2. ULUSLARARASI
ESEP KONGRESİ
Uluslararası ESEP Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar Kongresi

2nd INTERNATIONAL
ESEP CONGRESS
International Congress on Educational Sciences and Effective Practices

ESEPCongress24 Tam Metin ve Özet Bildiri Kitabı

PEGEM AKADEMİ

2. ULUSLARARASI
ESEP KONGRESİ
Uluslararası ESEP Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar Kongresi

2nd INTERNATIONAL
ESEP CONGRESS
International Congress on Educational Sciences and Effective Practices

ESEPCongress24 Tam Metin ve Özet Bildiri Kitabı

PEGEM AKADEMİ

ESEPCONGRESS24
TAM METİN VE ÖZET BİLDİRİ KİTABI
12 – 17 Kasım 2024, Kapadokya Üniversitesi, Nevşehir/Türkiye

ISBN 978-625-6140-71-4

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2024, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. AŞ'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz ve dağıtılamaz. Bu kitap, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevi**dir. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 2000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere http://pegem.net adresinden ulaşılabilmektedir.

1. Baskı: Aralık 2024, Ankara

İletişim

Pegem Akademi: Shira Ticaret Merkezi
Macun Mah. 204. Cad. No: 141/A-33 Yenimahalle/ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50
Dağıtım: 0312 434 54 24
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

LEGADDER - 2024

2nd INTERNATIONAL ESEP CONGRESS EDUCATIONAL SCIENCES AND EFFECTIVE PRACTICES (2. ULUSLARARASI ESEP EĞİTİM BİLİMLERİ VE ETKİLİ UYGULAMALAR KONGRESİ)

ESEPCONGRESS24

TAM METİN VEÖZET BİLDİRİ KİTABI

12 – 17 Kasım 2024, Kapadokya Üniversitesi, Nevşehir/Türkiye

ISBN: 978-625-6140-71-4

Bu kitabın basım, yayın, dağıtım ve satış hakları

Lider Eğitimcileri, Gönülleri ve Akademisyenleri Destekleme Derneği'ne (LEGADDER'e) aittir. LEGADDER'in izni ve uygunluk onayı alınmadan, kitabın tamamı ya da kapak tasarımı da dâhil olmak üzere bölümleri, fotokopi, optik tarama, manyetik- dijital kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Kitap, ESEPCONGRESS24 Kongresi'nde sunumu gerçekleştirilen bildirilerin Özet ve Tam Metinlerinden, Jürili Uluslararası Resim Sergisi kataloğundan oluşmaktadır. İlgili bildiri metinlerinin ve içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

İmtiyaz Sahibi: LEGADDER

Genel Yayın Yönetmeni: Gökhan ARIKAN

Editör

Doç. Dr. Birsel AYBEK- Doç. Dr. Fatih GÜRCAN

Dr. Öğr. Üyesi Rukiye YALAP- Gökhan ARIKAN

Dizgi ve Kapak Tasarımı

Yunus Emre GÜNEŞ

LİDER EĞİTİMCİLERİ, GÖNÜLLÜLERİ ve AKADEMİSYENLERİ DESTEKLEME DERNEĞİ
www.esepcongress.org - esepcongress@gmail.com
www.legadder.org - legadder@gmail.com

KONGRE ONURSAL BAŞKANI

Prof. Dr. Hamit Emrah BERİŞ, Çukurova Üniversitesi Rektörü

KONGRE DÜZENLEME KURULU BAŞKANLARI

Doç. Dr. Birsel AYBEK, Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Rukiye YALAP, Kapadokya Üniversitesi

Gökhan ARIKAN, LEGADDER Genel Başkanı

KONGRE DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ

Prof. Dr. Adnan BOYACI, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Aygül AYKUT, Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nigar ASKEROVA, Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Süleyman BOLAT, Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Birsel AYBEK, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih GÜRCAN, Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. Ferit KARAKOYUN, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Levent DEĞİRMENCİOĞLU, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Behzat TURAN, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Fatih KARACABEY, Harran Üniversitesi

Doç. Dr. Volkan Hasan KAYA, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Öğr. Üyesi Banu SÜZEN, Kapadokya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gündüz GÜNGÖR, Kapadokya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nezir ÇEVİK, Siirt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Meral BAŞARAN, Kapadokya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Rukiye YALAP, Kapadokya Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Seda BAYSAL DOĞRULUK, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Sıddık DOĞRULUK, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Ece YOLCU, Çukurova Üniversitesi

Dr. Caner CERECİ, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Mehmet Fatih DÖĞER, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Selda OBALAR, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Seyide EROĞLU, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Su ERTÜRK, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Ülkü YILMAZ, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Zarife Gökçen KARADEM, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Zeynep KAYA AYBEK, TED Ankara Koleji

Öğr. Gör. Muhammed TAŞÇI, Erciyes Üniversitesi

KONGRE YÜRÜTME KOMİTESİ ÜYELERİ

İletişim Koordinatörü: Duygu YALÇIN

İletişim Koordinatörü: Sude MERTOĞLU

İletişim Koordinatörü: Ebru ÖZEN

Sekreterya: Zübeyde YANAR

Sekreterya: Ayşegül ERSOLAK

Sekreterya: Yasemin BABADAĞI

Sekreterya: Doğukan NURAY

Medya Sorumlusu: Yunus Emre GÜNEŞ

JÜRİLİ ULUSLARARASI KARMA ve KİŞİSEL RESİM SERGİSİ KÜRATÖRLERİ

Prof. Dr. Aygül AYKUT, Erciyes Üniversitesi

Öğr. Gör. Muhammed TAŞÇI, Erciyes Üniversitesi

JÜRİLİ ULUSLARARASI KARMA ve KİŞİSEL RESİM SERGİSİ JÜRİ ÜYELERİ

Prof. Dr. Nehat Begiri- Tetova University- Tetova / Macedonia

Prof. Dr. Shukhrat Abdumalikov- Uzbekistan State of Art University- Taşkent / Uzbekistan

Prof. Dr. Arif Aziz- Azerbaijan State Fine Arts University- Bakü/Azerbaijan

Prof. Dr. Fuat Salayev- Azerbaijan State Academy of Sciences- Bakü/Azerbaijan

Prof.Dr. Aygül Aykut, Erciyes University, Faculty of Fine Arts, Kayseri, Türkiye

Ücr. Öğr. Elm. Mahmut Karatoprak, Erciyes University, Faculty of Fine Arts, Kayseri, Türkiye.

Prof.Dr. Gülten İmamoğlu, Ondokuzmayıs University Faculty of Fine Arts, Samsun, Türkiye.

Assistant. Prof. Dr. Mohammed Baker M. Al-Abbas- University of Jordan- Amman/Jordan.

Doç. Dr. Devabil Kara, Marmara University, Faculty of Fine Arts, İstanbul, Türkiye

KONGRE BİLİM KURULU

Prof. Dr. Adnan BOYACI, Anadolu Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Anastassia ZABRODSKAJA, Tallinn Üniversitesi, Estonya

Prof. Dr. Arif AZIZ, Azerbaycan Devlet Güzel Sanatlar Üniversitesi, Azerbaycan

Prof. Dr. Aygül AYKUT, Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Behcet ÖZNACAR, Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Betül BALKAR, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Bilal DUMAN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Prof. Dr. Cevdet KIRPIK, Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Çağla GÜR, Cyprus İnternational University

Prof. Dr. Dudu Duygu KILIÇ, Amasya Üniversitesi

Prof. Dr. Fred KARPOFF, ABD Syracuse Üniversitesi

Prof. Dr. Fuat SALAYEV, Azerbaijan State Academy of Sciences, Azerbaijan

Prof. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Gulchohra ALIYEVA, Azerbaijan State Marine Academy

Prof. Dr. Gülçin YAHYA KAÇAR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Gülten İMAMOĞLU, Ondokuzmayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR, Lefke Avrupa Üniversitesi

Prof. Dr. Memet KARAKUŞ, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Murat TEZER, Yakın Doğu Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa Hilmi ÇOLAKOĞLU, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK, Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa SEVER, Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Nazif ÇALIŞ, İskenderun Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Nehat BEGIRI, Tetova University, Macedonia

Prof. Dr. Nigar ASKEROVA, Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Nihan YAĞIŞAN, Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Nurdan KARASU GÖKÇE, Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Nuri DOĞAN, Hacettepe Üniversitesi

Prof. Dr. Ogtay JALİLBAYLİ, Baku State Üniversitesi

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Peter STOGER, Austria Innsbruck Üniversitesi

Prof. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Sevinç GÜLSEÇEN, İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Shukhrat ABDUMALIKOV, Uzbekistan State of Art University, Uzbekistan

Prof. Dr. Soner YILDIRIM, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Songül TÜMKAYA, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Süleyman BOLAT, Aksaray Üniversitesi

Prof. Dr. Şenay PURZER, Purdue Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Todd PRICE, ABD National Louis Üniversitesi

Prof. Dr. Tom GILLPATRICK, Portland State Üniversitesi, USA

Prof. Dr. Turgay BİÇER, İstanbul Gedik Üniversitesi

Prof. Dr. Vedat ÖZSOY, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

Prof. Dr. Yalın KILIÇ TÜREL, Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Yonca ÖZKAN, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya BAHADIR, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Abdullah Yavuz AKINCI, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Adem YILMAZ, Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Sami KONCA, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet SAYLIK, Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Alev DURAN, LEGADDER

Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Aydın PEKEL, Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşem ÇELEBİ, Kıbrıs Türk Girişimci Kadınlar Derneği

Doç. Dr. Ayşenur Ceren ASMAZ, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Azize UMMANEL , Lefke Avrupa Üniversitesi

Doç. Dr. Bagdagul MUSSA, Ürdün Üniversitesi

Doç. Dr. Bakytgul KULZHANOVA, Ahmet Baytursunulı Dil Bilim Enstitüsü

Doç. Dr. Barış KARAOĞLU, Bingöl Üniversitesi

Doç. Dr. Bekir Barış CİHAN, Yozgat Bozok Üniversitesi

Doç. Dr. Birsel AYBEK, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Buket TURHAN TÜRKKAN, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Devabil KARA, Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Devrim ALKAYA, Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Emine Vasfiye KORKMAZ, İskenderun Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Emre ERDOĞAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Erkan ÇİMEN, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Eyüp BOZKURT, Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih GÜRCAN, Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. Fehime Yeşim GÜRANİ, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Ferit KARAKOYUN, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Filiz KUTLUAY TUTAR, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Doç. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius Üniversitesi

Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Gülşah BATDAL KARADUMAN, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa

Doç. Dr. Gülyüz DEBEŞ, Ada Kent Üniversitesi

Doç. Dr. Halil Murat ÜNVER, Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim Ethem ARIOĞLU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Doç. Dr. İkramettin DAŞDEMİR, Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Kamala Tahsin KERIMOVA, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Kübra ŞENGÜL, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Levent DEĞİRMENCİOĞLU, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Leyla ALIYEVA, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Mahmut ALP, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Behzat TURAN, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet BOYACI, İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Fatih KARACABEY, Harran Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet KUMARTAŞLI, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet RAMAZANOĞLU, Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Meryem AKÇAYOĞLU, Mardin Artuklu Üniversitesi

Doç. Dr. Metehan ÇELİK, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Mohammed Baker M. AL-ABBAS, University of Jordan, Jordan

Doç. Dr. Muammer BAHSİ, Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Murat ŞENGÜL, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Mükerrem AKBULUT TAŞ, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Necla DURSUN, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Nizam Orçun ÖNAL, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Oğuzhan YÜKSEL, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Doç. Dr. Oktay KIZKAPAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Oktay KIZKAPAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Osman PEPE, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Özgür BOLAT,

Doç. Dr. Özlem GÖK, Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN, Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Selçuk Bora ÇAVUŞOĞLU, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa

Doç. Dr. Serkan ASLAN, Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Sıddık ÇALIK, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Doç. Dr. Şule ERDEN ÖZCAN, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Tahir KERİM, Kırım Sanayi ve Pedagoji Üniversitesi

Doç. Dr. Tudora ARNAUT, Asya ve Orta Doğu Fakültesi, Oxford Üniversitesi

Doç. Dr. Volkan Hasan KAYA, Millî Eğitim Bakanlığı

Doç. Dr. Xhemile ABDIU, Tirana Üniversitesi, Arnavutluk

Doç. Dr. Yavuz SAMUR, Bahçeşehir Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ali BİRVURAL, İskenderun Teknik Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül YILDIZ İÇİGEN, Kapadokya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ayşenur GÜNDÜZ, Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Banu SÜZEN, Kapadokya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Dilan KALAYCI ALAS, Yakın Doğu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Faruk YILDIRIM, Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan EŞEL, Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülgün UZUN, Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülşah GÜNEŞ ŞAHİN, Kapadokya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gündüz GÜNGÖR, Kapadokya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hayati ARSLAN, Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin ÖZTÜRK, Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nezir ÇEVİK, Siirt Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Meral BAŞARAN, Kapadokya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU, Erciyes Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Rukiye YALAP, Kapadokya Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Tamilla ALİYEVA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ümit TURA, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zerrin AYVAZ REİS, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa

Öğr. Gör. Dr. Mustafa ASLAN, Harran Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Seda BAYSAL DOĞRULUK, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Sıddık DOĞRULUK, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Ece YOLCU, Çukurova Üniversitesi

Dr. Alban FOCI, Tirana Üniversitesi, Arnavutluk

Dr. Aydın KOLAT, Türkiye Bilişim Derneği

Dr. Ayşe KULA, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Ayşe ZAMBAK, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Berat KOÇYİĞİT, Süleyman Demirel Üniversitesi

Dr. Büşra Nur TURAN, Erciyes Üniversitesi

Dr. Caner CERECİ, LEGADDER

Dr. Cemalettin MADEN, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Elif YAPICI KULAKSIZ, LEGADDER

Dr. Emine ŞAHİN TOPALCENGİZ, Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Fatma AVCI, LEGADDER

Dr. Glenn RIKOWSKI, Northampton Üniversitesi, Engiltere

Dr. Gül Bahar BAYIROĞLU, Süleyman Demirel Üniversitesi

Dr. Hisch JOHANN, PİLGRİM - Austria

Dr. Mehmet Fatih DÖĞER, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Mujahid IQBAL, Çin, Wuhan Üniversitesi

Dr. Nihan ARSLAN NAMLI, İskenderun Teknik Üniversitesi

Dr. Rabia ASAL ÖZKAN, Erciyes Üniversitesi

Dr. Ruganiyat MUSAEVA, Rusya Devlet Pedagoji Üniversitesi

Dr. Selda OBALAR, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Serap MUTLU AYDIN, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Seyide EROĞLU, LEGADDER

Dr. Su ERTÜRK, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Ülkü YILMAZ, LEGADDER

Dr. Zarife Gökçen KARADEM, Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Zeynep KAYA AYBEK, Başkent Üniversitesi

Öğr. Gör. Asiye DOĞAN UÇAR, Erciyes Üniversitesi

Öğr. Gör. Fatih KIRCA, Erciyes Üniversitesi

Öğr. Gör. Mehmet Nuri ÖĞÜT, Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Öğr. Gör. Muhammed TAŞÇI, Erciyes Üniversitesi

Öğr. Gör. Nihal ŞENGÜN, Erciyes Üniversitesi

Öğr. Gör. Recep ÖZER, Erciyes Üniversitesi

Arş. Gör. Mahmut SEVİM, Kapadokya Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1: TAM METİN BİLDİRİLER

Yaratıcı Düşünme Yöntem ve Tekniklerinin Etkililiği: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği 2
Mahmut Can YİĞİT, Enes KARACA, Feyzullah ŞAHİN

İlkokul Öğretmeni Tercihinde Ailelerin Beklentileri: Yaş, Cinsiyet ve İletişim Yetkinlikleri 18
Doç. Dr. Mehmet Fatih KARACABEY, Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÖZKUL

Ailelerin İlkokul ve Öğretmen Seçim Kriterleri: Etkinlik, İletişim ve Disiplin Beklentileri 26
Doç. Dr. Mehmet Fatih KARACABEY, Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÖZKUL

Global Schools Aktivite Rehberleri ile Stem Dersi Planlamak: Sürdürülebilir Tarım 34
Büşra DURSUN

Yaşam Doyumu, Dayanıklılık, Öz yeterlilik ve Umut Arasındaki Bağlantı 57
Dr. Öğr. Üyesi Yakup IME

Öğretmenlerin Bireysel İnovasyon Yetkinlik Düzeyleri 68
Fatma BİLGİN

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Doğal Sayılar Ünitesi Kavram ve İçerik Yanılgılarının İncelenmesi 87
Doç. Dr. Birsel AYBEK, Osman OĞUZ

Öğrencilerin Din Eğitimi Alanında Tezsiz Yüksek Lisans Yapma Nedenlerine İlişkin Görüşleri 103
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nezir ÇEVİK

Geleceğin Dili Kodlamaya İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Tutumları 112
Ayşe Gül İLHAN, Doç. Dr. Nezih ÖNAL

Bibliyoterapi Tekniğinin Annelerin Ebeveynlik Becerielerine Etkisi 129
Öznur DAĞISTANLI CANOĞLU

Improving Writing Skills with AI Feedback: Effectiveness and Student Perspectives 140
Öğr. Gör. Mustafa ÖZDERE

"Büyülü Dans" İsimli Çocuk Romanının Başkahramanının Kişilik Özelliklerinin Özel Yeteneklilerin Özellikleriyle Bağdaştırılarak İncelenmesi 178
Arzu ÇAKICI

Curriculum in the Viral Age: Itinerant Curriculum Theory as a Just Path 189
Prof. Dr. Todd PRICE

Bibliyoterapi Tekniğinin Psikolojik Danışmanların Psikolojik Sağlamlığına Etkisi 209
Öznur DAĞISTANLI CANOĞLU

İngilizce Dersine Karşı Epistemik Merakın Güçlendirilmesi İçin Kullanılabilecek Web Araçları 225
Cansu MURTAZA

3-6 Yaş TÜBİTAK Popüler Bilim Kitaplarının Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Açısından İncelenmesi 241
Ayşenur BULDUK, Aleyna DOĞAR, Doç. Dr. S. Seda BAPOĞLU DÜMENCİ

Okul Psikolojik Danışmanlarının Okul Psikolojik Danışma Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları 255
Uzman Psikolojik Danışman Seda SEVİNİŞ, Doç.Dr. Metehan ÇELİK

Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Eğitim Felsefeleri Açısından Olası Gelecek Senaryoları (20 Yıl Sonrası İçin: 2043) 268
Selen AVCI, Çetin SEMERCİ

Türk Eğitim Sisteminde Var Olan Problemlerin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi 288
Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER, Lütfiye ERCİYES, Esra TURHAL, Suzan AKDEMİR, Sümeyye DEMİREZEN, Ali AKTÜRK

Üniversite Binalarının Sürdürülebilir Tasarım Yaklaşımı 303
Fehime Yeşim GÜRANİ

Kişiselleştirilmiş Öğrenme: Yapay Zekâ ve Öğrenme Analitiği ile KVÖM Uygulaması 322
Cemil KURT

Gezici Dönüşüm Atölyesi Projesinin Okul Öncesi Öğrencilerinin Atık Ayrıştırma Becerisi Geliştirmesine Etkisi 342
Gülbahar KOÇ

Otizmli Çocuğa Sahip Ailelerin Tanı Öncesi ve Sonrası Eğitim Alanında Karşılaştığı Durumlar 354
Uzman Öğretmen Burak ÇELİK, Uzman Öğretmen Gülüstan ÇELİK

Sınıf Öğretmenleri ve Öğrencilerin Etkili Okulun Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşleri 374
Ümit Meltem AYAS

Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih ve Tarihçiliğe Dair Görüşlerinin Belirlenmesi 396
Selin Gizem BAHÇECİ, Mustafa ÖZDEMİR

Maarif Modeli Öğretim Programlarında Dijital ve Yapay Zekâ Becerileri: Türkiye ve Eğitimde Önde Gelen OECD Ülkeleri Üzerinden Eleştirel-Yorumlayıcı Perspektiften Karşılaştırmalı İnceleme 411
Öğr. Gör. Dr. Fatih KARATAŞ

Lisans Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Döneminde ve Kahramanmaraş Depreminden Sonra Yürütülen Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri: Kapadokya Üniversitesi Örneği 432
Beyzanur HEZER, Fatma BULUT, Betül ACER, Dr. Öğr. Üyesi Gündüz GÜNGÖR

Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sistemindeki Eğitim Felsefesinin Serüveni ve Yansımaları 447
Gökhan TÜFEKÇİ

Bilim ve Sanat Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin STEM Eğitim Yaklaşımı Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi 464
Dr. Öğr. Üyesi Firdevs İclal KARATAŞ AYDIN, Ebrar ŞAĞBAN

Mektepler ve Futbol 481
Doç. Dr. Fatih GÜRCAN

Öğretmenlerin Örgütsel Değişimi Bağlamında Rotasyon Olgusu 491
Yasemin BABADAĞI, Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER

Okul Yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki (Kayseri İli Örneği) 513
Murat YILDIZ, Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER

BÖLÜM 2: BİLDİRİ ÖZETLERİ

Afet ve Kriz Sonrası Eğitim Sürdürülebilirliğinde Okul Yöneticilerinin Rolü 542
Zakire Kardaş

Lisans Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Döneminde ve Kahramanmaraş Depreminden Sonra Yürütülen Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri: Kapadokya Üniversitesi Örneği 544
Beyzanur HEZER, Fatma BULUT, Betül ACER, Gündüz GÜNGÖR

Yaratıcı Düşünme Yöntem ve Tekniklerinin Etkililiği: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği 546
Mahmut Can YİĞİT, Enes KARACA, Feyzullah ŞAHİN

Bibliyoterapi Tekniğinin Psikolojik Danışmanların Psikolojik Sağlamlığına Etkisi 548
Öznur Dağıstanlı CANOĞLU

Bibliyoterapi Tekniğinin Annelerin Ebeveynlik Becerilerine Etkisi 550
Öznur Dağıstanlı CANOĞLU

Genetik Yatkınlığın Dil Öğrenme Yeteneği ve Hızına Etkisi: Erzurum İlinde Genetik Faktörlerin Rolü Üzerine Bir Çalışma 552
Betül TULAN

Eğitim Ortamlarında Gençlerin Derslere Katılımını Artırmak 554

Serpil BAYDAR, Cengiz KOTAN

Disiplinler Arası Yaklaşımla Oryantiring Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi 557
Canan ATALAY, Mahmut Utku GÜLÜMSER

Ortaokullarda Gerçekleştirilen Sportif Faaliyetlerin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi 561
Engin DURSUN, Hakkı ÇAKIR, Recep AKDEMİR, Gökhan PERVER, Fatma ATMACA, Burçin DURSUN

Doğa Seslerinin Öğrencilerin Sürdürülebilirlik Bilinci ve Çevresel Farkındalık Düzeylerine Etkisi 563
Sevim Elif ÖZDEMİR

Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Teknoloji Destekli Öğrenme Ortamlarında Gerçekleşen İngilizce Derslerine İlişkin Görüşleri: FCL Active Örneği 565
Canan HAN, Özden DEMİRKAN

Mutlu ve Başarılı Çocuklar 569
Zeliha AKSOY, Derya EVGİN

Sınıf Öğretmenlerinin "İnovasyon" Kavramı Hakkındaki Metaforik Algıları 571
Metin AYDIN, Güven DOĞAN, Nurcan Atacan ALTUNTAŞ

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerileri Hakkında 2014-2024 Yılları Arasında Yayınlanmış Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İncelenmesi 575
Feyza Nur ŞEN

Öğrencilerin Liderlik Becerileri ile Okullarda Zenginleştirilmiş Öğretim Faaliyetleri Arasındaki İlişki 577
Kamil YILDIRIM

Matematik Öğretmenlerinin Üst Düzey Düşünme Becerileri Kavramını Tanımlamalarının İncelenmesi 581
Dr. Zarife Gökçen KARADEM

Kazakistan'da Okul Öğrencilerinin Sürekli Psikolojik ve Pedagojik Desteklenmesinde Örgütsel ve Hukuki Sorunlar 583
Merey MUSSABAYEVA, Saniya ZHUMAZHANOVA

Fen Eğitiminde Boş Kalan Sıralar: Nedenler, Beklentiler ve Çözüm Önerileri 585
Oktay KIZKAPAN, Seyide EROĞLU, Melek KARACA, Emine TURHAL

Öğrencilerin Din Eğitimi Alanında Tezsiz Yüksek Lisans Yapma Nedenlerine İlişkin Görüşleri 587
Mehmet Nezir ÇEVİK

Üniversite Binalarının Sürdürülebilir Tasarım Yaklaşımı 589
Fehime Yeşim GÜRANİ

Üniversite Öğrencilerinin Zararlı Yazılımların Farkındalığı Konusuna Yönelik Geliştirdikleri Materyallerin Değerlendirilmesi 591
Birsel AYBEK, Sıddık DOĞRULUK

İnşaat Mühendisliğinde Temel Kavramların Rolü ve Etkisinin Değerlendirilmesi 593
İsmail Cengiz YILMAZ

Hayat Boyu Öğrenme Kurumlarında Mesleki Eğitimde Sürdürülebilirlik 595
Ayşegül ŞAHİNER

Avrupa Birliği Projelerinin Öğretmenlerin Sosyal Gelişimi ile Mesleki Yeterliliklerine Etkisinin Erasmus+ Projeleri Bağlamında Değerlendirilmesi 599
Seda YILMAZ

Mesleki Mentörlük Çalışmalarının Meslek Lisesi Öğrencileri Üzerinde Etkilerinin Tespit ve Analiz Edilmesi 603
Yasin GELİR, Gizem UZUN, Harun ILIKAN, Celal EDEM, Nuray ARDIÇ

Meslek Liselerinde İşlem Önceliği Konusuna İlişkin Öğrencilerin Kavram Yanılgılarının Nedenleri ve Çözüm Önerileri 605
Ekin TAŞKIRAN, Ozan Mustafa ERDOĞAN

Meslek Lisesi Algısının Dönüşümü: İzmir Özel KOSBİ Zülfü-Mevlüt Çelik MTAL Örneği 607
Büşra AŞIROĞLU, Sevgi Artuç KUTLU, Gülcan KÖKSAL

Bilim Sanat Merkezlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Kurumları Hakkındaki Görüşleri 609
Senem KALAÇ, Mehtap TUNÇ

Otizmli Çocuğa Sahip Ailelerin Tanı Öncesi ve Sonrası Eğitim Alanında Karşılaştığı Durumlar 612
Burak ÇELİK, Gülüstan ÇELİK

Öğretmen Adaylarının Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Andragojik İlkeler Bağlamında Değerlendirilmesi 614
Birsel AYBEK, Seda BAYSAL DOĞRULUK

Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerini Etkileyen Faktörler: KOSBİ 618
Özgür BAŞARAN, Hürcan BARAN

Osmanlı'dan Günümüze Çapa Fen Lisesi: Eğitimde Sürdürülebilirlik ve Tarihsel Dönüşüm 621
Seyhan PULLUKÇU

Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Eğitim Felsefeleri Açısından Olası Gelecek Senaryoları (20 Yıl Sonrası İçin: 2043) 625
Selen AVCI, Çetin SEMERCİ

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İkili Düşünme Yönelimi: "Hep ya da Hiç" 628

Nilgün DAĞ, Mustafa Aydın BAŞAR

Annelerin Baby Shower Partisine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi 630
Ebru Uluçay BEKTAŞ, Talip BEKTAŞ

0-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Annelerin Hikâye ve Hikâye Kitapları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi (Artvin İli Örneği) 632
Ebru Uluçay BEKTAŞ, Talip BEKTAŞ

0-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Babaların Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi 634
Ebru Uluçay BEKTAŞ, Talip BEKTAŞ

Kosova - Priştine'de Türk ve Arnavut Kökenli Lise Öğrencilerinin Aile Tutumlarının İncelenmesi 636
Cansel SAFÇİ

Hibrit Öğrenme Modeli Üzerine 2019 - 2023 Yılları Arası Doküman Analiz Çalışması 638
İlkay Kurt ÜLKER

Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Geliştirmeye Yönelik Yaratıcı Drama Uygulamaları 640
Metehan ÇELİK, Filiz YURTAL, Münire AKGÜL

Mektepler ve Spor: İstanbul Kulüplerinin Tarihteki Kökenleri 644
Fatih GÜRCAN

Lise Öğretmenlerinin Z Kuşağı Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metaforik Analiz Çalışması 646
Birsel AYBEK, Serdar KOÇ

Osmanlı Maarif Sisteminde Fransız Etkisi (1857-1900) 648
Fatih GÜRCAN

Viral Çağda Müfredat: Adil Bir Yol Olarak Gezici Müfredat Teorisi 650
Todd PRICE

Dijital Dönüşüm Sürecinde Güçlü ve Dengeli Öğretmenlik: Ortaokul Öğretmenlerinin Dijital Becerileri ve Yeterlilikleri 652
Derya EVGİN, Zeliha AKSOY

The Limits of Online Language Education: A Quantitative Assessment of Efficiency, Sustainability, and Social Interaction in Secondary Education 656
Su ERTÜRK, Abdullah Asım TÜRK, Firdevs Sena ARSLAN, Meryem Ecrin ÇELİKSOY, Zeynep TAŞÇI

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboravar Çalışmalarına İlişkin Görüşleri: Bir SWOT Analizi 658
İlker ÇELEBİ, Oğuzhan NACAROĞLU

Öğretmen Müdahaleleri ve Problem Çözme Stratejisi Kullanımına Dayalı Trigonometri Öğretiminin Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Problem Çözme Başarılarına Etkisinin İncelenmesi 660
Merve SOMUNCU, Orhan ÇANAKÇI

Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Teknoloji Destekli 3 Boyutlu Molekül Modellemelerinin Kavramsal Anlamalarına Etkisinin İncelenmesi 664
Büşra Emeti CENGİZ, Pelin Korkmaz GÜNEŞ, Fatoş ÖĞEN, Selda SÖNMEZ, Gizem Gediz ŞAHİN

İngilizce Dersine Karşı Epistemik Merakın Güçlendirilmesi İçin Kullanılabilecek Web Araçları 667
Cansu MURTAZA

Simülasyona Dayalı Öğretimin Ebelik ve Hemşirelik Öğrencilerinin Memnuniyeti ve Öğrenmede Kendilerine Güvenlerine Etkisi 669
Meral BAŞARAN, Ayşegül Yıldız İÇİGEN, Rukiye YALAP, Bilgesu ÇELİK, Sinem SÖNMEZ

Tarih Eğitiminde Yapay Zekâ 671
Seyhan PULLUKÇU, Betül ÇINAR, Hayrunnisa DEĞİRMENCİ

İlkokul Öğrencilerinin Sürdürülebilir Kalkınma Odaklı Dijital Oyunlara ve Yapay Zekâ Araçlarına İlişkin Görüşleri 673
Ahmet CANBOLAT

İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Sınıfta Elektronik Sözlük Kullanımına Yönelik Bakış Açıları 675
Mehmet ASLAN

Yapay Zekâ Geri Bildirimi ile Yazma Becerilerini Geliştirme: Etkililik ve Öğrenci Görüşleri 677
Mustafa ÖZDERE

Maarif Modeli Öğretim Programlarında Dijital ve Yapay Zekâ Becerileri: Türkiye ve Eğitimde Önde Gelen OECD Ülkeleri Üzerinden Eleştirel-Yorumlayıcı Perspektiften Karşılaştırmalı İnceleme 679
Fatih KARATAŞ

Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekanın Rolüne ve Etkilerine İlişkin Algıları 681
Merve CAĞLI

Kişiselleştirilmiş Öğrenme: Yapay Zekâ ve Öğrenme Analitiği ile KVÖM Uygulaması 683
Cemil KURT

Geleceğin Dili Kodlamaya İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Tutumları 687
Ayşe Gül İLHAN, Nezih ÖNAL

Sınıf Öğretmenleri ve Öğrencilerin Etkili Okulun Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşleri 689
Ümit Meltem AYAS

Oyunlaştırma Temelli Kavram Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi: Derslere İlişkin Kavramların Öğretimi Karşılaştırması 691
Serap DOLGUNYÜREK

Varka Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Çevreye Karşı İlgilerine Etkisi 695
Özge DEMİRTAŞ, Emine Gülhan BAKIRDERE

Eleştirel Pedagojinin Unutulan İlkesi: Hukuk 697
Eser ÖRDEM

Gezici Dönüşüm Atölyesi Projesinin Okul Öncesi Öğrencilerinin Atık Ayrıştırma Becerisi Geliştirmesine Etkisi 699
Gülbahar KOÇ

3-6 Yaş TÜBİTAK Popüler Bilim Kitaplarının Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Açısından İncelenmesi 701
Aysenur BULDUK, Aleyna DOĞAR, Sırma Seda Bapoğlu DÜMENCİ

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üniversite Yaşamında Maruz Kaldığı Mikroagresif Davranışların İncelenmesi 703
Mert Mustafa AK

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Suriyeli Sığınmacılara Yönelik Algılarına Etkisinin İncelenmesi 705
Mert Mustafa AK, Andaç ÇUHADAR

İstanbul Erkek Lisesi Eğitim Tarihi 707
Seyhan PULLUKÇU, Hayrunnisa DEĞİRMENCİ

Öğretmenlerin Örgütsel Değişimi Bağlamında Rotasyon Olgusu 709
Yasemin BABADAĞI, Alpaslan GÖZLER

2009-2023 Yılları Arasında Okul Öncesi Dönem Akran Zorbalığı ile İlgili Literatür Değerlendirmesi 711
Tuba DAĞ

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Matematiksel Düşünme Süreçlerinin PİSA Soruları Bağlamında İncelenmesi 713
Senem KALAÇ

Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Sürdürülebilirlik Bilincinin İncelenmesi 717
Fatma Özkür DUMAN, Özge Kübra ESİN

Çocuk Çizgi Filmlerinin Sürdürülebilirlik Ve Çevre Bilinci Açısından İncelenmesi 719

Fatma Özkür DUMAN, Özge Kübra ESİN

Türkiye'de Eğitim Reformlarının 25 Yıllık Etkisi: 2000-2024 721
Dr. Cemil KURT

Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Felsefesinin Serüveni ve Yansımaları 723
Gökhan TÜFEKÇİ

Matematik Tarihinin Matematik Ders Kitaplarında Ne Derecede ve Ne Şekilde Bulunduğunun İncelemesi 725
Öznur KILIÇKAYA

Ebeveyn Övgüsünün Bireylerin Onaylanma İhtiyacı ve Narsisizm Üzerindeki Etkisi: Regresyon ve Deneysel Bir İnceleme 727
Özgür BOLAT

STEM Eğitimi ile İlgili Çalışmaların İçerik Analizi 730
Burcu DEMİRCAN

Dürtü İle Anksiyete Arasındaki İlişkide Kişilerarası İlişkilerin Aracılık Rolü 732
Zeynep BAĞIŞLIOĞLU, Ayşe YAŞAR, Enver HACIOĞLU, Ahmet COŞKUN

Okul Psikolojik Danışmanlarının Okul Psikolojik Danışma Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları 736
Seda SEVİNİŞ, Metehan ÇELİK

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluşlarındaki Etkenlerin İncelenmesi 740
Niyazi Cem ÖDEMİŞ, Abdullah ORTAK, Volkan Hasan KAYA

Staj/İşletmlerde Beceri Eğitiminde Yenilikçi Uygulamalar 742
Kübra ÇEÇEN, Mustafa YEŞİLOVA

Genç Araştırmacıların Mental İyi Oluşunu Etkileyen Faktörler: Nitel Bir Çalışma 744
Gaye BIRNİ, Seydi Ahmet SATICI, Mehmet Engin DENİZ, Sinan OKUR, Begüm SATICI

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Akademik Takip Süreci: Öğrenci ve Veli Görüşleri 746
Emir Furkan SAYAR, Süleyman KILLI

Lise Öğrencilerinin Duygusal Özerklik, Duygusal Zekâ ve Yaşam Yönelimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi 748
Ceren CAN

Yaşam Doyumu, Dayanıklılık, Öz yeterlilik ve Umut Arasındaki Bağlantı 750
Yakup İME

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Doğal Sayılar Ünitesi Kavram ve İçerik Yanılgılarının İncelenmesi 752

Osman OĞUZ, Birsel AYBEK

2015, 2018, 2023 Ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Eğitim Programlarının Beceriler Çerçevesinde İncelenmesi 754
Serkan TOPBAŞ, Gülsüm Tiryaki BAYRAM, Hava TOPBAŞ

Didaktik ve Eğitim Programları Alanındaki Çalışmalara Yönelik Bibliyometrik bir Analiz (2006-2024) 758
Hatice Uslu KOCABAŞ, İlker CIRIK

Eski ve Yeni Ortaokul Matematik Öğretim Programının İçerik Bağlamında Karşılaştırılması 762
Senem KALAÇ

Koşullu Sevginin, Övgü Üzerindeki Etkisi: Deneysel Bir Çalışma 766
Özgür BOLAT

Kadın Yöneticilerin Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri 769
Ayten ÖZKUL, Seda KARAKUŞ EROĞLU, Hilal YILDIRIM

Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütünde Görev Yapan Şube Müdürlerinin İş Doyumuna İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği) 771
Canan DAŞDELEN, Alpaslan GÖZLER

Örgütsel Yaratıcılığın Yordayıcısı Olarak Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları 773
Gülbeyaz KEPENEK, Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

Okul Yönetiminin Denetlenmesi Bağlamında Velilerin ve Müdür Yardımcılarının Okul Müdüründen Beklentilerinin Karşılaştırılması 775
Zeynep KAYA AYBEK

Öğretmenlerin Bireysel İnovasyon Yetkinlik Düzeyleri 777
Fatma BİLGİN

Bilim ve Sanat Merkezi Okul Kültürünün Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi 779
Orhan KAYA, Soner DOĞAN

Okul Yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki (Kayseri İli Örneği) 783
Murat YILDIZ, Alpaslan GÖZLER

İlkokul Öğretmeni Tercihinde Ailelerin Beklentileri: Yaş, Cinsiyet ve İletişim Yetkinlikleri 785
Mehmet Fatih KARACABEY, Ramazan ÖZKUL

Ailelerin İlkokul ve Öğretmen Seçim Kriterleri: Etkinlik, İletişim ve Disiplin Beklentileri 787
Mehmet Fatih KARACABEY, Ramazan ÖZKUL

Türk Eğitim Sisteminde Var Olan Problemlerin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi 789

Alpaslan GÖZLER, Lütfiye ERCİYES, Suzan AKDEMİR, Esra TURHAL, Sümeyye DEMİREZEN

Okul Yöneticileri ve Çatışma Çözme Stratejileri: Bir Eylem Araştırması 791
Davut ATIŞ, Gökhan KAYIR

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme ve Profesyonellikleri Açısından Ab Projelerinin Etkisi 795
Zeynep KILIÇ, Ayhan IŞIK, Hacer YAYLA, Funda YILMAZ, Sevim ŞATIROĞLU

Kırsal Destinasyonlar İçin Girişimcilik: Yeşil Bir Erasmus Yolculuğu 798
Hacer YAYLA, Zeynep KILIÇ, Ayhan IŞIK, Zehra KORKMAZ, Melisa ÇAKIR YILMAZ

Erasmus+ Programına Yönelik Ortaöğretim Kız Öğrencilerinin Görüşleri: Digitale of Life Proje Örneği 802
Gökhan ARIKAN, Gülay ARIKAN

"Doğal Afetlerde Güçlü Bir Gençlik İçin" Erasmus+ KA152 Projesinin Gençler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi 804
Dr. Zarife Gökçen KARADEM

Yer Altından Yer Üstüne Geçmişten Günümüze Zonguldak 807
Mehtap ÖZ, Burcu ATABEY ÖZDEMİR

TÜBİTAK 4004 "Genç Zihinler Kanatlanıyor: Ortaokul Öğrencilerinin Hava Aracı Teknolojileriyle Buluşması" Projesinin Değerlendirilmesi 809
Fatma AVCI, Davut ATIŞ, Emircan ÖZDEMİR, Ömer GARAN

Temizlik ve Bakım Hizmetlerinde Çalışan Bireylerde Kas İskelet Sistemi Rahatsızlıkları ile Fiziksel Aktivite İlişkisi 812
Utku KAYABAŞ, Sema CAN

İklim Değişikliği Temalı Dijital Eğitsel Oyun Tasarımının İngilizce Öğrenmeye Etkisi 814
Fatma Merve YILDIRIM

İleri Dönüşüm Yaklaşımlarıyla Geliştirilmiş Üç Boyutlu Etkileşimli Eğitsel Oyunların Fene Yönelik Motivasyona Etkisi 816
Şevval Keriman HARAS, Halil Ibrahim YILDIRIM, İrem BERTİZLİOĞLU, Fatma Nur KAYNAK, Sıla KOÇAK

5. Sınıf Matematik Dersi Ondalık Gösterimler Konusunun Öğretiminde Dijital Oyun Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Tutumlarına Etkisi 820
Beyza Deniz ÇALIŞKAN, Devrim ÇAKMAK

Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Geliştirilen Stem Etkinliklerinin Değerlendirilmesi 822
Firdevs İclal Karatas AYDIN, Hazel ATAŞCI

Bilim ve Sanat Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Stem Eğitim Yaklaşımı Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi 824
Firdevs İclal Karatas AYDIN, Ebrar ŞAĞBAN

Meslek Liselerinde Bilinçli Farkındalık Yaklaşımının Matematik Dersi Motivasyonuna Yansımaları 827
Filiz CIVLAK

Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih ve Tarihçiliğe Dair Görüşlerinin Belirlenmesi 831
Selin Gizem BAHÇECİ, Mustafa ÖZDEMİR

Ana Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Niçin Başarılı Olamıyoruz? 833
Derya YÜCEL ÇETİN

Tek Partili Yönetim Sisteminin Türkiye'de İnşası ve Tek Parti Döneminde Chp Kongreleri 835
Hikmetullah SEVİNÇ

Türkçe Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ile Ders Kitaplarına Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 837
Zeynep CİN ŞEKER, Derya YÜCEL ÇETİN

Çağdaş Sanat Stratejilerinden Estetiğe Bakış 839
Prof. Dr. Aygül AYKUT

Sürükleyici Sanat ve Tasarım Eğitiminde Dijital Bedenlenme ve Sosyal Mevcudiyet 841
Levent ÇORUH

Türkiye'de Piyano Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Araştırma 843
Abdullah Yusuf AKSU

Klasik Gitar Eğitiminde Kullanılan Türk Müziği Düzenlemeleri Konulu Tezlerin İncelenmesi 846
Ayberk KIRATLI

Aralıklı Orucun Sporcular ve Sağlıklı Aktif Bireyler Üzerindeki Etkileri: Sistematik Derleme 848
Esma DANA, Nimet HAŞIL KORKMAZ, Şerife VATANSEVER

Aktif ve Sağlıklı Yaşlanma: Geronteknoloji 850
Esma DANA, Nimet HAŞIL KORKMAZ

Covid-19 Pandemisinde Sağlık Çalışanlarının Fiziksel Aktivite ve Yaşam Kalitesi Düzeylerinin İncelenmesi 852
Esma DANA, Şerife VATANSEVER

BÖLÜM 3: ETKİLİ UYGULAMALAR

Erken Çocuklukta Okumanın Önemi: Kelimelerin Hikayesi 855
Ayşe KARA, Nuray AKIL, Sefa BİRGENÇ, Kamil ORKUN AKIL, Melike UÇGUN, Aslıhan BİRGENÇ

İlkokulda Tiyatro Sanatı ile Öğrenme 857
Filiz AYDOĞAN

Gökkuşağı Kahramanları 859
Esin DELİBAŞ

Oyunlarla Kültürümü Yaşatıyorum 861
Özge DURAN

İlköğretimde Değerler Eğitimi 863
Yusuf DORUK

Soru Sorma Yoluyla Sanatta Derin Öğrenme ve Estetik Kazandırma: Soru Oluşturma Tekniğinin Sanat Okuryazarlığına Etkisi 865
Ayşegül ERSOLAK, Ahmet Selman KÖSE, Merve KÖSE

Zekamı Keşfet, Geleceğimi Aydınlat 867
Aysun AKYOL

Geri Dönüşümde Sanatsal Yolculuk 869
Şahinde SARU

Doğaya Nefes Ol 871
Samiye AÇIKGÖZ

İyi Oluşla Köprüler Kurmak 873
Özlem TUNCER

Okul Öncesi Dönemde Kodlama, Erken Yaşta Yetenek Gelişimi ve Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi 875
Emel ERİN

Yapay Zekâ ile İnteraktif Masal Atölyesi 877
Özden COŞAR

Geleneksel Çocuk Oyunları Eğitim ve Değerler 879
Mehmet Çetin ŞENGÜL

Toplum ve Eğitim İnşasında Unutulan Bir Kavram: Mefkure 881
Sümerya GÜNTÜRK

Meslek Liselerindeki Atölye Eğitimlerinin Endüstiri ile Buluşması: Fabrikalara Uzanan Yolculuk 883

Serdar GEDİK, Özenç GÜR

Fabrika Otomasyon Sistemlerinin Simülasyon Deney Seti ile Öğrenilmesi 887
İsmail BARTAL

"Doğa Temelli Yaklaşımların 4-6 Yaş Otizmli Çocuklarda Duyusal Hassasiyetlerin Azaltılmasına Etkisi" 889
Burcu TURAN ABAY

Oyuncağımla Ders İşliyorum 891
Dilek BALCIOĞLU, Gülseren OKTAY

Doğanın Dili 893
Sevim SAĞLAM ŞATIROĞLU

Milli Kültür ve Kodlama 897
Semra YELKEN

İlkokul 4. Sınıf Düzeyinde Yapay Zekâ Araçlarının Algoritma, Görsel Sanatlar ve Müzik Becerilerinin Gelişmesine Etkisi 899
Emel YORULMAZ

"Keşif Bahçesi"Adlı eTwinning Projesi 902
Meral ERDOĞAN

İlkokul 1 Kademe Derslerinde Tükenmez Kalem Kullanımının Eğitimde Sürdürülebilirliğe Katkısının Eğitim Paydaşlarınca Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi 904
Melike NOKAY

Sürdürülebilir Yemeklerimiz 908
Dilek GÜNER, Yüce İNAN, Hamiyet ERÖZEREN

İlkokullarda Olumlu Bakış Açısı ve Sınıf İklimi Oluşturma Uygulaması 910
Özlem TUNCER

Artan Renklerin Dansı: "Geri Dönüşümle Ortak Sanat Üretimi ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri" 912
Mürüvet AKDAMAR

Ormanlar Geleceğe Bırakılacak En Önemli Mirastır 914
Tevhide TEMİZ, Ayfer KOYUNCU, Ayşe SOFU KIYMAZ, Ümmü AKKAŞ, Semra KAYABAŞI

Dünyayı Değiştirenler eTwinning Projesi: Kültürlerarası Dayanışma ve Sosyal Sürdürülebilirlik 917
Seda TÜRKAN

Hüseyin Nihal Atsızın "Bozkurtlar" Romanında Geçen Karakterlerin Eğitimde Şahsiyet Gelişimi Bağlamında Kullanılması 921
Sümerya GÜNTÜRK

Çocuk Edebiyatı 923
Zeynep DERECİ

Web2 Araçlarının Derslerde Kullanımı ve Eğitim - Öğretime Etkisi 925
Gülşen YILDIZ

Eğitimde İnovasyon ve Canva: Dijital Araçlarla Yaratıcı Öğrenme 927
İlknur ŞAHİNASLAN

Clever Bots in AI Land: Yapay Zekâ Araçları ile İlkokul Öğrencilerinin Sanatsal ve Müzikal Becerilerinin Geliştirilmesi 929
Selda KUL BAŞTÜRK

K12 Düzeyinde Yapay Zekâ Araçlarıyla Sürdürülebilirlik Eğitimi: Uygulama Örnekleri ve Deneyimler 931
Esma Sıla Tekinsoy

Akıllı Öğrenme Teknolojileri ile İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kişisel Öğrenme Süreci 933
Hakan AYDOĞAN

Öğretmenlerin Yenilikçi Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi 935
Ebru ÖZEN, Işıl CANDEMİR, Zübeyde YANAR

Okulum Gökyüzü 937
Ayşe SOFU KIYMAZ, Ümmü AKKAŞ, Ayfer KOYUNCU, Tevhide TEMİZ, Semra KAYABAŞI

Homeros'un Maceracı Misafirleriyle Kendi Müzemizden Smyrna Höyüğüne 939
Çisil ATLATIRLAR, Nergiz ÇELEN ARSLAN

Proje Tabanlı Öğrenmede Proje Yönetimi: Şimdi eTwinning Zamanı 941
Hamza EVMEZ

Global Schools Aktivite Rehberleri ile STEM Dersi Tasarlamak: Sürdürülebilir Tarım 943
Büşra DURSUN

TÜZDEV (Türkiye Üstün Zekalı ve Dahi Çocuklar Egitim Vakfı) 945
Alparslan PELTEK

İyileştirici Rehberim 947
Dilek BALCIOĞLU, Ayşenur KARAKUŞ, Emel Şerife TATAR

Meslek Liselerinde Tiyatro Derslerinin Seçmeli Ders Olarak Yer Almasının Gerekliliği Üzerine Bir İnceleme 949
Muhammet Çimen YALÇIN

Ortaokul Öğrencilerinde Sürdürülebilirlik Bilincinin Geliştirilmesi: ECO'TEENS eTwinning Projesi Örneği 953
Neslihan ABBASOĞLU, Yağmur ABBASOĞLU

Propaganda ve İknanın Gücü 956
Yusuf ÇAKIR

Oyunun Gücü 958
Fethiye ŞENER

Karbon Ayak İzimizi Sıfırlıyoruz 960
Serap DOLGUNYÜREK

Okulda İyi Oluş 101 962
Aslıhan ÖLMEZ, Ayten SORGU, Mücahit Nuri YÜKSEL, İlker SEÇKİN, Feda Şamil ÖZBAŞ

My Dream School Projesi 964
Şaziye Hilal SARIBAŞ

Ritmik Sayma Bizim İşimiz 966
Ece Sultan ÖZDEMİR

Değerler Eğitimi 968
Fadime ÜNSAL

Doğa Geleceği Değiştirir 970
Derya ÇAKICI

"Eco-Detectives" Adlı eTwinning Projesi 972
Fatma DÜZENLİ GÜR

Dünya Korunması Gerken Bir Varlık 976
Melisa ÇAKIR YILMAZ

Yeni Hayat Deneyimlerini Anlatmak 978
Serya BAZ, Tutku YAŞKAN ATİKER, Didem KARSLIOĞLU

Türkiye Çocukları Korosu Ukulele Ellerde Yüzlerde Gülümseme 981
Didem KARSLIOĞLU, Muharrem BAZ, Serya BAZ, Gül ÖZDEMİR

Hayallerden Tuvallere Yolculuk... Resim Atölyem 983
Funda YILMAZ

Yeşil Kırsal Destinasyonlar İçin Girişimcilik 987
Ayhan IŞIL, Zehra KORKMAZ, Hacer YAYLA, Zeynep KILIÇ

Masal Ağacı 989

Birsen ATEŞ ŞENTÜRK

Masal Bahçesi 991
İlhan Şentürk

Doğa Benim Herşeyim 993
Eda ŞİMŞEK

Çocuklar için Yaşanabilir Bir Dünya: Doğanın Sesine Kulak Ver eTwinning Projesi 996
Pınar SAYAR

F.E.E.L (Friendly eTwinners of Emotional Literacy) 1000
Hümeyra YÜCE, Hümeyra YENER

Dünyadaki İzlerimiz 1002
Çisil ATLATIRLAR, Didem YILMAZ

Erken Çocukluk ve İlkokul Çağında Oyun Tabanlı Matematik Öğrenimi (Oyunda Matematik) 1004
Nesrin DOĞU, Zeynep DERİCİ, Hülya HAN, Sibel DURMUŞOĞLU, Tuğba İmge ERSAYIN

Masalların Öğrenmedeki Yeri 1006
Öznur ERBEY

"Innovator Students' Innovative Era " Adlı eTwinning Projesi 1008
Hatice AYDIN

Geleceğimizin Garantisi Olarak Su Okuryazarlığı 1010
Hamiyet ERÖZEREN, Çiğdem TUNÇEL ERGİN

Resimle Fark Et, Ritimle Dans Et 1013
Gülüstan ÇELİK, Burak ÇELİK

Ben de Öğrenebilirim 1015
Banu FİNAL

Zekâ Oyunları: Strateji ve Eğlence Bir Arada 1019
Düriye ER

Unutulmaya Yüz Tutmuş Geleneksel Oyunlar 1023
İmraniye Demir Karakoç

Meslek Lisesinde Oyunlaştırma 1025
Serhat YILMAZ, Gökhan DİNÇ

Sürdürülebilir Eğitim: "Monopoly Divan Edebiyatı Oyunu"nun Arkadaşlık Becerilerini Geliştirmedeki ve Edebiyat Öğretimindeki Etkin Rolü 1028
Barış KÖSE

Dönüşsün Kağıtlar, Kurtulsun Ağaçlar 1032
Gizem SAM

Şanlı Bayrağım 100. Yıl 1034
Dilek GÜNER, Kader DADAK, Nurcan YANALAK

Sanat Eğitimi ile Sürdürülebilir Çevre Bilinci 1036
Gamze ATA

Spor, Eğitim ve Ahlak Üçgeni 1038
Elif TOSUN

Sarız Kadın Kooperatifinin Sarız Yöresi Kilimlerinin Canlanmasındaki Rolü 1040
Zahide ŞAHİN

BÖLÜM 4: JÜRİLİ ULUSLARARASI RESİM SERGİSİ

Prof. Dr. Aygül AYKUT 1043
Karma Sergi

Ayten BOZKAN 1049
Kişisel Sergi

Dr. Öğr. Üyesi Burak YİĞİT 1065
Karma Sergi

Çiğdem ŞENER 1069
Karma Sergi

Arş. Gör. Deniz AY 1073
Karma Sergi

Arş. Gör. Dilan AY 1077
Karma Sergi

Hilal ARSLAN 1081
Karma Sergi

Öğr. Gör. Muhammed TAŞCI 1085
Karma Sergi

Muhittin ARIKAN 1097
Kişisel Sergi

Murat DUYGU 1115
Karma Sergi

Nesibe YAKUT 1117
Kişisel Sergi

Nurcan YANALAK 1133
Karma Sergi

Doç. Dr. Özlem KUM 1137
Karma Sergi

Öğr. Gör. Rahşan AKARSU 1139
Karma Sergi

Tolga GÜNGÖR 1143
Karma Sergi

Doç. Dr. Yurdagül KILIÇ GÜNDÜZ 1145
Karma Sergi

BÖLÜM 5: KONGRE SONUÇ BİLDİRGESİ

ESEPCongress24 Kongre Sonuç Bildirgesi 1147

2. ULUSLARARASI
ESEP KONGRESİ
Uluslararası ESEP Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar Kongresi

2nd INTERNATIONAL
ESEP CONGRESS
International Congress on Educational Sciences and Effective Practices

ESEPCongress24
Bölüm 1
Tam Metin Bildiriler

Yaratıcı Düşünme Yöntem ve Tekniklerinin Etkililiği: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği

Mahmut Can YİĞİT
Millî Eğitim Bakanlığı, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, m.c.y_27@hotmail.com
Enes KARACA
Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Öğretmeni, nskrc92@gmail.com
Feyzullah ŞAHİN
Düzce Üniversitesi, Özel Eğitim Öğretmenliği, feyzullahsahin@duzce.edu.tr

Özet

Yaratıcı düşünme, 21. yüzyıl becerileri arasında önemli bir yer tutan üst düzey düşünme becerilerinden biridir. Bu beceri, bireylerin özgün fikirler geliştirmesini sağlarken eğitim sistemimizin de öğrencilere kazandırmayı hedeflediği temel yetkinlikler arasında yer alır. Bu araştırmanın amacı, yaratıcı düşünme yöntem ve tekniklerinin yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, İstanbul ilinde 34 öğrenciyle gerçekleştirilmiş ve ön test-son test yöntemi kullanılmıştır. Yaratıcı düşünme yöntem ve tekniklerine yönelik uygulamalar, 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde 5 ayrı uygulama olarak yapılmıştır. Uygulamalar, sosyal bilgiler dersinin beşinci öğrenme alanı olan "Üretim, Dağıtım ve Tüketim'' ve altıncı öğrenme alanı olan "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanlarını kapsamaktadır. Gerçekleştirilen uygulamalarda; beyin fırtınası, sinektik, altı şapkalı düşünme, morfolojik sentez ve özellik listeleme teknikleri kullanılmıştır. Uygulamalar öncesinde öğrenciler uygulanacak teknik hakkında bilgilendirilmiş ve hazırlık çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki değişimi ölçebilmek için uygulamalar öncesinde, Kaufman tarafından geliştirilen ve 2016 yılında Türkçeye uyarlanan Kaufman Alanları Yaratıcılık Ölçeği'nin IV. faktörü olan Öz/Günlük Yaratıcılık bölümü kullanılarak ön test verileri toplanmıştır. Yaratıcı düşünme yöntem ve tekniklerini içeren bu 5 uygulamadan sonra ölçek son test olarak tekrar uygulanmıştır. Verilerin SPSS programında yapılan T testi analizinde, ön test ve son test verileri arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen uygulamaların sonucunda sosyal bilgiler dersinde kullanılan yaratıcı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin Öz/Günlük Yaratıcılık puanlarını artırdığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Düşünme, Yöntem ve Teknik, Sosyal Bilgiler

The Effectiveness of Creative Thinking Methods and Techniques: The Case of Social Studies Course

Abstract

Creative thinking is one of the higher-order thinking skills that hold a significant place among 21st-century skills. This skill enables individuals to develop original ideas and is one of the core competencies that our education system aims to instill in students. The purpose of this study is to examine the impact of creative thinking methods and techniques on the development of creative thinking skills. The research was conducted in Istanbul with 34 students, using a pre-test and post-test design without a control group. The applications of creative thinking methods and techniques were carried out in the 7th-grade social studies course across five different sessions. These sessions focused on the fifth learning domain of the social studies curriculum, "Production, Distribution, and Consumption," and the sixth learning domain, "Active Citizenship." The techniques applied in the sessions included brainstorming, synectics, six thinking hats, morphological synthesis, and attribute listing. Prior to the applications, students were informed about the techniques to be used, and preparatory activities were conducted. To measure the changes in students' creative thinking skills, pre-test data were collected using the "Self/Everyday Creativity" subscale of the Kaufman Domains of Creativity Scale, developed by Kaufman and adapted into Turkish in 2016. After the five applications involving creative thinking methods and techniques, the scale was re-administered as a post-test. T-test analysis conducted in the SPSS program revealed a significant difference in favor of the post-test. As a result of the applications, it was concluded that the creative methods and techniques used in the social studies course significantly increased students' "Self/Everyday Creativity" scores.

Keywords: *Creative Thinking, Methods and Techniques, Social Studies*

1. GİRİŞ

Yaratıcı düşünme, 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan üst düzey düşünmeyi gerektiren ayrıca okullarda desteklenmesi gereken bir beceridir (Türel vd, 2023). Yaratıcılık, birçok farklı disiplin alanının üzerinde çalıştığı bir konu olduğu için pek çok farklı tanımı bulunmaktadır (Şahin, 2014). Torrance (2003), yaratıcı düşünmeyi; problemleri ve kusurları tespit ederek farklı çözüm yollarının denenip hipotezlerin oluşturularak çözüme ulaşılması olarak tanımlar. Yaratıcı düşünme tanımlarının vurguladığı ortak iki nokta vardır. Bunlar ise başarı ve potansiyeldir. Başarı, bir ürün ortaya koymayı ifade ederken potansiyel ise yeni ve uygun bir şey üretme yeteneğini ifade etmektedir (Şahin & Danışman, 2017). Yaratıcılık üzerine araştırma yapan kuramcılar yaratıcılığı farklı unsurları dikkate alarak açıklamışlardır. Bu kuramlar; yaratıcı düşünme süreçlerini, yaratıcı ürünü, bireyin özelliklerini ve yaratıcı bireyin bulunduğu kültürel ortam ve çevre gibi durumları göz önüne almıştır (Sak, 2018). Yaratıcılık araştırmalarında bir mihenk taşı olan Dört Evre Kuramı, Graham Wallas (1926) tarafından ortaya atılmış ve yaratıcılığın hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama evreleri sonucunda ortaya çıktığı ileri sürülmüştür (Lubart, 2001, Sadler, 2015). Dört evre kuramına göre yaratıcı sürecin hazırlık evresinde problem durum ile ilgili bilgi edinilir ve çözüm üzerine çalışılır. Kuluçka evresinde birey problem üzerine bilinçli olarak düşünmezken zihin, bilinçdışında problem üzerine çalışmaktadır. Aydınlanma evresinde problem üzerine bilinçdışı olarak çalışan zihin, birden iç görüsel olarak probleme bir çözüm bulur. Son evre olan doğrulama evresinde ise problem için bulunan çözümün doğrulaması yapılır ve çözüm, düzenlenip ayrıntılandırılarak süreç tamamlanır (Sak, 2018). Wallas'ın "Dört Evre Kuramı" yaratıcılık alanındaki pek çok kurama dayanak noktası olsa da yaratıcılık sürecini tam olarak doğru şekilde yansıtmadığı iddia edilmektedir (Sadler, 2015). Iraksak (Diverjant) düşünmeye vurgu yapan Guilford, "Zihin Yapı Kuramında" zekanın boyutlarından zihinsel süreçler kısmında yer verdiği yaratıcılığı, entelektüel bir temel üzerinde zekanın bir parçası olarak görmüş ve yaratıcılığı yeni fikirler üretme yeteneği olarak tanımlamıştır (Plucker vd., 2015). Stenberg ise "Başarılı Zeka Kuramında" zekayı bileşensel, deneyimsel ve bağlamsal zeka olarak üçe ayırmış ve yaratıcılığı deneyimsel zekanın önemli bir bileşeni olarak görmüştür (Plucker vd., 2015). Amabile, yaratıcılığı ürün odaklı olarak yeni ve faydalı fikirlerin üretimi olarak tanımlamıştır (Amabile, 1988). Sosyal gelişim kuramcısı olan Vygotsky, yaratıcılığı yeniden üretici (reproductive) düşünme kavramı üzerinden açıklamıştır. Ancak burada bahsedilen yaratıcılık, daha önceki bilgi ve deneyimlerin tekrarı değil, bu bilgi ve deneyimlerin yeni bir duruma uyarlanarak dönüştürülmesi ve böylece tamamen yeni bir ürünün ortaya çıkarılması sürecidir (Lindqvist, 2003). Csikszentmihalyi ise "Sistemler Kuramında" yaratıcılığı, bireyin sadece zihninde değil, bireyin düşünceleri ile sosyokültürel bağlamın etkileşiminde ortaya çıkan sistemli bir süreç olarak tanımlamıştır. Yani sadece kişinin yaratıcı olması yeterli değildir. Yaratıcı kişinin ortaya koyduğu ürünün ve yaratıcı sürecin sosyokültürel çevre tarafından yeni ve uygun olarak kabul görmesi gerekmektedir (Sak, 2018). Yaratıcılığı etkileyen pek çok faktör ve boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar üzerinde yaşanacak olumlu her değişim yaratıcı düşünme becerisini gelişimine katkı sağlayacaktır. Yaratıcılığın gelişimini etkileyen beş boyut bulunmaktadır Bunlar; bilişsel, duygusal, tutumsal,

kişilerarası ve çevresel boyutlardır. Bilişsel boyut, zihinsel beceri ve bilgi işlem süreçlerini içermektedir. Duygusal boyut, bireyin içsel ve dışsal motivasyon durumu ile ilgilidir. Tutumsal boyut, özellikle bireyin kendi yaratıcılığı üzerine özyeterlik durumu ile ilgilidir. Kişilerarası boyut, grupla çalışma, iş birliği ve yaratıcılığın pazarlanacağı hedef kitle ile ilgilidir. Son olarak çevresel boyut ise sosyal çevrenin yaklaşımları, tutumlar, beklentiler, tolerans ve kaynaklarla ilgilidir.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme birbirleriyle ilişkili iki kavramdır. Yaratıcılık özgün, yeni ve uygun bir üretimi ifade ederken yaratıcı düşünme, yaratıcılık sürecindeki bilişsel süreçleri içeren bir potansiyeli ifade etmektedir. Guilford, yaratıcı düşünmeyi akıcılık, esneklik, özgünlük ve detaylandırma özelliklerini içeren ıraksak düşünme süreci olarak değerlendirmektedir (Kim, 2006). Yaratıcı düşünme, yaratıcılığın bilişsel boyutundaki bilgi işlem, bellek ve zihinsel süreçlerin işletilmesini içermektedir. Bilgi işlem süreci bilişsel ve meta bilişsel becerileri, bilgi transfer işlemlerini ve genel olarak problem çözme becerilerini kapsamaktadır (Sak, 2018).

Başlarda yaratıcılığın kalıtsal olduğu, eğitim ve deneyimlerle gelişemeyeceği düşünülse de yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalar sayesinde bu becerinin geliştirilemeyeceği algısı ortadan kaybolmaya başlamıştır. Yaratıcı düşünme becerisini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Öğrencilerin okul öncesi eğitimi almış olup-olmadıkları, öğretmenlerin derslerindeki tutum ve davranışları gibi durumlarda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi üzerinde etkili olmaktadır (Yaşar & Aral, 2010; Yenilmez & Yolcu, 2007). Yaratıcı düşünmenin geliştirilebilmesi için öğretmenin rehber olarak görev alması ve merkeze öğrenciyi koyması gerekmektedir. Öğrencinin bulunduğu ortamda baskı ve stresin az olması, farklı düşüncelere saygılı olunması ve geleneksel eğitimin sınırlarının kaldırılması gerekmektedir (Özerbaş, 2011). Bu faktörlerle birlikte bazı teknikler ve stratejiler kullanılarak yaratıcı düşünme becerisi kısmen geliştirilebilir. Bu teknikler arasında beyin fırtınası, morfolojik sentez, sinektik, altı şapkalı düşünme ve özellik listeleme sayılabilir.

Beyin fırtınası; öğrencilerin bir konuya veya bir probleme yönelik farklı ve özgün fikirler ürettiği, eleştiri ve herhangi bir otorite baskısı olmaksızın yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir tekniktir (Orhan vd., 2012). Morfolojik sentez; var olan nesne veya ürün bileşenlerinin farklı kombinasyonlarla birleştirilerek anlamlı, yeni ve özgün ürünlerin ortaya konduğu bir tekniktir (Akyol & Avşar Tuncay, 2021). Sinektik; analoji, metafor ve paradokslar kullanılarak problem çözme, yaratıcı düşünme, iş birliği ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir tekniktir (Sak, 2014). Altı şapkalı düşünme; farklı renklerdeki şapkalarla temsil edilen altı farklı bakış açısı kullanılarak yaratıcı, eleştirel ve tarafsız düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir tekniktir (Ayaz Can & Semerci, 2007, Orhan vd., 2012). Özellik listeleme ise bir ürünün mevcut bileşenlerini farklılaştırarak yeni bir ürün veya çözümler geliştirmeyi hedefleyen bir tekniktir (Sak, 2014).

Yaratıcılığın geliştirilebilir olması okullardaki eğitim programlarına da yansımıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile UNICEF ortaklığı ile hazırlanan "K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül

Modeli" ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ile öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi için çalışmalar yapılmıştır. Bunun yanı sıra MEB tarafından hazırlanan 2019-2023 Stratejik Planı'nda temel değerlerimizde yaratıcılığa vurgu yapılırken 2024-2028 Stratejik Planı'nda yer almamaktadır (MEB, 2019; MEB, 2024). Bu bağlamda Türkiye'de yaratıcı düşünen bireylerin yetiştirilmesi eğitimin temel hedeflerinden biri olmuştur.

Yaşadığımız toplumu tanımak, dahil olmak, değişimine ayak uydurabilmek ve devamlılığını sağlayarak etkin bir vatandaş olmak önemlidir. Sosyal bilgiler dersi bu bağlamda bireylerin dünyayı tanımalarını ve toplumsal yaşama etkin bir vatandaş olarak katılabilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Öztürk & Kafadar, 2018). Etkin bir vatandaşın toplumsal katılımı yüksek, yaşadığı toplumdaki problemlere karşı duyarlı ve bu problemlere yönelik çözüm odaklı olması gerekmektedir. Bu sebeple öğrencilere kendini ifade edebilme, eleştirel düşünme, yenilikçi olma, yaratıcı düşünme, girişimcilik ve iletişim gibi becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersi bu becerilerin kazandırıldığı ve bununla birlikte bu becerilerin günlük yaşama aktarıldığı içerisinde birçok disiplini bulunduran bir derstir (Yiğit & Erdoğan, 2008). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek teknik ve yöntemlerin kullanılması öğrencilerin bu ders kapsamında toplumsal olay ve problemlere yönelik farklı bir bakış kazanmalarına yardımcı olacaktır. 2018 yılından itibaren uygulanmaya başlayan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında yaratıcı düşünme becerisi yerine yenilikçi düşünme becerisine yer verilmiştir (Yücel, vd., 2022). Bu durum her ne kadar yaratıcı düşünme ve yenilikçi düşünme kavramları arasında tanım, kapsam ve hedef anlamında uyuşmazlıklara neden olsa da 21. yüzyıl becerisi olan yaratıcı düşünme becerisi, sosyal bilgiler dersi özelinde kendine formal veya informal olarak yer bulacaktır. Ulusal alanyazında sosyal bilgiler dersi kapsamında yaratıcı düşünme becerisine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Çelik, 2015; Yiğit ve Erdoğan, 2008; Gürkan ve Dolapçıoğlu, 2020; Barut ve Akbaba, 2017; Katılmış, 2024). Yapılan araştırmalarda yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Çelik, (2015) ilköğretim 7.sınıf öğrencileriyle Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirdiği çalışmada sinektik, beyin fırtınası altı şapkalı düşünme, yaratıcı drama, zihin haritası vb. yaratıcı düşünme becerisini geliştirici tekniklerinin öğrencilerin ders başarısına etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubu ile gerçekleştirilen ön test – son test sonuçlarına bakıldığında son test lehine anlamlı farklılık olduğu uygulanan yaratıcı düşünme yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler ders başarı puanını arttırdığı görülmüştür. Katılmış, (2024) 5. sınıf öğrencileri ile sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirdikleri çalışmada yaratıcı düşünme tekniği olan örnek olay tekniğinin etkililiğini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan Yaratıcı Düşünme Ölçeği (Erten Tatlı, 2017) ön test – son test verilerinde son test lehine anlamlı farklılık olduğu ve tekniğin öğrencilerin yaratıcı düşünme puanlarını arttırdığı görülmüştür. Yiğit ve Erdoğan, (2008) gerçekleştirdikleri çalışmada ilköğretim 6.sınıf öğrencilerine Sosyal Bilgiler dersinde uyguladıkları öyküleştirme tekniğinin

etkililiğini deney ve kontrol grupları üzerinde incelemişlerdir. Uygulama sonrasında öğrencilerin Torrance Yaratıcı Düşünme ön test – son test puanlarında son test lehine anlamlı sonuçlar verdiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde uygulanan yaratıcı düşünme tekniklerinin (beyin fırtınası, sinektik, morfolojik sentez, özellik listeleme, altı şapkalı düşünme vb.) öğrencilerin Kaufman Yaratıcı Düşünme Öz/Günlük yaratıcılık puanları üzerine etkisini incelemektir. Araştırmada 7. Sınıf öğrencileri ile sosyal bilgiler dersinde yukarıda tekrar edilen her teknik için uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın bir diğer amacı da yaratıcı düşünme tekniklerinin sosyal bilgiler dersindeki etkililiği konusuna katkıda bulunmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen soruya cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler dersinde uygulanan yaratıcı düşünme yöntem ve teknikleri öğrencilerin Öz/Günlük yaratıcılık becerileri üzerinde etkili midir?

2. ARAŞTIRMA VE BULGULAR

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nicel araştırma, bir amaç doğrultusunda elde edilen verilerin, sayısal değerlerle ölçülüp ifade edilerek evrene genellenmesi sürecidir (Çoban ve Oral, 2020; Cemaloğlu, 2021; Ekiz, 2020). Araştırmada tek grup ön test – son test deseni kullanılmıştır. Tek grup ön test – son test deseni, denek grubuna denk bir kontrol grubunun oluşturulamadığı durumlarda, deneysel müdahale öncesi ve sonrası gerçekleştirilen ölçümler arasındaki fark üzerinden bağımsız değişkenin etkisinin yorumlandığı bir araştırma desenidir (Çoban ve Oral, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye genelindeki ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır; bu öğrenciler, sosyal bilgiler ders müfredatına tabi olarak eğitim görmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan örneklem ise İstanbul'un Çekmeköy ilçesinde 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören, 23'ü erkek ve 11'i kız olmak üzere toplam 34 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Kaufman (2012) tarafından geliştirilen ve Şahin (2016) tarafından Türkçeye çevrilen Kaufman Alanları Yaratıcılık Ölçeği (KAYÖ)'nin IV. faktörü olan 9 maddelik Öz/Günlük Yaratıcılık bölümü kullanılmıştır. KAYÖ, yaratıcılığın birden fazla alanda ortaya çıktığı fikrine dayanarak geliştirilmiş, 50 maddeden oluşan beşli derecelendirmeye sahip likert tipi bir ölçme aracıdır. Bu ölçek, yaratıcılığı beş farklı alt kategoriye ayırır: akademik, bilimsel/mekanik, performans, günlük/kişisel ve sanattır. KAYÖ'nün her bir alt kategorisine ait ölçek puanı elde edilebildiği gibi her alt kategorinin puanlarının toplamıyla da genel ölçek puanı elde edilebilmektedir. KAYÖ'den alınan yüksek puan, yaratıcılık düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Şahin, 2016). KAYÖ, 2016

yılında Şahin tarafından Türkçe diline çevrilmiştir. Kaufman, KAYÖ'yü yetişkin gruplar üzerinde test ederek geliştirmiş ve ölçeğin farklı alt gruplarla da test edilmesini önermiştir. Şahin (2016), KAYÖ'nün Türkçeye çeviri çalışmasında üstün zekalı lise öğrencileri ile çalışmış ve farklı bir alt grup ile ölçeği test etmiştir. Şahin (2016), gerçekleştirdiği çalışmada KAYÖ'nün Türkçe versiyonuna yönelik yüksek güvenirlik ve geçerlilik verilerine ulaşmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya katılan öğrencilerden uygulama öncesinde KAYÖ, Öz/Günlük Yaratıcılık bölümü kullanılarak ön test verileri toplanmıştır. Daha sonra 5 haftalık uygulama sonunda öğrencilerden son test verileri toplanarak veri toplama işlemi sonlandırılmıştır.

Uygulama Süreci

Uygulama 7. sınıfa devam eden 34 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde ders planları hazırlanarak araştırmacılar tarafından kontrol edilip gerekli düzenlemeler yapılarak uygulanmıştır. Öğrenciler her uygulama öncesinde yöntem ve teknik hakkında bilgilendirilerek gerekli olan hazır bulunuşluk seviyelerine ulaşmaları sağlanmıştır. Tekniklerin kullanımında öğrencilerin bulunduğu sınıf ve okul konferans salonunda çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalarda beyin fırtınası, sinektik, altı şapkalı düşünme, morfolojik sentez ve özellik listeleme teknikleri kullanılarak öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edeceği ortam oluşturulmuştur.

1. Uygulama: İlk uygulamada "Üretim, Dağıtım, Tüketim" öğrenme alanının üçüncü konusu olan "Vakıf demek, medeniyet demek" konusunda altı şapkalı düşünme tekniği kullanılmıştır. Teknik ile öğrenciler sivil toplum kuruluşlarının sadece geçmişte değil günümüzde de önemini ve işlevini farklı bakış açısıyla incelemiştir. Teknik ile öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri geliştirilmesi hedeflenirken vakıf kavramına ilişkin bakış açılarının da çok boyutlu olması amaçlanmıştır.
2. Uygulama: Bu uygulamada "Üretim, Dağıtım, Tüketim" öğrenme alanının dördüncü konusu olan "İşin ehli insan yetiştirmek" başlığı kapsamında beyin fırtınası tekniği kullanılmıştır. Nitelikli işgücü yetiştirilmesinde eğitimin önemine vurgu yapılmıştır. Beyin fırtınası tekniği ile öğrencilerden meslek edinmede eğitim süreci ve topluma olan etkileri üzerine düşünmeleri ayrıca fikir geliştirmeleri istenmiştir.
3. Uygulama: Bu uygulamada "Üretim, Dağıtım, Tüketim" öğrenme alanının beşinci konusu olan "Geleceğin senin elinde" başlığında morfolojik sentez kullanılmıştır. Teknik ile öğrencilerden gelecekteki mesleki ve teknolojik değişimler de dikkate alınarak yenilik içeren fikirler üretmeleri beklenmiştir. Bunun yanı sıra sürdürülebilirlik ve dijitalleşmenin de dikkate alınarak yenilikçi fikirler üretmeleri istenmiştir.
4. Uygulama: Bu uygulamada "Üretim, Dağıtım, Tüketim" öğrenme alanının son konusu olan "Dijital teknoloji çağındayız" başlığında özellik listeleme tekniği kullanılmıştır. Teknik ile

öğrencilerden mevcut olan ulaşım araçlarının parçaları ile gelecekte kullanılabilecek yeni bir tasarım oluşturmaları istenmiştir.

5. Uygulama: Son uygulamada "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanının içerisinde yer alan "Demokrasinin serüveni" konusunda sinektik tekniğinin "Bilineni Bilinmeyen Haline Getirme" yöntemi kullanılmıştır. Kazanım çerçevesinde öğrencilerden demokrasiyi ve gelişim evreleri açıklanmaları beklenmektedir. Teknik ile demokrasi kavramı öğrencilere farklı bir bakış açısı ile sunulmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Uygulamada Kullanılan Teknikler

1.Beyin Fırtınası

İki kelimeden oluşan beyin fırtınası sözlük karşılığı ile parlak fikir anlamına gelir. Bu teknik ile öğrencilerin bir konuya çözüm üreterek farklı fikirler üretmeleri sağlanır. Beyin fırtınası ile bir sorunun çözümüne ilişkin mümkün olduğunca fazla fikir üretilmesi sağlanır. Öğrencilerin fikirleri eleştirilmeden dinlenerek mantıklı veya mantıksız olma durumuna bakılmaz. Uygulama sürecinde öğretmenin tekniğin ilkelerine hâkim olacak şekilde süreci yürütmesi gerekmektedir. Uygulama esnasında öğretmen öğrencileri güdüleyerek yeni fikirlerin gelmesini sağlar ve fikirlerin gelmesi durana kadar uygulamayı bitirmez. Süreç sonunda benzer fikirler geldiyse bunlar birleştirilerek numaralandırılır. Etkili bir uygulama için öğretmen rahat bir ortam oluşturarak öğrencilerin birbirleri ile alay etmesinin önüne geçer. Beyin fırtınası tekniği ile öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerine olumlu etki ederken yaratıcılığın gelişmesinde de etkili olduğu belirtilmektedir (Şahin, 2005; Karaarslan, 2010 Üstündağ, 2020, s. 137-138).

2.Sinektik

Wiliam Gordan tarafından yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan sinektik tekniği ismi yunanca "syn" kelimesi kökünden gelmektedir. (Fisher, 2022, s.71). Sinektik tekniği ile analoji, metafor ve paradokslar kullanılarak problemlerin çözümüne ulaşılması hedeflenir. Teknikle öğrencilerin yaratıcı düşünme, iş birliği ve eleştirel düşünme gibi becerilerinin de gelişmesi sağlanır (Sak, 2014, s.109; Turan & Akdağ, 2020, s. 335). Sinektik tekniğinin dört farklı çeşidi bulunur.

Tekniğin ilk türü olan doğrudan analoji ile iki fikir, olay veya nesne arasında benzerlik aranarak karşılaştırma yapılır. Farklı tür problemlerin çözümünde doğrudan analoji tekniği kullanılabilir (Sak, 2014, s.113) Bu karşılaştırmalar yapılırken "Demokrasi hangi açıdan bir canlıya benzer?" sorusu yönlendirilebilir (Kaplan Sayı, 2022, s.107). Tekniğin ikinci türü ise kişisel analojilerdir. Bu analojiyi kullanan kişi hayalinde problemin bir parçası olarak duyguları, hisleri ve düşünceleri ile problemi çözmeye çalışır. Bu duygular ile kişi problemin nesnesinin durumunu yansıtır ve yaklaşım ile kişiye problem çözümünde farklı bakış açısı kazandırır (Sak, 2014, s.116). Tekniğin üçün türü olan sembolik analojide ise kendi içinde çelişen yani paradoksal düşünceler oluşturmak amaçlanır. Kişi zıt düşüncelere

maruz bırakılarak yeni fikirler üretmesi sağlanır (Sak, 2014, s.118; Kaplan Sayı, 2022, s.108). Tekniğin son türü olan fantastik analojide ise kişinin içinde bulunduğu durumda imkânsız olanı düşünmesi istenir. Kişiye "farz edelim" ile başlayan sorular sormak fantastik analojiye örnek oluşturmaktadır (Kaplan Sayı, 2022, s.108).

3.Altı Şapkalı Düşünme

Altı şapkalı düşünme tekniği Edward De Bono tarafından 1980'li yılların başında ortaya çıkarılmıştır. De Bono insanların farklı düşüme şekillerini denediklerinde yaratıcı olabileceklerini keşfetmiştir (Kaplan Sayı, 2022, s.108). Teknik ile farklı düşüncelerin birleştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrenci tekniği kullanırken altı farklı bakış açısı ile konuya yaklaşmaktadır. Teknikte kullanılan her şapkanın farklı özellikleri bulunmaktadır. Uygulama esnasında öğrenciler sırasıyla bütün şapkaları giyer veya aynı renk şapkayı birden fazla öğrenci kullanabilir.

Beyaz şapka; tarafsızlığı ve saflığı temsil ederken edinilen bilgilerin doğruluğuna değinir. Kırmızı şapka; öfke ve tutku gibi duyguları yansıtırken aynı zamanda duygusal bir bakış açısıyla duruma yaklaşır. Siyah şapka; olumsuz ve karamsar bakış açısıyla duruma yaklaşırken ortaya çıkabilecek risklere de değinir. Sarı şapka; konuya olumlu ve iyimser yaklaşırken durumun yararlı noktalarına değinir. Yeşil şapka; yeni fikirler ve yaratıcılık üzerinde durur ayrıca bu şapkayı takan öğrencilerden duruma özgün bakış açısıyla yaklaşmaları istenir. Mavi şapka ise bütün renkleri kapsayacak duyguları temsil eder ve şapkaların ortaya koymuş olduğu fikirleri kontrol eder. Teknik ile öğrencilerin liderlik, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi becerilerin geliştirilmesine katkı sağlanır (Ayaz Can & Semerci, 2007, Orhan vd., 2012; Kaplan Sayı, 2022, s.108).

4.Morfolojik Sentez

Morfolojik sentez, Fritz Zwicky tarafından havacılık alanında yenilikler üretmek amacıyla ortaya çıkan bir tekniktir. Teknikte en az iki veya daha fazla nesnenin parçaları bir araya getirilerek ortaya yeniklikler çıkarılır (Sak, 2014, s.99). Teknikte mevcut olan ürünlerin bileşenleri kullanılarak ortaya yapısal değişime uğramış yeni ve özgün ürünlerin çıkarılması hedeflenmektedir. Morfolojik sentezde kullanılacak olan nesnelerin seçimi ve sayısı ile farklı kombinasyonlar yapılarak ortaya çok sayıda farklı ürünler çıkarılabilmektedir (Akyol & Avşar Tuncay, 2021, s. 452). Zwicky tekniği 5 basamak olarak tasarlamış ve tekniği uygularken "Morfolojik Kutu" adını verdiği matrix tablosunu kullanmıştır. Tekniğin ilk basamağı problem durumun tanımlanmasıdır. İkinci basamakta ise nesneler, fikirler, olgular ve kavramlar belirlenerek aralarındaki karşılıklı ilişki ön yargı ve değerlendirmeden uzak bir şekilde incelenir. Üçüncü basamakta problem durumunun çözümüne yönelik olarak belirlenen nesneleri ve bu nesnelerin ögelerini içeren bir matrix tablosu oluşturulur. Nesneler tablonun üstündeki satırda, nesnelere ait ögeler ise tablonun solundaki sütunda yer almalıdır. Dördüncü basamakta matrix tablosunda yer alan nesne ve ögelerin çözüme yönelik olarak kombinasyonlar oluşturulur. Son basamakta ise elde edilen

kombinasyonlar içinde problem durumunun çözümüne en uygun olan kombinasyonlar belirlenir. Bu adımda gerekirse çözümler için de bir morfolojik sentez uygulaması gerçekleştirilebilir (Zwicky, 1967).

5.Özellik Listeleme

Özellik listeleme tekniği, 1930'lu yıllarda Robert Crawfort tarafından geliştirilmiştir. Özellik listeme tekniğinde bir ürünün var olan parçaları farklılaştırılarak yeni bir ürün ortaya çıkarılır. Özellik listeleme tekniği, şirketlerin yeni bir ürün tasarlama sürecinde sıkça kullandıkları bir tekniktir. Özellik listeleme tekniğinde problemin veya nesnenin bileşenlerinde değişiklik yapılarak yeni sonuçlar ortaya çıkarılır. Teknik, dört basamak olarak uygulanmaktadır. İlk basamak değiştirilmek veya geliştirilmek istenen ürünün ögelerine ayrılmasıdır. Belirlenen ögeler oluşturulan bir matriks tablosunun satır kısmına yazılır. Tekniğin ikinci basamağı ise ilk basamakta belirlenmiş olan ögelerin niteliklerinin belirlenmesidir. Nitelikler matriks tablosunun sütun kısmına yazılır. Örneğin bir cep telefonunu düşündüğümüzde ekran, batarya, kamera ve kasa ögeleri oluştururken telefonun kasasının plastik veya metal olması kasa ögesine ait nitelik sütununu oluşturmaktadır. Üçüncü basamakta ögelere ait belirlenmiş olan niteliklerden bir veya birkaç tanesi belirlenir. Nitelik belirleme işlemi bir amaca yönelik olabileceği gibi rastgele şekilde de yapılabilir. Son basamak ise belirlenen özelliklerin birleştirilmesidir. Bu basamakta çözüme yönelik birden fazla kombinasyon oluşturulur. Oluşturulan kombinasyonların özgünlüğü ve işe yararlılığı değerlendirilerek problem duruma uygun kombinasyon seçilir (Sak, 2014).

Verilerin Analizi

Katılımcılardan toplanan ön test – son test verileri "IBM SPSS Statistics 27.0" programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Sonrasında veri grubunun küçük olması sebebiyle normal dağılım verisi için Shapiro Wilk testi yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Veriler normal dağıldığı için parametrik bir test olan "paired sample t-testi" kullanılmış ve değer $p<0.05$ olarak belirlenmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde katılımcılara sosyal bilgiler dersinde uygulanan yaratıcı düşünme yöntem ve tekniklerinin etkililiğini incelemek için uygulanmış olan Kaufman Alanları Yaratıcılık Ölçeği'nin IV. faktörü olan Öz/Günlük Yaratıcılık testinin ön test ve son test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Öz/Günlük Yaratıcılık Testinin Ön Test – Son Test Normallik Verileri

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Yaratıcılık son test	,967	34	,381
Yaratıcılık ön test	,959	34	,228

P>0.05

Tablo 1'de katılımcıların Kaufman Alanları Yaratıcılık Ölçeği Öz/Günlük Yaratıcılık testinin ön test – son test normallik verileri bulunmaktadır. Shapiro-Wilk testine göre ön test ve son test verileri normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 2. Kaufman Öz/Günlük Yaratıcılık Testi Bağımlı (Paired Sample) t Test Sonucu

Yaratıcı Düşünme Becerisi	**N**	**Ā**	**Ss**	**sd**	**t**	**P**
Yar. Düş. Ön Test	34	2,9739	,54643	,10184	3,001	0,005
Yar. Düş. Son Test	34	3,2516	,59384	,09371		

P<0,05

Çalışma grubu ile yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik tekniklerin uygulandığı 5 uygulama oturumunun öncesi ve sonrasında gerçekleştirilen Kaufman Öz/Günlük Yaratıcılık Testinin aritmetik ortalamalarının son test lehine anlamlı çıkmıştır. Bağımlı iki örneklem t Test sonuçları Tablo 2.'de yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların Kaufman Öz/Günlük Yaratıcılık ön test verilerinde aritmetik ortalamaları 2,97 olarak bulunurken son testte ise 3,25'e yükselmiştir. Oluşan bu fark verilerin son test lehine anlamlı olduğunu göstermektedir (t=3, 001, p<0,05). Elde edilen sonuçlar yaratıcı düşünme yöntem ve tekniklerinin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

3.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya ilişkin sonuçlara bakıldığında yaratıcı düşünme yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin Öz/Günlük Yaratıcılık becerilerini olumlu olarak etkilediği görülmüştür. Dünyada hızla değişen teknoloji ile beraber birçok düşünme becerisinin geliştirilmesi de gerekmektedir (Güneş, 2012). Yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalarda bu becerinin sadece akademik değil aynı zamanda gündelik yaşamda da öğrencilerin işlerine yarayacağı vurgulanmıştır (Eğmir vd., 2020). Yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan yöntem ve tekniklerin yanı sıra sınıf ortamı ve öğretmenin yaklaşımı da süreç içerisinde önemlidir (Yenilmez & Yolcu, 2007; Özerbaş, 2011). Öğretmenlerin öğrencileri yaratıcı düşünmeye teşvik edebilmesi ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirebilmesi için öncelikle kendilerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi de gerekmektedir. Adıgüzel (2016) 421 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerisi puanlarının ortalamanın altında olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Şahin (2010) ise 1203 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin %80,6'sının yaratıcı olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Tok ve Sevinç (2012) okul öncesi branşı aday öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada düşünme becerileri eğitiminin öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerisi puanlarının olumlu etkilendiğini bulgusuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar, öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerisi bağlamında geliştirilmesi gerektiğini ve bunun da verilecek eğitimlerle gerçekleştirilebileceğini göstermektedir. Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için

sınıf ortamında yeterli materyallerin bulunması ayrıca geleneksel sınıf düzeninin dışına çıkılarak öğrencilerin daha aktif olacağı ve grup çalışmalarına imkân verilecek oturma düzenlerinin oluşturulması da önemlidir. Öğretmen tarafından öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri ortamın oluşturulması ve her öğrenciye eşit yaklaşması gerekmektedir. Öğretmen öğrencilerin düşüncelerine saygılı olmalı, öğrencilerin fikirlerine açık olmalı ve onları yeni fikirlere teşvik etmelidir (Özerbaş, 2011). Yaratıcı düşünme becerisinin sadece belirli insanlarda olabileceği algısı ortadan kaldırılarak bütün öğrencilerde bulunacağı da süreç içerisinde vurgulanmalıdır (Dilekçi & Karatay, 2022). Öğretmenlerin öğrencilere örnek olabilmesi için yaratıcı düşünme becerilerini kullanabilmesi önemlidir (Karakuyu, 2023). Bu durum ise öğretmenlerin kültürel ve spor etkinliklerine katılma gibi durumları ile doğru orantılıdır (Küçük & Kan, 2023). Alkan ve Cengiz (2021) tarafından yaratıcı düşünme üzerine yapılan betimsel içerik analizine göre öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi destekleyecek yöntem ve teknikleri belirlemede zorluk yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yaratıcı düşünmenin etkisini incelemek için Yiğit ve Erdoğan (2008) tarafından yapılan çalışmada öyküleştirme yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tosun ve Gökçe (2024) tarafından yapılan çalışmada ise yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlayacak olan SCAMPER tekniğinin sosyal bilgiler dersinde kullanıma yönelik örnek ders etkinlikleri paylaşılmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme de yaratıcı düşünme becerisinin desteklenmesinde faydalanılacak yöntemlerden biridir. Bu yöntem ile öğrenciler birlikte çalışarak problemlere çözüm üretirler. Ayrıca yöntemi kullanırken beyin fırtınası tekniğinden de faydalanılabilir (Karataş & Özcan, 2015). Öğretmenler, öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek için işbirlikli yaratıcılık modelini kullanarak beyin fırtınası türlerini kullanabilir, yaratıcı okuma çalışmalarından da faydalanabilir. (Yurdakal, 2019; Girgin & Akcanca, 2020). Yelkenci (2020) tarafından yapılan çalışmada tarih öğretiminde kullanılan yaratıcı tekniklerin öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin ortaokul döneminde toplumsal var oluşunu devam ettirmesinde, etkili bir vatandaş olmasında ve toplumsal sorunların çözümünde etkin olan bir derstir. Bundan hareketle sosyal bilgiler dersinde olgu ve olaylara çok boyutlu bakılmalı ayrıca problem çözümlerinde ise yenilikçi bir bakış açısı ile yaklaşılması gerekmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme becerileri desteklenerek geliştirilmesi de hedeflenmelidir (Tosun & Gökçe, 2024).

Öneriler

1. Yapılan araştırma daha fazla katılımcı ile deney ve kontrol grubu olarak gerçekleştirilebilir. Çalışmada kullanılan yöntem ve teknikler dışında farklı yöntem ve teknik kullanılabilir.
2. Değişen ve giderek daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduğumuz günümüz dünyasında, öğrencilere sadece bilgi aktarımı değil bunun yanında üretken iş birliği yapabileni iletişim becerilerini etkin kullan ayrıca yenilikçi düşünerek kendisini geliştiren ve ülke ekonomisine katkı sağlayacak

nitelikte olması gerekmektedir. Bunun için sadece eğitim programları değil aynı zamanda öğretmenin sınıf içerisinde kullanmış olduğu yöntem ve teknik, öğrencilere karşı sergilediği tutum ve davranışlar da etkili olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerinin düşünme becerilerini destekleyerek öğrencilerinin sınırlarını aşmalarını ve var olan potansiyellerini açığa çıkarmaları süreç içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin meslek hayatı boyunca kendilerini gelişime açık tutarak meslekteki yenilikleri takip ederek uygulaması gerekmektedir.

3. Günümüz eğitim programlarında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak gerekli olan eğitimin sunulabilmesi için öğretmenlerin bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmesi gerekmektedir. Bu nedenle MEB tarafında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek teorik ve pratik hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
4. Öğretmenlerin öğrencilerinin yaratıcı yöntem ve teknikleri etkili bir şekilde uygulayabilmesi için gerekli duyulan fiziki ortamların sağlanması gerekmektedir. Teknolojik donanımlara sahip ayrıca etkinliklerin rahat bir şekilde yapılacak fiziksel düzenleme ve alt yapı çalışmaları gerçekleştirilmelidir.
5. Türkiye'de yeni uygulanmaya başlanan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ile değişen 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının yaratıcı düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi literatüre katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, D. Ç. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı düşünme becerileri ile öğretmen davranışlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Akyol, H., & Avşar Tuncay, A. (2021). *İlkokulda eğitim ve öğretim.* Pegem Akademi.

Alkan, Ş., & Cengiz, C. (2022). Yaratıcı düşünmeyi konu alan ulusal çalışmalara yönelik betimsel içerik analizi. *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(2), 1057-1072.

Amabile, T. M. (1988). From individual creativity to organiza-tional innovation. In K. Grønhaug & G. Kaufmann (Eds.),*Innovation: A cross-disciplinary perspective* (pp. 139–166).Norwegian University Press.

Ayaz Can, H., & Semerci, N. (2007). Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 32*(145), 39-52.

Barut, D., & Akbaba, B. (2017). 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi (The effect of using cartoon in 6th grade social studies course on creative thinking skills). *Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR), 1*(1), 51-69.

Cemaloğlu, N. (2021). *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik* (3. Baskı). Pegem Yayıncılık.

Çelik, E. A. (2015). *7. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Dilekçi, A., & Karatay, H. (2022). Türkçe dersi kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 11*(2), 830-846.

Eğmir, E., Keskin, A., & Pektaş, F. (2020). Yaratıcı düşünme uygulamalarının etkisinin incelendiği lisansüstü tezlerin analizi. *Language Teaching and Educational Research, 3*(1), 116-135. https://doi.org/10.35207/later.709223

Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Anı Yayıncılık.

Fisher, R. (2021). *Çocuklara düşünmeyi öğretmek.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Girgin, D., & Akcanca, N. (2021). Eğitimde yenilikçi bir öğrenme yaklaşımı: İşbirlikli yaratıcılık modeli. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(1), 367-391.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 32(*1), 127-146.

Gürkan, B., & Dolapçıoğlu, S. (2020). Sosyal bilgiler dersinde estetik yaratıcılık öğretim etkinlikleriyle yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 45*(202). 51-77

Kaplan Sayı, Ayşin. (2022). *Üstün yetenekli çocuğun yaşam üçgeni.* Anı Yayıncılık.

Karaarslan, F. (2010). *Konuşma ve yazma eğitiminde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Karakuyu, A. (2023). Öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme eğilimlerinin belirlenmesi. *EKEV Akademi Dergisi (Özel Sayı),* 101-112. https://doi.org/10.17753/sosekev.1345482

Karataş, S., & Özcan, S. (2015). İşbirlikli öğrenme ortamındaki yaratıcı etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünmeleri ile akademik başarıları üzerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5*(2), 1-21. https://doi.org/10.17943/etku.56500

Karataş, S., Akçayır, G., & Gün, E. T. (2016). Yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde ters beyin fırtınası tekniğinin etkililiği üzerine nitel çalışma. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 6*(1), 42-58.

Katılmış, A. (2024). Sosyal bilgiler dersinde örnek olay yöntemi temelli öğretimin yaratıcı düşünme gelişimine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAÜEFD], 60*, 281-315. https://doi.org/10.9779/pauefd.1242720

Kaufman, J. C. (2012). Counting the muses: Development of the Kaufman Domains Of Creativity Scale (K–DOCS). *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 6*(4), 298–308. https://doi.org/10.1037/a0029751

Kim, K. H. (2006). Can we trust creativity tests? A review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT*). Creativity Research Journal, 18*(1), 3-14.

Küçük, E., & Kan, Ç. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 5(11),* 167-194. https://doi.org/10.47994/usbad.109075

Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal, 15*(2-3), 245-251

Lubart, T. I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal, 13*(3-4), 295-308.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6, ve 7. Sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı.* https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY__31.12.pdf (Erişim Tarihi: 20.10.2024)

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Millî Eğitim Bakanlığı 2024-2028 Stratejik Planı.* https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/112 (Erişim Tarihi: 20.10.2024)

Oral, B., & Çoban, A. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Orhan, S., Kırbaş, A., & Topal, Y. (2012). Görsellerle desteklenmiş altı şapka düşünme tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesine etkisi. *Turkish Studies, 7*(3), 1893-1909. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3264

Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 675-705.

Öztürk, C., & Kafadar, T. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(1), 112-126.

Plucker, J. A., Esping, A., Kaufman, J. C., & Avitia, M. J. (2015). Creativity and intelligence. In *Handbook of intelligence: Evolutionary theory, historical perspective, and current concepts* (pp. 283-291). Springer.

Sadler-Smith, E. (2015). Wallas' four-stage model of the creative process: More than meets the eye? *Creativity Research Journal, 27*(4), 342-352.

Sak, U. (2018). *Yaratıcılık gelişimi ve geliştirilmesi.* Vize Yayıncılık.

Şahin, Ç. (2005). Aktif öğretim yöntemlerinden beyin fırtınası yöntemi ve uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(1), 441-450.

Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu.* Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, F. (2016). Kaufman alanları yaratıcılık ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 15*(3), 855-867.

Şahin, F. ve Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2), 747-760.

Tok, E. ve Sevinç, M. (2012). Düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 204-222.

Torrance, E. P. (2003). The millennium: A time for looking forward and looking back. *Journal of Secondary Gifted Education, 15*(1), 6-12.

Tosun, A., & Gökçe, N. (2024). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı düşünme için alternatif bir teknik: SCAMPER etkinlik örneği. *Trakya Eğitim Dergisi, 14(Özel Sayı),* 305-319. https://doi.org/10.24315/tred.1516229

Turan, R., & Akdağ, H. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar – IV*. Pegem Akademi.

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

Üstündağ, T. (2021). *Yaratıcılığa yolculuk.* Pegem Akademi Yayıncılık.

Wallas, G. (1926). *The Art of thought.* London: J. Cape.

Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3*(2), 201-209.

Yelkenci, Ö. F. (2020). Tarih öğretiminde tarihsel soruları yaratıcı düşünme teknikleri ile ele almanın tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisine etkisi. *Turkish Studies - Education, 15*(1), 385-415. https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.39946

Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(18), 95-105.

Yiğit, E. Ö., & Erdoğan, T. (2008). Sosyal bilgiler dersinde uygulanan öyküleştirme yönteminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(3), 399-416.

Yurdakal, İ. H. (2019). Yaratıcı okuma çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47*, 130-144. https://doi.org/10.9779/pauefd.492812

Yücel, A. G., Çiftçi, B., & Durmaz, A. (2022). Yaratıcı düşünmenin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programından çıkarılması: Yenilikçi düşünme yeterli mi? *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 12*(1), 239-253.

Zwicky, F. (1967). The morphological approach to discovery, invention, research and construction. In *New methods of thought and procedure: Contributions to the symposium on methodologies* (pp. 273-297). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

İlkokul Öğretmeni Tercihinde Ailelerin Beklentileri: Yaş, Cinsiyet ve İletişim Yetkinlikleri

Doç. Dr. Mehmet Fatih KARACABEY,
Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mfkaracabey@harran.edu.tr
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÖZKUL
Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ramazanozkul@harran.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, Şanlıurfa ilinde okul öncesi eğitim gören çocukların velilerinin 2023-2024 eğitim yılı ikinci döneminde (bahar) ilkokul öğretmeni tercihinde rol oynayan faktörleri ve beklentilerini incelemektir. Durum çalışması yöntemiyle yürütülen bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve toplamda 38 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların %64'ü kadın, %36'sı erkek olup yaş aralığı 20-45 arasında değişmektedir. Katılımcıların eğitim durumları açısından %38'i ortaöğretim mezunu, %22'si önlisans mezunudur. Araştırma bulguları, ailelerin ilkokul öğretmeni tercihinde öğretmenin cinsiyeti, yaşı ve iletişim yetkinliklerinin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Katılımcıların %68'i öğretmenin yaşının önemli olmadığını belirtirken, %32'si ise yaşa dayalı bir tercihi olduğunu ifade etmiştir. Cinsiyet tercihine bakıldığında ise, katılımcıların %52'si erkek, %48'i kadın öğretmenleri tercih ettiklerini dile getirmiştir. İletişim biçimi açısından, katılımcıların %78'i öğretmenle düzenli ve sürekli iletişim talep ederken, %22'si gerektiğinde iletişim kurulmasını yeterli görmektedir. Bu sonuç, ailelerin öğretmenle etkili bir iletişim beklentisinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ailelerin öğretmen tercihlerinde önemli buldukları özellikler arasında okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi (%94) ve matematiksel düşünmenin öğretilmesi (%90) öne çıkmaktadır. Ayrıca, sosyal becerilerin geliştirilmesi (%82) de veliler tarafından önemli bir kriter olarak ifade edilmiştir. Bu durum, ailelerin çocuklarının eğitiminde akademik başarıya önem verdiklerini göstermektedir. Çocukların eğitiminde en fazla tercih edilen kriterler arasında, okulun eve yakınlığı (%66) ve devlet okulu tercihi (%44) yer almaktadır. Bu, ailelerin ulaşım kolaylığı ve güvenilirlik gibi faktörlere de önem verdiğini ortaya koymaktadır. Ek olarak, akademik başarıya odaklanma (%76) ve sosyal-duygusal gelişimi destekleme (%68) temaları, ailelerin önceliklerini yansıtmaktadır. Araştırma sonuçları, ilkokul öğretmeni tercihinde ailelerin beklentilerini belirlemenin yanı sıra, eğitim kurumlarının ailelerle etkili iletişim kurma ve öğretmenlerin niteliklerini geliştirme yönünde stratejiler geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin, ailelerin beklentilerini karşılayacak öğretmenlerin seçimi ve eğitim süreçlerinde düzenli bilgilendirme yapmaları, eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin iletişim yetkinliklerinin güçlendirilmesi ve ailelerin eğitim sürecine daha fazla dahil edilmesi, çocukların gelişimine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğretmeni, veli tercihi, okulöncesi.

Expectations of Families in Primary School Teacher Preference: Age, Gender and Communication Competencies

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Fatih KARACABEY,
Assist. Prof. Dr. Ramazan ÖZKUL

Abstract

The purpose of this study is to examine the factors and expectations of parents of preschool children in Şanlıurfa province that play a role in the choice of primary school teachers in the second semester (spring) of the 2023-2024 academic year. In this case study research, purposive sampling method was used and semi-structured interviews were conducted with a total of 38 participants. 64% of the participants were female, 36% were male and the age range was between 20-45 years. In terms of the educational status of the participants, 38% were secondary education graduates and 22% were associate degree graduates. The findings of the study show that the gender, age and communication competencies of the teacher play an important role in families' choice of primary school teachers. While 68% of the participants stated that the age of the teacher was not important, 32% stated that they had an age-based preference. In terms of gender preference, 52% of the participants stated that they prefer male teachers and 48% female teachers. In terms of communication style, 78% of the participants demanded regular and continuous communication with the teacher, while 22% considered it sufficient to communicate when necessary. This result reveals that parents have high expectations for effective communication with teachers. Developing literacy skills (94%) and teaching mathematical thinking (90%) stand out among the characteristics that parents find important in their teacher preferences. In addition, the development of social skills (82%) was also stated as an important criterion by parents. This shows that parents attach importance to academic achievement in their children's education. The most preferred criteria for their children's education are the proximity of the school to home (66%) and public school preference (44%). This shows that families also attach importance to factors such as ease of transportation and reliability. In addition, the themes of focusing on academic achievement (76%) and supporting social-emotional development (68%) reflect families' priorities. The results of the study show that in addition to determining the expectations of families in choosing primary school teachers, educational institutions should develop strategies to communicate effectively with families and improve the qualifications of teachers. Educational administrators' selection of teachers who meet the expectations of families and regular information during the training process will contribute to improving the quality of education. In addition, strengthening teachers' communication competencies and involving families more in the educational process will contribute positively to children's development.

Keywords: Primary school teacher, parent preference, preschool.

Giriş

Ebeveynlerin ilkokul öğretmeni seçimini etkileyen faktörler, özellikle öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ile ilgilidir. Öğretmen etkililiği, öğrenme sürecinde öğrenci başarısını doğrudan etkiler ve bu etkinlik zamanla birikerek öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kalıcı sonuçlar üretir (Darling-Hammond & Youngs, 2002). Ayrıca, öğretmen etkililiğindeki farklılıklar uzun vadeli öğrenci kazanımları için önemlidir ve etkisiz öğretmenlerin uzun vadeli etkileri telafisi zor sonuçlara yol açabilir (Weisberg vd., 2009). Öğretmen motivasyonunun düşük olmasının öğrenciler üzerindeki sınırlı etkisi de veli tercihlerinde önemli bir faktör olabilir. Örneğin Watt vd. (2014), öğretmen eğitimi programlarına düşük motivasyonla başlayanların düşük motivasyon düzeylerini koruduklarını belirtmiştir. Motivasyonu yüksek öğretmenler öğrencilerin akademik ve sosyal başarısına daha fazla katkıda bulunur. Steyer vd. (1999), öğretmenlerin temel kişisel özelliklerinin zaman içinde nispeten sabit kaldığını belirtmektedir. Lievens ve Sackett (2012), profesyonel eğitim programlarına kabul sırasında ölçülen kişisel özelliklerin, dokuz yıl sonrasına kadar mesleki yeterliliği öngördüğünü ifade ederek, öğretmen seçimindeki bu özelliklerin uzun vadeli etkinliği üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Ebeveynler, çocuklarının eğitiminde en uygun okulu ve öğretmenleri seçmeye büyük özen gösterirler. Bu karar, çocuğun geleceği ve gelişimi için son derece önemlidir. İlkokul yılları, çocukların temel becerilerinin şekillendiği bir dönem olduğundan, ebeveynlerin bu dönemde okul seçiminde dikkatli olmaları önemlidir. Ebeveynler, çocuklarının nitelikli öğretmenlerle eğitim almasını sağlamak için büyük çaba sarf ederler. Çocuklarına parlak bir gelecek sunma isteğiyle okulları ve öğretmenleri seçme konusunda doğal bir eğilim gösterirler (Beamish & Morey, 2013). Türkiye'de ebeveynler, devlet okulları ve özel okullar arasında tercih yapma imkânına sahiptir. Ancak devlet okullarında öğretmen seçme hakkı bulunmamaktadır. Bazı ebeveynler, öğretmen seçiminde adres değişikliği gibi yöntemlere başvurarak tercihlerini yapmaya çalışmaktadır (Aydın & Ünsal, 2022). 2023-2024 eğitim yılı için MEB, resmi okullarda öğretmen seçimi yapılmaması gerektiğini duyurmuştur. Buna rağmen, ebeveynler, çocuklarının geleceği için okul ve öğretmen seçiminde hâlâ büyük bir önem taşımakta ve bu konuda çaba göstermektedirler (Yürük-Tatar & Dağ, 2024).

Bu araştırmanın amacı, Şanlıurfa ilinde okul öncesi eğitim gören çocukların velilerinin 2023-2024 eğitim yılı ikinci döneminde (bahar) ilkokul öğretmeni tercihinde rol oynayan faktörleri ve beklentilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Veliler, ilkokul öğretmeni tercih ederken hangi bilgi kaynaklarını kullanmaktadır?
2. Veliler, ilkokul öğretmeni tercih ederken öğretmenin hangi kişisel özelliklerini (örneğin, iletişim becerileri, sabır, güvenilirlik) tercih etmektedir?
3. Veliler, öğretmen tercihlerinde akademik başarı, öğretim deneyimi, öğrenci-öğretmen ilişkisi gibi hangi kriterleri dikkate almaktadır?
4. Velilerin, öğretmen seçiminde öne çıkan değerler (örneğin, dürüstlük, disiplin, anlayış) nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma ve durum çalışması yöntemiyle yürütülen bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve toplamda 38 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Demografik Bilgileri

Değişken	**Gruplar**	**Frekans**
Cinsiyetiniz	Kadın	24
	Erkek	14
Yaş	20-30	10
	31-35	13
	36-40	13
	41-45	2
Eğitim Durumu	İlköğretim mezunu	10
	Ortaöğretim (lise) mezunu	9
	Önlisans mezunu	9
	Lisans mezunu	8
	Lisansüstü mezunu	2

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların (öğrenci velileri) çoğunluğu kadın ve daha genç yaş gruplarından (20-40 yaş arası) oluşuyor. Eğitim durumu açısından ise daha düşük seviyelerde eğitim almış bireyler (ilköğretim ve önlisans mezunları) daha fazla temsil edilmekte. Bu dağılım, araştırmanın demografik yapısının genç ve orta yaş aralığındaki, genellikle daha az eğitimli bireylerden oluştuğunu göstermektedir.

Bu araştırmada nitel veri analizine dayalı olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde, araştırma sorularına uygun şekilde veriler önce kodlanmış, ardından benzer kodlar bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Bu süreçte, velilerin ilkokul öğretmeni tercihlerinde rol oynayan faktörler ve beklentileri sistematik bir yaklaşımla incelenmiş ve verilerin anlamlı bütünler oluşturacak şekilde organize edilmesi sağlanmıştır. Elde edilen temalar, araştırma sorularına yanıt oluşturacak şekilde detaylandırılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulguları, ailelerin ilkokul öğretmeni tercihinde öğretmenin cinsiyeti, yaşı ve iletişim yetkinliklerinin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Katılımcıların %68'i öğretmenin yaşının önemli olmadığını belirtirken, %32'si ise yaşa dayalı bir tercihi olduğunu ifade etmiştir.

Cinsiyet tercihine bakıldığında ise, katılımcıların %52'si erkek, %48'i kadın öğretmenleri tercih ettiklerini dile getirmiştir. Araştırmanın diğer bulgusu öğrencilerin bilgilendirilmeleri ile ilgilidir. Bu temada ortaya çıkan kodlar Tablo 2 de belirtilmiştir.

Tablo 2. Bilgilendirme Türü

	Sıklık	Yüzde (%)
Çok önemli, düzenli bilgilendirme	29	78%
Önemli, gerektiğinde iletişim	9	22%

Tablo 2 ye göre iletişim biçimi açısından, katılımcıların %78'i öğretmenle düzenli ve sürekli iletişim talep ederken, %22'si gerektiğinde iletişim kurulmasını yeterli görmektedir. Bu sonuç, ailelerin öğretmenle etkili bir iletişim beklentisinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu öğretmen tercihinde öne çıkan özelliklerdir. Bu bağlamda belirlenen kodlar Tablo 3 de gösterilmiştir.

Tablo 3. Tercih Edilen Özellikler

	Sıklık	Yüzde (%)
Okuma yazma becerilerini geliştirmesi	35	94%
Matematiksel düşünmeyi öğretmesi	34	90%
Sosyal becerileri geliştirmesi	31	82%
Sanatsal ve sportif etkinliklere teşvik etmesi	19	52%
Teknoloji kullanımını öğretmesi	13	34%

Tablo 3 e göre ailelerin öğretmen tercihlerinde önemli buldukları özellikler arasında okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi (%94) ve matematiksel düşünmenin öğretilmesi (%90) öne çıkmaktadır. Ayrıca, sosyal becerilerin geliştirilmesi (%82) de veliler tarafından önemli bir kriter olarak ifade edilmiştir. Bu durum, ailelerin çocuklarının eğitiminde akademik başarıya önem verdiklerini göstermektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu öğretmen tercih kriterleri ile ilgilidir. Bu kriterler Tablo 4 de gösterilmiştir.

Tablo 4. Tercih Edilen Kriterler

	Sıklık	Yüzde (%)
Eve en yakın okul olması	25	66%
Tercih edilen (popüler) bir okul olması	18	48%
Devlet okulu olmasına	16	44%
Özel okul olmasına	5	12%

Tablo 4 e göre çocukların eğitiminde en fazla tercih edilen kriterler arasında, okulun eve yakınlığı (%66) ve devlet okulu tercihi (%44) yer almaktadır. Bu, ailelerin ulaşım kolaylığı ve güvenilirlik gibi faktörlere de önem verdiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları tercih edilen diğer bazı kriterleri ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda kodlar Tablo 5 de gösterilmiştir.

Tablo 5. Tercih Edilen Temalar

	Sıklık	Yüzde (%)
Akademik başarıya odaklanması	29	76%
Sosyal ve duygusal gelişimi desteklemesi	26	68%
Yaratıcılığı teşvik etmesi	21	56%
Disiplin ve kurallara uymayı öğretmesi	20	54%
Değerler eğitimine önem vermesi	1	2%

Tablo 5 e göre akademik başarıya odaklanma (%76) ve sosyal-duygusal gelişimi destekleme (%68) temaları, ailelerin önceliklerini yansıtmaktadır.

Sonuçlar

Araştırma sonuçları, ilkokul öğretmeni tercihinde ailelerin beklentilerini belirlemenin yanı sıra, eğitim kurumlarının ailelerle etkili iletişim kurma ve öğretmenlerin niteliklerini geliştirme yönünde stratejiler geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin, ailelerin beklentilerini karşılayacak öğretmenlerin seçimi ve eğitim süreçlerinde düzenli bilgilendirme yapmaları, eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin iletişim yetkinliklerinin güçlendirilmesi ve ailelerin eğitim sürecine daha fazla dahil edilmesi, çocukların gelişimine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Araştırma bulguları, ailelerin ilkokul öğretmeni tercihinde öğretmenin cinsiyeti, yaşı ve iletişim yetkinliklerinin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Katılımcıların %68'i öğretmenin yaşının önemli olmadığını belirtirken, %32'si ise yaşa dayalı bir tercihi olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, öğretmenin kişisel özelliklerinin öğretmen seçimindeki etkisini destekleyen mevcut literatürle örtüşmektedir (Darling-Hammond & Youngs, 2002). Cinsiyet tercihine bakıldığında ise, katılımcıların %52'si erkek, %48'i kadın öğretmenleri tercih ettiklerini dile getirmiştir. Bu da öğretmen seçiminde kişisel tercihlerin önemli bir faktör olduğuna işaret etmektedir (Cook, 2009).

Araştırmanın diğer bulgusu öğrencilerin bilgilendirilmeleri ile ilgilidir. Katılımcıların %78'i öğretmenle düzenli ve sürekli iletişim talep ederken, %22'si gerektiğinde iletişim kurulmasını yeterli görmektedir. Bu sonuç, ebeveynlerin öğretmenle etkili bir iletişim beklentisinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır ve önceki çalışmalarda ebeveynlerin öğretmenlerle düzenli iletişim beklentilerinin öğrencilerin akademik başarısına olan katkısını vurgulayan bulgularla tutarlıdır (Watt vd., 2014).

Araştırmanın diğer bir bulgusu öğretmen tercihinde öne çıkan özelliklerdir. Ailelerin, öğretmenlerin okuma yazma becerilerini geliştirmesini (%94) ve matematiksel düşünmeyi öğretmesini (%90) önemsedikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, ebeveynlerin çocuklarının eğitiminde akademik başarıyı ön planda tuttuklarını ve öğretmenlerin bu alanlardaki yetkinliklerini tercih ettiklerini göstermektedir (Beamish & Morey, 2012). Ayrıca, sosyal becerilerin geliştirilmesi (%82) de önemli bir tercih kriteri

olarak belirlenmiştir, bu da öğretmenlerin sosyal gelişim alanındaki etkilerinin ebeveynler tarafından takdir edildiğini ortaya koymaktadır (Delaney, 2008).

Öğrencilerin eğitiminde en fazla tercih edilen kriterlerin okulun eve yakınlığı (%66) ve devlet okulu tercihi (%44) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ailelerin okul tercihlerinde ulaşım kolaylığı ve güvenilirlik gibi pratik faktörlerin önemli bir rol oynadığını göstermektedir (English, 2009). Ayrıca, akademik başarıya odaklanma (%76) ve sosyal-duygusal gelişimi destekleme (%68) temalarının ailelerin önceliklerini yansıttığı görülmektedir. Bu, ailelerin çocuklarının akademik ve sosyal gelişimlerine olan ilgilerini ve beklentilerini destekleyen bulgularla tutarlıdır (Rowe, 2003; Bond vd., 2007).

Araştırma bulguları, öğretmenlerin profesyonel yeterliliklerinin okul seçimindeki önemli rolünü bir kez daha ortaya koymaktadır. Ebeveynler, öğretmenlerin kişisel özellikleri, deneyimleri ve eğitsel becerileri hakkında bilgi sahibi olmadan okul ve öğretmen tercihi yapmaktadırlar. Bu durum, öğretmen yeterliliklerini değerlendiren sistemlerin yalnızca öğretmenlerin mesleki başarılarını değil, aynı zamanda ebeveynlerin bu yeterlilikleri nasıl algıladığını da göz önünde bulundurması gerektiğini ortaya koymaktadır (Huntly, 2008). Bu bulgu, öğretmen seçim süreçlerinin daha adil ve uyumlu olması için daha açık ve anlaşılır yeterlilik standartlarının geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Bu bulgular ışığında, ailelerin öğretmen tercihlerinde öğretmenin kişisel özelliklerinin yanı sıra iletişim yetkinlikleri ve öğretmenle düzenli iletişim beklentileri ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, okulların öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirecek eğitim programları düzenlemeleri, ailelerle etkileşimi güçlendirebilir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini daha şeffaf ve erişilebilir bir şekilde sunmak, ebeveynlerin bilinçli tercihler yapmalarına olanak tanıyacaktır. Okul yönetimlerinin, öğretmenlerin akademik ve sosyal gelişim alanlarında yeterliliklerini sürekli olarak değerlendiren ve ebeveynlere sunan sistemler geliştirmesi, ailelerin öğretmen ve okul tercihlerini daha etkili ve adil bir şekilde yapmalarını sağlayabilir. Bu tür uygulamalar, eğitimde başarıyı artırma ve aile-okul işbirliğini güçlendirme açısından önemli bir adım olabilir.

Kaynakça

Aydın, S., & Ünsal, S. (2022). Reasons for preference of classroom teachers according to the opinions of teachers and parents. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 55(1), 183-217. https://doi.org/10.30964/auebfd.903524, E-ISSN: 2458-8342

Beamish, P., & Morey, P. (2013). School choice: What parents choose. *TEACH Journal of Christian Education*, *7*(1), 26-33. https://doi.org/10.55254/1835-1492.1199

Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health, 40*(4), 357.e9–357.e18.

Cook, M. (2009). *Personnel selection: Adding value through people* (5th ed.). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers:" what does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher, 31*, 13–25.

Delaney, P. (2008). What do parents want? Factors affecting parental decisions in charter school enrollment. (Master's thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University). https://doi.org/xxxxx

English, R. (2009). Selling education through "culture": Responses to the market by new non-government schools. *The Australian Educational Researcher, 36*(1), 89–104.

Huntly, H. (2018). Teachers work: Beginnig teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher, 35*(1), 125-145. DOI: 10.1007/BF03216878

Lievens, F., & Sackett, P. R. (2012). The validity of interpersonal skills assessment via situational judgment tests for predicting academic success and job performance. *Journal of Applied Psychology, 97*, 460–468.

Rowe, K. (2003). The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling. Paper presented at the ACER Research Conference, Carlton Crest Hotel, Melbourne.

Steyer, R., Schmitt, M., & Eid, M. (1999). Latent state-trait theory and research in personality and individual differences. *European Journal of Personality, 13*, 389–408.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers. *International Journal of Educational Research, 65*, 23–40.

Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., & Keeling, D. (2009). *The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness. New Teacher Project.* New York: The New Teachers Project.

Yürük Tatar, S. & Dağ, N. (2024). Velilerin öğretmen tercihleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 60*, 1090-1107.

Ailelerin İlkokul ve Öğretmen Seçim Kriterleri: Etkinlik, İletişim ve Disiplin Beklentileri

Doç. Dr. Mehmet Fatih KARACABEY,
Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mfkaracabey@harran.edu.tr
Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÖZKUL
Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ramazanozkul@harran.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, Şanlıurfa ilindeki ailelerin 2024-2025 eğitim yılı birinci döneminde (güz) ilkokul 1. sınıfa başlayan çocuklarının öğretmen ve okul seçim kriterlerini ve sınıf öğretmeninden beklentilerini incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasına göre tasarlanan bu araştırmada, 26 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan velilerin %50'si ev hanımı olup, %38'i ortaöğretim, %22'si önlisans, %20'si ise ilkokul mezunudur. Ailelerin öğretmen seçiminde dikkate aldıkları kriterler arasında okul yöneticileri ve diğer velilerin tavsiyeleri öne çıkmaktadır. Katılımcıların %29'u okul yöneticilerinin, %23'ü ise diğer velilerin tavsiyelerine göre öğretmen tercih ettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenin daha önce mezun ettiği öğrencilerin başarıları da önemli bir kriter olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ailelerin öğretmen seçiminde başarı odaklı bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Araştırma bulguları, ödev verme konusunda da önemli bilgiler sunmaktadır. Katılımcıların %68'i öğretmenlerin ödev vermesini "normal" bulurken, %12'si "az" ödev verilmesini tercih etmektedir. Bu durum, ailelerin eğitim sürecinde dengeli bir yaklaşım arayışında olduğunu ve çocuklarının eğitimine ilişkin kaygılarını yansıtmaktadır. Disiplin anlayışı açısından, katılımcıların %84'ü dengeli ve adil bir disiplin yönetimini tercih ederken, %14'ü esnek ve anlayışlı yaklaşımları uygun bulmakta, yalnızca %2'si katı disiplin uygulamalarını kabul etmektedir. Bu sonuçlar, ailelerin çocuklarının eğitiminde destekleyici ve yapıcı bir disiplin anlayışını benimsediğini göstermektedir. Eğitim sürecindeki etkinlik türlerine ilişkin olarak katılımcıların en fazla tercih ettikleri etkinlikler kültürel geziler ve müze ziyaretleri (%86) ile bilimsel deneyler ve projeler (%70) olmuştur. Sosyal sorumluluk projeleri (%68), sanatsal faaliyetler (%60) ve spor etkinlikleri (%56) de veliler tarafından önemli görülmektedir. Bu bulgular, ailelerin çocuklarının sosyal, kültürel ve bilimsel gelişimlerini destekleyen etkinliklere önem verdiğini göstermektedir. Sonuç olarak, araştırma, ailelerin ilkokul seçiminde öğretmen kalitesine, disiplin anlayışına ve eğitim sürecindeki etkinlik türlerine olan beklentilerini ortaya koymaktadır. Eğitim politikaları ve uygulamaları için önemli öneriler sunarak, eğitim kurumlarının velilerin beklentilerini göz önünde bulundurarak daha etkili iletişim ve işbirliği stratejileri geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha destekleyici disiplin yöntemleri kullanmaları, velilerin memnuniyetini artıracaktır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, veli tercihi, ilkokul.

Parents' Primary School and Teacher Selection Criteria: Activity, Communication and Discipline Expectations

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Fatih KARACABEY
Assist. Prof. Dr. Ramazan ÖZKUL

Abstract

The aim of this study is to examine the teacher and school selection criteria and the expectations of families in Şanlıurfa province for their children who started first grade in the first semester (fall) of the 2024-2025 academic year. In this study, which was designed according to a case study from qualitative research approaches, data were collected through semi-structured interviews with 26 participants. Of the parents who participated in the study, 50% were housewives, 38% had secondary education, 22% had associate's degree, and 20% had primary school education. School administrators and the recommendations of other parents were the most important criteria that parents considered when choosing a teacher. 29% of the participants stated that they prefer teachers based on the recommendations of school administrators and 23% of the participants stated that they prefer teachers based on the recommendations of other parents. The success of the teacher's previous graduates was also identified as an important criterion. These findings indicate that parents adopt a success-oriented approach in teacher selection. The research findings also provide important information on homework assignments. While 68% of the participants find it "normal" for teachers to give homework, 12% prefer "little" homework. This situation reflects the families' search for a balanced approach in the education process and their concerns about their children's education. In terms of discipline understanding, 84% of the participants preferred a balanced and fair discipline management, 14% found flexible and understanding approaches appropriate, and only 2% accepted strict discipline practices. These results show that families adopt a supportive and constructive discipline approach in their children's education. Regarding the types of activities in the education process, the most preferred activities of the participants were cultural trips and museum visits (86%) and scientific experiments and projects (70%). Social responsibility projects (68%), artistic activities (60%) and sports activities (56%) were also considered important by parents. These findings indicate that parents attach importance to activities that support their children's social, cultural and scientific development. In conclusion, the study reveals the expectations of parents regarding the quality of teachers, discipline understanding and the types of activities in the educational process when choosing primary schools. By providing important recommendations for educational policies and practices, it emphasizes that educational institutions should develop more effective communication and cooperation strategies by considering parents' expectations. In addition, teachers' use of more supportive discipline methods in the educational process will increase parents' satisfaction.

Keywords: Classroom teacher, parent preference, primary school.

Giriş

Ebeveynler, çocuklarına iyi bir gelecek sağlama arzusu ve hayalleri doğrultusunda, iyi bir okul ve öğretmen arayışına girerler. Öğretmen ve okul, çocuğun geleceği ve kariyer gelişimi üzerinde uzun vadeli etkiler yaratacağı için ebeveynlerin okul veya öğretmen seçimi çok önemlidir. Ebeveynler, eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır ve çocuklarının en iyi şekilde yetişmesi için doğru kararlar alacaklarına güvenilebilir. Bu, onların verdikleri en hassas kararlardan biridir (Yürük-Tatar & Dağ, 2024). Beamish ve Morey (2013) araştırmasında ebeveynlerin okul tercihlerindeki etkileyen faktörler tartışılmaktadır ve özellikle öğretmen kalitesi gibi akademik özellikler üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde gerçekleştirebilmeleri için ebeveynlerin okul seçimlerinde öncelikli olarak kaliteli öğretmenleri tercih ettikleri vurgulanmaktadır. Ebeveynler, öğretmenlerin tutkulu, yeterli deneyime sahip, çocuklarıyla ilgilenen ve onların eğitiminde rehberlik sağlayabilen kişiler olmasını istemektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin okul tercihi üzerindeki etkisi büyük bir öneme sahiptir.

Ebeveynlerin okul tercihi, genellikle tek bir faktöre dayanmaz. Okul seçimi, farklı okul özelliklerinin bir arada etkili olduğu bir süreçtir. Bu tercihler, ebeveynlerin çocukları için taşıdığı beklentiler ve endişeler doğrultusunda şekillenir (Beamish & Morey, 2012). Ebeveynler, çocuklarının akademik başarısının önemli olduğunu düşündükleri için okulda güçlü bir akademik yönelim aramaktadır (Delaney, 2008). Ayrıca, eğitim kalitesinin çocuklarının bilişsel ve duygusal gelişimi üzerinde büyük etkisi olduğu bilinmektedir (Rowe, 2003).

Bunun yanı sıra, ebeveynler çocuklarının okulda mutlu ve sağlıklı bir yaşam sürmesini ister. Okulda sağlanan destek ve okulun değerleri, öğrencilerin başarılarını etkileyebilir (Leonard, Bourke, & Schofield, 2003). Öğrencilerin okulda aktif olmasını ve öğretmenleriyle iyi ilişkiler kurmasını sağlamak, onların psikolojik ve akademik gelişimini destekler (Bond et al., 2007).

Ebeveynler, okulların değerlerinin kendi değerleriyle uyumlu olmasını da ister. Özellikle, Hristiyan aileler çocuklarının Hristiyan okullarına gitmesini tercih etmektedir (Campbell, Proctor & Sherington, 2009). Bu, okulun yalnızca akademik değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimini de önemseyen bir ortam olması gerektiği anlamına gelir (Bond vd., 2007). Okul seçimi, pratik faktörlerle de ilişkilidir. Okul ücretleri gibi ekonomik etmenler, bazı aileler için bir engel oluşturabilir ve her ailenin belirli bir bütçe sınırı vardır (English, 2009). Bu faktörler, her ebeveynin okul tercihinde farklı öncelikler taşımasına neden olabilir.

Bu çalışmanın amacı, Şanlıurfa ilindeki ailelerin 2024-2025 eğitim yılı birinci döneminde (güz) ilkokul 1. sınıfa başlayan çocuklarının öğretmen ve okul seçim kriterlerini ve sınıf öğretmeninden beklentilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ailelerin, ilkokul öğretmeni tercihlerinde öğretmenin etkinlikleri (sınıf içi ve dışı faaliyetler) hangi ölçüde etkili olmaktadır?

2. Veliler, çocuklarının ilkokul öğretmeni ile etkili bir iletişim kurmasını nasıl değerlendirmekte ve bu, öğretmen tercihinde ne kadar belirleyici olmaktadır?
3. Ailelerin, öğretmen seçiminde sınıf içi disiplini sağlama becerisi ve bu konudaki beklentileri nelerdir?
4. Veliler, öğretmenlerin eğitim sürecinde öğrenci motivasyonunu artıran etkinliklere yönelik yaklaşımlarını nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasına göre tasarlanan bu araştırmada, 26 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Demografik Bilgileri

Değişken	**Gruplar**	**Frekans**
Cinsiyetiniz	Kadın	14
	Erkek	12
Yaş	20-30	8
	31-35	6
	36-40	8
	41-45	4
Çocuk Sayısı	1	7
	2	8
	3	8
	4	1
	5 ve üzeri	2
Meslek	Kamu çalışanı	5
	Ev hanımı	14
	Özel sektör çalışanı	4
	Serbest meslek	1
	Öğretmen	2

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların demografik özelliklerini göstermektedir. Kadınlar (14) erkeklerden (12) biraz daha fazla. Yaş gruplarında ise 20-30 yaş (8) ve 36-40 yaş (8) gruplarında daha fazla katılımcı yer almakta. Çocuk sayısına göre ise en fazla 3 çocuk sahibi katılımcı (10) bulunuyor. Meslek dağılımında ise ev hanımları (14) en fazla, ardından kamu çalışanları (5), özel sektör çalışanları (4), öğretmenler (2) ve serbest meslek sahipleri (1) yer alıyor.

Bu araştırmada nitel veri analizine dayalı olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde, araştırma sorularına uygun şekilde veriler önce kodlanmış, ardından benzer kodlar bir araya getirilerek temalar belirlenmiştir. Bu süreçte, ailelerin ilkokul seçim kriterleri ve sınıf öğretmeninden beklentilerinde rol oynayan faktörler ve beklentileri sistematik bir yaklaşımla incelenmiş ve verilerin anlamlı bütünler oluşturacak şekilde organize edilmesi sağlanmıştır. Elde edilen temalar, araştırma sorularına yanıt oluşturacak şekilde detaylandırılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre öğretmen seçim kriterlerinde öne çıkan kodlar Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Seçim Kriterleri

	Frekans	Yüzde (%)
Okul yöneticilerinin tavsiyesi doğrultusunda öğretmen tercih ederim	8	29%
O okulun velilerinin tavsiyesi doğrultusunda öğretmen tercih ederim	6	23%
Öğretmenin mezun ettiği öğrencilerin başarıları doğrultusunda öğretmen tercih ederim	6	23%
Anaokulu öğretmenimizin tavsiyesi doğrultusunda öğretmen tercih ederim	2	9%
Okulun doğrudan belirlediği öğretmeni tercih ederim	2	9%

Tablo 2 ye göre ailelerin öğretmen seçiminde dikkate aldıkları kriterler arasında okul yöneticileri ve diğer velilerin tavsiyeleri öne çıkmaktadır. Katılımcıların %29'u okul yöneticilerinin, %23'ü ise diğer velilerin tavsiyelerine göre öğretmen tercih ettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenin daha önce mezun ettiği öğrencilerin başarıları da önemli bir kriter olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ailelerin öğretmen seçiminde başarı odaklı bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ödevlendirme ile ilgilidir. Bu bağlamda belirlenen kodlar Tablo 3 de gösterilmiştir.

Tablo 3. Ödevlendirme

	Frekans	Yüzde (%)
Normal	17	68%
Az	3	12%
Hiç ödev vermemesi	2	8%
Çok fazla	1	4%

Tablo 3 e göre araştırma bulguları, ödev verme konusunda da önemli bilgiler sunmaktadır. Katılımcıların %68'i öğretmenlerin ödev vermesini "normal" bulurken, %12'si "az" ödev verilmesini tercih etmektedir. Bu durum, ailelerin eğitim sürecinde dengeli bir yaklaşım arayışında olduğunu ve çocuklarının eğitimine ilişkin kaygılarını yansıtmaktadır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu öğretmen disiplini ile ilgilidir. Bu temadaki kodlar Tablo 4 de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Disiplini

	Frekans	Yüzde (%)
Dengeli ve adil disiplin yönetimi	21	84%
Esnek ve anlayışlı yaklaşımlar	4	14%
Katı disiplin uygulamaları	1	5%

Tablo 4 e göre disiplin anlayışı açısından, katılımcıların %84'ü dengeli ve adil bir disiplin yönetimini tercih ederken, %14'ü esnek ve anlayışlı yaklaşımları uygun bulmakta, yalnızca %5'i katı disiplin uygulamalarını kabul etmektedir. Bu sonuçlar, ailelerin çocuklarının eğitiminde destekleyici ve yapıcı bir disiplin anlayışını benimsediğini göstermektedir.

Araştırma bulguları öğretmenden beklenen etkinlik türlerini ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda belirlenen etkinlik türleri Tablo 5 de gösterilmiştir.

Tablo 5. Etkinlik Türü

	Sıklık	Yüzde (%)
Kültürel geziler ve müze ziyaretleri	22	%86
Bilimsel deneyler ve projeler	18	%70
Sosyal sorumluluk projeleri	17	%68
Sanatsal faaliyetler (resim, müzik, drama)	15	%60
Spor etkinlikleri	14	%56

Tablo 5 e göre eğitim sürecindeki etkinlik türlerine ilişkin olarak katılımcıların en fazla tercih ettikleri etkinlikler kültürel geziler ve müze ziyaretleri (%86) ile bilimsel deneyler ve projeler (%70) olmuştur. Sosyal sorumluluk projeleri (%68), sanatsal faaliyetler (%60) ve spor etkinlikleri (%56) de veliler tarafından önemli görülmektedir. Bu bulgular, ailelerin çocuklarının sosyal, kültürel ve bilimsel gelişimlerini destekleyen etkinliklere önem verdiğini göstermektedir.

Sonuçlar

Sonuç olarak, araştırma, ailelerin ilkokul seçiminde öğretmen kalitesine, disiplin anlayışına ve eğitim sürecindeki etkinlik türlerine olan beklentilerini ortaya koymaktadır. Eğitim politikaları ve uygulamaları için önemli öneriler sunarak, eğitim kurumlarının velilerin beklentilerini göz önünde bulundurarak daha etkili iletişim ve işbirliği stratejileri geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha destekleyici disiplin yöntemleri kullanmaları, velilerin memnuniyetini artıracaktır.

Araştırma bulguları, öğretmen seçimi ve okul tercihleri ile ilgili başka önemli faktörleri de gözler önüne sermektedir. Ebeveynlerin ilkokul öğretmeni seçimini etkileyen faktörler, özellikle öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ile ilgilidir. Öğretmen etkililiği, öğrenme sürecinde öğrenci başarısını

doğrudan etkiler ve bu etkinlik zamanla birikerek öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kalıcı sonuçlar üretir (Darling-Hammond & Youngs, 2002). Ayrıca, öğretmen etkililiğindeki farklılıklar uzun vadeli öğrenci kazanımları için önemlidir ve etkisiz öğretmenlerin uzun vadeli etkileri telafisi zor sonuçlara yol açabilir (Weisberg vd., 2009). Öğretmen motivasyonunun düşük olmasının öğrenciler üzerindeki sınırlı etkisi de veli tercihlerinde önemli bir faktör olabilir. Watt vd. (2014) öğretmen eğitimi programlarına düşük motivasyonla başlayanların düşük motivasyon düzeylerini koruduklarını belirtmişlerdir. Motivasyonu yüksek öğretmenler ise öğrencilerin akademik ve sosyal başarısına daha fazla katkıda bulunur.

Steyer vd. (1999), öğretmenlerin temel kişisel özelliklerinin zaman içinde nispeten sabit kaldığını belirtmektedir. Lievens ve Sackett (2012), profesyonel eğitim programlarına kabul sırasında ölçülen kişisel özelliklerin, dokuz yıl sonrasına kadar mesleki yeterliliği öngördüğünü ifade ederek, öğretmen seçimindeki bu özelliklerin uzun vadeli etkinliği üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Bu bulgular, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin ve deneyimlerinin eğitim sürecinde kalıcı etkiler yaratacağını ve ebeveynlerin öğretmen seçiminde bu faktörleri dikkate aldığını göstermektedir. Ebeveynler, öğretmenlerin eğitim süreçlerindeki etkisini göz önünde bulundurarak, öğretmenlerin yeterliliklerini değerlendirirken, mesleki gelişimlerinin yanı sıra öğretmenlerin motivasyonlarını da önemli bir kriter olarak görmekte ve buna göre tercihler yapmaktadır.

Ebeveynlerin öğretmen seçiminde daha bilinçli kararlar verebilmesi için öğretmen yeterliliklerini, iletişim becerilerini ve sosyal-duygusal gelişimi destekleyen özellikleri ön planda tutan eğitim programları geliştirilmelidir. Ayrıca, okul yönetimleri öğretmenlerin performansları hakkında şeffaflık sağlamalı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek fırsatlar sunmalıdır. Ebeveynlerin okul seçim sürecine daha fazla katılımı sağlanarak, eğitimde daha etkili geri bildirim mekanizmaları kurulmalı ve okul içi değerlendirmelerle öğretmenlerin gelişimi desteklenmelidir. Bu adımlar, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişimini iyileştirerek, genel eğitim kalitesini artıracaktır.

Kaynakça

Beamish, P., & Morey, P. (2013). School choice: What parents choose. *TEACH Journal of Christian Education*, *7*(1), 26-33. https://doi.org/10.55254/1835-1492.1199

Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health, 40*(4), 357.e9–357.e18.

Campbell, C., Proctor, H., & Sherington, G. (2009). *School choice*. Allen & Unwin.

Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers:" what does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher, 31*, 13–25.

Delaney, P. (2008). What do parents want? Factors affecting parental decisions in charter school enrollment. (Master's thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University). https://doi.org/xxxxx

English, R. (2009). Selling education through "culture": Responses to the market by new non-government schools. *The Australian Educational Researcher, 36*(1), 89–104.

Leonard, C., Bourke, S., & Schofield, S. (2003). Affective outcomes in the context of school reform. Paper presented at the NZARE/AARE Joint Conference, Hyatt Regency Hotel & University of Auckland.

Lievens, F., & Sackett, P. R. (2012). The validity of interpersonal skills assessment via situational judgment tests for predicting academic success and job performance. *Journal of Applied Psychology, 97*, 460–468.

Rowe, K. (2003). The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling. Paper presented at the ACER Research Conference, Carlton Crest Hotel, Melbourne.

Steyer, R., Schmitt, M., & Eid, M. (1999). Latent state-trait theory and research in personality and individual differences. *European Journal of Personality, 13*, 389–408.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Wilkins, K. (2014). Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers.*International Journal of Educational Research, 65*, 23–40.

Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., & Keeling, D. (2009). *The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness. New Teacher Project.* New York: The New Teachers Project.

Yürük Tatar, S. & Dağ, N. (2024). Velilerin öğretmen tercihleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 60*, 1090-1107.

Global Schools Aktivite Rehberleri ile Stem Dersi Planlamak: Sürdürülebilir Tarım

Büşra Dursun
Bahçeşehir Koleji Kocaeli Kampüsü, Türkiye,
busradursun88@gmail.com

ÖZET

Bilindiği gibi gida sorunu, 2030 hedeflerinin de merceği altına alınan ciddi bir sorundur. Bunun yanında, gıda üretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, ilerleyen teknoloji likim değişikliği hususunda yadsınamayacak bir etkiye sahiptir Bir Global Schools Advocate bakış açısı ile, Global Schoots'un hayli önemsediği sınıf içi uygulamalar noktasında, Global Schools'un aktivite rehberleri, Smithsonian Science for Global Goals'un aktivite modülleri ve bizim kendi eğitim sistemimizin fizik kimya, biyoloji ve matematik kazanımları ile STEM kazanımlanını bir simülatör oyun aracılığı ile birleştiren bir ders tasarlanmıştır. Bu tasanmda, Fields of Fuels oyununun ara yüzündeki grafikler ve oyunun aşamalan ile sürdürülebilir bir tarım uygulaması nasıl yapier sorusunun yanıtlanması amaçlanmıştır. Ders planı kapsamında SKH 2, SKH, SKH 12 ve SKH 13 hedeflerine atifta bulunulmuştur. Uluslarasası bir STEM eğitim modeli olon Smithsonian Science for Global Goatson Food modulü ve Climate Resilliance" ile de STEM ile sürdürülebilirlik birleştirilmiştir. Grafik okuma ve yorumlama ile Maternatik dersi kazanımlar hedeflenirken, Tanm ve ekoloji boyutlari ile Biyoloji ve Kimya kazanımları hedeflenmiştir. Teknoloji kullanımi ile ise STEM kazanımlarından Bilgisayar bilimlerine temas edilmiş, multidisipliner bir plan tasarlanmıştır. İklim değişikliği ile mücadele ettiğimiz bugünler de hem verimli hem de sürdürülebilir bir tarim modeli hayli can alicidir. Teknoloji kullanımı ile ise STEM kazanımlarından Bilgisayar bilimlerine temas edilmiş, multidisipliner bir plan tasarlanmıştır. İklim değişikliği ile mücadele ettiğimiz bugünlerde hem verimli hem de sürdürülebilir bir tarim modeli hayli can acıdır. STEM ile sürdürülebilirliğin birleşmesi ise eğitimin geleceğini işaret etmektedir. Öğretmenler olarak günümüz dünyasında bu anlamda sorumlu olduğumuzu düşünerek bu çalışma hazırlamıştır. Günümüz eğitimi farklı becerilerin bir arada desteklendiği ve çok boyutlu bir hale geçildiği bir aşamadadır. Bu plan çok boyutlu olarak düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Küresel Okullar, STEM, Tarım

ABSTRACT

As is known, the food problem is a serious problem under the lens of the 2030 goals. In addition, the methods and techniques used in food production and advancing technology undeniably affect climate change. From a Global Schools Advocate perspective, a lesson was designed that combines Global Schools activity guides, Smithsonian Science for Global Goals activity modules, and our own education system's physics, chemistry, biology, and mathematics achievements and STEM achievements through a simulator game, in terms of in-class practices that Global Schools attaches great importance to. In this design, the aim was to answer the question of how to implement a sustainable agricultural practice with the graphics on the interface of the Fields of Fuels game and the stages of the game. Within the scope of the lesson plan, references were made to SDG 2, SDG 1, SDO 12, and SDG 13 goals. The Smithsonian Science for Global Goals, an international STEM education model, combines STEM with sustainability with its "Food' module and "Climate Resilience", While the Mathematics course outcomes are targeted with graph reading and interpretation, Biology and Chemistry outcomes are targeted with the Agriculture and Ecology dimensions. With the use of technology, STEM outcomes have been touched upon by computer science, and a multidisciplinary plan has been designed in these days when we are struggling with climate change, an agricultural model that is both efficient and sustainable is quite crucial. With the use of technology, STEM outcomes have been touched upon by computer science, and a multidisciplinary plan has been designed. In these days when we are struggling with climate change, an agricultural model that is both efficient and sustainable is quite crucial. The combination of STEM with sustainability points to the future of education. As teachers, we have prepared this study considering that we are responsible in this sense in today's world Today's education is at a stage where different skills are supported together and a multidimensional state is reached. This plan has been considered multidimensional.

Key Words: Global Schools, STEM, Agriculture

GİRİŞ

Sürdürülebilirlik Eğitimi, günümüz dünyasındaki gelişmelerle birlikte, modern eğitimin olmazsa olmaz bir parçası olmaya başlamıştır. Global Schools yani Küresel Okullar programı, Sürdürülebilirlik eğitiminin gerçekleştirilmesi noktasında önemli bir role sahip bir platformdur. Bu platformda faaliyet gösteren öğretmenler bir diğer deyişle savunucular, UNESCO ve BM'nin oluşturduğu kaynakları da kullanarak, Sürdürülebilirlik kavramını okullarına taşımak, müfredata entegra etmek hususlarında çalışmaktadır. Bu çalışmaya konu olan ders planının uygulandığı Bahçeşehir Koleji Kocaeli Kampüsü'nde Global Schools aktivite rehberleri, kademelere uygun ders planları ve "Smithsonian Science For Global Goals"(Global Schools'un kullandığı Sürdürülebilirlik eğitimini STEM ile birleştiren bir platformdur.) modülleri kullanılarak derslerde ve ders dışında çeşitli aktiviteler üretilmektedir. Bunlardan içinde Eğitim teknolojileri de kullanılan Sürdürülebilir Tarım simulator oyunu, bu çalışmanın eksenini oluşturmaktadır.

Sürdürülebilirlir kalkınma hedeflerinden Hedef-1: Açlığa Son, Hedef-13: İklim hareketi, Hedef-12: Sorumlu Üretim ve Tüketim hedefleri çalışmanın kapsamına girmektedir. İlk olarak, "Açlığa Son" hedefi, dünyadaki açlığı bitirmeyi, gıda güvenliğini sağlamayı, iyi beslenmeye ulaşmayı ve sürdürülebilir tarımı teşvik etmeyi amaçlar. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, 2030 yılına kadar açlık ve yetersiz beslenmenin her türünü sona erdirmeyi, özellikle çocuklar başta olmak üzere tüm insanların yıl boyunca yeterli besine erişmesini sağlamayı hedeflemektedir. Bu hedefler, küçük çiftçilerin desteklenmesini, arazi, teknoloji ve pazarlara eşit erişimlerinin sağlanmasını ve sürdürülebilir tarım uygulamalarının yaygınlaştırılmasını da kapsar. Aynı zamanda, tarımda verimliliği artırmak için altyapı ve teknolojiye yatırım yapılmasında uluslararası iş birliğini teşvik etmeyi öngörmektedir. Hedef 13 yani "İklim Eylemi" hedefi, iklim değişikliği ve etkileriyle başa çıkmak için acil bir harekete geçme çağrısını ifade eder. Birleşmiş Milletler, iklim değişikliğini kalkınmanın önündeki en büyük tehdit olarak tanımlarken, Dünya Ekonomik Forumu bu durumu "gezegenimiz için ciddi bir varoluşsal risk" olarak değerlendirmiştir. İklim değişikliği yalnızca sıcaklıklardaki artışla sınırlı kalmamakta; kuraklık, seller, güçlü kasırgalar gibi aşırı hava olaylarının sıklığı ve etkisinin artması, okyanus ve deniz seviyelerindeki yükselme, okyanus asitlenmesinin artması ve buzulların erimesi gibi durumlar hem bitki ve hayvanları hem de ekosistemleri ve insan topluluklarını ciddi bir tehdit altına sokmaktadır.Son olarak Hedef 12'ye göre sürdürülebilir üretim ve tüketim alışkanlıklarını oluşturmak, ekonomik büyüme ve sürdürülebilir kalkınma için kritik bir adımdır. Bu doğrultuda, üretim ve tüketim yöntemlerimizi değiştirerek ekolojik ayak izimizi hızla azaltmamız gerekmektedir. Ortak doğal kaynakların verimli kullanımı ile zehirli atık ve kirleticilerin etkili bir şekilde bertaraf edilmesi bu amaca ulaşmada önemli hedeflerdir. Aynı zamanda, endüstriler, işletmeler ve tüketicilerin geri dönüşüm yapmaya ve atıkları azaltmaya teşvik edilmesi, gelişmekte olan ülkelerin 2030 yılına kadar daha sürdürülebilir tüketim modelleri benimsemesi kadar büyük önem taşır. Bu üç hedefin benimsetilmesi, gıda üretimi ve tüketiminin iklim değişikliğine etkisinin kavratılması, doğru ve sürdürülebilir tarım teknikleri ile hem verim alınabileceğinin hem de

çevreye zarar vermeden toplumların ihtiyaçların karşılanabileceğini göstermek için bu ders planı tasarlanmıştır.

GIDA KRİZİ

Son Küresel Gıda Krizleri Raporu'na (GRFC) göre, 2023 yılında 59 ülke ve bölgede yaklaşık 282 milyon kişi akut açlık seviyelerinde yaşamıştır. Bu, bir önceki yıla göre dünya genelinde 24 milyonluk bir artışı ifade etmektedir. Bu yükselişin başlıca nedenleri, raporda gıda krizi olan bölgelerin kapsamının genişletilmesi ve özellikle Gazze Şeridi ile Sudan'da gıda güvenliğinin keskin bir şekilde kötüleşmesi olarak öne çıkmaktadır.Dört yıldır üst üste, akut gıda güvensizliğiyle karşı karşıya kalanların oranı sürekli yüksek seviyelerde, yani değerlendirilen nüfusun neredeyse %22'si olarak kalmış ve COVID-19 öncesi seviyeleri oldukça aşmıştır.Bu açlık krizlerinin ön saflarında çocuklar ve kadınlar bulunmaktadır; rapora göre, 5 yaş altı 36 milyondan fazla çocuk, 32 ülkede akut yetersiz beslenme yaşamaktadır. Özellikle çatışma ve afetler nedeniyle yerinden edilmiş insanlar arasında, 2023 yılında akut yetersiz beslenme daha da artmıştır.Küresel Gıda Krizleri ile Mücadele Ağı, akut açlığın kabul edilemeyecek düzeyde yüksek kalmaya devam ettiği bu döngüyü kırmak amacıyla barış, önleme ve kalkınma eylemlerini büyük ölçekli acil yardım çabalarıyla entegre eden dönüştürücü bir yaklaşım çağrısında bulunmaktadır.

Gıda Krizlerinin Başlıca Nedenleri

Yoğunlaşan çatışma ve güvensizlik ortamı, ekonomik şokların etkileri ve aşırı hava olaylarının sonuçları, akut gıda güvensizliğini körüklemeye devam etmektedir. Birbirine bağlı bu etkenler, gıda sistemlerinin kırılganlığını, kırsal alanların marjinalleşmesini, zayıf yönetişimi ve eşitsizliği daha da kötüleştirerek dünya genelinde geniş çaplı nüfus yer değişimlerine yol açmaktadır. Yerinden edilmiş nüfusun korunma durumu da gıda güvensizliğinden olumsuz etkilenmektedir.

Çatışma, 20 ülkede yaklaşık 135 milyon insanı akut gıda güvensizliğine iterek bu krizlerin başlıca nedeni olarak öne çıkmıştır; bu sayı, küresel toplamın neredeyse yarısına denk gelmektedir. Sudan, çatışma nedeniyle en büyük bozulmayı yaşamış ve 2022 yılına kıyasla 8,6 milyon daha fazla insan yüksek seviyelerde akut gıda güvensizliğiyle karşı karşıya kalmıştır.

Aşırı hava olayları, 77 milyondan fazla kişinin akut gıda güvensizliği yaşadığı 18 ülkede başlıca etken olmuştur. 2022'de bu sayı 12 ülkede 57 milyon kişi olarak kaydedilmişti. 2023 yılı, kaydedilen en sıcak yıl olurken, iklimle ilişkili şoklar sel, fırtına, kuraklık, orman yangınları ve haşere ile hastalık salgınları gibi afetlerle nüfusları derinden etkilemiştir.

Ekonomik şoklar, çoğunlukla yüksek gıda ve tarım girdisi ithalatına bağımlı olan 21 ülkede, yaklaşık 75 milyon kişinin yüksek seviyede akut gıda güvensizliği yaşamasına yol açmıştır. Bu ülkelerde para birimlerinin değer kaybı, yüksek fiyatlar ve borç yükü gibi süregelen makroekonomik zorluklar bu durumu daha da ağırlaştırmıştır.

İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ VE GIDA

UNAI'nin "Gıda Güvenliği ve İklim Değişikliği" serisinin ilk makalesi, iklim değişikliği ve gıda güvenliği alanında uzmanlaşmış UNAI üyesi kurumların okulları ve bölümlerinden alınan makaleleri içermektedir. Bu makaleler, yeni kabul edilen Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarını kapsayan araştırma ve çalışmaları öne çıkararak, iklim değişikliğinin tehlikeli etkilerini azaltmak ve bugünkü ile gelecekteki gıda güvenliğini sağlamak için sürdürülebilir tarımın önemine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Bu makaleler tartışma amacıyla hazırlanmıştır ve Birleşmiş Milletler'in görüşlerini yansıtmamaktadır.

Önümüzdeki 30 yıl içinde iklim değişikliği ve gıda sisteminin bu değişikliğe karşı kırılganlığı ele alınmazsa, gıda arzı ve güvenliği ciddi şekilde tehdit altına girecektir. Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli'ne (IPCC) göre, iklim değişikliğinin etkileri bölgelere göre değişiklik gösterecek ve toplumların ve çevre sistemlerinin değişikliklere uyum sağlama kapasiteleri de farklılık gösterecektir. İklim değişikliğinin olumsuz etkileri arasında küresel sıcaklıkların yükselmeye devam etmesi, yağış düzenlerinde değişiklikler, kuraklık ve sıcak hava dalgalarının sıklığının artması, deniz seviyesinin yükselmesi, deniz buzlarının erimesi ve daha yoğun doğal afet riskinin artması yer almaktadır.

IPCC, "Genel olarak yayınlanan kanıtlar, iklim değişikliğinin net zarar maliyetlerinin önemli ölçüde artacağını göstermektedir" şeklinde bir açıklama yapmaktadır. Mısır ve buğdayın gelecekteki küresel verim projeksiyonları, artan sera gazı emisyonlarından kaynaklanan iklim değişikliğinin olumsuz etkileri nedeniyle önemli bir düşüş yaşanacağını göstermektedir. Özellikle Afrika ve Orta Amerika'daki az gelişmiş ülkelerde, mısır günlük beslenmenin temel bir unsuru olup, bu bölgelerde gıda güvenliğine ulaşmada kilit rol oynar; yıllık yaklaşık 950 milyon metrik ton mısır tüketilmektedir. Benzer şekilde, dünya çapında yaklaşık 700 milyon metrik ton tüketilen buğday, küresel kalorinin ve proteinin yüzde 20'sinden fazlasını sağlamaktadır. 2050 yılına kadar tahmin edilen 9,6 milyarlık nüfus için gıda güvenliğini sağlamak amacıyla, FAO gıda üretiminin en az yüzde 60 oranında artması gerektiğini öngörmektedir. 2011 yılında Tilman ve arkadaşlarının yaptığı bir araştırma ise bu talebi karşılamak için üretimin yüzde 100 oranında artması gerektiğini öne sürmüştür. Verimlerin düşmesi ve hem miktar hem de kalite açısından artan gıda talebi karşısında, müdahale zorunludur.

SİMÜLATÖR OYUNLAR VE STEM EĞİTİMİ

Dünya genelinde giderek daha fazla önem kazanan bir eğitim konusu haline gelen fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) eğitimi, eğitimciler ve diğer paydaşlar tarafından büyük ilgi görmektedir (Kayan-Fadlelmula ve ark., 2022; Beyaz Saray, 2018). STEM eğitiminin amacı, hesaplamalı düşünme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip yeni yetenekler yetiştirmektir (Li ve ark., 2016; Wahono ve ark., 2020). Bunun yanı sıra STEM eğitimi, enerji, çevre ve sağlık gibi gerçek dünya sorunlarını ele almakta da benzersiz bir role sahiptir (Martín-Páez ve ark., 2019; Struyf ve ark., 2019). Bu nedenle pek çok ülke, STEM eğitimini temel eğitimin reformu ve gelişimi için ulusal bir strateji olarak görmektedir (Dou, 2019).

Ancak, STEM eğitimi hâlihazırda bazı zorluklarla karşı karşıyadır. Bir yandan, geleneksel STEM sınıfları öğrencilerin ilgisini çekmekte zorlanmaktadır (Gao ve ark., 2020). Diğer yandan, sınırlı zaman ve kaynaklar nedeniyle geleneksel sınıf ortamı, öğrencilerin karmaşık problem çözme becerilerini geliştirecek etkili uygulamalı etkinlikleri sunmakta yetersiz kalmaktadır (Klopfer & Thompsonn2020). Bu nedenle, STEM öğrenimini geliştirmek amacıyla yeni öğretim yöntemlerine acilen ihtiyaç duyulmaktadır.

Dijital oyun tabanlı öğrenme (DGBL), yirmi birinci yüzyılın küresel pedagojik yaklaşımlarından biri olarak değerlendirilen (Kukulska-Hulme ve ark., 2021) ve diğer pedagojik stratejilere kıyasla STEM eğitimini geliştirmede benzersiz avantajlar sunan bir yöntemdir (Ishak ve ark., 2021). Dijital eğitim oyunları, öğrenenlerin sanal bir dünyada oyun mekaniğiyle etkileşime girebileceği, anlamlı bir oyun deneyimi sağlayarak öğrenme motivasyonlarını büyük ölçüde artıran ilgi çekici bir öğrenme ortamı sunar (Ball ve ark., 2020; Ishak ve ark., 2021). Aynı zamanda, dijital eğitim oyunları, simülasyon, gerçek dünya soruları ve zengin öğretim desteği sunarak etkili bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Bu tür bir ortamda, öğrenciler problem çözme becerilerini geliştirebilir, eleştirel düşünmeyi teşvik edebilir ve STEM okuryazarlığını destekleyebilir (Kayan-Fadlelmula ve ark., 2022; Klopfer & Thompson, 2020).

Mayer (2014), eğitim amaçlı oyunları, öğrencilerin akademik performansını artırmaya yönelik tasarlanmış dijital oyunlar olarak tanımlamaktadır. Bu tür dijital oyunlar, öğrencilere ilgi çekici ve olumlu bir öğrenme ortamı sunarak zengin öğrenme ve oyun mekanizmaları içermektedir (Lameras ve ark., 2017; Maheu-Cadotte ve ark., 2018). Özellikle STEM eğitimi açısından, dijital eğitim oyunları, öğrencilerin STEM ile ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme ortamları olarak görülmektedir.

Peki, dijital eğitim oyunları STEM öğrenimini nasıl destekler? Lave ve Wenger'in (1991) öne sürdüğü yerleşik öğrenme teorisi, bu durumu açıklayabilecek bir yaklaşımdır. Yerleşik öğrenme perspektifinden bakıldığında, dijital eğitim oyunları yeni bilgiler inşa etmek için bir öğrenme ortamı sunar; öğrenciler, oyundaki ve diğer oyuncularla olan etkileşimler yoluyla becerilerini öğrenip geliştirebilirler. Bu oyun tabanlı STEM öğrenme ortamı, öğrenme bağlamı, keşfi destekleyen yönergeler ve işbirliği fırsatları sağlayan sanal bir uygulama topluluğu olarak görülebilir (Klopfer & Thompson, 2020).

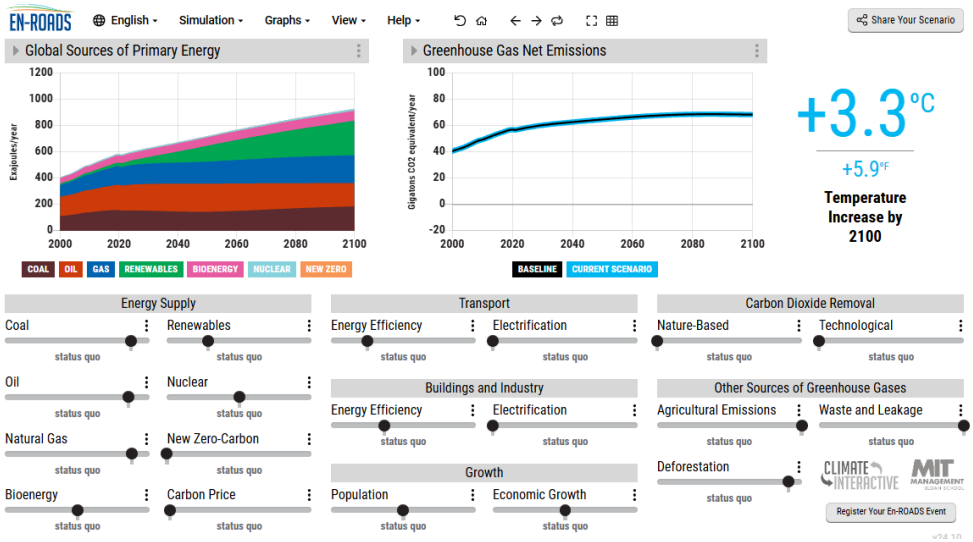
Aynı zamanda, dijital eğitim oyunları, öğrencileri temel seviyeden uzmanlığa taşıyan bilişsel çıraklık gibi destek sağlayan çok sayıda öğrenme mekanizması veya unsuru içerir (örneğin pedagojik ajanlar, kendi kendine açıklama stratejileri ve uyarlanabilirlik). Örneğin, Grivokostopoulou ve arkadaşları (2020), simülasyon tabanlı bir oyunda öğrencileri sanal topluluklar içinde keşfe yönlendirmek ve öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için somutlaştırılmış pedagojik ajanlar kullanan bir öğrenme yaklaşımı önermiştir.

Simulatör Oyun Örnekleri

En-ROADS, kullanıcıların ulaşımın elektrifikasyonu, karbon fiyatlandırması ve tarım uygulamalarının iyileştirilmesi gibi onlarca politikanın enerji fiyatları, sıcaklık, hava kalitesi ve deniz seviyesinin yükselmesi gibi yüzlerce faktör üzerindeki etkilerini keşfetmelerini sağlayan küresel bir iklim simülatörüdür.

Climate Interactive, MIT Sloan Sürdürülebilirlik İnisiyatifi ve Ventana Systems tarafından geliştirilen En-ROADS, en iyi mevcut bilimsel verilere dayalı, sistem dinamikleri modeli kullanılarak oluşturulmuştur ve kapsamlı entegre değerlendirme, iklim ve enerji modellerine göre kalibre edilmiştir. En-ROADS, sıradan bir dizüstü bilgisayarda saniyeler içinde çalışabilir, çevrimiçi olarak ücretsiz sunulur, kullanıcı dostu bir arayüze sahiptir ve bir düzineden fazla dilde mevcuttur.

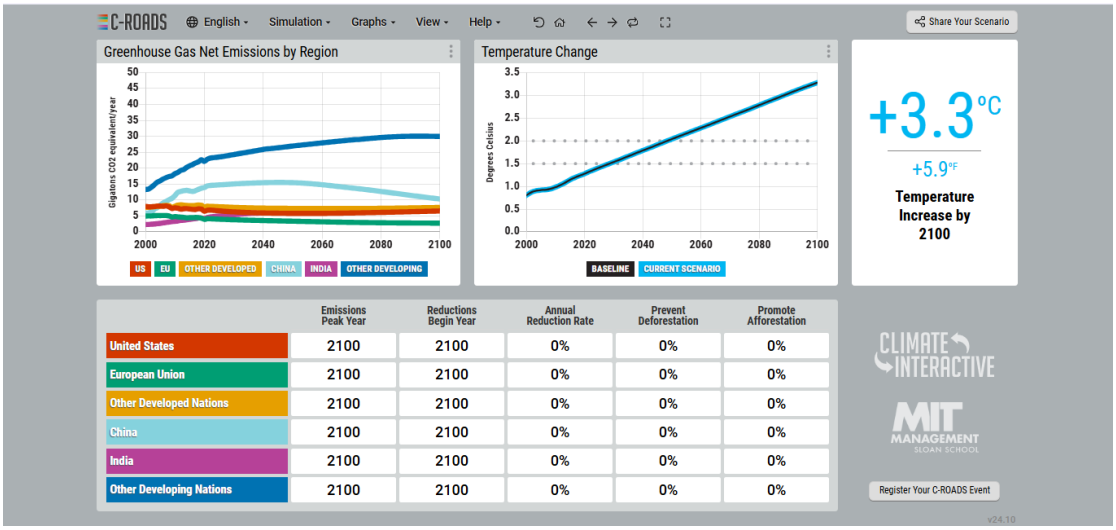
En-ROADS, insanların önem verdikleri konular ile dayanıklı bir gelecek sağlama yolları arasındaki bağlantıları görmelerine yardımcı olur. Kullanıcılar, hayal ettikleri küresel iklim politikalarının ve eylemlerinin uzun vadeli etkilerini hızla görebilirler. Amaç, karar alıcılar, iş liderleri ve diğerlerini yüksek etkili, adil iklim çözümlerini uygulamak için ihtiyaç duydukları bilgiyle donatmaktır.



C-ROADS, farklı bölgesel gruplar için iklim stratejilerinin uzun vadeli etkilerini test edip görselleştirmeyi sağlayan çevrimiçi bir politika simülatörüdür. C-ROADS Simülatörü, ülkelerin Birleşmiş Milletler'e sunduğu emisyon azaltma taahhütlerinin etkilerini anlamaya yardımcı olmuştur. Bu taahhütler, farklı azaltma oranları ve hedef yıllar içermektedir; ancak C-ROADS kullanılarak, bu politikaların toplu olarak sıcaklığı 2°C'nin altında sabitlemek için yeterli olup olmadığı hızla test edilebilir. C-ROADS, iklim değişikliği ile başa çıkmanın gerekliliklerine dair bilgileri daha erişilebilir hale getirmek için ücretsiz sunulmaktadır.

C-ROADS Simülatörü, Climate Interactive, MIT, Ventana Systems ve UML İklim Değişikliği Girişimi tarafından geliştirilmiştir. C-ROADS'un açılımı, "Climate Rapid Overview and Decision Support" yani "Hızlı İklim Genel Bakışı ve Karar Desteği" simülatörüdür. Model, eski Hükümetlerarası İklim

Değişikliği Paneli Başkanı Sir Robert Watson başkanlığındaki bir dış bilimsel inceleme komitesi tarafından gözden geçirilmiş ve yaygın kullanımı önerilmiştir.



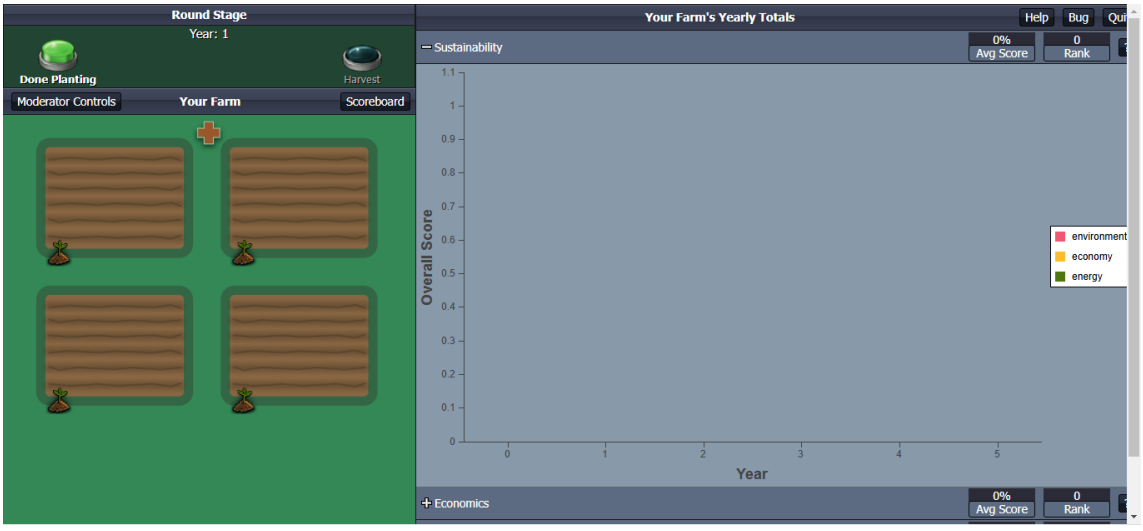
Fields of Fuel oyununda hem öğrenciler hem de genel katılımcılar, enerji kaynakları üretmek, gelir elde etmek ve ekosistem hizmetlerini iyileştirmek için sürdürülebilir bir şekilde ürün yetiştirmeye çalışan çiftçiler rolünü üstlenirler. Bunu yaparken oyuncular, sistem düzeyinde karmaşık düşünme becerilerini kullanır ve aşağıdaki konularda bilgi edinirler:

- Sürdürülebilirliğin ekolojik ve ekonomik yönleri

- Sürdürülebilir sistemlerin kısa ve uzun vadeli dinamikleri

- Bireysel çiftçi yönetimi kararlarının yerel ve küresel etkileri

Oyundaki dinamiklerle etkileşimde bulunmak ve bu dinamikleri anlamak, biyoenerji ürünlerinin sürdürülebilir üretimindeki karmaşıklığı gösterir. Bu etkileşim, güncel araştırmalar ve sürdürülebilirlik konularıyla, geleneksel öğretim yaklaşımlarının sunmakta zorlandığı şekillerde bağ kurmayı sağlar.



Fields of Fuel Lise Kademesi Etkileri

HS-LS2-2: Farklı ölçeklerdeki ekosistemlerde biyolojik çeşitliliği ve popülasyonları etkileyen faktörlere dair kanıta dayalı açıklamaları desteklemek ve güncellemek için matematiksel temsiller kullanın.

HS-LS2-7: Çevre ve biyolojik çeşitlilik üzerindeki insan faaliyetlerinin etkilerini azaltmaya yönelik bir çözüm tasarlayın, değerlendirin ve iyileştirin.

HS-LS4-6: İnsan faaliyetlerinin biyolojik çeşitlilik üzerindeki olumsuz etkilerini azaltacak bir çözümü test etmek için bir simülasyon oluşturun veya mevcut bir simülasyonu güncelleyin.

HS-ESS3-2: Enerji ve mineral kaynaklarının geliştirilmesi, yönetimi ve kullanımı için maliyet-fayda oranlarına dayalı tasarım çözümlerini değerlendirin.

HS-ESS3-3: Doğal kaynakların yönetimi, insan popülasyonlarının sürdürülebilirliği ve biyolojik çeşitlilik arasındaki ilişkileri göstermek için bir hesaplamalı simülasyon oluşturun.

HS-ESS3-4: Doğal sistemler üzerindeki insan faaliyetlerinin etkisini azaltan bir teknolojik çözümü değerlendirin veya geliştirin.

HS-ETS1-1: Toplumsal ihtiyaçları ve talepleri dikkate alan çözümler için niteliksel ve niceliksel kriterler ve sınırlamaları belirlemek amacıyla büyük bir küresel sorunu analiz edin.

HS-ETS1-3: Maliyet, güvenlik, güvenilirlik ve estetik gibi çeşitli sınırlamaların yanı sıra sosyal, kültürel ve çevresel etkileri de dikkate alarak karmaşık bir gerçek dünya probleminin çözümünü öncelikli kriterlere göre değerlendirin.

HS-ETS1-4: Çok sayıda kriter ve sınırlama ile ilgili etkileşimleri içeren karmaşık bir gerçek dünya probleminin önerilen çözümlerinin etkisini modellemek için bir bilgisayar simülasyonu kullanın.

Bilimsel ve Mühendislik Uygulamaları

- Sorular sormak ve problemleri tanımlamak

- Modeller geliştirmek ve kullanmak

- Verileri analiz etmek ve yorumlamak

- Açıklamalar oluşturmak ve çözümler tasarlamak

- Kanıttan hareketle tartışmaya katılmak

Disiplinler Arası Temel Fikirler

LS2: Ekosistemler: Etkileşimler, enerji ve dinamikler

LS4: Biyolojik Evrim: Birlik ve Çeşitlilik

ESS3: Dünya ve İnsan Etkinlikleri

ETS1: Mühendislik Tasarımı

Kapsayıcı Kavramlar

Desenler (Patterns)

Nedensellik ve Etki: Mekanizma ve açıklama

Ölçek, oran ve miktar

Sistemler ve sistem modelleri

Enerji ve Madde: Akışlar, döngüler ve korunma

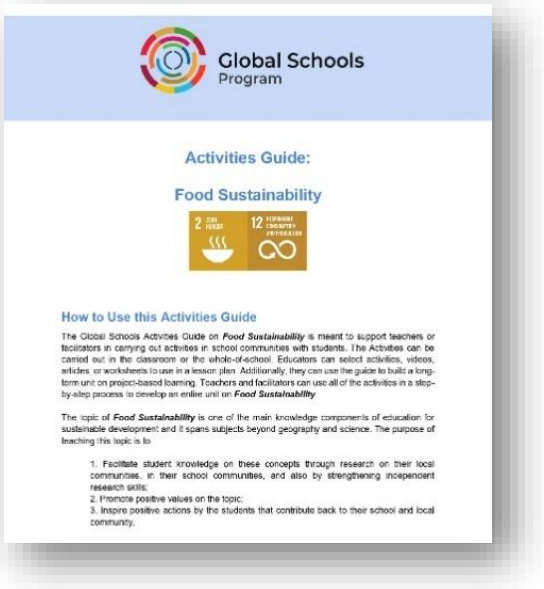
Kararlılık ve değişim

GLOBAL SCHOOLS AKTİVİTE REHBERLERİ VE SMITHSONIAN SCIENCE FOR GLOBAL GOALS MODÜLLERİ

Global Schools Aktivite Rehberleri- 14'ten fazla kapsamlı çalışmayı içeren literatür incelemeleri, Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi'nin (ESD) olumlu akademik başarılarla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Stanford Üniversitesi tarafından incelenen 119 hakemli çalışmada, %90'ının öğrenci becerilerinde artış sağladığı, %86'sının ise öğrencilerde olumlu değişiklikler gözlemlediği belirtilmiştir. Ayrıca, ESD müfredatının özsaygı, özerklik, karakter gelişimi, olgunluk, güçlendirme, sözlü iletişim, liderlik ve iş birliği gibi sosyal-duygusal beceriler ve yumuşak becerilerin gelişimini desteklediği görülmektedir. Okullardaki yeşil alanların hafıza ve bilişsel yetiler üzerinde olumlu etkileri bulunmakta; sosyal etkileşim için açık bir ortam oluşturulması ise sağlıklı bir sosyal iklim oluşturarak öğrencilerin zihinsel ve fiziksel iyilik hallerine katkı sağlamaktadır.

Global Schools aktivite rehberleri, SKH 3,4,6 ve 12 üzerine tasarlanmış olup, sınıf içi aktiviteleri, konu içeriği, araştırma, veri aktiviteleri, harekete geçme, öğrenci faaliyetleri ve değerlendirme gibi kısımlara ayrılmıştır. Her rehberde, sınıf içi ve okul içi aktivite fikirleri, faydalı linkler, uygulama linkleri ve çalışma kağıtları bulunmaktadır.

Çalışmada kullanılan rehber:


Global Schools Program

Activities Guide:

Food Sustainability

How to Use this Activities Guide

The Global Schools Activities Guide on ***Food Sustainability*** is meant to support teachers or facilitators in carrying out activities in school communities with students. The Activities can be carried out in the classroom or the whole-of-school. Educators can select activities, videos, articles, or worksheets to use in a lesson plan. Additionally, they can use the guide to build a long-term unit on project-based learning. Teachers and facilitators can use all of the activities in a step-by-step process to develop an entire unit on ***Food Sustainability***.

The topic of ***Food Sustainability*** is one of the main knowledge components of education for sustainable development and it spans subjects beyond geography and science. The purpose of teaching this topic is to:

1. Facilitate student knowledge on these concepts through research on their local communities, in their school communities, and also by strengthening independent research skills;
2. Promote positive values on the topic;
3. Inspire positive actions by the students that contribute back to their school and local community.

Smithsonian Science for Global Goals Modülleri-Smithsonian Bilim Programı Küresel Hedefler İçin, bilim ve sosyal bilimler eğitimine dair temel unsurları birleştirir. Bu yaklaşım, öğrencilerin önce kendi kimliklerini ve topluluklarının kimliğini anlamalarını, ardından sorgulama ve araştırma süreçlerine katılmalarını ve eleştirel düşünme ile sistematik analiz becerilerini geliştirmelerini sağlar. Sonuç olarak, öğrenciler edindikleri bilimsel bilgileri toplumsal eyleme geçirme sürecine dahil olur.

Smithsonian Science for Global Goals, araştırmaya dayalı bilim eğitimi ile toplumsal katılımı bir araya getirir. 8-17 yaş arası öğrenciler, iklim değişikliği, okyanus sağlığı ve temiz enerji gibi kritik öneme sahip konularla doğrudan ilgilenirken; her bir konuyu sosyal, etik, ekonomik ve çevresel açılardan ele alırlar. Gençleri karmaşık sosyo-bilimsel konularda eğitmek, onların, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin yaşamlarını olumsuz etkileyebilecek toplumsal ve sağlık sorunlarına karşı harekete geçmelerini sağlayacaktır.

Modüller

• Sıtma! Sivrisinek kaynaklı hastalıklardan korunarak herkesin sağlığını nasıl güvence altına alabiliriz? (Şu anda mevcut!)

• Beslenme! Herkes için iyi beslenmeyi nasıl sağlayabiliriz? (Şu anda mevcut!)

• Sürdürülebilir Şehirler! Daha sağlıklı ve mutlu şehirleri nasıl yaratabiliriz? (Geliştirme aşamasında)

• Biyoçeşitlilik! Dünya'nın çeşitli kaynaklarını koruma ile insan ihtiyaçlarını nasıl dengeleyebiliriz? (Geliştirme aşamasında)

• Su! Adil su kullanımını herkes için nasıl dengeleyebiliriz?

• Enerji! Enerjiye erişim ile çevresel endişeleri nasıl dengeleyebiliriz?

• Hava ve İnsanlar! Ekonomi ve hazırlığı nasıl dengeleyebiliriz?

• Biyoteknoloji ve İnsanlar! Teknolojiyi, eylemleri ve etik değerleri nasıl dengeleyebiliriz?

• Pandemi! Bir pandemiye nasıl hazırlanabiliriz?

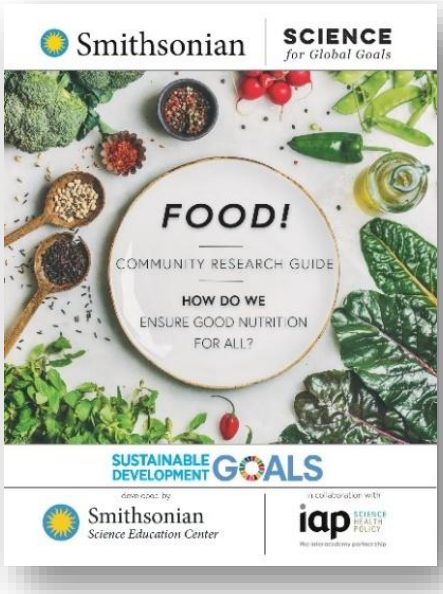
• Kalkınma ve Okyanuslar! Bugünün ihtiyaçları ile yarının hedeflerini nasıl dengeleyebiliriz?

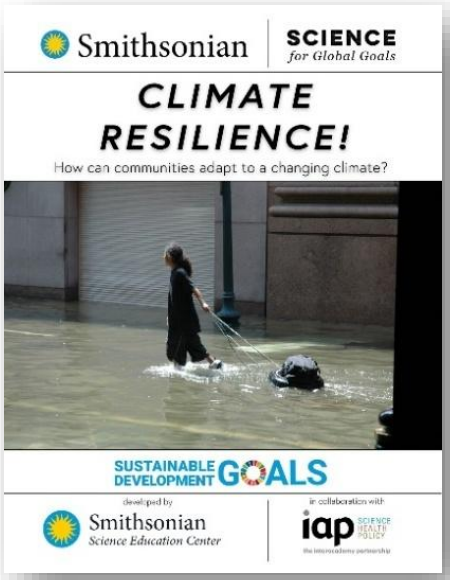
• Tarım! Üretimi, ekonomiyi ve çevreyi nasıl dengeleyebiliriz?

Modüller üç ana bölüme ayrılır. Planlar da bu bölümlere göre ilerler. Keşfet-Anla-Harekete geç yapısı bu modüllerin yapısını oluşturmaktadır. Her modülde öncelikle sistemdeki hafifletme stratejileri arasındaki ilişkiler keşfedilir. Daha sonra, değişiklik yapılabilecek alanları bulmak amacıyla sistemin nasıl analiz edilebileceği anlaşılır. Son olarak, sistemin hangi kısmında çalışılacağına karar verilerek harekete geçilir.

Bu çalışmada oluşturulan ders planları bu yapıya entegre edilerek hazırlanmıştır.

Çalışmada kullanılan modüller:





DERS PLANLARI

Sürdürülebilir Tarim - Sustainable Agriculture

AKTİVİTE	TANIM	MATERYALLER VE TEKNOLOJİ	YAKLAŞIMLAR-UYGULAMALAR	SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA HEDEFLERİ

KEŞFET	Tarim ve iklim değişikliği ilişkisi	Fields Of Fuel Game http://fieldsoffuel.org/	• Sürdürülebilirlik • Ekonomi • Ekoloji • Enerji açilarindan tarimi değerlendirmek	SKH 1,SKH 2,SKH 12,SKH 13
ANLA	Suyu kontrol et!	Toplumun Suyu Modeli: Deney	Smithsonian Science For Global Goals Modül: Climate Resillience; Page 82,83,84,85	SKH 6, SKH 13
HAREKETE GEÇ	Şu anki hayat tarzi seçimlerimize bakinca bizi nasil bir gelecek bekliyor?	• Ecological Footprint Calculator • https://www.footprintcalculator.org/home/en	RealDirt Worksheet • https://aitc-canada.ca/Portals/0/AITC/Resources/ClassResources/RealDirt%20Teachers%20Guide-LR16.pdf	SKH13, SKH 11, SKH 12, SKH 6

Stem Kazanımları: **Fen:**

İklim değişikliği kavramını tanır.

Tarım ile iklim değişikliğıı arasındaki ilişkiyi açıklar.

Su ayak izi ve sürdürülebilir tarım kavramlarını açıklar.

Teknoloji:

Yapay zeka tabanlı simülatörler ile sürdürülebilir tarımın ögelerini açıklar.

Matematik:

Grafik okuma ve yorumlama bilgisini kullanır.

Yüzde hesabı yapar.

Meb Kazanımları:

Biyoloji

“BİY.10.2.5. Ekolojik sürdürülebilirliğin önemini yorumlayabilme

a) Ekolojik sürdürülebilirliğin önemini inceler.

b) Ekolojik sürdürülebilirliğin önemini bağlamdan kopmadan dönüştürür.

c) Ekolojik sürdürülebilirliğin önemini anlamı değiştirmeyecek şekilde yeniden ifade eder.”[1]

“BİY.10.2.6. Çevresinde sürdürülebilirliği kısıtlayan durumlarla ilgili gözleme dayalı tahmin yapabilme

a) Çevresinde sürdürülebilirliği kısıtlayan durumları gözlem ve deneyimleriyle ilişkilendirir.

b) Çevresinde sürdürülebilirliği kısıtlayan durumlara ilişkin çıkarım yapar.

c) Çevresinde sürdürülebilirliği kısıtlayan durumlara ilişkin yargıda bulunur.”[1]

“BİY.10.2.7. Ekolojik ayak izini küçültebilme yollarını bilimsel olarak sorgulayabilme

a) Ekolojik ayak izini küçültebilme yollarıyla ilgili araştırma sorusu belirler.

b) Ekolojik ayak izini küçültebilme yollarıyla ilgili araştırma sorusunu cevaplamak için bir tablo/model oluşturur.

c) Ekolojik ayak izini küçültebilme yollarıyla ilgili araştırma planlar.

ç) Ekolojik ayak izini küçültebilme yollarıyla ilgili elde ettiği verileri analiz eder ve yorumlar.”[1]

“BİY.10.2.8. Doğal kaynakların ve biyoçeşitliliğin korunması için alınan önlemleri sorgulayabilme

a) Doğal kaynakların ve biyoçeşitliliğin korunması için alınan önlemlere ilişkin merakını ifade eder.

b) Doğal kaynakların ve biyoçeşitliliğin korunması için alınan önlemler ile ilgili sorular sorar.

c) Doğal kaynakların ve biyoçeşitliliğin korunması için alınan önlemler ile ilgili bilgi toplar.

ç) Doğal kaynakların ve biyoçeşitliliğin korunması için alınan önlemler ile ilgili topladığı bilgilerin doğruluğunu değerlendirir.

d) Doğal kaynakların ve biyoçeşitliliğin korunması için alınan önlemler ile ilgili topladığı bilgiler üzerinden çıkarım yapar.”[1]

“BİY.10.2.9. Çevresinde atık yönetimi konusunda yapılan çalışmalarla ilgili bilgi toplayabilme

a) Çevresinde atık yönetimi konusunda yapılan çalışmalarla ilgili bilgilere ulaşmak için kullanacağı araçları belirler.

b) Belirlediği araçları kullanarak çevresinde atık yönetimi konusunda yapılan çalışmalarla ilgili bilgilere ulaşır.

c) Çevresinde atık yönetimi konusunda yapılan çalışmalarla ilgili ulaştığı bilgileri doğrular.

ç) Çevresinde atık yönetim konusunda yapılan çalışmalarla ilgili ulaştığı bilgileri kaydeder.”

Fizik

“FİZ.10.4.5.Yenilenebilen ve yenilenemeyen enerji kaynaklarını karşılaştırabilme

a) Yenilenebilen ve yenilenemeyen enerji kaynaklarına ilişkin özellikleri belirler.

b) Yenilenebilen ve yenilenemeyen enerji kaynaklarının avantajlarını listeler.

c) Yenilenebilen ve yenilenemeyen enerji kaynaklarının dezavantajlarını listeler.”

Kimya

“KİM.10.3.2. Kimyasal tepkimeler sonucunda atmosferin doğasındaki değişimin ekosisteme etkilerine yönelik problem çözebilme

a) Kimyasal tepkimeler sonucunda atmosferin doğasındaki değişimin ekosisteme etkilerine yönelik problemleri (hava kirliliği, ozon azalımı, asit yağmurları, sera etkisi, küresel ısınma vb.) belirler.

b) Belirlediği problemlerin ekosistem (canlı, cansız, sucul sistem, toprak, hava, sağlık vb.) üzerindeki etkilerini özetler.

c) Problemlerin çözümüne yönelik veriye dayalı tahminlerde bulunur.

ç) Problemin çözümüne yönelik önermeler üzerinden akıl yürütür.

d) Problemin çözümüne ilişkin değerlendirmelerde bulunur.”

“KİM.12.3.3. Yapay zekâ uygulamalarının sürdürülebilirliğe etkilerine yönelik eleştirel düşünebilme

a) Yapay zekâ uygulamalarının sürdürülebilirliğe etkilerini sorgular.

b) Yapay zekâ uygulamalarının sürdürülebilirliğe etkileri ile ilgili akıl yürütür.

c) Yapay zekâ uygulamalarının sürdürülebilirliğe etkilerine ilişkin ulaştığı çıkarımlar üzerine yansıtma yapar.”

Matematik

“MAT.H.1.1. Doğrusal ilişkiler içeren problemlerin çözümlerinde matematiksel araç ve teknolojilerden yararlanabilme

a) Doğrusal ilişkiler içeren problemlerin çözümlerinde kullanılabilecek matematiksel araç ve teknolojileri tanır.

b) Doğrusal ilişkiler içeren problemlerin çözümleri için kullanılabilecek matematiksel araç ve teknolojilerden uygun olanları seçer.

c) Doğrusal ilişkiler içeren problemlerin çözümleri için belirlediği matematiksel araç ve teknolojiyi kullanır.”

“MAT.H.5.1. Günlük hayatta karşılaşılan veya başkaları tarafından oluşturulan istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminleri tartışabilme

a) Günlük hayatta karşılaşılan veya başkaları tarafından oluşturulan istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminlere yönelik istatistiksel temellendirme yapar.

b) Günlük hayatta karşılaşılan veya başkaları tarafından oluşturulan istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminlere yönelik hataları/yanlılıkları tespit eder.

c) Günlük hayatta karşılaşılan veya başkaları tarafından oluşturulan istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım veya tahminleri çürütür/kabul eder."

"MAT.9.7.1. Tek nicel değişkenli veri dağılımları ile çalışabilme ve tek nicel değişken içeren veriye dayalı karar verebilme

a) Nicel veriye dayalı istatistiksel araştırma gerektiren gerçek yaşam durumlarını belirler.

b) Bağlam içerisinde nicel veri dağılımlarını betimleyen ve karşılaştıran araştırma soruları oluşturur.

c) Nicel verileri toplamak/elde etmek için plan yapar.

ç) Nicel verileri toplayarak/elde ederek analize hazırlar.

d) Araştırma sorusu bağlamında toplanan/elde edilen nicel verileri analiz etmek için görselleştirme (nokta grafiği, histogram, kutu grafiği) ve/veya özetleme [aritmetik ortalama, ortanca (medyan), tepe değer (mod), açıklık, standart sapma] araçlarından uygun olanı seçer.

e) Araştırma sorusu bağlamında toplanan/elde edilen nicel verileri belirlediği araçlarla analiz eder.

f) Nicel veri dağılımlarına dayalı istatistiksel araştırma sonucu elde edilen çıktılardan hareketle verilerin arasını ve ötesini yorumlayarak sonuç çıkarır.

g) Nicel veriye dayalı araştırmadan elde edilen sonuçları, araştırma sorusu bağlamında değerlendirir."

"MAT.9.7.2. Günlük hayatta karşılaşılan veya başkaları tarafından oluşturulan tek nicel değişkenli veri dağılımlarına ilişkin istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım ve/veya tahminleri tartışabilme

a) Günlük hayatta karşılaşılan veya başkaları tarafından oluşturulan nicel veri dağılımlarına ilişkin istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım ve/veya tahminlere yönelik istatistiksel temellendirme yapar.

b) Günlük hayatta karşılaşılan veya başkaları tarafından oluşturulan nicel veri dağılımlarına ilişkin istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım ve/veya tahminlere yönelik hataları ve/veya yanlılıkları tespit eder.

c) Günlük hayatta karşılaşılan veya başkaları tarafından oluşturulan nicel veri dağılımlarına ilişkin istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım ve/veya tahminleri çürütür/kabul eder."

"MAT.10.6.2. Günlük hayatta karşılaşılan veya başkaları tarafından oluşturulan iki kategorik değişkenli verilerin ilişkililiğine dayalı istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım ve/veya tahminleri tartışabilme

a) Günlük hayatta karşılaşılan veya başkaları tarafından oluşturulan iki kategorik değişken arasındaki ilişkililiği yansıtan istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım ve/veya tahminlere yönelik istatistiksel temellendirme yapar.

b) Günlük hayatta karşılaşılan veya başkaları tarafından oluşturulan iki kategorik değişken arasındaki ilişkililiğe dair istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım ve/ veya tahminlere yönelik hataları ve/veya yanlılıkları tespit eder.

c) Günlük hayatta karşılaşılan veya başkaları tarafından oluşturulan iki kategorik değişken arasındaki ilişkililiğe dair istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım ve/ veya tahminleri çürütür/kabul eder."[1]

"MAT.11.3.2. Günlük hayatta karşılaşılan veya başkaları tarafından oluşturulan iki nicel değişkenli verilerin ilişkililiğine dayalı istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım ve/veya tahminleri tartışabilme

a) Günlük hayatta karşılaşılan veya başkaları tarafından oluşturulan iki nicel değişken arasındaki ilişkililiğe dair istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım ve/veya tahminlere yönelik istatistiksel temellendirme yapar.

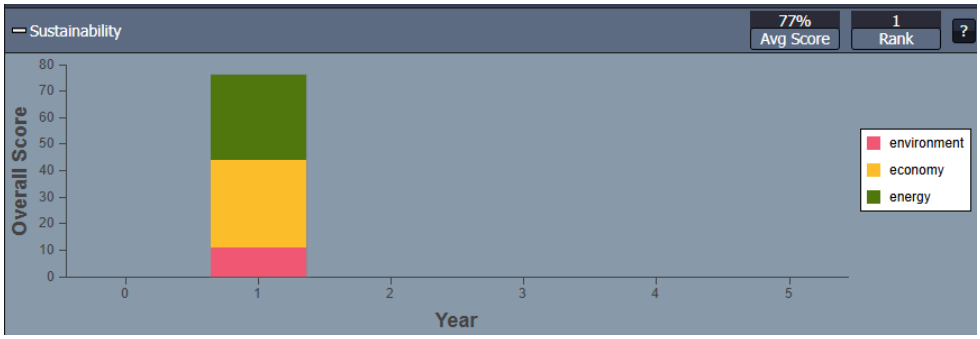
b) Günlük hayatta karşılaşılan veya başkaları tarafından oluşturulan iki nicel değişken arasındaki ilişkililiğe dair istatistiksel görsel, özet, sonuç, yorum, çıkarım ve/veya tahminlere yönelik hataları ve/veya yanlılıkları tespit eder.

c) Günlük hayatta karşılaşılan veya başkaları tarafından oluşturulan iki nicel değişken arasındaki ilişkililiğe dair çürütür/kabul eder."

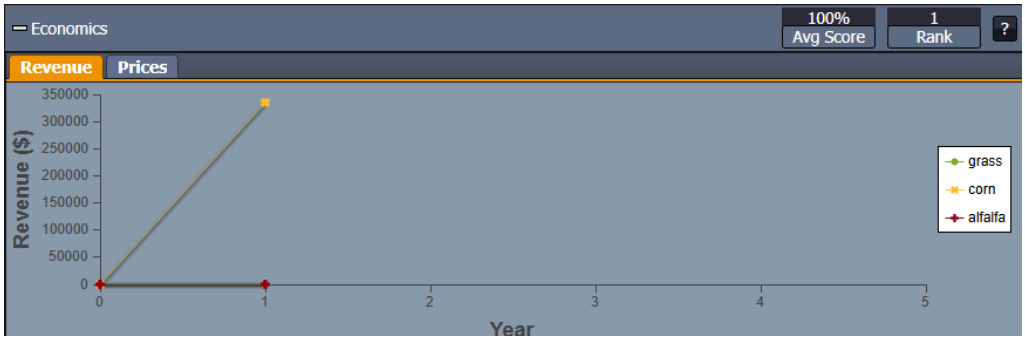
DERS PLANI İÇİNDE SIMÜLATÖR KULLANIMI

Modülün yapısı ile parallel olacak şekilde, keşfet kademesinde simulator uygulaması yapılır. Fields of fuel oyunundaki grafikler, öğrencileri bazı çıkarımlara yöndendirecektir. Aşağıda grafikler ve grafiklerden çıkarılacak sonuçlar listelenmiştir.

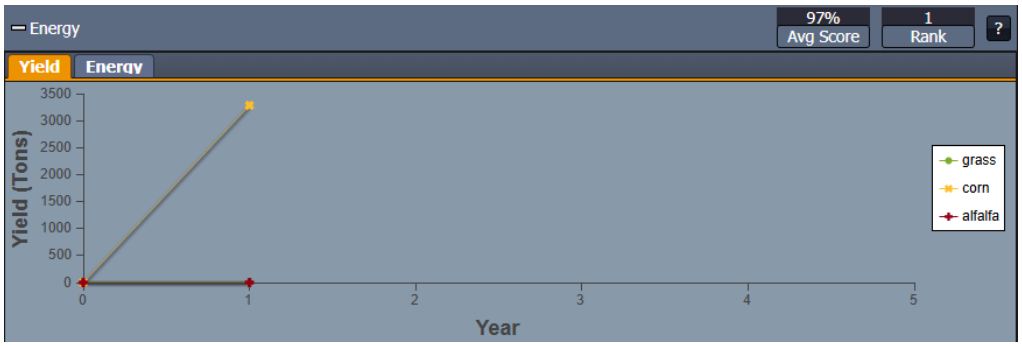
Sürdürülebilirlik: Sürdürülebilirlik grafiğinde, ekilen tarım ürünlerinin türüne ve geçen mevsim sayısına göre çevresel, ekonomik ve enerji açısından sürdürülebilirlik skorları verilmektedir. Bu grafik aracılığı ile ürünün çevreye etkisi, ekonomik sürdürülebşlilik çıktısı ve enerji çıktısı ölçülebilmektedir.



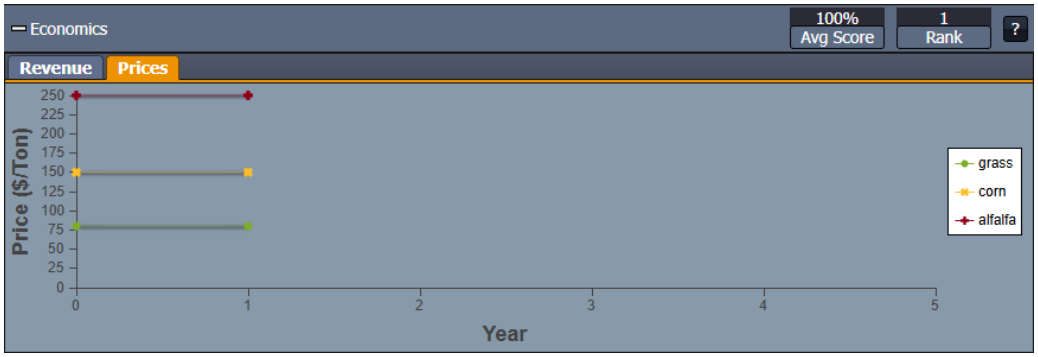
Ekonomi: Revenue yani hasılat grafiğinde, ürünün maliyeti mevsime göre verilmektedir.



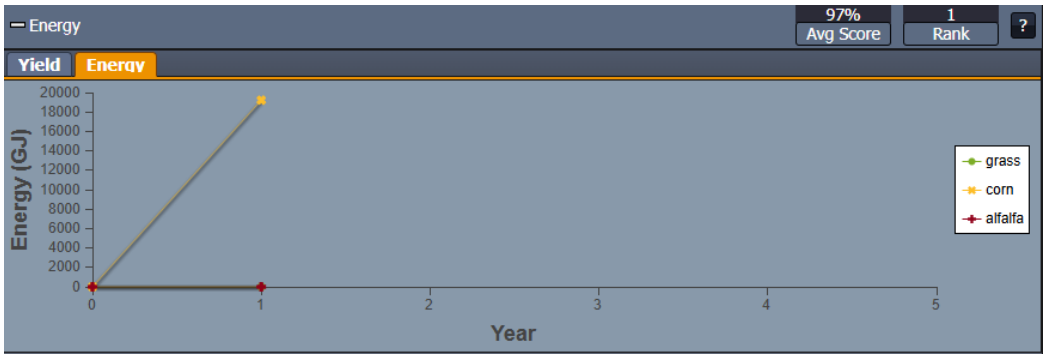
Prices yani fiyatlar grafiği ürünlerin satışını yansıtmaktadır.



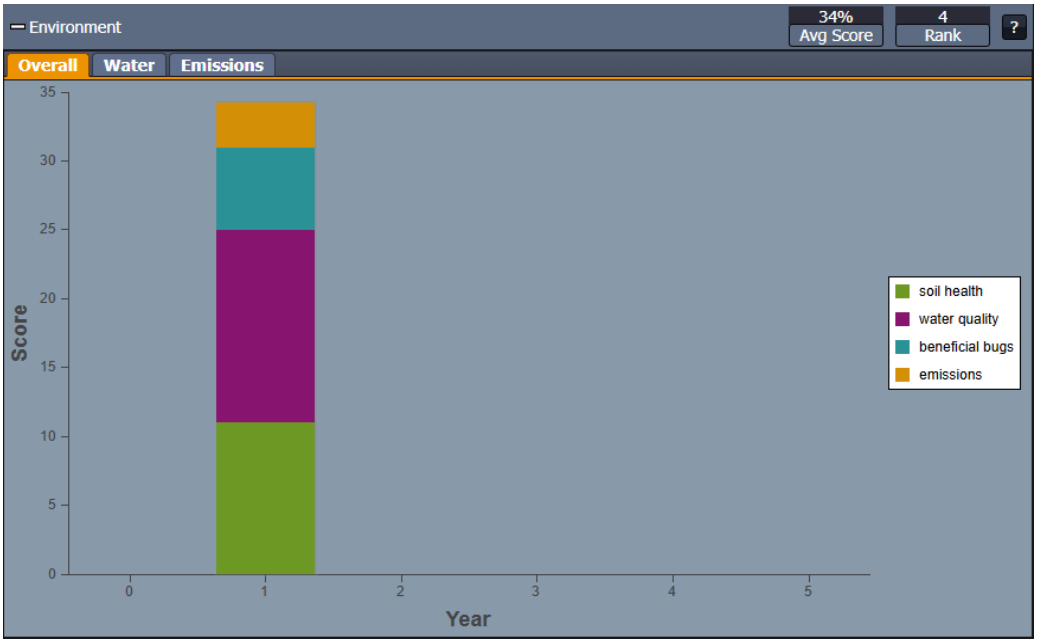
Enerji: Yield yani verim grafiği ton başına enerji verimini vermektedir.



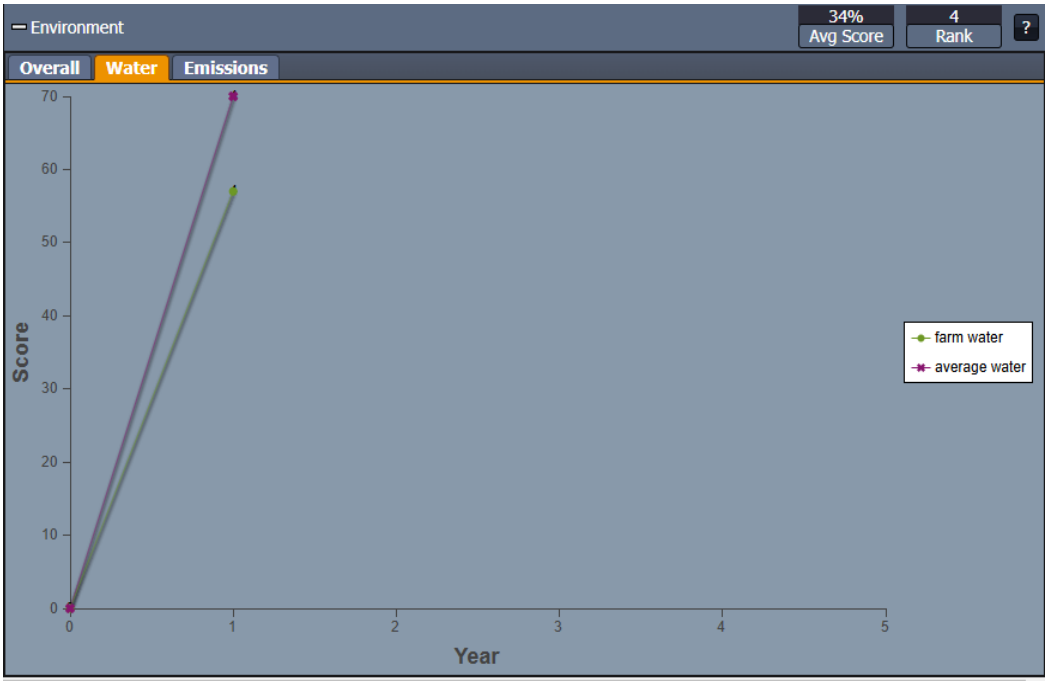
Enerji grafiği ise GJ cinsisnden enerji miktarını vermektedir.



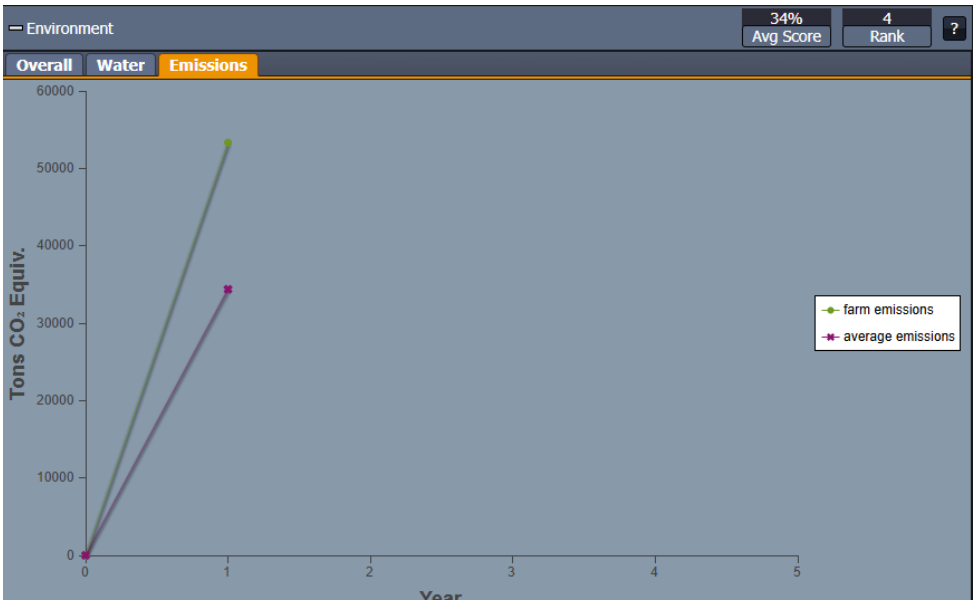
Ekoloji: Çevresel sürdürülebilirlik grafiğinde toprak sağlığı, su kalitesi, böcekler ve karbon emisyonu miktarı ürünlere göre 1 mevsim boyunca gösterilir.



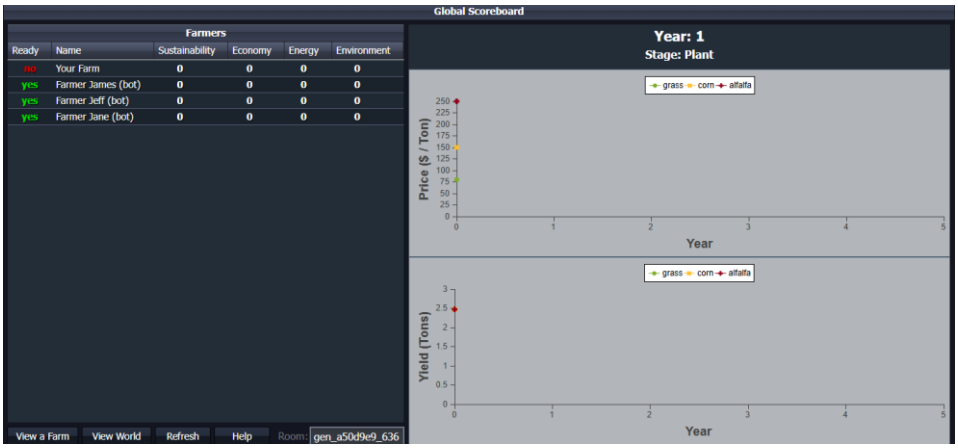
Su grafiğinde ise tarlanın su sarfiyatı ve ortalama su sarfiyatı verilir.



Emisyon grafiğinde ise tarlanın toplam karbon emisyonu ile ortalama karbon emisyonu değerleri okunur.



Ana grafikte ise 1 yıl için ürün fiyatları ve verimleri ton başına verilir.



Çıkarımlar

1. Grafiklerdeki oranlar seçilen tarım ürününe göre değişmektedir.
2. Her ürünün su ihtiyacı, sarf ettiği enerji ve saldığı karbon miktarı değişkenlik göstermektedir.
3. Bu değişkenliklere göre her ürün başına ya da iki ürün veya üç ürün çeşidi tarlaya ekilerek verim ve enerji farkları gözlenebilir.
4. Ayrıca birden çok mevsim ekim ve hasat yapılarak en verimli tarım metodu tespit edilebilir.
5. Bu sayede bir arada ekilmesi en uygun ürünler tespit edilebileceği gibi, hangi ürün üst üste 2 veya daha çok mevsim ekilebilir anlaşılabilir.
6. Böylece iklim,tarım ve ekonomi ilişkisi matematiksel olatak tahlil edilebilmektedir.
7. Analitik beceriler, grafik okuma ve yorumlama, neden sonuç ilişkisi kurma gibi beceriler simulator uygulamasında kullanılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada hazırlanan ders planı, sürdürülebilir tarım eğitimi ile STEM disiplinlerini bir araya getirerek öğrencilere sürdürülebilirlik bilinci kazandırmada önemli bir adım sunmaktadır. Özellikle, iklim değişikliği ve çevresel sürdürülebilirlik konularının eğitim içeriğine entegre edilmesi, öğrencilerin bu alanlarda bilgi ve farkındalık kazanmalarını sağlamıştır. Simülatör oyunları gibi eğitim teknolojileri kullanılarak yapılan ders tasarımı, öğrencilerin çevresel etkileri analiz etmelerine ve çeşitli senaryolar doğrultusunda karar alma yetilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır.

Çalışmada uygulanan STEM odaklı modüller, fizik, biyoloji, kimya ve matematik gibi farklı disiplinleri harmanlayarak multidisipliner bir öğrenme ortamı oluşturmuştur. Bu yaklaşım, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmiş, onları karmaşık gerçek dünya sorunlarını daha iyi anlamaya yönlendirmiştir. Böylece, ders planının çok boyutlu yapısı, öğrencilerin hem teorik bilgi hem de pratik uygulamalar aracılığıyla STEM kazanımlarını desteklemiştir.

Ayrıca, simülasyon tabanlı oyunların STEM eğitimi ile entegrasyonu, öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımını teşvik ederek konuları daha anlaşılır ve ilgi çekici hale getirmiştir. Eğitim teknolojilerinin bu şekilde kullanımı, geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesine geçerek öğrenme süreçlerini derinleştirmekte ve öğrencilerin derslere olan ilgisini artırmaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışma kapsamında geliştirilen ders planı, sürdürülebilirlik ve STEM eğitimini bütünleştirici bir model olarak değerlendirilebilir. Bu tür uygulamaların diğer eğitim kurumlarında da benimsenmesi, öğrencilerde çevre bilinci ve sürdürülebilirlik farkındalığının gelişmesine katkı sunacak ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etmede eğitim sektörünün rolünü güçlendirecektir.

Öneriler

1. *Eğitim Teknolojilerinin Yaygınlaştırılması:* Simülatör oyunları ve dijital öğrenme araçlarının sürdürülebilirlik ve STEM eğitimine katkıları göz önüne alındığında, bu tür teknolojilerin eğitim kurumlarında daha yaygın kullanımı teşvik edilmelidir. Eğitimciler için bu araçların kullanımı üzerine kapsamlı eğitimler düzenlenerek, öğretmenlerin bu teknolojileri verimli kullanabilme becerileri artırılabilir.
2. *Disiplinlerarası İş Birliklerinin Artırılması:* Bu tür ders planlarının başarısı, STEM alanları ile diğer disiplinlerin iş birliği içinde çalışmasını gerektirir. Okullarda disiplinler arası projeler ve ekip çalışmaları teşvik edilerek öğrencilerin bütüncül bir bakış açısı geliştirmesi sağlanabilir. Örneğin, tarım, ekonomi ve çevre bilimleri gibi farklı alanları içeren projeler, sürdürülebilirlik konularında öğrencilerin daha geniş bir perspektif kazanmasına yardımcı olabilir.
3. *Yerel ve Küresel Problemlerle İlişkilendirme:* Öğrencilere sürdürülebilirlik eğitimi verirken, yerel ve küresel çevre sorunlarına dayalı vakalar ve uygulamalar üzerinden konular işlenebilir. Böylelikle, öğrencilerin kendi yaşam alanlarında gözlemleyebilecekleri çevresel problemleri analiz etmeleri sağlanarak, eğitimde uygulama ile teori arasındaki bağ güçlendirilmiş olur.

4. *Toplumsal Farkındalığı Artırmaya Yönelik Projeler:* Sürdürülebilirlik ve çevre bilinci eğitimi, öğrencilerin toplum içinde de farkındalık oluşturacak projeler geliştirmelerini desteklemelidir. Bu amaçla, öğrencilerin çevreye duyarlılığı artırmak için toplumsal bilinçlendirme kampanyaları düzenlemesi veya yerel tarım ve çevre etkinliklerine katılması teşvik edilebilir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin toplumsal sorumluluk bilincini güçlendirecektir.
5. *Öğrenci Geri Bildirimlerine Dayalı Geliştirme Çalışmaları:* Bu ders planı, öğrenci geri bildirimleri alınarak düzenli olarak güncellenebilir. Öğrencilerin hangi aktivitelerden en çok fayda sağladığı veya hangi alanlarda daha fazla desteklenmeleri gerektiği gibi veriler toplanarak ders içeriği daha etkili hale getirilebilir.
6. *Uluslararası Eğitim Ağlarına Katılım:* Global Schools gibi sürdürülebilirlik odaklı uluslararası ağlarla iş birliği yaparak farklı okullarda uygulanan en iyi eğitim yöntemleri paylaşılabilir ve böylece yenilikçi öğretim yöntemleri ülke çapında yaygınlaştırılabilir. Bu iş birlikleri, öğrencilerin farklı kültürlerden yaşıtlarıyla bilgi paylaşmalarını da sağlayarak küresel vatandaşlık bilincini destekleyecektir.

Bu öneriler, ders planının daha etkin kullanılmasını sağlamakla kalmayıp, sürdürülebilirlik eğitiminin uzun vadeli etkilerini artırmaya yönelik adımlar atılmasına da yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), 2024. *Maarif modeli kazanımları*. Alındığı adres: https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari.

Belgrave, J. (n.d.). *Global report on food crises: Acute hunger remains persistently high in 59 countries with 1-in-5 people assessed in need of critical urgent action*. World Food Programme. https://www.wfp.org/news/global-report-food-crises-acute-hunger-remains-persistently-high-59-countries-1-5-people

United Nations. (n.d.). *Food and climate change: Healthy diets for a healthier planet*.

Babiker, M., Berndes, G., Blok, K., Cohen, B., Cowie, A., Geden, O., Ginzburg, V., Leip, A., Smith, P., Sugiyama, M., & Yamba, F. (2022). Cross-sectoral perspectives (Chapter 12). In P. R. Shukla, J. Skea, R. Slade, A. Al Khourdajie, R. van Diemen, D. McCollum, M. Pathak, S. Some, P. Vyas, R. Fradera, M. Belkacemi, A. Hasija, G. Lisboa, S. Luz, & J. Malley (Eds.), *Climate change 2022: Mitigation of climate change*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009157926.005

Poore, J., & Nemecek, T. (2018). Reducing food's environmental impacts through producers and consumers. *Science, 360*(6392), 987–992. https://doi.org/10.1126/science.aaq0216

EDGAR. (n.d.). *Food global emission inventory of GHGs from the food systems*.

Our World in Data. (n.d.). *Environmental impacts of food production*.

Teaching for Future. (n.d.). *Module 4: Data, tools and resources – Using climate simulations and games*. https://teachingthefuture.eu/module-4-data-tools-and-resources-using-climate-simulations-and-games/

Şen, A. İ., Kocabaşoğlu, B., Biçer, B., Kalkan, Ç., Şahin, E., Özel, E., Evren Özer, İ., Selvi, M., Böyükata, M., Çevik, M., Keleş, Ö., Oktay, Ö., Canbazoğlu Bilici, S., Çevik, U., & Özdem Yılmaz, Y. (n.d.). *Sürdürülebilir kalkınma ve STEM eğitimi*.

Çorlu, M. S., & Çallı, E. (n.d.). *STEM kuram ve uygulamaları*.

Smithsonian Science For Global Goals. (2024). *Climate resilience! How can communities adapt to a changing climate?* Smithsonian Institution.

Smithsonian Science For Global Goals. (2024). *Food! How do we ensure good nutrition for all?* Smithsonian Institution.

Global Schools Platform. (n.d.). *Global schools activities guide, food*.

Yaşam Doyumu, Dayanıklılık, Öz yeterlilik ve Umut Arasındaki Bağlantı

Dr. Öğr. Üyesi Yakup IME
Necmettin Erbakan Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
imeyakup@gmail.com

Özet

Bu çalışma, yetişkinler arasında dayanıklılık, öz yeterlilik ve umut'un yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı rollerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, 373 kadın ve 199 erkekten oluşan toplam 572 yetişkin birey katılmıştır. Veriler, dayanıklılık, öz yeterlilik, umut ve yaşam tatmini ile ilgili standartlaştırılmış anketler aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, dayanıklılık, öz yeterlilik ve umudun, yaşam doyumunu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığını göstermiştir. Özellikle, daha yüksek dayanıklılık seviyeleri ile artan yaşam doyumu arasında bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, öz yeterliliğin yaşam doyumunun pozitif bir şekilde yordadığı, hedeflerine ulaşma yetisine inanan bireylerin daha fazla yaşam doyumuna ulaşma olasılığının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Umut da önemli bir faktör olarak belirlenmiş ve olumlu gelecek beklentilerinin yaşam doyumunu artırmadaki rolü saptanmıştır. Bulgular, bu psikolojik özelliklerin geliştirilmesinin bireylerin yaşam doyumu üzerindeki önemini vurgulamaktadır. Diğer yandan çalışmada kullanılan anketlerin öz bildirim esasına dayandığı göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların cevaplarında önyargı ve sosyal kabul etkisi gibi faktörlerin rol oynamış olabileceği dikkate alınmalıdır. Gelecek araştırmalarda, farklı demografik gruplardan daha geniş bir örneklem kullanılması ve nitel araştırma yöntemlerinin de dahil edilmesi, dayanıklılık, öz yeterlilik ve umut ile yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Tüm bu sınırlıklara rağmen mevcut çalışma, yaşam doyumunu artırmada dayanıklılık, öz yeterlilik ve umut arasındaki ilişkileri belirterek mevcut literatüre katkıda bulunmaktadır. Bu bulgular, psikolojik dayanıklılığı ve yaşam doyumunu artırmaya yönelik müdahale geliştirilmesine ışık tutabilir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam doyumu, dayanıklılık, öz yeterlilik, umut.

The Link Between Life Satisfaction, Resilience, Self-Efficacy, and Hope

This study aims to identify the predictive roles of resilience, self-efficacy, and hope on life satisfaction among adults. A total of 572 adult participants, comprising 373 women and 199 men, took part in the research. Data were collected through standardized questionnaires related to resilience, self-efficacy, hope, and life satisfaction. The results indicate that resilience, self-efficacy, and hope significantly and positively predict life satisfaction. Notably, a relationship was found between higher levels of resilience and increased life satisfaction. Similarly, self-efficacy was shown to positively predict life satisfaction, with individuals who believe in their ability to achieve their goals having a higher likelihood of attaining greater life satisfaction. Hope was also identified as an important factor, with positive expectations for the future contributing to increased life satisfaction. The findings emphasize the importance of developing these psychological traits in enhancing individuals' life satisfaction. However, considering that the questionnaires used in the study were based on self-reporting, it should be noted that factors such as response bias and social desirability may have influenced participants' answers. Future research could benefit from utilizing a broader sample from diverse demographic groups and incorporating qualitative research methods to provide a deeper understanding of the relationships between resilience, self-efficacy, hope, and life satisfaction. Despite these limitations, the current study contributes to the existing literature by elucidating the relationships among resilience, self-efficacy, and hope in enhancing life satisfaction. These findings may inform the development of interventions aimed at improving psychological resilience and life satisfaction.

Giriş

Yaşam doyumu, bireylerin yaşamlarından aldıkları genel tatmin ve memnuniyet düzeyini ifade eder. Bu kavram, psikolojik iyi oluşun temel bir bileşeni olarak kabul edilir ve bireylerin yaşam kalitesini belirlemede önemli bir rol oynar (Diener, 1984). Yapılan araştırmalar, yaşam doyumunun sosyal ilişkiler, ekonomik durum ve kişisel sağlık gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir (Diener & Seligman, 2004). Ayrıca, yaşam doyumu yüksek olan bireylerin genellikle daha olumlu bir psikolojik duruma sahip oldukları ve stresle başa çıkma yeteneklerinin daha güçlü olduğu saptanmıştır (Ryan & Deci, 2001). Özellikle anlamlı hedefler belirlemek ve bu hedeflere ulaşmak, yaşam doyumunu artıran önemli etmenler arasındadır (Sheldon & Elliot, 1999). Bu bağlamda, yaşam doyumunu artırmak için bireylerin içsel motivasyonlarını keşfetmeleri ve kişisel değerleri ile uyumlu yaşam hedefleri belirlemeleri teşvik edilmelidir (Deci & Ryan, 2008). Sonuç olarak, yaşam doyumu bireylerin genel refahı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve bu durum hem bireysel hem de toplumsal düzeyde dikkate alınmalıdır.

Dayanıklılık, zorluklarla karşılaşıldığında yaşam tatminini artırmada önemli bir rol oynayan çok yönlü bir yapıdır. Bireyin stres faktörlerine ve zorluklara olumlu bir şekilde uyum sağlama yeteneği ile karakterize edilir; bu da psikolojik iyi oluş ve genel yaşam tatmini üzerinde önemli bir etki yaratabilir (Setiawati vd., 2021). Araştırmalar, dayanıklılığın sadece doğuştan gelen bir özellik olmadığını, çeşitli kişisel ve çevresel faktörler, sosyal destek ve başa çıkma stratejileri gibi dinamik bir süreç olduğunu göstermektedir (Seiler & Jenewein, 2019). Örneğin, dayanıklı bireyler genellikle iyimserlik ve öz-yeterlilik sergiler, bu da zorlu koşulları daha etkili bir şekilde aşmalarını sağlar; böylece psikolojik sıkıntıyı azaltarak yaşam tatminini artırır (Ishizuka ve diğ., 2017). Ayrıca, dayanıklılık ile olumlu duygular arasındaki karşılıklı ilişki, dayanıklılığın geliştirilmesinin duygusal iyi oluşu artırabileceğini ve bu durumun yaşam tatminini daha da yükselten bir döngü yaratabileceğini önermektedir (Ewert & Tessneer, 2019). Klinik ortamlarda, dayanıklılığı artırmaya yönelik müdahalelerin, hastalar arasında psikolojik sıkıntıyı hafifletmede umut verici sonuçlar gösterdiği ve böylece yaşam kalitesi sonuçlarını iyileştirdiği gözlemlenmiştir (Ye vd., 2017). Dahası, daha yüksek dayanıklılığın, yaşam tatmini üzerinde kritik bir etkiye sahip olan tükenmişlik ve depresyon seviyeleriyle ters orantılı olduğu gösterilmiştir (West vd., 2020). Bu nedenle, dayanıklılığı geliştirmek, yaşamın zorluklarıyla başa çıkmak ve tatmin edici bir yaşam sürmek için esastır.

Yaşam doyumu, bireylerin yaşamlarına dair algıları ve deneyimleriyle doğrudan ilişkilidir ve öz yeterlik, bu algıları şekillendiren önemli bir faktördür (Bandura, 1997). Öz yeterlik, bireylerin belirli bir görevde başarılı olabileceklerine dair inançlarını ifade eder ve bu inanç, zorluklarla karşılaştıklarında nasıl davrandıklarını etkiler (Schunk, 1991). Araştırmalar, yüksek öz yeterlik duygusuna sahip bireylerin daha az stres yaşadığını ve yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Öz yeterlik, aynı zamanda olumlu başa çıkma stratejileri geliştirmeye yardımcı olur, bu da psikolojik dayanıklılığı artırır ve olumsuz durumlarla daha iyi başa çıkılmasını sağlar (Zimmerman, 2000). Bu bağlamda, öz yeterlik duygusunu güçlendiren müdahalelerin bireylerin yaşam doyumunu

artırmada etkili olabileceği söylenebilir (Schunk & Zimmerman, 2008). Sonuç olarak, öz yeterlik, yaşam doyumunu artıran bir mekanizma olarak önemli bir rol oynamaktadır.

Umut, bireylerin yaşam doyumunu artıran önemli bir psikolojik bileşendir ve geleceğe yönelik olumlu beklentiler geliştirmeyi ifade eder (Snyder, 2002). Araştırmalar, yüksek umut düzeyine sahip bireylerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmada daha etkili olduğunu ve bu durumun genel yaşam tatminlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Snyder vd., 2000). Umut, aynı zamanda hedef belirleme ve bu hedeflere ulaşma konusunda motivasyonu artırır, bu da bireylerin yaşam kalitesini yükseltir (MacLeod vd., 2014). Umut, stresli durumlarla başa çıkma yeteneğini güçlendirirken, bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını da artırır. Bu bağlamda, umut düzeyini artırmaya yönelik müdahalelerin yaşam doyumunu iyileştirebileceği düşünülmektedir (Saleh-Manijeh vd., 2006). Sonuç olarak, umut, yaşam doyumunu artıran kritik bir faktör olarak bireylerin psikolojik iyi oluşunu destekler.

Günümüzde bireylerin yaşam doyumunu artırmak için psikolojik kaynakların anlaşılması son derece önemlidir. Özellikle, dayanıklılık ve öz-yeterlilik gibi kavramlar, bireylerin zorluklarla başa çıkma yeteneklerini ve hedeflerine ulaşma konusundaki inançlarını etkileyerek yaşam doyumunu artırabilir. Ayrıca, umut kavramının bu süreçteki rolü, bireylerin geleceğe dair olumlu beklentiler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu çalışma, ilgili literatüre önemli katkılarda bulunmayı hedeflemektedir; çünkü mevcut araştırmalar genellikle bu değişkenleri ayrı ayrı ele alırken, bu çalışma bunların birlikte nasıl etkileşimde bulunduğunu inceleyecektir. Böylece, araştırmanın bulguları, bireylerin yaşam doyumunu artırmaya yönelik müdahale programlarının geliştirilmesine ışık tutabilir. Sonuç olarak, bu çalışma, bireylerin psikolojik iyilik hallerini güçlendirmek ve yaşam doyumlarını artırmak için etkili stratejiler geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Tüm bu bilgiler ışığında mevcut çalışmanın amacı dayanıklılık, öz-yeterlilik ve umut değişkenlerinin yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı rollerini incelemektir.

Yöntem

Katılımcılar

Veri toplama aşamasında etkili iletişimi sağlamak için, çalışmanın amacını özetleyen ve katılım için ayrıntılı talimatlar veren bilgilendirme yapılmıştır. Araştırma için katılımcılardan veri toplamak amacıyla ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin tümü yüz yüze toplanmıştır. Katılımcılar, 373'ü kadın (%65,2) ve 199'u erkek (%34,8) olmak üzere toplam 572 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaşları 18 ile 40 yıl arasında değişmekte olup (M = 20.8, Sh = 2.95) olarak belirlenmiştir.

Kısa Dayanıklılık Ölçeği

Smith vd. (2008) tarafından geliştirilmiş Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 6 maddeden oluşan ölçek, tek boyutlu olup 5'li Likert yapıdadır (1=hiç uygun değil, 5=tamamen uygun). Bu ölçekten elde edilebilecek puanlar minimum 6'dan maksimum 30'a kadar değişmektedir; daha yüksek puanlar daha yüksek bir dayanıklılık düzeyini göstermektedir. Doğan (2015) göre, ölçeğin psikometrik

özellikleri geçerli bir yapıya sahip olduğunu (x^2/df=1.83, CFI=.99, TLI=.99, SRMR=.03, RMSEA=.05) ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu (α=.83) göstermektedir.

Sürekli Umut Ölçeği

Snyder ve diğ. (1991) tarafından geliştirilmiş ve Tarhan & Bacanlı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, alternatif yollar düşüncesi ve ajans düşüncesi olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Analizler, ölçeğin yeterince geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Tarhan & Bacanlı, 2015). Ölçek, 8 dereceli Likert ölçeği kullanmaktadır (1=kesinlikle yanlış, 8=kesinlikle doğru). Toplam puan, minimum 8'den maksimum 64'e kadar değişmekte olup, daha yüksek puanlar daha yüksek bir umut seviyesini ifade etmektedir. Güvenilirlik analizi, iç tutarlılık katsayısının .92 olduğunu göstermiştir.

Öz-Yeterlik Ölçeği

Schwarzer ve Jerusalem (1995) tarafından geliştirilmiş, Aypay (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Tek boyutlu olan ölçek, 10 maddeden oluşmakta ve 4 dereceli Likert ölçeği kullanmaktadır (1=kesinlikle yanlış, 4=kesinlikle doğru). Ölçek, 10 ile 40 puan arasında bir puanlama aralığı sunmaktadır. Daha yüksek puanlar, bireysel öz-yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğunu yansıtmaktadır. Ölçeğin psikometrik özellikleri, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (α=.92).

Yaşam Doyumu Ölçeği

Yaşam Doyumu Ölçeği, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Beş maddeden oluşan ve her biri yedi seçenek içeren Likert tipi bir ölçek olup, minimum ve maksimum puanlar yedi ile 35 arasında değişmektedir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği 0.85 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada, Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin iç tutarlılık skoru 0.83 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada yaşam doyumu, dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öncelikle, tanımlayıcı istatistikler ile değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır. Ardından, dijital bağımlılık, yalnızlık ve utangaçlığın sosyal anksiyeteyi öngörücü rolleri belirlemek amacıyla hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi öncesinde, istatistiksel ön varsayımlar gözden geçirilmiştir. Değişken şişirme değerleri (VIF) 1.52-2.73, tolerans değerleri .65-.36 ve Durbin Watson değeri 1.78 olarak tespit edilmiştir. Bulgular, çoklu bağlantısallık ve kalıntı problemi olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, tüm varsayımların Field'ın (2013) önerileriyle uyumlu olduğu görülmektedir.

Bulgular

Tanımlayıcı İstatistikler

Kullanılan ölçekler için değişkenler arasındaki korelasyonlar, tanımlayıcı istatistikler ve güvenilirlik katsayıları Tablo 1'de verilmiştir. Beklenildiği üzere, yaşam doyumunun, dayanıklılık (r = .364, p < .001), öz yeterlilikle (r = .436, p < .001) ve umut (r = .482, p < .001) ile anlamlı pozitif ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, dayanıklılığın, öz yeterlilik (r = .585, p < .001) ve umut (r = .505, p < .001) ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Son olarak, öz yeterlilik ile umut arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur (r = .795, p < .001).

Tablo 1. Betimleyici istatistikler ve değişkenler arası korelasyonlar

Değişken	1	2	3	4
1.Yaşam doyumu	1	.36**	.43**	.48**
2.Dayanıklılık		1	.58**	.50**
3.Öz yeterlik			1	.79**
4.Umut				1
M	3.03	3.12	3.05	5.87
Sh	.81	.82	.55	1.16
α	.83	.82	.92	.92

***p*<.001

Tablo 2. Yaşam doyumu düzeyini yordayan hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Değişken	Model 1				Model 2				Model 3			
	B	SE	*β*	*t*	B	SE	*β*	*t*	B	SE	*β*	*t*
Dayanıklılık	.35	.03	.36	9.32**	.16	.04	.16	3.59**	.14	.04	.14	3.20**
Öz-yeterlik					.49	.06	.34	7.38**	.10	.09	.07	1.16*
Umut									.24	.04	.35	5.84**
R^2	.13				.20				.25			
Adj R^2	.13				.20				.24			
SE	.75				.72				.70			
F (dfn, dfd)	5.74(1,570)				.525 (2,569)				.49 (3,568)			

**p*<.05, ***p*<.001

Hiyerarşik regresyon analizinde, yaşam doyumunu yordayıcı değişkenleri belirlemek amacıyla çoklu hiyerarşik regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma değişkenleri, modelde üç aşamada yer almıştır. İlk olarak, dayanıklılık, ardından öz yeterlik ve umut değişkenleri sırasıyla modele dahil edilmiştir. Modeldeki her bir değişkenin bulguları Tablo 2'de verilmektedir. Buna göre, dayanıklılık, öz yeterlik ve

umut, yaşam doyumunun varyansının % 24'ünü açıklamakta ve modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur (p <.001).

Tartışma

Bu çalışmanın amacı dayanıklılık, öz yeterlik, umut ve yaşam doyumu arasındaki yordayıcı ilişkileri araştırmaktır. Araştırma bulguları, dayanıklılık, öz yeterlik ve umutun, yaşam doyumunun pozitif birer yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın birinci bulgusu dayanıklılığın yaşam doyumunun pozitif bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Dayanıklılık, zorluklar karşısında olumlu bir şekilde uyum sağlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır ve bireylerin genel iyilik halleri ile yaşam doyumunu artırdığı gösterilmiştir. Örneğin, Çelik'in Türk üniversite öğrencileri arasında yaptığı çalışma, dayanıklılığı yaşam doyumunu etkileyen kritik bir faktör olarak vurgulamış ve daha önceki bulgularla uyumlu olarak, daha yüksek dayanıklılık sergileyen bireylerin genellikle daha yüksek yaşam doyumu bildirdiklerini ortaya koymuştur (Çelik, 2021). Ayrıca, Jie ve Du'nun araştırması, dayanıklılığın yalnızca algılanan stresi azalttığını değil, aynı zamanda üniversite öğrencileri arasında yaşam doyumu seviyelerini artıran başa çıkma mekanizmalarını da desteklediğini göstermektedir (Jie & Du, 2015). Bu bulgular, dayanıklılığın iyilik hali üzerinde olumlu etkilerini inceleyen Mak ve arkadaşlarının çalışmasıyla da desteklenmekte ve niteliksel dayanıklılık ile yaşam doyumu arasında pozitif bir korelasyon kurulmaktadır (Mak vd., 2011). Ayrıca, Goryczka ve diğerleri, olumlu duyguların dayanıklılığı artırmadaki rolünü vurgulamaktadır; bu durum, özellikle COVID-19 pandemisi gibi zorlu bağlamlarda yaşam doyumuna katkıda bulunmaktadır (Goryczka vd., 2022). Bu çalışmalar, dayanıklılığın yaşam doyumunun pozitif bir yordayıcısı olarak önemini vurgulamakta ve dayanıklılığı artırmaya yönelik müdahalelerin, çeşitli nüfus gruplarında genel yaşam doyumunu iyileştirmek için faydalı olabileceğini önermektedir.

Araştırmanın diğer bulgusu öz yeterliliğin yaşam doyumunun pozitif bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Öz yeterlilik ile yaşam doyumu arasındaki pozitif ilişki, araştırmalarda kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır ve yüksek kendine yeterlilik düzeyine sahip bireylerin daha yüksek yaşam doyumu deneyimleme olasılığının bulunduğunu göstermektedir. Azizli vd., öz yeterliliğin, yaşam doyumu ile anlamlı bir pozitif korelasyon gösterdiğini bulmuş ve kendine yeten bireylerin yaşamlarından daha yüksek tatmin düzeyleri bildirdiklerini öne sürmüşlerdir (Azizli vd., 2015). Bu bulgu, Zammitti ve diğerleri tarafından desteklenmektedir; zira kendine yeterliliğin, özellikle iş istikrarsızlığı bağlamlarında dayanıklılık faktörü işlevi gördüğü ve stres etkenlerini dengeleyerek yaşam doyumunu artırdığı belirtilmiştir (Zammitti vd., 2023). Ayrıca, Ekinci ve Koç, kendine yeterliliğin umudu artırdığını ve bu durumun yaşam doyumunu güçlendirdiğini belirterek, bu kavramlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi pekiştirmiştir (Ekinci & Koç, 2022). Burger ve Samuel'in boylamsal çalışması, daha yüksek kendine yeterliliğin yaşam doyumu üzerindeki stresin olumsuz etkilerini hafifletebileceğini göstererek, kendine yeterliliğin bir başa çıkma kaynağı olarak önemini vurgulamıştır (Burger & Samuel, 2016). Bu

çalışmalar, kendine yeterliliğin yaşam doyumunun pozitif bir yordayıcısı olarak önemini öne çıkararak, hedeflenmiş müdahalelerle kendine yeterliliği artırmanın bireylerin genel yaşam doyumunu iyileştirmek için faydalı olabileceğine işaret etmektedir.

Mevcut çalışmanın son bulgusu umutun yaşam doyumunun pozitif bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Mevcut bulguyu daha önce yapılan araştırma sonuçları da desteklemektedir. Örneğin, O'Sullivan'ın araştırması, umudun öğrenciler arasında hem akademik hem de genel yaşam doyumuyla yakından ilişkili olduğunu vurgulamakta ve daha yüksek umut düzeylerinin çeşitli yaşam alanlarında artan tatmin ile korelasyon gösterdiğini ortaya koymaktadır (O'Sullivan, 2010). Benzer şekilde, Genç ve Arslan, umudun yanı sıra iyimserliğin, özellikle COVID-19 pandemisi gibi zorlu zamanlarda öznel iyi oluşu teşvik etmede kritik bir rol oynadığını bulmuşlardır (Genç & Arslan, 2021). Ayrıca, Zarei ve Fooladvand'ın çalışması, umut ile aile işlevselliği ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi aracılık eden bir rol üstlendiğini vurgulayarak, umudun olumsuz yaşam olaylarından kaynaklanan duyguları hafiflettiğini ve böylece yaşam doyumunu artırdığını belirtmektedir (Zarei & Fooladvand, 2022). Ek olarak, Chan'ın araştırması, umudun olumlu duygular ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi önemli ölçüde aracılık ettiğini göstermiştir (Chan, 2023). Bu çalışmalar, umudun yaşam doyumunu artıran ve yaşamın zorluklarına karşı bir tampon görevi gören önemli bir psikolojik kaynak olduğunu vurgulamakta, umudu artırmaya yönelik müdahalelerin genel iyi oluşu iyileştirmek için faydalı olabileceğini önermektedir.

Araştırma bulguları, bireylerin zorluklarla başa çıkma becerilerinin ve kendilerine olan inançlarının, genel yaşam doyumlarını artırdığına işaret etmektedir. Özellikle dayanıklılık, bireylerin stresli durumlarla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayarak, duygusal iyilik hallerini güçlendirebilir. Öz yeterlilik ise, bireylerin hedeflerine ulaşma konusundaki inançlarının artmasına ve bu doğrultuda daha fazla çaba sarf etmelerine yardımcı olabilir. Umut, geleceğe dair olumlu beklentileri destekleyerek, kişilerin yaşamlarında anlam ve amaç bulmalarına katkı sunabilir. Bu üç faktörün birleşimi, bireylerin yaşam doyumunu artıran güçlü bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, bireylerin dayanıklılıklarını geliştirmek, öz yeterlilik algılarını güçlendirmek ve umut dolu bir bakış açısı kazandırmak için çeşitli programlar ve müdahaleler önerilmektedir. Eğitim kurumlarında bu unsurlara yönelik atölye çalışmaları ve seminerler düzenlenmesi, bireylerin psikolojik sağlamlıklarını artırabilir. Ayrıca, psikolojik danışmanlık hizmetlerinde bu unsurların entegrasyonu, bireylerin genel yaşam kalitelerini yükseltebilir. Sonuç olarak, bireylerin yaşam doyumunu artırmak için dayanıklılık, öz yeterlilik ve umut üzerine odaklanmak hem bireysel hem de toplumsal faydalar sağlayacaktır.

Kaynakça

Azizli, N., Atkinson, B. E., Baughman, H. M., & Giammarco, E. A. (2015). Relationships between general self-efficacy, planning for the future, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, *82*, 58-60. https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.006

Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin GÖYÖ Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 113-131.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.

Burger, K., & Samuel, R. (2017). The role of perceived stress and self-efficacy in young people's life satisfaction: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*, 78-90. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0608-x

Celik, M. (2021). Gender role perception, empathic tendency, and resilience in predicting life satisfaction among Turkish university students, International Online Journal of Educational Sciences, 13(4), 1254-1268

Chan, S. C. Y., Fung, C. K., & Huang, Q. L. (2024). Positive emotions, hope, and life satisfaction in Chinese older adults: An application of broaden-and-build model. *The International Journal of Aging and Human Development*, *98*(4), 452-468. https://doi.org/10.1177/00914150231207999

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. https://doi.org/10.1037/a0012801

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, *95*(3), 542. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*. 49, 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, E., & Seligman, M. E. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, *5*(1), 1-31.

Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *3*(1), 93-102.

Ekinci, N., & Koç, H. (2023). Grit, general self-efficacy, and life satisfaction: The mediating role of hope. *Journal of Community Psychology*, *51*(3), 1288-1299. https://doi.org/10.1002/jcop.22962

Ewert, A., & Tessneer, S. (2019). Psychological resilience and posttraumatic growth: An exploratory analysis. *Journal of Experiential Education*, *42*(3), 280-296.

Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSSStatictic*. Sage

Genç, E., & Arslan, G. (2021). Optimism and dispositional hope to promote college students' subjective well-being in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Positive School Psychology*, *5*(2), 87-96.

Goryczka, A., Dębski, P., Gogola, A. M., Gorczyca, P., & Piegza, M. (2022). Depressive and anxiety symptoms and their relationships with Ego-resiliency and life satisfaction among well-educated, young polish citizens during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(16), 10364. https://doi.org/10.3390/ijerph191610364

Ishizuka, N., Takano, T., Miura, Y., Suyama, K., Shimomura, A., & Matsushima, E. (2017). Psychological distress and resilience among partners of cancer patients receiving outpatient chemotherapy. *International Journal of Clinical Medicine*, *8*(08), 481-495.

Jie, J., & Du, J. (2015, December). Resilience as a mediator between conscientiousness and life satisfaction among Chinese college students. In *2015 International Conference on Social Science and Higher Education* (pp. 221-224). Atlantis Press.

Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması* [Comparison of normal and problematic adolescents' level of life satisfaction]. (Master Dissertation, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Mak, W. W., Ng, I. S., & Wong, C. C. (2011). Resilience: enhancing well-being through the positive cognitive triad. *Journal of Counseling Psychology*, *58*(4), 610-617.

MacLeod, A. K., & Moore, M. (2014). The role of hope in the achievement of personal goals: A prospective study. *Journal of Positive Psychology*, 9(6), 525-535.

O'Sullivan, G. (2011). The relationship between hope, eustress, self-efficacy, and life satisfaction among undergraduates. *Social Indicators Research*, *101*(1), 155-172. https://doi.org/10.1007/s11205-010-9662-z

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 141-166.

Saleh Manijeh, H., Rostami, M., & Ahmadboukani, S. (2021). Development of the coronavirus anxiety model in the elderly: based on hope and health-related quality of life with the mediating role of perceived social support. *Gerontology and Geriatric Medicine*, *7*, 23337214211048324.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, *26*(3-4), 207-231.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs (pp. 35-37). NFER-Nelson.

Seiler, A., & Jenewein, J. (2019). Resilience in cancer patients. *Frontiers in Psychiatry*, *10*, 208.

Setiawati, Y., Wahyuhadi, J., Joestandari, F., Maramis, M. M., & Atika, A. (2021). Anxiety and resilience of healthcare workers during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 1-8.

Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*(3), 482

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611–625. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.https://doi.org/10.1080/10705500802222972

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. *Journal of Personality & Social Psychology, 60*(4), 570–585. https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., et al. (2000). The Will and the Ways: Development and Validation of an Individual Differences Measure of Hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321-335.

Snyder, C. R. (2002). *Hope theory: Rainbows in the mind*. Psychological Inquiry, 13(4), 249-275.

Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *3*(1), 1-14.

West, C. P., Dyrbye, L. N., Sinsky, C., Trockel, M., Tutty, M., Nedelec, L., ... & Shanafelt, T. D. (2020). Resilience and burnout among physicians and the general US working population. *JAMA network Open*, *3*(7), e209385-e209385.

Ye, Z. J., Qiu, H. Z., Liang, M. Z., Liu, M. L., Li, P. F., Chen, P., ... & Zhao, J. J. (2017). Effect of a mentor-based, supportive-expressive program, Be Resilient to Breast Cancer, on survival in metastatic breast cancer: a randomised, controlled intervention trial. *British Journal of Cancer*, *117*(10), 1486-1494.

Zammitti, A., Moreno-Morilla, C., Romero-Rodríguez, S., Magnano, P., & Marcionetti, J. (2023). Relationships between self-efficacy, job instability, decent work, and life satisfaction in a sample of Italian, Swiss, and Spanish students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 13*(2), 306-316. https://doi.org/10.3390/ejihpe13020023

Zarei, S., & Fooladvand, K. (2022). Family functioning and life satisfaction among female university students during COVID-19 outbreak: the mediating role of hope and resilience. *BMC Women's Health*, *22*(1), 493. https://doi.org/10.1186/s12905-022-02103-3

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulated learning: A social cognitive perspective. *In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.)*, Self-regulation and academic learning: Theory, research, and practice (pp. 13-39). Routledge.

Öğretmenlerin Bireysel İnovasyon Yetkinlik Düzeyleri

Teachers' Individual Innovation Competence Levels

Fatma BİLGİN
Öğretmen, Mili Eğitim Bakanlığı,
fatmabilgin79@hotmail.com

Özet

Bu araştırma ile öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlik düzeyleri belirlenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Sincan ilçesinde 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde kamu eğitim kurumlarında görev yapan ve kolay erişilebilir örnekleme metoduyla belirlenen 197 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Ovacı ve Yıldırım Saatçi (2020) tarafından uyarlama çalışması gerçekleştirilen Bireysel İnovasyon Yetkinlikleri Ölçümlemesi Ölçeği ölçek sahibinden izin alınarak kullanılmıştır. Araştırmanın verileri internet tabanlı programlar aracılığıyla toplanmış ve SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ,96 olduğu belirlenmiş ve güvenirliği tespit edilen veriler üzerinde hangi analizlerin uygulanacağını belirlemek adına Normallik Testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olmadığı tespit edilmiş ve veriler üzerinde non-parametrik analizlerin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda iki faktörlü cinsiyet değişkeni için Mann-Whitney U testi, üç faktörlü yaş ve mesleki kıdem değişkenleri için ise Kruskal-Wallis H analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar şunlardır: Öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlikleri ileri düzeydedir. Bireysel inovasyonun tüm alt boyutlarında da öğretmen algılarının ileri düzeyde olduğu görülmüştür ve algı ortalamasına göre sıralaması yüksekten düşüğe doğru şu şekildedir: Takım Çalışması ($\overline{x}$)=4,32, Yaratıcılık ($\overline{x}$)=4,24, Girişkenlik ($\overline{x}$)=4,15, Eleştirel Düşünme ($\overline{x}$)=4,01 ve Ağ Kurmak ($\overline{x}$)=3,72. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri bireysel inovasyon yetkinlik düzeyleri üzerinde etkili değişkenler değildir.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, inovasyon, yetkinlik.

Abstract

With this research, the individual innovation competence levels of teachers were determined. The study group of the research, which was carried out in the survey model, consisted of 197 teachers working in public educational institutions in the autumn term of the 2024-2025 academic year in Sincan district of Ankara province and determined by the easily accessible sampling method. As a data collection tool, the Individual Innovation Competencies Measurement Scale, which was adapted by Ovacı and Yıldırım Saatçi (2020), was used with the permission of the scale owner. The data of the study were collected through internet-based programs and analysed with SPSS software. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the research data was determined to be .96 and the Normality Test was applied to determine which analyses would be applied on the data whose reliability was determined. It was determined that the data did not have a normal distribution and it was decided to perform non-parametric analyses on the data. In this context, Mann-Whitney U test was performed for the two-factor gender variable and Kruskal-Wallis H analysis was performed for the three-factor age and professional seniority variables. The results obtained from the findings of the study are as follows: Teachers' individual innovation competences are at an advanced level. In all sub-dimensions of individual innovation, teachers' perceptions were found to be at an advanced level and the ranking according to the average perception is as follows from high to low: Teamwork ($\overline{x}$)=4,32, Creativity ($\overline{x}$)=4,24, Assertiveness ($\overline{x}$)=4,15, Critical Thinking ($\overline{x}$)=4,01 and Networking ($\overline{x}$)=3,72. Gender, age and professional seniority variables of teachers are not effective variables on individual innovation competency levels.

Keywords: Teacher, innovation, competence.

Giriş

İnsanlar yaşamları boyunca tüm istek, ihtiyaç ve arzularını tatmin edemediklerinden, karşılanmamış istek, ihtiyaç ve arzuları için başka insanlara ve/veya gruplara ihtiyaç duyarlar. Karşılanamayan bu istek, ihtiyaç ve arzular örgütlerin oluşmasına yol açan en temel unsurlardır. Bu açıdan bakıldığında toplumsal yaşamda bireyler ihtiyaçlarını karşılamak ve amaçlarına ulaşmak için diğer bireylerle işbirliği yapmak zorunda kalmışlar ve bu amaçla bir araya gelerek örgütleri oluşturmuşlardır (Selçuk, 2018).

Bilgi çağında devam eden değişim ve gelişim bağlamında sürdürülebilir bir rekabet avantajı sağlamak amacıyla örgütler içinde bir yenilik ve yaratıcılık ikliminin ortaya çıktığı açıktır Christiansen, 2000 (akt: Ovacı ve Yıldırım Saatçi, 2020). İnovasyon, tüm örgütlerin kümülatif başarısını ve tüm iş birimlerinin sorumluluğunu yansıtan temel bir performans göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tucker, Edmondson ve Spear, 2002). İnovasyonun önemi, örgüt stratejilerinin yanı sıra ekonomi ve işletme literatüründeki işlevsel stratejiler ve stratejik sıçrama unsurlarında da vurgulanmaktadır. İnovasyon, fonksiyonel stratejilerden örgüt yapıları içindeki Ar-Ge departmanlarına kadar detaylı bir şekilde incelenmektedir. Kurumun altyapısı ve kültürü içerisinde temel taşlardan biri olarak kabul edilmektedir (Uzkurt, Yenilik (inovasyon) yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü (kültürel, yönetimsel ve makro yaklaşım), 2. baskı, 2017).

İnovasyonda temel unsur, kişilerin inovasyon kapasitesi ve yetkinlikleridir. Yenilikçi ürünlerin, süreçlerin, yaklaşımların ve yönetimin ortaya çıkması, bu gelişmeleri başlatabilecek, sürdürebilecek ve savunabilecek yenilikçi bireylerin ve tüketicilerin varlığını gerektirmektedir. Birlikte yaratma paradigmasının uygulandığı bağlamların sayısının giderek artması, bireylerin tüketici rolündeki inovasyon yetkinliklerinin önemini de vurgulamaktadır (Prahalad ve Ramaswamy, 2004). Literatürde yetkinlik kapsamında değerlendirilen ve aralarında problem çözme, bilimsel ve eleştirel sorgulama yeteneği, yaratıcılık, sosyal ağlarda ilişki kurma ve ekip çalışmasına yatkınlığın da bulunduğu bir dizi faktöre sıklıkla atıfta bulunulmaktadır. İnovasyon yetkinlikleri literatürde yeni ürün geliştirme açısından daha fazla incelemeye tabi tutulmuş olsa da (Cooper, 2008; Kairisto-Mertanen, Rasanen, Lehtonen ve Lappalainen, 2012), tüm inovasyon türlerinde kritik noktayı temsil eden, düşünme, yaratma ve iletişim kurma sürecindeki insan kaynakları ve tüketicileri kapsayan bireylerin yetkinlikleridir. Yetkinlikler bilgi, beceri ve tutumların bütünleşik katkısının bir sonucu olarak değerlendirilmektedir (Van Kleef ve Roome, 2007).

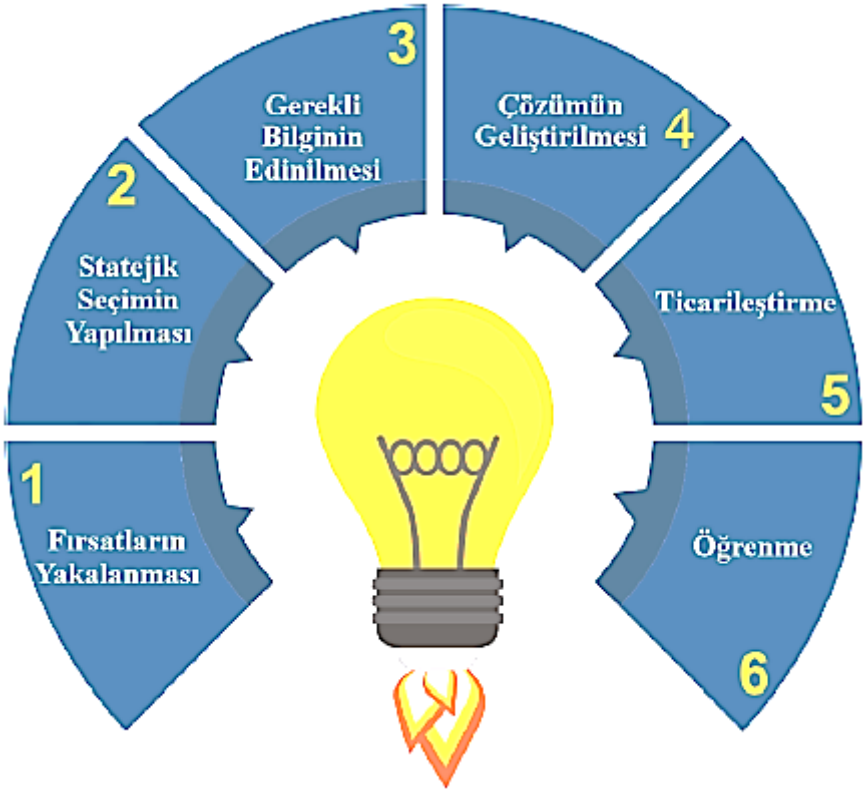
Ölçüm çalışmaları ilk kez Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Avrupa Birliği, Dünya Bankası, Economist Intelligence Unit, INSEAD ve Fraunhofer Enstitüsü gibi kurumlar tarafından yürütülen inovasyon kavramını literatüre dahil eden kişi Schumpeter'dir, ayrıca Karaata (2012; akt: Ovacı ve Yıldırım Saatçi, 2020) bu kavrama en sık atıfta bulunulan çalışmaların Oslo Kılavuz İlkeleri olduğunu ifade etmektedir. Bu ilkelerin oluşturulma amacı ise inovasyonun temel standardizasyonunu yapmaktır. Üç kez güncellenen Kılavuz İlkeler'in son güncellemesinde inovasyon; bir ürünün veya

hizmetin örgüt tarafından pazarlanmasında kullanılan yeni ve orijinal stratejilerin kullanılması olarak tanım bulmaktadır (OECD, 2005). İnovasyon özünde yaratıcı pazarlama fikirlerinin katma bir değere dönüşmesidir ve bu durum fikir yaratıcılarının da önemini arttırarak bu düşünce tarzının geliştirilmesine katkı sağlamıştır.

Drucker (2002; akt: Akdeniz, 2020) inovasyonun içsel ve dışsal kaynaklı iki farklı unsurdan oluşabildiğini belirtmekte ve içsel inovasyon kaynaklarını beklenmeyen olaylar, uyumsuzluk durumu, süreçteki ihtiyaçlar ve sektörde meydana gelen değişimler olarak; dışsal inovasyon kaynaklarını ise demografik yapıda görülen değişimler, algıda meydana gelen değişimler, yeni bilgiler edinme, tüketici dönüşleri doğrultusunda belirlenen yeni talepler, lider kullanıcılar, empatik tasarım ve yenilik pazarı olarak sıralamıştır. İnovasyonda karşımıza çıkan dört nesilden ilki araştırma ve geliştirme odaklı olup 1950'lerde ortaya çıkmıştır. Odağını pazara kaydıran ve tüketici taleplerini dikkate alan ikinci nesil inovasyonun ardından ise aynı zamanda eş zamanlı bağlantı modeli olarak da adlandırılan ve hem Ar-Ge'ye hem de pazarlamaya önem veren üçüncü nesil inovasyon doğmuştur. Dünyada yaşanan teknolojik gelişmelere sırtını çeviremeyen inovasyon ise hem teknoloji hem de pazarın gücünü birleştirerek değer yaratma çabasına girmiştir ve 2000'lerden beri tüm paydaşların sisteme dahil olduğu, esnek ve öğrenen bir inovasyon modeline geçilmiştir (Uzkurt, 2017). Son güncelleme inovasyondaki etkileşim ögesinin önemini vurgulamakla birlikte önceden rekabet ortamında fark yaratan unsurlarla birlikte sahip olunan inovatif yetenekler yerini etkileşimli ve açık inovasyona bırakmaya mecbur kalmıştır (Weest, Salter, Vanharverbeke ve Chesbrough, 2014). Bu işbirlikçi inovatif yapının bireylerin inovasyon yetkinliklerini de öne çıkaran bir faktör olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Sürdürülebilir bir rekabet aracı olan inovasyonun başarısında en etkili faktörlerden birinin yenilikçi ve yaratıcı insan kaynağı olduğunu ileri süren Cerinsek ve Dolinsek (2009) yaratıcı bir çalışma ortamı, yatırım fonları, harcanan zaman gibi örgütsel olanakların katma değere dönüşmesinin ancak ve ancak yenilikçi bireylerin çabalarıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu yüzden inovasyon stratejilerle yönetilen kurumsal bir sistemden çok işbirlikçi yaklaşımla tüm örgüt üyelerinin katıldığı bir kurum kültürüne dönüştürülmelidir. İnovatif düşünceyi destekleyen bir kurum kültürü örgüt üyelerinin bireysel inovatif düşünce tarzını da desteklemekte ve onlara motivasyon sağlamaktadır (Afşar, 2019). Bununla birlikte, örgüt üyelerinin sahip olduğu yetkinliklerin onları inovasyona daha fazla katılmaya güdülediği görülmektedir. Marin-Garcia ve arkadaşları (2016) bu yetkinliklerin; yeni fikirlerin uygulanabilmesi için gerekli strateji ve yaklaşımların belirlenmesi, fikirlerin getireceği risklerin öngörülmesi ve risk beraberinde avantajların ve dezavantajların belirlenmesi, örgüt içindeki işbirlikçi yapının desteklenerek departmanlar arası bilgi akışının güvende tutulması olarak sıralamaktadır. Uzkurt (2010) inovasyonun ulusal ve bölgesel ekonomilerin büyümesinde, toplumların refah düzeyinin arttırılmasında ve kurum ve kuruluşların rekabet piyasasında varlığını sürdürebilmesi için kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. İnovasyonla beraber kurumlarda ürünlerden alınan verim ve kalitenin yükselmesiyle müşteri memnuniyeti artmakta, üretimde maliyet ve süre ise azalmaktadır (Akdeniz, 2020).

Şekil 1: İnovasyon Süreci *(Gümüş, Dayal ve Bilim, 2014)*.



Gelişen dünyanın değişen ortamına ayak uydurabilmek için kuruluşlar sürekli olarak yeni adaptasyon yolları aramalıdır. Bu tür fırsatlar, rakip kuruluşların uygulamaları, çalışanların yaratıcı fikirleri veya kriz durumlarında çıkış arayışı gibi çeşitli kaynaklardan ortaya çıkabileceği gibi buna ek olarak kurum içi Ar-Ge faaliyetlerinin bir sonucu olarak da ortaya çıkabilmektedir (Evcim, 2017). Kuruluşların meydana gelen değişimlerle ve diğer kuruluşlarla rekabet edebilmesi için, ortaya çıkan fırsatların tespit edilmesi ve etkin bir şekilde değerlendirilmesi önemlidir. Kuruluşlar yakalanan fırsatlar arasından en stratejik olanını seçmeli ve inovasyon sürecini başlatmalıdır. Seçim sürecinde ise toplumun beklentilerinin göz önünde bulundurulması esastır. Kurum, seçtiği inovasyonun devrimsel mi yoksa evrimsel mi olduğunu, kendi koşullarına göre, alanda etkin bir şekilde rekabet edebilmesini sağlayacak şekilde belirler. Gelişen dünyanın değişen ortamına ayak uydurabilmek için kuruluşlar sürekli olarak yeni adaptasyon yolları aramalıdır (Eroğlu ve Eroğlu, 2019). Kuruluşlar yakalanan fırsatlar arasından en stratejik olanını seçmeli ve inovasyon sürecini başlatmalıdır. Seçim sürecinde toplumun beklentilerinin göz önünde bulundurulması esastır. Kurum, seçtiği inovasyonun devrimsel mi yoksa evrimsel mi olduğunu, kendi koşullarına göre, alanda etkin bir şekilde rekabet edebilmesini sağlayacak şekilde belirler (Bulut ve Arbak, 2012). Öğrenme aşamasında ise inovasyon sürecini değerlendirmek, gerekli bilgiyi üretmek ve inovasyon sürecinin etkinliğini artırmak için diğer tüm aşamaların başarıları ve başarısızlıkları değerlendirilmektedir (Harmancıoğlu, 2012).

Armstrong (2014) tarafından kişilerin iş hayatında başına gelen negatif durumlarla başa çıkarak uhdelerindeki görevleri yerine getirebilmesi adına kendilerine atfettikleri bilgi, kabiliyet, takındıkları tutum ve sahip oldukları motivasyon olarak adlandırılan yetkinlik kavramı, örgütler tarafından sahip olunan beşerî sermaye olarak değerlendirilmekte ve kurumsal kaynaklardan daha stratejik olduğu için daha kapsamlı incelenmektedir. Bilgi çağında kendisini sürekli geliştiren, 21. Yüz yıl becerileriyle donanmış kişiler örgütlerin sahip olmak istediği beşerî gücü belirlemekte ve kendisini geleceğe taşımak isteyen örgütlerde bu insanlara ihtiyaç günden güne artmaktadır. Hecklau ve arkadaşları (2016) dijitalleşen dünya düzeninde gerekli olan yetkinlik ve kabiliyetlerin haritasını çıkardıkları çalışmalarında benzer bir kategorizasyon önermektedir. Bilişsel Yetkinlikler başlığı fikir üretme ve çerçeveleme, hafıza ve algısal yeteneklerin önemini vurgulamaktadır. Sosyal Yetkinlikler ise ikna, müzakere, karmaşık problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme gibi giderek önem kazanan yetkinlikleri kapsamaktadır.

Özetle, iş süreçlerinde insan kaynaklarının rutin fiziksel faaliyetlerin yanı sıra karmaşık sorunların çözülmesi ve üretim süreçlerinin iyileştirilmesi gibi görevlerde de sorumluluk üstleneceği öngörülmektedir. Dijital çalışma platformlarında daha yenilikçi ve yaratıcı yeteneklere sahip çalışanlar için yeni iş tanımlarının oluşturulacağı ise kaçınılmaz bir gerçektir (Yankın, 2019). Ayrıca, yeni dünya düzeninde tüketici talep ve ihtiyaçlarının hızla farklılaşması, işletmelerin açık inovasyon yaklaşımını benimsemeleri için gerekçe oluşturmaktadır. Örgütlerin inovasyon yoluyla değer yaratma sürecinde tüketicilerle birlikte sorumluluk üstlenmesini içeren bu yaklaşım, bireylerin inovasyon yetkinliklerini değerlendirmelerini sağlayacak bir araca duyulan ihtiyacı bir kez daha pekiştirmektedir (Şahin, 2024).

Toplumun ihtiyaç duyduğu işgücü için eğitim sağlamak eğitim hizmetlerinin sorumluluğundadır. İhtiyaçların doğası gereği dinamiktir ve sürekli değişir. Bu nedenle, eğitim ve eğitim kurumlarının yenilikçiliği benimsemesi ve öğrencileri sürekli değişen bir çevreye uyum sağlama becerisiyle donatması zorunludur. Eğitimin ve okulların işlevleri, içinde bulundukları ulusun ekonomik, siyasi, sosyo-kültürel, teknik ve teknolojik ilerlemesine paralel olarak sürekli bir evrime tabidir. Toplumu oluşturan insanların aldığı eğitim de bu nitelikteki ihtiyaçlara ve değişimlere yanıt vermekte ve yeniliğe dayalı bir yenilenme için açık bir zorunluluk bulunmaktadır (Özdemir Karaca, 2011). Toplumda ve iş dünyasında inovasyonun ilerlemesi, öncelikle inovasyon konusunda kapsamlı bir anlayışa sahip olan ve bunu uygulamaya meyilli bireyler aracılığıyla sağlanabilir. Bu bağlamda bakıldığında, eğitimde inovasyonun önemi de ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yenilikçi fikirler üretmeleri ve inovasyonu okulun temel müfredatına entegre etmeleri halinde, gelecek nesillerden daha yenilikçi bir bakış açısına sahip bireyler yetiştirebilecekleri söylenebilir. Okulun amacı, ülkenin geleceğinde önemli bir rol oynayabilecek nitelikli bireyler yetiştirmektir ve bu yüzden öğretmenlerin inovasyonel düşünmeleri ve bu konudaki yetkinliklerini geliştirmeleri oldukça önemlidir.

İnovasyon kültürü, bir şirketin pazardaki rekabet avantajını artırma ve sürdürme sürecinde çok önemli bir unsurdur. Kurum içinde sürekli inovasyon hedefine yönelik elverişli bir iklimin yaratılması ve

sürdürülmesi için paha biçilmez bir mekanizma olarak hizmet eder. İnovasyon kültürü, bir kuruluştaki tüm çalışanları yenilikçi faaliyetlerde bulunmaya teşvik eden ve bunu mümkün kılan bir dizi değer ve uygulama olarak tanımlanabilir. Bu, çalışanları yenilik yapmaya motive etmeyi, onları karar alma süreçlerine dahil etmeyi ve sürekli yenilenme ve gelişme ortamını teşvik etmeyi gerektirir. Yenilikçi bir kültürün oluşturulması, kuruluşun önemli ölçüde çaba göstermesini gerektiren zorlu bir girişimdir. Değişim yönetimi, öğrenme ve katılım gibi yeni ortaya çıkan konuların yarattığı zorlukların üstesinden gelmek için yeni yaklaşımlar geliştirmek gerekir. Amaç, kültürel dönüşümün önündeki engelleri ortadan kaldırmak ve inovasyonu kolaylaştıracak kurumsal koşulları oluşturmaktır. İnovasyon kültürünün uygulanmasına yönelik daha yapılandırılmış bir yaklaşımın gerekli olduğu açıktır. Hükümet politikaları ve stratejileri, sanayi ve kamu sektörünün çabalarıyla birlikte odaklanmalı, yönlendirilmeli ve desteklenmelidir. İnovasyon ve yaratıcılık, ulusların 21. yüzyılın giderek küreselleşen ekonomisinde başarılı bir şekilde rekabet edebilmelerini sağlayacak güçlü bir motor görevi görebilir (Gandotra, 2010). Eğitimde inovasyon kültürü, paydaşları eğitim kurumlarıyla birleştirmeye ve bağlamaya hizmet eden, böylece kurumun yapısında var olan sürekli ve uygulanabilir inovasyona öncelik veren bir dizi sözlü kural olarak tanımlanabilir. Kuralların ve direktiflerin uygulanması yoluyla bu kültüre ulaşmak mümkün değildir. İnovasyon bir içselleştirme sürecidir. İnovasyon içselleştirilmezse, kurumlar makine yapısından kurtulamayacaktır. Bu da eğitimin toplumun genel değerlerini yansıtan bir vizyona dayanması ve okulların da gönüllülük esasıyla bu vizyona katkı sağlamaya çalışması anlamına gelir (Adıgüzel, Kaya, Balay ve Göçen, 2014). Ancak toplumun genel değerlerini şekillendirecek bu vizyon sadece siyasetçilerin değil, eğitim alanında pay sahibi olanların da sorumluluğundadır. Bu vizyonun tüm paydaşların görüşleri dikkate alınarak oluşturulması büyük önem taşımaktadır (Taş, 2017).

Bir eğitim sisteminin nitelikli sayılabilmesi için onu oluşturan unsurların da yüksek standartta olması esastır. Bir eğitim sisteminin kalitesini etkileyen en önemli unsurlardan biri öğretmenlerin sahip olduğu beceri, tutum ve yeterliklerdir (Taşkaya, 2012). Çünkü öğretmenler, bir eğitim sisteminin temel işlevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için sistem içerisinde politikaların başlatılması, geliştirilmesi ve uygulanmasından sorumlu kilit paydaşlar arasında yer almaktadır. Bu anlamda, eğitim sisteminde amaçlanan değişiklikler, bizzat uygulayıcılar olan öğretmenlerin eylemleriyle şekillenmekte ve anlam kazanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, eğitim sistemlerinin kalitesi üzerinde doğrudan ve önemli bir etkiye sahiptir (Güneş, 2023). Uluslararası literatürde, hem 21. yüzyıl becerileri hem de özellikle inovasyon ve öğrencilerin okul ve çalışma ortamları arasındaki ilişkiyi vurgulayan projelerde, inovasyon yeterlilikleri kavramı giderek daha önemli hale gelmektedir. Bu kavram, inovasyon yetkinliklerinin güçlendirilmesine yönelik çalışmalarda giderek daha fazla ilgi görmektedir. Ülkemizde, özellikle inovasyon kavramıyla ilgili olarak, inovasyon yetkinliklerine vurgu yapan çalışmaların azlığı gözlemlenmiştir. İnovasyon öğrenme ile yakından ilişkilidir. “Eğitimde inovasyon” terimi yalnızca dijital ürünlerin ve yeni teknolojilerin sınıf ortamında kullanılması anlamına gelmemektedir. Eğitimde inovasyon, çok sayıda unsuru kapsayan bir süreçtir ve bu unsurların bir araya gelmesiyle anlamlı bir

sentezin oluşturulduğu bir çerçeveyi temsil eder. Bu bağlamda, gelecek nesillere rehberlik edecek öğretmenlerin, eğitim verecekleri yaş grubunun gereksinimlerinin farkında olmaları şarttır. Öğretmenlerin bireysel yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda çalışmalar yapılması, ilgili iyileştirmelerin gerçekleştirilmesi ve uygulanması, eğitimde inovasyon ve bireysel inovasyon yeterliliklerinin kazanılması için büyük önem taşımaktadır. Eğitimde inovasyonun çok önemli bir rol üstlendiği ve eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası haline gelmesi gerektiği günümüzde, gelecekteki değişimin itici gücü olan ve eğitimin temel taşı olarak kabul edilen öğretmenlerin inovasyona yaklaşımlarının ve inovasyon yeterliklerinin değerlendirilmesi, gelecekteki çalışmalara rehberlik etmesi açısından bir zorunluluktur. Bu araştırma ile öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlik düzeyleri belirlenmiş ve öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlik düzeylerinin onların demografik değişkenlerinden etkilenip etkilenmediği incelenmiştir. Çalışmamız Türk literatüründe öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinliğini araştıran ilk araştırma olması bakımından önem taşımaktadır.

Amaç ve Alt Amaçlar

Gerçekleştirilen bu araştırmanın ana amacı öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlik düzeylerini belirlemektir. Araştırmanın ana amacına ulaşmak için aşağıda sıralanan alt amaçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlik düzeyler öğretmenlerin;

1. Cinsiyetine,
2. Yaşına,
3. Mesleki kıdemine göre istatistiki olarak anlamlı farklılaşmalar göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlik düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nicel yöntemle ve tarama modelinde desenlenmiştir. Alanyazındaki öteki araştırmalara nazaran daha geniş bir çalışma grubuna uygulanan ve veri sağlayıcıların bir konu\olaya ilişkin görüşlerinin haricinde ilgi, beceri, yetenek düzeylerinin tespit edilmeye çalışıldığı araştırmalara tarama araştırması adı verilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Gerçekleştirilen bu araştırma öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlik düzeylerini belirlemeyi amaçladığından tarama modelinde gerçekleştirmenin araştırmanın amacına ve doğasına uygun olduğu düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Sincan ilçesinde 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde kamu eğitim kurumlarında görev yapan ve kolay erişilebilir örnekleme metoduyla belirlenen 197 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine dair bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Özelikleri

Demografik Değişken	*Değer*	*F*	*%*
Cinsiyet	Kadın	175	88,8
	Erkek	22	11,2
Yaş	23-28 yaş arası	33	16,8
	39-46 yaş arası	79	40,1
	47 ve üzeri	85	43,1
Mesleki Kıdem	1-15 yıl	44	22,3
	16-21 yıl	64	32,5
	22 ve üzeri	89	45,2

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 175'inin kadınken 22'sinin erkek olduğu; öğretmenlerden 33'ünün 23-28 yaş arası, 79'unun 39-46 yaş arası ve 85'inin ise 47 yaş ve üzerinde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin 44'ü 1-15 yıl arasında mesleki kıdeme sahipken 64'ünün 16-21 yıl arası ve 89'unun ise 22 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğunun orta yaş ve üzeri olup yüksek mesleki kıdeme sahip yani deneyimli öğretmenler olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın alt amaçları ışığında ana amacına ulaşabilmek adına Ovacı ve Yıldırım Saatçi (2020) tarafından uyarlama çalışması gerçekleştirilen Bireysel İnovasyon Yetkinlikleri Ölçümlemesi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 24 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek alt boyutları sırasıyla Yaratıcılık (7 madde), Takım Çalışması (5 madde), Girişkenlik (4 madde), Eleştirel Düşünme (5 madde) ve Ağ Kurmak (3 madde) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ,93'tür ve ölçekte ters puanlanacak madde bulunmamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerini toplamak adına, ilgili ölçek çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere internet üzerinden bilgi toplamaya yarayan programlar aracılığıyla oluşturulan çevrimiçi bir form aracılığıyla ulaştırılmış ve 197 öğretmenin kendilerine gönderilen link üzerinden formları doldurmasıyla araştırma için gerekli veriler toplanmıştır. Toplanan veriler öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmış, daha sonra SPSS programı ile analiz edilmek üzere sayısallaştırma işlemi gerçekleştirilmiştir. Ölçekte ters madde bulunmadığı için sayısallaştırma işlemi sırasında orijinal cevaplarda bir değişiklik gerçekleştirilmemiştir.

Araştırma verilerinin güvenirliğini belirlemek adına veri setinde ölçek geneli ve tüm alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Ölçek Geneli ve Alt Boyutların Cronbach Alpha Katsayıları

Ölçek/Alt Boyutlar	***Cronbach Alpha***
Bireysel İnovasyon Yetkinlikleri Ölçümlemesi	,96
Yaratıcılık	,94
Takım Çalışması	,89
Girişkenlik	,91
Eleştirel Düşünme	,84
Ağ Kurmak	,71

Tablo 2 incelendiğinde ölçek genelinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının ,96 olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutları ise güvenirlik katsayılarına göre Yaratıcılık (,94), Girişkenlik (,91), Takım Çalışması (,89), Eleştirel Düşünme (,84) ve Ağ Kurmak (,71) olarak sıralanmaktadır. ,70'ten büyük Cronbach Alpha değeri Yaşlıoğlu (2017)'na göre yüksek güvenirlik göstermektedir. Değerin 1,00'e yaklaşması ölçek maddelerinin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Yang ve Green, 2011). Bu bilgiler ışığında araştırma verilerimizin güvenirlik katsayılarının ,70'ten büyük olması doğrultusunda verilerimizin güvenilir olduğu ve araştırmanın amacına hizmet ettiği söylenebilir. Ağ Kurmak alt boyutunun Cronbach Alpha katsayısının ,71 olmasının ve diğer alt boyutlara nazaran daha düşük güvenirliğe sahip olmasının sebebinin ise alt boyutun 3 maddeden oluşmasının sebep olduğu düşünülmektedir. Kula Kartal ve Mor Dirlik (2016) Cronbach alfa katsayısının ölçülen yapının tek boyutlu olmadığı, maddelerin hata varyanslarının ilişkili olduğu, bileşenlerin paralellik koşulunu sağlamadığı veya madde sayısının sınırlı olduğu durumlarda güvenilirliği olduğundan düşük gösterdiği çok sayıda çalışma bulunduğunu ifade etmektedir.

Araştırmanın amaç ve alt amaçlarına ulaşmak adına kullanılacak veri setinin güvenirliği tespit edildikten sonra araştırma verileri üzerinde hangi analizlerin gerçekleştirilmesi gerektiğine karar verilmesi açısından verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin kontrol edilebilmesi için Normallik Testi gerçekleştirilmiş ve sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Normallik Testi

Ölçek	***Çarpıklık***	***Basıklık***
Bireysel İnovasyon Yetkinlikleri Ölçümlemesi	-1,51	6,95

Tablo 3 incelendiğinde araştırma verilerinin Çarpıklık değerinin -1,51 ve Basıklık değerinin ise 6,95 olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve Basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olması araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiğini işaret ederken bu aralık dışında olması araştırma verilerinin normal dağılım göstermediğini belirtmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; akt: Kılıç, 2016). Bu bilgi doğrultusunda araştırma verilerimizin normal dağılıma sahip olmadığı ve verilere non-parametrik analizler yapılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca ölçeğe ait verilerden elde edilen puanların değerlendirmesinde aşağıdaki ölçüt kullanılacaktır.

1,00 – 2,33 Düşük Düzey

2,34 – 3,67 Orta Düzey

3,68 – 5,00 İleri Düzey.

Bulgular

Öğretmenlerin Bireysel İnovasyon Yetkinlik Düzeyleri

Öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlik düzeyini belirlemek için öğretmenlerden toplanan verilerin ortalama ($\overline{x}$) ve standart sapma (SS) bilgileri hesaplanarak sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Bireysel İnovasyon Yetkinlik Düzeyleri

Ölçek/Alt Boyut	***n***	$\overline{x}$	***SS***
Bireysel İnovasyon Yetkinlikleri Ölçümlemesi	197	4,13	,59
Yaratıcılık	197	4,24	,65
Takım Çalışması	197	4,32	,62
Girişkenlik	197	4,15	,68
Eleştirel Düşünme	197	4,01	,62
Ağ Kurmak	197	3,72	,76

Tablo 4'teki veriler ışığında öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlik ortalamalarının ($\overline{x}$)= 4,13 olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutlarında ise ortalamaların yüksekten düşüğe olacak şekilde Takım Çalışması ($\overline{x}$)=4,32, Yaratıcılık ($\overline{x}$)=4,24, Girişkenlik ($\overline{x}$)=4,15, Eleştirel Düşünme ($\overline{x}$)=4,01 ve Ağ Kurmak ($\overline{x}$)=3,72 sıralandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Bireysel İnovasyon Yetkinlik Düzeylerinde Demografik Değişkenlerinin Etkisi

Öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlik düzeyinde onların demografik özelliklerinin istatistiki olarak anlamlı bir etkisi olup olmadığını belirlemek adına cinsiyet değişkeni bağlamında gerçekleştirilen

Mann-Whitney U testi ile yaş ve mesleki kıdem değişkenleri bağlamında gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H analiz sonuçları Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de gösterilmiştir.

Öğretmenlerin kadın veya erkek olmasının onların bireysel inovasyon yetkinlik düzeylerinde istatistiki olarak bir etkiye sahip olup olmadığını belirlemek adına gerçekleştirilen Mann-Whitney U test sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin cinsiyetinin onların bireysel inovasyon yetkinlik düzeyine etkisi

Ölçek/Alt Boyut	***Cinsiyet Kategori***	***N***	***S. O***	***S. T.***	***U***	***p***
Bireysel İnovasyon Yetkinlikleri Ölçümlemesi	Kadın	175	97,39	17042,50	1642,5	,26
	Erkek	22	111,84	2460,50		
Yaratıcılık	Kadın	175	98,01	17151,50	1751,5	,47
	Erkek	22	106,89	2351,50		
Takım Çalışması	Kadın	175	98,15	17175,50	1775,5	,55
	Erkek	22	105,80	2327,50		
Girişkenlik	Kadın	175	97,61	17082,00	1682,0	,33
	Erkek	22	110,05	2421,00		
Eleştirel Düşünme	Kadın	175	96,88	16954,00	1554,0	,14
	Erkek	22	115,86	2549,00		
Ağ Kurma	Kadın	175	98,14	17174,50	1774,5	,55
	Erkek	22	105,84	2328,50		

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin onların bireysel inovasyon yetkinliklerinde herhangi bir istatistiki farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir (p>,05). Kadın ve erkek öğretmenlerin benzer inovasyon yetkinliğine sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin cinsiyetinin onların bireysel inovasyon yetkinliği alt boyutlarında da istatistiki farklılaşmaya neden olmadığı, yani kadın ve erkek öğretmenlerin benzer algı düzeyine sahip olduğu görülmüştür (p>,05).

Öğretmenlerin kaç yaşında olduğunun onların bireysel inovasyon yetkinlik düzeylerinde istatistiki olarak bir etkiye sahip olup olmadığını belirlemek adına gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Yaşının Onların Bireysel İnovasyon Yetkinlik Düzeyine Etkisi

Ölçek/Alt Boyut	***Yaş Kategori***	***N***	***S. O***	***df***	χ^2	***p***
Bireysel İnovasyon Yetkinlikleri Ölçümlemesi	23-38 yaş	33	98,08	2	2,37	,31
	39-46 yaş	79	106,27			
	47 ve üzeri	85	92,6			
Yaratıcılık	23-38 yaş	33	99,18	2	1,11	,57
	39-46 yaş	79	103,78			
	47 ve üzeri	85	94,49			
Takım Çalışması	23-38 yaş	33	101,35	2	,30	,86
	39-46 yaş	79	100,70			
	47 ve üzeri	85	96,51			
Girişkenlik	23-38 yaş	33	96,45	2	3,81	,15
	39-46 yaş	79	108,24			
	47 ve üzeri	85	91,40			
Eleştirel Düşünme	23-38 yaş	33	101,65	2	3,52	,17
	39-46 yaş	79	106,94			
	47 ve üzeri	85	90,59			
Ağ Kurma	23-38 yaş	33	89,36	2	2,30	,32
	39-46 yaş	79	105,82			
	47 ve üzeri	85	96,40			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin yaşının onların bireysel inovasyon yetkinliklerinde herhangi bir istatistiki farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir (p>,05). Yaşı ne olursa olsun tüm öğretmenlerin benzer inovasyon yetkinliğine sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yaşının onların bireysel inovasyon yetkinliği alt boyutlarında da istatistiki farklılaşmaya neden olmadığı, yani tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin benzer algı düzeyine sahip olduğu görülmüştür (p>,05).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinde hangi yılda olduğunun onların bireysel inovasyon yetkinlik düzeylerinde istatistiki olarak bir etkiye sahip olup olmadığını belirlemek adına gerçekleştirilen Kruskal-Wallis H sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Mesleki Kıdeminin Onların Bireysel İnovasyon Yetkinlik Düzeyine Etkisi

Ölçek/Alt Boyut	***Kıdem Kategori***	***N***	***S. O***	***df***	χ^2	***p***
Bireysel İnovasyon Yetkinlikleri Ölçümlemesi	1-15 yıl	44	97,58	2	1,97	,37
	16-21 yıl	64	106,95			
	22 ve üzeri	89	93,98			
Yaratıcılık	1-15 yıl	44	94,34	2	2,64	,27
	16-21 yıl	64	108,40			
	22 ve üzeri	89	94,54			
Takım Çalışması	1-15 yıl	44	101,92	2	1,69	,43
	16-21 yıl	64	104,77			
	22 ve üzeri	89	93,40			
Girişkenlik	1-15 yıl	44	97,03	2	3,28	,19
	16-21 yıl	64	109,09			
	22 ve üzeri	89	92,71			
Eleştirel Düşünme	1-15 yıl	44	99,10	2	2,11	,35
	16-21 yıl	64	106,80			
	22 ve üzeri	89	93,34			
Ağ Kurma	1-15 yıl	44	91,73	2	1,05	,59
	16-21 yıl	64	102,82			
	22 ve üzeri	89	99,85			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdeminin onların bireysel inovasyon yetkinliklerinde herhangi bir istatistiki farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir (p>,05). Kıdemi ne olursa olsun tüm öğretmenlerin benzer inovasyon yetkinliğine sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kıdeminin onların bireysel inovasyon yetkinliği alt boyutlarında da istatistiki farklılaşmaya neden olmadığı, yani tüm kıdem gruplarındaki öğretmenlerin benzer algı düzeyine sahip olduğu görülmüştür (p>,05).

Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlik düzeyleri ileri düzeydedir. Fidan (2019), Kurtipek ve Güngör (2019) de araştırmalarında öğretmenlerin inovasyon yetkinliklerinin yüksek olduğu sonucuna

ulaşarak araştırma sonucunuzu desteklemektedir. Yılmaz ve Beşkaya (2018) ise çalışmalarında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Değişim sürecinin dirençle karşılaşması oldukça doğaldır ve öğretmenlerin inovasyon yeterliklerinin yüksek çıkmaması alanyazında beklenen bir sonuçtur (Kert ve Tekdal, 2012; Önen ve Koçak, 2014). Bireysel inovasyon kavramının Türk alanyazınında nispeten yeni olmasından kaynaklı konu hakkında gerçekleştirilen araştırmaların sınırlı olduğu göz önüne alındığında bireysel yenilikçilik kavramının da bireysel inovasyon kavramına nüanslarla denk olduğu düşünülmüş ve araştırma çapı genişletilmiştir. Örneğin Bitkin (2012) araştırmasında öğretmenlerin yeniliklere temkinli yaklaştığı sonucuna ulaşmıştır, benzer bir çalışma sonucu ise Kılıç (2015)'a aittir ve o da öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadaki sonuçtan yola çıkarak öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinliklerinin orta veya düşük seviyede olduğu söylenebilir. Araştırmadan bu sonucun çıkma sebebinin araştırmanın gerçekleştirildiği zaman ve çalışılan araştırma grubundan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Gökbulut (2021), Kılıçer (2011), Yılmaz Öztürk ve Summak (2014) ise öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşarak araştırmamızı desteklemektedir.

Öğretmenlerin cinsiyeti bireysel inovasyon yetkinlik düzeyleri üzerinde etkili bir değişken değildir. Öğretmenlerin cinsiyetinin onların bireysel inovasyon yetkinliklerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzu destekleyen çalışmalar da mevcuttur (Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz, 2013; Kert ve Tekdal, 2012; Kılıç, 2015; Rogers ve Wallace, 2011).

Öğretmenlerin yaşı bireysel inovasyon yetkinlik düzeyleri üzerinde etkili bir değişken değildir. Yaşı nispeten daha küçük olan öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olacağı düşünülse de araştırma sonucu bu beklentimizi karşılamamıştır. Bunun sebebi olarak yaşı nispeten büyük olan öğretmenlerin değişim ve gelişime direnç göstermeyen kişilik özelliklerine sahip olması olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemi bireysel inovasyon yetkinlik düzeyleri üzerinde etkili bir değişken değildir. Adıgüzel (2012), Bitkin (2012), Kılıç (2015) ve Özgür (2013) de yaş değişkeninin öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinde etkili olmadığı sonucuna ulaşarak araştırma sonucumuzu desteklemektedir.

Öneriler

Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırma öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlikleri ile başkaca algı düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyecek şekilde gerçekleştirilebilir. (Ör: Öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlik düzeyi ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki, Öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlikleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasındaki ilişki vs.)

2. Araştırmada öğretmenlerin farklı demografik özelliklerinin bireysel inovasyon yetkinliğine etkisi incelenebilir. (Ör: Eğitim durumu, medeni hal, inovasyona dair hizmet içi eğitim alma durumu vs.)
3. Araştırma kamu kurumları yanında özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenleri de kapsayacak şekilde daha geniş bir örneklem grubuyla tekrarlanarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.

Uygulayıcılara Öneriler

1. Öğretmenlere bireysel inovasyon yetkinliklerini arttıracak hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
2. Kurumlarda öğretmenlerin inovatif yetkinliklerini kullanabilecekleri ve kendilerini bu konuda geliştirebilecekleri kurum kültürü yaratılmalı ve öğretmenler bu konuda desteklenmelidir.
3. Öğretmenlerin inovatif becerileri ve sergiledikleri performanslardan iyi örnekler kurumlar arasında paylaşılarak bu konuda diğer öğretmenlere ışık tutulabilir.

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2012). The relation between candidate teachers' moral maturity levels and their individual innovativeness characteristics: A case study of Harran University Education Faculty. *Educational Research and Reviews, 7(25)*, 543-547.

Adıgüzel, A., Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2014). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri. *Milli Eğitim*, 135-154.

Afşar, Y. (2019). *Örgüt kültürü ve öğrenme yöneliminin inovasyon kabiliyeti üzerindeki etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akdeniz, M. (2020). *İnovasyon eğitim programının öğretmenlerin bireysel yenilikçilik davranışlarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Armstrong, M. (2014). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice, 13. Baskı.* London: Kogan Page.

Bitkin, A. (2012). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki.* (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

Bulut, Ç. ve Arbak, H. (2012). İnovasyon, direnç ve iletişim: Kavramsal bir tartışma. *EGİAD Yayınları*, 5-19.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Bilimsel araştırma yöntemleri.* içinde Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cerinsek, G. ve Dorinsek, S. (2009). Identifying employees' innovation competency in organisations. *International Journal of Innovation and Learning, 6(2)*, 164-177.

Christiansen, J. (2000). *Building the innovative organization: Management systems that encourage innovation.* London: Macmillan Business.

Cooper, R. (2008). Perspective: The Stage-Gate® Idea-to-Launch Process - Update, What's New, and NexGen Systems. *The Journal of Product Innovation Management, 25(3)*, 213-232.

Çuhadar, C., Bülbül, T. ve Ilgaz, G. (2013). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 12(3)*, 797-807.

Eroğlu, İ. ve Eroğlu, İ. (2019). Yeni dünya düzeninde öğrenen örgütler, değişim ve inovasyon yönetimi. *Journal of Information Systems and Management Research, 1(1)*, 51-58.

Evcim, N. (2017). *AR-GE ve inovasyon faaliyetleri ile büyüme ilişkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Fidan, M. (2019). Öğretmenlerde bireysel inovasyon ile öz liderlik arasindaki ilişki. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi, 2(3)*, 518-527.

Gandotra, N. K. (2010). Innovation culture for sustainable competitive advantage. *Asia Pacific Journal of Research in Business Management*, 51-59.

Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(2)*, 204-214.

Gümüş, S., Dayal, M. ve Bilim, H. G. (2014). *İnovasyonu oluşturan şirketlerin yaşam döngüleri.* İstanbul: Hiperlink Yayınları.

Güneş, M. (2023). *Fen bilimleri öğretmenlerinin kişisel yönelimleri ile bireysel yenilikçilik (inovasyon) düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Siirt.

Harmancıoğlu, N. (2012). İnovasyon süreci: Yeni ürün geliştirmede inovasyon literatürünün teorik meta analizi. *Journal of Entrepreneurship and Innovation Management, 1(1)*, 1-23.

Hecklau, F., Galeitzke, M., Flachs, S. ve Kohl, H. (2016). Holistic approach for human resource management in industry 4.0. *Procedia CIRP, (54)*, 1-6.

Kairisto-Mertanen, L., Rasanen, M., Lehtonen, J. ve Lappalainen, H. (2012). Innovation pedagogy - learningthrough active multidisciplinary methods. *Revista de Docencia Universitaria, 10(1)*, 67-86.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri (28. baskı).* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kert, S. B. ve Tekdal, M. (2012). Comparison of individual innovativeness perception of students attending different education faculties. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences, 11(4)*, 1150-1161.

Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği).* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın Alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders, 6 (1)*, 47-48.

Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri.* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kula Kartal, S. ve Mor Dirlik, E. (2016). Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenirlikte en çok tercih edilen yöntem: Cronbach Alpha katsayısı . *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(4)*, 1865-1879.

Kurtipek, S. ve Güngör, N. B. (2019). Individual innovation: A research on sports manager candidates. *Journal of Education and Learning, 8(1)*, 264-272.

Marin-Garcia, J. A., Andreu-Andrés, M. Á., Atares-Huerta, L., Aznar-Mas, L. E., Garcia-Carbonell, A., González-Ladrón-de-Guevara, F. ve Watts, F. (2016). Proposal of a framework for innovation competencies development and assessment (FINCODA). *WPOM-Working Papers on Operations Management, 7(2)*, 119-126.

OECD. (2005). *Centre for educational research and innovation.* Paris: OECD Publishing.

Ovacı, C. ve Yıldırım Saatçi, E. (2020). Bireysel inovasyon yetkinlikleri ölçümlenmesi: Ölçek uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7(1)*, 143-171.

Önen, A. S. ve Koçak, C. (2014). Analysis on reflective thinking tendencies of student teachers according to their individual innovativeness and sociotropic-autonomic personality characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 143*, 788-793.

Özdemir Karaca, P. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin inovasyon fikirleri geliştirmelerini etkileyen engeller ve teşviklerin belirlenmesi: Kırklareli ili Lüleburgaz ilçesi örneği.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özer, A. (2007). *Normallik testlerinin karşılaştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2)*, 409-420.

Prahalad, C. ve Ramaswamy, V. (2004). Co-creation experiences: The next practice in value creation. *Journal of Interactive Marketing, 18(3)*, 5-14.

Rogers, R. ve Wallace, J. (2011). Predictors of technology integration in education: A tudy of anxiety and innovativeness in teacher preparation. *Journal of Literacy and Technology,12(2)*, 28-61.

Selçuk, Ş. (2018). *Özel ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin inovasyon yeterlilikleri ile örgütsel imaj algısı ilişkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şahin, Y. (2024). Dijital liderlik ve inovasyon kabiliyeti arasındaki ilişki üzerine bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 11(108)*, 1179-1188.

Taş, S. (2017). İnovasyon, eğitim ve küresel inovasyon endeksi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(1)*, 99-123.

Taşkaya, S. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(33)*, 283-298.

Tucker, A., Edmondson, A. ve Spear, S. (2002). When problem solving prevents organizational learning. *Journal of Organizational Change Management, 15(2)*, 122-137.

Uzkurt, C. (2010). İnovasyon yönetimi: inovasyon nedir, nasıl yapılır ve nasıl pazarlanır. *Ankara Sanayi Odası Yayın Organı*, 36-51.

Uzkurt, C. (2017). *Yenilik (inovasyon) yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü (kültürel, yönetimsel ve makro yaklaşım), 2. baskı.* İstanbul: Beta Yayınları.

Van Kleef, J. A. ve Roome, N. (2007). Developing capabilities and competence for sustainable business management as innovation: A research Agenda. *Journal of Cleaner Production, 15(1)*, 38-51.

Weest, J., Salter, A., Vanharverbeke, W. ve Chesbrough, H. (2014). Open innovation: The next decade. *Research Policy, 43*, 805-811.

Yang, Y. ve Green, S. (2011). Coefficient alpha: a reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment, 29 (4)*, 377-392.

Yankın, F. B. (2019). Dijital dönüşüm sürecinde çalışma yaşamı. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi, 7(2)*, 1-38.

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 46*, 74-85.

Yılmaz Öztürk, Z. ve M.S., S. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport, 2*, 844-853.

Yılmaz, R. ve Beşkaya, Y. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51 (1)*, 159-181.

İLKOKUL 3. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİ DOĞAL SAYILAR ÜNİTESİ KAVRAM VE İÇERİK YANILGILARININ İNCELENMESİ

Doç. Dr. Birsel Aybek
Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programı ve Öğretimi Anabilim Dalı, Adana, Türkiye
baybek@cu.edu.tr
Osman Oğuz*
Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye
oguz.osman91@gmail.com

ÖZET

Doğal sayılarla ilgili temel konular, tüm eğitim seviyelerinde sürekli olarak ele alınan bir konudur. Doğal sayılarla ilgili konuların öğrenciler tarafından iyi anlaşılması, olası hataların önüne geçilmesine yardımcı olur. Genel olarak, öğrencilerin yeterince öğrenemedikleri kavram ve içeriklerde sıkça hatalar görülmektedir. Kavram ve içerik yanılgısı, bir bilginin doğru olarak kabul edilip, yanlış bilgiyle yanlış kavram, içerik ya da genellemelere ulaşılması durumudur. Bu yanılgıların temel özelliği, rastlantısal hatalardan farklı olarak, genel bir yanlış bilginin bireyin zihninde yerleşmesidir. Çalışmanın amacı ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Matematik Dersi Doğal Sayılar ünitesindeki kavram ve içeriği öğrenmelerinde zorlukları belirlemek, yaptıkları hataları tespit etmek ve bununla ilgili önerilerde bulunmaktır. Çalışma karma yöntemlerden biri olan ardışık açıklayıcı desen tercih edilmiş olup önce nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra öğretmen görüşmeleri ile elde edilen nitel veriler, bu analizlerin yorumlanmasında kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Adana ili Karataş ilçesinde, ilkokul 3. sınıfta öğrenim gören 75 öğrenci ve 10 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan "3. Sınıf Doğal Sayılar Akademik Başarı Testi" ve öğretmenlerle yapılan "Öğretmen Görüşme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı hazırlanırken; öğrencilerin sınıf seviyeleri dikkate alınarak matematik dersi öğretim programından, matematik ders kitaplarından ve matematik öğretimine yönelik hazırlanmış kitaplardan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde doküman analizinden yararlanılmıştır. Ölçme aracına verilen cevaplar betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin üç basamaklı doğal sayıların basamak adlarını, basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini tam olarak yapamadıkları, en çok üç basamaklı doğal sayıları en yakın onluğa ya da yüzlüğe yuvarlamakta zorlandıkları, 1000'den küçük en çok beş doğal sayıyı karşılaştırmada ve sembol kullanarak sıralamada güçlük çektikleri, tek ve çift doğal sayıları tam olarak kavrayamadıkları, tek ve çift doğal sayıların toplamlarını model üzerinde inceleyerek toplamların tek mi çift mi olduğunu ifade edemedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenler genel olarak; öğrencilerin kavramların tanımlarını bilmediklerini, kavramlarla ilgili yanılgılarının olduklarını, kavram ve içeriklerin birbiri ile ilişkilendirmede zorlandıklarını, kavram ve içeriklerin bu yaş düzeyindeki çocuklar için oldukça soyut kaldığını belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Kavram Yanılgısı, İçerik, İlkokul Matematik, Doğal Sayılar

ANALYSIS OF PRIMARY SCHOOL 3RD GRADE STUDENTS' CONCEPT AND CONTENT MISCONCEPTIONS ABOUT THE UNIT OF NATURAL NUMBERS IN THE MATHEMATICS COURSE

ABSTRACT

Basic topics related to natural numbers are a subject that is constantly addressed at all levels of education. A good understanding of topics related to natural numbers by students helps to prevent possible mistakes. In general, mistakes are frequently seen in concepts and content that students have not learned sufficiently. Concept and content misconception is a situation where a piece of information is accepted as true and the wrong concept, content, or generalizations are reached with incorrect information. The main feature of these misconceptions, unlike random errors, is that general misinformation is settled in the mind of the individual. The study aims to determine the difficulties that 3rd-grade primary school students have in learning the concepts and content in the Natural Numbers unit of Mathematics Course, to identify the mistakes they make, and to make suggestions about these. The study was preferred by the sequential descriptive pattern, one of the mixed methods, and the qualitative data obtained by teacher interviews were used to interpret these analyzes.The study group consists of 75 students and 10 teachers studying in the 3rd grade of primary school in Karataş district of Adana province in the 2023-2024 academic year. Data were collected through the "3rd Grade Natural Numbers Academic Achievement Test" prepared by the researchers and the "Teacher Interview Form" conducted with the teachers. While preparing the data collection tool; the mathematics course curriculum, mathematics textbooks, and books prepared for mathematics education were used by taking into account the grade levels of the students. Document analysis was used in the analysis of the data. The answers given to the measurement tool were evaluated by subjecting it to descriptive analysis. As a result of the research; It was observed that they could not accurately determine the place names of three-digit natural numbers and the place values of the digits in their places, they had difficulty in rounding at most three-digit natural numbers to the nearest ten or hundred, they had difficulty in comparing at most five natural numbers less than 1000 and in ordering them using symbols, they could not fully comprehend odd and even natural numbers, they could not express whether the sums were odd or even by examining the sums of odd and even natural numbers on the model. In addition, the results obtained from the teacher interviews were general; In addition, in the interviews conducted with the teachers, the teachers generally stated that the students did not know the definitions of the concepts, had misconceptions about the concepts, had difficulty in associating the concepts and contents with each other, and the concepts and contents were too abstract for children at this age level.

Key Words: Misconception, Content, Primary School Mathematics, Natural Numbers

Giriş

Matematik eğitimi, yapısı itibarıyla diğer bilim dallarından bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar genellikle soyut ve zorlayıcı olduğundan, matematiğin teknolojiyle ve günlük hayatla bağlantısı büyük önem taşır. Okula yeni başlamış bir çocuk için matematik, sayma, geometrik şekiller ve çeşitli ölçümler gibi temel kavramları içerir. Bu kavramlar sayesinde çocuğun zihinsel ve bilimsel gelişimi desteklenir ve matematik eğitiminin temelleri atılmış olur (Yıldız ve Uyanık, 2004). İlkokul matematik öğretiminde, kavramsal temellerin öğrencilere doğru bir şekilde aktarılması, sonraki öğrenme süreçlerinin sağlam bir zemine oturmasını ve doğru bilgi edinmelerini sağlar. Etkili bir matematik eğitimi için, öğrencilerin matematiksel kavramları doğru anlaması oldukça önemlidir. Matematik, kümülatif bir yapıdadır; önceki bilgi ve kavramlar, daha sonraki bilgi ve kavramlar için bir basamak işlevi görür. Öğrenciler, matematiksel kavramları yeterince öğrenmediğinde, problemlerin çözümünde ya da yeni konuların anlaşılmasında zorlanabilirler. Bu nedenle, öğretmenler kavramları anlatırken öğrencilerin çevresinden örnekler vermeli ve matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmeye özen göstermelidir (Küçük ve Demir, 2009). Matematik dersinde etkili ve anlamlı öğrenmenin sağlanabilmesi için, ders başlamadan önce konuya ilişkin yaşanabilecek öğrenme güçlüklerinin ve öğrencilerin olası kavram yanılgılarının tespit edilmesi ve ders planının buna göre hazırlanması önemlidir. Bu şekilde, öğrencilerin yanlış genellemeler yapmaları ve kavram yanılgılarına düşmeleri önlenmiş olur (Soylu ve Soylu, 2005).

Matematik öğretiminin daha verimli hale getirilmesi için, çağın gereksinimlerine uygun olarak matematik öğretim programlarında çeşitli düzenlemeler ve yenilikler yapılmaktadır. Matematik öğretim programı bizlerde yapılandırmacı yaklaşımı esas almakta ve öğrencilerin mevcut bilgileri üzerine yeni bilgileri ekleyerek öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Erden ve Akman, 2004). Günümüzdeki matematik öğretim programlarında, önceki programların aksine, işlemsel becerilerden ziyade kavramsal öğrenmelere öncelik verilmesinin en önemli sebebi, kavramların öğrenme sürecine sağladığı katkılardır (Dane, 2008). Matematik kavramları, soyut yapıları nedeniyle yanlış anlaşılmaya yatkın olabilir. Bu yüzden, öğrencilerin matematiksel kavramlar konusunda yaptıkları hataları tespit etmek ve düzeltmek oldukça önem taşır. Matematiğin birikimli bir yapısı olduğundan, her kavram, bir sonraki kavram için temel oluşturur. Dolayısıyla, bir kavramın öğrenilmesinde yaşanan zorluklar ya da kavramla ilgili yanlış bilgiler, ileride diğer kavramların öğrenilmesini zorlaştırabilir ve yanlış anlaşılmasına yol açabilir (Duatepe Paksu, 2010).

Kavramlar, insanın düşünme sürecine destek olan zihinsel araçlar olarak tanımlanır ve bireyin, varlıkları, olayları, fikirleri ve süreçleri birbirinden ayırt etmesine ve aynı zamanda bu gruplar arasında bağlantılar kurmasına olanak tanır (Senemoğlu, 2013). Kavramların öğrenilmesi, öğrenme sürecinde önemli bir rol oynasa da, bazen bu süreçte bazı zorluklar ortaya çıkabilir. Bazı kavramlar ya hiç öğrenilemez ya da yanlış bir şekilde anlaşılabilir (Yılmaz ve Çolak, 2011). Günümüz öğretim sisteminde kavramsal anlayış büyük önem taşımaktadır ve etkili bir matematik öğretimini zorlaştıran en önemli etkenlerden biri kavram yanılgılarıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerde mevcut olan veya ortaya çıkabilecek

kavram yanılgılarını fark etmeleri ve bu yanılgıları doğru bir şekilde analiz ederek ders planlarını buna göre düzenlemeleri beklenmektedir (Baştürk ve Dönmez, 2011).

Kavram yanılgısı, öğrencilerin yanlış öğrenme süreçleri nedeniyle bilgilerini hatalı bir biçimde düzenlemeleri ya da yanlış akıl yürütmeleri sonucunda meydana gelen, sürekli tekrarlanan sistematik hatalardır (Kaplan, İşleyen ve Öztürk, 2011; Umay ve Kaf, 2005). Kathleen'e göre, kavram yanılgıları iki şekilde oluşur: günlük hayattaki deneyimler sonucu zihinde oluşan yanlış kavramlar ve öğretim sürecinde meydana gelen hatalı kavramlar. Öğretim sırasında oluşan kavram yanılgılarında, öğrenciler önceki bilgilerini duyuşsal bilgilerle birleştirerek yeni bir bilgi oluşturmaya çalışırlar. Bu tür yanılgılar, özellikle yeni konuların öğretimi sırasında ortaya çıkar ve düzeltilmesi zor olabilir. Öğrencilerin kavram yanılgılarına sahip olma nedenleri arasında bilimsel kavramların ve formüllerin yanlış öğrenilmesi, benzer anlam taşıyan terimlerin karıştırılması, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin düşük olması, kısa sürede çok fazla bilgi ezberlemeleri ve uygun olmayan öğretim yöntemlerinin kullanılması gibi etkenler yer alır (Akt: Bilgin ve Geban, 2001). Öğrencilerin yanlış düşünceleri ve deneyimlerine dayanan davranışlar, bireylerin edindiği hatalı bilgiler ve yanlış anlama süreçleri sonucunda şekillenir ve bu durum, öğrenme sürecinin kalitesini olumsuz yönde etkileyerek, akademik başarılarını düşürebilir ve kavramsal anlamada zorluklar yaşamalarına yol açabilir (Baki, 2006). Hatalar, kavram yanılgılarının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Kavram yanılgısı yaşayan bir öğrenci, problem çözme sürecinde ya da belirli konularda hatalı yöntemler kullanabilir ve bu da yanlış sonuçlara ulaşmasına neden olabilir. Bu noktada öğretmenlerin odaklanması gereken asıl husus, hatanın kendisi değil, hatanın kaynağı olan kavram yanılgısı ve bu yanılgının temelinde yatan algı biçimidir. Ancak, her hatanın mutlaka bir kavram yanılgısının sonucu olduğunu düşünmemek gerekir. Eğer hataların sebepleri, öğrenci tarafından kendi doğruları ile açıklanıyorsa, o zaman kavram yanılgısından söz edebiliriz (Doğan ve Akyar, 2022).

Kavram yanılgıları matematikte sıkça görülmekte ve bunlar, çocuğun doğal eğilimleri ya da öğretim yöntemlerinin etkisiyle oluşmaktadır. Araştırmacılar, kavram yanılgılarının ortadan kaldırılmasını oldukça zor olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, kavram yanılgılarının ortaya çıkmadan önce öğretmenlerin, öğrencilerin zihinlerinde oluşabilecek yanlış kavramların nedenlerini anlaması önemlidir. Öğrencilerin bu yanılgıları fark etmeleri için daha fazla çalışma ve örnek uygulama yapılması gerekmektedir (Sadi, 2007).

Kavram yanılgıları, çeşitli alanlarda birçok araştırmacının dikkatini çekmiştir. Araştırmalar, öğrencilerin bilgileri genellikle ezberlediklerini ve başarılı öğrencilerin bile konuları derinlemesine kavramadıklarını göstermiştir. Özellikle matematik derslerinde, öğrencilerin soruları çözmek için konuyu tam anlamadan, sadece ezbere dayalı olarak formülleri uyguladıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgular, eğitim sistemimiz açısından pek umut verici bir tablo çizmemektedir. Doğal sayılarla ilgili yapılan hatalar üzerine gerçekleştirilen çalışmalar arasında; Keser (2021) dördüncü sınıf öğrencilerinin basamak değeri kavramıyla ilgili hatalarını, Yorulmaz ve Önal (2017) öğretmen görüşlerine dayanarak öğrencilerin dört işlemde yaptıkları hataları, Kubanç (2012) ise öğrencilerin dört işlem konusundaki zorluklarını ve bu

zorluklara yönelik çözüm önerilerini ele almıştır. Ayrıca, Doğan (2002) ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin doğal sayılarla dört işlemdeki hatalarını tespit etmiş ve bu hataların nasıl giderilebileceği konusunda öneriler sunmuştur. Önal (2018) ise ilkokul 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin dört işlemle ilgili yaptıkları hataları ve bu hatalara dair çözüm önerilerini incelemiştir.

Bu çalışmada, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin doğal sayılar ünitesinde yaptıkları kavram yanılgıları ve bunların nedenlerini belirleyerek alana önemli bir katkı sağlamaktadır. Araştırma, öğrencilerin doğal sayılar ünitesindeki kavram ve içerik yanılgılarının nedenini incelemeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 3. sınıf öğrencilerinin başarı testine göre doğal sayılar ünitesindeki kavram ve içerik yanılgıları nelerdir?
2. 3. Sınıf öğrencilerinin öğretmen görüşlerine göre doğal sayılar ünitesindeki kavram ve içerik yanılgıları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, üçüncü sınıf öğrencilerinin doğal sayılar konusundaki kavram ve içerik yanılgılarını tespit etmek amacıyla, karma yöntemlerden biri olan ardışık açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Ardışık açıklayıcı desen, nicel verilerin daha iyi anlaşılması veya desteklenmesi gerektiğinde kullanılan bir yöntemdir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu yöntemde, önce nicel veriler toplanır, ardından bu verilerin sonuçlarını geliştirmek ve detaylandırmak için nitel veriler kullanılır. Başka bir ifadeyle, nicel veri toplama süreci tamamlandıktan sonra nitel veri toplama süreci başlar ve her iki veri türü ayrı ayrı analiz edilir (Creswell, 2007). Ayrıca çalışmada önce nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra öğretmen görüşmeleri ile elde edilen nitel veriler, bu analizlerin yorumlanmasında kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin doğal sayılar ünitesindeki kavram ve içerik yanılgılarını belirlemek amacıyla 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Adana ili Karataş ilçesinde, ilkokul 3. sınıfta öğrenim gören 75 öğrenci ve 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2016) göre, amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına uygun olarak en fazla bilgi sağlayabilecek durumların seçilmesi ve bu sayede derinlemesine inceleme yapılması şeklinde tanımlanmaktadır. Çalışma grubuna kolay erişim sağlanabilmesi, 3. sınıf seviyesine uygun olması ve gelecekteki araştırmalara katkı sunabilmesi amacıyla bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “3. Sınıf Doğal Sayılar Akademik Başarı Testi” ve öğretmenlerle yapılan “Öğretmen Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı

hazırlanırken; öğrencilerin sınıf seviyeleri dikkate alınarak matematik dersi öğretim programından, matematik ders kitaplarından ve matematik öğretimine yönelik hazırlanmış kitaplardan yararlanılmıştır.

Aşağıda Tablo 1'de yapılan doğal sayılar testinin kazanım tablosu ve soru dağılımı verilmektedir:

Tablo 1. Üçüncü Sınıf Doğal Sayılar Akademik Başarı Testi Kazanımları ve Soru Dağılımı

Kazanımlar	**Soru Sayısı**
M.3.1.1.3. Üç basamaklı doğal sayıların basamak adlarını, basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini belirler.	3
M.3.1.1.4. En çok üç basamaklı doğal sayıları en yakın onluğa ya da yüzlüğe yuvarlar.	3
M.3.1.1.5. 1000'den küçük en çok beş doğal sayıyı karşılaştırır ve sembol kullanarak sıralar.	3
M.3.1.1.8. Tek ve çift doğal sayıları kavrar.	3
M.3.1.1.9. Tek ve çift doğal sayıların toplamlarını model üzerinde inceleyerek toplamların tek mi çift mi olduğunu ifade eder.	3
TOPLAM	**15**

"3. Sınıf Doğal Sayı Soruları" testi; 3 tanesi "Üç basamaklı doğal sayıların basamak adlarını, basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini belirler." kazanımı sorusu, 3 tanesi "En çok üç basamaklı doğal sayıları en yakın onluğa ya da yüzlüğe yuvarlar." kazanımı sorusu, 3 tanesi "1000'den küçük en çok beş doğal sayıyı karşılaştırır ve sembol kullanarak sıralar." kazanımı sorusu, 3 tanesi "Tek ve çift doğal sayıları kavrar." kazanımı sorusu, 3 tanesi ise "Tek ve çift doğal sayıların toplamlarını model üzerinde inceleyerek toplamların tek mi çift mi olduğunu ifade eder." kazanımı içeren toplam 15 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmanın hedefleri doğrultusunda oluşturulan taslak sorular, araştırma yöntemleri konusunda uzman bir akademisyen ile iki tecrübeli sınıf öğretmenine değerlendirilmek üzere sunulmuştur. Sonrasında, bu sorular, araştırmaya dahil olmayan beş öğrenciye yöneltilerek bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucundaki geri bildirimler doğrultusunda soruların son hali oluşturulmuştur. Katılımcı öğrencilere, çalışmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve katılım koşullarını içeren bir yönerge sunularak bilgilendirme yapılmıştır. Soruların yanıtlanması esnasında veri kaybını önlemek amacıyla, öğrencilerin öğretmene diledikleri an soru sormaları ve anlamadıkları noktalar hakkında açıklama istemeleri sağlanmıştır.

Bu çalışmada, tek uygulamaya dayalı olması, soruların doğru/yanlış şeklinde değerlendirilmesi ve "3. Sınıf Doğal Sayılar Akademik Başarı Testi"nin farklı madde güçlük indekslerine sahip sorulardan oluşması nedeniyle, güvenirlik katsayısı olarak Kuder-Richardson-20 (KR-20) formülü tercih edilmiştir. KR-20 formülü, test maddelerine verilen yanıtların doğru (1) ve yanlış (0) olarak puanlandığı durumlarda kullanılan bir istatistiksel güvenirlik ölçüm yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Hazırlanan başarı testinin iç tutarlılık katsayısı (KR-20) 0,775 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı 0,60 ile 0,79 arasında olduğunda orta düzeyde, 0,80 ile 1,00 arasında olduğunda ise yüksek

düzeyde güvenilirlik olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 2002). Bu sonuçlara dayanarak, çalışmada kullanılan testin yeterli bir güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

İhtiyaç analizi kapsamında öğrencilerin "Doğal Sayılar" ünitesinde öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların tespit edilmesi ve neler yapılabileceği ile ilgili olarak 3.sınıfta Matematik dersini okutmuş 10 sınıf öğretmeni ile açık uçlu 6 sorudan oluşan görüşme soruları hazırlanarak öğretmenlerden bilgi toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu görüşme soruları eğitim programları ve öğretim ana bilim dalında eğitim veren öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır.. Görüşme yapılan öğretmenlerin seçiminde farklı sosyo – ekonomik düzeyde olan bölgelerde yer alan okullarda çalışan öğretmenler olmasına önem gösterilmiş olup veriler ders saati dışında yüz yüze görüşme ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin doğal sayılar konusundaki sorulara öncelikle testin çoktan seçmeli olan ilk aşaması için verilen yanıtlar "Doğru" ve "Yanlış" biçiminde kodlanmış, ardından frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler, araştırmacı tarafından yazıya dökülerek analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, benzer veriler sistematik olarak bir araya getirilmiş, düzenlenmiş ve aralarındaki anlamlı ilişkiler tespit edilerek analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğretmenlerden elde edilen veriler, öncelikle bilgisayar ortamında Word dosyasına aktarılmıştır. Kodlama sürecinde, ilk görüşülen öğretmene "Ö1" kodu atanmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler, her bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Elde edilen nitel verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla, görüşme kayıtları yazıya aktarıldıktan sonra araştırmacılar tarafından incelenmiş ve ortak görüşler doğrultusunda kodlar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar üzerinden ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve örneklerle açıklanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, "3. Sınıf Doğal Sayılar Akademik Başarı Testi" ve öğretmenlerle yapılan "Öğretmen Görüşme Formu" verilen yanıtlar temel alınarak sunulmuştur.

1. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Başarı Testine Göre Doğal Sayılar Ünitesindeki Kavram ve İçerik Yanılgıları

Araştırma sonucu elde edilen veriler ışığında öğrencilerin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin doğal sayılar konusunda hazırlanan maddelere verdikleri yanıtlara ait betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Testte Yer Alan Maddelere Verilen Yanıtlara Ait Betimsel İstatistikler

Madde No	Doğru Sayısı	Doğru (%)	Yanlış Sayısı	Yanlış (%)
1	24	32	51	68
2	15	20	60	80

3	36	48	39	52
4	35	46,7	40	53,3
5	42	56	33	44
6	65	86,7	10	13,3
7	35	46,7	40	53,3
8	37	49,3	38	50,7
9	40	53,3	35	46,7
10	28	37,3	47	62,7
11	26	34,7	49	65,3
12	33	44	42	56
13	29	38,7	46	61,3
14	25	33,3	50	66,7
15	20	26,7	55	73,3

Tablo 2'de yer alan veriler, üçüncü sınıf öğrencilerinin doğal sayılar ünitesine dair başarı testindeki sorulara verdikleri doğru ve yanlış yanıtların betimsel istatistiklerini içermektedir. Teste katılan 75 öğrencinin her bir soru için gösterdiği performans, doğru ve yanlış yanıtlar üzerinden yüzdelik dilimler ile sunulmuştur.

- **Madde 1**: Bu maddeye verilen doğru yanıtların sayısı 24 olup, bu doğru yanıtlar %32'lik bir başarıyı göstermektedir. Yanlış yanıt sayısı ise 51 (%68), bu da öğrencilerin çoğunun bu soruya yanlış yanıt verdiğini göstermektedir.
- **Madde 2**: 15 öğrenci (%20) doğru yanıt verirken, 60 öğrenci (%80) yanlış yanıt vermiştir. Bu madde, öğrencilerin büyük bir kısmı için anlaşılması zor bir içerik sunmuş olabilir.
- **Madde 3**: Doğru yanıt sayısı 36 (%48), yanlış yanıt sayısı ise 39 (%52) olarak görülmektedir. Bu madde, doğru ve yanlış yanıtların neredeyse eşit dağıldığı bir durumu yansıtmaktadır.
- **Madde 4**: 35 öğrenci (%46,7) doğru, 40 öğrenci (%53,3) yanlış yanıt vermiştir. Bu madde de benzer bir şekilde, öğrencilerin doğru ve yanlış yanıtlar arasında yakın bir dağılım sergilediği bir soruyu içermektedir.
- **Madde 5**: 42 öğrenci doğru (%56) ve 33 öğrenci yanlış (%44) yanıt vermiştir. Bu sonuç, öğrencilerin büyük bir kısmının maddeyi doğru yanıtladığını göstermektedir.
- **Madde 6**: En yüksek başarı oranına sahip madde bu olup, 65 öğrenci (%86,7) doğru yanıt vermiştir. Yanlış yanıt veren öğrenci sayısı ise sadece 10 (%13,3) olmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin bu maddeyi anlamakta zorlanmadığını göstermektedir.
- **Madde 7**: 35 öğrenci doğru (%46,7) ve 40 öğrenci yanlış (%53,3) yanıt vermiştir. Bu, madde 4 ile benzer bir dağılım sunmaktadır.
- **Madde 8**: Doğru yanıt sayısı 37 (%49,3), yanlış yanıt sayısı 38 (%50,7) ile neredeyse eşit bir dağılım görülmektedir.

- **Madde 9**: 40 öğrenci doğru (%53,3) ve 35 öğrenci yanlış (%46,7) yanıt vermiştir. Bu sonuç, öğrencilerin çoğunluğunun doğru yanıt verdiğini göstermektedir.
- **Madde 10**: 28 öğrenci (%37,3) doğru yanıt verirken, 47 öğrenci (%62,7) yanlış yanıt vermiştir. Bu madde, öğrencilerin zorlandığı sorulardan biri olarak dikkat çekmektedir.
- **Madde 11**: 26 öğrenci (%34,7) doğru, 49 öğrenci (%65,3) yanlış yanıt vermiştir. Bu da, öğrencilerin büyük bir kısmının maddeyi anlamakta zorluk çektiğini göstermektedir.
- **Madde 12**: 33 öğrenci doğru (%44) ve 42 öğrenci yanlış (%56) yanıt vermiştir. Bu madde de öğrenciler arasında kısmen anlaşılması güç bir içerik sunmuş olabilir.
- **Madde 13**: 29 öğrenci doğru (%38,7) ve 46 öğrenci yanlış (%61,3) yanıt vermiştir. Bu madde, düşük başarı oranıyla dikkat çekmektedir.
- **Madde 14**: 25 öğrenci doğru (%33,3) ve 50 öğrenci yanlış (%66,7) yanıt vermiştir. Bu sonuç, öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu maddeyi yanlış anladığını göstermektedir.
- **Madde 15**: Bu madde en düşük doğru yanıt oranına sahiptir; sadece 20 öğrenci (%26,7) doğru yanıt verirken, 55 öğrenci (%73,3) yanlış yanıt vermiştir.

Sonuç olarak, tabloya göre bazı soruların öğrenciler için belirgin şekilde zorlayıcı olduğu ve bu soruların, içerik yanılgılarına yol açabileceği gözlemlenmiştir. Özellikle madde 6 gibi bazı maddelerde yüksek başarı oranları görülürken, madde 2 ve madde 15 gibi sorular, öğrencilerin çoğunluğu tarafından yanlış yanıtlanmıştır. Bu durum, öğrencilerin kavram yanılgılarını ve belirli konulardaki eksikliklerini ortaya koymaktadır.

2. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Doğal Sayılar Ünitesindeki Kavram Ve İçerik Yanılgıları

İhtiyaç analizi kapsamında öğrencilerin "Doğal Sayılar" ünitesinde öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların tespit edilmesi ve neler yapılabileceği ile ilgili olarak 3.sınıfta Matematik dersini okutmuş 10 sınıf öğretmeni ile açık uçlu 6 sorudan oluşan görüşme soruları hazırlanarak öğretmenlerden bilgi toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu görüşme soruları eğitim programları ve öğretim ana bilim dalında eğitim veren öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Hazırlanan açık uçlu görüşme soruları Ek 2'de sunulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerin seçiminde farklı sosyo – ekonomik düzeyde olan bölgelerde yer alan okullarda çalışan öğretmenler olmasına önem gösterilmiş olup veriler ders saati dışında yüz yüze görüşme ile toplanmıştır. İhtiyaçları belirleme çalışmasına katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Kıdem Yılı
Ö1	Erkek	7
Ö2	Kadın	12

Ö3	Kadın	4
Ö4	Kadın	10
Ö5	Erkek	10
Ö6	Kadın	18
Ö7	Kadın	20
Ö8	Kadın	16
Ö9	Kadın	25
Ö10	Erkek	27

Tablo 3'de görüşme yapılan öğretmenler hem cinsiyet hem de mesleki deneyim açısından çeşitlilik göstermektedir. 10 öğretmenin 7'si kadın, 3'ü ise erkektir. Bu dağılım, kadın öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 4 yıl ile 27 yıl arasında değişmektedir. En düşük kıdeme sahip öğretmen 4 yıllık deneyime sahipken (Ö3), en yüksek kıdeme sahip öğretmen 27 yıl deneyimlidir (Ö10). Kıdem dağılımı incelendiğinde, 10 öğretmenden 6'sının 10 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, çalışmanın deneyimli bir öğretmen kitlesi üzerinden gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlere ilk olarak "Bu konularda öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları kavramlar nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin hepsi öğrencilerin basamak değeri, basamak adı, tek ve çift sayıların kavramları tanımlamada öğrencilerin hata yaptıklarını ve sayıları karşılaştırma, sıralama ve yuvarlama gibi konularda da eksik ya da hatalı öğrenmeye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Analiz sonucunda öğrencilerin doğal sayılar kavramlarında yanılgılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlere "Bu konularda öğrenciler kavramları öğrenirken karşılaştıkları zorluklara ilişkin gözlemleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler, kavramların soyut özellikler taşıdığı için öğrencilerin öğrenmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca 10. Öğretmen, "Öğrencilerin fazla kitap okumadıkları için anlamada da sıkıntı yaşamaktadır." demiştir. Kavramların öğretiminde ailenin ve çevreninde etkisinin olduğunu da belirtmişleridir. Analiz sonucunda öğrencilerin fazla kitap okumadıkları, soyut kavramları öğrenirken zorlandıkları ve kavramların aile içinde ve çevrede etkili olarak pekiştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlere "Doğal sayılar kavramları ve bunlar arasındaki ilişkileri bu yaş grubundaki çocuklara nasıl öğretiyorsunuz? Bu amaçla gerçekleştirdiğiniz öğrenme öğretme etkinlikleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler, geleneksel yöntemle anlatmaya çalıştıklarını, bunlarda yetersiz kalmaları durumunda konuya günlük yaşamdan hareket ederek örnekler oluşturduklarını, konu ile ilgili örnek olaylar sınıfa getirdiklerini, diğer derslerle ilişkilendirmeler yaptıklarını, benzetme ve çizimlerden yararlandıklarını, drama ve canlandırma ile soyut olan kavramları hem somutlaştırarak hem de kalıcılığını sağladıklarını 12 dile getirmişlerdir. Analiz sonucunda öğretmenler çocukların bulundukları yaş döneminin özelliklerini düşünerek daha çok somutlaştırmaya ve günlük yaşamdan örnekler vererek çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere “Bu konularda öğrencilerin daha iyi öğrenmelerinin sağlanması için neler yapılabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler, kazanımların düzenlemesinin yapılması sırasında çocukların gelişim özelliklerinin göz önünde tutulmasını, ünitenin daha basit hale getirilmesini, diğer derslerle ilişkilendirmelerin yapılmasını, daha somut yaşantılar yoluyla aktarılmasını, konulara daha fazla ders saati ayrılması yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlere “Size göre zorluk yaşanan bu kavramların öğretiminde neler yapılırsa öğrenme daha kolay sağlanır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler, güncel hayattan örneklerin çoğaltılmasını, bol miktarda alıştırmaların yapılması, konuların basitleştirilmesi, diğer derslerle ilişkilendirmelerin yapılmasını, değişik öğretme – öğrenme tekniklerinin kullanılması sağlanmalıdır.

Son olarak öğretmenlere “Sizler bu üniteyi hazırlasaydınız nelere dikkat ederdiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler; somut olayların daha çok arttırılmasını, kavramlarla ilgili karikatürlere daha fazla yer verilmesini, daha basit düzeyde öğretmeye çalışılmasını, çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayacak etkinlikler ve oyunların düzenlenmesini dile getirmişlerdir.

Genel olarak öğretmenler “Doğal Sayılar” ünitesini hakkında;

- Öğrencilerin kavramların tanımlarını bilmediklerini,
- Kavramlarla ilgili yanılgılarının olduklarını,
- Kavramların birbiri ile ilişkilendirmede zorlandıklarını,
- Kavramların bu yaş düzeyindeki çocuklar için oldukça soyut kaldığı, şeklinde ünitede görülen ihtiyaçları dile getirmişlerdir.

  Ayrıca öğretmenler bu ünitede öğrencilerin daha başarılı olması için;

- Kavramların somutlaştırılarak verilmesinin daha uygun olduğunu,
- Ünitenin kazanımlarının hafifletilmesini,
- Günlük hayattan örnekler getirerek öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılığının arttırılmasını,
- Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerinin önemli olduğu, yönünde düşüncelerini belirtmişlerdir.

Sonuç

Bu çalışmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin doğal sayılar ünitesinde karşılaştıkları kavram ve içerik yanılgıları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin doğal sayılar ünitesinde özellikle soyut kavramlarla ilgili olarak zorlandıklarını ve bu nedenle doğru yanıt verme oranlarının düşük olduğunu göstermektedir. Tablo 2’deki veriler, öğrencilerin büyük çoğunluğunun belirli sorularda (%80 ve üzeri) yüksek yanılgılar yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, özellikle doğal sayıların basamak değerleri, sayıların sıralanması ve yuvarlanması gibi konularda öğrencilerin kavramsal eksikliklere sahip olduğunu göstermektedir. Kara ve Aktürkoğlu (2019), gerçekleştirdikleri araştırmada ilkokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kavram yanılgılarını incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, sözel içeriklerde; kavramın temel özelliklerinin yeterince vurgulanmaması, başlıkların

uygun olmaması, sözcüklerin yanlış kullanılması, genellemelerde sınırların korunmaması, ifade bütünlüğünün sağlanamaması ve soruların hatalı verilmesi gibi sorunlar tespit edilmiştir. Kavram yanılgılarına neden olabilecek görsel içeriklerde ise gösterimlerin eksik ya da yanlış verilmesi bulgularına ulaşılmıştır. Ay ve Başbay (2017), çokgenlerle ilgili kavram yanılgılarını incelemiş ve öğrencilerin çokgenlerin özellikleri, sınıflandırılması, tanımlanması ve kavramlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi konusunda çeşitli yanılgılara sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu yanılgıların temelinde, öğrencilerin kendilerinden, öğretmenlerinden, kullanılan materyal ve araç gereçlerden ve dilin farklı özelliklerinden kaynaklanan etmenler olduğu belirlenmiştir. Mumcu (2015), 6-8. sınıf öğrencilerinin ondalık kesirlerle ilgili kavram yanılgılarını incelemiş ve öğrencilerin kavram yanılgıları testi sonucunda ortalama başarı oranlarını %40 olarak hesaplayarak, bu öğrencilerin yanılgılarını belirlemiştir. Baki ve Güç (2014) ise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin devirli ondalık sayılarla ilgili kavram yanılgılarını araştırmış ve öğrencilerin aşırı genelleme, yanlış deneyimler ve kısıtlı algılama gibi kavram yanılgılarına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Kocaoğlu ve Yenilmez (2010), beşinci sınıf öğrencilerinin kesir problemlerinde yaptıkları hataları ve kavram yanılgılarını incelemiş ve öğrencilerin kesir problemleriyle ilgili çeşitli yanılgılara sahip olduğunu bulmuşlardır. Yenilmez ve Yaşa (2008), ilköğretim öğrencilerinin geometri konusundaki kavram yanılgılarını incelemiş ve matematik karnesi notu, geometriye olan ilgi düzeyi, farklı kaynaklardan yararlanma durumu ve Türkçe karnesi notu ile kavram yanılgıları arasında farklılıklar olduğunu, ancak cinsiyet ve ayda okunan kitap sayısı ile kavram yanılgıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Pesen (2008), 3. sınıf öğrencilerinin kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki gösterimi konusunda yaşadıkları öğrenme güçlükleri ve kavram yanılgılarını araştırmış ve öğrencilerin bu konuda önemli zorluklar yaşadıklarını belirlemiştir. Yılmaz ve Yenilmez (2008), ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ondalık sayılarla ilgili kavram yanılgılarını (Uşak ili örneği) incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin ondalık sayılarla karşılaştırma yaparken, ondalık kısmı daha fazla basamağa sahip olan sayının daha büyük olduğu gibi yanlış bir genellemeye sahip oldukları, ayrıca ondalık sayılarla çarpma işlemlerinde, doğal sayılarda olduğu gibi sonuçların daima çarpanlardan büyük olması gerektiğine inandıkları tespit edilmiştir. Demirci ve Efe (2007), ilköğretim öğrencilerinin ses konusundaki kavram yanılgılarını belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada, öğrencilerin ses ve sesle ilişkili kavramlar hakkında birçok eksik ya da yanlış bilgiye sahip olduklarını bulmuşlardır. Özsoy ve Kemankaşlı (2004) ise ortaöğretim öğrencilerinin çember konusundaki temel hataları ve kavram yanılgılarını incelemiş ve öğrencilerin çemberdeki iç, dış, merkez ve çevre açı kavramları arasında bağlantı kurmakta zorlandıklarını, ayrıca üçgensel ve dörtgensel bölgelerdeki açı kavramlarını uygulamakta güçlük çektiklerini belirlemişlerdir. Bu sonuçlar, araştırmamızın bulgularını desteklemektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin bu kavram yanılgıları büyük oranda soyut kavramları anlamakta zorlanmalarından kaynaklanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin basamak değerleri, tek ve çift sayılar gibi soyut kavramları anlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler,

öğrencilerin bu tür kavramları öğrenirken yaşadıkları güçlüklerin sadece sınıf içi öğretim yöntemleriyle değil, çevresel faktörlerle de ilgili olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin yeterince kitap okumamaları ve ailede bu kavramların pekiştirilmemesi de bu yanılgılara katkıda bulunan faktörler olarak belirtilmiştir. Yılmaz, Türkoğuz ve Şahin (2014), öğretmen görüşlerine dayalı olarak güneş sistemi ve uzay konularına ilişkin kavram yanılgılarının günlük yaşama etkilerini araştırmışlardır. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin astronomi ile ilgili kavramlarda yanılgılara sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu yanılgıların devam etmesi durumunda öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri olumsuz durumlar hakkında farkındalıklarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Coştu, Ayas ve Ünal (2007) kavram yanılgıları ve bunların olası nedenlerini incelemişlerdir. Bu kapsamda, 7 kimya öğretmeniyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakatlar sonucunda, kaynama kavramına yönelik yanılgılar ve bunların muhtemel nedenleri tespit etmişlerdir.

Bu araştırmanın sonuçları, öğrencilerin üç basamaklı doğal sayıların basamak adlarını, basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini tam olarak yapamadıkları, en çok üç basamaklı doğal sayıları en yakın onluğa ya da yüzlüğe yuvarlamakta zorlandıkları, 1000'den küçük en çok beş doğal sayıyı karşılaştırmada ve sembol kullanarak sıralamada güçlük çektikleri, tek ve çift doğal sayıları tam olarak kavrayamadıkları, tek ve çift doğal sayıların toplamlarını model üzerinde inceleyerek toplamların tek mi çift mi olduğunu ifade edemediklerini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin doğal sayılar ünitesinde karşılaştıkları zorlukların büyük oranda kavramsal ve içeriksel yanılgılardan kaynaklandığını ve bu yanılgıların, soyut matematik kavramlarını öğrenme sürecindeki eksikliklerden doğduğunu göstermektedir. Özellikle doğal sayıların basamak değeri, sıralama, karşılaştırma ve yuvarlama gibi konular, öğrencilerin büyük bir kısmı için zorlayıcı olmuştur. Öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin bu kavramları daha iyi anlamaları için somutlaştırılmış öğretim yöntemlerine ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, öğrencilerin kavram yanılgılarını azaltmak ve anlamalarını kolaylaştırmak için öğretim stratejilerinde değişiklik yapılması gerekmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin yanı sıra, daha somut ve günlük yaşamdan alınmış örneklerle desteklenmiş bir öğretim yaklaşımının benimsenmesi gerekmektedir. Bu, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini teşvik edecektir.

Öneriler:

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, ilkokul 3. Sınıf Doğal Sayılar Ünitesine yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Matematiksel kavramlar soyut olduğu için, bu kavramlar somut materyaller, dijital araçlar ve oyun temelli etkinliklerle desteklenebilir. Özellikle doğal sayıların basamak değerleri, sıralama ve yuvarlama gibi konular somut objelerle gösterilebilir.

2. Öğrencilere doğal sayıların günlük yaşamda nasıl kullanıldığına dair örnekler sunulmalı, sayılarla ilgili problemler gerçek yaşamdan alınan senaryolarla öğretim süreçlerine entegre edilebilir.
3. Öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlamaları için, konular basitten karmaşığa doğru düzenlenebilir ve üniteler yeterli zaman aralıkları ile işlenebilir. Ayrıca kavramlar arasındaki geçişler daha yavaş olabilir ve her konu sağlam bir şekilde anlaşılana kadar yeterli tekrar yapılabilir.
4. Her öğrencinin öğrenme hızı ve yöntemi farklıdır. Bu nedenle öğretim süreçlerinde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulabilir, öğretmenler esnek ve farklılaştırılmış öğretim tekniklerini kullanarak öğrenme sürecini her öğrenciye uygun hale getirilebilir.
5. Özellikle soyut kavramlarda öğrencilerin kavramsal yanılgılarını azaltmak için sık tekrarlamalar yapılabilir ve bu tekrarlarda farklı uygulamalarla öğrencilerin kazanımları pekiştirilebilir.
6. Kavram yanılgılarını gidermek için interaktif matematik uygulamaları, dijital oyunlar ve simülasyonlar kullanılabilir. Öğrenciler için çekici hale getirilen bu tür araçlar, soyut kavramların anlaşılmasını kolaylaştırabilir.
7. Ailelerin de öğrencilere evde destek olabilmesi için kavramların nasıl öğretileceğine dair bilgilendirilmesi sağlanabilir. Aileler, çocuklarına matematiksel kavramları günlük yaşamda nasıl gösterebilecekleri konusunda eğitilebilir.
8. Öğretmenlerin kavram yanılgılarını önleyici stratejiler geliştirmesi için sürekli mesleki gelişim programlarına katılmaları sağlanabilir. Ayrıca öğretmenler, derslerde kullanabilecekleri çeşitli öğretim materyalleri ile desteklenebilir.
9. Öğrencilerin kavram yanılgılarının erken tespiti için düzenli ve küçük çaplı değerlendirme araçları kullanılabilir, bu yanılgılar zamanında fark edilerek gerekli düzeltici öğretim stratejileri uygulanabilir.
10. Matematiksel kavramları daha eğlenceli ve anlaşılır hale getirmek için oyun ve drama teknikleri kullanılabilir.

Kaynakça

Ay, Y., & Başbay, A. (2017). Çokgenlerle ilgili kavram yanılgıları ve olası nedenler. *Ege Eğitim Dergisi*, *18*(1), 83-104.

Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi.* Bilge Matbaa

Baki, A., & Güç, F. A. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin devirli ondalık gösterimle ilgili kavram yanılgıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *5*(2), 176-206.

Baştürk, S., & Dönmez, G. (2011). Matematik öğretmen adaylarının limit ve süreklilik konusuyla ilgili kavram yanılgıları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *5*(1), 225-249.

Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2001). Benzeşim (analoji) yöntemi kullanarak lise 2. sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 20,* 26-32.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegemakademi

Coştu, B., Ayas, A., & Ünal, S. (2007). Kavram yanilgilari ve olasi nedenleri: Kaynama kavrami. *Kastamonu Education Journal*, *15*(1), 123-136.

Creswell, J.W. (2007). Educational research, educational research: Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research. (3. Baskı). Pearson: Merrill Prentice Hall.

Dane, A. (2008). İlköğretim matematik 3. sınıf öğrencilerinin tanım, aksiyom ve teorem kavramlarını anlama düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16*(2), 495-506.

Demirci, N., & Efe, S. (2007). İlköğretim öğrencilerinin ses konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 23-56.

Doğan, A. (2002). *Doğal sayılarla ilgili dört işlemde ilköğretim ı. kademe öğrencilerinin yaptıkları hata türleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, A., & Akyar, K. (2022). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin doğal sayılar konusundaki kavram yanılgıları ve hata türlerinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *11*(3), 1388-1418.

Duatepe Paksu, A. (2010). Üslü ve köklü sayılar konularındaki öğrenme güçlükleri, E. Bingölbali ve M. F. Özmantar (Editörler), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri,* Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Erden, M. ve Akman, Y. (2004). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. ve Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* (8. Baskı). New York: McGraw-Hill Companies.

Kaplan, A. İşleyen, T. ve Öztürk M. (2011). 6. Sınıf oran orantı konusundaki kavram yanılgılarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3). 953- 968.

Kara, S., & Aktürkoğlu, B. (2019). İlkokul fen bilimleri ders kitaplarında kavram yanılgılarına neden olabilecek sözel ve görsel içerik. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *13*(1), 234-259.

Keser, H. (2021). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin basamak değeri kavramına yönelik yaptıkları hata türlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 7*(1), 102- 125.

Küçük, A., & Demir, B. (2009). İlköğretim 6-8. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanılgıları üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 97-112.

Kubanç, Y. (2012). *İlköğretim 1. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin matematikte dört işlem konusunda yaşadığı zorluklar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Mumcu, H. Y. (2015). 6-8. sınıf öğrencilerinin ondalık kesirlerle ilgili sahip oldukları kavram yanılgıları ve nedenleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 294-338.

Önal, H. (2018). *İlkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde dört işlem ile ilgili yaptıkları hatalar ve çözüm önerileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile istatistiksel veri Analizi-1 (SPSS-MINITAB)*. ETAM Kaan Kitabevi.

Özsoy, N., & Kemankaslı, N. (2004). Ortaögretim ögrencilerinin çember konusundaki temel hatalari ve kavram yanilgilari. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *3*(4).

Pesen, C. (2008). Kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki gösteriminde öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve kavram yanılgıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(15), 157-168.

Sadi, A. (2007), *Minconceptions in numbers,* UGRU Journal, 5, pp.1-7.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim,* (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.

Soylu, Y. ve Soylu, C. (2005). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki öğrenme güçlükleri: Kesirlerde sıralama, toplama, çıkarma, çarpma ve kesirlerle ilgili problemler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2).101-117.

Umay, A. ve Kaf, Y. (2005). Matematikte kusurlu akıl yürütme üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi,* 28, (188-195).

Yenilmez, K., & Kocaoğlu, T. (2010). Beşinci sınıf öğrencilerinin kesir problemlerinde yaptıkları hatalar ve kavram yanılgıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 71-85.

Yenilmez, K., & Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanılgıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(2), 461-483.

Yıldırım, A, & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Yıldız, İ. ve Uyanık, N. (2004). Günümüz matematik öğretimi ve yakın çevre etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 12*(2), 437-442.

Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2011). Kavramlara genel bir bakış: Kavramların ve kavram haritalarının pedagojik açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15* (1), 185-204.

Yılmaz, E., Türkoğuz, S., & Şahin, M. (2014). Güneş sistemi ve uzay konularına yönelik kavram yanılgılarının günlük yaşama etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 37-44.

Yılmaz, Z., & Yenilmez, K. (2008). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ondalık sayılar konusundaki kavram yanılgıları (Uşak ili örneği). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 269-289.

Yorulmaz, A., & Önal, H. (2017). Examination of the views of class teachers regarding the errors primary school students make in four operations. *Universal Journal of Educational Research 5*(11), 1885-1895.

Öğrencilerin Din Eğitimi Alanında Tezsiz Yüksek Lisans Yapma Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nezir Çevik
Siirt Üniversitesi / Ilahiyat Fakültesi
nezir.cevik@siirt.edu.tr

Özet

Bu çalışma, Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans eğitim gören öğrencilerin, Tezsiz yüksek lisans eğitimi yapma nedenleri ve eğitimden beklentilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma verileri lisansüstü eğitim alan 12 öğrencinin görüşlerinden elde edilmiştir. Fenomenoloji desenine dayalı olarak gerçekleştirilen bu nitel araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırma bulguları, lisansüstü eğitim gören öğrencilerin büyük çoğunluğunun, kendilerini geliştirme ve kariyer yapma hedefleri doğrultusunda bu eğitime başladığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, lisansüstü eğitimin bilgi ve becerilerini artırma beklentisi taşıdıklarını belirtmiş ve genel olarak bu beklentilerinin karşılandığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, lisansüstü eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunan katılımcılar, eğitimlerin daha fazla uygulama odaklı olması, akademisyenlerin öğrencilere rehberlik etmesi ve danışman öğretim üyelerinin öğrencilere daha ilgili bir yaklaşım sergilemesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, tezsiz yüksek lisans, yüksek lisans öğrencileri.

Students' Opinions on the Reasons for Doing a Master's Degree without Thesis in Religious Education

Abstract

This study aims to reveal the reasons of the students who have a master's degree without thesis in the field of Religious Education at Siirt University Faculty of Theology, and their expectations from the education. The research data were obtained from the opinions of 12 graduate students. In this qualitative research based on phenomenology design, the data were collected through semi-structured interviews and analysed by content analysis technique. The findings of the study revealed that the majority of the students in postgraduate education started this education in line with the goals of self-development and career development. The participants stated that they expected graduate education to increase their knowledge and skills and that these expectations were generally met. However, the participants who made suggestions for improving the quality of postgraduate education emphasised that the education should be more practice-oriented, academicians should guide the students and counsellors should show a more caring approach to the students.

Keywords: Religious education, master's degree without thesis, master's students.

GİRİŞ

Din eğitimi, bireylerin manevi ve ahlaki gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde, din eğitimi alanında yüksek lisans programlarının artışı, öğrencilerin bu alandaki bilgi ve deneyimlerini derinleştirme arzusunu yansıtmaktadır. Tezsiz yüksek lisans programları, öğrencilere akademik ve profesyonel gelişimlerini desteklemek amacıyla daha esnek bir eğitim modeli sunmaktadır (Öztürk, 2019). Bu bağlamda, öğrencilerin din eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans yapma nedenleri üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin kişisel ve mesleki hedefleri, akademik motivasyonları ve toplumsal ihtiyaçlara yönelik duyarlılıkları gibi farklı unsurları ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu programlara yönelmesinin başlıca nedenlerinden biri, din eğitimi alanında güncel bilgi ve becerileri edinme isteğidir. Eğitimciler, dinin pedagojik yönlerini daha iyi anlayarak, derslerinde etkili bir şekilde uygulama yapmayı hedeflemektedirler (Yılmaz, 2020). Ayrıca, din eğitimi alanında akademik yeterliliklerini artırmak isteyen öğrenciler, çeşitli teorik ve pratik bilgilerle donanarak, profesyonel hayatlarında daha güçlü bir konum elde etmek istemektedirler. Tezsiz programlar, öğrencilere uygulamalı projeler ve staj imkânları sunarak, sahada deneyim kazanma fırsatı da tanımaktadır (Kara, 2021).

Toplumun değişen dinamikleri, bireylerin din eğitimi konusundaki bakış açılarını etkilemektedir. Toplumsal barış, hoşgörü ve kültürel anlayışın önem kazandığı günümüzde, din eğitimi alanında yeterli bilgiye sahip olmak, öğrenciler için bir sorumluluk haline gelmiştir (Aydın, 2018). Bu durum, öğrencilerin din eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans programlarını tercih etmelerinde önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin din eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans yapma nedenleri, eğitimden beklentileri, bireysel hedefler ve toplumsal ihtiyaçlar arasında bir köprü kurarak, eğitimin kalitesini artırma amacını taşımaktadır. Bu çalışma, bu nedenleri anlamak ve öğrencilerin görüşlerini incelemek suretiyle, din eğitimi alanındaki mevcut dinamikleri daha iyi kavramayı hedeflemektedir. Türkiye'de lisansüstü eğitime ilişkin çalışmaların sayısı son dönemde artış göstermesine rağmen, din eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilerin beklentileri ve amaçları üzerine yeterli düzeyde araştırma yapılmadığı gözlemlenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, din eğitimi alanında tezsiz lisansüstü eğitim alan öğrencilerin bu eğitimi tercih etme nedenlerini ve bu süreçten beklentilerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin din eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans yapma nedenleri nelerdir?
2. Öğrencilerin tezsiz yüksek lisans öğreniminden önce yüksek lisansla ilgili beklentileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel bir araştırma deseni olan fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni bir olguyu kendi gerçekliği içinde derinlemesine incelemek, belirli demografik özelliklerin bir fenomeni nasıl deneyimlediğini keşfetmek ve ayrıntılı bir anlayışa yeterince sahip olunmayan olgulara odaklanmak için

kullanılan bir araştırma yöntemidir (Creswell ve Poth, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada din eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilerin beklentilerini ve amaçlarını detaylı bir şekilde anlayabilmek amacıyla fenomenolojik desen tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını, Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde din eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans programına kayıtlı 12 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların seçimi, amaçlı örnekleme stratejilerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda en uygun veri kaynaklarına ulaşmayı sağlamak için belirlenen belirli ölçütleri karşılayan tüm durumların araştırma kapsamına alınmasını ifade etmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2014).

Araştırmanın katılımcılarına ait demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		Öğrenci
Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	7
Görevi	Öğretmen	7
	Din Görevlisi	2
	Sağlık Görevlisi	2
	Diğer	1
Medeni Durum	Bekâr	5
	Evli	7

Bu çalışmada, din eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilerin beklentileri ve amaçlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin tercih edilmesinin temel amacı, katılımcıların olay ve olguları anlamlandırma biçimlerini, duygu ve düşüncelerini derinlemesine anlamak ve yanıtları önceden belirlenmiş bir teorik çerçeveyle sınırlamadan ayrıntılı veri toplamaktır (Creswell ve Poth, 2016; Wengraf, 2001). Görüşme formunun hazırlanmasından önce, yerli ve yabancı literatür kapsamlı bir şekilde incelenmiştir (Aunampai ve ark., 2022; Bin Mahfooz ve Norrmén; Smith, 2022; Gómez-Baya ve ark., 2021; Gramaxo ve ark., 2023; López-Pérez ve ark., 2022; Stearns, 2019). Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek üzere 2 ana soru ile katılımcıların görüşlerini daha ayrıntılı ifade edebilmelerine olanak tanımak için ana soruları destekleyen 4 sonda sorusundan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur.

Verilerin toplanması

Bu çalışmada veriler, araştırmacı tarafından görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Görüşme, bireylerin tutumlarını, düşüncelerini, duygularını ve algılarını anlamaya yönelik nitel araştırmalarda etkili bir veri toplama tekniği olarak öne çıkmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma verilerini toplamak

amacıyla yapılan görüşmeler 2023-2024 eğitim öğretim yılında Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Bilimleri alanında tezsiz yüksek lisans yapan değişik branşlarda öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların kendini daha iyi ifade edebilmesi amacıyla kendilerini özgür ve daha rahat hissettikleri ve kendi belirledikleri ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Creswell ve Poth, (2016) nitel araştırmalarda uyulması gereken bazı etik ilkelerden söz etmektedir. Bu çalışmada etik ilkelere uygunluk doğrultusunda, görüşmelere başlamadan önce katılımcılar araştırmanın amacı hakkında yeniden bilgilendirilmiştir. Katılımcılara, görüşmeye katılımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu, istedikleri takdirde görüşmeyi herhangi bir aşamada sonlandırabilecekleri ve görüşmeye katılmayı kabul etmeleri halinde konuşmaların ses kayıt cihazı ile kaydedileceği açıklanmıştır. Ses kayıt cihazının kullanımı konusunda, kayıtların yalnızca bu araştırma kapsamında ve yalnızca araştırmacı tarafından kullanılacağı taahhüt edilmiş, bu doğrultuda katılımcıların onayı alınmıştır. Bununla birlikte araştırma bulguları raporlanırken katılımcılara ait isimlerin saklı kalacağı ve kimseyle paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Bu bağlamda katılımcılardan dördü hariç geriye kalanların tümü ses kaydı alınmasına izin vermiştir. Her bir görüşme yaklaşık 45-60 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi, nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel ve içerik analizi yaklaşımlarıyla gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi sürecinde, ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmeler yazılı metne dönüştürülmüştür. Ardından, eksiklikleri gidermek ve doğruluk kontrolü sağlamak amacıyla yazılı metinler ve ses kayıtları karşılaştırılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kavramsal çerçeveye uygun olarak, temalar, kategoriler ve kodlamalar oluşturulmuş, elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur. Analiz sürecinde, oluşturulan tematik kodlamalar çerçevesinde, katılımcıların ilgili konulara ilişkin özgün görüş ve düşüncelerine yer verilmiş ve bu ifadeler doğrudan alıntılar şeklinde aktarılmıştır. Verilerin analizinde ve alıntılarda katılımcılar, "Ö" harfi ile temsil edilmiştir.

Araştırmada İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

Nitel araştırmalarda iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenirlik ve dış güvenirliği artırmaya yönelik çeşitli yöntemler bulunmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada, iç geçerliğin artırılması amacıyla katılımcılarla uzun süreli görüşmeler gerçekleştirilmiş ve katılımcı teyidi yöntemine başvurulmuştur. İç güvenirliği sağlamak için tutarlık incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, araştırma ekibinde yer almayan, alanda uzman bir öğretim üyesine araştırma süreci ayrıntılı şekilde açıklanmış ve araştırma sonucunda elde edilen bulguların bir bütün olarak değerlendirilmesi ile tutarlılık açısından incelenmesi talep edilmiştir. Uzman incelemesi sonucunda, araştırmanın bütüncül bir tutarlılık sergilediği ifade edilmiştir. Dış geçerliğin, yani aktarılabilirliğin sağlanması için yürütülen çalışmalar ayrıntılı biçimde açıklanmış ve araştırmada izlenen tüm aşamalar açık ve sistematik bir şekilde rapor edilmiştir. Dış güvenirliği artırmak amacıyla ise teyit incelemesi yapılmış ve bulguların güvenilirliği doğrulanmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada belirlenen sorulara ilişkin katılımcılardan elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Öğrencilerin tezsiz yüksek lisans yapmalarına ilişkin görüşleri

Bu alt başlıkta öğrencilere din eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans yapma nedenleriniz nelerdir? Sorusu yöneltilmiştir. Buna göre katılımcıların din eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans yapma nedenlerine ilişkin görüşlerine ait frekans dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların din eğitiminde tezsiz yüksek lisansa ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	n
Gelişim ve Kariyer	Kendimi geliştirmek	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12	7
	Uzmanlık kazanmak	Ö2, Ö3, Ö11, Ö12	4
	Kariyer yapmak	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11	6
	Yeni bilgiler edinmek	Ö3, Ö7, Ö11	3
Sosyal Statü ve Saygınlık	Saygınlık kazanmak	Ö4, Ö5, Ö7, Ö12	4
	Bilgi sahibi olmak	Ö2, Ö6	2
Dış Etkenler ve Boş Zaman	Tavsiye	Ö5, Ö9, Ö11	3
	Boş zamanı değerlendirme	Ö4, Ö7, Ö8	3

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılar, tezsiz yüksek lisansı, gelişim ve kariyer, sosyal statü ve saygınlık ile dış etkenler ve boş zaman kategorilerinde değerlendirmişlerdir. Gelişim ve kariyer kategorisinde, kendimi geliştirmek (n=7), uzmanlık kazanmak (n=4), kariyer yapmak (n=6), yeni bilgiler edinmek (n=3); sosyal statü ve saygınlık kategorisinde, saygınlık kazanmak (n=4), bilgi sahip olmak (n=2) dış etkenler ve boş zaman kategorisinde, tavsiye (n=3) ve boş zaman değerlendirme (n=3) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

> *"Tezsiz yüksek lisans yapma nedenim kendimi geliştirmek, merak ettiğim alanlarda bilgi sahibi olmak ve boş zamanımı değerlendirmek. Yeni alanlar keşfetmek, yeni bilgiler edinmek. (Ö7)".*
>
> *"Neden yüksek lisans çünkü bilgi güçtür beşikten mezara kadar eğitim devam eder. (Ö2)".*
>
> *"Yani akademik anlamda bir uzman kimliğine sahip olmayı bu alanda bir nevi tescilli olma beklentisindeyim. Özellikle çalıştığım il müftülüğünde farklı kurumlarda farklı yerlerde bana saygınlık kazandıracak (Ö12)".*

Buna göre katılımcıların din eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans yapmadan önce beklentilerine ilişkin görüşlerine ait frekans dağılımları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların tezsiz yüksek lisansa öncesi beklentilerine ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	n
Tecrübe	Yeni tecrübeler kazanmak	Ö4, Ö6, Ö7, Ö12	4
	Uzmanlaşmak	Ö2, Ö3, Ö11, Ö12	4
	Araştırmacı	Ö5, Ö9, Ö8	3
Motivasyon ve İlgi	Yeni bir heyecan	Ö4, Ö5, Ö9, Ö12	5
	Derse ilgi	Ö3, Ö8, Ö7	2
Bilgi ve Beceri	İnandığım dini öğrenmek	Ö5, Ö9, Ö11	3
	Farklı perspektif kazanma	Ö3, Ö11, Ö7	3
	Başka dinleri tanıma	Ö5	1

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılar, tezsiz yüksek lisanstan beklentilerini, tecrübe, motivasyon ve ilgi ile bilgi ve beceri kategorilerinde değerlendirmişlerdir. Tecrübe kategorisinde, yeni tecrübeler kazanmak (n=4), uzmanlaşmak (n=4), araştırmacı (n=6); motivasyon ve ilgi kategorisinde, yeni bir heyecan (n=5), derse ilgi (n=2); bilgi ve beceri kategorisinde, inandığım dini öğrenmek (n=3), farklı perspektif kazanma (n=3), başka dinleri tanıma (n=1) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

> *"İlk soruda yüksek lisansla ilgili beklentilerimi yazmıştım. Sonuna geldiğimiz bu süreçte beklentilerimin büyük kısmının gerçekleştiğini hissediyorum. Yeni tecrübeler kazanmak, mini tez yazabilme deneyimi (Ö7)".*
>
> *"Özellikle inandığım dinle ilgili detaylı ve doğru bilgiye, esas kaynaklara çok ihtiyacım var. Bu bölümdeki eğitimimden beklentim inandığım dini, olması gerektiği gibi öğrenebilmem için bana kapı aralamasıdır (Ö5)".*
>
> *"Bu sürece başlamadan belli başlı tedirginliklerim olsa da beklentilerim yüksek oranda karşılandı. Farklı bir alanda gelişmemi sağladığı için Olaylara farklı bir bakış açısıyla bakmamı sağladı (Ö11)".*

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Din eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilerin çoğunluğu bu eğitime gelişim ve kariyer yapmak, bulundukları ortamda sosyal bir statü ve saygınlık kazanmak ile boş zamanlarını değerlendirmek nedeniyle başladıklarını belirtmişlerdir. Oluk ve Çolak (2005), Sayan ve Aksu (2005), Ören, Yılmaz ve Güçlü (2012), Alabaş, Kamer ve Polat'ın (2012) lisansüstü öğrenciler ile ilgili yaptıkları çalışmada eğitime devam eden öğrencilerin genel anlamda kariyer ve mesleki gelişim, yeni bilgiler edinme, kendini gerçekleştirme, akademik kariyer elde etmek, alanda uzmanlaşmak gibi sonuçlara ulaştıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar araştırma sonuçları ile büyük oranda benzerlik göstermektedir. Din eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilerin, bu programlara katılma

motivasyonlarının kariyer gelişimi, sosyal statü kazanma ve boş zaman değerlendirme gibi nedenlere dayandığı söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin profesyonel ve kişisel amaçlarla eğitime yöneldiğini göstermektedir. Özellikle, kariyer yapmak ve mevcut konumlarında saygınlık kazanmak, bireylerin din eğitimi gibi bir alanda kendilerini akademik olarak geliştirmeye duydukları ihtiyacı yansıtabilir. Bu motivasyonlar, öğrencilerin iş hayatında daha etkin bir konum elde etme veya toplumda daha itibarlı bir yer edinme arzularını işaret ederken, aynı zamanda boş zamanlarını değerlendirme gerekçesi, din eğitimi programlarının bireylere sunduğu kişisel tatmin ve entelektüel gelişim fırsatlarına olan ilgiden kaynaklı olabilir. Bu çeşitlilik, din eğitimi alanındaki akademik programların yalnızca profesyonel değil, aynı zamanda sosyal ve bireysel tatmin sağlama kapasitesini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bu tür programların gerek bireysel gerekse toplumsal ihtiyaçları karşılamak üzere geniş bir öğrenci yelpazesi tarafından tercih edilmesinin şaşırtıcı olmadığı söylenebilir.

Din eğitimi alanında tezsiz lisansüstü eğitim gören öğrencilerin, bu programlardan temel beklentileri arasında mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme, derslere duydukları akademik ilgiyi pekiştirme ve inandıkları dini derinlemesine öğrenme arzusu öne çıkmaktadır. Araştırma bulguları, genellikle bu beklentilerin karşılandığını yansıtmaktadır. Bu beklentiler, bireylerin hem profesyonel hem de kişisel gelişim alanında din eğitimi programlarını bir fırsat olarak gördüklerini göstermektedir. Araştırma bulgularının, bu beklentilerin çoğunlukla karşılandığını göstermesi, tezsiz yüksek lisans programlarının öğrenciler üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğuna ve onların eğitim deneyimlerini zenginleştirdiğine işaret ettiği söylenebilir. Benzer bir araştırmada Alabaş, Kamer ve Polat (2012) öğretmenlerin alanlarında ileri düzey bilgi sahibi olma beklentisi içinde olduklarını söylemişlerdir. Din eğitimi, bireylerin kendi inanç ve değerlerini daha iyi anlamaları, toplumsal bağlamda daha donanımlı hale gelmeleri açısından da önemli bir alan olup, bu programların mezunların iş gücü niteliğini ve sosyal statülerini destekleyen işlevsel bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, din eğitimi alanındaki tezsiz lisansüstü programların, öğrencilerin akademik, profesyonel ve manevi beklentilerini karşılamada etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bu çalışmanın din eğitimi alanına yönelik olması, sadece Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin görüşlerine yer vermesi bakımından bazı sınırlılıklara sahiptir. Bu sınırlılıklar da göz önünde bulundurularak bazı öneriler getirilmiştir. Bu çalışma Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans eğitim alan öğrencilerin görüşleri üzerine yapılmıştır. Farklı bölüm ve üniversitelerde de tezli yüksek lisans yapan öğrenciler ile yapılabilir. Daha fazla araştırma sorusu hazırlanarak daha geniş bir örneklem grubuna çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Alabaş, R., Kamer, S. T. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-international Journal of Educational Research, 3(4),* 89-107.

Aunampai, A., Widyastari, D. A., Chuanwan, S., & Katewongsa, P. (2022). Association of bullying on happiness at school: evidence from Thailand's national school-based survey. *International Journal of Adolescence and Youth, 27*(1), 72-84.

Aydın, M. (2018). Din eğitimi ve toplumsal barış. *Din Eğitimi Dergisi*, 5(2), 23-45.

Bin Mahfooz, S., & Norrmén-Smith, J. (2022). Going global with the Happy Schools framework: supporting holistic school happiness to improve teaching, learning and well-being. https://doi.org/10.54675/TFXO4953

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Gómez-Baya, D., García-Moro, F. J., Muñoz-Silva, A., & Martín-Romero, N. (2021). School satisfaction and happiness in 10-year-old children from seven European countries. *Children, 8*(5), 370. https://doi.org/10.3390/children8050370

Gramaxo, P., Flores, I., Dutschke, G., & Seabra, F. (2023, September). What makes a school a happy school? Portuguese students' perspectives. *In Frontiers in Education* (Vol. 8, p. 1267308). Frontiers Media SA

Kara, A. (2021). Tezsiz yüksek lisans programlarının avantajları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 78-92.

López-Pérez, B., Zuffianò, A., & Benito-Ambrona, T. (2022). Cross-cultural differences in children's conceptualizations of happiness at school. *European Journal of Developmental Psychology, 19*(1), 43-63.

Oluk, S., Çolak, F. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı- 1): Lisansüstü Eğitim, 17,* 141- 144.

Ören, F. Ş.., Yılmaz, T. ve Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2),* 189- 201.

Öztürk, S. (2019). Din eğitimi alanında yüksek lisans programları: Bir değerlendirme. *Journal of Religious Education*, 4(3), 112-130.

Sayan, Y., Aksu, H. H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel bir çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi-Balıkesir Üniversitesi durum belirlemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı- 1): Lisansüstü Eğitim, 17,* 59-66.

Stearns, P. N. (2019). Happy children: A modern emotional commitment. *Frontiers in psychology*, 10, 2025. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02025

Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. London, Sage.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.

Yılmaz, H. (2020). Din eğitimi pedagojisi üzerine yeni yaklaşımlar. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(4), 201-215.

Geleceğin Dili Kodlamaya İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Tutumları

AYŞE GÜL İLHAN
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Niğde, Türkiye, g.aysegulaydin@gmail.com
Doç. Dr. NEZİH ÖNAL
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Niğde, Türkiye, nezihonal@gmail.com

Özet

Ortaokul öğrencilerinin teknolojiyi yalnızca tüketen bireyler olmaktan çıkarak, yaratıcı ve üretken bireyler haline gelmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, robotik kodlama eğitimi, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini, yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini güçlendirmede önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Özellikle robotik ve kodlama tabanlı etkinliklerin, öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme ve bilişsel düşünme gibi üst düzey becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Bu araştırma, 116 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemi çerçevesinde tarama deseni kullanılarak yürütülen araştırmada, katılımcılar kolay örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma kapsamında, Akkuş ve arkadaşlarının (2019) geliştirdiği "Ortaokul Öğrencileri için Kodlamaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizinde SPSS 18 programından yararlanılmıştır. Bu analizler sonucunda, grupların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Mevcut araştırmada ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek amacıyla yapılan Cronbach's Alpha analizi sonucunda katsayının .921 olarak hesaplanması, ölçeğin iç tutarlılığına dair güçlü kanıtlar sunmaktadır. Bu bulgu, ölçek maddelerinin yüksek düzeyde birbirleriyle ilişkili olduğunu ve ölçülen değişkeni tutarlı bir şekilde yansıttığını göstermektedir. Araştırma sonucunda, demografik değişkenlerin katılımcıların kodlamaya yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı ortaya konulmuştur. Elde edilen bu bulgular, ortaokul öğrencilerin kodlama eğitimine yönelik tutumlarını daha iyi anlamamız açısından önemli bir katkı sunmaktadır. Ayrıca, bu bulgular doğrultusunda robotik kodlama eğitiminin etkinliğini artıracak önerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: geleceğin dili, kodlama, ortaokul, öğrenci, tutum

Abstract

It is believed that it is important for middle school students to become creative and productive individuals rather than mere technology consumers. In this context, robotics and coding education stands out as an important tool to strengthen students' cognitive development, creativity, and problem-solving skills. In particular, robotics and coding-based activities play a critical role in developing students' high-level skills such as creativity, problem solving, and cognitive thinking. The study was conducted with 116 middle school students. In the study, which was conducted using a survey design within the quantitative research method, the participants were selected using a convenience sampling method. Within the framework of the research, the "Attitude Towards Coding Scale for Secondary School Students" developed by Akkuş et al. (2019) was used. SPSS 18 program was used for data analysis. As a result of these analyses, it was found that the groups were normally distributed. In the current study, the coefficient was calculated as .921 as a result of Cronbach's alpha analysis to evaluate the internal consistency of the scale, which provides strong evidence for the internal consistency of the scale. This result indicates that the scale items are highly related and consistently reflect the measured variable. As a result of the study, it was found that demographic variables did not have a statistically significant effect on participants' attitudes toward coding. These findings make an important contribution to better understanding middle school students' attitudes toward coding education. In addition, suggestions to increase the effectiveness of robotic coding education in line with these findings will be developed.

Keywords: future language, coding, middle school, student, attitude

Giriş

Ortaokul öğrencilerinin teknolojiyi yalnızca tüketen bireyler olmaktan çıkarak, yaratıcı ve üretken bireyler haline gelmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ortaokul düzeyinde verilen kodlama eğitimi, öğrencilerin dijital dünyaya adapte olmaları ve gelecekteki iş hayatında gerekecek becerileri kazanmaları açısından stratejik bir öneme sahiptir. Bu eğitim süreci, yalnızca öğrencilerin temel bilişim teknolojileri bilgisini artırmakla kalmaz; aynı zamanda onları problem çözme, analitik düşünme, mantıksal akıl yürütme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey bilişsel becerilerle donatır (Ibili & Günbatar, 2020; Taş, vd. 2023). Bu bağlamda, robotik kodlama eğitimi, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini, yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini güçlendirmede önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Kırkan (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, robotik eğitiminin üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin algoritmik düşünce, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, Özdoğru (2013) ile Sullivan ve Bers (2017)'ın yapmış oldukları araştırmalarda, robotik kodlama derslerinin öğrencilerin bilgiyi daha etkin bir şekilde işleme, ilişkilendirme ve yeni bilgiler üretme becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, kodlama eğitimi, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerine önemli ölçüde katkı sağlayan bir araç olarak öne çıkmaktadır. Sayın ve Seferoğlu (2016) tarafından da vurgulandığı üzere, kodlama eğitimi; öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırma, algoritmik düşünme ve sistematik problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu sayede öğrenciler, karmaşık problemleri parçalara ayırarak çözme, farklı çözüm yolları üretme ve en uygun çözümü seçme gibi becerilerini etkin bir şekilde kullanılabilir. Ayrıca, kodlama sürecinde öğrenciler sürekli olarak deneme yanılma yöntemini kullanarak hatalarından öğrenir ve yaratıcılıklarını ortaya koyarlar. Kodlama eğitimi ile kazandırılan bu beceriler, bireylerin hem eğitim süreçlerinde hem de gelecekte karşılaşacakları karmaşık sorunlarla baş edebilmelerine olanak tanır. Bu beceriler, 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan yetkinlikler arasında yer almaktadır. 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirildiğinde, robotik kodlama eğitimi; öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve iş birliği gibi temel becerilerinin gelişimine de önemli katkılar sunmaktadır. 21. yüzyılın "bilgi çağı" olarak adlandırılması ile birlikte, teknoloji tabanlı becerilerin ve bu becerilere yönelik eğitimlerin önemi giderek artmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi, bireylerin sadece teknolojiyi tüketen değil, aynı zamanda üreten ve dönüştüren bireyler olmasını gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, gelişmiş ülkeler eğitim sistemlerinde önemli bir dönüşüme giderek, öğrencilerine erken yaşlardan itibaren programlama ve kodlama öğretmeye başlamışlardır (Abdusselam & Uzoğlu, 2022). Bu durum, kodlamanın sadece bir teknik beceri olarak değil, geleceğin temel okuryazarlık becerisi olarak kabul edildiğinin bir göstergesi niteliğindedir. Programlama ve kodlama becerilerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması, öğrencilere sadece teknoloji kullanımını öğretmekle kalmayıp, aynı zamanda onların yaratıcı ve eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirmeye yönelik önemli katkılar sunmaktadır. Ülkemizde ise robotik ve kodlama eğitimi, ortaokul seviyesinde "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım" dersi çerçevesinde öğrencilere

sunulmaktadır. Bu derslerde öğrencilere, Scratch, Code.org, PictoBlox, Kodu Game Lab ve Mblock gibi görsel programlama araçları kullanılarak temel kodlama becerileri kazandırılmakta ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin (BİDB) geliştirilmesi hedeflenmektedir. BİDB, öğrencilerin problem çözme yetkinliklerini desteklemek amacıyla bir problemi parçalara ayırma, algoritma geliştirme, veri analizi ve soyut düşünme gibi zihinsel süreçleri kapsayan önemli bir beceri setidir. Bu beceriler, 21. yüzyıl bireylerinin karşılaştıkları karmaşık problemleri çözmede ve teknolojiyi etkin kullanmada ihtiyaç duydukları üst düzey düşünme becerileridir.

Kodlama eğitiminin önemini vurgulayan literatürdeki araştırmalar, programlama dillerinin öğrenilmesinin bilgi işlemsel düşünme becerilerinin (BİDB) düzeyini artırmada kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Lockwood & Mooney, 2017). Bu çalışmalar, öğrencilere kodlama öğretmenin, onların analitik ve sistematik düşünme becerilerini geliştirdiğini ve bu sayede daha karmaşık problemlere etkili çözümler üretebilmelerini sağladığını ortaya koymaktadır. Resnick ve arkadaşları (2009) da kodlamanın, bilgi işlemsel düşünme düzeyini artırdığını, ancak bilgi işlemsel düşünme becerilerinin tek başına kodlama yeterliliği sağlamak için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, kodlama eğitiminin ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin karşılıklı olarak birbirini desteklediğini ve öğrenme sürecinde birbirinden bağımsız düşünülemeyecek kadar önemli bir yere sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, yapılan diğer araştırmalar, kodlama eğitimine yönelik öğrenci tutumlarının, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi veya teknolojik altyapıya erişim gibi çeşitli demografik ve çevresel faktörlerden bağımsız olarak benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Uyar, vd., 2022). Ancak, ders içeriklerinin öğrencilerin ilgi alanlarına göre uyarlanmasının, özellikle kadın öğrenciler arasında daha yüksek bir ilgi uyandırdığı belirtilmiştir. Bu nedenle, kodlama derslerinde ele alınacak projelerin, kadın öğrencilerin de kendilerini ifade edebilecekleri, ilgi çekici ve kapsayıcı bir içerik sunması, bu gruptaki öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını artırabilir (Uyar vd., 2022). Böylelikle, kadın öğrenciler başta olmak üzere tüm öğrenci gruplarında kodlamaya yönelik ilgi ve katılım düzeyi yükselebilir. Bilgi-işlemsel düşünme, algoritmik düşünme, problem çözme ve sıralı işlem yapma gibi kodlamanın temel becerilerini içerir ve öğrencilerin kodlamayı bir araç olarak kullanarak karmaşık problemleri sistematik bir şekilde ele alabilmelerini sağlar (Ibili ve Günbatar, 2020; Taş, vd., 2023). Bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin yalnızca kodlama bilgilerini artırmaz; aynı zamanda günlük hayatlarında karşılaştıkları problemlere de daha analitik bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlar. Kodlama eğitimi, bilgi-işlemsel düşünmenin temellerini oluşturarak öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini de artırır ve böylece onları dijital dünyaya daha donanımlı bireyler olarak hazırlar. Araştırmalar, kodlama eğitiminin, öğrencilerin analitik düşünme, algoritmik düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Özenoğlu ve Baltaci, 2021; Ceylan & Gündoğdu, 2018). Kodlama eğitimi, yalnızca teknik bilgi veya yazılım bilgisi öğretmeyi değil, aynı zamanda bireylere sistematik ve yaratıcı düşünmeyi, problem çözmeyi ve soyut kavramlarla çalışabilme yeteneğini de kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu anlamda, öğrencilere kodlama öğretmenin önemi, onların bilişsel süreçlerini

destekleyerek daha donanımlı bireyler olmalarını sağlamaktır. Kodlama becerilerinin kazandırılması, bireylerin dijital okuryazarlık düzeylerini artırarak toplumda etkin bireyler olmalarına da katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda, öğrenme ortamlarında Bilişim Teknolojileri eğitiminin verilmesi, istenilen düzeye ulaşmak için etkili yöntemlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Duman, 2012).

Kodlama eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için en temel gerekliliklerden biri, bu eğitimi verecek olan öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi ve deneyimlerinin yeterli seviyede olmasıdır. Öğretmenlerin kodlama eğitimi sürecinde kendilerini geliştirmeleri, öğrencilere daha kaliteli ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunabilmelerine olanak tanır. Nitelikli bir öğretmen, sadece temel bilgileri aktarmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin düşünme süreçlerini geliştiren yaratıcı öğrenme ortamları da sağlar. Kodlama öğretiminde kullanılan araçlar ve yöntemler hakkında bilgi sahibi olan bir öğretmen, öğrencilerin bu derslerde daha aktif ve istekli olmasını teşvik eder (Eğin ve Arikan, 2020; Çavdar vd., 2022). Öğretmenlerin, kodlama eğitimi sürecinde kullandıkları yöntemler ve araçlar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve bilişim teknolojilerine olan ilgilerini artırmaktadır (Tosuntaş, 2020; Çavdar vd., 2022). Öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun projeler ve etkinlikler tasarlamaları, kodlama eğitimine olan katılımı artırmakta ve öğrenmeyi daha anlamlı hale getirmektedir (Kestek Küçük, 2023). Ayrıca, öğretmenlerin kodlama eğitimine yönelik tutumları ve yeterlilikleri, öğrencilerin bu alandaki başarılarını doğrudan etkilemektedir. Öğretmen adaylarının kodlama eğitimi konusundaki görüşleri, STEM uygulamaları kapsamında verilen eğitimlerin kalıcılığını artırmakta ve öğrenme süreçlerini daha eğlenceli hale getirmektedir (Güleryüz vd., 2020; Bağra ve Kılınç, 2021). Öğretmenlerin, kodlama eğitimi sırasında öğrencilere rehberlik etmeleri ve onların yaratıcılıklarını desteklemeleri, eğitim sürecinin etkinliğini artırmaktadır (Atila, 2023). Sonuç olarak, ortaokul düzeyinde kodlama eğitimi, öğrencilerin bilişimsel düşünme becerilerini geliştirmek ve gelecekteki meslek seçimlerine yönelik farkındalıklarını artırmak için kritik bir öneme sahiptir. Bu eğitimin başarısı, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerine, ders içeriklerinin seçimine ve öğrencilerin ilgi alanlarına uygun etkinliklerin tasarlanmasına bağlıdır. Dolayısıyla, öğretmenlerin kodlama eğitimine yönelik yeterliliklerinin artırılması, eğitim sisteminin kalitesini yükseltecektir (Bozpolat ve Topdağı, 2022; Top ve Arabacıoğlu, 2021).

Kodlama eğitiminin önemi, bireylerin bilgi-işlemsel düşünme becerilerini geliştirmesi ile de ilişkilidir. Bu tür düşünme, bilgisayar ortamında karşılaşılan problemleri çözmek için gerekli olan mantıksal ve algoritmik düşünme yeteneklerini içerir (Ceylan ve Gündoğdu, 2018). Araştırmalar, kodlama eğitimi alan bireylerin, problem çözme süreçlerinde daha etkili olduklarını ve karmaşık sorunları daha sistematik bir şekilde ele alabildiklerini göstermektedir (İnce, 2020; Can, vd., 2022). Bu durum, kodlama eğitiminin sadece teknik beceriler kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin genel düşünme becerilerini de geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Kodlama eğitiminin bir diğer önemli yönü, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini teşvik etmesidir. Oyunlaştırma uygulamaları ve projeler aracılığıyla gerçekleştirilen kodlama eğitimi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini eğlenceli hale getirirken, aynı

zamanda yaratıcı çözümler geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Can, vd., 2022). Bu tür uygulamalar, öğrencilerin kodlama becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, işbirliği yapma ve iletişim kurma yeteneklerini de artırmaktadır (Anılan ve Gezer, 2020). Sonuç olarak, kodlama eğitimi, bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmek, analitik düşünme yeteneklerini artırmak ve yaratıcı çözümler üretmelerine yardımcı olmak açısından son derece önemlidir. Bu eğitim, öğrencilerin gelecekteki meslek yaşamlarında karşılaşacakları zorluklarla başa çıkabilmeleri için gerekli olan bilişsel ve sosyal becerileri kazandırmaktadır (Ceylan ve Gündoğdu, 2018; Bozpolat & Topdağı, 2022).

Bu bulgular ışığında, kodlamanın eğitimde sunduğu avantajlar göz önüne alındığında, öğrencilerin kodlamaya yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin kodlamaya ilişkin yaklaşımlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük bilgisayar kullanım sıklığı ve bilgisayar sahip olma süresi gibi değişkenler açısından incelenmesidir. Bu bağlamda araştırma problemleri şunlardır:

1. Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin kodlamaya ilişkin tutumları hangi seviyededir?
2. Kodlamaya yönelik tutumlar, cinsiyet, sınıf düzeyi, günlük bilgisayar kullanımı ve bilgisayar sahipliği gibi demografik değişkenlere göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, bilgi çağında kritik bir beceri olarak kabul edilen kodlamaya yönelik ortaokul öğrencilerinin tutumlarının seviyesi, bu çalışmanın merkezinde yer almaktadır. Bu doğrultuda, kesitsel bir araştırma modeli olan tarama deseni yöntemi kullanılmıştır. Tarama çalışmaları, deneysel olmayan nicel araştırma yöntemleri arasında yer almakta olup, genel olarak mevcut durumu belirlemeye yönelik olarak yürütülmektedir. Tarama araştırmalarında, araştırmanın amaçları genellikle soru şeklinde ifade edilir (Büyüköztürk, 2016). Bu kapsamda araştırmada "Öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumları ne düzeydedir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 öğretim yılı Türkiye'nin Kapadokya bölgesinde yer alan bir devlet ortaokulundaki toplam 116 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubuna ait veriler Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Örneklemine İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler	Grup	N	%
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	41	35.3
	6. Sınıf	51	44.0
	7. Sınıf	24	20.7
Cinsiyet	Kadın	58	50.0
	Erkek	58	50.0

Sahip Olunan Teknolojik Ürün	Tablet	101	87.7
	Akıllı telefon	58	50.9
	Masaüstü Bilgisayar	30	26.1
	Dizüstü Bilgisayar	50	43.5
	Hiçbir	2	1.3
	Toplam	**241**	**100**
Bilgisayar Kullanım Yılı	1 yıl veya daha az	22	19.0
	1-3 yıl	37	31.9
	3-5 yıl	10	8.6
	5 yıl ve üzeri	47	40.5
Bilgisayar Başında Geçirilen Günlük Süre	1 saat veya daha az	62	53.4
	1-3 saat	38	32.8
	3-5 saat	9	7.8
	5-8 saat	3	2.6
	+8 saat	4	3.4

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmada yer alan öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı değerlendirildiğinde, katılımcıların %44.0'ını (n=51) 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bunu %35.3 (n=41) oranında 5. sınıf öğrencileri ve %20.7 (n=24) oranında 7. sınıf öğrencileri takip etmektedir. Bu dağılım, araştırmanın daha çok 5. ve 6. sınıf öğrencilerine odaklandığını ve bu sınıfların daha fazla temsil edildiğini göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, katılımcılar eşit sayıda kadın ve erkek öğrenci olarak dağılım göstermektedir. Kadın öğrencilerin oranı %50.0 (n=58) iken, erkek öğrenciler de aynı oranda %50.0 (n=58) ile çalışmada temsil edilmektedir. Bu eşit dağılım, cinsiyetler arasında dengeli bir örnekleme yapıldığını ve çalışmanın sonuçlarının her iki cinsiyet için de genel geçer bir yargı oluşturabileceğini göstermektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun, %87.7'sinin (n=101) tablet sahibi olduğu belirlenmiştir. Akıllı telefon sahipliği ise %50.9 (n=58) oranındadır. Masaüstü bilgisayar sahibi olanların oranı %26.1 (n=30) iken, dizüstü bilgisayar sahibi olanlar %43.5 (n=50) oranında yer almaktadır. Katılımcılar arasında hiçbir teknolojik ürüne sahip olmadığını belirtenlerin oranı ise oldukça düşük olup, yalnızca %1.3 (n=2) olarak kaydedilmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin çoğunun en az bir teknolojik cihaza sahip olduğunu ve özellikle tablet kullanımının yaygın olduğunu göstermektedir. Bilgisayar kullanım süresi incelendiğinde, katılımcıların %40.5'i (n=47) 5 yıl ve üzeri süredir bilgisayar kullanmaktadır. %31.9'u (n=37) 1-3 yıldır bilgisayar kullanırken, %19.0'ı (n=22) 1 yıl veya daha az süredir bilgisayar kullanmaktadır. Bununla birlikte, %8.6'lık (n=10) bir kesim ise 3-5 yıl arasında bilgisayar kullanma deneyimine sahiptir. Bu bulgular, öğrencilerin büyük bir bölümünün bilgisayar kullanımında belirli bir deneyim sahibi olduğunu ve bu durumun, onların kodlama eğitimi konusundaki tutumlarına olumlu yansıyabileceğini göstermektedir. Günlük bilgisayar kullanım sürelerine ilişkin veriler incelendiğinde, katılımcıların %53.4'ünün (n=62) bilgisayar başında günlük olarak 1 saat veya daha az zaman geçirdiği görülmektedir. %32.8'i (n=38) 1-3 saat arası zaman geçirirken, %7.8'i (n=9) 3-5 saat arasında bilgisayar kullanmaktadır. Daha uzun süreler göz önüne alındığında, %2.6'sı (n=3) 5-8 saat arasında ve %3.4'ü (n=4) ise 8 saatten fazla süreyle

bilgisayar başında zaman geçirmektedir. Bu dağılım, öğrencilerin büyük bir kısmının bilgisayar kullanımlarını oldukça sınırlı tuttuğunu, geri kalanların ise bilgisayarı daha uzun sürelerle kullanmayı tercih ettiğini göstermektedir. Öğrencilerin günlük bilgisayar kullanım sürelerinin çeşitlilik göstermesi, onların kodlamaya yönelik tutumları ve motivasyon düzeyleri üzerinde farklı etkiler oluşturabilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile Akkuş ve arkadaşları (2019) tarafından geliştirilen "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Kodlama Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipi bir ölçek kullanılarak değerlendirilmiştir. Maddeler, katılımcıların görüşlerini 1(kesinlikle katılmıyorum)'den 5(kesinlikle katılıyorum)'e kadar numaralandırılmış bir ölçekte ifade etmelerini sağlamaktadır.

Ölçeğin iç tutarlılığını değerlendirmek için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı .91 olarak tespit edilmiştir; bu sonuç, ölçeğin iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçek maddelerinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise .586 ile .741 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuçlar ise, ölçek maddelerinin birbirleriyle yüksek düzeyde tutarlı olduğunu, tek faktör altında tutarlı bir şekilde aynı davranışı ölçme eğiliminde olduklarını ve öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarını ayırt edebilme düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın güvenirlik analizleri kapsamında hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı, .921 gibi oldukça yüksek bir değer almıştır. Bu yüksek Cronbach Alfa değeri, ölçeğin mevcut örneklemde de güçlü bir iç tutarlılık sergilediğini ve verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz sürecinde, ilk olarak test uygulamasından elde edilen veriler kontrol edilmiş ve ardından SPSS 18 programına aktarılmıştır. Öğrencilere uygulanan tutum ölçeği verilerinin normal dağılım varsayımına uygun olup olmadığı, normallik test sonuçları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu amaçla, ölçek verilerinin normallik analizi sonuçları Tablo 2'de raporlanmıştır.

Tablo 2. Tutum Ölçeği Verilerine İlişkin Skewness- Kurtosis Sonuçları

Veri Toplama Aracı	**Skewness- Kurtosis**				
KYTÖ	**İstatistik**	**N**	**p**	**Çarpıklık (Skewness)**	**Basıklık (Kurtosis)**
	.174	116	.000	-1.459	1.723

Tablo 2 incelendiğinde ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri, normal dağılımın kabul edilebilir sınırları içerisinde (-2.0 ile +2.0) bulunmaktadır. Yapılan normallik testleri sonucunda, verilerin normal dağılıma uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p> .05). George ve Mallery'ye (2010)

göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu aralıkta olması, verilerin parametrik testler için uygun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, verilerin analizinde parametrik testler uygulanabilir.

Bulgular

Araştırma kapsamında, öğrencilerin kodlamaya yönelik tutum puanlarının ortalama değeri ile bu tutumların istatistiksel olarak anlamlı bir farkın varlığını belirlemek amacıyla tek örneklem t-testi (one-sample t-test) uygulanmıştır. Bu analizde, ortalama tutum puanının, belirli bir referans değere göre anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Analizlerin sonuçları Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Tutum Ölçeğine İlişkin T-Testi Sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
KYTÖ	116	37.66	9.92	.921	40.86	.000

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğe ilişkin t-testi sonuçlarının öğrenciler için istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koyduğu görülmektedir (t = 40.86, p = .000). Elde edilen p değeri (.000) 0.05 düzeyinden küçük olduğundan, öğrencilerin kodlamaya yönelik tutum puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç ise öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarında genel olarak pozitif veya anlamlı bir eğilim sergilediğini göstermektedir.

Cinsiyet Değişkeni

Öğrencilerin cinsiyet değişkeninin kodlamaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi, bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen t değeri ve anlamlılık düzeyi (p değeri), Tablo 4'te sunulmuştur. Bu analiz, kız ve erkek öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır.

Tablo 4. Tutum Ölçeğine İlişkin Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre T Testi Sonucu

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss.	t	p
Kadın	58	37.44	10.30	-.233	.122
Erkek	58	37.87	9.61		

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların kodlamaya yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmektedir (t = -0.233, p = 0.122, p > 0.05). Kadın ($\bar{X}$ = 37.44) ve erkek ($\bar{X}$ = 37.87) öğrencilerin kodlamaya yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, cinsiyet değişkeni, öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarının cinsiyete bağlı olarak değişmediğini ve benzer tutumlar sergilediklerini göstermektedir. Bu bulgu, bilişim alanında yaygın olarak kabul gören toplumsal cinsiyet rolleri ve beklentilerinin, bu araştırma kapsamındaki öğrenciler için geçerli olmadığını düşündürmektedir. Kadın ve erkek öğrencilerin

kodlamaya yönelik benzer tutumlar sergilemeleri, bilişim alanında cinsiyet eşitsizliğine dair yaygın inanışlara aykırı bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Sınıf Düzeyi

Çalışmanın bir diğer amacı doğrultusunda, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kodlamaya yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 5'te sunulmuştur. Bu analiz, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarının birbirinden farklılaştığına dair bir hipotez test etmeyi amaçlamaktadır.

Tablo 5. Sınıf düzeyi için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu

	Varyansın Kaynağı	**Kareler toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Sınıf Düzeyi	Gruplar arası	21.929	31	.707	1.464	.087
	Gruplar içi	60.579	84	.483		
	Toplam	62.509	115			

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların tutum puanlarında sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(3, 84) = 1.464$, $p = 0.087$, $p > 0.05$]. Bu sonuç, öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarının sınıf düzeyine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Yani, farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler arasında kodlama eğitimine yönelik tutumlar açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu öğrencilerin sınıf düzeylerinin yükselmesiyle birlikte kodlamaya yönelik tutumlarında sistematik bir artış veya azalış olmadığını göstermiştir. Diğer bir deyişle bu bulgu, Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin gelişiminin kodlamaya yönelik tutumlarını doğrudan etkilemediğini düşündürmektedir. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin benzer tutumlar sergilemeleri, kodlama eğitiminin tüm yaş gruplarındaki öğrencilere hitap edebilecek şekilde tasarlandığını göstermektedir.

Bilgisayar Sahiplik ve Kullanım Yılı

Çalışmanın bir diğer amacı doğrultusunda, öğrencilerin bilgisayar kullanım yılı değişkenine göre kodlamaya yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 6'da sunulmuştur. Bu analiz, farklı bilgisayar kullanım yılına sahip öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarının birbirinden farklılaştığına dair bir hipotez test etmeyi amaçlamaktadır.

Tablo 6. Bilgisayar Kullanım Yıllarının Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu

	Varyansın Kaynağı	**Kareler toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**
Kullanım Yılı	Gruplar arası	47.866	31	1.544	1.136	.317
	Gruplar içi	114.169	84	1.359		
	Toplam	162.034	115			

Tablo 6'da görüldüğü üzere, bilgisayar kullanım yılına göre KYTÖ (Kodlamaya Yönelik Tutum Ölçeği) puanlarının farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla yapılan tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, katılımcıların tutum puanlarında bilgisayar kullanım yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F = 1.136, p = 0.317, p > 0.05]. Bu bulgu, öğrencilerin bilgisayar kullanma deneyimi süresi, kodlama yönelik tutumlarında anlamlı bir etki yaratmamaktadır. Öğrencilerin bilgisayar kullanım süresinin uzamasıyla birlikte kodlamaya yönelik tutumların otomatik olarak artacağı yönündeki yaygın inanışın bu araştırma kapsamında desteklenmediğini göstermektedir. Bilgisayar kullanım süresi, kodlama tutumunu etkileyen tek faktör olmayabilir ve diğer değişkenlerin de bu ilişki üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Günlük Bilgisayar Kullanımı Süresi Değişkeni

Çalışmanın temel amacı doğrultusunda, öğrencilerin günlük bilgisayar kullanım sürelerinin kodlamaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğrencilerin günlük bilgisayar kullanım süreleri, önceden belirlenmiş kategorilere (örneğin, düşük, orta, yüksek) ayrılmış ve bu kategorilere göre öğrencilerin kodlamaya yönelik tutum ortalamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Günlük Bilgisayar Kullanım Süreleri Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonucu

	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Saat	Gruplar arası	25.105	31	.810	.816	.733
	Gruplar içi	83.335	84	.992		
	Toplam	108.440	115			

Tablo 7'de görüldüğü üzere, günlük bilgisayar kullanım sürelerine göre öğrencilerin "Kodlamaya Yönelik Tutum Ölçeği" (KYTÖ) puanlarının günlük bilgisayar kullanım sıklığına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F(3, 84) = 0.816, p = 0.733, p > 0.05]. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarının, günlük bilgisayar kullanım sürelerine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Yani, öğrencilerin bilgisayar başında geçirdikleri günlük süreler, kodlamaya yönelik tutumları üzerinde belirgin ve anlamlı bir etki yaratmamaktadır. Bu durum, günlük bilgisayar kullanımının, öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarını şekillendirmede önemli bir değişken olmadığını işaret etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul öğrencilerinin robotik kodlama eğitimine yönelik tutumlarını ölçmek ve bu tutumlar üzerinde etkili olabilecek çeşitli faktörleri incelemektir. Çalışma, öğrenci tutumlarının belirlenmesi yoluyla robotik kodlama eğitimine dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirmeyi

ve kodlama eğitimi programlarının bu doğrultuda iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmayı hedeflemektedir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcı öğrencilerin robotik kodlama sürecine yönelik genel tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu, öğrencilerin kodlamaya karşı ne aşırı derecede olumlu ne de olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarını, yani nötr veya ılımlı bir ilgi düzeyi sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, kodlama eğitiminin öğrenciler arasında belirli bir farkındalık yarattığını, ancak bu farkındalığın daha yüksek düzeyde bir ilgiye dönüşebilmesi için ek stratejilere ihtiyaç duyulabileceğini işaret etmektedir.

Kodlamaya yönelik tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre analiz edilmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları, öğrencilerin cinsiyete dayalı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, kodlama eğitiminin hem kız hem de erkek öğrencilere benzer katkılar sağladığını ve eğitim sürecinin her iki cinsiyet için de eşit derecede etkili olduğunu öne sürmektedir. Bu durum, cinsiyete göre kodlama eğitiminin başarısında herhangi bir ayrım olmadığını ve kodlama eğitiminin cinsiyet farkı gözetmeksizin öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Akkuş ve Bilgin (2021) tarafından yürütülen benzer bir çalışmada da bu doğrultuda bulgular elde edilmiş olup, cinsiyet değişkeninin kodlamaya yönelik tutumda belirgin bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Aynı şekilde, Erol-Kurt (2017) ve Yağcı'nın (2016) araştırmaları da cinsiyet açısından kodlamaya yönelik tutum ölçeklerinde herhangi bir anlamlı farklılık olmadığını gösteren bulgular sunmaktadır. Cinsiyet faktörünün etkisiz olduğu diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Atmatzidou ve Demetriadis (2016), bilgi-işlemsel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla eğitsel robot kullanılan etkinliklerde, öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu araştırmada, eğitsel robotik etkinliklerin öğrencilerin cinsiyetinden bağımsız olarak bilgi-işlemsel düşünme becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Benzer şekilde, Byrne ve Lyons (2001) ile Pillay ve Jugoo (2005) tarafından yürütülen çalışmalar da cinsiyet bazında kodlama ve teknolojiye yönelik tutumlarda belirgin bir farklılık olmadığını desteklemektedir. Bu araştırmaların bulguları, kodlama eğitiminin öğrencilerin cinsiyetinden bağımsız olarak etkili bir öğretim yöntemi olduğunu ve öğrenciler arasında eşit öğrenme fırsatları sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, literatürde bazı çalışmalar kodlamaya yönelik tutumlarda cinsiyetler arasında farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Başer (2013) ve Özyurt-Özyurt (2015) tarafından yapılan araştırmalar, erkek öğrencilerin kodlama derslerine yönelik daha olumlu tutumlar sergilediklerini ve bu alanda daha yüksek ilgiye sahip olduklarını öne sürmektedir. Özellikle erkek öğrencilerin kodlama etkinliklerine katılımı, motivasyonu ve derslerdeki başarıları, kadın öğrencilerle karşılaştırıldığında daha yüksek bulunmuştur. Bu tür bulgular, eğitimde cinsiyet temelli farklılıkların dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır. Ek olarak, Uyar, Öztürk ve Öztürk (2022) tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerin kodlamaya yönelik daha olumlu tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada, kız öğrencilerin özellikle kodlama etkinliklerine ve projelere ilgi gösterdikleri, bu etkinliklerde aktif bir rol aldıkları ve kodlamaya yönelik daha yüksek bir motivasyon geliştirdikleri

gözlemlenmiştir. Çalışmalara ek olarak erkek öğrencilerin kodlama ve bilişim teknolojilerine olan ilgisinin genellikle daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Bağra ve Kılınç, 2021). Bu durum, erkek öğrencilerin teknoloji ile daha fazla etkileşimde bulunmaları ve bu alanda daha fazla deneyim kazanmaları ile ilişkilendirilmektedir. Ancak, kadın öğrencilerin de kodlama eğitimine katılımını artırmak için özel programlar ve teşvikler geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bağra ve Kılınç, 2021). Bu tür farklılıkların, eğitim ortamlarının ve içeriklerin cinsiyet duyarlılığı çerçevesinde düzenlenmesi gerekliliğine işaret ettiği düşünülebilir. Genel olarak, cinsiyet değişkeninin kodlama eğitimine yönelik tutum üzerinde farklı çalışmalarda farklı sonuçlar doğurması, bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Eğitim sürecinde cinsiyetin etkisi üzerine yapılan bu tür çalışmalar, eğitimde eşitlik sağlanması, öğrenci motivasyonunun artırılması ve özellikle kız öğrencilerin STEM alanlarına daha fazla yönlendirilmeleri açısından önemli katkılar sunabilir. Bu çeşitlendirilmiş bulgular ışığında, cinsiyet temelli eğitim stratejilerinin kodlama eğitiminin tüm öğrencilere aynı faydayı sağlayacak şekilde yapılandırılması, gelecekteki eğitim politikaları açısından değerlidir.

Sınıf düzeyi değişkeni ile öğrencilerin kodlamaya yönelik tutum puanları arasında yapılan analiz sonucunda istatistiksel açıdan kayda değer bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu, kodlama eğitimine yönelik tutumların öğrencilerin sınıf düzeyinden bağımsız olarak benzer nitelikler taşıdığını ortaya koymaktadır. Günlük bilgisayar kullanım süreleri ve bilgisayar sahibi olma süresi gibi teknolojik deneyim ile ilgili değişkenler açısından yapılan analizlerde de katılımcıların tutum puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, öğrencilerin bilgisayar kullanım süreleri ve bilgisayar sahipliği gibi değişkenlerin, kodlama eğitimine olan tutumlarında önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin günlük bilgisayar kullanım süreleri ile kodlamaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan analizler sonucunda, bu iki değişken arasında beklenen pozitif bir ilişki olmadığını ve dolayısıyla günlük bilgisayar kullanım süresinin, öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarını anlamlı derecede etkilemediğini göstermiştir. Bu bulgu, Abdusselam ve Uzoğlu'nun (2022) araştırmasında elde edilen sonuçlarla da örtüşmektedir. Abdusselam ve Uzoğlu'nun çalışmasında da iki değişken arasında da anlamlı bir korelasyon olmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Ekinci ve arkadaşlarının (2023) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin günlük bilgisayar kullanım süresi ile kodlamaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulamadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan diğer araştırmada ise daha üst sınıflardaki öğrencilerin kodlama eğitimine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin yaş ve deneyimle birlikte bilişim teknolojilerine olan aşinalıklarının artması ile ilişkilidir (Gezgin, vd., 2022). Ayrıca, bilgisayar kullanım süresi ve günlük bilgisayar kullanım miktarı da öğrencilerin kodlama eğitimine yönelik tutumlarını etkileyen önemli değişkenlerdir. Uzun süre bilgisayar kullanan öğrencilerin, kodlama eğitimine daha açık ve olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir (Gezgin, vd., 2022). Bu sonuçlar, öğrencilerin kodlama eğitimi sürecine yönelik tutumlarının, bilgisayar kullanım

süresinden büyük ölçüde etkilenmediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bilgisayarla geçirdikleri sürenin, kodlama ile ilgili tutumları üzerinde doğrudan bir etki yaratmadığı; dolayısıyla bu tutumların daha çok diğer faktörlerle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, öğrencilerin kodlamaya olan ilgilerinin ve motivasyonlarının yalnızca bilgisayar kullanım süreleriyle açıklanamayacağını ve bu sürecin daha karmaşık bir yapı sergilediğini göstermektedir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, kodlama eğitiminin öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirdiği, fakat bu tutumların demografik veya teknolojiye erişimle ilgili değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir. Bu durum, kodlama eğitiminin etkisinin tüm öğrenci grupları üzerinde benzer olduğunu ve bu eğitimin yaygınlaştırılmasının her öğrenciye eşit katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Demografik değişkenler açısından yapılan analizlerde ise, öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, bilgisayar kullanım yılı ve günlük bilgisayar kullanım süresi gibi değişkenlerin robotik kodlama eğitimine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Örneğin, erkek ve kız öğrencilerin kodlamaya olan ilgileri arasında istatistiksel olarak belirgin bir fark gözlenmemiştir; bu da robotik kodlama eğitimine yönelik tutumların cinsiyet bağımsız olarak benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin okudukları sınıf düzeyi yani ortaokulun hangi kademesinde oldukları, kodlamaya yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirmelerine kayda değer bir etki yapmamıştır. Bilgisayar kullanım yılı ve günlük bilgisayar kullanımı gibi faktörlerin de robotik kodlamaya olan tutum üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin bilgisayar kullanım sürelerinin veya tecrübelerinin, kodlama eğitimine karşı genel tutumlarını belirleyici bir unsur olmadığını işaret etmektedir. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, ortaokul öğrencilerinin robotik kodlama eğitimine yönelik tutumlarının incelenen demografik değişkenlere göre belirgin bir şekilde değişmediği anlaşılmaktadır. Çalışma, demografik faktörlerin dışında, öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarını etkileyebilecek diğer olası unsurları dikkate alma ihtiyacını gündeme getirmektedir. Bu tür faktörler arasında öğrencilerin bireysel ilgi alanları, robotik ve kodlama alanında rol modellerin etkisi, okulların sağladığı destekleyici eğitim materyalleri ve öğretmenlerin yönlendirme düzeyi gibi değişkenler sayılabilir. Araştırmanın bulguları, eğitim politikaları açısından önemlidir; çünkü kodlama eğitimi programlarının her öğrencinin eşit derecede yararlandığı bir öğrenme ortamı sunabilmesi için, cinsiyet ya da deneyim farklılıklarına bakılmaksızın eşit öğrenme fırsatlarının sağlanmasının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin orta düzeyde kalan kodlama ilgilerinin daha yüksek seviyelere çıkması için, robotik kodlama derslerinde ilgi çekici, gerçek dünya ile ilişkili ve uygulamalı öğretim yöntemlerinin kullanılması önerilebilir. Bu, kodlama eğitimine olan ilginin arttırılması ve kodlamanın öğrenciler için daha erişilebilir ve motive edici hale gelmesi için önemli bir strateji olabilir.

Araştırma bulgularına dayanarak, okullarda verilen kodlama eğitimini geliştirmek ve bu eğitimin etkinliğini artırmak için birtakım öneriler geliştirilmiştir. Kodlama eğitiminde daha geniş kitlelere ulaşılmasını sağlamak ve öğrencilerin farklı seviyelerde bu eğitime katılımını desteklemek, gelecekteki

araştırmalarda ele alınması gereken kritik bir mesele olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumlarını etkileyebilecek diğer faktörlerin, özellikle sosyal ve motivasyonel unsurların daha detaylı bir şekilde araştırılması, bu alandaki bilgi birikimini derinleştirecektir.

Reference

Abdüsselam, M. S. & Uzoğlu, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin kodlamaya karşı tutumlarının farklı değişkenlere göre araştırılması. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, (18), 81-92. https:/doi.org/10.46778/goputeb.1028285

Akkuş, İ., Özhan, U. ve Kan, A. (2019). Ortaokul Öğrencileri için Kodlamaya Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. İlköğretim Online, 18(2), 837-851. doi: 10.17051/ilkonline.2019.562064

Anılan, H. ve Gezer, B. (2020). Kodlama etkinliklerine ve analitik düşünme becerisine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(4), 307-324. https://doi.org/10.34056/aujef.801254

Atila, G., Şahin, D., & Salar, R. (2023). Ortaokul öğrencilerinin temel düzey robotik kodlama eğitimi hakkında görüşleri. Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 7(2), 124-143. https://doi.org/10.32960/uead.1264523

Atmatzidou, S., & Demetriadis, S. (2016). Advancing students' computational thinking skills through educational robotics: A study on age and gender relevant differences. Robotics and Autonomous Systems, 75, 661-670.

Bağra, A. ve Kılınç, H. H. (2021). Secondary school students' views on coding education. Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 4(1), 36-51. https://doi.org/10.47155/mamusbbd.946241

Başer, M. (2013). Bilgisayar programlamaya karşı tutum ölçeği geliştirme çalışması. The Journal of Academic Social Science Studies, 6(6), 199-215.

Bozpolat, E. ve Topdağı, M. (2022). İlkokulda temel algoritma ve kodlama eğitimine yönelik bir ihtiyaç analizi. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(3), 933-957. https://doi.org/10.33206/mjss.1007343

Büyüköztürk, Ş.(2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (22.bas.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Byrne, P., & Lyons, G. (2001). The effect of student attributes on success in programming. Proceedings of ITICSE, 33(3), 49-52.

Can, C., Güdük, H., & İnce, S. (2022). Türkiye'de oyunlaştırma uygulamalarının kodlama eğitimine etkisi. Çukurova Araştırmaları Dergisi, 17(17), 465-479. https://doi.org/10.29228/cukar.64181

Ceylan, V. K. ve Gündoğdu, K. (2018). Bir olgubilim çalişmasi: kodlama eğitiminde neler yaşaniyor?. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 8(2), 1-34. https://doi.org/10.17943/etku.340103

Ceylan, V. K., & Gündoğdu, K. (2018). Bir olgubilim çalışması: kodlama eğitiminde neler yaşanıyor?. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 8(2), 1-34.

Çavdar, L., Kılıçer, K., & Emmioğlu, E. (2022). Code.org çevrimiçi kodlama platformu öğretim programinin değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 51(233), 689-714. https://doi.org/10.37669/milliegitim.799492

Duman, H. (2012). Zorunlu formatörlük uygulaması ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin gelecekteki konumuna ilişkin öğretmen görüşleri (Adana İli Örneği). [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Eğin, F. and Arıkan, Y. D. (2020). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kodlama öğretimine ilişkin görüşleri: manisa örneği. Ege Eğitim Dergisi, 21(2), 57-75. https://doi.org/10.12984/egeefd.747629

Ekinci, M., Öztop, N. S., Kaymak, Z. D., & Güngören, Ö. C. (2023). Ortaokul öğrencilerinin kodlamaya yönelik tutumları ve bilgi işlemsel düşünme becerileri arasındaki ilişki. International Journal of Düzce Educational Sciences, 1(1), 81-90.

Erol, O. & Kurt, A. A. (2017). BÖTE bölümü öğrencilerinin programlamaya karşı tutumlarının incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(41), 314-325.

George, D., Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference (10a Ed.). Boston: Pearson.

Gezgin, D. M., Azaz, E., ve Atabay, E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin robotik ve kodlama eğitimi başarılarına işbirlikli öğrenme tutumu, problem çözme becerisi algısı ve kişilik tiplerinin etkisi: bir nedensel karşılaştırma araştırması. Journal of Instructional Technologies and Teacher Education. https://doi.org/10.51960/jitte.1165083

Güleryüz, H., Dilber, R., & Erdoğan, İ. (2020). Stem uygulamalarinda öğretmen adaylarinin kodlama eğitimi hakkindaki görüşleri. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(1), 71-83. https://doi.org/10.31463/aicusbed.610909

Ibili, E. and Günbatar, M. S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin bilgi-işlemsel düşünme becerisi öz yeterlik algıları: yeni bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programının etkinliğinin bir incelemesi. Trakya Eğitim Dergisi, 10(2), 303-316. https://doi.org/10.24315/tred.620278

İnce, E. Y. (2020). Kodlama eğitiminde oyun geliştirme platformlarının kullanımı. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (53), 1-17. https://doi.org/10.21764/maeuefd.429484

Kestek Küçük, D. ve Sönmez, İ. (2023). Kodlama eğitiminde eğitsel robot kullanımının özel yetenekli öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. https://doi.org/10.38151/akef.2023.126

Kırkan, B. (2018). Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin proje tabanlı temel robotik eğitim süreçlerindeki yaratıcı, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin davranışlarının ve görüşlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.

Lockwood, J., & Mooney, A. (2017). Computational thinking in education: Where does it Fit? A systematic literary review.

Özdoğru, E. (2013). Fiziksel olaylar öğrenme alanı için lego program tabanlı fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel süreç becerilerine ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi. [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Özenoğlu, Y. E., & Baltacı, Ş. (2021). Grupla robotik programlamada otantik görev odaklı uygulamaların problem çözme becerileri üzerindeki etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 568-623.

Özyurt, Ö. & Özyurt, H. (2015). Bilgisayar programcılığı öğrencilerinin programlamaya karşı tutum ve programlama öz-yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11(1), 51-67.

Pillay, N., & Jugoo, V. (2005). An investigation into student characteristics affecting novice programming performance. ACM SIGCSE Bulletin, 37(4), 107-110.

Resnick, M., Silverman, B., Kafai, Y., Maloney, J., Monroy-Hernandez, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., & Silver, J. (2009). Scratch. Communications of the ACM, 52(11), 6067. https://doi. org/10.1145/1592761.1592779

Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. Akademik Bilişim Konferansı, 3-5 Şubat 2016, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Sullivan, A. (2017). The robots are coming, and they might have to pay tax. https://www.economicshelp.org/blog/132881/business/should-we-taxrobots/ adresinden 05.03.2024 tarihinde erişildi. Yağcı, M. (2016). Bilişim teknolojileri (BT) öğretmen adaylarının ve bilgisayar programcılığı (BP) öğrencilerinin programlamaya karşı tutumlarının programlama öz yeterlik algılarına etkisi. Journal of Human Sciences, 13(1), 1418-1432.

Taş, N., Bolat, Y. İ., & Savaş Başkara, Ö. (2023). Blok tabanli oyunlaştirilmiş öğretimin bilgi-işlemsel düşünme ve kodlamaya yönelik tutuma etkisi. EKEV Akademi Dergisi, 0(95), 238-255. https://doi.org/10.17753/sosekev.1268523

Top, O. ve Arabacıoğlu, T. (2021). Bilgi işlemsel düşünme: bir sistematik alanyazin taramasi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 527-567. https://doi.org/10.19171/uefad.850325

Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. Academy Journal of Educational Sciences, 4(1), 53-61.

Uyar, A., Öztürk, G., & Öztürk, Y. (2022). Ortaokul öğrencilerinin kodlamaya yönelik tutumları. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 9(18), 1-11. https://doi.org/10.29129/inujgse.1166046

BİBLİYOTERAPİ TEKNİĞİNİN ANNELERİN EBEVEYNLİK BECERİLERİNE ETKİSİ

Öznur Dağıstanlı Canoğlu
Meb / Eğitim Programları ve Öğretimi
oznurdcanoglu@gmail.com

Özet

Çocukların yaşamları boyunca ebeveynler kritik öneme sahiptir. Ebeveynlerin çocuğa ihtiyaç duyduğu desteği vermesi, çocuğun sağlıklı gelişimi için olmazsa olmazdır. Özellikle okul öncesi ve ilkokul döneminde çocuk gelişiminin sağlıklı olabilmesi büyük ölçüde ebeveyne yani anne babaya bağlıdır. Ebeveyn becerilerini geliştirmek için ebeveynin uzmanlarla görüşme yapması, doğru kaynaklardan bilgi edinmesi, kitap okuması ve eğitimlere katılması gibi pek çok yol söz konusudur. Bibliyoterapi, insanların okudukları yazılı kaynakların davranış ve tutumlarını etkilemesi, bunların etkisi ile şekillenmesi ya da değişmesine dayanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Bibliyoterapi tekniğinin annelerin ebeveynlik becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırmalardan ön test-son test, tek gruplu 1X 2'lik yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni bibliyoterapi tekniği, bağımlı değişkeni ise ebeveynlik becerileridir. Araştırmanın çalışma grubu Batı Karadeniz bölgesinde bir ilkokulun velilerinden oluşan 8 anneden oluşmaktadır. Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği (EYÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri analizinde SPSS aracılığı ile istatistikî işlemler yapılmıştır. Elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları ve p değerlerit testi ile hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda; bibliyoterapi tekniğinin annelerin genel ebeveynlik becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bununla birlikte disiplin, boş zaman yönetme ve duygusal destek alt boyutlarında da bibliyoterapi tekniğinin olumlu düzeyde anlamlı bir katkısı vardır. Fakat ebeveyn yetkinliğinin okul desteği ve sağlık alt boyutlarına bibliyoterapi tekniğinin olumlu yönde anlamlı bir etkisi yoktur.

Anahtar Sözcükler; Bibliyoterapi, Ebeveynlik Becerileri, Ebeveyn Yetkinliği.

THE EFFECT OF BIBLIOTHERAPY TECHNIQUE ON MOTHERS' PARENTING SKILLS

Abstract

Parents are of critical importance throughout the lives of children. It is essential for the healthy development of the child that parents provide the support that the child needs. Especially in the preschool and primary school period, the healthy development of the child largely depends on the parent, that is, the mother and father. There are many ways for parents to develop parenting skills, such as meeting with experts, obtaining information from accurate sources, reading books and attending trainings. Bibliotherapy is based on the fact that the written sources people read affect their behaviors and attitudes, and are shaped or changed by these effects. The purpose of this research is to examine the effect of the bibliotherapy technique on the parenting skills of mothers. In the research, a pre-test-post-test, single-group 1X2 quasi-experimental design was used from quantitative research. The independent variable of the research is the bibliotherapy technique and the dependent variable is parenting skills. The study group consists of 8 mothers who are parents of a primary school in the Western Black Sea region. The Parental Competence Scale for Mothers (PAS) was used as the data collection tool. Statistical operations were performed using SPSS in the data analysis. The arithmetic means and p values of the obtained data were calculated using the t test. As a result of the research, it was found that the bibliotherapy technique positively affected the general parenting skills of mothers. In addition, the bibliotherapy technique also had a significant positive contribution to the discipline, free time management and emotional support sub-dimensions. However, the bibliotherapy technique did not have a significant positive effect on the school support and health sub-dimensions of parental competence.

Keywords; Bibliotherapy, ParentingSkills, ParentalCompetence.

GİRİŞ

Problem Durumu

Çocukların yaşamları boyunca ebeveynler kritik öneme sahiptir. Ebeveynlerin çocuğa ihtiyaç duyduğu desteği vermesi, çocuğun sağlıklı gelişimi için olmazsa olmazdır. Özellikle okul öncesi ve ilkokul döneminde çocuk gelişiminin sağlıklı olabilmesi büyük ölçüde ebeveyne (anne-baba) bağlıdır. Sağlıklı bir ebeveyn- çocuk ilişkisi; çocuğun fiziksel, bilişsel ve davranışsal açıdan sağlıklı bir şekilde gelişimini sağlamaktadır (ŞenKaradağ, 2021).

Ebeveynlerin çocukları ile olumlu iletişim kurmaları çocukların davranışlarını etkilemektedir. Çocukların anneleriyle kurdukları iletişimin olumlu olması, annenin çocuğa uyaran sağlaması ve çocuğu kabul etmesi gibi durumların gerçekleşmesinde annenin ebeveyn yetkinliğinin büyük önemi vardır. Annenin çocuğu olumsuz algılaması, çocuktaki davranış problemlerinde annenin çaresiz kalması doğrudan ebeveyn yetkinliği ile ilişkilidir (Coleman & Karraker, 2003). Ebeveyn yetkinliği, ebeveynlerin anne ve baba olarak üstüne düşen görevleri ve bu görevleri etkili bir biçimde gerçekleştirebilme düzeyine ilişkin beklentileri ifade eder (Teti&Genfald, 1991).

Ebeveynler çocuklarını yetiştirirken onları tanıma, nelere ihtiyaç duyduklarını bilme ve bunları nasıl gidereceklerine yönelik bilgiye ve desteğe ihtiyaç duyarlar (Tezel Şahin ve Cevher Kalburan, 2009). Bu ihtiyaçları karşılanırsa ebeveynler çocuğun iyi yetişmesinde o derece verimli bir rol oynarlar. Ebeveynler, çocuklarının nelere ihtiyacı olduğu ve nasıl yetiştirilecekleri konusunda bilgilendirilmeli ve çocuklarının gelişim evrelerinde karşılaştıkları zorlukları çözmede çocuklarına nasıl yardımcı olacakları konusunda destek olunmalıdır (Yavuzer, 2003).

Toplumsal olarak çocuk eğitiminde iyileşme sağlayabilmek için ebeveynlerin geleneksel ebeveynlik öğretilerinden sıyrılıp modern dünyanın getirdiği ebeveynlik rollerini üstlenmesini sağlamak gerekmektedir. Bu üstlenmenin kendiliğinden gerçekleşmesi elbette ki mümkün olmamakta, ebeveynlerin bu konuda gerek sınıf öğretmenlerinden gerek psikolojik danışmanlardan desteğe ihtiyacı olmaktadır (Bulut, 2010).

Ebeveyn desteğini sağlamak için ebeveynle görüşme yapmak, yayın kaynağı önermek, eğitim vermek gibi pek çok yol söz konusudur. Bu yollardan en kolayı olan yayın kaynağı önermek; ebeveynlere yazılı kaynaklar aracılığı ile çeşitli konularda destek vermeyi sağlayan bibliyoterapi tekniğidir. Bibliyoterapi, insanların okudukları yazılı kaynakların davranış ve tutumlarını etkilemesi, bunların etkisi ile şekillenmesi ya da değişmesine dayanmaktadır. Bibliyoterapinin ebeveynlere destek olurken kullanılmasının amacı kitaplar aracılığı ile anne ya da babanın kendisini tanıyıp iç görü kazanabilmesine, problemleri ile baş etmesine yardımcı olabilmektir (Akgün & Karaman Benli, 2019).

Bibliyoterapi

Bibliyo terapi tekniği; kolay ulaşılabilir, çabuk ve ucuz olması, danışanın yaşamına fazla müdahale edilmemesi, danışanların etkilenme risklerinin olmaması, tedavi zamanını kısaltması, vb. nedenlerden dolayı tercih edilmektedir (Gregory, Canning, Lee & Wise, 2004). Bu teknik, bir terapistin rehberliği ya da müdahalesi ile literatür kaynaklarının terapötik amaçlı olarak kullanılması ile (Cohen, 1994) insanlarda iyileşme sağlamaktadır (Smith, 1989).

Bibliyoterapi kendi kendine yardım modeli olarak kullanılmasına rağmen, bir uzman rehberliğinde ve etkileşimsel bir yöntemle yapılması, terapatik amaçlara ulaşmasında daha etkili bir yoldur. (Cook, Earles, Vollrath&Ganz, 2006). Bu yüzden daha çok sosyal gruplarda, grup terapilerinde, hastane ve hapishane gibi kurumlarda her yaş için yararlı bir tedavi yöntemi olarak kabul edilmekte, aynı zamanda sağlıklı bireylerde de kişisel gelişim ve büyüme için kullanılmaktadır (Pardeck, 1994).

Literatür incelendiğinde bibliyoterapinin iki farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir (Öner, 2007). Bunlardan biri okuyucuya daha çok tavsiyeler veren ve uzman olmayanlar tarafından sınıfta, laboratuarda ve kütüphanelerde kullanılan gelişimsel bibliyoterapi diğeri de bilimsel olarak kabul edilen ve sadece ruh sağlığı uzmanları tarafından uygulanabilen klinik bibliyoterapidir. Gelişimsel amaçlı olarak kullanılan bibliyoterapi, normal gelişim sürecinde karşılaşılabilen günlük yaşama ait sorunları önleyebilmek veya bu sorunlarla daha etkili bir biçimde baş edebilmek amacıyla uzmanlar veya eğitimciler tarafından kullanılabilir (Öncü, 2012). Bu anlamda okul psikolojik danışmanı eşliğinde ebeveynlerin çocuk eğitimi konusundaki ebeveynlik becerilerini kitaplar aracılığı ile iyileşebilmesi söz konusudur.

Gelişimsel bibliyoterapi eğitimde çeşitli amaçlar için kullanılmakta, özellikle çocukların gelişim dönemlerine ait sorunların sağlıklı bir şekilde çözülebilmesinde ve ebeveynlere kendi becerilerini geliştirmelerinde etkili bir yardım süreci olarak kabul edilmektedir (Amer, 1999). Bu yardım sürecinde ebeveynler; okuduklarından bu dünyada yalnız olmadığını, bazı olayların kendi başına tesadüfen meydana gelmediğini anlar. Her anne ya da babanın yaşamında bazı travmalarla, bazı korkularla, bazı coşkularla yüz yüze gelebileceği gerçeğini öğrenir. Evrende yalnız olmadığını öğrenen ebeveynler kendine güç ve umut verir (Gregory&Vessey, 2004).

Bibliyoterapi tekniğinin yetişkinlerde kullanımı durumlarında yapılan çalışmalara göre; bibliyoterapinin anksiyete bozukluklarında, panik atak tedavisinde, yaşlılarda görülen depresyonda, üvey anne-baba olmada, kronik uyku sorunu olan yetişkinlerde, mahkûmlarda, tıbbi rahatsızlığı olan hastalarla kullanımı etkilidir (Bulut, 2010). Ayrıca Bibliyoterapinin diğer terapi terknikleriyle birlikte kullanıldığında psikolojik danışmada bireyin iyileşmesinde etkili olduğu bulunmuştur (Campbell& Smith, 2003).

Pardeck ve Pardeck (l993; Akt: Bulut, 2010) yaptıkları araştırmada, üvey anne-baba figürü olan yeni oluşmuş ailelerde, ayrılma ve boşanma durumunda olan aile çocukları üzerinde, çocuk istismarında, çocuğun bir ailenin yanına yerleştirilmesi veya evlatlık edinilmesi gibi ailesel sorunların tedavisinde bibliyoterapinin başarılı bir şekilde kullanıldığını göstermiştir. Rapee, Abbott ve Lyneham (2006)

tarafından yapılan çalışmada ise anksiyete bozukluğu olan Avusturyalı çocukların ebeveynleri üzerinde çalışılmış ve yöntemin etkisi kanıtlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Problem Cümleleri

Bu araştırmanın amacı, Bibliyoterapi tekniğinin annelerin ebeveynlik becerilerine etkisini incelenmektir. Araştırmanın problem cümlesi, "Bibliyoterapi tekniğinin annelerin ebeveynlik becerilerine etkisi nedir?" şeklindedir.

Alt problem;

1. 1. Ön-testson-test sonuçlarında ebeveynlik becerilerinin alt boyutlarına ve toplamına göre anlamlı düzeyde bir farklılık var mı?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada nicel araştırmalardan ön test-son test, tek gruplu 1X 2'lik yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, araştırmacının belirlediği farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelikçalışmalardır (Büyüköztürk vd.,2016).

Kullanılan bu desendebirinci faktör tek bir grubu (deney), ikinci faktör ise bağımlı değişkene ait tekrarlı ölçümleri (öntest-son test) göstermektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir ilin merkez ilçesinde bulunan bir ilkokula kayıtlı 3. Sınıf öğrenci velilerinden 8 anneoluşturmuştur. Araştırmada, çalışmaya katılmak isteyen katılımcılarbasit seçkisiz örnekleme ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği

Ölçeğin özgün formu Coleman ve Karraker (2000) tarafından geliştirilmiştir. Özgünform 36 madde 5 alt boyuttan oluşmakta olup, 1 (Tamamen Katılmıyorum) – 6 (TamamenKatılıyorum) şeklinde puanlaması bulunan likert tipi bir ölçektir. Özgün form, 5-12 yaşaralığında çocukları olan 145 anne ile geliştirilmiştir. Ölçeğin disiplin, okul desteği, boşzamanları değerlendirme, duygusal destek ve sağlık alt boyutları bulunmaktadır.

Türkiye'degeçerlik ve güvenirlik çalışmaları Demir (2015) tarafından özgün formun geliştirilmesi aşamasındakine benzer sosyo-demografik özelliklere sahip anneler ile yapılmıştır. Demir (2015) ilk aşamada ölçeğin faktör yapısını belirlemek için 432 anne ile;ikinci aşamada ölçüt bağıntılı geçerlik ve tekrar test güvenirlik çalışmaları için 111 anne ileçalışmıştır. Özgün formun geliştirilme aşamasında olduğu gibi ölçek 5 boyutlu olarakdeğerlendirilmiş ve faktör yükü .40'dan büyük maddeler sürece

katılmıştır. Özgün formunsağlık alt boyutunda yer alan 4 madde .40 faktör yükünü karşılamadığı için ölçekten çıkarılmışve ölçek nihai olarak 32 maddeden oluşmuş, fakat özgün formunda olduğu gibi 5 alt boyutunukorumuştur. Sonuç olarak, ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmasında Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği (EYÖ)uygulanmış ve bu ölçeğin toplam puanı ile Anneler için Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği toplampuanları arasındaki korelasyon .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .79 olarak bulunurken, test-tekrar test güvenirliksonucu ise .84 olarak bulunmuştur.

İşlem Yolu

Bibliyoterapi Uygulama Süreci

Pardeck ve Pardeck (1997) göre bibliyoterapi süreci hazırlık, kitap seçimi ve uygulama olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Akt.: Özan, 2017).

Hazırlık aşamasında ilk olarak bibliyoterapi sürecinde okunacak kitabın belirlenmesi için literatür taraması yapılmıştır. Kitap seçiminde kolay okunabilirlik, fazla kalın olmama (en fazla 15 sayfa) ve örneklerle bilgi aktarma olmak üzere üç kritere dikkat edilmiştir. İncelemeden sonra çocuk eğitimi konusunda ebeveynlikle ilgili bilgi almak için okunacak kitabın Haluk Yavuzer'in ''Çocuk Eğitimi El kitabı'' olmasına karar verilmiştir. Kitap belirlendikten sonra yapılacak çalışmanın zaman ve mekân ile ilgili planlaması yapılmış ve çalışmaya başvurmaları için velilere duyurulmuştur.

Bibliyoterapi bireysel olarak, küçük veya büyük gruplarda, sınıf ya da okul ortamında, kütüphanede ya da danışmanın odasında yapılabilir (Cook, Earles, Vallrath&Ganz, 2006). Ancak Downing'e göre en iyi sonuçlar bireysel ya da küçük gruplarda elde edilmektedir (Akt. Bulut, 2010). Bu yüzden küçük bir çalışma grubu olması nedeniyle tek gruplu bir deneysel çalışma yapılmıştır.

Gönüllü veliler kitapları temin ettikten sonra çalışma başlamıştır. Anneler önceden belirlenen kitap bölümünü okuyarak bir ay boyunca her hafta zoom üzerinden çalışmaya katılmışlardır. Bu teknikte okunan materyalin ardından bir tartışma ya da danışma oturumu yapılmasının önemi vurgulanmaktadır (Öncü, 2012). Bu anlamda bibliyoterapi uygulamasında kitabın yalnızca okunmasını ya da dinlenmesini sağlamak yeterli görülmemiş; okunan bölümdeki konu hakkında annelerin tartışmaları ve kendi deneyimlerini paylaşmaları sağlanmıştır. Dileyen katılımcıların sözlü, dileyenlerin yazılı olarak paylaşımda bulunmalarına olanak tanınmıştır.

Uygulamalar ardından her hafta gruba konu ile ilgili ödevler verilmiştir. Etkili bibliyoterapi uygulamalarından biri; işlenen konu ile ilgili öğrenilen yöntem, teknik ya da iyi örneklerin mümkün olduğu kadar çok günlük hayatta kullanıp yararlı olan ve olmayanların not edilmesidir (Bulut, 2010). Bu yüzden katılımcılara konu ile ilgili neler uygulanıp uygulanmadığı konusunda ödev verilmiştir.

Verilerin Toplanma Süreci

Ölçek ön test ve son test olarak Google form uygulaması ile web üzerine aktarılmıştır ve Whatsup aracılığı ile annelere bir hafta içerisinde doldurulması için gönderilmiştir. Ön test verileri annelerin kitapları temin ettiği hafta; son test verileri ise bibliyoterapi uygulamasının bittiği son hafta boyunca toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizini gerçekleştirmek için SPSS (Statistical PackageforSocialScience) programı kullanılmıştır. Anneler için EYÖ'nden elde edilen verilerin betimsel istatistikleri ele alınmıştır ve bir gruba ait tekrarlı iki ölçümün ortalamalarını karşılaştırmak için t testi yapılarak anlamlılık ölçülmüştür.

Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlık katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Bu yöntem ölçekte yer alan maddelerin birbiriyle uyum düzeyini ortaya çıkarmak amacıyla iç tutarlığın belirlenmesinde kullanılan bir yöntemdir (Seçer, 2013). Gerçekleştirilen analiz sonucu Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,83 olarak tespit edilmiştir. Alpha değerinin 0,90 ile 1,00 arasında olması yüksek derecede güvenilir olduğunu, 0,60 ile 0,90 arasında olması oldukça güvenilir olduğunu, 0,40 ile 0,60 arasında olması düşük derecede güvenirlikte olduğunu ve 0,00 ile 0,40 arasında olması ise güvenilir olmadığını göstermektedir (Özdamar, 1999). Bu değerlere göre araştırmada kullanılan ölçeğin oldukça güvenilir olduğu belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu aşamasında araştırmanın amacı doğrultusunda uygulanılan istatistiki işlemlerle ilgili bulgularave bu bulgulara dayalı açıklamalara yer verilmiştir.

Ölçeğin Alt Boyutlarından AlınanÖn-Test ve Son-TestSonuçlarına İlişkint Testi Bulguları

Deney grubununAnneler için EYÖ alt boyutlarından aldıkları ön-testson-testortalama puanlarını karşılaştırmak için t testi yapılmış ve çeşitli değerlere ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Alt boyutpuanlarına ilişkin t testi bulguları.

Alt Boyutlar		N	X	p
Disiplin	Ön-test	8	1.5	0.01
	Son-test	8	3.89	
Boş zaman yönetme	Ön-test	8	3.18	0.03
	Son-test	8	3.92	
Duygusal destek	Ön-test	8	2.27	0.02
	Son-test	8	3.68	
Okul desteği	Ön-test	8	3.02	0.11
	Son-test	8	3.27	
Sağlık	Ön-test	8	3.75	0.97
	Son-test	8	3.82	

Tablo1'e göre Disiplin alt boyutunda ön test puanlarına ($\bar{x}$=1.5) göre son test puanlarındaki($\bar{x}$=3.89) artış anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$).Boş zamanı yönetme alt boyutunda ön test puanlarına ($\bar{x}$=3.18) göre son test puanlarındaki ($\bar{x}$=3.92) artış anlamlı bulunmuştur 9

($p<0.05$). Duygusal destek alt boyutunda ön test puanlarına ($\bar{x}$=2.27) göre son test puanlarındaki ($\bar{x}$=3.68) artış anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Okul desteği alt boyutunda ön test puanlarına ($\bar{x}$=3.02) göre son test puanlarındaki ($\bar{x}$=3.27) artış anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Sağlık alt boyunda ön test puanlarına ($\bar{x}$=3.75) göre son test puanlarındaki ($\bar{x}$=3.82) artış anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Ölçeğin Toplamından AlınanÖn-Test ve Son-Test Sonuçlarına İlişkint Testi Bulguları

Deney grubunun Anneler için EYÖ toplamından aldıkları ön-test son-test ortalama puanlarını karşılaştırmak için t testi yapılmış ve çeşitli değerlere ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir

Tablo 2.Toplam puanlarına ilişkin t testi bulguları.

EYÖ Toplam Puan		N	X	p
Genel ebeveynlik	Ön-test	8	66,34	0.02
	Son-test	8	85,13	

Tablo 2'te göre deney grubundaki annelerin EYÖ toplam puanlarının ön-test ortalaması $\bar{x}$=66,34, son-test ortalaması $\bar{x}$=85,13'tür. EYÖ toplam puanlarında son-test puanları, ön-test puanlarından yüksektir ve artış anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$).Bu sonuca göre annelere uygulanan bibliyoterapi tekniği annelerin genel ebeveyn yetkinlik düzeylerini artırmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır:

1. Bibliyoterapi tekniği, annelerin genel ebeveynlik becerilerini olumlu yönde etkilemektedir.

2. Genel ebeveynlik becerilerinin alt boyutlarından olan ‘’disiplin, boş zaman yönetme ve duygusal destek’’ alt boyutları dabibliyoterapi tekniğinden olumlu yönde etkilenmektedir.
3. Diğer sonuçlardan farklı olarak genel ebeveynlik yetkinliği alt boyutlarından olan ‘’okul desteği ve sağlık’’ alt boyutları bibliyoterapi tekniğinden anlamlı olarak etkilenmemektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda öneriler ise şu şekildedir:

1. Bibliyoterapi tekniğin aile eğitimlerinde etkin bir şekilde kullanılmalıdır.
2. Bibliyoterapi tekniğine öğretim programlarında yer verilmelidir.
3. Bibliyoterapi tekniğinin etkililiğini farklı açıdan sınamak için çalışma grubunun babalardan oluştuğu bir araştırma yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

Akgün, E.& Karaman Benli, G. (2019).Okul Öncesi Dönem Çocuklarla Bibliyoterapi: Bir Uygulama Örneği. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 11(1), 100-111.

Amer, K. (1999). Bibliotherapy: Using Fiction To Help Children İn ThePopulationsDiscuss Feelings. PediatricNursing, 25 (1), 91-95.

Bulut, S. (2010) Yetişkinlerle Yapılan Psikolojik Danışmada Bibliyoterapi (Okuma Yoluyla Sağaltım) Yönteminin Kullanılması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(33):46-56.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri.Pegem Akademi.

Campbell, L.F. &Smıth,T.P. (2003). Integratıng Self-Help BooksIntoPsychotherapy, Journal of ClinicalPsychology in Session, 59(2), 177-186.

Cohen, L. (1994). TheExperience Of Therapeutic Reading. Western Journal of Nursing Research, 16(4), 426-437.

Coleman, P. K. &Karraker, K. H. (2003). Maternal Self-EfficacyBeliefs, Competence İn Parenting, AndToddlers' BehaviorAndDevelopmentalStatus. InfantMentalHealth Journal, 24(2), 126–148.

Coleman, P. K. &Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacyamongmothers of school e

agechildren: Conceptualization, measurement, andcorrelates. FamilyRelations, 49(1), 13-24.

Cook, K. E., Earles-Vollrath, T., &Ganz, J. B. (2006). Bibliotherapy. Intervention in School andClinic, 42(2), 91-100.

Demir, S. (2015). Anneler için ebeveyn yetkinlik ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2015(5), 282-29.

Gregory,R.J., Canning, S.S., Lee, T.W. & Wise, J.C.(2004). CognitiveBıblıotherapyfor Depression: A Meta-Analysis. Jones Professional PsychologyResaarchand Pratice, 3(35), 275-280.

Gregory, K. E, &Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: A StrategyTo Help StudentsWith Bullying. TheJournal of School Nursing, 20(3), 127-33.

Öncü, H. (2012). Bibliyoterapi Yönteminin OkullardaPsikolojik Danışma ve Rehberlik AmacıylaKullanılması. TSA, 16(1), 147-170.

Öner, U. (1987). Bibliyoterapi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20, 143-149.

Özan, G. B. (2017). Dikkateksikliği hiperaktivitebozukluğu ve özel öğrenmegüçlüğü olan 9- 12 yaş aralığındaki çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisinininincelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Özdamar, K. (1999). Paket programlar ile istatistik veri analizi 1 (2. Baskı). Kaan Kitabevi.

Rapee, R. M., Abbott, M. J., &Lyneham, H. J. (2006). BibliotherapyForChildrenWith AnxietyDisorders Using WrittenMaterialsForParents: A RandomizedControlled Trial. Journal of ConsultingandClinicalPsychology, 74(3), 436-444.

Pardeck, J. T. (1994). Using literaturetohelpadolescentscopewithproblems. Adolescence, 29(114), 421-428.

Seçer, İ. (2013).SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi. Anı Yayıncılık

Smith, A. (1989). WillThe Real BibliotherapistPleaseStandUp? Journal of Youth Services in Libraries, 2, 241-249.

Şen Karadağ, Ö. (2021).Aile eğitim programı ve ebeveynlik becerileriarasındaki ilişkilerin karşılaştırmalı olarakincelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).HacettepeÜniversitesi, Ankara.

Teti, D. &Gelfand, D. (1991). "BehavioralCompetenceAmongMothers Of İnfant in The First Year. TheMediational Role of Maternal Self- Efficacy", Child Development, 62. 918- 929.

Tezel Şahin, F., & Cevher Kalburan, F. N. (2009). Aile eğitim programları ve etkililiği: Dünyada neler uygulanıyor? Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,25(1), 1-12.

Yavuzer, H. (2003). Çocuğu tanımak ve anlamak. Remzi Kitapevi.

Improving Writing Skills with AI Feedback: Effectiveness and Student Perspectives

Öğr. Gör. Mustafa Özdere
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi / Yabancı Diller Yüksekokulu
mozdere@gmail.com

Abstract:

This study evaluates the impact of AI-generated feedback and targeted training sessions on the writing skills of 16 B1-B2 level students majoring in English Language and Literature (ELL) or English Language Teaching (ELT) at Niğde Ömer Halisdemir University, School of Foreign Languages, during the 2023-2024 spring term. Using a mixed-methods approach, the research assessed students' writing across four paragraph types—opinion, cause/effect, reason/result, and advantage/disadvantage—employing a rubric that rates Grammar and Mechanics, Sentence Structure, Cohesion and Coherence, Argumentation/Content Development, Vocabulary Usage, and Task Achievement out of 30. Both ChatGPT and You.com were used to grade the initial and revised drafts of students' paragraphs. Following the first draft feedback, students participated in targeted training sessions aimed at addressing identified weaknesses. Quantitative analysis of draft scores, supported by paired t-tests, independent t-tests, and ANOVA, revealed significant improvements in writing performance from the first to the final drafts, with You.com generally providing higher final draft scores compared to ChatGPT. Correlation analysis affirmed the reliability of both AI models. Qualitative insights, obtained from a focus group interview, highlighted the perceived effectiveness of the AI feedback and training sessions. The study underscores the potential of AI-generated feedback as a valuable educational tool, offering timely, individualized support that enhances writing skills, with supplementary training sessions further boosting the efficacy of AI feedback. This research contributes to understanding the role of AI in enhancing writing instruction and feedback within English as a Foreign Language (EFL) education, aiming to inform pedagogical practices and integrate AI tools effectively in writing classrooms.

Introduction

Background of AI in ELT education

The integration of Artificial Intelligence (AI) in language education has emerged as a transformative force, reshaping traditional pedagogical approaches and enhancing learning experiences across various linguistic contexts. AI technologies, particularly in English Language Teaching (ELT), have demonstrated significant potential to personalize learning, provide real-time feedback, and foster learner autonomy, all of which enhance student outcomes and engagement (Liu, 2023; Yunina, 2023). The ability of AI to cater to individual needs through adaptive learning environments moves away from the conventional "one-size-fits-all" model, which has dominated language classrooms (Akbarani, 2024). This level of personalization is crucial in second language acquisition, where tailored feedback can significantly impact learner motivation and performance (Betal, 2023; Gyawali, 2022).

AI's role in language education extends beyond mere personalization. It has revolutionized methodologies through AI-powered tools like chatbots and intelligent tutoring systems, which facilitate writing skills and offer immediate, formative feedback. These tools encourage critical thinking and creativity, pushing the boundaries of traditional educational paradigms (Fitria, 2023; Pack & Maloney, 2023). For instance, applications like ChatGPT have shown promise in enhancing students' writing capabilities, providing instant feedback, and allowing learners to refine their work iteratively (Patiño, 2024). Similarly, AI-driven applications enhance oral communication skills by offering immediate, tailored feedback, crucial for language development (Demianenko, 2024; Konyrova, 2024).

Despite its many benefits, the integration of AI in language education presents challenges. One major concern is that AI, while efficient in providing technical feedback, cannot replace the emotional intelligence and mentorship that human teachers offer (Liu, 2023). This human element is essential in addressing the emotional and social aspects of learning, which AI cannot replicate. Ethical concerns also arise, particularly regarding data privacy and potential biases inherent in AI algorithms, emphasizing the need for clear ethical guidelines (Kasneci et al., 2023; Semerikov, 2021). Furthermore, over-reliance on AI can risk diminishing the role of traditional teaching methods, which remain essential for providing a holistic educational experience (Antara, 2024; Khan, 2023).

Moreover, AI can be an invaluable tool for educators by streamlining assessment processes and enhancing instructional strategies. AI-enabled automatic scoring systems, for example, offer insights into student performance, allowing educators to focus on areas that need improvement (Fu et al., 2020). However, teacher training in AI technologies is crucial to fully harness these benefits and mitigate the risks associated with its implementation (Cantos, 2023).

In conclusion, while AI has the potential to transform language education by providing personalized learning experiences and improving pedagogical practices, its integration must be balanced with human elements of teaching. The future of language education will likely involve a synergistic relationship

between AI technologies and traditional teaching methods, leading to more effective and inclusive learning experiences (Bozkurt et al., 2021). Educators and institutions must embrace these advancements while addressing the challenges they present to ensure the creation of dynamic and engaging educational environments.

Importance of feedback in writing skill development

Feedback plays a crucial role in developing writing skills, particularly for students learning English as a foreign language (EFL). Research consistently shows that various forms of feedback—whether from teachers, peers, or rubrics—significantly improve students' writing abilities. For example, Hasan (2022) highlights that rubric-based feedback, with its structured and criteria-driven approach, offers clear expectations and guidance, resulting in more substantial improvements in high school students' writing compared to traditional methods. This structured feedback not only helps clarify what is expected but also fosters a deeper understanding of effective writing practices.

Peer feedback also plays a vital role in the writing development process. Peer correction fosters critical engagement with writing by providing students with fresh perspectives. Nguyen and Nguyen (2021) argue that it enhances writing abilities and promotes reflective practices. Similarly, Lin et al. (2021) found that students who utilized peer feedback made significant improvements in their revisions, highlighting the benefits of incorporating peer suggestions. This is further supported by Trisnadewi (2021), who noted that peer correction effectively improves writing proficiency by encouraging reflection and peer learning. Likewise, Gonzalez-Torres and Sarango (2023) found that students value a combination of teacher and peer feedback, which they found beneficial for enhancing their writing performance. The collaborative nature of peer feedback encourages students to engage more critically with their writing, learning to both give and receive constructive critiques.

The timing of feedback is equally important. Studies show that prompt feedback, whether from teachers or peers, significantly aids students in refining their writing (Nicolas, 2020). Nguyen and Nguyen (2021) also found that continuous formative assessment, facilitated by daily feedback, leads to significant gains in students' academic writing skills. This supports the idea that ongoing, immediate feedback is essential for improving writing proficiency.

In addition to timing, the quality of feedback is paramount. Adawiyah and Sumarni (2021) argue that constructive feedback not only points out areas for improvement but also motivates students to correct their errors. This balance between focusing on strengths and weaknesses fosters a positive learning environment where students feel empowered to improve their writing. Bijami et al. (2013) further emphasize that integrating both teacher and peer feedback provides a comprehensive system that addresses various writing aspects, from content development to grammatical accuracy.

In conclusion, feedback is indispensable for the development of writing skills, serving not only as a tool for correction but also as a catalyst for collaborative learning and self-improvement. The combination

of structured, timely, and constructive feedback from both teachers and peers creates an effective learning environment that greatly enhances students' writing abilities.

The role of AI-generated feedback in supporting learning

The integration of artificial intelligence (AI) in educational settings has revolutionized feedback mechanisms, offering personalized and timely responses that significantly enhance learning experiences. AI-generated feedback plays a crucial role in supporting students by providing immediate assessments and tailored insights, enabling learners to identify strengths and weaknesses more effectively. Utilizing advanced algorithms, such as natural language processing, deep learning, and reinforcement learning, AI systems can analyze student responses to assignments like essays and tests, delivering accurate and objective evaluations (Akavova, 2023; Owan, 2023). This capability minimizes potential errors and biases commonly found in traditional grading methods, fostering a more equitable learning environment (Yunina, 2023).

The adaptability of AI allows for the customization of feedback based on individual student needs. AI tools can assess performance, adjust task complexity, and offer feedback that is both relevant and constructive (Patiño, 2024). This personalized approach is particularly effective in language learning, where exercises can be tailored to improve oral and written communicative competence according to the student's proficiency level (Pang, 2024). AI-generated feedback provides actionable and clear guidance, which is essential for students to refine their skills in real-time, particularly in online learning environments where traditional feedback mechanisms might be delayed (Rakya, 2023; Seo et al., 2021).

Beyond student learning, AI-generated feedback also benefits educators by reducing their workload, allowing them to focus on higher-order instructional tasks. AI systems can automate routine evaluations, such as grading and formative assessments, freeing educators to concentrate on fostering critical thinking and deeper engagement with course material (Tubino & Adachi, 2022; Soelistiono, 2023). Research supports the idea that AI-assisted feedback enhances feedback literacy among students, teaching them to better interpret and apply the feedback they receive (Tubino & Adachi, 2022). This integration of AI can lead to a more streamlined and effective educational experience for both students and teachers.

However, the implementation of AI-generated feedback is not without challenges. One of the key concerns is the reliability and perceived trustworthiness of AI assessments, which can impact their acceptance by both students and educators (Lin et al., 2022; Nazaretsky et al., 2022). Although AI can provide immediate and objective feedback, it may lack the nuanced understanding and empathy that human instructors offer, which is vital in building a supportive and motivational learning environment (Drewery et al., 2022). Additionally, biased or inaccurate feedback can arise from the knowledge base and algorithms used in AI systems, necessitating ongoing improvements to these technologies to ensure accuracy and fairness (Kamruzzaman, 2023). Professional development and training for educators in

using AI tools are essential for building trust and ensuring the successful integration of AI in feedback systems (Strzelecki, 2023).

Despite these challenges, AI's potential to enhance educational practices remains significant. AI-driven tools facilitate formative assessments and continuous feedback loops that promote self-regulated learning (Carlson, 2023). By analyzing student interactions with course materials, AI can offer insights that help learners pinpoint areas needing improvement, thus promoting a more engaged and reflective learning process (Wang & Han, 2020). Moreover, as AI handles routine feedback tasks, teachers are empowered to focus on more complex instructional roles, improving overall teaching and learning outcomes (Owan, 2023).

AI-generated feedback has a transformative effect on education, particularly when combined with targeted training sessions. By analyzing student performance in real-time, AI provides personalized, timely feedback that identifies areas for improvement and suggests tailored interventions. This adaptability supports individualized learning paths, fostering student engagement and improving outcomes (Akavova, 2023; Naz, 2024). In various contexts, such as medical education, AI helps design focused training on specific competencies, enhancing student success (Nagi et al., 2023).

To maximize the benefits of AI feedback, educators need professional development to enhance their digital skills. Training programs improve teachers' ability to effectively use AI tools, empowering them to guide students in personalized learning experiences (Ng et al., 2023). However, challenges remain, including concerns about bias in AI feedback and the need for ethical oversight (Lin et al., 2022). Despite these hurdles, AI-driven feedback, when coupled with appropriate training, has the potential to significantly enhance educational practices.

In conclusion, AI-generated feedback represents a transformative force in education, offering personalized, timely, and objective assessments that significantly enhance student learning. While there are concerns regarding trust, reliability, and the human touch in AI feedback, the potential benefits are substantial. As AI continues to evolve, it is crucial to strike a balance between AI and human interaction in feedback provision, ensuring that AI serves as a supportive tool rather than a replacement for traditional teaching methods. By addressing these challenges, AI can create a more tailored and efficient educational experience, benefiting both learners and educators.

Purpose of the Study

The primary aim of this study is to assess the effectiveness of AI-generated feedback in improving the writing skills of prep school students at the B1-B2 proficiency level. Specifically, the study investigates whether AI-generated feedback, combined with targeted improvement sessions, leads to significant improvements in students' writing performance. By examining the impact of this approach, the study seeks to contribute to the growing research on the role of AI in enhancing writing instruction and feedback, particularly within the context of English as a Foreign Language (EFL) education. The

findings are intended to inform pedagogical practices and support the integration of AI-powered tools in writing classrooms, ultimately helping to improve the writing skills of language learners.

Research Questions

This study addresses two key research questions:

1. How does AI-generated feedback affect the writing skills of students in an academic writing course?
2. How do students perceive and evaluate the AI-generated feedback they receive during their writing tasks?

By employing a mixed-methods approach, the study provides a comprehensive evaluation of both the objective outcomes and the students' subjective experiences with AI-generated feedback.2. Methodology

Research Design

The study follows a mixed-methods research design, combining both quantitative and qualitative approaches to thoroughly investigate the impact of AI-generated feedback on students' academic writing skills. The rationale for this design is rooted in the need to not only measure the improvement in writing skills through objective data but also understand the participants' perceptions of the AI-generated feedback process. Hadi et al. (2012) state that mixed-methods research integrates qualitative and quantitative approaches to better understand research problems, enabling a more nuanced exploration of issues. This study utilizes "Explanatory Sequential Design", which involves first collecting quantitative data and then gathering qualitative data to clarify or expand on the quantitative results (Nurhasanah et al., 2022).

Quantitative Approach

The quantitative part of the study aims to assess changes in students' writing performance by comparing the first and final drafts of four different paragraph types (opinion, cause-effect, compare-contrast, and advantage-disadvantage). Two AI tools, You.com and ChatGPT, are used to provide grades for these drafts, following a rubric that evaluates grammar, mechanics, sentence structure, cohesion, coherence, argumentation, vocabulary usage, and task achievement. The training sessions are designed based on general feedback given by AI after the first draft.

I chose to utilize ChatGPT and You.com as my AI platforms due to their unique capabilities that enhance the educational experience. ChatGPT, developed by OpenAI, is an advanced AI language model that generates human-like text and provides feedback on student writing, analyzing essays for grammar, vocabulary, coherence, and structure. This offers immediate feedback that encourages revisions and assists educators with grading using predefined rubrics, reducing their workload (Firat, 2023). You.com, an AI-integrated search engine, delivers personalized results and features an AI chatbot for

conversational queries. In education, it helps students gather research materials and provides writing suggestions, thereby enhancing assignment quality (Michel-Villarreal, 2023; Chen, 2024). Both platforms effectively analyze student writing, offering immediate insights that foster continuous learning and engagement while supporting diverse learning needs (Sallam et al., 2023; Dai, 2023). By automating routine feedback, educators can focus on developing higher-order skills like critical thinking and creativity, gaining data-driven insights into student progress to inform instructional strategies (Teebagy et al., 2023; Zarei, 2024). In conclusion, ChatGPT and You.com are significant advancements in educational technology, transforming feedback processes and writing instruction.

Qualitative Approach:

A focus group interview is utilized to gather qualitative data by exploring students' opinions on the usefulness and effectiveness of AI-generated feedback. This method offers valuable insights into students' perceptions of the feedback process and its impact on their learning experience. As a qualitative research approach, focus group interviews involve guided discussions among a small group of participants. This technique effectively captures diverse perspectives on a specific topic, allowing researchers to delve into participants' thoughts and experiences. Typically conducted in a semi-structured format, the moderator employs open-ended questions to steer the discussion, providing consistency while also allowing for the exploration of emerging themes (Baillie, 2019; McLafferty, 2004). Data analysis from these interviews can be complex due to the varied interactions among participants. Researchers often apply thematic or framework analysis to identify key themes and patterns within the discussions (Rabiee, 2004; Gavora, 2015).

Participants

The participants consist of 16 students enrolled in the School of Foreign Languages at Niğde Ömer Halisdemir University during the 2023-2024 spring term. These students are majoring in either English Language and Literature (ELL) or English Language Teaching (ELT) and have a B1-B2 level of English proficiency. They are enrolled in a 4-hour-per-week academic writing lesson, and all have voluntarily participated in the study. The instructor for the course, who is also the researcher, used this group for practical reasons to evaluate the AI-generated feedback in improving students' writing skills.

Data Collection

Quantitative Data: The quantitative data comes from AI-generated grades for both the first and final drafts of the students' academic paragraphs. Each paragraph type (opinion, cause-effect, compare-contrast, and advantage-disadvantage) is graded by two AI models—You.com and ChatGPT. A consistent rubric, developed by the researcher based on existing rubrics in the literature, includes six categories: grammar and mechanics, sentence structure, cohesion and coherence, argumentation and content development, vocabulary usage, and task achievement. This rubric allows for a maximum score

of 30 points per paragraph. The feedback from the AI models is used to design training sessions aimed at addressing common issues identified in the first drafts.

Qualitative Data: After the completion of all writing tasks and training sessions, a focus group interview is conducted with the participants to explore their experiences with the AI-generated feedback. This session aims to collect detailed insights into how students perceive the effectiveness of the feedback in improving their writing and its impact on their learning process.

Data Analysis

Quantitative data is analyzed using SPSS 29.0, employing a range of statistical tests to assess the effect of AI-generated feedback on the students' writing performance: 1. Descriptive Statistics: To provide an overall summary of the students' performance before and after the intervention. 2. Paired Sample T-Test: To determine whether there is a significant difference between the scores of the first and final drafts for each paragraph type. 3. Independent Samples T-Test: To compare the effectiveness of feedback from You.com and ChatGPT. 4. Correlation Analysis: To examine the relationship between different components of the rubric and overall performance. 5. ANOVA Analysis: To assess differences in performance across various paragraph types (opinion, cause-effect, compare-contrast, advantage-disadvantage). 6. Reliability Analysis: To ensure that the rubric is consistently applied across different drafts and paragraph types.

For the qualitative data, thematic analysis is used to categorize students' feedback from the focus group session. Common themes regarding their perceptions of the AI-generated feedback are identified, and these qualitative insights complement the quantitative findings, offering a fuller understanding of the feedback's impact.

Results

The current study employed a mixed-methods approach to comprehensively evaluate the impact of AI-generated feedback on the writing skills of prep school students at the B1-B2 proficiency level. The following sections will present both quantitative and qualitative findings from the research. The quantitative results will detail the statistical analysis of the students' writing performance, comparing scores on key criteria before and after the implementation of the AI-generated feedback and targeted improvement sessions. Complementing the quantitative data, the qualitative findings will provide insights into the students' perceptions, experiences, and attitudes towards the use of AI-powered feedback in enhancing their writing abilities.

Quantitative Data Analysis:

Opinion Paragraphs

Descriptive Statistics:

A descriptive analysis was conducted to assess the statistical properties of scores from both AI models across the initial and final drafts. Table 1 presents the descriptive statistics of scores for first and final drafts in opinion paragraphs.

Table 1: Descriptive Statistics for Opinion Paragraphs

Model	Draft	N	Mean Score	Standard Deviation
ChatGPT	First Draft	16	19.63	2.754
ChatGPT	Final Draft	14	23.43	2.503
You.com	First Draft	16	20.00	1.789
You.com	Final Draft	14	23.50	1.557

The descriptive statistics summarize the mean and standard deviation of scores for both the first and final drafts as graded by ChatGPT and You.com. The results show that both AI models exhibit improvements in student writing from the first draft to the final draft. ChatGPT's mean score improved from 19.63 to 23.43, while You.com showed a similar rise from 20.00 to 23.50. This demonstrates that students benefited from AI-generated feedback, and both models were consistent in their evaluation of final drafts, as reflected by the lower standard deviations in the final draft scores.

The Paired Sample T-Test:

The paired samples t-test was performed to determine the significance of differences between the first and final draft scores. The results are summarized in Table 2.

Table 2: Paired Sample T-Test for Opinion Paragraphs

Pair	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
First Draft – Final Draft (You.com)	-3.857	1.231	0.329	-11.72	13	<0.001
First Draft – Final Draft (ChatGPT)	-3.357	1.277	0.341	-9.833	13	<0.001

The paired sample t-test was conducted to determine whether there was a statistically significant difference between the first and final draft scores for each AI model. For both You.com and ChatGPT, the t-test results show highly significant improvements ($p < 0.001$), with t-values of -11.72 for You.com and -9.83 for ChatGPT. This indicates that the final drafts scored significantly higher than the first drafts, suggesting that the feedback provided by both models had a positive impact on student writing.

Independent Samples T-Test:

Table 3: Independent Samples T-Test for Opinion Paragraphs

To examine differences between You.com and ChatGPT, an independent samples t-test was conducted. The results are displayed in Table 3.

Table 3: Independent Samples T-Test for Opinion Paragraphs

AI Model	Draft	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
You.com	First	16	20.00	1.789	0.447	0.326	30	0.651
ChatGPT	First	16	19.63	2.754	0.685			
You.com	Final	14	23.50	1.557	0.416	0.464	26	0.928
ChatGPT	Final	14	23.43	2.503	0.669			

The independent t-test compares the mean scores assigned by ChatGPT and You.com for both the first and final drafts. The results indicate no statistically significant difference between the two AI models in terms of their evaluation of either the first drafts ($p = 0.651$) or the final drafts ($p = 0.928$). This suggests that both AI models are consistent and similar in their grading, despite small differences in mean scores.

Correlation Analysis:

Correlation analysis was performed to assess the relationship between the scores from the two AI models. The results are presented in Table 4.

Table 4: Correlation Analysis for Opinion Paragraphs

Draft	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
Draft 1 (You.com) – Final Draft (You.com)	0.638	0.014
Final Draft (You.com) – Final Draft (ChatGPT)	0.770	0.001
Draft 1 (ChatGPT) – Final Draft (ChatGPT)	0.868	<0.001

The correlation analysis explores the relationships between the scores assigned by You.com and ChatGPT. The results show a moderate to strong positive correlation between the first and final draft scores for each model. The Pearson correlation coefficient between Draft 1 and Final Draft scores for You.com is 0.638 ($p = 0.014$), and between Final Draft You.com and Final Draft ChatGPT, the correlation is 0.770 ($p = 0.001$). This demonstrates that scores assigned by one AI model are positively related to scores assigned by the other, indicating consistency in their grading.

ANOVA Analysis:

ANOVA was conducted to assess the statistical properties of scores assigned by the two AI models for opinion paragraphs. Table 5 presents the results of this analysis, highlighting any significant differences between the models.

Table 5: ANOVA Results for Opinion Paragraphs

Draft	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig. (2-tailed)
Draft 1	45125	1	45125	13048	0.001
Final	60036	1	60036	28270	<0.001

The ANOVA test was conducted to determine whether there were statistically significant differences in the scores assigned by You.com and ChatGPT. The results reveal a significant difference between the Draft 1 and Final Draft scores, with F-values of 13.048 ($p = 0.001$) for Draft 1 and 28.270 ($p < 0.001$) for the Final Draft. This suggests that the final drafts were significantly improved compared to the first drafts, and that the effect of the feedback from both models was substantial.

Reliability Analysis:

The reliability analysis assesses the internal consistency of the scores provided by You.com and ChatGPT. The Cronbach's Alpha value of 0.892 for the opinion paragraphs indicates high reliability and consistency in the grading provided by both AI models. This high alpha value suggests that both models grade in a similar and consistent manner across drafts, enhancing the reliability of the grading process.

Conclusion for Opinion Paragraphs:

The analysis of opinion paragraphs indicates that both AI models, ChatGPT and You.com, significantly improved student writing from the first to the final drafts, with ChatGPT's mean score increasing from 19.63 to 23.43 and You.com's from 20.00 to 23.50. Paired sample t-tests confirmed these improvements as highly significant ($p < 0.001$), with t-values of -11.72 for You.com and -9.83 for ChatGPT. Independent t-tests showed no significant differences in scores between the two models for either draft ($p = 0.651$ for the first draft and $p = 0.928$ for the final draft), indicating comparable evaluations despite slight score variations. Correlation analysis revealed moderate to strong positive correlations between the scores from both models (Pearson coefficients of 0.638 and 0.770). ANOVA results demonstrated significant improvements from the first to the final drafts (F-values of 13.048 and 28.270), highlighting the substantial impact of the feedback. Additionally, reliability analysis yielded a Cronbach's Alpha of 0.892, confirming high internal consistency in the evaluations provided by both models.

Advantage-Disadvantage Paragraphs

Descriptive Statistics:

A descriptive analysis was conducted to assess the statistical properties of scores from both AI models across the initial and final drafts. Table 6 presents the descriptive statistics of scores for the advantage-disadvantage paragraphs.

Table 6: Descriptive Statistics for Advantage-Disadvantage Paragraphs

Model	Draft	N	Mean Score	Standard Deviation
ChatGPT	First Draft	16	18,31	3,114
ChatGPT	Final Draft	14	21,71	3,124

You.com	First Draft	16	18,56	1,711
You.com	Final Draft	14	24,43	1,453

The descriptive statistics for advantage-disadvantage paragraphs show that ChatGPT and You.com both improved their average scores from the first draft to the final draft. ChatGPT's mean score increased from 18.31 to 21.71, while You.com showed a larger improvement from 18.56 to 24.43. The lower standard deviations in the final drafts indicate that students' final drafts were scored more consistently by both models, and the feedback had a noticeable positive impact on writing performance.

The Paired Sample T-Test:

The paired samples t-test was performed to determine the significance of differences between the first and final draft scores. The results are summarized in Table 7.

Table 7: Paired Sample T-Test for Advantage-Disadvantage Paragraphs

Pair	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
First Draft – Final Draft (You.com)	-5.87	16072	0.40	-14.34	13	<0.001
First Draft – Final Draft (ChatGPT)	-3.40	21186	0.52	-10.15	13	<0.001

The paired sample t-test confirms significant improvements between the first and final drafts. The mean difference for You.com was -5.87 ($t = -14.34$, $p < 0.001$), while for ChatGPT it was -3.40 ($t = -10.15$, $p < 0.001$). These highly significant results indicate that both AI models helped students to improve their writing through feedback, with You.com showing a slightly larger impact on final draft scores.

Independent Samples T-Test:

To examine differences between You.com and ChatGPT, an independent samples t-test was conducted for advantage-disadvantage paragraphs. The results are displayed in Table 8.

Table 8: Independent Samples T-Test for Advantage-Disadvantage Paragraphs

AI Model	Draft	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
You.com	First	16	18.56	1711	0.428	0.281	30	0.781
ChatGPT	First	16	18.31	3114	0.778			
You.com	Final	14	24.43	1453	0.388	2948	26	0.007
ChatGPT	Final	14	21.71	3124	0.835			

The independent t-test reveals that there is no significant difference in the first draft scores between You.com and ChatGPT ($p = 0.781$), but there is a significant difference in the final draft scores ($p = 0.007$), with You.com assigning higher final scores compared to ChatGPT. This suggests that while both AI models started at similar levels for the first drafts, You.com had a greater influence on final scores after feedback.

Correlation Analysis:

Correlation analysis was performed to assess the relationship between the scores from the two AI models for advantage-disadvantage paragraphs. The results are presented in Table 9.

Table 9: Correlation Analysis for Advantage-Disadvantage Paragraphs

Draft	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
Draft 1 (You.com) – Final Draft (You.com)	0.828	<0.001
Final Draft (You.com) – Final Draft (ChatGPT)	0.751	0.002
Draft 1 (ChatGPT) – Final Draft (ChatGPT)	0.884	<0.001

The correlation analysis for advantage-disadvantage paragraphs indicates a strong positive relationship between the scores assigned by You.com and ChatGPT. For example, the correlation between Final Draft You.com and Final Draft ChatGPT is 0.751 ($p = 0.002$), and between Draft 1 ChatGPT and Final Draft ChatGPT it is 0.884 ($p < 0.001$). This demonstrates strong consistency in how the two AI models evaluated the students' final drafts.

ANOVA Analysis:

ANOVA was conducted to assess the statistical properties of scores assigned by the two AI models for opinion paragraphs. Table 10 presents the results of this analysis, highlighting any significant differences between the models.

Table 10: ANOVA Results for Advantage-Disadvantage Paragraphs

Draft	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig. (2-tailed)
Draft 1	0.05	1	0.05	0.079	0.078
Final	51571	1	51571	8691	0.007

The ANOVA results show a significant difference between Draft 1 and Final Draft scores for the final drafts, with $F = 8.691$ ($p = 0.007$). This suggests that the final drafts scored by both AI models improved significantly, with the feedback contributing to enhanced writing performance.

Reliability Analysis:

The reliability analysis for advantage-disadvantage paragraphs yields a Cronbach's Alpha value of 0.868, indicating high internal consistency. This high alpha value suggests that the grading results for this paragraph type are reliable, with both AI models consistently assigning similar scores across the drafts.

Conclusion for Advantage-Disadvantage Paragraphs:

In advantage-disadvantage paragraphs, both AI models significantly enhanced student writing, with You.com demonstrating a more pronounced impact on final draft scores through larger mean improvements and reduced standard deviations, indicating greater scoring consistency. Paired sample t-tests confirmed significant improvements for both models (ChatGPT: mean difference -3.40, $t = -10.15$, $p < 0.001$; You.com: mean difference -5.87, $t = -14.34$, $p < 0.001$). While independent t-tests showed no

significant difference in first draft scores (p = 0.781), a significant difference was noted in final draft scores (p = 0.007), with You.com assigning higher scores. Correlation analysis revealed strong positive relationships, particularly in final drafts (correlation coefficient 0.751, p = 0.002). ANOVA results supported significant improvements in final draft scores (F = 8.691, p = 0.007), and reliability analysis indicated high consistency in grading (Cronbach's Alpha of 0.868), suggesting both models effectively improved writing quality, with You.com showing slightly greater efficacy.

Cause-Effect Paragraphs

Descriptive Statistics:

A descriptive analysis was conducted to assess the statistical properties of scores from both AI models across the initial and final drafts. Table 13 presents the descriptive statistics of scores for cause-effect paragraphs.

Table 13: Descriptive Statistics for Cause-Effect Paragraphs

Model	Draft	N	Mean Score	Standard Deviation
ChatGPT	First Draft	16	19.63	1,93
ChatGPT	Final Draft	14	24.39	2,69
You.com	First Draft	16	17.69	3,36
You.com	Final Draft	14	22.46	3,38

In the cause-effect paragraphs, both ChatGPT and You.com improved their average scores. ChatGPT's mean score increased from 19.63 to 24.39, while You.com's scores improved from 17.69 to 22.46. The improvements indicate that students performed better after receiving feedback, with You.com showing a slightly larger variance in both drafts, as indicated by the higher standard deviations.

The Paired Sample T-Test:

The paired samples t-test was performed to determine the significance of differences between the first and final draft scores for cause-effect paragraphs. The results are summarized in Table 12.

Table 12: Paired Sample T-Test for Cause-Effect Paragraphs

Pair	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
First Draft – Final Draft (You.com)	-4.77	1,56	0.43	-11.14	13	<0.001
First Draft – Final Draft (ChatGPT)	-4.76	1,94	0.52	-9.17	13	<0.001

The paired sample t-test results show significant improvements for both models. The mean difference for You.com was -4.77 (t = -11.14, p < 0.001), while ChatGPT's difference was -4.76 (t = -9.17, p < 0.001). Both models had a substantial impact on students' ability to improve their cause-effect paragraphs.

Independent Samples T-Test:

To examine differences between You.com and ChatGPT, an independent samples t-test was conducted for cause-effect paragraphs. The results are displayed in Table 13.

Table 13: Independent Samples T-Test for Cause-Effect Paragraphs

AI Model	Draft	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
You.com	First	16	17.69	3,36	0.84	2.00	30	0.055
ChatGPT	First	16	19.63	1,93	0.48			
You.com	Final	14	22.46	3,38	0.90	1,6	24	0.122
ChatGPT	Final	14	24.39	2,69	0.72			

The independent t-test revealed no significant difference between the first draft scores of You.com and ChatGPT ($p = 0.055$), although a marginally significant trend was observed. For the final drafts, no significant difference was found between the two models ($p = 0.122$), suggesting that both models graded similarly after feedback.

Correlation Analysis:

Correlation analysis was performed to assess the relationship between the scores from the two AI models for cause-effect paragraphs. The results are presented in Table 14.

Table 14: Correlation Analysis for Cause-Effect Paragraphs

Draft	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
Draft 1 (You.com) – Final Draft (You.com)	0.741	0.004
Final Draft (You.com) – Final Draft (ChatGPT)	0.774	0.002
Draft 1 (ChatGPT) – Final Draft (ChatGPT)	0.914	<0.001

The correlation analysis for cause-effect paragraphs showed strong positive relationships. For example, the correlation between Draft 1 ChatGPT and Final Draft ChatGPT is 0.914 ($p < 0.001$), indicating that the initial scores strongly predict the final scores within the same AI model. The results highlight a high degree of consistency between the scores assigned by the two AI models.

ANOVA Analysis:

ANOVA was conducted to assess the statistical properties of scores assigned by the two AI models for opinion paragraphs. Table 15 presents the results of this analysis, highlighting any significant differences between the models.

Table 15: ANOVA Results for Cause-Effect Paragraphs

Draft	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig. (2-tailed)
Draft 1	30031	1	30031	4001	0.055
Final	24038	1	24038	2572	0.122

The ANOVA results indicate that there is a marginally non-significant difference in Draft 1 scores ($F = 4.001$, $p = 0.055$) but no significant difference in final draft scores ($F = 2.572$, $p = 0.122$). This suggests that while there may have been some variance in the initial grading, both models performed similarly in grading the final drafts.

Reliability Analysis:

The reliability analysis for cause-effect paragraphs produced a Cronbach's Alpha of 0.929, indicating excellent internal consistency. This shows that both AI models graded cause-effect paragraphs in a highly reliable manner, providing strong evidence that the feedback was consistent and dependable.

Conclusion for Cause-Effect Paragraphs:

In cause-effect paragraphs, both AI models, ChatGPT and You.com, demonstrated significant improvements in average scores, with ChatGPT's mean score rising from 19.63 to 24.39 and You.com's from 17.69 to 22.46, indicating enhanced student performance following feedback. Paired sample t-tests confirmed these improvements (mean differences of -4.77 for You.com and -4.76 for ChatGPT, both $p < 0.001$). Independent t-tests found no significant differences in first draft ($p = 0.055$) or final draft scores ($p = 0.122$), suggesting similar evaluations from both models post-feedback. Correlation analysis indicated strong positive relationships (Pearson coefficient 0.914, $p < 0.001$), reflecting high grading consistency. ANOVA results revealed a marginally non-significant difference in first draft scores ($F = 4.001$, $p = 0.055$) and no significant difference in final draft scores ($F = 2.572$, $p = 0.122$). Reliability analysis showed excellent internal consistency with a Cronbach's Alpha of 0.929, underscoring the reliability of feedback from both AI models.

Compare-Contrast Paragraphs

Descriptive Statistics:

A descriptive analysis was conducted to assess the statistical properties of scores from both AI models across the initial and final drafts. Table 16 presents the descriptive statistics of scores for compare-contrast paragraphs.

Table 16: Descriptive Statistics for Compare-Contrast Paragraphs

Model	Draft	N	Mean Score	Standard Deviation
ChatGPT	First Draft	16	17.50	2,34
ChatGPT	Final Draft	14	21.79	1,67
You.com	First Draft	16	19.88	1,20
You.com	Final Draft	14	24.71	1,20

The descriptive statistics for compare-contrast paragraphs show that both AI models assigned higher final scores. ChatGPT's mean score increased from 17.50 to 21.79, while You.com's mean score

improved from 19.88 to 24.71. You.com consistently provided higher scores in both drafts, with the standard deviations reflecting more consistent scoring in the final drafts for both models.

The Paired Sample T-Test:

The paired samples t-test was performed to determine the significance of differences between the first and final draft scores for compare-contrast paragraphs. The results are summarized in Table 17.

Table 17: Paired Sample T-Test for Compare-Contrast Paragraphs

Pair	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
First Draft – Final Draft (You.com)	-5143	0.864	0.231	-22,26	13	<0.001
First Draft – Final Draft (ChatGPT)	-4714	1267	0.339	-13,93	13	<0.001

The paired sample t-test results confirm significant improvements between the first and final drafts for both models. You.com's mean difference was -5.143 ($t = -22.26$, $p < 0.001$), and ChatGPT's mean difference was -4.714 ($t = -13.93$, $p < 0.001$). These results indicate that the feedback from both AI models led to substantial improvements in students' writing.

Independent Samples T-Test:

To examine differences between You.com and ChatGPT, an independent samples t-test was conducted for compare-contrast paragraphs. The results are displayed in Table 18.

Table 18: Independent Samples T-Test for Compare-Contrast Paragraphs

AI Model	Draft	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)
You.com	First	16	19.88	43831	0.30	22341	30	<0.001
ChatGPT	First	16	17,5	2,34	0,59			
You.com	Final	14	24,71	1,2	0,32	5,32	26	<0.001
ChatGPT	Final	14	21,79	1,67	0,45			

The independent t-test revealed a significant difference between the first draft scores of You.com and ChatGPT ($t(30) = 22.34$, $p < 0.001$), indicating that You.com graded the first drafts significantly higher than ChatGPT. For the final drafts, a significant difference was also found between the two models ($t(26) = 5.32$, $p < 0.001$), with You.com scoring higher than ChatGPT after feedback. These results suggest that You.com provided more favorable grades compared to ChatGPT for both the initial and final drafts.

Correlation Analysis:

Correlation analysis was performed to assess the relationship between the scores from the two AI models for compare-contrast paragraphs. The results are presented in Table 19.

Table 19: Correlation Analysis for Compare-Contrast Paragraphs

Draft	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)
Draft 1 (You.com) – Final Draft (You.com)	0.701	0.005
Final Draft (You.com) – Final Draft (ChatGPT)	0.884	<0.001
Draft 1 (ChatGPT) – Final Draft (ChatGPT)	0.812	<0.001

The correlation analysis for the drafts revealed strong positive relationships between the scores given by You.com and ChatGPT. For example, the correlation between Draft 1 scores and Final Draft scores within You.com is 0.701 ($p = 0.005$), indicating a moderate yet significant consistency in grading within the same AI model. Additionally, the correlation between Final Draft scores assigned by You.com and ChatGPT is 0.884 ($p < 0.001$), suggesting a strong positive relationship and highlighting that the final scores from the two AI models are closely aligned. Furthermore, the correlation between Draft 1 scores and Final Draft scores within ChatGPT is 0.812 ($p < 0.001$), demonstrating that initial scores within the ChatGPT model strongly predict the final scores. These results underscore a high degree of consistency both within individual AI models and between the two AI models in grading the drafts.

ANOVA Analysis:

ANOVA was conducted to assess the statistical properties of scores assigned by the two AI models for opinion paragraphs. Table 15 presents the results of this analysis, highlighting any significant differences between the models.

Table 20: ANOVA Results for Compare-Contrast Paragraphs

Draft	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig. (2-tailed)
Draft 1	45125	1	45125	13048	0.001
Within Groups	103750	30	3458		
Total	148875	31			
Final Draft	60036	1	60036	28270	<0.001
Within Groups	55214	26	2124		
Total	115250	27			

The ANOVA results indicate a significant difference in the Draft 1 scores ($F = 130.48$, $p < 0.001$), suggesting a notable variance in the initial grading between the two AI models. In contrast, there is also a significant difference in the final draft scores ($F = 282.70$, $p < 0.001$), indicating that the grading of the final drafts by the two models differed significantly. These results suggest that both models had considerable differences in grading both the initial and final drafts.

Reliability Analysis:

A reliability analysis was conducted using Cronbach's alpha to assess the internal consistency between the two AI models. The alpha coefficient for the opinion paragraphs was 0.852, indicating high internal consistency. This demonstrates that both You.com and ChatGPT graded opinion paragraphs in a highly reliable manner, providing strong evidence that the feedback was consistent and dependable.

Conclusion for Compare-Contrast Paragraphs:

In compare-contrast paragraphs, both AI models, ChatGPT and You.com, assigned higher scores in the final drafts, with ChatGPT's mean score rising from 17.50 to 21.79 and You.com's improving from 19.88 to 24.71, while You.com consistently provided higher and more consistent scores. Paired sample t-tests confirmed significant improvements from first to final drafts (mean differences of -5.143 for

You.com and -4.714 for ChatGPT, both $p < 0.001$). Independent t-tests showed significant differences, with You.com assigning higher scores for both first ($t(30) = 22.34$, $p < 0.001$) and final drafts ($t(26) = 5.32$, $p < 0.001$), indicating more favorable grading by You.com. Correlation analysis revealed strong positive relationships between scores (0.701 within You.com, 0.884 between models). ANOVA results indicated significant differences in both Draft 1 ($F = 130.48$) and Final Draft scores ($F = 282.70$), highlighting notable grading discrepancies. Reliability analysis yielded a Cronbach's Alpha of 0.852, confirming high internal consistency and reliable grading from both models.

Qualitative Data Analysis:

Based on the qualitative data collected from the focus group interview, the following table outlines the major and minor themes that emerged regarding students' experiences with AI-generated feedback. Thable 21provides a structured overview of the insights gained from the discussions.

Table 21: Themes from Focus Group Interviews on AI-Generated Feedback

Theme Type	Theme	Description
Major Themes	Usefulness of AI Feedback	Students found the AI feedback to be beneficial in identifying areas for improvement.
	Clarity and Application of Feedback	The feedback was clear and actionable, allowing students to apply suggestions effectively.
Minor Themes	Effectiveness of Improvement Sessions	Sessions designed to address AI feedback were seen as helpful in enhancing writing skills.
	Level of Personalization and Interaction	Students noted the feedback lacked personalization and interactive elements.
	Challenges in Implementing Feedback	Some students faced difficulties in understanding and applying certain feedback.
	Influence on Confidence and Writing Skills	The feedback positively influenced students' confidence and writing abilities.

This table captures the essence of the qualitative findings, highlighting both the strengths and areas for improvement in the use of AI-generated feedback in academic writing.

Discussion

Quantitative Data: Interpretation of Findings

This study provides a comprehensive evaluation of how two AI models, ChatGPT and You.com, influence student writing across various paragraph types, including opinion, advantage-disadvantage, cause-effect, and compare-contrast.

Effectiveness of AI Feedback:

Both ChatGPT and You.com demonstrated their effectiveness in enhancing student writing, as evidenced by significant improvements in scores across all paragraph types. The consistent increase in average scores from the first to the final drafts highlights the practical benefits of integrating AI-generated feedback into the writing process. For most paragraph types, students showed more substantial progress in their final drafts after receiving feedback, underscoring the role of AI in facilitating meaningful revisions and improvements.

Comparative Performance of AI Models:

You.com generally assigned higher scores than ChatGPT, particularly in opinion, advantage-disadvantage, and compare-contrast paragraphs. This suggests that You.com may have a more lenient or consistent scoring system. Despite these differences, both models exhibited high internal consistency and reliability, with Cronbach's Alpha values exceeding 0.85 across all paragraph types, reinforcing the dependability of both models in assessing student writing.

Statistical Analysis and Consistency:

Statistical tests, including paired sample t-tests and ANOVA, confirmed significant improvements in student performance due to feedback from both AI models, with highly significant results ($p < 0.001$) for all paragraph types. Independent t-tests revealed no significant differences between the models in most cases, although You.com assigned notably higher final draft scores for advantage-disadvantage and compare-contrast paragraphs. Correlation analyses showed strong positive relationships between the scores given by both AI models, indicating consistent grading patterns within and between models.

Areas of Variability:

Although both models provided valuable feedback, some differences in their scoring patterns emerged, particularly in compare-contrast and advantage-disadvantage paragraphs. You.com's higher scores in these areas suggest a slightly more favorable grading approach. The observed variance in standard deviations indicates that You.com's scoring might be more variable, which could impact the consistency of the feedback.

Implications for AI in Education:

These findings highlight the potential of AI tools such as ChatGPT and You.com to enhance academic writing instruction. Both models offer reliable and effective feedback, although their scoring tendencies vary slightly. Educators can utilize these tools to provide targeted, constructive feedback that helps students refine their writing skills. However, it is important to account for the differences in scoring and feedback style when incorporating these AI models into educational practices. Overall, the study demonstrates that AI models can play a significant role in improving writing skills, offering reliable feedback, and maintaining consistency in grading, making them valuable assets in the educational landscape.

Results of Quantitative Data in Relation to Other Studies

The findings of this study align with existing research highlighting the positive effects of AI-generated feedback on the writing skills of English as a Foreign Language (EFL) students. Alzahrani and Alotaibi (2024) demonstrate the potential of integrating AI tools like ChatGPT into EFL classrooms, noting substantial improvements in students' writing skills following AI intervention. Similarly, Al-Raimi (2024) found that AI tools significantly enhanced the writing proficiency of Omani EFL learners,

reinforcing AI's broader role in language acquisition. Muslimin (2024) also reported that the use of Cami AI improved both writing efficiency and overall performance, emphasizing the value of AI in enhancing the writing process.

Nazari et al. (2021) further demonstrated that AI-powered tools like Grammarly improved students' self-efficacy and engagement, which are essential for achieving better writing outcomes. Hwang et al. (2023) found that personalized feedback from the Smart RoamLingo app significantly improved writing quality, particularly in terms of cohesion and grammatical accuracy. Additionally, Selim (2024) noted that AI tools positively influenced both writing quality and student confidence, supporting the broader effectiveness of AI in academic writing instruction. Finally, Pariyanto and Tungka (2024) confirmed that automated feedback led to measurable improvements in writing quality, further validating the effectiveness of AI in enhancing writing proficiency.

In alignment with these findings, the present study reveals that AI-generated feedback has had a positive impact on students' writing skills, as evidenced by the increase in scores from the first draft to the final submission. This trend further confirms AI's role in improving writing performance and academic success among EFL learners.

However, concerns regarding the use of AI-generated feedback in educational settings also persist. Several studies highlight potential negative impacts on students' critical thinking, creativity, and engagement with the writing process. Drewery et al. (2022) observed that while some students appreciated the clarity of AI-generated feedback, others preferred human feedback, suggesting a potential lack of trust in AI tools and raising questions about their effectiveness in creating a fully supportive learning environment. William (2024) argues that over-reliance on AI could negatively affect students' critical thinking and creativity, as AI tools, while improving productivity, might limit deep engagement with the writing process. Similarly, Storey (2023) warned that AI-generated content could undermine cognitive skill development, particularly in advanced academic programs.

Mun (2024) also raised concerns about the reliability of AI feedback, noting that over-reliance on AI tools might hinder students' development of independent writing skills. Akgün and Greenhow (2021) addressed the ethical implications of AI in education, stressing the need to educate both teachers and students about the societal impacts and ethical dilemmas posed by AI technologies. Additionally, Yan (2023) expressed concerns about AI compromising academic honesty, as the ease of content generation could lead to plagiarism and a lack of originality. Al-Othman (2024) highlighted that while AI tools can assist in identifying errors, they may create cognitive barriers by overwhelming students, thus inhibiting meaningful engagement with their writing. Rahman et al. (2022) emphasized that the quality of AI feedback can vary, which may affect students' writing development, underscoring the need for careful evaluation of AI tools to ensure they meet educational standards.

In conclusion, while AI-generated feedback offers substantial benefits for improving EFL students' writing skills, significant concerns about its impact on critical thinking, creativity, and student engagement must be addressed. Educators must carefully integrate AI tools into their teaching practices to ensure they enhance, rather than undermine, the development of essential cognitive skills.

Qualitative Data: Interpretation of Findings

Major Themes

Usefulness of AI Feedback:

Many students found AI-generated feedback to be particularly helpful in identifying specific areas for improvement in their writing. For instance, A**, G**, Ö** appreciated how the AI pinpointed grammatical errors and structural issues, noting, " *I found the AI feedback very helpful, especially for identifying specific grammar mistakes and problems with the structure of my writing*." "*I think the AI feedback was really helpful because it pointed out specific grammar mistakes and structure problems in my writing.*" Ö** "*I found the AI feedback helpful because it showed me grammar mistakes and structure issues in my writing*." These observations align with the literature, which emphasizes AI's ability to offer clear, detailed, and contextually relevant feedback, particularly in language learning (Jacobsen, 2023).

E** similarly valued the objectivity of the feedback, stating, " *I liked the AI feedback because it was fair and gave me ideas I might not have thought of*." This reflects findings that AI feedback can often be more impartial and less subject to human biases, offering a balanced evaluation of strengths and weaknesses (Lin et al., 2022). G**, on the other hand, felt motivated by the feedback, highlighting its dual focus on both strengths and areas for development. She said, "*The AI feedback was very encouraging as it highlighted the strengths in my writing as well as the areas for improvement*." This mirrors research showing that AI feedback not only supports students in correcting their errors but also boosts their confidence by acknowledging their achievements (Naz, 2024).

In sum, the positive reception of AI feedback among students in this study reinforces its potential to offer personalized, clear, and actionable insights, much like the benefits highlighted in existing research.

Clarity and Application of Feedback:

The integration of AI-generated feedback in English Language Teaching (ELT) has been widely recognized for its potential to enhance students' writing skills. Research indicates that AI feedback is often clearer and more specific than traditional instructor feedback, which can lead to improved writing outcomes (Escalante, 2023). This clarity was validated by students in this study, though some found it overwhelming. For instance, D** noted, "*The AI feedback was a bit overwhelming at first because it covered so many areas at once*," highlighting a challenge with the detailed nature of AI responses. Similarly, H** mentioned that the feedback was sometimes too general, making application difficult, but added, "*The improvement sessions helped clarify some of these points and gave me a better*

understanding." This aligns with research that emphasizes the importance of contextual accuracy in AI-generated feedback, which should be tailored to individual learners' needs (Song, 2023).

While AI feedback can enhance writing instruction, it must be paired with guidance to ensure its effectiveness. M**, for example, struggled with applying the feedback, saying, *"I found the AI feedback somewhat helpful, but I struggled with implementing the suggestions. The improvement sessions were crucial for me*." This aligns with findings that educators need to support students in developing feedback literacy to interpret and apply AI-generated suggestions effectively (Tubino & Adachi, 2022). These improvement sessions were key in addressing the challenges students faced in translating AI feedback into actionable steps, reinforcing research that AI tools must be integrated into a broader pedagogical framework.

Moreover, the ethical considerations of AI feedback were raised, particularly regarding potential biases and the need for high-quality, empathetic responses (Jacobsen, 2023). While AI can provide specific corrective feedback, as D** and M** stated ""*AI is useful, but we need to learn how to use it well and understand it. Improving our AI skills will help us get better feedback and use it effectively*.", it is essential to ensure that students also develop AI literacy to navigate these systems effectively (Cardon, 2023).

In conclusion, while AI-generated feedback presents substantial opportunities to improve writing skills in ELT, its effectiveness relies on addressing challenges related to clarity, contextual accuracy, and implementation. With appropriate support through improvement sessions and attention to ethical concerns, AI tools can complement traditional teaching methods and foster enhanced learning outcomes.

Minor Themes

Effectiveness of Improvement Sessions:

The improvement sessions were consistently praised for their role in translating AI feedback into actionable steps. Feedback-based training sessions are crucial in improving writing skills within English Language Teaching (ELT) contexts. Students have specifically praised these sessions for their role in making AI feedback actionable. For instance, N** found the sessions highly valuable, stating, *"The improvement sessions provided additional support and allowed me to improve my understanding of the feedback."* Similarly, İ** highlighted the effectiveness of the structured approach, noting, *" The improvement sessions helped me focus on specific areas and gave me a clear way to revise my drafts."*

These positive student experiences align with broader research on feedback mechanisms. the interpersonal relationship enhanced through screencast technology allows students to feel more comfortable and less pressured, thereby promoting a more effective learning experience in English as a Foreign Language (EFL) contexts (Pachuashvili, 2021). Structured feedback, as emphasized by Fareed et al. (2016), helps address writing challenges faced by ESL learners, while collaborative feedback through applications like LINE has been shown to improve various writing components such as

vocabulary, grammar, and organization (Jumariati & Febriyanti, 2020). Additionally, applying Behavioral Skills Training (BST) principles, including modeling, rehearsal, and feedback, has been demonstrated to enhance learning outcomes in writing instruction (Ward-Horner & Sturmey, 2012).

In conclusion, feedback-based training sessions, supported by technological tools and collaborative practices, significantly enhance writing skills. They not only help students refine their drafts effectively but also foster a supportive and engaging learning environment.

Personalization and Interaction:

Many students have expressed a clear preference for personal interaction during feedback sessions, emphasizing the importance of human engagement in the learning process. Y**, for instance, described the AI-generated feedback as "somewhat impersonal" and appreciated the opportunity to discuss it in real-time during improvement sessions*: "The improvement sessions were helpful because they let me discuss things in real-time.*" E** echoed this sentiment, highlighting the immediacy and clarity of in-person interactions: " *The improvement sessions allowed me to ask questions and get quick feedback on how to fix the AI's suggestions*."

These student reflections validate the need for a balanced approach that combines the efficiency of AI with the nuance of personalized, interactive feedback. While AI tools like Natural Language Processing (NLP) can provide tailored feedback on grammar, vocabulary, and syntax (Gyawali, 2022), students often benefit more when this feedback is supplemented with face-to-face discussions. AI can efficiently highlight linguistic challenges, but the deeper learning often occurs when students can engage directly with their instructors to clarify and explore these points further.

Moreover, the quality of feedback is not solely dependent on the content but also on how it is communicated. Research shows that the specificity, timing, and sincerity of feedback influence students' motivation and willingness to engage with it (Mouratidis et al., 2010). This aligns with Self-Determination Theory (SDT), which suggests that relatedness and autonomy in feedback interactions enhance students' intrinsic motivation (Smith et al., 2022). The personal touch provided during in-person feedback sessions helps foster this sense of relatedness, making the feedback feel more supportive and legitimate.

Additionally, incorporating literary content in English Language Teaching (ELT) further personalizes feedback by promoting creativity and critical thinking. Zaker (2016) argues that using literature in the classroom allows feedback to extend beyond linguistic accuracy, focusing on creative expression and deeper engagement with content. This holistic approach encourages students to reflect not only on their language skills but also on their thought processes, thereby enhancing their overall learning experience.

Digital literacy also plays a significant role in feedback provision. Coursey and Dandashly (2015) found that students responded positively to email feedback, highlighting the importance of effective digital

communication. However, as the students' comments indicate, even in a digital age, face-to-face interaction remains essential for fostering meaningful engagement with feedback.

In conclusion, while AI tools offer valuable, efficient feedback mechanisms, they are most effective when combined with personalized, interactive sessions. As Y** and E**'s comments "*I believe that discussing the AI feedback in real-time helps me understand it better, increases my creativity, and motivates me to improve my writing skills.*" demonstrate, students benefit greatly from the opportunity to engage in real-time discussions that clarify and expand upon AI-generated feedback. This blend of technology and human interaction not only addresses linguistic challenges but also promotes creativity, critical thinking, and intrinsic motivation, leading to a richer and more effective learning experience.

Challenges with Feedback Implementation:

While AI-generated feedback can provide valuable insights, some students have found it challenging to implement effectively, revealing key limitations in its application. Ec** noted that the AI feedback often missed the context of her arguments, explaining, " *The AI feedback was helpful, but it sometimes missed the context of my arguments.*" This reflects a broader issue in AI-based systems, as studies have shown that while AI excels at correcting surface-level errors, it struggles with understanding context. For instance, Gyawali (2022) explains that while AI can effectively analyze grammar and syntax, it often fails to grasp the deeper meaning of a text, leading to feedback that can feel disconnected from the writer's intended message.

Similarly, As** found that the feedback, while useful as a starting point, did not always address the more subtle aspects of his writing. He shared, " *The AI feedback was a good start, but it sometimes missed the details of my writing.*." This resonates with findings from Priyantin (2021), who notes that AI feedback, despite its efficiency, is often perceived as lacking in depth and fails to address the complexities of student writing, particularly when it comes to style, tone, and argument development.

These student reflections highlight the gap between the efficiency of AI in identifying surface-level issues, such as grammar and syntax, and its ability to provide meaningful, context-sensitive feedback that fosters deeper engagement with the writing process. Research supports this, as Lee (2014) discusses the limitations of traditional, error-focused feedback approaches, which tend to emphasize corrections over a more holistic engagement with students' ideas and arguments. Similarly, Vattøy (2020) emphasizes the importance of feedback that promotes self-regulation and deeper learning, which AI-generated feedback often struggles to achieve without the personal touch of a human educator.

The comments from Ec** and As** "We need feedback that is personal and understands our work, as it helps us improve more than general comments or correction symbols that are hard to understand." reinforce the need for personalized, human feedback that can account for the complexities of individual student work. Zaker (2016) supports this by emphasizing the value of feedback that not only focuses on linguistic accuracy but also encourages creative expression and critical thinking. Personalized feedback

allows for a more nuanced understanding of the student's intentions, providing tailored suggestions that promote growth in both language accuracy and higher-order thinking skills.

In conclusion, while AI-generated feedback serves as a helpful supplement, it cannot fully replace the insight and adaptability of personalized feedback. These student experiences, supported by research, validate the necessity of combining AI tools with human interaction to create a feedback process that is both efficient and deeply responsive to the needs of learners.

Impact on Confidence and Writing Skills:

The positive impact of AI feedback and improvement sessions on students' confidence and writing skills is evident through student reflections. A**,E**, Y** for instance, highlighted how the process boosted his confidence, stating, "*Overall, I feel more confident about my writing now*." This aligns with research emphasizing the role of feedback in fostering self-efficacy. Herwiana (2021) notes that a supportive feedback environment, such as the improvement sessions, can create a sense of assurance in students, allowing them to feel more confident in their abilities. A**'s experience mirrors the findings of Suraworachet et al. (2023), who argue that combining human feedback with analytics boosts student engagement in reflective writing and this dual approach helps reduce performance anxiety and encourages persistence in writing.

Similarly, Z** observed noticeable improvements in her writing because of these sessions, sharing, " *The improvement sessions helped me use feedback more effectively, and I believe my writing has improved.*" Her experience highlights the effectiveness of formative feedback, a crucial factor in writing development. As Gul et al. (2023) emphasize, feedback from instructors can help students identify and correct their errors, ultimately improving their writing skills. Z**'s reflection is further validated by Nguyen and Nguyen (2021), who found that continuous, formative feedback leads to significant enhancements in academic writing.

The comments from both A** and Z** underscore the role of feedback not only in addressing surface-level errors but also in building students' confidence to approach writing tasks with greater assurance. Their experiences demonstrate how structured feedback sessions—whether AI-generated or facilitated through improvement workshops—can guide students in applying revisions more effectively, leading to both improved outcomes and higher self-confidence.

In conclusion, these student reflections illustrate the vital role feedback plays in enhancing both writing skills and confidence. By combining AI feedback with improvement sessions, students like A** and Z** were able to engage more meaningfully with the feedback, leading to better writing performance and increased self-assurance. These outcomes reinforce the value of personalized feedback mechanisms in creating a more effective and empowering learning experience.

The integration of AI-generated feedback into English as a Foreign Language (EFL) writing lessons has attracted significant attention for its potential to improve writing skills and learning outcomes. However,

several factors must be addressed to ensure its effectiveness, including the quality and applicability of the feedback, the effectiveness of improvement sessions, personalization and interaction, challenges in implementation, and its impact on students' confidence and writing abilities.

Results of Qualitative Data in Relation to Other Studies

AI-generated feedback is often praised for its clarity and specificity. Research indicates that students who receive AI-generated feedback find it more readable and detailed compared to traditional instructor feedback, which can sometimes lack the same level of specificity (Escalante, 2023). This clarity is crucial as it helps students better understand their writing errors and make necessary adjustments. Athanassopoulos (2023) further supports this by noting that AI tools like ChatGPT can assist with various aspects of writing, including grammar correction and vocabulary enhancement, thereby providing comprehensive support for language learners. The immediacy of AI feedback also facilitates timely revisions, which is essential for effective learning (Wale, 2024).

The effectiveness of improvement sessions that incorporate AI feedback depends on how well the feedback is integrated into the learning process. Studies have shown that students who engage with AI feedback during writing sessions are more likely to enhance their writing skills and self-correction abilities (Tang, 2023). However, Liu (2023) emphasizes that while automated corrective feedback can be beneficial, it must be contextualized within the learning environment to maximize its impact. This indicates that educators need to guide students on how to interpret and apply AI feedback effectively.

Personalization and interaction are crucial aspects of AI feedback systems. Konyrova (2024) highlights that AI's ability to analyze extensive data allows for a more nuanced understanding of each student's writing patterns, leading to tailored feedback that addresses individual needs. This personalized approach can significantly boost student engagement and motivation, as learners perceive the feedback as relevant to their specific challenges. Nonetheless, balancing AI feedback with human interaction remains a challenge, as some studies suggest that students might respond more positively to feedback from instructors compared to AI-generated comments (Drewery et al., 2022). This underscores the need for a blended approach that combines AI tools with traditional teaching methods.

Implementing AI-generated feedback also presents challenges. A notable concern is the potential for students to become overly reliant on AI tools, which may impair their critical thinking and problem-solving skills (Alharbi, 2023). Additionally, AI feedback may not always align with the nuanced expectations of academic writing, leading to student confusion (Koka, Khan, & Jan, 2023). Educators must be vigilant in monitoring how students use AI feedback to ensure it complements rather than replaces traditional learning processes.

Finally, the impact of AI-generated feedback on students' confidence and writing skills is significant. Research shows that students who engage with AI feedback often experience increased confidence in their writing abilities, as they receive immediate support and validation for their efforts (Zou, 2023).

This boost in confidence can encourage students to experiment with their writing, enhancing their skills over time. However, it is essential to foster an environment where students critically assess AI feedback, helping them develop a deeper understanding of their writing and areas for improvement (Tubino & Adachi, 2022).

In conclusion, while AI-generated feedback offers numerous benefits for EFL writing instruction, its implementation requires careful consideration. By focusing on feedback clarity and usefulness, ensuring effective integration into improvement sessions, personalizing interactions, addressing implementation challenges, and fostering student confidence, educators can effectively leverage AI tools to enhance writing skills among EFL learners.

Conclusion

The findings of this study are consistent with recent research, which highlights the positive impact of AI-generated feedback on EFL students' writing skills. Alzahrani and Alotaibi (2024) emphasize the significant potential of integrating AI tools like ChatGPT into EFL classrooms, showing substantial improvements in writing after students receive AI-generated feedback. Al-Raimi (2024) confirms this by demonstrating that AI tools significantly enhanced the writing proficiency of Omani EFL learners, confirming AI's ability to support language acquisition and skill development. Muslimin (2024) also found that Cami AI improved writing efficiency and overall performance in writing instruction. These findings align with the work of Nazari et al. (2021), who found that AI-powered writing assistants, such as Grammarly, improved students' self-efficacy and engagement, two crucial factors for better writing outcomes. Similarly, Hwang et al. (2023) observed that personalized feedback from the Smart RoamLingo app improved writing quality, particularly in cohesion and grammatical accuracy. The influence of AI on student confidence is also supported by Selim (2024), who found that AI-powered tools boosted both writing quality and student confidence, reinforcing AI's value in providing detailed and constructive feedback. Lastly, the research of Pariyanto and Tungka (2024) confirmed that automated feedback led to measurable improvements in writing proficiency, further validating the role of AI in enhancing writing performance.

Consistent with these studies, the current research demonstrated that AI-generated feedback significantly improved participants' writing skills, as evidenced by increased grades from the first to final drafts. This trend highlights AI's capacity to play a critical role in improving the writing performance and academic success of EFL learners. However, while the effectiveness of AI-generated feedback in writing instruction is well-supported, concerns persist regarding its broader implications in educational settings, especially in English as a Foreign Language (EFL) instruction.

Several studies highlight concerns related to AI-generated feedback and its impact on students' learning experiences. Drewery et al. (2022) found that while some students appreciated the clarity and specificity of AI feedback, others preferred human feedback, raising questions about trust in AI tools. This mixed

reception suggests that AI's effectiveness in creating a supportive learning environment might vary depending on students' preferences. William (2024) argues that over-reliance on AI feedback could negatively affect critical thinking and creativity, as students may become too dependent on AI, reducing their engagement with the writing process. Similarly, Storey (2023) warns that AI-generated content could undermine the development of essential cognitive skills, particularly in more advanced academic programs like doctoral studies.

Mun (2024) echoes these concerns, emphasizing that while students generally have a positive attitude toward AI feedback, there are risks associated with over-reliance on AI tools, which may hinder the development of independent writing skills. Akgün and Greenhow (2021) add to this by addressing the ethical challenges of integrating AI into education, underscoring the need to educate both teachers and students about the societal implications and ethical dilemmas posed by AI technologies. Concerns about academic integrity have also been raised by Yan (2023), who warns that AI tools could compromise originality and lead to plagiarism due to the ease of content generation. Al-Othman (2024) further points out that while AI feedback is useful for identifying errors, it may overwhelm students by creating cognitive barriers, making it difficult for them to engage meaningfully with their writing. Rahman et al. (2022) emphasize that the quality of AI feedback can vary, which might influence students' writing development, stressing the importance of thoroughly evaluating AI tools to ensure they meet educational standards.

In response to these concerns, educators must carefully consider how to integrate AI-generated feedback into their teaching practices. While AI tools provide valuable feedback, including clarity, specificity, and immediacy, they cannot fully replace the nuanced insights and personalized guidance offered by human instructors. To maximize the benefits of AI feedback while mitigating its potential downsides, a balanced approach that combines AI-generated feedback with human instruction is necessary. For instance, teachers can use AI to handle routine assessments, freeing up time to focus on higher-order feedback that encourages critical thinking and creativity. This blended approach allows students to benefit from the efficiency and immediacy of AI feedback while still receiving the in-depth, personalized feedback they need to develop their cognitive and writing skills.

Moreover, educators should focus on developing students' feedback literacy, ensuring they know how to interpret and apply AI-generated feedback effectively. As Tubino and Adachi (2022) suggest, AI tools can play a role in this by offering automated feedback that encourages students to take ownership of their learning and engage critically with their writing. However, educators must also guide students on how to balance AI feedback with their self-assessment and peer review skills to foster independent learning.

The implementation of AI tools in writing instruction also brings ethical considerations. As Akgün and Greenhow (2021) point out, educators must ensure that AI technologies are deployed responsibly,

prioritizing student welfare and maintaining transparency about data collection and usage. This approach builds trust in AI tools and fosters a more supportive learning environment. Providing professional development for teachers on AI literacy is also crucial to ensure they can effectively integrate AI feedback into their lessons (Hidayat et al., 2022).

In conclusion, AI-generated feedback presents numerous opportunities to improve EFL students' writing skills by offering clear, immediate, and personalized feedback. However, concerns about its impact on critical thinking, creativity, and student engagement must be addressed. By adopting a balanced approach that combines AI feedback with human guidance, educators can harness the advantages of AI tools while mitigating potential drawbacks. This approach will ensure that AI tools support, rather than replace, the development of essential cognitive and writing skills, ultimately enhancing students' overall learning experience.

Limitations of the study

The study has several limitations that impact its findings. Incomplete student submissions and the small number of students reduce the comprehensiveness of the data, potentially skewing the results. Additionally, variability in how students interpreted and applied AI feedback complicates the assessment of its overall effectiveness. The small sample size of 16 participants further limits the generalizability of the findings.

A notable limitation is the inconsistency between the grades provided by the two AI models, ChatGPT and You.com. It was observed that You.com generally provided higher grades compared to ChatGPT. This discrepancy could be attributed to the different algorithms utilized by each platform. Therefore, it's important to consider that a human touch in evaluation may be more beneficial than solely relying on automated grades. Without a human evaluator to validate or cross-check the AI-generated scores, concerns arise about the accuracy and reliability of the feedback. Another issue is that students primarily focused on correcting grammar and vocabulary errors, neglecting higher-order thinking skills such as cohesion, argumentation, and content development, which limited the depth of their revisions.

Individual differences in learning styles also affected how students benefited from the feedback, with some finding it more effective than others. The short-term nature of the study restricted insights into the long-term effects of AI feedback, and the technological limitations of the AI tools meant they struggled to address more complex writing issues. Additionally, there is a risk of over-reliance on AI feedback, which could hinder the development of self-editing and peer-review skills. Addressing these limitations and incorporating a human evaluator in future studies will enhance understanding of the full potential and effectiveness of AI feedback in improving writing skills.

Suggestions for further research

To expand on the findings of this study, several areas for further research are suggested. Increasing the sample size would enhance the generalizability of the results and provide a broader understanding of the

effectiveness of AI-generated feedback and improvement sessions. Longitudinal studies could assess the long-term impact of these interventions on students' writing skills and academic performance.

Future research could also explore which specific components of AI feedback are most effective, helping to refine AI tools for better addressing student needs. Examining the influence of individual learning styles on feedback reception could lead to more personalized interventions. Additionally, integrating AI feedback with peer reviews and instructor feedback could create a more comprehensive writing development program.

Addressing challenges in applying AI feedback is another key area for study, as well as investigating the risk of over-reliance on AI, to ensure students continue developing self-editing and critical thinking skills. These research directions would further improve the effectiveness of AI-based writing instruction.

References

Adawiyah, B., & Sumarni, B. (2021). The EFL lecturers' feedback on pre-service teachers' writing performance in online instruction. *Borneo Educational Journal (Borju), 3*(2), 33-47. https://doi.org/10.24903/bej.v3i2.781

Akavova, A. (2023). Adaptive learning and artificial intelligence in the educational space. *E3S Web of Conferences, 451*, 06011. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202345106011

Akbarani, R. (2024). Use of artificial intelligence in English language teaching. *International Journal of English Learning and Applied Linguistics (IJELAL), 4*(1), 14-23. https://doi.org/10.21111/ijelal.v4i1.10756

Akgün, S., & Greenhow, C. (2021). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics, 2*(3), 431-440. https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7

Alharbi, W. (2023). AI in the foreign language classroom: A pedagogical overview of automated writing assistance tools. *Education Research International, 2023*, 1-15. https://doi.org/10.1155/2023/4253331

Al-Othman, A. (2024). EFL students develop cognitive and metacognitive self-regulated writing strategies using automated feedback: A case study. *Theory and Practice in Language Studies, 14*(5), 1525-1536. https://doi.org/10.17507/tpls.1405.26

Al-Raimi, M. (2024). Utilizing artificial intelligence tools for improving writing skills: Exploring Omani EFL learners' perspectives. *Forum for Linguistic Studies, 6*(2), 1177. https://doi.org/10.59400/fls.v6i2.1177

Alzahrani, F., & Alotaibi, H. (2024). The impact of artificial intelligence on enhancing EFL writing skills among high school students. *Journal of Educational and Human Sciences, 34*, 226-240. https://doi.org/10.33193/JEAHS.34.2024.482

Antara, I. (2024). Utilizing artificial intelligence to evaluate students' competency in writing simple past tense. *Stilistika Jurnal Pendidikan Bahasa Dan Seni, 12*(2), 126-140. https://doi.org/10.59672/stilistika.v12i2.3691

Athanassopoulos, S. (2023). The use of ChatGPT as a learning tool to improve foreign language writing in a multilingual and multicultural classroom. *Advances in Mobile Learning Educational Research, 3*(2), 818-824. https://doi.org/10.25082/amler.2023.02.009

Baillie, L. (2019). Exchanging focus groups for individual interviews when collecting qualitative data. Nurse Researcher, 27(2), 15-20. https://doi.org/10.7748/nr.2019.e1633

Betal, A. (2023). Enhancing second language acquisition through artificial intelligence (AI): Current insights and future directions. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching, 7*(39). https://doi.org/10.54850/jrspelt.7.39.003

Bijami, M., Kashef, S., & Nejad, M. (2013). Peer feedback in learning English writing: Advantages and disadvantages. *Journal of Studies in Education, 3*(4), 91. https://doi.org/10.5296/jse.v3i4.4314

Bozkurt, A., Karadeniz, A., Bañeres, D., & Rodríguez, M. (2021). Artificial intelligence and reflections from the educational landscape: A review of AI studies in half a century. *Sustainability, 13*(2), 800. https://doi.org/10.3390/su13020800

Cantos, K. (2023). Artificial intelligence in language teaching and learning. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 5629-5638. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7368

Cardon, P. (2023). The challenges and opportunities of AI-assisted writing: Developing AI literacy for the AI age. *Business and Professional Communication Quarterly, 86*(3), 257-295. https://doi.org/10.1177/23294906231176517

Carlson, M. (2023). Utilizing OpenAI's GPT-4 for written feedback. *TESOL Journal, 15*(2). https://doi.org/10.1002/tesj.759

Chen, H. (2024). Educational applications of ChatGPT: Ethical challenges and countermeasures. *English Language Teaching and Linguistics Studies, 6*(3), 100. https://doi.org/10.22158/eltls.v6n3p100

Coursey, C., & Dandashly, N. (2015). Digital literacies and generational micro-cultures: Email feedback in Lebanon. *English Language Teaching, 8*(11), 216. https://doi.org/10.5539/elt.v8n11p216

Dai, Y. (2023). ChatGPT and its impact on research supervision: Insights from Australian postgraduate research students. *Australasian Journal of Educational Technology, 39*(4), 74-88. https://doi.org/10.14742/ajet.8843

Demianenko, O. (2024). Impact of artificial intelligence in foreign language teaching: Forming and developing students' skills. *Věda a Perspektivy, 4*(35), 191-199. https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-4(35)-191-199

Drewery, D., Woodside, J., & Eppel, K. (2022). Artificial intelligence and résumé critique experiences. *Canadian Journal of Career Development, 21*(2), 28-39. https://doi.org/10.53379/cjcd.2022.338

Escalante, J. (2023). AI-generated feedback on writing: Insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2

Fareed, U. (2021). Peer feedback on writing skills: Perceptions of Pakistani ESL postgraduate students. *Pakistan Journal of Educational Research, 4*(1). https://doi.org/10.52337/pjer.v4i1.169

Firat, M. (2023). What ChatGPT means for universities: Perceptions of scholars and students. *Journal of Applied Learning and Teaching, 6*(1), 1-22. https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.22

Fitria, T. (2023). Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: A review of ChatGPT in writing English essays. *ELT Forum Journal of English Language Teaching, 12*(1), 44-58. https://doi.org/10.15294/elt.v12i1.64069

Fu, S., Gu, H., & Yang, B. (2020). The affordances of AI-enabled automatic scoring applications on learners' continuous learning intention: An empirical study in China. *British Journal of Educational Technology, 51*(5), 1674-1692. https://doi.org/10.1111/bjet.12995

Gavora, P. (2015). An analysis of interaction patterns in the focus group interview. Acta Technologica Dubnicae, 5(3), 11-23. https://doi.org/10.1515/atd-2015-0068

Gonzalez-Torres, P., & Sarango, C. (2023). Effectiveness of teacher and peer feedback in EFL writing: A case of high school students. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research, 22*(4), 73-86. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.4.5

Gul, A., Saleem, Z., & Zahra, N. (2023). Teachers' oral feedback practices in promoting academic writing skills of ESL learners. *Journal of Social Sciences Review, 3*(1), 302-309. https://doi.org/10.54183/jssr.v3i1.157

Gyawali, Y. (2022). Artificial intelligence in English language teaching: Navigating the future with emerging perspectives. *Journal of Language and Linguistics in Society, 26*, 21-27. https://doi.org/10.55529/jlls.26.21.27

Hadi, M., Alldred, D., Closs, S., & Briggs, M. (2012). Mixed-methods research in pharmacy practice: Basics and beyond (Part 1). *International Journal of Pharmacy Practice, 21*(5), 341-345. https://doi.org/10.1111/ijpp.12010

Hasan, A. (2022). Effect of rubric-based feedback on the writing skills of high school graders. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research, 3*(1), 49-58. https://doi.org/10.46843/jiecr.v3i1.52

Herwiana, S. (2021). Strengths and weaknesses of collaborative writing and peer feedback in an EFL intensive reading and writing coursework. *Pioneer Journal of Language and Literature, 13*(1), 105. https://doi.org/10.36841/pioneer.v13i1.944

Hidayat, R., Mohamed, M., Suhaizi, N., Sabri, N., Mahmud, M., & Baharuddin, S. (2022). Artificial intelligence in mathematics education: A systematic literature review. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 17*(3), em0694. https://doi.org/10.29333/iejme/12132

Hwang, W., Nurtantyana, R., Purba, S., Hariyanti, U., Indrihapsari, Y., & Surjono, H. (2023). AI and recognition technologies to facilitate English as a foreign language writing for supporting personalization and contextualization in authentic contexts. *Journal of Educational Computing Research, 61*(5), 1008-1035. https://doi.org/10.1177/07356331221137253

Jacobsen, L. (2023). The promises and pitfalls of ChatGPT as a feedback provider in higher education: An exploratory study of prompt engineering and the quality of AI-driven feedback. *https://doi.org/10.31219/osf.io/cr257*

Jumariati, J., & Febriyanti, F. (2020). LINE application: An alternative tool to develop writing abilities. *Journal on English as a Foreign Language, 10*(1), 1-20. https://doi.org/10.23971/jefl.v10i1.1566

Kamruzzaman, M. (2023). AI- and IoT-assisted sustainable education systems during pandemics, such as COVID-19, for smart cities. *Sustainability, 15*(10), 8354. https://doi.org/10.3390/su15108354

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., … & Nerdel, C. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *https://doi.org/10.35542/osf.io/5er8f*

Khan, W. (2023). Examining the transformative role of artificial intelligence in language skill enhancement: A case study of BS English students in Okara, Pakistan. *ABBDM, 3*(1), 190-196. https://doi.org/10.62019/abbdm.v3i1.88

Koka, N. A., Khan, A. S., & Jan, N. (2023). Exploring the attitudes and perceptions of foreign language lecturers on artificial intelligence-driven writing evaluation and feedback tools for improving undergraduate writing skills. *Journal of Southwest Jiaotong University, 58*(5). https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.58.5.6

Konyrova, L. (2024). The evolution of language learning: Exploring AI's impact on teaching English as a second language. *Eurasian Science Review, 2*(2), 133-138. https://doi.org/10.63034/esr-42

Lee, I. (2014). Feedback in the writing classroom: A critical review of the literature. *Journal of Second Language Writing*, 25, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.07.001

Li, Z. (2024). The value, benefits, and concerns of generative AI-powered assistance in writing. *https://doi.org/10.1145/3613904.3642625*

Lin, J., Sha, L., Gašević, D., & Chen, G. (2022). Establishing trustworthy artificial intelligence in automated feedback. *https://doi.org/10.35542/osf.io/5efxn*

Lin, Z., Song, X., Guo, J., & Feng, W. (2021). Peer feedback in translation training: A quasi-experiment in an advanced Chinese–English translation course. *Frontiers in Psychology, 12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631898

Liu, B. (2023). Chinese university students' attitudes and perceptions in learning English using ChatGPT. *International Journal of Education and Humanities, 3*(2), 132-140. https://doi.org/10.58557/ijeh.v3i2.145

Liu, Y. (2023). A comparison of automated corrective feedback and traditional corrective feedback: A review study. *The Educational Review USA, 7*(9), 1365-1368. https://doi.org/10.26855/er.2023.09.024

McLafferty, I. (2004). Focus group interviews as a data collecting strategy. Journal of Advanced Nursing, 48(2), 187-194. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03186.x

Michel-Villarreal, R. (2023). Challenges and opportunities of generative AI for higher education as explained by ChatGPT. *Education Sciences, 13*(9), 856. https://doi.org/10.3390/educsci13090856

Mouratidis, A., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2010). How you provide corrective feedback makes a difference: The motivating role of communicating in an autonomy-supporting way. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32*(5), 619-637. https://doi.org/10.1123/jsep.32.5.619

Mun, C. (2024). EFL learners' English writing feedback and their perception of using ChatGPT. *STEM Journal, 25*(2), 26-39. https://doi.org/10.16875/stem.2024.25.2.26

Muslimin, A. (2024). Evaluating CAMI AI across SMART stages: Students' achievement and perceptions in EFL writing instruction. *Online Learning, 28*(2). https://doi.org/10.24059/olj.v28i2.4246

Nagi, F., Salih, R., Alzubaidi, M., Shah, H., Alam, T., Shah, Z., … & Househ, M. (2023). Applications of artificial intelligence (AI) in medical education: A scoping review. *https://doi.org/10.3233/shti230581*

Naz, I. (2024). Exploring the feasibility and efficacy of ChatGPT-3 for personalized feedback in teaching. *The Electronic Journal of E-Learning, 22*(2), 98-111. https://doi.org/10.34190/ejel.22.2.3345

Nazaretsky, T., Ariely, M., Cukurova, M., & Alexandron, G. (2022). Teachers' trust in AI-powered educational technology and a professional development program to improve it. *British Journal of Educational Technology, 53*(4), 914-931. https://doi.org/10.1111/bjet.13232

Nazari, N., Shabbir, M., & Setiawan, R. (2021). Application of artificial intelligence-powered digital writing assistant in higher education: Randomized controlled trial. *Heliyon, 7*(5), e07014. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07014

Ng, D., Leung, J., Su, J., Ng, R., & Chu, S. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational Technology Research and Development, 71*(1), 137-161. https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6

Nguyen, T., & Nguyen, H. (2021). Teachers' beliefs about the impact of students' peer correction at the post-writing stage on letter writing. *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS), 4*(3), 120-133. https://doi.org/10.51386/25815946/ijsms-v4i3p112

Nicolas, H. (2020). Student determinants in the licensure examination for agriculturists of a state college in the Philippines. *International Journal of Educational Sciences, 28*(1-3). https://doi.org/10.31901/24566322.2020/28.1-3.1117

Nurhasanah, N., Samsudin, A., Linuwih, S., & Sutrisno, A. (2022). Is Sipoert an innovative learning? Implementation and identification of students' conception on simple harmonic motion. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (Ijolae), 5*(1), 78-91. https://doi.org/10.23917/ijolae.v5i1.19567

Owan, V. (2023). Exploring the potential of artificial intelligence tools in educational measurement and assessment. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education, 19*(8), em2307. https://doi.org/10.29333/ejmste/13428

Pachuashvili, N. (2021). Screencast video feedback and its implication on English as a foreign language (EFL) writing. *European Scientific Journal, 17*(33), 66. https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n33p66

Pack, A., & Maloney, J. (2023). Using generative artificial intelligence for language education research: Insights from using OpenAI's ChatGPT. *TESOL Quarterly, 57*(4), 1571-1582. https://doi.org/10.1002/tesq.3253

Pang, T. (2024). Artificial intelligence use in feedback: A qualitative analysis. *Journal of University Teaching and Learning Practice, 21*(06). https://doi.org/10.53761/40wmcj98

Pariyanto, & Tungka, Novalita. (2024). Enhancing writing skills of EFL learners through automated feedback: An empirical investigation. *Jurnal Ilmiah Spectral, 10*, 028-042. https://doi.org/10.47255/gymtcf78

Patiño, A. (2024). The improvement of oral communicative competence in English through artificial intelligence. *Latam Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(1). https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1850

Priyantin, S. (2021). The limitations of AI feedback in writing instruction: A critical analysis. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(3), 45-56.

Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. Proceedings of the Nutrition Society, 63(4), 655-660. https://doi.org/10.1079/pns2004399

Rahman, N., Zulkornain, L., & Hamzah, N. (2022). Exploring artificial intelligence using automated writing evaluation for writing skills. *Environment-Behaviour Proceedings Journal, 7*(SI9), 547-553. https://doi.org/10.21834/ebpj.v7isi9.4304

Rakya, Z. (2023). Exploring the impact of artificial intelligence (AI) on learner-instructor interaction in online learning (literature review). *International Journal of Emerging Multidisciplinaries Computer Science & Artificial Intelligence, 2*(1). https://doi.org/10.54938/ijemdcsai.2023.02.1.236

Sallam, M., Salim, N., Barakat, M., & Al-Tammemi, A. (2023). ChatGPT applications in medical, dental, pharmacy, and public health education: A descriptive study highlighting the advantages and limitations. *Narra J, 3*(1), e103. https://doi.org/10.52225/narra.v3i1.103

Selim, A. (2024). The transformative impact of AI-powered tools on academic writing: Perspectives of EFL university students. *International Journal of English Linguistics, 14*(1), 14. https://doi.org/10.5539/ijel.v14n1p14

Semerikov, S. (2021). AI-assisted language education: Critical review. *Освітній Вимір, 4*, 1-7. https://doi.org/10.31812/ed.623

Seo, K., Tang, J., Roll, I., Fels, S., & Yoon, D. (2021). The impact of artificial intelligence on learner–instructor interaction in online learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-021-00292-9

Smith, K., Burns, C., O'Neill, C., Duggan, J., Winkelman, N., Wilkie, M., … & Coughlan, E. (2022). How to coach: A review of theoretical approaches for the development of a novel coach education framework. *International Journal of Sports Science & Coaching, 18*(2), 594-608. https://doi.org/10.1177/17479541221136222

Soelistiono, S. (2023). Educational technology innovation: AI-integrated learning system design in AILS-based education. *Influence International Journal of Science Review, 5*(2), 470-480. https://doi.org/10.54783/influencejournal.v5i2.175

Song, C. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology, 14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843

Storey, V. A. (2023). AI technology and academic writing. *International Journal of Adult Education and Technology, 14*(1), 1-15. https://doi.org/10.4018/ijaet.325795

Strzelecki, A. (2023). Students' acceptance of ChatGPT in higher education: An extended unified theory of acceptance and use of technology. *Innovative Higher Education, 49*(2), 223-245. https://doi.org/10.1007/s10755-023-09686-1

Suraworachet, W., Zhou, Q., & Cukurova, M. (2023). Impact of combining human and analytics feedback on students' engagement with, and performance in, reflective writing tasks. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-022-00368-0

Tang, W. (2023). Unlocking second language students' potential: ChatGPT's pivotal role in English for academic purposes writing success. *Proceedings of the 4th International Conference on Language, Literature, and Education* (pp. 694-706). https://doi.org/10.2991/978-2-38476-126-5_79

Teebagy, S., Colwell, L., Wood, E., Yaghy, A., & Faustina, M. (2023). Improved performance of ChatGPT-4 on the OKAP exam: A comparative study with ChatGPT-3.5. https://doi.org/10.1101/2023.04.03.23287957

Trisnadewi, K. (2021). The use of peer correction to improve student writing skills at STMIK STIKOM Indonesia. *Yavana Bhasha Journal of English Language Education, 4*(1), 73. https://doi.org/10.25078/yb.v4i1.2213

Tubino, L., & Adachi, C. (2022). Developing feedback literacy capabilities through an AI automated feedback tool. *Ascilite Publications*, e22039. https://doi.org/10.14742/apubs.2022.39

Vattøy, K. (2020). Feedback for self-regulated learning: The role of human interaction. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 685-698. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1717631

Wale, B. (2024). The transformative power of AI writing technologies: Enhancing EFL writing instruction through the integrative use of Writerly and Google Docs. *Human Behavior and Emerging Technologies, 2024*, 1-15. https://doi.org/10.1155/2024/9221377

Wang, D., & Han, H. (2020). Applying learning analytics dashboards based on process-oriented feedback to improve students' learning effectiveness. *Journal of Computer Assisted Learning, 37*(2), 487-499. https://doi.org/10.1111/jcal.12502

Ward-Horner, J. & Sturmey, P.** "The Effects of Behavioral Skills Training on Instructor and Learner Behavior Across Responses and Skill Sets." *Research in Developmental Disabilities*, vol. 33, no. 2, pp. 458-466, 2012. doi:10.1016/j.ridd.2011.10.016.

William, F. (2024). AI in academic writing: Ally or foe? *International Journal of Research Publications, 148*(1). https://doi.org/10.47119/ijrp1001481520246427

Yan, D. (2023). How ChatGPT's automatic text generation impacts learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. https://doi.org/10.35542/osf.io/s4nfz

Yunina, O. (2023). Artificial intelligence tools in foreign language teaching in higher education institutions. *The Modern Higher Education Review, (8)*. https://doi.org/10.28925/2617-5266.2023.85

Zaker, A. (2016). Literature and creativity in an ELT context. *Asian TEFL Journal of Language Teaching and Applied Linguistics, 1*(2). https://doi.org/10.21462/asiantefl.v1i2.20

Zarei, M. (2024). ChatGPT, a friend or a foe in medical education: A review of strengths, challenges, and opportunities. *Shiraz E-Medical Journal, 25*(6). https://doi.org/10.5812/semj-145840

Zou, B. (2023). An investigation into artificial intelligence speech evaluation programs with automatic feedback for developing EFL learners' speaking skills. *SAGE Open, 13*(3). https://doi.org/10.1177/21582440231193818

“BÜYÜLÜ DANS” İSİMLİ ÇOCUK ROMANININ BAŞKAHRAMANININ KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN ÖZEL YETENEKLİLERİN ÖZELLİKLERİYLE BAĞDAŞTIRILARAK İNCELENMESİ

Arzu ÇAKICI
Yarbay Refik Cesur Ilkokulu-Meb / Pdr
arzuyer3@gmail.com

ÖZET

Çocukluk dönemi, 2-11 yaş arasında kalan ve kendine has özllikleri olan kişilik gelişmesinde temel yapı taşını oluturan çok özel bir dönemdir. Bu dönemi diğer yaş dönemlerine göre özel ve önemli kılan fiziksel, psikomotor, bilişsel, sosyal, duygusal, ahlâkî, cinsel açıdan ve dil açısından farklı gelişim özellikleri göstermesidir. Bu özellikler, çocuğa verilecek eğitimin içeriğini ve sınırlarını belirleyerek belirli bir kaliteye ulaşmasını sağlamaktadır. Çocuk eğitiminde sıklıkla çocuk edebiyatından yaralanılır ve bu eğitim alanında çocukların büyüme ve gelişme, hayal, imge, duygu, düşünce ve ilgi alanlarına, yeteneklerine hitap eden unsurlardan yararlanılır. Bu anlamda çocuk romanları söz konusu hedeflere ulaşmak için işlevsel olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırmada Arzu Çakıcı’nın “Büyülü Dans” isimli çocuk romanı incelenmek üzere olarak ele alınmıştır. Adı geçen hikâyenin incelenmeye değer görülmesinin nedeni bu eserin hem dünyada hem de ülkemizde yakın zamanda görülen salgının bir türünü ele alması ve 16.yüzyılda yaşanmış olan gerçek bir olaydan esinlenerek çocuk gözüyle belirli bir sorunla mücadele etme becerisini ele almasıdır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular hikâyede yer alan kahramanın kişilik özelliklerinin özel yetenekli çocukların özellikleriyle bağdaştırılmasının haklı ve geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eserin özel yetenekli öğrencilerin belirtilen de tamamını içerdiği; bunlar arasından en yüksek frekansı 12 kez tekrarlanan gözlem yeteneği ile ilgili ifadeler, en düşük frekansı ise 1 kez tekrarlanan gözlem yeteneği ile ilgili ifadeler içermiştir.

Anahtar kelimeler: Büyülü dans, çocuk, özel yetenek, pandemi, roman, salgın.

EXAMINATION OF THE PERSONAL PROPERTIES OF THE HERO OF THE CHILDREN'S NOVEL NAMED MAGIC DANCE IN ACCORDANCE WITH THE PROPERTIES OF SPECIAL TALENTS

ABSTRACT

Childhood is a very special period between the ages of 2-11, which constitutes the basic building block in the development of personality with its own characteristics. What makes this period special and important compared to other age periods is that it shows different developmental characteristics in terms of physical, psychomotor, cognitive, social, emotional, moral, sexual and linguistic aspects. These features enable the child to reach a certain quality by determining the content and limits of the education to be given. Children's literature is often used in children's education, and in this field of education, elements that appeal to children's growth and development, imagination, image, emotion, thought and interests, abilities are used. In this sense, children's novels are frequently used functionally to achieve these goals. In the research, Arzu Çakıcı's children's novel "Magical Dance" has been taken into consideration. The reason why the aforementioned story is considered worth examining is that this work deals with a type of epidemic that has recently been seen both in the world and in our country, and is inspired by a real event that took place in the 16th century, and deals with the ability to struggle with a certain problem through the eyes of a child. In the study, descriptive survey model, one of the qualitative research methods, was used. The findings obtained from the research have concluded that it is justified and valid to associate the personality traits of the hero in the story with the features of gifted children. It is stated that the work includes all of the gifted students; Among these, the highest frequency included statements about the ability to observe 12 times, and the lowest frequency included statements about the ability to repeat 1 time.

Keywords: Magical dance, child, pandemic, novel, epidemic, special talent.

GİRİŞ

Çocuk edebiyatında var olan en temel nitelikler, dönemin sağlıklı olarak atlatılması ve çocukları bir sonraki yaşam dönemi ve sonraki dönemlere hazır hale getirmektir. Çocuk edebiyatı ile yetişkin edebiyatı arasındaki temel farklar, her ikisinin de edebi ürünün hedef kitlesinin gelişimsel özellikleri ve anlama düzeyleri, ilgi, beklenti ve gerçeklik algısı değişikler meydana getirmesidir (Aslan, 2019, s. 21).

Bu açıdan çocuk edebiyatının çocukluk ile yetişkinlik arasında bir köprü görevi gördüğünü ifade eder. Bu bağlamda Yalçın ve Aytaş (2002) çocuk edebiyatının büyümesine ve gelişmesine katkıda bulunmak amacıyla yürütüldüğü vurgusundan hareketle; eğitici-öğretici ve edebi-estetik özelliklere sahip bir çocuk edebiyatı ürünü olması gereklidir. Sözü edilen araştırmada özellikle hayata, ahlaka ilişkin çocuk edebiyatı ve yüksek değerlerle çocuğun gelişiminin değerlerine daha fazla önem vermeye dayalı bir alan olduğu vurgulanmıştır.

Roman, çocuk edebiyatı alanında yer alan edebi türlerden biridir. Roman, çocukların duygusal boşalma ihtiyaçlarını giderebilen, onların cesaret, iyilik, kahramanlık gibi olumlu tutumlar geliştirmesine imkân sağlayan bir türdür (Arıcı, 2018, s. 129). Romanlar, çocukların deneyim kazanmaları, insanları tanımaları, yaşadıkları ortamlara uyum sağlamaları, değer yargılarını geliştirmeleri bakımından önemlidir (Oğuzkan, 2021, s. 98-99). Bu anlamda çocuk romanlarının asıl amacı değerler eğitimi vermek değil, içerdikleri değerlerin çocuklar tarafından fark edilmesini ve bu değerlere duyarlılık kazanmalarını sağlamaktır (Aslan, 2019, s. 60). Dolayısıyla çocuk edebiyatından romanlar, içerdikleri değerler sayesinde çocukların gelişimine katkı sağlarlar

Bu bağlamda çocukluk ve yetişkinlik arasında sağlıklı bir bağ, çocukların nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için edebiyat ürünlerinin üstün yeneklilerin özellikleri açısından incelemenin bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada Büyülü Dans isimli çocuk romanının çocuklarda sorumluluk ve yeterlilik bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Romanda yer alan kahramanların kişilik özellikleriüstün yeteneklilerin özellikleri bakımından okuyucuya aktarılmasında nasıl bir rol oynamaktadır?

Romanda üstün yeteneklilerin özellikleri nasıl bir frekans dağılımı göstermektedir?

Kuramsal Çerçeve

Üstün yetenekli bireylerin duygusal özellikleri üzerine yapılan çalışmalardan farklı olarak elde edilmiştir (Gottfried ve diğerleri, 1994, s. 1). Literatürü araştıran Neihart (1999), üstün zekalılığın kalıcılığı artırdığına ve üstün yetenekliliğin insanlara yönelik değerlendirmelerini artırdığına dair iki karşıt görüş olduğunu savunmuştur. İlk görüş, üstün yetenekli bireylerin bilişsel kapasiteleri sayesinde kendilerini ve başkalarını daha iyi anlama yeteneğine sahip olduklarından, bu durum, üstünyetenekli

çocukları uyumsuzluktan koruyarak stres ve çatışma durumlarıyla akranlarına göre daha iyi başa çıkmalarını sağlamaktadır (Neihart, 1999, s. 10).

Ancak üstün yetenekli çocuklar tipik gelişim gösteren çocuklar ile karşılaştırıldığında onların bedensel, bilişsel, dil ve sosyal/duygusal bakımdan gelişimsel farklılıkları görülmektedir (Manning, 2006, s. 67).

Bir çocuğun gelişme düzeyi kendi içinde eşsizdir. Ancak üstün yetenekli çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre fiziksel, bilişsel, dil ve sosyal/duygusal alanlarda gelişimsel farklılıkları vardır (Manning, 2006, s. 67). Üstün yetenekli çocukların bir veya daha fazla alanda çok yetenekli oldukları görülmektedir (Özbay ve Palancı, 2011). Bir araştırmada ebeveynler, öğretmenler ve deneklerle yapılan görüşmeler, bu çocukların erken yaşta seçtikleri yetenek alanlarıyla ilgili olağandışı özelliklere sahip olarak algılandıklarını göstermiştir (Bloom, 1992).

Bakır (2015) yaptığı çalışmada üstün yeteneklilerin yürüme, koşma ve diğer motor becerilerinin yaşıtlarına oranla daha erken gerçekleştiğini belirlemiştir. Silverman (1991), çocuklarına üstün yetenekli tanısı konulan ebeveynlerle yaptığı bir çalışmada, çocukların erken yaşta benzersiz bir hafızaya ve doyumsuz bir merak duygusuna sahip olduklarını belirtmiştir. Bir araştırmada 0-2 yaş arasındaki özel yeteneğe sahip olan çocukların erken konuşma ve yürüme, algılama, hafıza, çizim becerileri ve zengin kelime dağarcığı gibi alanlarda üstün özellikler taşıdıkları vurgulanmıştır (Bildiren (2018, s. 1003). Olayları herkesten daha farklı olarak algılarlar, durumlar hakkında farkındalılık düzeyleri yüksektir, daha çok yüzleştirici olurlar, olaylara keskin tepkiler verirler ve talepkardırlar ((Özbay ve Palancı, 2011).

İlkokul 1-3. sınıflar arasındaki üstün yetenekli çocukların tipik gelişim gösteren çocuklara oranla sosyal ve duygusal alanlarda daha erken farkındalık oluşturduklarını bildirmiştir (Von Karolyi, 2006). Başka bir araştırmada da üstün yetenekli bireylerin sosyal sorunlarla karşı karşıya kaldıklarında bu sorunlara uygun çözümler buldukları belirtilmiştir (Avcı (2005). Tüm toplumların nitelikli ve yetenekli bireylere ihtiyacı vardır, bu nedenle üstün yetenekli çocuklar bir ülkenin geleceği için büyük önem taşımaktadır. Üstün yetenekli bireyler, sahip oldukları tüm özelliklerin doğru bilindiği ve ona göre davranıldığı bir toplumda uyumlu, yararlı ve mutlu bireyler olarak gelişirler.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre desenlenmiştir. “Tarama, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir.” (Karasar, 2019, s. 109). Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım & Şimşek, 2008: 187). Bu kapsamda araştırmada üstün yeteneklilein özellikleri çocuk edebiyatı açısından değeri ile önemi ilgili alan yazından hareketle ve belirlenen inceleme nesnesine bağlı olarak betimsel olarak analiz edilmiştir.

İnceleme Nesnesi

Araştırmada Arzu Çakıcı'nın (2023) Büyülü Dans isimli çocuk romanı inceleme nesnesi olarak ele alınmıştır. Sökonusu romanın incelenmeye değer olmasının nedeni henüz ölümcül etkisini yitirmiş olan ve dünyada ve ülkemizde görülen salgın benzeri benzer bir salgının 16. yüzyılda yaşanması ve romanın bu konuyu ele alarak çocuk gözüyle anlatmasıdır. Ayrıca romanda yer alan iki çocuğun salgından etkilenme durumuyla mücadele etmesi ve üstün yeteneklilerin özelliklerine örnek olabilecek çok sayıda durum içermesidir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Romanın başkahramanı Fransa'da Strasbourg kasabasında yaşayan on yaşındaki Jane Troffea adında bir kız çocuğudur. Jane Troffea, kasabada yaşayan orta halli bir ailenin tek çocuğudur. Maddi olanaklar bakımından çok iyi olmasa da okuluna düzenli olarak devam eden, sorumluluk sahibi, çalışkan ve farkındalık düzeyi yüksek, iyi kalpli, yardımsever ve örnek gösterilebilecek bir çocuktur. Jane Troffea'nın çiftçilikle uğraşan yapan anne ve babası ise kendi hallerinde, işlerinde güçlerinde, çalışkan ve mütevazi insanlardır. Ken, 8 yaşında bir erkek çocuğudur ve Jane'in komşusudur. O, Jane'i çok sevmekte ve birrkadaştan öte ablası veya koruyucu bir hanisi olarak görmetedir. Ona çok güvenir. Çünkü Jane her zor anında onun yanındadır. Akıllıca çözümleriyle sorunlarına kısa sürede çözüm bulmaktadır.

Romandaki diğer karakterleri ise Jane'in kasabasında yaşayan komşuları ve öğretmenlerdir. Marlon Amca: Dingin biridir.

Norman Amca: Sürekli hasta olduğunu söyleyerek yakınır.

Bakkal Hugh Amca: Kasaba sakinlerinden

Manav Denis Teyze: Kasaba sakinlerinden

Sınıf Öğretmeni Bayan Carlo: Jane, kendisine her zaman güvenir ve inanır.

Ken'in Öğretmeni: Anlayışlı, ilgili ve yardımsever

Bayan Adeline ve Bay Andree: Ken'in anne ve babası

Kasaba Heyeti: Kasabanın ileri gelenlerinden oluşmaktadır.

Kasabanın Doktoru: Bay Sage: Araştırmacı, anlayışlı, ileri görüşlü

Belediye Başkanı: Çalışkan, iş bitirici.

"Zaten doktoru tanıyordu. Bir – iki defa evlerine gelmişti. Çok iyi biriydi. Kasaba yaşlı-zengin her kim çağırsa ayırt etmeden evlerine kadar gider, hastalarına bakar, çok fazla para da almazdı. Üstelik güler yüzlü biriydi. Kaba konuştuğu hiç görülmemişti." (Çakıcı, 2023, s.17).

Bay Paul: Kasabanın ileri gelenlerinden, şüpheci, meraklı

Sam ve Emile: Jane'in öğrenim gördüğü okulda çok başarılı ve örnek gösterilen öğrencilerdir. "Sınıfa girdiğinde her zaman kendisine örnek aldığı, çalışkanlıkları ve güzel davranışlarıyla tanınan Sam ve Emile'i gördü" (Çakıcı, 2023, s. 13).

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmaya konu olan roman, üstün yeteneklilerin özelliklerini içeren "sorumluluk, ani kavrayış, çalışkanlık" gibi ölçütler alınarak incelenmiştir. Bu bağlamda incelenen romanda üstün yeteneklilerin özelliklerine ilişin özelliklerin birçoğuna ulaşılmıştır. Romanda yer alan kök değerlerin dağılımı aşağıdaki grafikte gösterilmiştir.

Üstün Yetenek ile İlgili İfadeler

Doktor Sage "seni tebrik ederim, küçük hanım, çok dikkatli ve zeki bir kızsın". (Çakıcı, 2023, 26).

"Jane "gerçekten çok akıllı ve dikkatli bir çocukmuş" diyen konuşmaları duyunca daha da mutlu olmuştu, kendiyle övünüyordu şimdi." (Çakıcı, 2023, 26).

Belediye Başkanı Jane'in bu süreçte neler yaptığını öğrenmişti. "Evet, Jane, sana minnettarız, biz kasabadan sadece bir örnek göndermiştik ile... Ancak sen nokta atış yaparak hangi fırıncı olduğunu söyledin".

Mücadele ile İlgili İfadeler

"Bu nedenle… dikkatin için ve yaşına rağmen söyleme cesaretinde bulunduğun için... bunun da ötesinde hem kendi anne ve babana hem de arkadaşının anne ve babasına baktığın için... ayrıca öğretmenlerin hastalanması nedeniyle eğitimine ara vermediğin için ve tüm çocukların tekrar okulda eğitim almasına ön ayak olduğun için tekrar tekrar çok teşekkür ederiz" diyerek Jane'e "en genç mücadeleci" madalyasını taktı." (Çakıcı, 2023, 29).

Sorumlulukla İlgili İfadeler

"Jane şaşırdı. "Eee, daha giyinmemişsin bile, okula geç kalacaksın" dedi." (Çakıcı, 2023, s. 3).

"Okul çıkışı Jane, Ken'in sınıfına giderek "hadi artık, eve gitme vakti geldi, neler yaptınız bugün okulda dedi bilgiç bir tavırla. "(Çakıcı, 2023, s. 4).

"Basit yiyecekler hazırladılar kendilerine." (Çakıcı, 2023, s. 6).

"Jane, aç kalmış dostlarını besledi." (Çakıcı, 2023, s. 6).

"Jane, Ken'e sarılarak "üzülme Ken, ben sana bakarım" dedi. Jane, Ken'e ablalık yapardı. Gerçi ondan çok büyük değildi ama yine de seviyordu Ken'i gözetip kollamayı. Ken'e de yiyecek birşeyler hazırladı." (Çakıcı, 2023, s. 7).

"Jane "Ken, okula geç kaldık, annem de evde yok, hem senin annen ve baban da yoklar evde ve tabi ki benim babam da..." dedi." (Çakıcı, 2023, s. 13).

“Ken’in anne ve babasına da artık kendi evinde bakıyordu. Jane bu sürede çorba yapmayı öğrenmişti. İçine annesinin daha önceden hazırlayıp kuruttuğu ekmek parçalarını da katıyordu.” (Çakıcı, 2023, s. 13).

“Hazırladığı çorbayı küçük kaselere doldurdu. Önce Ken ile kendisi içti. Daha sonra henüz uyanmış olan anne ve babasına içirdi.” (Çakıcı, 2023, s. 15).

“Jane olgun bir tavırla “siz bunları düşünmeyin, benim çorbam hepinize iyi gelecek, göreceksiniz en kısa zamanda iyileşmiş olacaksınız, şimdi güzelce dinlenin, biz biraz daha ders çalışacağız” dedi.” (Çakıcı, 2023, s.16). “Şimdi ise küçük Jane’i büyümüş kendisine bakıyordu.” (Çakıcı, 2023, s.16).

“Sabah uyandıktan sonra güzel bir kahvaltı yapıp yola koyuldular. ” (Çakıcı, 2023, s.16).

“Ken, nedenin bulunduğuna çok sevinmişti. Bu anne ve babasının iyi olacağı ve artık kendisiyle ilgileneceği anlamına geliyordu. Jane de onunla çok ilgileniyordu. .” (Çakıcı, 2023, s.26).

“Jane, hayatını bir düzene koymuştu. Sabah kahvaltı yaptıktan sonra Ken ile birlikte okula gidiyor, okul dönüşü biraz oyalanıp arkadaşlarıyla oynuyor, kasabanın meydanına kurulan sahnede dans eden yetişkinleri izliyordu. Eve gidince de hemen mutfağa gidiyor. Yemek yapıyor, sonra birlikte yemeklerini yiyorlardı.” (Çakıcı, 2023, s.23).

Gözlem Yeteneği ile İlgili İfadeler

“Ama son zamanlarda kasabaya yeni bir fırın açılmıştı. Ekmekleri oradan daha ucuza alıyordu. Fırıncı, ekmeklerde kampanya yapmıştı çünkü. Jane bunları düşünerek elini yüzünü yıkadıktan sonra masaya oturdu.”” (Çakıcı, 2023, s. 2).

“Jane gördüğü bu tuhaf duruma mantıklı bir neden bulmaya çalışıyordu. “Evet, haklısın” dedi. (Çakıcı, 2023, s. 5).

“Annesinin son zamanlarda aldığı ekmeklerin içinde benekler halinde lekeler vardı. Annesine sormak istiyordu ama fırsat bulamamıştı.” (Çakıcı, 2023, s. 15).

“Ayrıca buradan kasabamızdan birisine, çok önemli birisine teşekkür etmek istiyorum ve kendisine bir hediye vermek istiyorum. Çünkü o bizden önce bu salgının nedenini anlamış ve bize söylemişti. Ancak biz kendisini pek dikkate almamıştık. Evet, bu yüzden sahneye Jane’ ... hediyesini vermek üzere davet ediyorum.” (Çakıcı, 2023, s.28).

Merakla İlgili İfadeler

“Annesinde kalmıştı aklı. Acaba neden böyle davranıyordu annesi. Jane’in sözleri aklına gelmişti. Ne demişti... “Hasta olan kişiler, uyur ya da dinlenir.” Oysaki annesi çok hareketlenmişti.

“Ama son zamanlarda kasabaya yeni bir fırın açılmıştı. Ekmekleri oradan daha ucuza alıyordu. Fırıncı, ekmeklerde kampanya yapmıştı çünkü. Jane bunları düşünerek elini yüzünü yıkadıktan sonra masaya oturdu.

Planlama ile İlgili İfadeler

“Jane, durumun ciddiyetinin farkındaydı. “Ken, eğitimimiz aksamayacak inan bana, aklıma bir fikir geldi, eğer başarabilirsem eskiden olduğu gibi okulumuza gidebileceğiz” dedi. Ken, “anlamadım, nasıl yani hem öğretmenimiz yok hem de okula gideceğiz? Öyle mi?” diye sordu. Jane, Ken’in başını okşayarak “evet, üstelik bunu öğretmenler olmadan başaracağız, çünkü diğer öğretmenler de o çılgın dansa katıldı” dedi.” (Çakıcı, 2023, s. 12).

“Aklına tekrar Doktor Sage gelmişti. Okuldan çıkışta onunla konuşmayı düşünüyordu. Jane, Ken ile birlikte okuldan çıkarken yolunu değiştirerek doktorun iş yerine gitti.” (Çakıcı, 2023, s.18).

Cesaret ile İlgili İfadeler

“Jane onlara daha da yaklaştığında o muhteşem teklifini yaptı:” (Çakıcı, 2023, s. 13).

“Öğretmenimiz ise Bayan Carlo ... O şu günlerde okula gelmiyor...Ve eğitimimiz de aksıyor. Ben düşündüm ki... Jane bir an sustu. Sam ve Emile birbirlerine baktılar. Jane yeniden bütün cesaretini toplayarak sözlerine devam etti.” (Çakıcı, 2023, s. 13).

“Jane “peki efendim, yani evimize gelip anne ve babalarımızı muayene etmenizi elbette çok istiyorum, ama size başka bir şey daha söylemem gerekiyor, bu benim insanlık görevim çünkü, ben dans edenlerin neden dans ettiğini biliyorum, yani sebebini tahmin edebiliyorum” dedi bilgiç bir tavırla. ” (Çakıcı, 2023, s.16).

“Yardımcı elemana görünmemek için eğilerek Doktor Sage’in odasının açık duran kapısından içeri girmeye çalıştı.” (Çakıcı, 2023, s.19).

“Yaptığı yanlış bir şeydi belki ama insanların kurtulması onun bu hamlesine bağlıydı.” (Çakıcı, 2023, s.19).

“Doktor Sage ile görüşmem gerekiyor” dedi. Yardımcı, randevun var mı peki? Jane “o beni tanıyor, annem ile babam hastalanmıştı, onlara bakmaya gelmişti, bana, ne zaman istersen beni tekrar çağırabilirsin demişti” diyerek hızlı hızlı konuştu.” (Çakıcı, 2023, s.20).

“Yardımcısı: “bu küçük hanım bana haber vermeden odanıza girmeye çalışıyordu” dedi.” (Çakıcı, 2023, s.20).

“Jane, bir işi başarmanın mutluluğu içindeydi. ” (Çakıcı, 2023, s.18).

Liderlik ile İlgili İfadeler

“Doktor Sage’in “sen bir ödülü hakettin çocuğum, ne istersin bizden?” diye sesi kulaklarında yankılanıyordu şimdi.” Doktor Sage “seni tebrik ederim.” (Çakıcı, 2023, 26).

“Jane, Ken’in kulağına fısıldayarak “başardık, Ken, biz iyi bir ekibiz” dedi.” (Çakıcı, 2023, s.31).

Tablo 1. Romanda Geçen İfadelerin Üstün Niteliklilerin Özellikleri ile İlişkilendirilmesi

Üsütün Yeteneklilerde Bulunan Özellikler	Romanda Geçen İfadelerin Frekansı (f)
Üstün Yetenek ile İlgili İfadeler	3
Mücadele ile İlgili İfadeler	1
Gözlem Yeteneği ile İlgili İfadeler	12
Sorumlukluluk ile İlgili İfadeler	4
Merak ile İlgili İfadeler	2
Planlama ile İlgili İfadeler	3
Cesaret ile İlgili İfadeler	8
Liderlik ile İlgili İfadeler	2
Toplam	35

Tablo 1'de" Büyülü Dans" kitabında yer alan üstün yeteneklilerin özellikleri ve frekanslarına yer verimiştir. Buna göre; en yüksek frekansı 12 kez tekrarlanan gözlem yeteneği ile ilgili ifadeler içerirken; en düşük frekansı 1 kez tekrarlanan gözlem yeteneği ile ilgili ifadeler içermiştir. Frekansların ait olduğu ifadelere üstte yer verilmiştir. İfadeler, değiştirilmeden olduğu gibi alınmıştır.

Bu nedenle romanın Kahramanı olan Jane üstlendiği rolün üstün yeteneklilerin özellikleriyle bağdaştırmak mümkündür.

TARTIŞMA

Bu araştırmada "Büyülü Dans" isimli roman kahramanının kişilik özellikleri ile üstün yeteneklilerin bazı özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Romanda küçük bir kasabada 16.yüzyılda görülen ve aniden ortaya çıkan yetişkinlerin dans etme tutkusu anlatılmaktadır. Bu dans sadece yetişkinleri etkilemiş, kasabadaki tüm aileleri etkilemiştir. Aile büyüklerinin bu salındn etkilenmesi sonucu hayatı devam ettirmek çocuklara kalmış gibi görünmektedir. Romanın kahramanı bu çocuklara arasındna sıyrılarak inanılmaz bir çaba ile ailesinin ve kendi yaşamının devamı için elinden geleni yapmış ve tüm bunları yaparken de yaşındna büyük bir tavırla strateji uygulmıştır. Üstün yeteneklilerin özellikleri arasında yer alan üstün yetenek, mücadele, gözlem yeteneği, sorumluluk, merak, planlama, cesaret ve liderlikle ilgili ifadeler taranmış ve tablo halinde gösterilmiştir. Romanda romanın baş kahramanının üstün yetenek özelliklerini barındırdığı düşünülmektedir. 11 yaşındaki bir kız çocuğunun kasabada aniden ortaya çıkan gizemli bir salgınla olgunca ve aşırı sorumluluk ile mücadele etmesi dikkate şayandır. Ayrıca roman kahramanın sürekli sorgulayan, gözlemleyen, merak ve cesaret eden yapıs üstün yteneklilerin özelliklerini hatırlatmaktadır. Akranlrına oranla büyük bir soğukkanlılıkla şikâyet etmeden ve planlı bir şekilde arkadaşı, ailesi ve arkadaşının ailesiyle ilgilenmesi de dikkat çekicidir.

Tüm toplumların nitelikli ve yetenekli bireylere ihtiyacı vardır, bu nedenle üstün yetenekli çocuklar bir ülkenin geleceği için çok önemli ve gereklidir. Üstün yetenekli çocuklar, sahip oldukları tüm özelliklerin

hatasız kavrandığı ve onaylandığında topluma uyum sağlayarak yararlı olmaları kaçınılmazdır (Çetin, 2023).

ÖNERİLER

Bu araştırmada "Büyülü Dans" isimli roman kahramanının kişilik özellikleri ile üstün yeteneklilerin bazı özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sözkonusu roman ve romanın kahramanı ve roman kahramanının sahip olduğu üstün yeteneklilerin özellikleri ile sınırlıdır. Bu araştırmanın çocuk edebiyatında yer alan ve konusu salgın olan farklı bir roman ile yapılması ve farklı üstün yetenek özellikleri bakımından araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Aslan, C. (2019). Çocuk edebiyatı ve duyarlık eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Avcı, A. (2005). Anne ve babaların üstün yetenekli çocuklarını farkındalıklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bakır, B. (2015). Üstün zekalı olan ve üstün zekalı olmayan öğrencilerin benlik algısı ve ebeveynlerinin çocuk yetiştirme stilleri üzerine bir yapısal eşitlik modellemesi (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Bloom, B. S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional children*, *48*(6), 510-522.

Çakıcı , A. (2023). Büyülü Dans. Dyonisos Yayınları, Antalya.

Çetin, A. (2023). Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri Hakkındaki Görüşler.*MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi , 12* (1) , 77-88 . DOI: 10.33206/mjss.1103185.

Manning, S. (2006). Recognizing gifted students: A practical guide for teachers. *Kappa Delta Pi Record, 42,* 64-68.

Özbay, Y. & Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellİkleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0* (22), 89-108. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11218/133963.

Silverman, L. K. (1992). Early signs of giftedness. Retrieved March 9, 2021 from http://australiangiftedsupport.com/ccmword/wp-content/ uploads/ 2014 /12/1352283166.pdf.

Von Karolyi, C. (2006). Grappling with complex global issues. Issue awareness in young highly gifted children: “Do the claims hold up?” *Roeper Review, 28,* 167-174.

Yalçın, A., & Aytaş, G. (2002). Çocuk edebiyatı. Ankara: Akçağ Yayıncılık.

CURRICULUM IN THE VIRAL AGE:

ITINERANT CURRICULUM THEORY AS A JUST PATH

Dr. Todd Price
National Louis University / Curriculum, Advocacy, and Policy

Virality demands exploration using a curricular lens because it is endemic to education and the overall state of society. There are different definitions and dimensions to virality, but they intersect. First, the biological:

A virus is an infectious microbe consisting of a segment of nucleic acid (either DNA or RNA) surrounded by a protein coat. A virus cannot replicate alone; instead, it must infect cells and use components of the host cell to make copies of itself (National Human Genome Research Institute).

Next, the technical definition:

The *tendency* of an image, video, or piece of information to be circulated rapidly and widely from one internet user to another: the quality or fact of being viral (Oxford English Dictionary).

Drawing inspiration from Itinerant Curriculum Theory (ICT), curriculum has always risen out of conflict (Paraskeva, 2011/2022), and this observation is no less true now. Virality *is* curriculum. Virality shares the same general itinerant ICT position of how ideas travel and spread. ICT imagines the nomadic scholar and deterritorialization. However, a central problem virality presents for ICT is: how does one deterritorialize virality or conceptualize what even constitutes a territory in the first place, in the viral world? Given a seemingly boundless virtual space with no borders and continuous biological replication, how do we make sense of the world?

Studying viral era conditions from television, the 'information superhighway,' mobile technology, and 'the Cloud,' we as curricularists are provided clues as to how we might (re)reconceptualize curriculum. Focusing on fever and flow and other metaphors in fiction and reality, we understand that the perception of virality and the reality of virality are curriculum matters.

We live in a biological world teeming with viruses. Intermingling with each other, we are utterly oblivious to most of these viruses, including our own. We occupy another complex, technological world mediated by various electronic communications tools and processes. Jeremy Rifkin shared this point:

The computer . . . works in a time frame in which the nanosecond is the primary temporal measurement. The nanosecond is a billionth of a second. Though it is possible to conceive theoretically of a nanosecond and even to manipulate time at that speed of duration, *it is impossible to experience it* (Rifkin, 1987).

The point is that, as a result, we find ourselves spread between different organic and technical communities—familial, professional, educational, and increasingly virtual—under conditions maybe some of us are aware of, but that for most of us, we take for granted. All too many of us pay little attention at all. This is a significant existential and phenomenological problem as we all live in this world and should pay more attention to the organic and the technological, not as if these domains are essentially separate; they are not; indeed, biology and technics are interconnected in many ways. However, the point again is that because we are spread organically and technically, we need to consider all the implications as if they matter because they do.

Through social media and the explosion of digitally enhanced neural connections, *virality* is the primary condition of our existence in this *viral era*. Virality is always everywhere, omnipresent. Therefore, the purpose of this chapter is to speculate on what these biological and technological conditions of virality mean for life and what they portend for education. This is no trivial matter and is too large to do justice. Therefore, this chapter merely touches upon virality in a conceptual exploration. No conclusions are likely to be drawn or reached. Instead, I leave the reader with observations, questions, and considerations for further inquiry, again with the assertion that *virality is curriculum.*

I aim to share some of the information that struck me as most consequential to our understanding of the viral era in which we are all immersed. The first limitation is where to start, as the very condition of virality is so radical, everchanging, even by the minute, that it is impossible to ground a systemic analysis in any particular moment. Nonetheless, I did the following to bring some sense of coherence to this exceedingly complex phenomenon. I drew from admittedly humble but worthwhile and generative resources: my experience and various forms of scholarly literature. Additionally, I found some insights into virality as theorized and, in some instances, situated explicitly in the curriculum and cultural studies field(s).

So, where to begin? We live in reality but operate in metaphor. With such metaphors as fever, fluidity, and flow, virality becomes the center of attention. Curriculum theory should reflect upon these metaphors and appreciate, not just operate, in the fever, fluidity, and flow of education and life itself. Let us begin with fiction.

Love, post-apocalypse, and "bots."

Viral eras in fiction are often depicted with fever, flow, and fluidity, and dual or multiple realities co-existing and corresponding simultaneously. Resplendent with insights for understanding reality, fictional characters are generative of viral themes, positioned in dialogue and performativity and demonstrating new ways of imagining the future while reconciling memory for some hermeneutic in the present. To simplify, literature is abundant concerning *the virus* to this end. Three for this chapter will have to suffice.

In the first, *Love in the time of Cholera*, Gabriel Garcia Marquez, with elegant, sweeping gestures, draws upon a canvas the feudal past, a slower, more plodding life, but one woven with occasional flash, revolutionary fever, and desire. Florentino, the quintessential romantic, demonstrates this archetype:

. . . his examination revealed that he had no fever, no pain anywhere and that his only concrete feeling was an urgent desire to die. All that was needed was shrewd questioning . . . to conclude once again that the symptoms of love were the same as those of cholera (Garcia, 1997).

He loves a woman, already married to another. Subsequently and irrationally, he enchains himself to her. He spends the entirety of his life creating art, writing letters, and dwelling in rumination as an expression of his fever for Fermina, his one desire. Many decades later, after the death of her husband, inexplicably so, Florentino has his chance to be with her finally. Novella romántica, lush, exuding sound, smell, and warmth, life flows down like a boat on the river in this sentimental text:

Marquez's title is based in this systematic ambiguity—cholera as both disease and passion. Love is a sickness comparable to cholera and creates physical symptoms and effects as lovesickness (Peters, 2021).

In stark contrast, the second novel opens with a Shakespearian play. The post-apocalyptic *Station Eleven* is different from the typical dystopian fare; no laser beams, space aliens, or zombies, but a quiet lull at the end of civilization, almost an afterthought:

The Traveling Symphony moved among the settlements of the changed world and had been doing so since five years after the collapse . . . (Mandel, 2014).

After the deadly spread of the Georgia Flu, the known world dramatically slows down, like Arthur, the lead actor in King Lear, collapsing on stage. The grid goes down, machines cease to function, cell phones fail, and walking replaces driving. The remainder of the novel is interspersed with dreams of the past recounted in the present by various characters—especially those of Kirsten, who was a young girl on stage that fateful day. Left behind to face all of this, several brave souls band together and make life meaningful again . . . by way of music. "Survival is insufficient" (Mandel, 2014) is their song. In sum, the virus causes the end, but in response, a different difference is brought to bear by a courageous few who form an unlikely beginning.

The third novel is a ridiculous, madly infuriating, wildly entertaining satire of the not-too-distant future, *Super Sad True Love Story* (Shteyngart, 2011). The main protagonist is middle-aged Lenny, an employee of the dystopic Post-Human Services. Lenny falls in love with Eunice, a 21st-century Korean valley girl who—like other girls glued to their GlobalTeen accounts in the story—makes miniature TV shows, constantly converses with her fans/strangers, and counts her likes, all registering like stock market futurities on her omnipresent "bot." However, Eunice, like Lenny, is a sympathetic character. She struggles with what she wants and thinks Lenny is dim but perhaps sweet. Lenny keeps diaries of his travails in this grim automated world, where all is reduced to media, credit, and retail. Credit scores

show up on signs as one walks by, eerily reminiscent of invasive facial recognition technology already in our midst. All the while, in this absurdist accounting that strives yet so close to a realistic accounting, the rich pursue immortality as the standing of the US dips in the eyes of her Chinese bankers, ready to pounce on any sign of default.

These wildly different themes of fictional virality share at least some common themes. As dissimilar as they are, exciting connections or "lines of flight" (Guattari, 2015) resonate. The end of one world paddling river boats, the beginning of another with the traveling symphony parading past empty buildings, spent cars lying about. A middle-aged romantic working in a factory for a fountain of youth tonic . . . reserved only for the uber-rich. . . falling for a materialistic post-teen who carries on as if performer in her plastic television show. Each novel and character portray an oddly centered universe, virality spinning in either abundance or dearth of technology, and peculiar cultures exuding utopian and dystopian storylines.

Television and flow

Since the 'Golden Age' of television, consumer technology in the middle-class, traditional American home was thought to overwhelm the teacher. The living room prominently featured sitcoms—often about an idealized nuclear family that was presumed to be home watching. Whatever other media that was prominently featured in the living room and subsequent programming would compete for every student's attention:

There is a world of difference between a modern home environment of integrated electrical information and the classroom. Today's television child is attuned to up-to-the-minute adult news—inflation, rioting, war, taxes, crime . . . and is bewildered when he enters the 19th-century environment that still characterizes the educational establishment (McLuhan & Fiore, 1967).

McLuhan, in the scattershot manner of the 1960s, celebrated the change with the familiar trope; the medium is the "message," or, in his equally evocative screeds, the medium is the "massage" amidst modern society anxiety.

Television was prominently situated in many families' living rooms during Pax Americana. In her startling expose, *The Perfect Machine,* Joyce Nelson argues that television for the 'nuclear family' grew from the same technological garden as the bomb. TV offers

. . . a smoothly-running, error-free, sweetened world in which every problem is easily solved, every mistake is erased and eliminated, every event is controlled and made perfect by whatever means necessary, and human complexity is ironed flat (Nelson, 1987).

TV created a 'technoculture' and a new paradigmatic, hegemonic, and viral phenomenon, flow:

. . . [flow] carries what seem to be two diametrically opposed images of the television experience: that of being swept away by an external force, and that of coolly and calmly regarding a river at a distance,

possibly now and again distracted by what goes on in the immediate surroundings (Stuart Hall, as recounted in Gripsrud, 1998).

Like the biological virus, the electronic virus flows. Undoubtedly the experience of being "swept away" or "distracted by" is not unique to Hall but to all of us, as the flow has only grown. Television has gone from a few channels to hundreds through cable and then thousands through the Internet.

Digitally mediated identity

Much of curriculum theorists' perseveration over culture or cultures has to do with an acknowledgment of and appreciation for the value of distinction and difference. The current hegemon in education in the United States of America today is in and around culturally relevant/responsive/sustainable pedagogy. The cultural demand for consideration in teaching and learning is hardly new. The Birmingham Center for Cultural Studies, with William Jameson and Stuart Hall leading the charge, former British colonies, including Canada, Australia, and the United States of America, grasped the idea of studying culture. British Cultural Studies was the hegemon that spread like a virus through American curriculum studies, English departments, and the humanities.

For example, positing the existence of "subcultures of youth," Mike Brake (1985) and Leslie Roman (1988) with "textually-mediated cultures" has led to a better understanding of today's *digitally mediated culture*. Well preceding the "culturally responsive pedagogy" was the idea that classrooms marginalize many of their students. Not to be left behind, Reconceptualists leaped onto the cultural studies discourse. *Identity* became essential when engaging in critical curricular conversations; to a large degree, this is positive. However, identity politics has also led to reification and fixedness in discourse; identity has become an exclusive signifier with meaning, emphasizing further retrenchment into predetermined categories to benefit a few, certainly not the social. One does not have to search far anti-establishmentarian reactionaries or virtue-signaling revolutionaries to 'call out' cancel culture as a cudgel:

The modern online public sphere, a place of rapid conclusions, rigid ideological prisms, and arguments of 280 characters, favors neither nuance nor ambiguity. However, the values of that online sphere have come to dominate many American cultural institutions: universities, newspapers, foundations, and museums. Heeding public demands for immediate retribution, they sometimes impose the equivalent of lifetime scarlet letters on people who have not been accused of anything remotely resembling a crime. Instead of courts, they use secretive bureaucracies. Instead of hearing evidence and witnesses, they make judgments behind closed doors (Applebaum, 2021).

Controversial and complicated conversations in popular critical academic discourse prove that 'culture' as presently engaged in is intellectually thin. Forgotten, it seems, are curriculum scholars' contributions that called for incredulity to fixed categories. The article *Contradictions of Identity: Education and the Problem of Racial Absolutism*

. . . offers a critique of tendencies toward dogmatism and essentialism in current educational theories of racial inequality. I argue that, paradoxically, you cannot understand race by looking at race alone. Different gender, class, and ethnic interests intersect with racial coordination and affiliation. Programmatic reforms that underestimate the decisive role of nuance, contradiction, and heterogeneity within and between racial groups in education are not likely to succeed either in reducing racial antagonism or ameliorating educational inequities (McCarthy, 1988).

Rereading the refreshing prose of Cameron McCarthy, I claim that culturally responsive pedagogy might be lacking the "nuance, contradiction, and heterogeneity" of virality:

The problem of racial origins and racial authenticity is a problem all around. The elusiveness of racial identity not only affects blacks; it also affects whites. Racial identities can never be gathered up in one place as a final cultural property. Moreover, as we approach the end of the twentieth century, what seemed like stable white ethnicities and heritages in an earlier era are now entering a zone of recoding and redefinition (McCarthy, 1988).

Let us paraphrase: you cannot understand identity by looking at identity alone without recoding and redefinition. That calls for looking more closely at the effects of virality.

Similitude *and* difference

What would this pivot toward studying viral culture(s)? How are digitally mediated identities representative of technoculture, and how does this formation change the focus of curriculum inquiry? Reconceptualization lore drew extensively from Paulo Freire's social justice orientations and critical pedagogy, Derrida, the Birmingham School of Cultural Studies, Feminist Poststructuralism, and Critical Race Theory. Each movement and moment fully embraced culture as foci for curriculum inquiry. A (re)reconceptualization of culture as technoculture is now in order and should be foci for curriculum inquiry in this viral era. ICT could and would then center virality (and virtuality) for study. *Virality* and *digitally mediated identity* would indicate and require greater attention to technology-mediated communication forms and forums.

Given contemporary societies' utter fixation and, to several psychologists, addiction to mobile devices, *both* of the following become essential to the foreground:

1. the **similitude of experience** in a technologically mediated environment,
2. the widely (and wildly) **difference of experience** in access and power within the same domain.

Exploration of the similitude and difference experiences reveals that the technologically mediated environment works to both confirm and disrupt identity formation in radically different ways. More different than previously imagined or considered possible.

Donna Haraway's ironic treatise on cyborgs comes closest in relating curriculum theory literature to the technological. Perhaps a more grounded and relevant text would focus on educational media:

A significant gap in the otherwise growing literature on hidden curriculums - the relationship between visual representation and the construction of knowledge in educational media. The contributors to this volume explode the myth that the accepted conventions of film, video, and photographic representation are mere neutral carriers devoid of content implications (Ellsworth, 1990).

This passage provides the critical insight that media is never neutral. Elizabeth Ellsworth, along with other curricularists such as Henry Giroux, Dick Hebdige, and Judith Butler, speaks of gendered texts and the role of media in these gendered formations. However, Ellsworth's work more compellingly deconstructs master narratives, starting with media used in schools (health education film strips, for example) and then going beyond in-school media to out-of-school press, providing a most articulate portraiture of how propaganda works.

We are exceedingly much more alike than different due to *technoculture*. However, paradoxically, the possibility of exploring a "different difference," as called for by Paraskeva and ICT, is greatly enhanced by this same technoculture. The historical record thus far is essentially one of programming.

Media are formative and function as curricula outside the classroom. Mass media, social media, entertainment media . . . all work like educational media due to their ease of access by the consumer. Students are also steady producers of material for the flow stream. By way of corporate, oligopoly-owned dissemination channels, all communication and information *are* now reduced to flow, digitized, optimized, and often monetized. Communication is packaged *as* helpful information for targeting the audience in commercials and advertising.

As a result, what is created is "like economy," transforming flow into clickbait: surfing, swiping, immersion. As Benjamin Herm-Morris warns, "by digitally capturing our relationships, the Like economy monetizes affiliation" (2021). We might recall the Nielsen TV Ratings, determinative of who was watching and where advertisers should advertise. With video streaming social media, a like society is constructed, but conversely, a "dislike society" is also manufactured. Clicks are tallied (anger is a good incentive), and advertisers can use algorithms to create "filter bubbles," siphoning information and steering dollars to grease the digital wheels. Moreover, this dislike society is coming to the schools:

Within the Dislike Society, hate becomes the primary mode of communication between communities who increasingly view each other as existential threats. Now, this phenomenon built into the systems we use to communicate is poised to take over exchanges within educational institutions (Herm-Morris, 2021).

It is all programming of one sort or another. Curricularists might reconceptualize education in the viral age with the following caution:

The human mind needs "deprogramming" while computers catch devastating "viruses." We live, then, in a Technopoly—a self-justifying, self-perpetuating system wherein technology of every kind is cheerfully granted sovereignty over social institutions and national life (Postman, 1992).

Undoubtedly education that disrupts technological flow will counter the "cheerfully" accepted rule of Technopoly. We love our phones; hence, it will be jarring for the viral student (or teacher) to turn them off or put them down. But necessary.

Now with the I-phone, an endless number of channels or streams are made possible for flow. Flow becomes an essential experience in the viral age. As empirically documented in *IGen* (Twenge, 2017), every child/teenager has the means to cast a digital identity virally. Studies indicate that these same children and young people are seemingly *more* tolerant but *less* happy than their parents. Additionally, according to Catherine Steiner-Adair in *The Big Disconnect* (2013), childhood is "going, going, gone," shortened as the tweens with their posts, tweets, and likes navigate their identity online, sometimes with humorous and sometimes with dangerous implications. Like *Super Sad True Love Story*, IGen has its own "bot" where everyone becomes a television channel. Everyone flows.

Technoculture

In their book *Technoculture,* Constance Penley and Andrew Ross were among the first curricularists to connect the viral contagion of biology and technology. In one compelling chapter, Paula Treichler describes how activists protested the Centers for Disease Control (CDC) for seeming inaction and refusal to move fast enough to deliver relief in the face of the deadly HIV/AIDS spread. The flow of information was glacial, and treatment, it was argued, was barely forthcoming. Healthcare workers and activists, in alliance with gay rights organizations and the community, rallied and built a counterculture. Medical patients and their friends aimed to speed up the flow of information concerning herbal remedies, alternative medicines, and experimental drugs through direct action (consider, for example, ACT UP). Their efforts, aiming directly to bypass a staid bureaucracy and serve the afflicted through informal, grassroots networks—went viral after television captured a protester for the cause being dragged down Wall Street.

Treichler believed it was crucial to organize communities to challenge the government—in this instance, the Centers for Disease Control (CDC) and the Food and Drug Administration (FDA)—perceived at the time as being too slow to act in the face of a deadly contagion. The spread of the human immunodeficiency virus (HIV) caused a reconceptualization of the curriculum of the medical culture and the gay liberation movement. Why? Treichler believed that culture is dynamic and that the

raging debates between activists and the medical community during the height of AIDS activism involve . . . significant renegotiations of the geography of cultural struggle—of sources of biomedical expertise, relationships between doctor and patient, relationships of the general citizenry to science and to government bureaucracies, and debate about the role and ownership of the body (Treichler, 1991).

The vigorous and sometimes caustic debate was needed in the early treatment of AIDS to affirm new rights and a newly enfranchised culture. Much was needed in this struggle, and activism and direct action

went viral, likely raising as much critical change as reasoned instrumental discourse. Treichler argued that passion and virality changed the terms of the debate and of culture itself:

The AIDS epidemic and the clinical reality of HIV infection and AIDS are intrinsically complicated and can be simplified only for specific strategic purposes. What is incontrovertible is that the volatile interactions entailed by these broadly inclusive debates—in both the short term and the long term—will benefit not only people with HIV infection but the culture as a whole (Treichler, cited in Penley and Ross, 1991).

Decades later, with the novel Coronavirus, it seems passion returned in the opposite direction. This time, a proactive CDC took immediate action, calling for social distancing, masking, and vaccination. While many citizens heeded the call and complied with what became local, state, and federal mandates, a counter-reaction went viral, coalescing against immunization. Passionately opposed were these anti-vaxxers, fighting the restrictions, launching disruptions at school board meetings, and rejecting science while spreading conspiracy on social media, seeking to undermine the CDC, casting dispersion on its credibility, and spreading quackery, bogus remedies, and dangerous misinformation.

How will *this* passion benefit the "renegotiations of the geography of cultural struggle" (Treichler, 1991)? This remains to be seen, but perhaps the challenge for bureaucratic structures (local, state, and federal governing bodies) will need to be more open and flexible and provide more nimble approaches to conflict resolution. One can dream, of course.

In another chapter of *Technoculture,* Ross reflects upon the wedding of the biological and the technological, how drawing similarities between the two phenomena links in the public mind the concerns with the terrorism of the "hackers":

Ever since the viral attack engineered in November of 1988 . . . the ramifications of the Internet virus have helped to generate a moral panic . . . a controversial editorial titled "A Hygiene Lesson," drew comparisons not only with sexually transmitted diseases but also with a cholera epidemic . . . (Ross, cited in Penley and Ross, 1991).

It is perhaps instructive to think of the recent and ongoing novel Coronavirus spread and response to it as reminiscent of the HIV/AIDS spread and flow; viral biological conditions were infused with an increase in meaning through technologically radical communication forms that, in turn, went viral. This phenomenon continues. In the viral age, biological contagion spreads, and rhizomatically spreading electronic memes create imitation and an excess of meaning.

Fear and unrest

Virality is therefore evident in corporate and political efforts to organize populations by way of the contagions of fear as represented through, for example, the *War on Terror*. However, the potential for the spreading of social power epidemics is also evident in a tendency to be automatically drawn toward

and contaminated by mesmeric fascinations, passionate interests, and joyful encounters. As Tarde argued, we tend to follow (and imitate) those we love, those in whom we put faith and hope, and those whom we idolize and take glory in their fame as much as those whom we fear (Sampson, 2011).

Drawing from Sampson's passage, eerily consistent are the concerns I also raised in earlier publications that, in hindsight, speak to contemporary events of our viral time. Pandemic, the war in Europe, and a year after an insurrection in the U.S. deserve at least a footnote. Thus, let us consider the following two excerpts and the implications of virality on education in the first few decades of the 21st century.

First, due to uncertainty and fear, education had been subsumed under "the audit culture." I made this assertion:

The period spanning 2001 to 2015 could best be characterized in the words "shock and awe" . . . the public good was placed under increasingly austere measures as a direct result of war, widespread financial speculation, and crash of the financial, investment, and real estate market(s). Subsequently, a banking industry bailout of epic proportions—shouldered disproportionately by average American taxpayers—led to political upheavals and an increasingly divided body politic. Public education was severely impacted (Price, 2014).

Secondly, I criticized teacher education for abandoning educational foundations. I argued against the dangers of illiberalism and autocracy, which preceded and went on overdrive in 2016-2022:

What appears to reign is devolution and tribalism, and in many quarters thuggery, thievery, and autocracy. Indeed, the re-emergence of 'strongman politics,' which crisscrosses the globe, is connotative more so than any other coherent, purposeful type of politics might afford, that the raison d'être for [acquiring] political knowledge . . . is power itself (Price, 2018).

Due to the virality of fear over the last few decades of education, higher education has fallen into a virality-inspired intellectual malaise.

In this, what I see as the next episode, education in general in the U.S. and perhaps elsewhere, is in existential crisis. The turn from neoliberal audit (2001-2015) to outright illiberal assault (2016-2022+) continues with the existential crisis. With underfunding from state and federal budgets, an apparent, coordinated attack on school boards is on display. Not inconsequentially or unrelatedly so, attacks on teacher unions and public officials have resounded. This latest episode, as it were, is encapsulated in ideological frames (distrust of authority) and illiberal themes (anti-science) and is fueled, of course, by the viral conditions (lingering pandemic, toxic disinformation). Or stated in another way,

What Republicans learned as they refined their strategies… is that issues, whether economic or social, are much less potent than identities. Still, it is identities—perceptions of shared allegiance and shared threat—that mobilize… This fateful turn toward tribalism, with its reliance on racial animus and

continual ratcheting up fear, greatly expanded the opportunities to serve the plutocrats (Benjamin Herm-Morris, 2021).

Viral conditions are not hidden; they are already overexposed. The spread of the virus is well documented, and the spread of disinformation on social media is well established. These two forms of virality go hand in hand and, although comprehensively exposed and discussed, impress upon public and civic discourse. Social unrest and democratic meltdown, chaos, and confusion evolved because of viral information, *sometimes factual and often patently false* information, leading to rumor and then conspiracy-mongering, laying the groundwork for influencers and a 'strongman' autocrat/kleptocrat to swoop in and take control of a seemingly out of control society:

The conspiracy theory expanded into a viral phenomenon and quickly went beyond Internet culture, becoming familiar among the general population and turning into a natural political movement. QAnon followers began to appear at Trump reelection campaign rallies in August 2018, and Trump amplified QAnon accounts on Twitter through his retweets (Donovan, Dreyfuss, & Friedberg, 2022).

Perhaps by good fortune (and no doubt massive mobilization of citizen activists), the 'strongman' autocrat/kleptocrat in the US was primarily shown the door in the last presidential election. However, the virality of disinformation remains.

This was as true in the US as in China (or with autocrats elsewhere). In China, virality exploded in social protest against government-inspired disinformation, as follows:

Subtle online protest is fairly common on Chinese social media. Still, some of that has bled into real life, including at colleges like Tsinghua University, where protesters held up blank pieces of paper in a silent, practically un-censorable protest . . . rather than blanket restrictions, authorities are using neighborhood channels and WeChat to impose targeted lockdowns which, according to Bloomberg, have touched every region in the city (Vox, 2022).

Viral moments work in remarkably diverse ways, we learn. The instances just described involve populist support and communication through memes. The idea is to spread information, but often what is distributed is ignorance. Virality too often corresponds with emotion-filled transmission and undermining solutions to problems.

Memes matters

In the 1930s, when Sinclair Lewis produced his shocking story *It can't happen here*, newspaper and radio predominated. Authoritarian propaganda spread, as it did in Lewis' fiction, despite there being no Internet with its viral mendacity. Fascism took power in the US in the story but failed to materialize in reality.

However, in the 21st century, it did happen here. Perhaps it was only by good fortune (massive mobilization of citizen activists helped) that the autocrat/kleptocrat/fascist was exposed, shown the door

in the last presidential election. As of this writing, and in the 2022 midterms, the influence of the defeated autocrat/kleptocrat/fascist was primarily rejected, a malodorous anchor on the Republican Party. Still, while illiberal autocracy was denied, it was not eliminated, and reactionary politicians will continue to seek to pave the way for future tyranny. This involves stoking anti-establishmentarian, populist support for xenophobia, and viral spread of ignorance and fear, distrust, hatred, and call for cultural upheaval.

Lewis's novel struck a chord and warned against American fascism; in the current moment, so does a book from Donovan, Dreyfuss, & Friedberg (2022), the must-read *Meme Wars*. In this non-fiction documentation of gaming culture, virality dragged the country rightward, essentially into an alternate reality. Memes became the standard bearer for the movement; the more toxic the memes became, the more xenophobic were the politics that followed. Memes, in violation of social and cultural mores of decency, corresponded with, lit the fire for an emotion-filled, rage-like attack on 'the other': BIPOC, illegal immigrants, the LGBTQIA+ community, government workers in general, and anyone whose values stood in conflict with nativism. Over the last several years, a disturbing return to bigotry was re-ignited for all too many.

Social problems—it goes without saying but needs re-articulation in the viral, absurdist times—require a staggering number of resources distributed by a well-regulated social and civic organization. Beyond the ability of a few outraged individuals to form a militia or a self-proclaimed populist group of the righteously offended, that social organization best equipped to serve the public good is indeed government.

Moreover, the only system capable of meeting adult society's civic and organizational needs to raise her youth to become productive citizens and future leaders is a robust system of public schools. This is rarely acknowledged because public education has been effectively delegitimated and virally attacked for over four decades. Even advocates need help in making a defense. It is essential to assert that all other organizations—including the religious—claiming efficacy and salvation for society are primarily out of their league, their discourse nonsensical. Public education is utterly essential, not only for education but for civil society and democracy.

The 'shock and awe' (2001-2015) culminated in the rolling back of 'big government' and deregulation, begun under Reagan and Clinton. Following September 11, 2001, an audit culture was placed on society; education experienced the same through the No Child Left Behind slogan. The ultimate debacle of the U.S. wars in the Middle East and the collapse of FIRE (financial, investment, real estate), which began with Bush II, meant a return to the government bailout of the corporate state.

However, a tepid response to financial speculation-driven misery for middle-class families (2008-2012) was a sore point for many. The Obama administration did inherit an economy said to be going over a fiscal cliff. Regardless, the devastation and slow-moving recovery—if at all for several small business

owners and workers—induced a trauma like having one's basement filling up under flood water. There is nothing you can do about it.

To stretch the alliteration, the dam finally burst during the last few years of the Trump administration: pandemic and a summer of social unrest and pent-up trauma spilled over. They went viral, precipitating a string of attacks on school boards. Not to be outdone, disruptions to the county board and local governmental organizations in general.

It is not difficult to draw a direct line between domestic stress and upheaval. Economic collapse, government bailouts of corporations, and growing white resentment leading to nativism—the anti-immigrant tone and dog whistle of the Trump era—was exacerbated through the social media-induced spread of fear and ignorance. Virality stoked the smoldering rage concerning the twin pandemic(s) (the novel Coronavirus and socio-economic resentment) . . . a sizeable number of working- and middle-class families had had enough, regardless of who was to blame. The echo chamber of 'fake news' substituted crackpot remedies for essential vaccinations to mitigate pandemic-induced sickness and spurred 'cancel culture.' Virality corresponded with equal parts unease and disease, with the increasingly impossible demands on beleaguered people basting in digital steroids.

Criticality created a certain intellectual weariness; families, unlike curricularists, concern their selves less with lofty problems of Eurocentrism and bias and more with frustration about not knowing how to turn knowledge into capital. To the nervous parent, how are my student's grades, and how do I get my child into a good school far outweigh the academy's fixation on race, class, and gender, let alone decolonization:

A subtler consideration of the limitations of the Western canon as overarching, hegemonic explanatory system is that 'it' exists aside a general reduction of knowledge into bits and bytes as a function of technology and digitization—a particularly interesting kind of epistemological blindness (Oliveira, 2007). Knowledge itself is undergoing metamorphosis because the form follows function, and in higher education today, that function is to produce evidence, data, and systems for speedy and powerful analysis (Price & Castner, 2020).

Simply put, virality matters, and matters of virality should be of more significant concern to curriculum theory.

Education in the viral era

The viral era is one in which constant distraction reigns; memes, doxing, and swatting are resplendent now through social media. Electronic, viral plagues are making their way into the K-12 school operations, with frequent barrages of spam, scam, hacks, and systems held hostage to ransomware. In my school district, our school system has recently had its network broken into with employee social security numbers compromised. And then random e-mails from those threatening to shoot up schools. Technology-enhanced communication is often breeding mayhem.

Digital information grows exponentially, spreads rhizomatically, and, with ever further digitization and, to the joy of accountants and no one else, leads to *optimization*. What counts is what can be measured. In other words, words, symbols, codes, and communications systems are speedily and efficiently reduced to bits and bytes. What survives in this devolution is that which can be weighed, parsed, broken up into discrete parts, the parts edited, (re)mixed, further transmitted over seamless tubes, wires, and airwaves, then (re)assembled into still more digital bits and bytes. That is what communication in the hypermodern looks like—production for consumption.

The implications of such a process for education are painfully obvious—once copied, mechanically reproduced (Benjamin, 1935), codified, and re-represented in image and symbol . . . the original referent is lost. The remaining is simulacra (Baudrillard, 1994); lost is meaning. Knowledge becomes an endless cacophony of sounds, a kaleidoscope of mirrors, each echo and image merely hearing and reflecting each other.

Pre-packaged curricula were ushered in during the 90s movement to align with "high stakes, world-class standards" and educational reforms "dreamt of by others" (Pinar, 2004). With the "information superhighway" (1989-1999), such pre-packaged curricula were readily convertible to the digitization and proliferated; some went viral as a result, transmissible by way of computer disks, video distance learning programs (Price, 2000) and ultimately the Internet. Only a few critics questioned the idea of putting education online and going viral during this frenzy. Scant dissidents were listened to. Indeed, progressive educators almost entirely jumped on board the technology-as-reform bandwagon.

David Noble in *America by Design* (1988) warned that engineers inclined toward social engineering are hardly the best people for fixing social problems. Robert McChesney (1993) argued that telecommunications deregulation, littered with promises of helping schools, was a lot of smoke and mirrors, largely just commercialization. Jane Healy (*Failure to connect*, 2006) dismissed the value of computers for young children. Todd Oppenheimer wondered the same thing and lambasted the profiteering of school districts in *The flickering mind* (2007).

Noble's criticism still powerfully resonates, that online education would result in "digital diploma mills" (1999), students reduced to customers, and the degradation of teaching and learning would surely follow. I concurred, arguing that education and knowledge would be reduced to "fast-food curriculum" (Price, 2000). Noble went so far as to say that one day, faculty would wake up to a university in ruins; no buildings, just protruding fiber optic cable(s). As if waking from a bad dream, they would ask: *where did the university go*? I have extended the image, and, as one who still ventures to walk the often empty halls of the university, I find the real question is, *where did the faculty go?*

The reluctance of faculty to fully return to the face-to-face classroom is particularly pronounced in higher education, reflecting similar concerns in the corporate workplace. Many faculty opt not to attend college meetings face-to-face anymore and prefer teaching from their home, behind a computer screen

with a camera. However, many of these same professors, convenience in one sense by the technology, find virtual work less than rewarding, missing the physicality of 'being there' in person.

Education newspapers of record are now questioning whether the university's mission *has been lost*. Academic freedom, freedom of inquiry, and the idea of sifting and winnowing for the truth have become suspect . . . who is to blame, virality and the increasing transmutation of teaching and learning to the virtual? How long will we as faculty be viable and relevant if we are not attending to these issues or virality, let alone the oncoming already here milieu of artificial intelligence? I subscribe, as did Noble and a scant few others, that a negative correlation exists between the increase in educational virality and the decrease in embodied faculty and the strength of the university mission. Along with the disappearance of faculty, the technical administration has grown exponentially. Why? These are questions that must soon be engaged.

Virality is global

Recent events in this early 21st century typify a radically changing viral era, wherein information from around the globe is packaged, disseminated, altered in transmission, and reassembled. The "Cloud" means innumerable pathways for curriculum consumption. Media now encompasses a range of 'news' sources, radically different from the 1950s when a few television channels broadcast to a mass audience. Now everyone, potentially, is a channel. With numerous channels, sources of information, disinformation, or noise, multi-various iterations of what is new or newsworthy, or worthless constantly falling like streams from a waterfall, tumbling around quickly, so quickly indeed, that there is no time to peer in at, reflect upon their meaning or be able to make any of. As an example, and deserves some recognition, are media spin from mainstream to a computer terminal in one's basement concerning the "twin pandemics" of biological spread and social unrest, an insurrection in the U.S., the latest war in Europe, and the surprising viral protest against lockdowns in China. Virality, in these instances, means volatility, toxicity, and irrationality spinning out of control in a digital "dislike society" (Herm-Morris, 2021), stoking anxiety, fear, hatred, and sometimes violence. Or, as Paraskeva notes:

Under the current social phenomena, we will examine later on, fascism became viral. The fear of the 'Other' saturated the commonsense, fertilized the typology of the identic(al) (Han, 2018), and gave carte blanche to embark on the neo-crusade against the 'new Other.' These were a must for stabilizing what I would best call the 'fourth hegemonic' phase of capitalism, neoliberal tribal populism (Paraskeva, 2022).

Despite this warning, some of the worst instances of reactionary anti-establishmentarianism appear to have been contained; the fever seems to be receding. At the time of this writing, for example, the virally induced phenomenon of 'election denial,' spread by misinformation on the Internet, was partially deflated. A hearing on insurrection documenting meme-induced madness concludes with damning testimony to the fruits of unthinking, viral rage, serving (hopefully) as a warning to would-be followers of rumor-mongering tyrants. The virulent nature of spin machines that fostered these rumors has

primarily been exposed; some even collapsed. On the other hand, election deniers still retain a hold on Congress.

Virality remains on display with unpredictable outcomes. The novel Coronavirus (and other diseases) still spread with mortality results. Relentless efforts at lockdown in China have been rejected; draconian forms of lockdown have lit the fuse for courageous forms of viral protest (the white paper movement). WeChat social network allows Chinese citizens to cover the demonstrations; paradoxically, the government plants bloggers to promote the party line on the websites and seeks to censor censure, and arrest. Virality in Iran spreads information, disinformation, protest, and then government crackdown. Virality spins wildly in the world with observers, citizens, news media, citizens, and consumers gasping for breath.

In the viral era, it is possible to receive information in nanoseconds. The data is speedy, voluminous, and digital; it is increasingly and incredibly efficient, able to be effectively stored and retrieved. However, it is only possible to perceive some of its meanings. It is impossible to keep up with the pace, the breathless turnaround of events, and the constantly emerging, all-the-time-every-hour nature of the omnipresent global news media cycle. It reinforces the need to turn off, pull the plug on, or look the other way. Failing to realize any eternal meaning or greater truth, the cacophony of data leaves it up to venerable institutions such as higher education and universities, which used to serve as truth-tellers, "sifting and winnowing" to come up with and make meaning. However, universities are already cautious, given the culture wars, and are just playing catch up:

Like Yameel, technological innovation has been running so fast that society—the soul of civilization—has struggled to keep pace. . . e-mail has eliminated the wait time and expense associated with snail mail: In a mere 40 years, it has displaced how civilization has handled written communication for the past 4,000 years (Leon & Price, 2016).

As noted, this digital condition "displaces" long-established analog conditions. Curriculum theorists and cultural studies scholars in literature have already foreseen the viral era. Portending significant challenges to education and society at large, most incisively, *A Cyborg Manifesto* by Donna Haraway (1991) posed a radical vision of a "Cyborg," part human, part machine. An emergent *Technoculture* was imagined by Penley & Ross (1991). In the next moment, we can expect artificial intelligence and virality.

Virality in techno-dystopia

The challenge becomes how to filter and find what is needed and how to warrant its accuracy given the free circulation of idiosyncratic ideas, rumours, and misinformation. Ideas and images "go viral" not because they are true, beautiful, or edifying but because they are novel, amusing, or arresting to large numbers of people (Kirmayer, Raikhel, & Rahimi, 2013).

The world's problems today will not be solved by machines. No excellent techno-utopia is on the horizon; we are amidst existential crises like no other, one that will take all our energies to solve and solve what we must. We must embrace some forms of devolution, place hands on shovels, and come together with hearts and minds collectively, like never before, if we are to climb back from the precipice.

With the dawning of the information age came great hope. It seemed in my lifetime only a handful of decades ago that the world had changed from Cold War to multiplex; the binary world had receded. At least from a narrow, ethnocentric American perspective, this change seemed secure.

Now the world has significant anxiety and despair. Our communication appears worse, not better. The speed of information transmission has surpassed our ability to catch up and understand what is specific or relevant to our lives (Leon & Price, 2016). We may have lost some interest in trying to understand each other as we are exhausted by the sheer amount and increased rapidity of communication streams. We fail to truly relate to one another even as our precious digital phones keep going off, reminding us of unread messages from whom, for what, who knows?

Viral spread in a viral world

This chapter on ICT and its implications for understanding the viral age rests upon various premises. The viral age is the condition wherein information is spread rapidly in all directions, identified, replicated, and translated, often before the meaning of the viral condition can be fully appreciated or even understood. A case in point is made in the instance of the #MeToo tweet, which went viral and raised great public awareness of sexual harassment, abuse, and/or violence, but paradoxically, according to some educational researchers, marginalized an already established “me too” movement that had created a safe space for survivors. (Boyd and McEwan, 2022)

Imagine information packed like toothpaste into a tube; it can’t be pushed back in once pushed out. Then imagine the flight of disinformation. It is an oft-told tale that lies travel the world seven times over before the truth even gets started. Perhaps the “gap” in the arrival of truth to offset lies is further still in times of war. Realistically it is undeniable that bits and bytes of data speed across the Internet and the Cloud in a manner where the human mind cannot process or truly comprehend, weigh their veracity before confirming information lands. What to do?

One approach is to consider treating the technical like biological contagion. In order to slow the spread of the biological virus, use measures such as quarantine, social distancing, and vaccination. However, avoid lockdowns for endless weeks and months, depriving people of food and care, as happened in China. The same approach might be considered for the viral spread of disinformation. In order to slow the toxicity (that which breeds hatred and leads to violence), perhaps a modest, virtual, cooling-off room is often needed. To quell confusion, for example, quarantining sites that are super-charged to spread chaos and mayhem, interrupting calls for the violent overthrow of a government or an elected leader(s) . . . or if a call is to sell contraband . . . these all could be shut down until such time a threat assessment

has been duly processed. Of course, this threat assessment would need to be subject to democratic deliberation to the people's ratification if we are to sustain freedom of speech, association, and assembly, virtual or otherwise.

To summarize, there is possible symmetry between how to respond to a health pandemic and how to respond to illiberalism and irrationality. Moreover, in the case of COVID-19 and the novel Coronavirus, pandemic and irrationality intersected, and both spread.

ICT can and must play a part here. ICT situates curriculum theory as in motion, not a staid theory, but *viral theorizing* or action. By being placed in motion and acting, ICT might slow the toxicity by demonstrating hindsight and foresight and the present intentionality together, not in a reactionary manner like too many others, using the 'reptilian' brain, which nervously hovers between fight or flight. Instead, ICT could be incredibly flexible, nimble, and able to pivot by placing in motion a different difference. Drawing on the mammalian brain and the warm heart, seeking understanding and resolution, not ideological talking points, ICT could be for theorizing all time, this time, rather than merely end time.

Bibliography

Applebaum A. (2021). The new puritans: A growing illiberalism fueled by social media is trampling democratic discourse. *Atlantic Monthly* 60–71.

Benjamin W. (1935). *The work of art in the age of mechanical reproduction*.

Brake M. (1985). *Comparative youth culture: The sociology of youth cultures and youth subcultures in America, Britain, and Canada*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203408940

Donovan, J.; Dreyfuss, E.; & Friedberg, B. (2022). *Meme wars: the untold story of the online battles upending democracy in America*. Bloomsbury Publishing.

Ellsworth E. A. & Whatley M. H. (1990). *The ideology of images in educational media: hidden curriculums in the classroom*. Teachers College Press Teachers College Columbia University.

Gripsrud, J. (1998). Television, broadcasting, flow: Key metaphors in TV Theory. In Geraghty C. & Lusted D. (Eds.), *The television studies book*. Arnold; Distributed exclusively in the USA by St. Martin's Press.

Guattari, F. (2015). *Lines of flight: For another world of possibilities*. Bloomsbury Academic. Retrieved December 9, 2022, from https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1717467.

Haraway, D. (1991). A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. In *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature,* Routledge, New York, 149–181.

Healy, J. M. (1998). *Failure to connect: How computers affect our children's minds--for better and worse*. Simon & Schuster.

Herm-Morris, B. (2021). Education and the dislike society: The impossibility of learning in filter bubbles, *Educational Philosophy and Theory, 54*(5), 502–511, DOI: 10.1080/00131857.2021.1935233

Kirmayer, L. J., Raikhel, E. and Rahimi, S. (2013). Cultures of the Internet: Identity, community, and mental health. *Transcultural Psychiatry 50*(2) 165–191. DOI: 10.1177/1363461513490626 tps.sagepub.com

Leon, M. R. & Price, T. A. (2016). On the cutting edge: Movements and institutional examples of technological disruption. *New Directions for Higher Education.* 97–107. https://doi.org/10.1002/he.20183

Lewis S. (1935). *It can't happen here*. Penguin Classics Penguin Random House.

Mandel E. S. J. (2015). *Station eleven: A novel* (First). Alfred A. Knopf.

Marquez G. G. & Grossman E. (1989). *Love in the time of cholera*. Penguin Books.

McCarthy, C. (1988). Marxist theories of education and the challenge of a cultural politics of non-synchrony. In Roman L. G. Christian-Smith L. K. & Ellsworth E. A. (eds.) *Becoming feminine: The politics of popular culture*. Falmer Press.

McChesney R. W. (1993). *Telecommunications mass media and democracy: The battle for the control of U.S. broadcasting 1928-1935*. Oxford University Press.

McLuhan, M. & Fiore Q. (1989/1967). *The medium is the massage*. Touchstone.

Moreira, M. A. (2017). AERA 2017 Symposium: Decolonizing and De-Canonizing Curriculum Futurity: An Engaged Discussion on João Paraskeva's *Conflicts in Curriculum Theory*. On linguistic epistemicides and colonization: Looking at subtractive education for bilingual/ bicultural children. Research Centre in Education, University of Minho, Portugal

Mumford, L. (1934). *Technics and civilization*. New York: Harcourt, Brace and Company.

Nelson J. (1987). *The perfect machine: TV in the nuclear age*. Between-the-Lines.

Oliveira Andreotti, V. (2013). Actional curriculum theory. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies 10.*

Oppenheimer, T. (2007). *Flickering mind: Saving education from the false promise of technology*. Random House. Retrieved December 20, 2022, from http://www.myilibrary.com?id=431591.

Paraskeva, J. M. (2011/2022). *Conflicts in curriculum theory: Challenging hegemonic epistemologies.* New York: Palgrave Macmillan.

Paraskeva, J. M. (2022). 'Did COVID-19 exist before the scientists?' Towards curriculum theory now. *Educational Philosophy and Theory, 54*(2), 158-169, DOI: 10.1080/00131857.2021.1888288

Penley, C. & Ross, A. (1991). *Technoculture*. University of Minnesota Press.

Peters, M. A. (2021). Love and social distancing in the time of COVID-19: The philosophy and literature of pandemics. *Educational Philosophy and Theory. 53*(8), 755–759. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1750091

Pinar, W. F. (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. McCutchan Pub. Corp.

Pinar W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Lawrence Erlbaum.

Postman N. (1992). *Technopoly: The surrender of culture to technology* (1st ed.). Knopf.

Price, T. A. (2000). Wiring the World. In White G. D. & Hauck F. C. (eds.) *Campus inc.: Corporate power in the ivory tower*. Prometheus Books.

Price, T. (2014). Complexity and Complicity: Quality(s) and/or Effectiveness in Teacher Education. *European Journal of Curriculum Studies, 1*(2). See:

http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/view/168/97

Price, T. A. (2018). Itinerant Curriculum Theory meets teacher education: Educational foundations, knowledge production, and the teaching and learning context. *Revista Educacao e Cultura Contemporanea, 15*(39), 31–53. http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5284/47966076

Price, T. A. and Caster, D. (2020). After Currere: The meaning of education in North American curriculum studies. *European Journal of Curriculum Studies, 6*, 4-20.

Rifkin, J. (1987). *Time wars: The primary conflict in human history*. Simon & Schuster.

Shteyngart G. (2011). *Super sad true love story: A novel.* Random House Trade Paperbacks.

Steiner-Adair, C. & Barker, T. (2013). *The big disconnect: Protecting childhood and family relationships in the digital age*. Harper.

Twenge, J. M. (2017). *IGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy--and completely unprepared for adulthood (and what this means for the rest of us*. Atria Books.

BİBLİYOTERAPİ TEKNİĞİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIĞINA ETKİSİ

Öznur Dağıstanlı Canoğlu
Meb / Eğitim Programları ve Öğretimi
oznurdcanoglu@gmail.com

Özet

Bibliyoterapi tekniği; kolay ulaşılabilir, çabuk ve ucuz olması bakımından sürdürülebilir olarak ele alınabilecek bir iyileşme tekniğidir. Bilgi ile iyileşme olarak lanse edilen bibliyoterapi, kendi kendine yardım modeli olarak kullanılabildiği gibi, bir uzman rehberliğinde ve etkileşimsel bir yöntemle yapılarak terapötik amaçla da kullanılabilir. Bu araştırmanın amacı, Bibliyoterapi tekniğinin psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlığına etkisini incelenmektir. Araştırmada nicel araştırmalardan ön test-son test, tek gruplu 1X2'lik yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni bibliyoterapi tekniği, bağımlı değişkeni ise psikolojik sağlamlıktır. Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ilinde görev yapan gönüllü olarak belirlenmiş 27 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Kısa Psikolojik Sağlamlık ölçeği ve görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri analizinde nicel veriler için SPSS aracılığı ile istatistiki işlemler yapılmıştır. Elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları ve p değerleri t-testi ile hesaplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; bibliyoterapi tekniğinin psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlığını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bibliyoterapi sürecine dair düşünceler; genel olarak güzel, öğretici, verimli bulunmuştur. Psikolojik danışmanların bibliyoterapi süreci ile ilgili tutumu olumludur. Süreçte keyif aldıkları, mutlu oldukları belirlenmiştir. Ayrıca danışmanlar bibliyoterapi sürecini iyi ve harika olarak nitelendirmişlerdir. Bibliyoterapi sürecinin kişisel, mesleki ve diğer katkıları olduğu ortaya konulmuştur. Bibliyoterapinin psikolojik danışmanlara pek çok konuda ilham verdiği ve psikolojik danışmanların inanışlarını değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre psikolojik danışmanlar bu süreçte meslektaşlarından ilham almış ve yaşama dair daha umut dolu görüşlere sahip olmuştur. Psikolojik danışmanların bibliyoterapi sürecine dair önerileri olduğu keşfedilmiştir. Sürece dair öneriler; sürecin daha sık aralıklarla, daha kısa kitaplarla yapılması ve ilerleyen dönemlerde bibliyoterapi ile ilgili bir kitap tasarımı ürünü çıkartılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler; Bibliyoterapi, Psikolojik Sağlamlık, Psikolojik Danışman.

EFFECT OF BIBLIOTHERAPY TECHNIQUE ON PSYCHOLOGICAL SOUND OF PSYCHOLOGICAL COUNSELORS

Summary

Bibliotherapy technique is a sustainable recovery technique that can be considered as easily accessible, fast and cheap. Bibliotherapy, which is introduced as recovery with information, can be used as a self-help model, as well as for therapeutic purposes with the guidance of an expert and an interactive method. The aim of this research is to examine the effect of Bibliotherapy technique on the psychological resilience of psychological counselors. In the research, a pre-test-post-test, single-group 1X2 quasi-experimental design was used from quantitative research. The independent variable of the research is bibliotherapy technique, and the dependent variable is psychological resilience. The study group of the research consists of 27 volunteer psychological counselors working in Düzce province. Brief Psychological Resilience Scale and interview form were used as data collection tools. Statistical operations were performed for quantitative data via SPSS in data analysis. Arithmetic means and p values of the obtained data were calculated with t-test. Content analysis method was used in the analysis of qualitative data. As a result of the research; it was found that bibliotherapy technique positively affected the psychological resilience of psychological counselors. Thoughts on the bibliotherapy process were generally found to be beautiful, educational and productive. The attitude of psychological counselors towards the bibliotherapy process was positive. It was determined that they enjoyed the process and were happy. In addition, the counselors described the bibliotherapy process as good and wonderful. It was revealed that the bibliotherapy process had personal, professional and other contributions. It was concluded that bibliotherapy inspired psychological counselors in many ways and changed their beliefs. According to the research, psychological counselors were inspired by their colleagues during this process and had more hopeful views on life. It was discovered that psychological counselors had suggestions regarding the bibliotherapy process. Suggestions regarding the process; It was suggested that the process be done more frequently, with shorter books and that a book design product related to bibliotherapy be produced in the future.

Keywords; Bibliotherapy, Psychological Resilience, Psychological Counselor.

GİRİŞ

Bibliyoterapi tekniği; kolay ulaşılabilir, çabuk ve ucuz olması, danışanın yaşamına fazla müdahale edilmemesi, danışanların etkilenme risklerinin olmaması, tedavi zamanını kısaltması, vb. nedenlerden dolayı tercih edilmektedir (Gregory, Canning, Lee & Wise, 2004). Bu teknik, bir terapistin rehberliği ya da müdahalesi ile literatür kaynaklarının terapötik amaçlı olarak kullanılması ile (Cohen, 1994)insanlarda iyileşme sağlamaktadır (Smith, 1989).

Bibliyoterapi kendi kendine yardım modeli olarak kullanılmasına rağmen, bir uzman rehberliğinde ve etkileşimsel bir yöntemle yapılması, terapötik amaçlara ulaşmasında daha etkili bir yoldur. (Cook, Earles, Vollrath & Ganz, 2006). Bu yüzden daha çok sosyal gruplarda, grup terapilerinde, hastane ve hapishane gibi kurumlarda her yaş için yararlı bir tedavi yöntemi olarak kabul edilmekte, aynı zamanda sağlıklı bireylerde de kişisel gelişim ve büyüme için kullanılmaktadır (Pardeck, 1994).

Literatür incelendiğinde bibliyoterapinin iki farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir (Öner, 2007). Bunlardan biri okuyucuya daha çok tavsiyeler veren ve uzman olmayanlar tarafından sınıfta, laboratuarda ve kütüphanelerde kullanılan gelişimsel bibliyoterapi diğeri de bilimsel olarak kabul edilen ve sadece ruh sağlığı uzmanları tarafından uygulanabilen klinik bibliyoterapidir. Gelişimsel amaçlı olarak kullanılan bibliyoterapi, normal gelişim sürecinde karşılaşılabilen günlük yaşama ait sorunları önleyebilmek veya bu sorunlarla daha etkili bir biçimde baş edebilmek amacıyla uzmanlar veya eğitimciler tarafından kullanılabilir (Öncü, 2012). Bu anlamda okul psikolojik danışmanı eşliğinde ebeveynlerin çocuk eğitimi konusundaki ebeveynlik becerilerini kitaplar aracılığı ile iyileşebilmesi söz konusudur.

Gelişimsel bibliyoterapi eğitimde çeşitli amaçlar için kullanılmakta, özellikle çocukların gelişim dönemlerine ait sorunların sağlıklı bir şekilde çözülebilmesinde ve ebeveynlere kendi becerilerini geliştirmelerinde etkili bir yardım süreci olarak kabul edilmektedir (Amer, 1999). Bu yardım sürecinde ebeveynler; okuduklarından bu dünyada yalnız olmadığını, bazı olayların kendi başına tesadüfen meydana gelmediğini anlar. Her anne ya da babanın yaşamında bazı travmalarla, bazı korkularla, bazı coşkularla yüz yüze gelebileceği gerçeğini öğrenir. Evrende yalnız olmadığını öğrenen ebeveynler kendine güç ve umut verir (Gregory & Vessey, 2004).

Bibliyoterapi tekniğinin yetişkinlerde kullanımı durumlarında yapılan çalışmalara göre; bibliyoterapinin anksiyete bozukluklarında, panik atak tedavisinde, yaşlılarda görülen depresyonda, üvey anne-baba olmada, kronik uyku sorunu olan yetişkinlerde, mahkûmlarda, tıbbi rahatsızlığı olan hastalarla kullanımı etkilidir (Bulut, 2010). Ayrıca Bibliyoterapinin diğer terapi teknikleriyle birlikte kullanıldığında psikolojik danışmada bireyin iyileşmesinde etkili olduğu bulunmuştur (Campbell & Smith, 2003).

Pardeck ve Pardeck (l993; Akt: Bulut, 2010) yaptıkları araştırmada, üvey anne-baba figürü olan yeni oluşmuş ailelerde, ayrılma ve boşanma durumunda olan aile çocukları üzerinde, çocuk istismarında, çocuğun bir ailenin yanına yerleştirilmesi veya evlatlık edinilmesi gibi ailesel sorunların tedavisinde

bibliyoterapinin başarılı bir şekilde kullanıldığını göstermiştir. Rapee, Abbott ve Lyneham (2006) tarafından yapılan çalışmada ise anksiyete bozukluğu olan Avusturyalı çocukların ebeveynleri üzerinde çalışılmış ve yöntemin etkisi kanıtlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Problem Cümleleri

Bu araştırmanın amacı, Bibliyoterapi tekniğinin psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlığına etkisini incelenmektir. Araştırmanın problem cümlesi, "Bibliyoterapi tekniğinin psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlığına etkisi nedir?" şeklindedir.

Alt problem;

1. 1. Ön-test son-test sonuçlarına göre psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mı?
2. 2. Psikolojik danışmanların bibliyoterapi sürecine dair görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma nicel araştırmayı açıklamak amacıyla bir arada kullanılmıştır. nicel ve nitel araştırma bir arada kullanılmıştır. İlk olarak nicel araştırmalardan ön test-son test, tek gruplu 1X2'lik yarı deneysel desen oluşturulmuştur. Deneysel araştırmalar, araştırmacının belirlediği farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2016). Kullanılan bu desende birinci faktör tek bir grubu (deney), ikinci faktör ise bağımlı değişkene ait tekrarlı ölçümleri (öntest-son test) göstermektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Düzce ilinde görev yapan gönüllü olarak belirlenmiş 27 psikolojik danışman oluşturmuştur. Araştırmada, çalışmaya katılmak isteyen katılımcılar basit seçkisiz örnekleme ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Smith ve arkadaşları tarafından 2008 yılında geliştirilmiş ve Doğan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlamıştır. 5"li Likert tipi olan ölçek tek boyuttan ve 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte "Hiç uygun değil" (1), "Uygun Değil" (2), "Biraz Uygun" (3), "Uygun" (4), "Tamamen Uygun" (5) şeklinde işaretlenmekte ve puanlanmaktadır. Ters puanlanan 3 tane maddesi (2., 4. ve 6. Madde) vardır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 6 iken en yüksek puan ise 30'dur. Ölçeğin puanının yüksek olması bireyin psikolojik sağlamlığının iyi olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Doğan, 2015).

Görüş Formu

Görüş formu, psikolojik danışmanların bibliyoterapi sürecine dair görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Form, yarı yapılandırılmış görüşme formu özelliği taşımaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler nitel araştırmalarda belirlenen hedeflere yönelik hazırlanmış olan ana ve sonda sorular ile araştırmacıya rehberlik etmektedir ve görüşme esnasında araştırmacının bazı soruları eklemesine ya da çıkarmasına imkan tanımaktadır (Kılıç vd., 2019).

Soruların hazırlanma sürecinde araştırmacı tarafından soruların kolay anlaşılır olmasına, belirli bir duruma odaklanmış olmasına, açık uçlu sorular olmasına, katılımcıyı yönlendirmemesine, soru içerisinde çok boyutluluk olmamasına, soruların bir mantık içinde düzenlenmesine dikkat edilmiştir. Hazırlanan taslak görüşme formuna son halini vermek için uzman görüşüne başvurulmuş ve 4 sorudan oluşan nihai halini almıştır.

İşlem Yolu

Bibliyoterapi Uygulama Süreci

Pardeck ve Pardeck (1997) göre bibliyoterapi süreci hazırlık, kitap seçimi ve uygulama olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Akt.: Özan, 2017).

Hazırlık aşamasında ilk olarak bibliyoterapi sürecinde okunacak kitabın belirlenmesi için literatür taraması yapılmıştır. Kitap seçiminde kolay okunabilirlik, fazla kalın olmama örneklerle bilgi aktarma olmak üzere üç kritere dikkat edilmiştir. İncelemeden sonra psikoloji alanında psikolojik sağlamlık konusunda yetişkinlere yönelik olan okunacak kitapların Mutlu Olmak İsteyen Adam; Sana Gül Bahçesi Vadetmedim, Gece Yarısı Kütüphanesi, Dedem Bir Kiraz Ağacı olması belirlenmiştir. Kitapların yanı sıra bir seansta da Zoraki Komşu filmi izlenip bibliyoterapide ele alınmıştır. Süreçte kullanılacak kaynaklar belirlendikten sonra yapılacak çalışmanın zaman ve mekân ile ilgili planlaması yapılmış ve çalışmaya başvurmaları için psikolojik danışmanlara duyurulmuştur.

Bibliyoterapi bireysel olarak, küçük veya büyük gruplarda, sınıf ya da okul ortamında, kütüphanede ya da danışmanın odasında yapılabilir (Cook, Earles, Vallrath&Ganz, 2006). Ancak Downing'e göre en iyi sonuçlar bireysel ya da küçük gruplarda elde edilmektedir (Akt. Bulut, 2010).

Gönüllü psikolojik danışmanlar kitapları temin ettikten sonra çalışma başlamıştır. Psikolojik danışmanlar önceden belirlenen kitap bölümünü okuyarak 2023-2024 eğitim yılı boyunca her 3 haftada bir Düzce RAM'da çalışmaya katılmışlardır. Bu teknikte okunan materyalin ardından bir tartışma ya da danışma oturumu yapılmasının önemi vurgulanmaktadır (Öncü, 2012). Bu anlamda bibliyoterapi uygulamasında kitabın yalnızca okunmasını ya da dinlenmesini sağlamak yeterli görülmemiş; okunan bölümdeki konu hakkında psikolojik danışmanların tartışmaları ve kendi deneyimlerini paylaşmaları sağlanmıştır. Katılımcıların gönüllü olarak paylaşımda bulunmalarına olanak tanınmıştır.

Uygulamalar ardından her hafta gruba konu ile ilgili ödevler verilmiştir. Etkili bibliyoterapi uygulamalarından biri; işlenen konu ile ilgili öğrenilen yöntem, teknik ya da iyi örneklerin mümkün olduğu kadar çok günlük hayatta kullanıp yararlı olan ve olmayanların not edilmesidir (Bulut, 2010). Bu yüzden katılımcılara konu ile ilgili neler uygulanıp uygulanmadığı konusunda ödev verilmiştir.

Verilerin Toplanma Süreci

Veri toplama araçları; Google form uygulaması ile web üzerine aktarılmıştır ve Whatssup aracılığı ile psikolojik danışmanlara bir hafta içerisinde doldurulması için gönderilmiştir.

Verilerin Analizi Süreci

Nice verilerin analizini gerçekleştirmek için SPSS programı kullanılmıştır. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinden elde edilen verilerin betimsel istatistikleri ele alınmıştır ve bir gruba ait tekrarlı iki ölçümün ortalamalarını karşılaştırmak için t testi yapılarak anlamlılık ölçülmüştür.

Bu araştırmada ölçeğin iç tutarlık katsayısını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha değerine bakılmıştır. Bu yöntem ölçekte yer alan maddelerin birbiriyle uyum düzeyini ortaya çıkarmak amacıyla iç tutarlığın belirlenmesinde kullanılan bir yöntemdir (Seçer, 2013).

Gerçekleştirilen analiz sonucu Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,86 olarak tespit edilmiştir. Alpha değerinin 0,90 ile 1,00 arasında olması yüksek derecede güvenilir olduğunu, 0,60 ile 0,90 arasında olması oldukça güvenilir olduğunu, 0,40 ile 0,60 arasında olması düşük derecede güvenirlikte olduğunu ve 0,00 ile 0,40 arasında olması ise güvenilir olmadığını göstermektedir (Özdamar, 1999). Bu değerlere göre araştırmada kullanılan ölçeğin oldukça güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Nitel verilerin analizini gerçekleştirmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin açıklanmasını sağlayacak kavramlar ve ilişkiler belirlenmeye çalışılmış ve veriler arasında birbirine benzeyen verileri, verileri oluşturulan temalar altında anlaşılabilir bir düzenleme ile bir araya getirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre aşamalar verilerin kodlanması, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları ile sıralandırılmıştır. Araştırmamızda bu aşamalar takip edilerek içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı ulaştığı kodların tutarlılık incelemesi için başka bir araştırmacıya kodlatma yöntemi kullanarak doğru kodlara ulaşmaya çalışmıştır. Kodlar arası uyum yüzdesi hesaplamada Miles ve Huberman tarafından geliştirilen formülü kullanarak kodlar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdeleri görüşlerden elde edilen kodlarda %92 bulunmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bu aşamasında araştırmanın amacı doğrultusunda uygulanılan istatistiki işlemlerle ilgili bulgulara ve bu bulgulara dayalı açıklamalara yer verilmiştir.

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Ön-Test ve Son-Test Sonuçlarına İlişkin t-Testi Bulguları

Deney grubunun Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ön-test son-test ortalama puanlarını karşılaştırmak için t testi yapılmış ve çeşitli değerlere ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir

Tablo 1.Ön test ve son test sonuçlarına ilişkin t testi bulguları.

EYÖ Toplam Puan		**N**	**X**	**p**
Psikolojik Sağlamlık	Ön-test	27	20,4	0.04
	Son-test	27	22,71	

Tablo 1'te göre deney grubundaki Psikolojik Sağlamlık toplam puanlarının ön-test ortalaması $\bar{x}$=20.4, son-test ortalaması $\bar{x}$=22,71'dir. Psikolojik Sağlamlık toplam puanlarında son-test puanları, ön-test puanlarından yüksektir ve artış anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Bu 8 sonuca göre psikolojik danışmanlara uygulanan bibliyoterapi tekniği psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlık düzeylerini artırmıştır.

Görüş Formuna İlişkin Bulgular

Görüş formundan elde edilen veriler düşünceler, tutumlar, katkılar (kişisel, mesleki, diğer), ilham alınan durumlar ve öneriler temaları halinde aşağıda sunulmuştur.

Bibliyoterapi sürecine dair düşünceler tablo 2'de verilmiştir.

Tablo.2 Bibliyoterapiye dair düşünceler bulguları

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
Bibliyoterapiye dair görüşler	Genel görüşler	Verimli	3
		Dolu dolu	4
		Öğretici	5
		Güzel	7
		Samimi	2
		Kapsayıcı	1
		Aktif	1
		Tastamam	1
		Kazanımlı	1
		Tatmin edici	1
		Herkese yönelik	1
		Tatile gitmek gibi	1
		Unutulmaz bir tecrübe	1
	Terapötik etkiye dair görüşler	Özdeşleştirici	2
		İyileştirici	2
		Kolaylaştırıcı	1
		Rahatlatıcı	2
		Düşündürücü	3
		Hızlı derinleşme	1
		Güzel yönetilen	1
		Sürdürülebilir	1
	Kitaplar ile ilgili görüşler	Güzel kitaplar	1
		Kitap ile bir arada olmak anlamlı	1
		Farklı açılardan inceleme şansı	1
Toplam			45

Bibliyoterapiye dair düşünceler teması genel görüşler, terapötik etkiye dair görüşler ve kitaplar ile ilgili görüşler alt temalarında gruplanmıştır.

Bibliyoterapi sürecine dair tutumlar tablo 3'de verilmiştir.

Tablo. 3 Bibliyoterapiye dair tutum bulguları

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
Bibliyoterapiye dair tutum	Duygu	Mutlu	6
		Meraklı	3
		Keyifli	11
		Zevkli	1
		Eğlenceli	3
		Memnun	2
		Heyecanlı	3
		Güven verici	1
		Güdüleyici	1
		Sevgi dolu	1
		İstekli	1
		İlerleyici hissettiren	1
		Güçlü hissettiren	1
		Ağır gelen	1
	Nitelik	İyi	7
		Olumlu	2
		Harika	3
Toplam			48

Bibliyoterapiye dair tutum teması duygu ve nitelik alt temalarında gruplanmıştır.

Bibliyoterapi sürecine dair kişisel katkıları tablo 4'de verilmiştir.

Tablo.4 Bibliyoterapiye dair kişisel katkıları bulguları

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
Bibliyoterapi sürecinin kişisel katkıları	Kişisel Bilgi	Farkındalık geliştirme	3
		Farklı bakış açıları kazanma	3
		Farklı bakış açısı olan insanları anlama	2
		Bilmediği şeyleri görme	1
		Yalnız olmadığını fark etme	1
		Farklı görüşler ile zenginleşme	2
	Kişisel Beceri	Kişisel gelişim gösterme	4
		Kitap okuma becerisi geliştirme	3
		Düzenli okuma alışkanlığı geliştirme	1
		Zamanı etkili yönetme	1
		Hoşlanmadığı kişileri dinleme becerisi geliştirme	1
		Kendini değerlendirme	2
	Kişisel Tutum	Kendisi için yaptığından dolayı mutlu olma	1
		Kişisel olarak umut duyma	1
		Rahatlama	1
		Kendisini bulma yolculuğu olarak görme	1
		Kişisel olarak hayata karşı amacı bulma isteği	2
		Tekrar çıkılmak istenen bir yolculuk olarak görme	1
		Kendim için yaptığım nadir şeylerden biri	1
Toplam			32

Bibliyoterapiye dair kişisel katkılar teması; kişisel bilgiler, kişisel beceriler ve kişisel tutum alt temalarında gruplanmıştır.

Bibliyoterapi sürecine dair mesleki katkıları tablo 5'de verilmiştir.

Tablo.5 Bibliyoterapiye dair mesleki katkıları bulguları

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
Bibliyoterapi sürecinin mesleki katkıları	Mesleki Bilgi	Yeni bilgiler öğrenme	1
		Uygulamaları öğrenme	3
		Kitaplar hakkında bilgi edinme	1
		Mesleki bakış açısı kazanma	5
		Farklı bakış açılarını fark etme	6
		Farklı kitap türlerini tanıma	2
		Meslektaşların deneyimlerinden faydalanma	1
		Çeşitli konuları ele alma	1
	Mesleki Beceri	Mesleki gelişim gösterme	3
		Süreci yönetebilme	1
		Analiz edebilme	2
		Kitapları iyileştirici olarak kullanabilme	2
	Mesleki Tutum	Bibliyoterapiyi uygulamayı düşünme	3
		Mesleki dayanışma	1
		Mesleki doyum	1
		Mesleki güven	1
		Mesleki anlamda deşarj olma	2
		Merakın artması	2
Toplam			38

Bibliyoterapiye dair mesleki katkılar teması; mesleki bilgi, mesleki beceri ve mesleki tutum alt temalarında gruplanmıştır.

Bibliyoterapi sürecine dair diğer katkıları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo.6 Bibliyoterapiye dair diğer katkıları bulguları

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
Bibliyoterapi sürecinin diğer katkıları	Ailevi	Ailevi huzur	1
		Ailevi anlayış	1
		Çocuklara okuma alışkanlığı için örnek olma	1
	Sosyal	Yeni insanlar tanımak	1
		Birlikte fikir yürütme	1
		Arkadaşlara kitap tavsiye etme	1
		Arkadaşlarla kitap hakkında konuşma	1
		Entelektüel iletişim kurma	1
		Meslek arkadaşları ile bağ kurma	1
		Meslektaşlarla bir arada olma	1
		Farklı iyi görüşlerin olması	1
		Saygılı bir grup olması	1
		Hoşgörülü bir grup olması	1
Toplam			13

Bibliyoterapiye dair diğer katkılar teması; ailevi ve sosyal alt temalarında gruplanmıştır.

Bibliyoterapi sürecine dair ilham alınan durumlar tablo 7'de verilmiştir.

Tablo.7 Bibliyoterapiye dair ilham alınan durumlar bulguları

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
İlham verme	Yeni Hedefler	Okulda bibliyoterapi uygulama	1
		Yeni projeler yapma	1
	İlham alınanlar	Bibliyoterapist	1
		Daha derin okumalar yapan kişiler	1
		Kitaplardaki karakterler	1
		Grupta meslektaşlar	1
	Fark edilen mitler	Kitaplar iyileştirir	1
		İnsanın mutlu olmak için çok sebebe ihtiyacı yok	1
		Zorlu süreçlerde bile umut hep vardır	1
		Hayat kısa keyif almak gerek	1
		Her zaman çalışmak gerekir	1
		Anda kalarak yaşamak gerekir	1
		Yalnız değilim	1
		Dertlerimiz ortak	1
		Kitaptan etkin içerikler üretilip üzerine konuşabilir	1
		Kitaptan etkin içerikler üretilip üzerine konuşabilir	2
		Duygu paylaşımı ortaklık geliştirir	1
		Mesleki anlamda sınır koyabilir	1
		Hiç bilmediğim harika kitaplar var	1
		Öldükten sonraya kalıcı bir eser bırakmalıyım	1
Toplam			21

Bibliyoterapiye dair ilham alınan durumlar teması; yeni hedefler, ilham alınanlar ve fark edilen mitler alt temalarında gruplanmıştır.

Bibliyoterapi sürecine dair öneriler tablo 8'de verilmiştir.

Tablo.8 Bibliyoterapiye dair öneriler bulguları

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
Öneriler	Süreçle ilgili	İki haftada bir yapılabilir	3
		Kitap tek seferde okunup ele alınabilir	1
		Kitap okuma süresi daha kısa tutulabilir	2
		Daha çok kitap okunabilir	2
		Daha az kendini ifade eden kişilere odaklanılabilir	1
		Film izleme evde yapılabilir	1
	Kitapla ilgili	Kitap seçimi PDR alanından olabilir	1
		Kısa kitaplar okunabilir	1
	Gelecekle ilgili	Kitap taslağı yapılabilir	1
		Kitap yayını yapılabilir	1
		Ürün çıkartılabilir	1
		Okullarda bir bibliyoterapi süreci yönetilebilir	1
		Seneye tekrar yapılabilir	4
Toplam			20

Bibliyoterapiye dair öneriler teması; süreçle ilgili, kitapla ilgili, ve gelecekle ilgili alt temalarında gruplanmıştır.

SONUÇ

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır:

1. Bibliyoterapi tekniği, psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlık düzeylerini anlamlı olarak artırmaktadır.
2. Bibliyoterapi sürecine dair düşünceler; genel olarak güzel, öğretici, verimli bulunmuştur. Bunun yanında terapötik olarak iyileştirici, rahatlatıcı, düşündürücü ve özdeşleştiricidir. Ayrıca kitapların güzel olduğu, kitaplarla bir ara olmanın anlamlı olduğu ve onları farklı açıdan ele almanın güzel olduğu düşünceleri ortaya çıkmıştır.
3. Psikolojik danışmanların bibliyoterapi süreci ile ilgili tutumu olumludur. Süreçte keyif aldıkları, mutlu oldukları belirlenmiştir. Ayrıca danışmanlar bibliyoterapi sürecini iyi ve harika olarak nitelendirmişlerdir.
4. Bibliyoterapi sürecinin kişisel, mesleki ve diğer katkıları olduğu ortaya konulmuştur.

   Kişisel olarak; danışmaların farkındalık düzeyleri artmış, farklı bakış açıları kazanmışlardır, kişisel olarak gelişmiş ve okuma becerileri gelişmiştir. Kendilerini bu süreçte değer1endiren danışmanlar hayata karşı bir amaç bulmayı hedeflemişlerdir.

   Mesleki olarak; mesleki anlamda farklı bakış açıları edinen danışmanlar alandaki farklı uygulamaları da öğrenmişler, mesleki anlamda gelişim göstererek analiz edebilmeyi ve kitapları iyileştirici olarak kullanabilmeyi öğrenmişlerdir. Mesleki doyum, güven, dayanışma gibi duygular hisseden danışmanlar bibliyoterapiyi çalışma hayatlarına katmaya karar vermiştir.

Diğer katkılar ise danışmanların ailevi ve sosyal yaşantılarına olmuştur. Ailesindeki huzurun ve anlayışın arttığını ifade eden danışmanlar aynı zamanda kitap okuma konusunda çocuklarına da iyi örnek olduklarını söylemişlerdir. Sosyal yaşantılarında da yeni arkadaşlar edinen danışmanlar aynı zamanda sosyal ortamlarda daha entelektüel sohbetler ettiklerini ifade etmişlerdir.

5. Bibliyoterapinin psikolojik danışmanlara pek çok konuda ilham verdiği ve inanışlarını değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre danışmanlar bu süreçte meslektaşlarından ilham almış ve yaşama dair daha umut dolu görüşlere sahip olmuştur.
6. Psikolojik danışmanların bibliyoterapi sürecine dair önerileri olduğu keşfedilmiştir. Sürece dair öneriler; sürecin daha sık aralıklarla, daha kısa kitaplarla yapılması ve ilerleyen dönemlerde bibliyoterapi ile ilgili bir kitap tasarımı ürünü çıkartılması önerilmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öneriler ise şu şekildedir:

1. Bibliyoterapi tekniği okul ortamında rehberlik servislerince etkin bir şekilde kullanılmalıdır.
2. Bibliyoterapi tekniğinin çalışma ortamında uygulanabilmesi için rehber nitelikte bir ürün tasarlanmalıdır.
3. Bibliyoterapi tekniğinin etkililiğini farklı açıdan sınamak için çalışma grubunun farklılaştığı araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

Amer, K. (1999). Bibliotherapy: Using Fiction To Help Children İn ThePopulationsDiscuss Feelings. *PediatricNursing, 25* (1), 91-95.

Bulut, S. (2010) Yetişkinlerle Yapılan Psikolojik Danışmada Bibliyoterapi (Okuma Yoluyla Sağaltım) Yönteminin Kullanılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(33):46-56.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Campbell, L.F. & Smıth, T. P. (2003). Integratıng Self-Help BooksIntoPsychotherapy, *Journal of ClinicalPsychology in Session, 59(*2), 177-186.

Cohen, L. (1994). TheExperience Of Therapeutic Reading. *Western Journal of Nursing Research, 16*(4), 426-437.

Cook, K. E., Earles-Vollrath, T., & Ganz, J. B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in School andClinic, 42*(2), 91-100.

Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(1), 93-102.

Gregory, R.J., Canning, S.S., Lee, T.W. & Wise, J.C. (2004). CognitiveBıblıotherapyfor Depression: A Meta-Analysis. *Jones Professional PsychologyResaarchand Pratice, 3*(35), 275-280.

Gregory, K. E, & Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: A StrategyTo Help StudentsWith Bullying. *TheJournal of School Nursing, 20*(3), 127-33.

Kılıç, A., Aydın, M., Ökmek, B., Şahin, Ş. (2019). *Kuramdan Uygulamaya İhtiyaç Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.

Öncü, H. (2012). Bibliyoterapi Yönteminin Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik AmacıylaKullanılması. *TSA, 16*(1), 147-170.

Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 20*, 143-149.

Özan, G. B. (2017). Dikkateksikliği hiperaktivitebozukluğu ve özel öğrenmegüçlüğü olan 9- 12 yaş aralığındaki çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerineetkisinin*incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).* İstanbul Ticaret Üniversitesi.

Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistik veri analizi 1* (2. Baskı). Kaan Kitabevi.

Rapee, R. M., Abbott, M. J., &Lyneham, H. J. (2006). BibliotherapyForChildrenWith AnxietyDisorders Using WrittenMaterialsForParents: A RandomizedControlled Trial. *Journal of Consultingand Clinical Psychology, 74*(3), 436-444.

Pardeck, J. T. (1994). Using literaturetohelpadolescentscopewithproblems. *Adolescence, 29*(114), 421-428.

Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi.* Anı Yayıncılık

Smith, A. (1989). WillThe Real BibliotherapistPleaseStandUp? *Journal of Youth Services in Libraries, 2,* 241-249.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

İNGİLİZCE DERSİNE KARŞI EPİSTEMİK MERAKIN GÜÇLENDİRİLMESİ İÇİN KULLANILABİLECEK WEB ARAÇLARI

Cansu MURTAZA
Diyarbakır Ergani Kız AİHL, İngilizce öğretmeni
murtazacansu@gmail.com

ÖZET

İnsanın bilinmeyen ya da henüz keşfedilmemiş bilgileri arayıp öğrenme isteği, doğasından gelen bir özelliktir. Bununla birlikte, çevresindeki uyaranlar aracılığıyla pek çok bilgiye aynı anda maruz kalan bireyin, belirli bir bilgiye neden yöneldiği ve onu öğrenmeyi neden seçtiği, antik çağlardan bu yana tartışılan bir konu olmuş ve çeşitli açılardan incelenip sınıflandırılmıştır. Bunlarda biri olan epistemik merak; yenilik arayan, bir konuyu anlamadaki bilgi boşluklarını gidermeye çalışan ve bunun için entelektüel faaliyetlerde bulunan öğrencilerin bilinmeyeni bilme arzusu olarak ifade edilebilir. Bu tür bir merak, genellikle bilgiye duyulan açık bir ilgi, keşfetme isteği ve öğrenme arzusu olarak ortaya çıkar ve bir konu hakkında daha fazla bilgi edinmek ve anlamak için güdülen bir motivasyon türüdür. Epistemik merak, öğrenme süreçlerini teşvik edebilir ve bireyin bilgiye olan ilgisini sürdürmesine yardımcı olabilir. Eğitim bağlamında epistemik merakın öğrenmeyi keyifli hale getirme, öğrenenin motivasyonunu artırma, eleştirel düşünmeyi geliştirme gibi birçok rolü bulunmaktadır. Bu nedenlerle, eğitimde epistemik merakı teşvik etmek ve beslemek, öğrencilerin öğrenmeye daha aktif ve istekli bir şekilde katılımını sağlayarak daha etkili bir öğrenme deneyimi sunabilir ve bunu gerçekleştirmenin birçok yolu bulunmakla birlikte teknoloji ile desteklenmesi çağımıza daha uygun düşmektedir. Web sitelerinin, hedef kitlenin özelliklerine uygun bir yapı ve içerik sunarak kolayca anlaşılabilir şekilde tasarlandığında, öğrenenlerin merakını artırdığı görülmektedir. Bu bulgu, öğrenenin ilgi alanlarından yola çıkılarak oluşturulacağı için, epistemik merakın teknolojik araçların sunduğu uygulamalarla bağlantılı olabileceğini düşündürmektedir. Özellikle video oyunları gibi uygulamalar, öğrenenlerin ilgi türü olan epistemik merak ve performanslarıyla doğrudan ilişkilidir. Her ders için epistemik merakın güçlendirilmesinin önemli olmasının yanı sıra İngilizce dersine karşı epistemik merakı güçlendirmek, öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha aktif katılımını ve derinlemesine anlamayı teşvik etmek için vazgeçilmezdir. Bu süreç içerisinde teknolojiden yararlanmak kaçınılmaz olup bu raporda İngilizce dersinde epistemik merakı güçlendirebilecek web sitelerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Epistemik merak, İngilizce dersi, web araçları.

ABSTRACT

The desire to seek and learn unknown or yet undiscovered information is an inherent characteristic of humanity. Despite being constantly exposed to a vast array of stimuli and information, the question of why an individual gravitates toward specific knowledge and chooses to pursue it has long been a topic of discussion. Philosophers and scholars have examined this phenomenon from various perspectives, leading to different classifications and explanations. One such concept is epistemic curiosity, which refers to the desire to fill gaps in knowledge, explore new ideas, and engage in intellectual pursuits. This curiosity is particularly evident in individuals who seek innovation, aim to deepen their understanding of a subject, and actively participate in activities that broaden their intellectual horizons.Epistemic curiosity often manifests as an intrinsic interest in learning, a strong drive to discover, and a motivation to expand one's understanding. It serves as a catalyst for learning, helping individuals remain engaged and focused on acquiring new knowledge. Within the educational context, epistemic curiosity plays a crucial role in making learning enjoyable, boosting motivation, and fostering critical thinking. Encouraging this type of curiosity can lead to a more dynamic and effective educational experience by prompting students to take a more active and enthusiastic role in their learning journey. While there are various strategies to nurture epistemic curiosity, integrating technology into the process aligns well with contemporary educational needs.Research shows that technological tools, such as well-designed websites, can enhance learners' curiosity by offering structured, user-friendly content tailored to their interests and needs. This connection between epistemic curiosity and technology is evident in applications that engage learners by appealing to their specific areas of interest. For instance, video games have proven effective in stimulating curiosity and improving performance by fostering a sense of discovery and engagement. This relationship highlights how technology can act as a bridge between learners and the knowledge they seek, making the learning process more interactive and enjoyable.While fostering epistemic curiosity is essential across all subjects, it holds particular importance in language education, especially in learning English. Strengthening curiosity in this area can lead to deeper engagement and a more active role in the language acquisition process. Given the global significance of English and the challenges often associated with learning a new language, encouraging curiosity can significantly enhance students' motivation and willingness to explore the subject more thoroughly.Technology offers valuable tools to achieve this goal, providing innovative and interactive resources to captivate learners' interest. This report focuses on the role of technology, particularly websites, in fostering epistemic curiosity within English lessons. By leveraging these digital tools, educators can create a more engaging and effective learning environment, helping students build critical language skills while maintaining their enthusiasm and interest. Through the strategic use of technology, educators can tap into students' natural curiosity and turn the language-learning process into an enriching and rewarding experience.

Key Words: Epistemic curiosity, English class, web tools.

GİRİŞ

Evrenin bilinmeyen ya da henüz keşfedilmemiş bilgilerini araştırma ve öğrenme isteği, insan doğasının evrimsel sürecinde köklü bir yer tutar. İnsanlar, çevrelerinden gelen çeşitli uyaranları sürekli olarak alır ve bu uyaranlar arasında farklı bilgileri aynı anda fark ederler. Ancak, bu bilgilerin arasında neden bazılarına odaklandığımız ve hangi bilgileri öğrenme arzusunun oluştuğu, insanlık tarihinin en eski dönemlerinden itibaren araştırılan ve tartışılan bir sorudur. İnsanlar, bilgiye ulaşmak için çeşitli yollar kullanabilirler: geleneksel kitaplar, dersler, öğreticiler ya da günümüzde giderek daha yaygın hale gelen dijital araçlar ve internet. Teknolojinin hızla gelişmesiyle, bilgiye erişim oldukça kolaylaşmış olsa da, bu kadar çok bilginin bulunduğu bir dünyada, bir bireyin belirli bir konuya yönelmesinin ve bu konuda derinleşmesinin nedenleri hala oldukça karmaşık bir mesele olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanların hangi bilgiye eğilim göstereceği ve bunun arkasındaki motivasyonlar, sosyal ve eğitim bilimleri açısından önemli bir inceleme konusu olmaya devam etmektedir. Bu nedenle, bireylerin bilgi edinme sürecini anlamak, sadece eğitim değil, psikolojik ve sosyal açılardan da büyük önem taşır (Yazıcı& Kartal, 2020).

Psikolojik çözümlemeler incelendiğinde, öğrenmenin öğrenende hem davranışsal değişiklikler hem de içsel kapasitesinde bir gelişim meydana getirdiği görülmektedir (Dilmaç ve Karababa, 2016). Bu değişim, öğrenenin yaşantıları aracılığıyla oluşmakta, böylece öğrenen potansiyelini ve kapasitesini artırmaktadır. Ayrıca, öğrenenin potansiyelinde yaşanan kalıcı değişiklikler motivasyon, ilgi ve merak gibi duyuşsal unsurların etkisiyle gerçekleşmekte ve öğreneni gelecekteki öğrenme deneyimlerine hazırlamaktadır. Bu bağlamda, öğrenenin öğrenmeye hazırlanabilmesi için ilgisini belirli bir bilgiye, kavrama ya da olguya nasıl yönlendirdiği, öğrenme sürecinin önemli bir boyutudur (Dewey, 1913 Akt. Yazıcı & Kartal, 2020:571). İlgi sayesinde öğrenen, çevresindeki uyaranları duyusal olarak algılar ve kendisini cezbeden duruma yönelerek onu incelemeye başlar. Öğrenenin karşılaştığı durum, bilgi arayışını tetiklemekte; aktif öğrenme sürecinde ise öğrenen, ilgisini çeken kavram, konu, olay, durum veya problemi araştırmayı sonuç elde edene kadar sürdürmektedir. Bu bağlamda, ilginin merak kavramıyla benzer bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür (Dewey, 1910; Kaya, 2016 Akt. Yazıcı & Kartal, 2020:571).

Dewey (1913) ve Freud'a (1909) göre merak, öğrenenin keşfetme davranışını harekete geçiren bir unsurdur. Öğrenmenin anahtarı olarak da ifade edilen merak (Kapıkıran ve Susar Kırmızı, 2019), geştalt kuramına göre ise zihindeki bilgi boşluğunu fark etme sonucu oluşan bu boşluğu doldurma isteği olarak tanımlanır (Loewenstein, 1994 Akt. Yazıcı & Kartal, 2020:571). Bu, merakın keşif süreçlerini destekleyen bir duyuşsal unsur olmasının yanı sıra, zihinsel farkındalığı sağlayan bilişsel bir yapı olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, merak hem öğrenme isteği ve arzusunu harekete geçiren bir duyuşsal motivasyon kaynağı hem de bilişsel süreçleri yönlendiren bir değişkendir. Bu bağlamda, merak üzerine yapılan çalışmalar, Berlyne (1954a, 1954b; 1960; 1966; 1978 Akt. Yazıcı & Kartal,

2020:571), Loewenstein (1994), Litman (2005; 2008; 2010; 2012; 2018), Litman ve Spielberger (2003), Litman ve Jimerson (2004) tarafından incelenmiş ve epistemik merak olarak kavramsallaştırılmıştır.

Epistemik merak, eğitimde önemli bir kavramdır ve öğretim programlarında yer alması gereken temel bir olgudur. Bu merakı öğrencilerle buluşturmak ve sınıfta etkin bir şekilde kullanmak, öğrenme süreçlerinin derinleşmesi açısından kritik rol oynar. Öğrencilerin bilgiye duyduğu merak ve keşfetme isteğini teşvik etmek, onların daha fazla öğrenmeye yönelmesini sağlar. Epistemik merakın sınıf ortamına taşınması, öğretmenlerin rehberliğiyle mümkündür. Ayrıca, teknolojinin etkili kullanımı, öğrenmenin kalıcılığını artırarak öğrencilerin daha aktif bir şekilde katılımını sağlayacaktır. Bu sayede, öğrenme süreci hem daha verimli hem de motive edici olacaktır çünkü geleneksel eğitimde, öğrenciler genellikle dışsal motivasyonlarla (örneğin, sınav notları) harekete geçerken, epistemik merak, öğrencilerin kendi içsel ilgilerini ve meraklarını keşfetmelerine olanak tanır. Bu sayede, öğrenciler sadece akademik başarıya odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar. Bu katılım, öğrencilerin daha derin bilgi edinmelerini ve anlayışlarını geliştirmelerini sağlar.

İngilizce dil öğrenme bağlamında ise, epistemik merak öğrencilerin motivasyonunu, katılımını ve genel öğrenme deneyimlerini geliştirmede önemli bir rol oynar. Epistemik merak, sadece yüzeysel bilgilere değil, aynı zamanda daha derinlemesine anlayış arayışıyla bilgi edinme ve kavramları anlama içsel arzusunu ifade eder. Bu tür bir merak, dil öğrenmede özellikle önemlidir çünkü öğrencileri, dilin inceliklerini, yapısını ve kültürel bağlamlarını keşfetmeye yönlendirir, bu da daha anlamlı ve etkili bir dil öğrenimine yol açar. Ayrıca epistemik merak İngilizce öğrenme sürecinde derinlemesine katılım, eleştirel düşünme, kültürel keşfi, problem çözmeyi ve ömür boyu öğrenmeyi teşvik ettiği için çok önemlidir. Öğrencilerin yalnızca ezberlemeyi aşmalarına yardımcı olur ve dilin daha geniş bağlamını anlamak ve dilde ustalaşma konusunda gerçek bir arzu geliştirmelerini sağlar.

Bu çalışma ile merak, epistemik merak, epistemik merakın eğitimdeki yeri ve İngilizce dersine karşı epistemik merakın güçlendirilmesi için kullanılabilecek web araçları noktaları açıklanacaktır.

ARAŞTIRMA ve BULGULAR

Yöntem

Araştırma, betimsel araştırma türlerinden biri olan literatür taraması ile gerçekleştirilmiştir. Bilimsel araştırmalarda, var olan bilgiyi sistematik bir şekilde toplayarak, analiz ederek ve sentezleyerek sunmayı amaçlar. Literatür taraması, mevcut araştırmaların incelenmesi yoluyla bir konu hakkında genel bir çerçeve oluşturmak, bilgi boşluklarını belirlemek ve yeni çalışmalar için temel oluşturmak için kullanılır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz & Çakmak: 2015).

MERAK

Merak, bireyin dünyayı anlama ve keşfetme isteğini ifade eden bir duygu ve dürtüdür. Bu duygu, yeni bilgiler edinme, anlama, problem çözme ve keşfetme arzusuyla ilişkilidir. İnsanlar merak ettikleri şeyleri

anlamak ve bu konularda daha fazla bilgi edinmek için çeşitli yolları keşfetme eğilimindedirler. Böylelikle merak birçok araştırmacı, felsefeci tarafından önemli görülüp tanımlanmıştır. Cicero (MÖ 1. yy; 1839), merakı öğrenme tutkusu olarak tanımlarken, Aristoteles (1974), merakın bilim yapmayı içsel bir amaçla teşvik ettiğini belirtmiştir. St. Augustinus (2007) ise merakı olumlu ve olumsuz olarak iki kategoriye ayırmaktadır. William James (1890) de birçok psikolojik kavramda olduğu gibi merak konusunda da kayda değer katkılar yapmıştır. Ona göre, merak, bir yönüyle yenilik arayışı ve yenilikten duyulan heyecan ya da endişeyi ifade eder; bu görüş Darwin'in (1872) fikirlerinden esinlenmiştir. İnsanlar, içinde bulundukları duruma uyum sağlamak amacıyla sınırlı dikkatlerini merak yoluyla verimli kullanabilirler, bu anlamda merak içgüdüsel bir dürtü olarak değerlendirilebilir. James'in (1890) tanımında, merakın ikinci boyutu ise daha bilişseldir; bilgi eksikliği veya tutarsızlığı nedeniyle uyanan derin bir hayret duygusunu ifade eder. Bu ikinci anlam, bilimsel merak ile daha çok örtüşmektedir (Bacanlı & Türk Kurtça, 2020: 105). Literatürdeki tanımlara bakıldığında, merakın genelde benzer şekillerde ele alındığı görülmektedir. Merak, yeni ve zorlayıcı bilgi ve deneyimlere yönelme eğilimini içeren, yoğun keşfetme arzusuyla keyif veren bir motivasyon durumu ve bilgi açlığı olarak tanımlanır (Kashdan ve Steger, 2007; Kashdan vd., 2009; Kashdan ve Silvia, 2009; Spielberger ve Starr, 1994 Akt. Bacanlı & Türk Kurtça, 2020: 105). Bu bağlamda merakın çeşitli kavramlarla bağlantılı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Merak kavramı akla yeni, belirsiz ve karmaşık unsurların yanı sıra ilgi, deneyim arayışı ve keşfetme isteğini de getirir. Merak, deneyime açıklık, yenilik arayışı, bilişsel gereksinim, içsel motivasyon, belirsizlik toleransı, hayal kırıklığına dayanıklılık ve anlam arayışı gibi psikolojik terimlerle ortak özellikler taşır. Merak, bilinenden ötesine açık ve duyarlı olmayı içerir (Kashdan vd., 2018; Kashdan, 2014 Akt. Bacanlı & Türk Kurtça, 2020: 105).

Günümüzde merak, Daniel Berlyne'in (1960) yenilik arama (ayırıcı merak) ve spesifik merak ayrımına dayanmaktadır. Bu çerçevede, merak üzerine çalışan araştırmacılar, yenilik arama ve hedefe yönelik merakın birbirinden ayrılmadığını, aksine birbirini destekleyen iki tür olduğunu belirtmektedir. Genel görüşe göre, yenilik arayışı bir uyarılmaya neden olur ve bu da spesifik merakı tetikler. Böylece, merakın özünün yeniliğe yönelmekle ilgili olduğu anlaşılır. Yeniliğe yaklaşımı harekete geçiren faktörler ve yaklaşım tarzları karakteristik olarak farklıdır (Ainley, 1987 Akt. Bacanlı & Türk Kurtça, 2020: 105).

Bu bağlamda, merakın bazı dinamikler tarafından tetiklendiği düşünülmektedir (Kashdan, 2014; Litman, 2005; Litman ve Jimerson, 2004; Penney ve McCann, 1964; Spielberger vd., 1994 Akt. Bacanlı & Türk Kurtça, 2020: 105). Merak, yeni ve farklı uyaranlara yakınlık hissetmenin yanı sıra aşina olunan uyaranları da değiştirme isteğini içerir (Penney vd., 1964). Litman (2005), merakın insanı eğlenme amacıyla veya bilgisizlikten kurtulma arzusuyla bilgi aramaya yönelttiğini söylerken, Litman ve Jimerson (2004) insanların yeni şeyler öğrenme gereksiniminden de bahsetmektedir. Merak, belirli çevresel uyaranlar (örneğin yenilik, sürpriz, karmaşıklık ve belirsizlik) nedeniyle oluşan bir motivasyon durumudur; bu uyaranlar bir çatışma ya da belirsizlik duygusu yaratır ve bu psikolojik değişim merakın ortaya çıkmasına yol açar (Spielberger vd., 1994 Akt. Bacanlı & Türk Kurtça, 2020: 105).

Merak, eğitim psikolojisi literatüründe oldukça eski dönemlerden beri ele alınan bir konudur. Daha önce belirtildiği gibi, öğrencilerin ilgisinin uyandırılması ve ilgi alanlarıyla yeteneklerine uygun bir eğitim alması gerektiği, önde gelen eğitimciler tarafından sıkça vurgulanmıştır. Ancak, öğrenme açısından önemli bir unsur olarak kabul edilen ilginin tam olarak ne olduğu ve nasıl yönlendirilebileceği sorusuna net bir yanıt verilmiş değildir. Yeni bir öğrenme durumunda kaçınma davranışını tetikleyebileceği düşünülen "kaygı" üzerine çok sayıda araştırma yapılmasına karşın, ilgi ve merak üzerine yürütülen çalışmalar sınırlı kalmıştır (Silvia, 2006). Halbuki ilgi ve merak, bireyleri yeni öğrenme deneyimlerine yönelten ve keşif davranışlarını destekleyen motivasyonel-duygusal faktörlerdir (Hidi, Renninger ve Krapp, 2004).

İlgi ve merak, olumlu bir duygu olarak bireyleri keşfetmeye yönlendirir ve bu yöndeki çabalarını sürdürmelerine yardımcı olur. Eğitimde ilginin sağlanmasının öğrenme ve performansı artıracağı fikrini ilk dile getirenlerden biri Dewey'dir (1913). Dewey, "Eğitimde İlgi ve Gayret" adlı eserinde, öğrencinin bireysel ilgi alanlarını ve sorularını temel alan bir eğitim anlayışıyla, çaba ve gayret gösterilerek öğrenmenin mümkün olduğu görüşlerini karşıt bakış açıları olarak sunar. Ona göre, öğrencinin ilgi alanlarına uygun bir eğitim yaklaşımı, öğrencinin ilgi duymadığı konularda zorlanarak öğrenme hedefine yönelik bir yaklaşımdan daha etkili sonuçlar verir.

Türk eğitim tarihinde de ilginin eğitimdeki yeri ve önemi vurgulanmıştır. Örneğin, Ziya Gökalp, Malta Mektupları'nda çocukların her şeyi anlamak ve öğrenmek istediğini, ancak ebeveynlerin bu sorulara genellikle yeterince değer vermeyerek yüzeysel cevaplarla geçiştirdiğini ifade eder. Gökalp, çocukların meraklarına doğru bilgilerle yanıt verilmesi gerektiğini, aksi halde bu doğal merakın zamanla kaybolacağını belirtir. O, çocuğun sorduğu sorulara verilen tatmin edici yanıtların, onun öğrenme isteğini canlı tutarak eğitim sürecinde korunup geliştirilmesi gerektiğini savunur (Kaya, 2016:107).

Sonuç olarak, merakın günlük yaşamda çeşitli sebeplerle ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Ayrıca merakın zeka, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, hedef odaklılık, algılanan kontrol, azalan stres, daha az olumsuz duygu, dogmatik düşünceye daha az yatkınlık gibi çeşitli olumlu psikososyal sonuçları vardır (Kashdan, Steger ve Breen, 2007 Akt. Bacanlı & Türk Kurtça, 2020: 105). Merak, yeniliğe açıklık yoluyla bireyin gelişimini destekler ve onu yeni düşünme, araştırma ve odaklanma yollarına yönlendirir. Uzun vadede bu süreç bireyin yetkinliğini artırır (Kashdan vd., 2009 Akt. Bacanlı & Türk Kurtça, 2020: 105). Merak, kişiye yetkinliğin yanında hayatın anlamını keşfetme arayışını da kazandırır. Sürekli yüksek merak sahibi bireyler, hayatlarına anlam ve değer katmak için farklı fırsatları etkin şekilde değerlendirirler (Kashdan, Rose ve Fincham, 2004 Akt. Bacanlı & Türk Kurtça, 2020: 106).

EPİSTEMİK MERAK

Merak, ilgili literatürde farklı kavramlar üzerinden incelenmiştir: sosyal merak (Renner, 2006), algısal merak ve epistemik merak (Berlyne, 1954). Aralarında, kısaca "bilme arzusu" (Berlyne, 1954: 187) olarak tanımlanabilecek epistemik merak; motivasyon, öğrenme ve akademik başarı gibi önemli

pedagojik değişkenler keşifle ilgili davranışların arkasında önemli bir itici güç olma özelliği taşır (Litman, 2008, 2010 Akt. Özsaray & Eren, 2018:40). Epistemik kelimesi, etimolojik kökeni açısından Yunanca "epistēmē" sözcüğünden türemiştir. "Epistēmē" kelimesi "anlamak" veya "bilmek" anlamında kullanılmaktadır. Bu terim, epi- (üzerinde ya da bağlı) ve histanai (durmak) öneklerinden oluşan "epistanai" fiilinden türetilmiştir (Merriam-Webster, 2020). Anlamı itibarıyla epistemik, "bilgiye ilişkin" (Oxford Learner's Dictionaries, 2020), "bilgiyle ilgili" veya "bilgiyi edinme yöntemleri" (Dictionary.com) şeklinde ifade edilmektedir. Sıfat olarak epistemik, bilgiyle bağlantılı anlamı taşır ve epistemoloji ile yakın ilişki içerisindedir. Bu bağlamda, epistemik merak, bilginin doğası, oluşumu ve ifade edilmesiyle ilgilenir ve bilgi arayışını içerir (Ellaway, 2014: 113; Akt. Katırcıoğlu, 2022: 16). Epistemik merak, bireylerin yeni fikirler öğrenme, bilgi eksikliklerini giderme ve bilgiye dayalı sorunları çözme motivasyonu veya "bilgiye duyulan tutku" olarak tanımlanmıştır (Loewenstein, 1994: 77; Akt. Katırcıoğlu, 2022: 16). Berlyne (1950, 1957, 1960, 1966; Akt. Katırcıoğlu, 2022: 16) tarafından gerçekleştirilen psikolojik temelli erken dönem çalışmalarında ise bu kavram, bilimsel olarak ele alınmış ve diğer merak türlerinden ayrıştırılmıştır.

Epistemik meraka yönelik yaklaşımlar iki bakış açısı etrafında özetlenebilir. Loewenstein (1994) epistemik merakı, bireyin bilinen ile bilinmesi istenen arasında algıladığı bilgi eksikliğinden kaynaklanan yoksunluk duygusu olarak tanımlarken Spielberger ve Starr (1994) epistemik merakın ilgi duygusuyla açıklanabileceğini belirtmiş ve birey için yeni ve ilginç uyaranların optimal düzeyde ortaya çıkmasıyla ortaya çıkacağını savunmuşlardır (Özsaray & Eren, 2018:40).

Mussel (2010), epistemik merakın doğrulanmış ölçeklerle geliştirildiğini ve yüksek düzeyde ilişkili bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Litman ve Silvia (2006), merak ölçütlerinin yoksunluk hissi ve spesifik merak yapılarıyla güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu belirtmiştir. Bu durumda, epistemik merakın bileşenlerinin kavramsal farklılıklar gösterse de, birbirleriyle ilişki içinde olduğu söylenebilir (Litman ve Silvia, 2006; Litman, 2010).

Epistemik merak kavramı, Litman ve Spielberger (2003) tarafından Berlyne'nin çalışmalarının derinleştirilmesiyle bir teori haline getirilmiştir. Bu kavram, olumlu duygusal ve motivasyonel ilgiler ile öğrenmenin içsel zevkleriyle ilişkilendirilmiş bir kişilik özelliği olarak tanımlanır (Litman, 2008). Litman ve Jimerson (2004) ise epistemik merakı, birincisi kişinin hoşuna giden ve zevk aldığı bir ilgi duygusu, ikincisi ise bireyi rahatsız eden belirsizlik duygusu olarak iki şekilde açıklamaktadır. İlgili ve yoksunluk tipi epistemik merak, öğrenenin yeni bilgileri keşfetmeye yönelik farklı eğilimlerini yansıtmaktadır (Litman, Crowson ve Collinski, 2010 Akt. Yazıcı, 2020). Bu bağlamda epistemik merak, "Yeni bilgi elde etme arzusu, entelektüel ilgiyi teşvik etmeyi veya bilgi yoksunluğunu ortadan kaldırmayı amaçlar" (Litman, 2012, 1162) şeklinde tanımlanabilir.

Epistemik meraktaki ilgi ve yoksunluk tiplerinin temelinde bazı farklılıklar bulunmaktadır. Mussel (2010), yoksunluk tipi epistemik merakta, öğrenenin bir sorunun cevabını bilmemekten veya

açıklayamamaktan kaynaklanan rahatsızlık ve belirsizlik duyguları yaşadığını belirtmektedir. Bu duygular merakla birlikte ortaya çıkar. Yoksunluk tipi epistemik merak, öğrenenin belirsizlikten kurtulma çabasıdır. Litman (2012) ise yoksunluk tipi epistemik merakı, bilgi eksikliğini gidermek amacıyla yeni kavram ve fikirleri elde etme arzusuyla tanımlar. Yoksunluk tipi epistemik merak, öğrenenin eksik bilgi parçalarını tamamlamak için çaba harcadığı, kendini tatmin edene kadar rahatsız edici bir "bilme ihtiyacı" olarak ortaya çıkar (Litman, 2005; 2008; 2018 Akt. Yazıcı, 2020).

Litman (2012), ilgi tipi epistemik merakın, öğrenenin entelektüel ilgisini artıran tüm koşulları yerine getirmek için bilgi arayışını tetiklediğini ifade etmektedir. Bu tür merak, öğrenenin henüz öğrenemediği veya öğrenmek istediği bilgiye ulaşmak için çaba göstermesini sağlar. Litman (2018) ise ilgi tipi epistemik merakı, teorik olarak, öğrenenin yeni keşiflerden aldığı içsel zevklere odaklanarak, olumlu uyaranları teşvik etmek amacıyla bilgi arayışına motive eden bir etken olarak tanımlar. Ayrıca akademik bağlamda, ilgi tipi epistemik merak, öğrenenin ders başarısını ve öğrenmeye olan ilgisini artıran yüksek öğrenme hedeflerinin geliştirilmesiyle ilişkilidir (Litman, 2008; 2012 Akt. Yazıcı, 2020).

İlgi odaklı epistemik merak (interest type curiosity), bireylerin yeni bilgiler edinerek entelektüel becerilerini geliştirme ve bu süreçte duygusal bir tatmin elde etme arzusuyla ilişkilidir. Bu tür merak, bireylerin yeni keşifler yaparken yaşadıkları keyif duygusuna yönelir. İlgi odaklı epistemik merak, bireylerin yalnızca bir şeyler öğrenmekten keyif alma potansiyelini fark etmeleriyle tetiklenir (Litman ve Jimerson, 2004: 148 Akt. Katırcıoğlu, 2022:20).

Yoksunluk odaklı epistemik merak (deprivation type curiosity), bilgi eksikliğini azaltmayı ve tamamen ortadan kaldırmayı amaçlar. Bu merak türünde, başarısızlığı önleme çabası da önemli bir unsur olarak öne çıkar. Eksiklik odaklı epistemik merak, belirsizlikleri gidermeye ve istenmeyen bilgisizlik durumlarını ortadan kaldırmaya odaklanır. Bireylerde bu merak türü, genellikle yeni bilgi eksikliğinin fark edilmesi ve bu durumun bir yetersizlik duygusu yaratmasıyla tetiklenir (Litman ve Jamerson, 2004: 148 Akt. Katırcıoğlu, 2022:21).

Loewenstein (1994: 92), yoksunluk odaklı epistemik merakın, ilgi odaklı epistemik meraka kıyasla daha güçlü bir motivasyon kaynağı olduğunu belirtir. İlgi odaklı merak, bilgi arayışı ve bundan alınan keyifle şekillenirken, yoksunluk odaklı merak, daha çok bilgiye sahip olamama korkusuyla motive edilir. Araştırmacı ayrıca, yoksunluk odaklı epistemik merakın belirsizlik ve gerginlik duygularıyla birlikte ortaya çıktığını ve bireylerin bu tür uyaranlara verdikleri tepkilerin kişisel farklılık gösterebileceğini ifade eder (Akt. Katırcıoğlu, 2022:21).

Bu iki merak türü birbirinden farklı olsa da birbiriyle çelişmez. Çoğu motivasyon sistemi gibi, merak hem bilgi edinme sürecinden doğan hazları hem de bilgi eksikliğiyle ilişkili sıkıntıları kapsar. Bu nedenle epistemik merak, ilgi odaklı ve yoksunluk odaklı olmak üzere iki boyutta ele alınabilir ve bu iki yön genel epistemik merak kavramını oluşturur (Litman, 2008; Litman ve Silvia, 2006; Reio ve Wiswell, 2000 Akt. Katırcıoğlu, 2022:21).

Sonuç olarak, ilgi tipi epistemik merakın, öğrenenin yeni keşifler yapmasını sağlayan entelektüel keşif fırsatlarıyla aktive olduğu ve öğrenmenin içsel zevkine karşılık geldiği görülmektedir (Litman ve Mussel, 2013 Akt. Yazıcı, 2020). Diğer taraftan, yoksunluk tipi epistemik merak, öğrenenin karşılaştığı bir problemi çözebilmek veya bir bilgi bütününü tamamlayabilmek için eksik bilgi parçalarına sahip olmadığını fark ettiğinde, yoğun şekilde bilgiye ihtiyaç duymasını açıklar (Litman vd., 2005; Litman ve Mussel, 2013 Akt. Yazıcı, 2020). Bu durumda, öğrenenin rahatsızlık duyduğu bir hissiyat ortaya çıkmaktadır.

EPİSTEMİK MERAKIN EĞİTİMDEKİ YERİ

Epistemik merak, yukarıda verilen açıklamalar baz alınarak bir bireyin bilgi edinme, öğrenme ve anlama isteği olarak tanımlanabilir. Bu tür bir merak, genellikle bilgiye duyulan açık bir ilgi, keşfetme isteği ve öğrenme arzusu olarak ortaya çıkar. Epistemik merak, bir konu hakkında daha fazla bilgi edinmek ve anlamak için güdülen bir motivasyon türüdür. Bu tür merak, öğrenme süreçlerini teşvik edebilir ve bireyin bilgiye olan ilgisini sürdürmesine yardımcı olabilir.

Eğitim programlarında epistemik merakın rolünü incelemek, modern eğitim anlayışında önemli bir konu haline gelmiştir. Çünkü, çevresini keşfetmeye ve araştırmaya yönelik meraklı bir zihin, öğrenme sürecinde aktif bir şekilde yer alır. Bu bağlamda, öğrenci odaklı öğretim yöntemleri ve öğrenme süreçlerinin epistemik merak üzerindeki etkilerini araştırmak önemlidir. Öğrencilere sunulan problemlerin çözümü için kullanılan öğretim teknikleri, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi teşvik eder. Bu etkileşimin, öğrencinin epistemik merakını artırabileceği düşünülmektedir. Meraklı bir zihin, öğrenmeye daha fazla katılım sağlar ve öğrenilen bilgilerin derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olur. Bu nedenle, öğretim yöntemlerinin epistemik merakı nasıl geliştirdiği, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için kritik bir faktördür.

Eğitim bağlamında epistemik merakın birçok rolü bulunmaktadır ve aşağıda özetlenmektedir;

1. **Öğrenme Motivasyonunu Artırma:** Epistemik merak, bireylerin belirli bir konu veya konularla ilgili daha fazla bilgi edinme arzusu olarak ortaya çıkar. Bu, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve öğrenmeye daha fazla dahil olmalarını teşvik edebilir.
2. **Derinlemesine Anlama İstek ve Çabası:** Epistemik merak, sadece yüzeydeki bilgileri öğrenmek yerine bir konuyu derinlemesine anlama çabasına yol açar. Öğrenciler, meraklarını gidermek ve konuyla ilgili daha fazla içgörü kazanmak için çaba gösterirler.
3. **Öğrenmeyi Keyifli Hale Getirme:** Epistemik merak, öğrenmeyi sadece bir zorunluluk değil, aynı zamanda keyifli bir etkinlik olarak görmeye yol açabilir. Bu, öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine katkıda bulunabilir.
4. **Öğrenci Merkezli Öğrenmeyi Teşvik Etme:** Epistemik merak, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarını destekler. Öğrencilere kendi sorularını sorma, kendi keşiflerini yapma ve öğrenme süreçlerini yönlendirme fırsatı tanımak, epistemik meraklarını canlı tutabilir.

5. **Eleştirel Düşünceyi Geliştirme:** Merak, eleştirel düşünceyi teşvik edebilir. Öğrenciler, bilgiye daha eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilir ve farklı görüşleri değerlendirme yeteneklerini geliştirebilirler.
6. **Problem Çözme Yeteneklerini Artırma:** Epistemik merak, öğrencilere karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma ve yeni bilgilerle başa çıkma becerilerini geliştirme konusunda motivasyon sağlar.
7. **Sürekli Öğrenmeye İlgiyi Sürdürme:** Epistemik merak, öğrencilerin sadece sınıf içinde değil, hayatları boyunca sürekli olarak öğrenmeye ve keşfetmeye olan ilgilerini sürdürmelerine katkıda bulunabilir.

Bu nedenlerle, eğitimde epistemik merakı teşvik etmek ve beslemek, öğrencilerin öğrenmeye daha aktif ve istekli bir şekilde katılımını sağlayarak daha etkili bir öğrenme deneyimi sunabilir.

EPİSTEMİK MERAK ve TEKNOLOJİ

Epistemik merakın öğrenme ortamlarında ele alınması gereken bir diğer önemli konu, eğitim materyali olarak kullanılabilecek ve bağımsız bir öğrenme ortamı işlevi görebilen teknolojik araçlardır. Koo ve Choi (2010)'nin çalışmalarında, epistemik merak yoluyla öğrenenin motivasyonunun, internet siteleri aracılığıyla öğrenme hedeflerine ulaşma potansiyeliyle nasıl ilişkilendiği tartışılmaktadır (Koo ve Choi, 2010 Akt. Yazıcı & Kartal, 2020: 579). Burada, öğrenenin ziyaret ettiği internet sitelerinin görsel ve işitsel özelliklerinin, içerikleri öğrenme sürecinde önemli bir etki yarattığı ifade edilmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilere derslerde veya dışarıda kullanmaları için önerdiği internet siteleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde büyük bir rol oynamaktadır. Bu siteler, öğrencilerin epistemik merakını harekete geçirebilir, onların konuya olan ilgisini artırabilir ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını pekiştirebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin internet kaynaklarını dikkatli seçmeleri önemlidir. Lee ve Kozar (2009)'ın araştırmasında ise, hedef kitleye uygun olarak tasarlanmış ve kolayca anlaşılabilen web sitelerinin, öğrenenlerin meraklarını artırdığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, epistemik merakın teknolojik araçların sunduğu çeşitli uygulamalarla bağlantılı olabileceğini göstermektedir. Örneğin, video oyunları gibi uygulamalar, öğrenenin ilgi tipi epistemik merakını ve performansını doğrudan etkileyebilmektedir (Huck, Day, Lin, Jorgensen, Westlin ve Hardy III, 2020 Akt. Yazıcı & Kartal, 2020: 579). Online ortamda hazırlanan interaktif uygulamalar, öğrenenin duyu organlarını harekete geçirerek, öğrenciyi yeni bilgi arayışına yönlendirmekte ve bu süreç, öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmasına ve öğrendiklerini gösterme biçiminde performans sergilemesine olanak tanımaktadır.

Teknolojik araçlar, öğrenme sürecini daha interaktif ve keşif odaklı bir deneyime dönüştürerek öğrencilerin motivasyonunu artırır. Bu araçlar, öğrencilere çeşitli kaynaklara kolay erişim sunar, böylece konuları derinlemesine inceleme ve öğrenme fırsatı yaratır. Oyunlaştırma unsurları ve görsel içerikler, öğrencilerin dikkatini çekerek onların öğrenme sürecine daha aktif bir şekilde katılmasını sağlar. Her

ders için epistemik merakı teşvik etmek önemlidir, ancak İngilizce dersinde bu merakın güçlendirilmesi, öğrencilerin dil öğrenimine daha etkin katılımı ve konuyu daha iyi anlamaları açısından özellikle değerlidir. Teknolojinin bu süreçteki rolü ise yadsınamaz. Dijital teknolojiler sayesinde öğrenciler, çevrimiçi platformlar, video dersler ve e-kitaplar gibi kaynaklara rahatça erişebilir. Bu araçlar, farklı seviyelerde içerik sunarak her öğrencinin kendi öğrenme hızına ve düzeyine uygun materyallerle çalışmasına olanak tanır. Böylelikle öğrenciler, İngilizce öğrenirken motivasyonlarını yüksek tutabilir ve dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirebilir. Teknoloji, bu süreci destekleyerek öğrenmeyi daha eğlenceli ve verimli hale getirir.

Teknolojik araçlar, öğrencilerin ders materyaliyle daha etkileşimli bir şekilde bağ kurmalarını sağlar. Örneğin, online quizler, dil oyunları ve interaktif uygulamalar, dil öğrenme sürecini daha eğlenceli ve etkili hale getirebilir ve öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerini sağlar. Her öğrenci kendi ihtiyaçlarına ve hızına göre dil öğrenebilir, zorluk seviyesini ayarlayarak daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşayabilir. Ayrıca öğrenciler, diledikleri zaman ve mekânda dijital kaynaklardan faydalanarak İngilizce öğrenmeye devam edebilirler. Bu esneklik, öğrenme süreçlerinin daha verimli ve sürekli olmasına yardımcı olur.

Yukarıda bahsedilen noktalara istinaden İngilizce dersinde epistemik merakı güçlendirebilecek ve kolaylıkla erişilebilecek web 2.0 araçlarından bazılarına yer verilmiştir (URL 1- URL 2- URL3):

1. **Articulate 360:** Articulate 360 içerisinde hem online web 2.0 araçları hem de masaüstü programları barındıran bir e-öğrenme tasarım uygulamasıdır. Bünyesinde Rise 360, Storyline 360 gibi farklı türlerde e-öğrenme içerikleri tasarlamanıza imkan sağlar. Bu programları iyi bir şekilde öğrenerek e-öğrenme tasarımcısı olabilirsiniz. Youtube'da sizler için hazırladığım Storyline 360 eğitimi videolarını buraya tıklayarak izleyebilirsiniz.
2. **Bamboozle:** Bu web 2.0 aracı, sınıf içinde takımlar halinde bilgi yarışmaları düzenlemeye olanak tanır. Eğlenceli bir şekilde öğrenmeyi teşvik eder.
3. **Bubbl.us:** Kavram haritası oluşturma aracı olan Bubbl.us, öğrenmeyi görselleştirerek öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olur.
4. **Canva:** Canva birçok farklı şablon ile logo, afiş, sunum, broşür, poster gibi görsel materyaller tasarlamanıza imkan sağlayan ücretsiz bir web 2.0 aracıdır. Ayrıca, Canva ile işbirlikçi dokümanlar da hazırlayabilirsiniz.
5. **Cram:** Cram, eğlenceli bir oyun yapma platformudur. Flashcardlar oluşturup öğrencilere oyunlaştırma yöntemiyle eğitim verebilir, öğrencilerin ilgisini çekecek oyunlar tasarlayabilirsiniz.
6. **CrossWordLabs:** Bu araç, çevrimiçi bulmacalar oluşturmanızı sağlar. Çapraz bulmaca hazırlamak, yazdırmak, paylaşmak ve çözmek için oldukça hızlı ve kullanımı kolay bir platformdur. Ücretsiz olarak sunulmaktadır.

7. **Coggle:** Coggle, kavram ve zihin haritaları oluşturmak için kullanılan ücretsiz ve sürükle-bırak yöntemiyle çalışan bir araçtır. Bu platform, görsel düşünme ve öğrenme süreçlerini destekler.
8. **Draw.io:** Akış diyagramları, grafikler, çizimler yapmak için kullanabileceğiniz güzel bir uygulama. Özellikle algoritma oluştururken akış diyagramları çizmek için kullanabilirsiniz.
9. **Fire Alpaca:** Animasyon yapmak için kullanabileceğiniz bir program.
10. **Flexclip:** Metin, müzik ve animasyon ekleyerek video oluşturabilirsiniz.
11. **Google** Jamboard: Google Jamboard, internet ortamında etkileşimli bir beyaz tahta oluşturarak, bu tahta ile uzaktan bağlanan kişilerle işbirlikçi çalışmalar oluşturmaya imkan sunan bir araçtır. Bunun yanı sıra, Jamboard aracını bir tahta olarak kullanabilirsiniz.
12. **Voki Web 2.0:**Voki, sınıflarda sanal sunumlar yapmak için kullanılabilen bir araçtır. Öğrenciler, Voki ile oluşturulan karakterleri kullanarak tarihî figürlerin taklitlerini yapabilir, önemli olayları anlatabilir ya da okudukları hikâyelerin özetlerini oluşturabilirler.
13. **Edpuzzle:** Bu araç, video içeriklerine etkileşimli sorular ekleyerek öğrencilerin aktif katılımını sağlayan bir platformdur. Youtube gibi videoların üzerine açık uçlu ya da çoktan seçmeli sorular yerleştirilebilir.
14. **Book Creator**: Öğrencilerin yaratıcılığını destekleyen ve etkileşimli kitaplar oluşturmayı sağlayan bir platformdur.
15. **ClassCraft**: Hikâye temelli bir öğrenme deneyimi sunan ve bireysel ya da ekip bazlı oyunlaştırma unsurlarını içeren bir platformdur.
16. **Kapwing**: Görseller, videolar ve sesler ekleyerek kolayca video hazırlayabileceğiniz bir web 2.0 aracıdır. Ayrıca, video oluşturma ve düzenleme etkinliklerinizi Kapwing ile gerçekleştirebilirsiniz.
17. **Liveworksheets**: Mevcut dokümanlarınızı, öğrencilerin kullanabileceği ve ödev olarak atanabilecek interaktif bir formata dönüştüren bir araçtır.
18. **Nearpod**: Etkileşimli sunumlar ve çeşitli değerlendirme etkinlikleri hazırlamaya olanak tanır. Nearpod, özellikle öğrenci etkinliklerini detaylı raporlama özelliğiyle dikkat çeken bir web 2.0 aracıdır.
19. **Pictramap**: Harita üzerindeki konumların animasyonlu bir şekilde sunulmasını sağlayan bir platformdur.
20. **QuizFlight**: Ölçme ve değerlendirme süreçlerini çevrimiçi olarak yönetmenize imkân tanıyan bir platformdur.
21. **Tricider**: Katılımcıların tartışma sorularına kendi görüşlerini ifade ederek düşüncelerini paylaşabildiği bir web 2.0 aracıdır. Eleştirel düşünme becerisini geliştiren bu araç, katılımcılar arasında karşıt ya da destekleyici görüşlerin etkileşimli bir şekilde paylaşılmasını sağlar.

22. **Plickers**: Kağıt ve kalem kullanmadan test soruları hazırlayıp anında geri bildirim almanıza olanak tanır. Kullanıcıların, plickers.com üzerinden sınıf listesi oluşturup sorular hazırlaması yeterlidir. Öğrencilere dağıtılan Plickers kartlarıyla cevaplar toplanır ve uygulama üzerinden anında değerlendirilir.
23. **Picture Mosaics**: Birden fazla görseli bir araya getirerek tek bir görüntü oluşturabilen, işbirliğine dayalı ve indirilebilir bir araçtır.
24. **Pixton**: Öğrencilerin avatar oluşturabileceği, sınıf düzenleyebileceği ve karikatür hazırlayabileceği bir platformdur.
25. **Playposit**: Etkileşimli video içerikleri oluşturmak için kullanılabilen bir web sitesidir.
26. **Flippity**: Quizler, flash kartlar, bulmacalar, liderlik tabloları ve rozetler gibi oyunlaştırma araçlarını şablonlar yardımıyla oluşturmanızı sağlayan bir platformdur.
27. **Gimkit:** Bilgi yarışması formatında bir oyun olan Gimkit, doğru yanıtlar vererek para kazanmayı ve oyunda çeşitli güçlendirmeler yapmayı mümkün kılar. Eğlenceli bir öğrenme deneyimi sunar.
28. **Google Quick Draw**: Google'ın yapay zekâ destekli bu aracı, İngilizce kelimeleri çizim yoluyla öğrenmek için kullanabilirsiniz. Çizimlerinizi 20 saniye içinde yaparak yapay zekânın doğru şekilde algılamasını sağlarsınız.
29. **Kahoot:** Kahoot, sınıfta eğlenceli değerlendirme etkinlikleri yapmanızı sağlayan bir araçtır. Öğrenciler, bireysel ya da grup halinde quizler ve oyunlar üzerinden öğrenme sürecini pekiştirebilirler.
30. **Lalilo:** Bu platform, erken yaş dil öğrencilerine yönelik fonetik, kelime bilgisi ve edebiyat becerilerini geliştirmeye yönelik bir sınıf yönetim sistemidir.
31. **Mentimeter:** Mentimeter, etkileşimli dersler oluşturmak için ideal bir araçtır. Öğrencilerden kısa sorular, kelime bulutları ve açık uçlu cevaplar alarak derse etkileşim katılabilir.
32. **Storyboardthat:** Storyboardthat, dijital hikayeler oluşturmanıza yardımcı olan bir araçtır. İnteraktif öyküler, video ya da metin formatlarında sunulabilir.
33. **VoScreen:** VoScreen, seviyelere ayrılmış kısa videolar sunarak, İngilizce konuşma pratiği yapmak isteyenler için oldukça faydalı bir kaynaktır. Film, dizi ve belgesellerden alıntılarla dil pratiği sağlanabilir.
34. **Wordart:** Wordart, kullanıcıların kelime bulutları ve görsel içerikler tasarlayarak öğrenme süreçlerini görsel hale getirmelerine olanak sağlar. Oluşturduğunuz kelime bulutlarını kaydedebilir ve sınıflarda kullanabilirsiniz.
35. **Wordwall:** Wordwall, öğrenciler için etkileşimli testler hazırlamak amacıyla kullanılan oyunlaştırma tabanlı bir çevrimiçi araçtır. Farklı türlerde testler ve alıştırmalar oluşturulabilir.

36. **Youglish.com:** Youglish, bir kelimenin doğru telaffuzunu öğrenmek için kullanılan bir web sitesidir. Kelimenin geçtiği yüzlerce videoya ulaşarak, farklı aksanlardan nasıl okunduğunu dinleyebilirsiniz.
37. **Learningapps:**Learningapps, eğitim içeriklerini oyun haline getiren bir araçtır. Eşleştirme, kelime avı, çengel bulmaca gibi çeşitli oyunlar oluşturmanıza olanak tanır.
38. **Liveworksheets:** Elinizdeki her dokümanı öğrencilerin kullanabileceği, ödevlendirme yapabilecek formata çevirebilen bir araç.
39. **My Simple Show:** Basit animasyonlu videolar hazırlama için kullanılan bir web aracıdır.
40. **Vyond:** Vyond, kullanıcıların animasyonlar oluşturabilmesini sağlayan bir platformdur. Bu uygulama sayesinde, çeşitli karakterler, arka planlar, hareketler ve resimler kullanarak farklı konularda animasyonlar hazırlamak mümkündür.

SONUÇ

Epistemik merak, bireylerin bilgi edinme ve öğrenme arzusuyla motive olan içsel bir güdüdür. Bu tür merak, sadece bilgiye olan ilgiyi ve keşfetme isteğini değil, aynı zamanda derin bir anlam arayışını da içerir. Epistemik merak, bireylerin belirli bir konu hakkında daha fazla bilgi edinme arzusunu doğurur. Bu süreç, yalnızca yüzeysel bilgilerle sınırlı kalmaz, aynı zamanda daha derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi amaçlar. Eğitim ortamlarında, öğrencilerin bu tür bir meraka sahip olmaları, öğrenme süreçlerinin etkinliğini arttırır. Çünkü öğrencilerin bilgiye karşı duyduğu ilgi, onların öğrenmeye daha aktif bir şekilde katılmalarını ve anlamaya yönelik çaba sarf etmelerini sağlar.

Eğitimde epistemik merak, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırır. Geleneksel eğitimde, öğrenciler genellikle dışsal motivasyonlarla (örneğin, sınav notları) harekete geçerken, epistemik merak, öğrencilerin kendi içsel ilgilerini ve meraklarını keşfetmelerine olanak tanır. Bu sayede, öğrenciler sadece akademik başarıya odaklanmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar. Bu katılım, öğrencilerin daha derin bilgi edinmelerini ve anlayışlarını geliştirmelerini sağlar. Epistemik merak, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımını artırmak için kullanabileceği önemli bir araçtır. Etkileşimli öğrenme ortamları ve öğrenci merkezli öğretim yöntemleri, öğrencilerin meraklarını teşvik eder. Öğrenciler, öğretmenlerinin rehberliğinde, keşfetmeye ve soru sormaya teşvik edilirler. Bu tür ortamlar, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirir ve onları bilgiye yönelik daha derin bir anlayışa yönlendirir. Ayrıca, teknoloji, epistemik merakın eğitimdeki rolünü güçlendirebilir. İnternet ve dijital kaynaklar, öğrencilere daha geniş bilgiye erişim imkânı tanır. Öğrenciler, interneti ve dijital platformları kullanarak kendi meraklarını keşfeder ve bağımsız bir şekilde öğrenirler. Bu, öğrencilere sadece öğretmenlerinin sunduğu bilgilerle sınırlı kalmamalarını sağlar. Öğrenme süreci, daha interaktif ve öğrenciyi keşfe yönlendiren bir hâl alır. Sonuç olarak, epistemik merak eğitimde öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini, daha anlamlı bir şekilde bilgi edinmelerini ve keşfetme arzusunu beslemelerini sağlayan temel bir faktördür. Bu tür bir merak, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarıyla değil, aynı zamanda kişisel gelişimleriyle de doğrudan ilişkilidir.

Örneğin, bir öğrencinin sınavlardan yüksek not almak için gösterdiği çaba, genellikle dışsal bir motivasyondan kaynaklanırken, epistemik merak ise öğrencinin konuya duyduğu ilgiden doğan içsel bir motivasyonla ortaya çıkar. Bu durumda öğrenci, sadece akademik başarıyı değil, aynı zamanda kişisel gelişimini de desteklemiş olur. Epistemik merak, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde derinlemesine bir katılım sağlamak ve onları sadece dışsal ödüllere odaklanmaktan ziyade, bilgiye duydukları ilgiye yönlendirmek açısından oldukça önemli bir faktördür.

İngilizce dil öğrenme bağlamında ise, epistemik merak öğrencilerin motivasyonunu, katılımını ve genel öğrenme deneyimlerini geliştirmede önemli bir rol oynar. Epistemik merak, sadece yüzeysel bilgilere değil, aynı zamanda daha derinlemesine anlayış arayışıyla bilgi edinme ve kavramları anlama içsel arzusunu ifade eder. Bu tür bir merak, dil öğrenmede özellikle önemlidir çünkü öğrencileri, dilin inceliklerini, yapısını ve kültürel bağlamlarını keşfetmeye yönlendirir, bu da daha anlamlı ve etkili bir dil öğrenimine yol açar. Ayrıca epistemik merak İngilizce öğrenme sürecinde derinlemesine katılım, eleştirel düşünme, kültürel keşfi, problem çözmeyi ve ömür boyu öğrenmeyi teşvik ettiği için çok önemlidir. Öğrencilerin yalnızca ezberlemeyi aşmalarına yardımcı olur ve dilin daha geniş bağlamını anlamak ve dilde ustalaşma konusunda gerçek bir arzu geliştirmelerini sağlar.

Eğitimciler, öğrencilerin epistemik meraklarını güçlendirmek ve sürdürülebilir kılmak için çeşitli öğretim stratejileri kullanabilirler. Etkileşimli öğrenme ortamları, öğrencilerin aktif katılımını artırırken, aynı zamanda onların meraklarını da körükler. Bu ortamlar, öğrencilerin sadece pasif bir şekilde bilgi almadığı, aktif olarak araştırdıkları ve öğrendikleri ortamlar olarak öne çıkar. Teknoloji de bu süreçte önemli bir araçtır. Öğretmenler, öğrencilerin epistemik meraklarını beslemek için dijital kaynaklardan faydalanabilirler. Örneğin, derslerinde internet siteleri ve online platformlar kullanarak öğrencilerin daha geniş bilgiye erişmesini sağlamak mümkündür. Bu tür dijital kaynaklar, öğrencilere bilgiye kolay erişim imkânı tanır ve onları daha geniş bir keşif sürecine yönlendirebilir. Böylece, teknoloji yalnızca bir öğrenme aracı olmanın ötesine geçerek, öğrencilerin keşfetme ve öğrenme arzusunu artıran bir katalizör haline gelir.

KAYNAKÇA

Bacanlı, H., & Türk Kurtça, T. (2020). Eğitim psikolojisi açısından merak: Genel bir değerlendirme.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Katırcıoğlu, E. (2022). Epistemik merak, iş becerikliliği ve algılanan örgütsel desteğin yenilikçi İş davranışına etkisi: Beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama.

Kapıkıran, Ş., & Susar Kırmızı, F. (2019). Öğretmen adaylarının merak ve keşfetme algıları ile okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

Kaya, G. İ. (2016). Eğitimde merak ve ilgi. *HAYEF Journal of Education*, *13*(2), 103-114.

Özsaray, A. E., & Eren, A. (2018). Achievement emotions, epistemic curiosity, and graded performance of undergraduate students in English preparatory classes. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS)*.

Silvia, P. J. (2005). What is interesting? Exploring the appraisal structure of interest. Emotion, 5(1), 89.

Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. D. Yun Dai & R. J. Sternberg (Ed.), Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development içinde (s. 89-115). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Merriam-Webster, (2020). The Evolution of Epistemic. 15.11.2023 tarihinde https://www.merriam-webster.com/dictionary/epistemic adresinden edinilmiştir.

Oxford Learner's Dictionaries, (2020). "Epistemic" 15.11.2023 tarihinde https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/epistemic adresinden edinilmiştir.

YAZICI, T., & KARTAL, O. (2020). Epistemik Merakın Eğitimdeki Rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(2), 570-589.

Yazici, T. *Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımı tercihlerinde metabilişsel farkındalık ile epistemik merak düzeylerinin etkisi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

URL 1 : ÖZCAN, Sayid (t.y.) *21. Yüzyıl Öğretmenleri İçin Web 2.0 Araçları Listesi* 01.12.2023 tarihinde https://www.egiteknoloji.com/web-2-0-araclari-listesi.html adresinden edinilmiştir.

URL 2: *Web 2.0 Eğitim Araçları* tarihinde 01.12.2023 https://tls.tc/ueCU5 adresinden edinilmiştir.

URL 3: *Daha Keyifli Dersler İçin Web 2.0 Araçları* 03.12.2023 tarihinde https://tls.tc/o4gRk adresinden edinilmiştir.

3-6 Yaş TÜBİTAK Popüler Bilim Kitaplarının Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Açısından İncelenmesi

Ayşenur BULDUK
Tarsus Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimim Programı
aysebulduk987@gmail.com
Aleyna DOĞAR
Tarsus Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
aleynadogar1@gmail.com
Doç. Dr. S. Seda BAPOĞLU DÜMENCİ
Tarsus Üniversitesi / Çocuk Gelişimi
sedadumenci@tarsus.edu.tr

Özet

Çok katmanlı ve işlevsel edebi eserler, eğitimin ötesine geçerek gerçek dünya sorunlarını aydınlatır ve yaratıcı çözümler için yollar açar. Bu süreçte kitaplardan da dünyayı öğrenmeye çalışan çocukların duyarlı bir şekilde yetiştirilmesi önem kazanmaktadır. Dayanak noktası çocuk olan çocuk edebiyatının amaçları arasında çocukların farkındalıklarının geliştirilmesi de bulunmaktadır. bu farkındalıklardan bazılarında çağımızın sorunları da yer almaktadır; sosyal, ekonomik ve ekolojik alanlarda devamlılığın sağlanması artık bir zorunluluk halini almaktadır. Sürdürülebilirlik kavramı altında yer alan bu kavramların da erken yaşlardan itibaren çocuklara çocuk edebiyatı aracılığı ile aktarılması önem arz etmektedir. Özellikle çocuk hikâye kitapları çocukların dünyayı anlamalarına ve bilgi düzeylerinde de farklılık yaratmalarını sağlayan en önemli eğitsel araçlar arasında yer almaktadır. Bu noktadan yola çıkarak araştırmanın amacını, 3-6 yaş TÜBİTAK Popüler bilim kitaplarının sürdürülebilir kalkınma amaçlarına yer verme durumlarının incelenmesi oluşturmaktadır. Nitel yaklaşımla desenlenen çalışmada, doküman inceleme yöntemi kullanılarak toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle yorumlanmıştır. Araştırmanın verilerini Mersin Tarsus İlçe Halk Kütüphanesi'nde bulunan TÜBİTAK tarafından basılmış 3-6 yaş arasındaki 59 kitap oluşturmuştur. Verilerin incelenmesinde "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Hedefleri Formu" kullanılmıştır. Formda sürdürülebilir kalkınmanın Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen 17 amaç ve bu amaçların altında yer alan 169 hedef yer almaktadır. Araştırma verileri "3-6 yaş çocuk kitabı inceleme formu" kullanılarak toplanmıştır. Bu formda gözlenecek özelliğin varlığı ya da yokluğu değerlendirilmiş olup, var olma durumunda ise metin içerisindeki örneklerine yer verilmiştir. Değerlendirilme aşamasında araştırmacıların her biri tarafından ayrı ayrı olacak şekilde incelenmiştir. TÜBİTAK popüler bilim kitaplarında, sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından nitelikli eğitim, temiz su ve sanitasyon ile sürdürülebilir şehirler ve topluluklar konularına daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. En az değinilen hedefler ise toplumsal cinsiyet eşitliği, erişilebilir ve temiz enerji, sanayi, yenilikçilik ve altyapı ile amaçlar için ortaklıklardır. Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili resimli kitaplarda toplumumuz için önem taşıyan cinsiyet eşitliği, yenilenebilir enerji ve yenilikçi problem çözme konularına daha fazla yer verilmesine ihtiyaç vardır. Bu konuları ele alan benzer yayınevleri de incelenebilir.

Bu çalışma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından 1919B012327489 numaralı proje ile desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir Kalkınma, Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, Çocuk Hikaye Kitapları

Examining TÜBİTAK Popular Science Books for Ages 3-6 in Terms of Sustainable Development Goals

Abstract

Literary works with rich layers and functions go beyond education; they illuminate real-world problems and open pathways for creative solutions. In this context, it is essential to raise children who seek to understand the world through books with a sense of sensitivity. One of the aims of children's literature, which centers on the child, is to enhance children's awareness, particularly regarding the pressing issues of our time. Today, ensuring sustainability across social, economic, and ecological domains has become crucial. Therefore, instilling these concepts under the framework of sustainability in young children through literature is significant. Storybooks, in particular, are one of the most critical educational tools for helping children understand the world and fostering varying levels of knowledge. Based on this perspective, the study aims to analyze how TÜBİTAK popular science books for ages 3-6 address sustainable development goals. Using a qualitative approach, data were gathered through document analysis and interpreted through content analysis. The study's dataset comprises 59 books published by TÜBİTAK, located at Mersin Tarsus District Public Library, specifically for children aged 3-6. The "Sustainable Development Goals and Targets Form" was utilized for data analysis, containing the 17 goals and 169 targets defined by the United Nations. The "3-6 Age Children's Book Review Form" was also used, assessing the presence or absence of relevant characteristics, with examples noted where applicable. Each researcher evaluated the data independently. Findings indicate that the TÜBİTAK popular science books place greater emphasis on quality education, clean water and sanitation, and sustainable cities and communities. In contrast, gender equality, accessible and clean energy, industry, innovation and infrastructure, and partnerships for goals were the least emphasized topics. There is a need for increased focus on topics like gender equality, renewable energy, and innovative problem-solving, which are important for our society, in sustainability-themed illustrated books. Similar publishers that address these subjects may also be examined.

Keywords: Sustainable Development, Sustainable Development Goals, Child Story Books.

Giriş

Edebiyat, insanın kendisi dışındaki çevreye gözlemlemesine, başkasına ait duyguları anlamasına, olay ve durumlara karşı hassasiyet geliştirmesine yardımcı olur (Kavcar, 2017). Edebiyat ile tanışmanın erken yaşlardan itibaren gerçekleşmesi sonucunda, öğrenme daha kalıcı hale gelebilmektedir (Şimşek, 2018). Edebiyat sayesinde gelişimin devamlılığı da göz önüne alındığında doğumdan ergenlik dönemine kadar olan süreçte çocukların düşünme becerilerini, duygu ve düşüncelerini zenginleştiren ve okuma alışkanlığı kazandırmaktadır (Oğuzkan, 2000). Çocuk edebiyatı da bu noktada bu misyonu gerçekleştirmek için kullanılacak en etkili yöntemlerden birisidir. Yeniden düşünmeye, insanları ve dünyayı daha iyi anlamalarına yardımcı olabilen, deneyim ve bilgi paylaşılmasını sağlayan antropolojik bir araçtır (Bennett, 2013). Bebeklik döneminden itibaren başlayarak, 14-15 yaşlarına kadar süren dönemde çocukların ilgi düzeylerine, beklentilerine, merak duygularını destekleyen çocuk edebiyatı, temel kaynağını çocuktan alan ve çocuğa özgü hayal dünyasının edebi, sanat ve içtenlikle dışa aktarımını sağlamaktadır (Şirin, 2007). Çocuk edebiyatını konu alan çalışmaların da son yıllardaki çeşitliliği bu alana verilen değerin ve etkilerinin göz önüne çıkartılması gerektiğindedir (Küreci ve Küreci, 2024). Yabancı dil öğretimi (Arkılıç Songören, 2011), değerler eğitimi (Baş ve Biros, 2019), temel öğretimde desteklenmesi (Beldağ ve Aktaş, 2016) gibi. Çocuk edebiyatı ürünlerinden birisi olan çocuk kitapları sayesinde çocukların kendilerini tanımalarından, çevresindeki insanları anlamalarına, empati kurmalarına, çevre olaylarına karşı duyarlı olmalarına yardımcı olur (Sever, 2015; Saccardi, 2014). Aynı zamanda çocuk edebiyatı ürünleri sayesinde dil ve iletişim becerilerindeki ustalık sonucunda insanların sorunlarını fark etme ve çözüm bulma becerilerinin de gelişmesini destekleyebilmektedir (Aslan, 2019). Çocuk hikâye kitaplarında, çevre olaylarına karşı duyarlı olma, fen ve matematik alanındaki öğrenme fırsatlarını yaratabilmelerine fırsat sağlamaktadır (La Paro vd., 2009). Bilim konulu hikaye kitapları ile bireylerin çevreye karşı daha da duyarlı olmalarını sağlamakta aynı zamanda bilimsel okuryazarlıklarını da geliştirilmesine destek olmaktadır (Parkinson ve Adendorff, 2004). Özellikle erken çocukluk döneminde fen ve matematik konulu hikâye kitaplarının eğitime entegre edilmesi teşvik edilmektedir (NAEYC, 2009).

Fen alanındaki günümüzdeki gündem konuları arasında sürdürülebilirlik kavramı yer almaktadır. Sürdürülebilirlik kavramı 1970'li yıllarda salt ekoloji ile ilgili bir kavram iken 2000'li yıllarda sosyo ekonomik olarak dönüşmeye başlamıştır. 2015 yılında da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu onayınca da sürdürülebilirliği teşvik etmek için eğitimde 17 Sürdürülebilir kalkınma amacı belirlenmiştir (Fatima ve Carolina, 2017). Sürdürülebilirlik kavramlarının içselleştirilmesi ve hayatta uygulanabilir olması konusunda daha duyarlı olmamamız gereken bir dönemde bulunmaktayız (Adenike, 2018). Sürdürülebilirlik ve bununla birlikte gelişen kalkınma için toplumların demokratik ve katılımcı çözümlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çözümlerin başında çevre farkındalığı, küresel sorunların farkına varma ve çözüm üretme, eşitlik ve yoksulluğun giderilmesi gibi mikro ve makro düzeydeki yaklaşımlar yer almalıdır (Hart, 2016). UNICEF (2013)'in de belirttiği gibi 10 yıl içerisinde dünyamızdaki gündem

konuların temelinde; sürdürülebilir kalkınma, eşitliğin tüm alanlarda uygulanabilir olması ve ihtiyaçların da ödün vermeden karşılanabilmesi yer almaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların sürdürülebilir kalkınma konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlayacak araçlardan birisi de kitaplardır. Kitaplar yolu ile sadece farkındalık kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerine de katkı sağlayarak, karşılaşılması muhtemel sorunların da çözümlerine fırsat sağlayabilmektedir. Bu amaçla çocukların sürdürülebilirlik kavramları konusunda farkındalıklarının artması ve bilinçli olması için çocuk kitaplarının içerikleri büyük önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle TÜBİTAK Popüler Bilim Kitaplarında yer alan, 3-6 yaş hedef kitle arasındaki çocuk hikâye kitaplarının sürdürülebilirlik kalkınma amaçları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntem olarak tasarlanan araştırmada nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak toplanması planlanmaktadır. Nicel verilerin toplanmasında Güngör (2023) tarafından geliştirilen "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Hedefleri Formu" kullanılacaktır. Form, kitaba ilişkin künye bilgileri ve Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Hedeflerini değerlendirme olmak üzere iki kısmından oluşmaktadır. Birleşmiş Milletler tarafından yayınlanan sürdürülebilir kalkınmanın 17 amacı ve 169 hedefinden yola çıkarak hazırlanmış form, 186 maddeden oluşmaktadır. Nitel verilerin toplanmasında ise, araştırmacılar tarafından geliştirilecek olan bilgi formundan faydalanılacaktır. Verilerin analizinde içerik analizden faydalanılacaktır. İçerik analizinde belirlenen kodlarla metnin bazı sözcüklerinin daha alt kategorilere ayrıştırıldığı ve metin hakkında çıkarımlar yapılmasını sağlayan bir araştırma tekniğidir (Krippendorff, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yeni bir yüzyılın gelişi ile küreselleşme ve yoksullukla mücadeleye yönelik belirli somut hedeflere ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle sürekli artan nüfus, kaynakların kısıtlılığı da göz önüne alındığında sürdürülebilirlik kavramı önem kazanmaktadır (Sachs, 2012). Sürdürülebilirlik veya daha sürdürülebilir bir dünya uzun vadeli hedeftir. Sürdürülebilir kalkınma, çevre, ekonomi ve toplumun farklı ancak birbirine bağlı sütunlarına bağlı nesiller arası eşitliğe odaklanır (Mensah, 2019).

Erken çocukluk dönemi, sürdürülebilirliğin küresel ihtiyaçlarına saygı duyan bir topluma yönelik dönüştürücü değişimi teşvik etmek için gerekli bağlantılar açısından çok önemlidir (Sonter ve Kemp, 2021). Özellikle bu yaşlar sürdürülebilir bir dünya için gereken değişimi başarmak için kritik öneme sahiptir (Davis ve Davis, 2020). Bu kritik dönemdeki en etkili ve popüler aktarım araçlarından birisi de hikaye kitaplarıdır. Hikâye kitapları, toplumu ilgilendiren sorunlara iş birliğine dayalı planlama, çözüm üretme ve geleceğin yetişkinlerine yönelik beceriler kazandırmalarına yardımcı olmaktadır. Geleceğe çözüm üretilecek yol haritası için de sürdürülebilir kalkınma hedeflerinden faydalanılabilir. Bunun için de erken çocukluk dönemi sürdürülebilir kalkınmaya yönelik dönüştürücü sosyal değişimi mümkün kılmak için çok önemli bir konumdadır (Kuzich vd., 2015). TÜBİTAK popüler bilim kitapları, 1963 yılından beri popüler bilimin yaygınlaştırılmasını, çocukların merak duygularını ve keşfetmelerini sağlayan, hayal gücünü destekleyen ve bilimi sevdirmeyi amaçlayan öncü ve önemli bir misyona sahiptir (Orhan, 2022). Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin eğitime entegre edilmesi ile sürdürülebilirliği

anlamak ve vizyon kazandırmak için ilerici, genişletilmiş bir yol sunmaktadır. Bu noktadan yola çıkarak araştırmanın temel amacı; TÜBİTAK popüler bilim kitaplığında hedef kitlesi 3-6 yaş grubu olan hikaye kitaplarının, sürdürülebilir kalkınma amaçlarına yer verme durumlarının araştırılmasıdır. Bu kapsamda "Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı" tarafından belirlenen sürdürülebilir kalkınmanın hedeflerine yer verme durumları araştırılacaktır. Yoksulluk, açlık, sağlıklı ve kaliteli yaşam, nitelikli eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, temiz su ve sanitasyon, erişebilir ve temiz enerji, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, sanayi, yenilikçilik ve altyapı, eşitsizliklerin azaltması, sürdürülebilir şehirler ve topluluklar, sorumlu üretim ve tüketim, iklim eylemi, sudaki yaşam, karasal yaşam, barış, adalet ve güçlü kurumlar, amaçlar için ortaklıklar olmak üzere 17 tane amacı bulunmaktadır. Ayrıca belirlenen hedeflerin kitapların basım yılına, orijinal diline, sayfa sayısına göre farklılık gösterip göstermediği de incelenecektir. TÜBİTAK popüler bilim kitaplığı, 2 yaştan itibaren arkeolojiden tıp bilimine kadar çeşitli bilim dallarına yer veren geniş bir yelpazeye sahiptir. Bu denli köklü ve birikmiş deneyimlere sahip TÜBİTAK popüler bilim kitaplarında sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yer verme durumunun incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Nicel verilerin toplanmasında "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Hedefleri Formu" ndan faydanılmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin içeriklerinin derinlemesine ve düzenli bir şekilde incelenmesi amacıyla kullanılan bir nitel araştırma tekniğidir (Wach ve Ward, 2013). Doküman analizi de kendi içerisinde türlere ayrılmaktadır. Geray (2006) dokümanları bulundukları bağlama göre sınıflandırırken, yazılı materyalleri kitaplar, ansiklopediler, raporlar, sözlükler, dergiler ve günlükler gibi farklı türlerde gruplandırmaktadır. Diğer yandan, doküman analizi, içerik analizi yöntemini kullanarak, araştırmaya dair verileri ana temalar, kategoriler ve vaka örnekleri doğrultusunda düzenleyip sınıflandırmaya katkı sağlar (Labuschagne, 2003).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın evreninin 3-6 yaş arası TÜBİTAK popüler bilim kitaplığında yer alan 59 kitap oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak, örneklem seçimi için kolay erişilebilir bir grup belirlenmiş ve bu çerçevede veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Çalışma grubu, Mersin İl Halk Kütüphanesi ve Tarsus İlçe Halk Kütüphanesi'nde yer alan, 3-6 yaş arası çocuklara yönelik 59 TÜBİTAK popüler bilim kitabından oluşmaktadır. Nicel veri toplama sürecinde, Güngör (2023) tarafından geliştirilen "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Hedefleri Formu" kullanılmıştır. Bu formda, Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen 17 sürdürülebilir kalkınma amacı ve her bir amaca ait 169 hedef yer almaktadır. Veri toplama aşamasında, ölçek sahibinden gerekli izinler alınmış ve etik ilkeler doğrultusunda yasal prosedürler takip edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde Güngör (2023) tarafından geliştirilen "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Hedefleri Formu" kullanılmıştır. Formda, Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen 17 sürdürülebilir kalkınma amacı ve bu amaçların altında yer alan 169 hedef bulunmaktadır. Formdaki hedefler, var olup olmama durumuna göre değerlendirilmiştir.

Şekil 1. Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları

Verilerin Analizi

TÜBİTAK popüler bilim kitaplığındaki eserler incelendiğinde, ilgili araştırmacılar tarafından tüm kitaplar okunmuş ve hedeflere uygun olan maddeler işaretlenmiştir. İşaretlenen her bir madde için ise, ilgili kitap bölümlerinden alıntılar yapılmıştır. Bu çalışmada, resimli çocuk kitaplarının özelliklerini analiz etmek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırmaların içeriksel veya yöntembilimsel unsurlarının sistemli olarak analiz edilip sayısallaştırıldığı bir araştırma tekniğidir (Seggie ve Bayyurt, 2015). Çalışmanın verileri, içerik analizi yöntemiyle iç yazar tarafından incelenmiştir. Süreç boyunca, araştırmacılar sürekli iletişim hâlinde olup, 16 hafta boyunca her hafta düzenli olarak bir araya gelmişlerdir. Bu görüşmelerde, fikir ayrılıkları ortaya çıktığında tartışmalar yapılmış ve nihayetinde ortak bir görüş birliği sağlanmıştır. 59 hikaye kitabı, belirlenen 17 amaç ve bunlara bağlı 169 hedef doğrultusunda kodlanmıştır. Bir nitel araştırma analizi olan içerik analizindeki dört aşamadan faydanılmıştır. Kodlama ile araştırmacıların verileri inceleyeip anlamlı bölümlere ayırması, temaları bulması ve düzenlemesi ve son aşama ise bulguların tanılanması ve yorumlanmasından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Şekil 2. Doküman Analiz Süreci

Dokümanları elde etme
Güvenirliğini kontrol etme
Dokümanları inceleme
Verileri analiz etme
Verileri kullanma

Bulgular

Tübitak Popüler Bilim Kitaplığı/Okul Öncesi Kitaplığında yer alan 2-6 yaş arası kitapların yaş, konu ve basım yılına göre dağılımı incelendiği Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Tübitak Popüler Bilim Kitaplığı/Okul Öncesi Kitaplığında Yer Alan 2-6 Yaş Arası Kitapların Yaş, Konu ve Basım Yılına Göre Dağılımı

Yaş grubu konu	**f**
2	4
3	31
4	6
5	16
6	2
Toplam	59
Yayın yılı	
2007-2012	13
2013-2018	12
2019-2024	24
Konu	
Bilim/Eğlence	1
Gökbilim	3
Biyoloji	1
Tıp	1
Yaşam ve Çevre	8

Tablo 1 incelendiğinde; 2007-2012 yılları arasında 13, 2013-2018 yılları arasında 12, 2019-2024 yılları arasında ise 24 hikâye yayımlanmıştır. Bu hikâyelerin yaş gruplarına ve konu başlıklarına göre dağılımı şu şekildedir:

1. 2-4 yaş grubunda **bilim/eğlence** konulu 1 hikâye bulunmaktadır.
2. 3-31 yaş grubunda **gökbilim** konulu 3 hikâye yer almaktadır.
3. 4-6 yaş grubunda **biyoloji** konulu 1 hikâye yayımlanmıştır.
4. 5-16 yaş grubunda **tıp** konulu 1 hikâye vardır.
5. 6-2 yaş grubunda ise **yaşam ve çevre** konulu 8 hikâye yayımlanmıştır.

Toplamda 59 hikâye bulunmakta olup, yıllara göre dağılımı şu şekildedir:

1. 2007-2012: 13 hikâye
2. 2013-2018: 12 hikâye
3. 2019-2024: 24 hikâye

Tablo 2. Tübitak Popüler Bilim Kitaplığı/Okul Öncesi Kitaplığında Yer Alan Kitapların Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Bulundurma Sıklıkları

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları	**Sıklık (Frekans)**
1. Yoksulluğa Son: Yoksulluğun tüm biçimlerini her yerde sona erdirmek	3

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları	Sıklık (Frekans)
2. Açlığa Son: Açlığı bitirmek, gıda güvenliğine ve iyi beslenmeye ulaşmak	-
3. Sağlık ve Kaliteli Yaşam: Sağlıklı ve kaliteli yaşamı her yaşta güvence altına almak	8
4. Nitelikli Eğitim: Kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan nitelikli eğitimi sağlamak	18
5. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği: Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak	1
6. Temiz Su ve Sanitasyon: Herkes için erişilebilir su ve atık su hizmetlerini sağlamak	29
7. Erişilebilir ve Temiz Enerji: Herkes için karşılanabilir, sürdürülebilir enerji	1
8. İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme: Herkes için sürekli, kapsayıcı ekonomik büyüme	-
9. Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı: Dirençli altyapılar inşa etmek ve yenilikçiliği desteklemek	1
10. Eşitsizliklerin Azaltılması: Ülkeler içinde ve arasında eşitsizlikleri azaltmak	2
11. Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar: Şehirleri ve yerleşim yerlerini kapsayıcı ve sürdürülebilir kılmak	11
12. Sorumlu Üretim ve Tüketim: Sürdürülebilir tüketim ve üretim kalıplarını sağlamak	6
13. İklim Eylemi: İklim değişikliği ve etkileriyle mücadele etmek	3
14. Sudaki Yaşam: Okyanusları, denizleri ve deniz kaynaklarını korumak	3
15. Karasal Yaşam: Karasal ekosistemlerin korunması, iyileştirilmesi ve sürdürülebilir kullanımı	2
16. Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar: Barışçıl ve kapsayıcı toplumlar inşa etmek	5
17. Amaçlar İçin Ortaklıklar: Sürdürülebilir kalkınma için küresel ortaklıklar geliştirmek	1

Tablo 2 incelendiğinde; sürdürülebilir kalkınma amaçları ve hedefleri açısından nitelikli eğitim, temiz su ve sanitasyon ile sürdürülebilir şehirler ve topluluklar konulu hedeflere Tübitak popüler bilim kitaplarında daha fazla yer verildiği görülmektedir. En az değinilen kalkınma hedefleri arasında da toplumsal cinsiyet eşitliği, erişilebilir ve temiz enerji, sanayi yenilikçilik ve alt yapı ile amaçlar için ortaklıklar yer almaktadır. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları çerçevesinde, "Yoksulluğa Son" hedefine ulaşmak amacıyla yoksulluğun tüm biçimlerinin her yerde sona erdirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu hedef, toplumlar için çok önemli bir ihtiyaç olup, toplamda 3 kez ele alınmıştır. Diğer yandan, "Açlığa Son" hedefine yönelik olarak açlığın bitirilmesi, gıda güvenliğine ve iyi beslenmeye ulaşılması konularına dair herhangi bir veri sunulmamıştır. "Sağlık ve Kaliteli Yaşam" başlığında, sağlıklı ve kaliteli bir yaşamın her yaş grubunda güvence altına alınması gerekmektedir ve bu hedef, 8 kez ele alınarak önemine dikkat çekilmiştir. Ayrıca, "Nitelikli Eğitim" sağlanması, kapsayıcı ve hakkaniyete dayanan bir eğitim sisteminin oluşturulması açısından çok önemli görülmüş ve 18 kez vurgulanmıştır. "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği" ise toplumlarda toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanmasını amaçlamakta olup, 1 kez ele alınmıştır. "Temiz Su ve Sanitasyon" hedefi ise su ve atık su hizmetlerine herkesin

erişimini sağlayarak, bu hizmetlerin sürdürülebilir kılınması için önemli bir çaba gerektirmektedir ve toplamda 29 kez dile getirilmiştir. "Erişilebilir ve Temiz Enerji" başlığında, herkesin karşılanabilir, sürdürülebilir enerjiye erişimi amaçlanmakta ve bu hedef 1 kez belirtilmiştir. Ayrıca, "İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme" amacı, sürekli ve kapsayıcı ekonomik büyümeyi sağlamayı hedeflese de bu konuda herhangi bir veri sunulmamıştır. "Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı" başlığı altında, dirençli altyapılar inşa etmek ve yenilikçiliği desteklemek hedeflenmiştir; bu amaç 1 kez gündeme getirilmiştir. "Eşitsizliklerin Azaltılması" hedefine yönelik olarak ise ülkeler içinde ve arasında eşitsizliklerin azaltılması gerekliliği üzerinde durulmuş ve bu hedef 2 kez ele alınmıştır. "Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar" başlığı, şehirlerin ve yerleşim yerlerinin daha kapsayıcı ve sürdürülebilir kılınmasını hedeflemekte olup, bu konu 11 kez incelenmiştir. Ayrıca, "Sorumlu Üretim ve Tüketim" kapsamında, sürdürülebilir tüketim ve üretim kalıplarının sağlanması hedeflenmiş ve 6 kez bu konuya değinilmiştir.

"İklim Eylemi" başlığında, iklim değişikliği ve etkileriyle mücadele edilmesi gerektiği ifade edilmekte ve bu hedef 3 kez vurgulanmıştır. "Değişen Hava Değişen Mevsimler, Karahindibanın Uçuşan Öyküsü ve Suyun çocukları" adlı kitaplarda yer almaktadır. " Suyun çocukları' adlı kitapta '"… bana göre su okyanustur, sahile vuran gri dalgalar … " metini ile örnek verebiliriz. "Sudaki Yaşam" ise okyanusların, denizlerin ve deniz kaynaklarının korunmasını amaçlamakta olup, bu başlık 3 kez ele alınmıştır. Brendan Kearney adlı yazarın yazdığı " Gölge" kitabının " ….Plastik poşet, su şişesi, bardak gibi tek kullanımlık plastik ürünler kullanmaktan kaçınmalıyız…." cümlesi ekosistemlerin korunması ve düzeltilmesi alt maddesi için örnek oluşturmaktadır. "Karasal Yaşam" hedefi, karasal ekosistemlerin korunması, iyileştirilmesi ve sürdürülebilir kullanımı amacıyla toplam 2 kez dile getirilmiştir. "Biyoçeşitliliğin ve doğal habitatların korunması" en çok değinilen konular arasında yer almaktadır. Yazarı Anna Milbourne olan " Denizin Altında" kitabındaki ….. Balıklar, mercan ve resifinin etrafında acele ile dolanıyor ve minik bitkilerden küçük ısırırlar alıyor … cümlesi de bu hedefin örneklerindendir "Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar" başlığında ise barışçıl ve kapsayıcı toplumlar inşa edilmesi gerektiği vurgulanmış ve bu hedef 5 kez gündeme getirilmiştir. Son olarak, Amaçlar İçin Ortaklıklar başlığı, sürdürülebilir kalkınma için küresel ortaklıkların geliştirilmesi gerekliliğini ifade etmekte olup, bu başlık 1 kez ele alınmıştır. Amaçlar için ortaklıklar hedefi sadece " Mühendis Mert " adlı kitapta yer almış bulunmaktadır. Aynı şekilde 12. hedefi de sadece "Güneşli Bir Günde" kitabında yer almaktadır. Tübitak 6-7 yaş arası çocuk kitaplarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından değerlendirmesinde açlığa son ve İnsana Yakışır İş-Ekonomik Büyüme hedeflerine yönelik kitapların yer almadığı sonucunu elde ediyoruz. Bu hedefler, sürdürülebilir kalkınma için her alanda ilerleme sağlamayı ve toplumlar arasındaki uyumu güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Tartışma

Tübitak popüler bilim kitaplığında yer alan 2-6 yaş arası kitapların yaş, konu ve basım yılına göre dağılımı incelendiğinde, hikaye kitapları, çeşitli yaş gruplarına göre dağılım göstermektedir. İki yaş grubunda toplamda 4 hikaye kitabı, üç yaş grubunda ise 31 hikaye kitabı bulunmaktadır. Dört yaş

grubuna yönelik hikaye kitaplarının sayısı 6 iken, beş yaş grubu için 16 hikaye kitabı yer almaktadır. Altı yaş grubuna yönelik hikaye kitaplarının sayısı ise 2'dir. Tüm yaş gruplarına yönelik hikaye kitaplarının toplam sayısı 59 olarak belirtilmiştir. Yayın yılları açısından, 2007-2012 döneminde toplam 13 hikaye kitabı yayınlanmış olup, bu sayının 2013-2018 döneminde 12'ye düştüğü görülmektedir. Son dönem olan 2019-2024 yılları arasında ise yayınlanan hikaye kitabı sayısı 24'e ulaşarak önceki dönemlere göre bir artış göstermiştir. Konu başlıklarına göre hikaye kitapları incelendiğinde, bilim ve eğlence konusunu işleyen 1 hikaye kitabı, gökbilim alanında 3 hikaye kitabı, biyoloji ve tıp alanlarında ise 1'er hikaye kitabı bulunmaktadır. En çok hikaye kitabının bulunduğu konu başlığı ise toplamda 8 hikaye kitabı ile yaşam ve çevre olarak öne çıkmaktadır. Bu veriler, belirli yaş gruplarına göre hikaye kitabı dağılımını, yayın dönemlerindeki değişimleri ve konu bazında içerik çeşitliliğini göstermektedir. Kitapların çocuklar üzerindeki etkisi şüphesiz çok büyüktür.

Günümüzde de kazandırılması gereken hedeflerin başında sürdürülebilirlik yer almaktadır. 3-6 yaş TÜBİTAK popüler bilim kitapları Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları açısından incelendiğinde barışçıl ve kapsayıcı toplumlar inşa etme konusunda hikayelerde 5 kez yer verilmiştir. Zeece (2009)'e göre okul öncesi dönemi çocukları için hazırlanan kitaplarda kültüre uygunluk, nezaket, barışçıl yaklaşımlar ve günlük hayattaki karşılıklarının önemli olduğu ifade edilmiştir. Tübitak kitaplığında "En Muhteşem Şey" Adlı kitabın buna örnek olduğu söylenebilir. Eşitsizliklerin Azaltılması: Ülkeler içinde ve arasında eşitsizlikleri azaltılması konusunda ise hikayelerde 2 kez yer verildiği görülmüştür. Adalet, eşitlik gibi evrensel değerlerin ne yazık ki okul öncesi dönemi hikaye kitaplarında yeterince yer verilmediği görülmektedir. Dilşad Ertekin ve Çamlıbel Çakmak (2021) tarafından yapılan okul öncesi çocuklarına yönelik hazırlanan çeviri hikaye kitaplarının belirli değerler açısından incelenmesi araştırmada da saygı, empati, adil olma, doğruluk-dürüstlük ve alçakgönüllülük gibi temalara yer verilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Kılıç (2009), adaletin yalnızca belirli bir din veya kültürle sınırlı olmayan, evrensel bir değer olduğunu vurgulamaktadır. Dünyanın her yerinde adalet, değerli bir kavram olarak kabul edildiği için, hem Türk hem de Batı klasiklerinde adaletle ilgili temalar bulunabilmektedir. Ancak, okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hikâye kitaplarında adalet değerine sıkça rastlanmamaktadır. Benzer şekilde, çocuk gelişimi ya da okul öncesi değerler eğitimi üzerine yazılmış teorik eserlerde de adalet kavramına yeterince yer verilmediği gözlemlenmektedir. 0-6 yaş arasındaki çocuklar gelişimsel olarak benmerkezci bir yaklaşıma sahiptirler ve genellikle kendilerini her zaman ön planda görürler (Bayhan ve Artan, 2007). Farklı etnik gruplardan çocuklara uygulanan eğitimlerde kullanılan kitapların içeriğinde, yedi evrensel değeri içeren kitapların çocukların bilişsel farkındalıkları üzerinde olumlu etkiler yarattığı yönünde bulgular bulunmaktadır (Leming, 2000). Temiz su kullanımı, sürdürülebilirlik ve enerji gibi kavramlar, bu değerlerin anlatılmasına yardımcı olacak niteliktedir. Ancak, buna rağmen ekonomi konularının erken çocukluk dönemi kitaplarında hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer sürdürülebilir kalkınma amacı olan barış ve adalet kavramına ise hikâye kitaplarında beş kez yer verilmiştir. Dirican ve Dağlıoğlu (2014) araştırmalarında, erken çocukluk dönemi kitaplarında en çok

değinilen konular arasında sevgi, paylaşım, nezaket ve mutluluk yer almakta; buna karşın cesaret, liderlik ve barışın, diğer değerlere kıyasla daha az işlendiği bulunmuştur. Kılıç ve diğer araştırmacıların (2014) okul öncesi dönemdeki resimli öykü kitaplarının coğrafi kavramlar açısından incelendiği çalışmada, öğretmenler, bu tür kitaplarda yer alan coğrafi kavramların çocukların çevrelerini daha iyi tanımalarına ve duyarlılıklarını artırmalarına yardımcı olacağına inanmışlardır. Fakat ne yazık ki çevreyi meydana getiren unsurlar ve bileşenler hakkında yeterince çocuk kitaplarında da yer verilmediği alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır. İklim eylemi kavramına 3 kez, sudaki yaşam kavramına 3 kez, karasal yaşam kavramına ise 2 kez yer verilmiştir. Son olarak, Tozduman Yaralı ve Didin (2018), sürdürülebilir kalkınma amaçlı eğitimde etkili örneklerin araştırıldığı çalışmalarında, çocuklardan oluşan örneklemlerinde Küçük Ağacın Eğitimi adlı kitabın, çocukların çevrelerine karşı duyarlı ve sorumlu bireyler olmalarına katkı sağlayabilecek nitelikte olduğunu önermişlerdir.

Sonuç

Sürdürülebilir kalkınma amaçlı eğitim, erken çocukluk yıllarından itibaren ele alınması gereken bir konu olup, aynı zamanda ulusal ve uluslararası bir sorumluluk halini alarak zorunluluk teşkil etmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik Tübitak yayınlarına ait resimli çocuk kitaplarının sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından incelenmesi, bu kitaplarda en çok temiz su ve sanitasyon, sürdürülebilir şehirler ve topluluklar ve nitelikli eğitim amaçlarına yer verildiğini ortaya koymuştur. Ancak, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme ile açlığa son gibi amaçlarla ilgili içeriklere ise rastlanmamıştır. Bu durum, erken çocukluk dönemi eğitiminin çocukların gelecek yaşamları üzerinde uzun vadeli etkiler yaratacağı göz önünde bulundurulduğunda, sürdürülebilirlik konularının daha fazla vurgulanması gerektiğini göstermektedir. Çocukların erken yaşlarda çevresel, sosyal ve ekonomik sürdürülebilirlik konusunda bilinçlendirilmesi, bu kavramların benimsenmesini ve yaşam boyu sürdürülebilir alışkanlıklar geliştirmelerini sağlayabilir. Araştırmacılara bu konuda öneri olarak, sürdürülebilir kalkınma amaçlarının okul öncesi dönemdeki çocukların tutum ve farkındalıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi hem bireysel hem de toplumsal düzeyde sürdürülebilir bir geleceğin temellerinin atılması adına önemli bir adım olacaktır.

Kaynakça

Adenike, A.A. (2018). The role of microorganisms in achieving the sustainable development goals. *Journal of Cleaner Production,* 182, 139–155.

Algarra, A. (2021). *Değişen hava değişen mevsimler*. Tübitak Yayınları.

Algarra, A. (2021). *Hayvanlar nerede yaşar?* Tübitak Yayınları.

Algarra, A. (2021). *Hayvanlarda beş duyu*. Tübitak Yayınları.

Algarra, A. (2021). *Hayvanların renkleri*. Tübitak Yayınları.

Aksaray Üniversitesi. (2023). Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanmış resimli çocuk kitaplarının sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi].

Arkılıç-Songören, S. (2011). Yabancı dil öğretiminde çocuk edebiyatı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *8*(1), 1725-1730.

Aslan, C. (2019). *Çocuk edebiyatı ve duyarlılık eğitimi*. Pegem Akademi.

Baş, B., & Biros, Y. (2019). Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan değerler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(4), 1095-1114.

Beldağ. A., & Aktaş. E. (2016). Using Literary Texts to Teach Social Studies: A Qualitative Study. *Erzincan University Journal of Education Faculty, 2*(18),1-2. https://doi: 10.17556/jef.72887

Bennett, S. (2013). Teachers' beliefs, knowledge, and implementation of disciplinary literacy pedagogy in three advanced placement United States history classroom (Unpublished doctoral dissertation). University of South Florida.

Bernhard, D. (2016). *Sen uyurken*. Tübitak Yayınları.

Bone, E. (2022). *İlk uzay kitabım*. Tübitak Yayınları.

Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative research journal, 9(2), 27-40.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Cabrera, A. (2021). *Çevremize özen göstermek*. Tübitak Yayınları.

Candell, A. (2023). *Oyuncak ayılarla serisi*. Tübitak Yayınları.

Corderoy, T. (2023). *Neden.* Tübitak Yayınları.

Davis, J. M.,& Davis, J. E. (2020). Early childhood teacher education and education for sustainability. Researching early childhood education for sustainability: Challenging assumptions and orthodoxies, 111-124.

Delaunois, A. (2022). *Suyun çocukları*. Tübitak Yayınları.

Dirican, R.,& Dağlıoğlu, H. E. (2014). 3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik yayımlanan resimli hikâye kitaplarının bazı temel değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *3*(2), 44-69.

Erol, N., & Keskingöz, S. (2016). *Uğurböceği kapınızı çalarsa*. Tübitak Yayınları.

Fatima, A.D.,& Carolina, M. (2017). Interdisciplinarity: practical approach to advancing education for sustainability and for the sustainable development goals. *The International Journal of Management Education, 15*, 73–83.

Geray, H. (2006). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş iletişim alanından örneklerle.* Siyasal Yayıncılık.

Green, J.C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). *Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry.* In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). Research methods in the social sciences (ss. 275-282). Sage.

Güngör, Z. (2023). *Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanmış resimli çocuk kitaplarının sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından incelenmesi* (Tez No. 807268) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi].YÖK Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Hart, R. A. (2016). *Çocukların Katılımı.* Çev: T. Şener Kılınç. Nobel Yayıncılık.

Hasdemir, U. (2024). *Ay maceramız*. Tübitak Yayınları.

Hayes, K.C. (2023). *Karahindibanın uçuşan öyküsü*. Tübitak Yayınları.

Helbrough, E. (2012). *1001 minik hayvanı bulun*. Tübitak Yayınları.

Kavcar, C. (2017). *Edebiyat ve eğitim (4. Baskı)*. Anı Yayıncılık.

Kearney, B. (2022). *Balık.* Tübitak Yayınları.

Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human Communication Research,* 30(3), 411-433.

Kuzich, S., Taylor, E., & Taylor, P.C. (2015). When policy and infrastructure provisions are exemplary but still insufficient: Paradoxes affecting education for sustainability (EfS) in a custom-designed sustainability school. *Journal of Education for Sustainable Development, 9*(2), 179-195.

Küreci, S., & Küreci, C. (2024). Web of Science Veri Tabanında Yayımlanan Çocuk Edebiyatı Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi, *Trakya Eğitim Dergisi, 14*(2), 226-240.

Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental. *The Qualitative Report, 8*(1), 100-103.

Mensah, J. (2019). Sustainable development: Meaning, history, principles, pillars, and implications for human action: Literature review. *Cogent Social Sciences, 5* (1), 1653531, doi: 10.1080/23311886.2019.1653531.

Milbourne, A. (2007). *Çiflikte.* Tübitak Yayınları.

Milbourne, A. (2007). *Denizin kıyısında*. Tübitak Yayınları.

Milbourne, A. (2007). *Denizin altında*. Tübitak Yayınları.

Milbourne, A. (2011). *Deniz ne kadar derin?* Tübitak Yayınları.

Milbourne, A. (2011). *Gökyüzü ne kadar yüksek?* Tübitak Yayınları.

Milbourne, A. (2011). *Güneşli bir gün.* Tübitak Yayınları.

Milbourne, A. (2014). *Yağmurlu bir gün.* Tübitak Yayınları.

Milbourne, A. (2018). *Dinazorlar ne kadar büyüktür?* Tübitak Yayınları.

Mcritchie, R. (2022). *Mete ve muhteşem keşfi.* Tübitak Yayınları.

Moore-Mollinos, J. (2008). *Bende disleksi var.* Tübitak Yayınları.

Moore-Mollinos, J. (2008). *Yapabilirim.* Tübitak Yayınları.

Muller, G. (2018). *Ulu meşe ile bir yıl*. Tübitak Yayınları.

National Association for the Education of Young Children. (2009, Eylül). NAEYC standards for early childhood professional preparation programs. www.naeyc.org

Oğuzkan, A. F. (2000). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.

Orhan, M. (2022). TÜBİTAK 4004 doğa eğitimi ve bilim okulu projelerinin bilimin, bilimsel çalışmaların, popüler bilimin çocuklar arasında sevilmesine, yaygınlaşmasına katkısı. *Journal of Continuous Vocational Education and Training*, *5*(1), 17-31.

Parkinson, J., & Adendorff, R. (2004). The use of popular science articles in teaching scientific literacy. *English for Specific Purposes, 23*(4), 379-396.

Paro, K.M.L., Hamre, B.K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R.C., Bryant, D., Early, D., ... & Burchinal, M. (2009). Quality in kindergarten classrooms: Observational evidence for the need to increase children's learning opportunities in early education classrooms. *Early Education and Development, 20*(4), 657-692.

Ripoll, O., & Martin, F. (2013). *Dünyanın dört bir yanında*. Tübitak Yayınları.

Robson, K. (2022). *Ara bul resimli bulmacalar.* Tübitak Yayınları.

Robson, K. (2023). *Ara bul hayvanlar.* Tübitak Yayınları.

Saban, A., & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri (3. Baskı).* Anı Yayıncılık.

Salas, L.P. (2018). *Su dedikleri var ya.* Tübitak Yayınları.

Salas, L.P. (2018). *Taş dedikleri var ya.* Tübitak Yayınları.

Salas, L.P. (2018). *Yaprak dedikleri var ya.* Tübitak Yayınları.

Sachs, J.D. (2012). From millennium development goals to sustainable development goals. *The Lancet*, *(379),* 2206-11.

Saccardi, M. (2014). Creativity and children's literature: new ways to encourage divergent thinking. Bloomsbury Publishing.

Seggie, F.N., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü.* Tudem Yayınları.

Şahin, Y. (2021). *Bil bakalım ben neyim?* Tübitak Yayınları.

Yaralı, K. T., & Didin, E. (2018). Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitimde etkili bir örnek: "Küçük Ağaç'ın Eğitimi". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19* (35), 849-868.

Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Okul Psikolojik Danışma Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları

Uzman Psikolojik Danışman Seda SEVİNİŞ (MEB)
sedasevinis01@gmail.com
Doç.Dr. Metehan ÇELİK (Çukurova Üniversitesi)
celmete@cu.edu.tr

Özet

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının okul psikolojik danışma uygulamalarına yönelik öz-yeterlilik algılarını belirlemek ve ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu "Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma uygulamalarına yönelik öz-yeterlilik algıları nasıldır?" şeklinde ortaya konmuştur. Çalışma, nitel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemi, 2023-2024 eğitim öğretim yılında görev yapan 11 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak toplam 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler 2023-2024 eğitim-öğretim yılında yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma neticesinde özellikle; psikolojik danışmanın mesleki becerileri, kişilik özellikleri, kendilerini daha az yeterli gördükleri alanlar ve konular, psikolojik danışma oturumlarında en çok zorlandıkları durumlar, psikolojik danışma oturumlarında zorlandıkları durumlarla baş etme yol ve yöntemleri konularında elde edilen bulguların, literatürdeki benzer araştırmalar yoluyla sıklıkla vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz Yeterlilik, Öz Yeterlilik Algısı

Abstract

This study aimed to determine and reveal school psychological counselors' self-efficacy perceptions towards school psychological counseling practices. For this purpose, the research question was "What are the self-efficacy perceptions of school psychological counselors towards psychological counseling practices?" it is presented as. The study is a qualitative research.The sample of the study consists of 11 school psychological counselors working in the 2023-2024 academic year. A semi-structured interview form consisting of a total of 8 questions was used as a data collection tool in the research. The interviews were held face to face in the 2023-2024 academic year. Content analysis technique was used to analyze the data. As a result of the research, especially; It has been concluded that the findings obtained on the subjects of psychological counselors' professional skills, personality traits, areas and subjects in which they consider themselves less competent, the situations they find most difficult in psychological counseling sessions, and the ways and methods of coping with difficult situations in psychological counseling sessions are frequently emphasized through similar studies in the literature.

Keywords: Self-Efficacy, Perception of Self-Efficacy

Giriş

"Öz yeterlik; bireyin sahip olduğu kapasitesi ile her türlü davranış girişimine başlayıp başlamayacağına, başlayan bir davranışın ise devam edip etmeyeceğine olan inancıdır" şeklinde tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2005). İlgili literatür incelendiğinde; öz yeterlilik kavramının bireylerin yaşamında çok sayıda ve çok boyutlu katkıları olduğu görülmektedir.

Usher ve Pajares (2008)'in ifade ettiği üzere "Öz yeterlik kişilerin performans sonuçlarının önemli bir yordayıcısıdır." Pajares (1996) belirtmektedir ki; "Öz yeterliliği düşük olan bireyler her şeyi olduğundan daha zormuş gibi düşünerek stresle baş edebilme ve problem çözmede zorluk yaşarlarken öz yeterliliği yüksek olan bireyler ise problem çözme sürecinde ve zor aktivitelerle baş etme noktasında dinginlik hissetmektedirler." Luszczynska, Gutierrez-Dona ve Schwarzer (2005) ise "Öz yeterlilik, çalışanların yaptıkları işe karşı olumlu duygular geliştirmelerinde etkili bir yapıdır" görüşünü savunmaktadır.

Aynı zamanda yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde ve Satıcı (2014)'ün ifadeleri dikkate alındığında görülmektedir ki; "Bireyler hedeflerine ulaşmak için yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olsalar dahi eğer öz-yeterlik algıları düşük ise kendilerine yönelik olumsuz algıları nedeniyle yaptıkları işten çabuk vazgeçerek başarısız olurlar." Bu ve benzeri mevcut araştırmalar göstermektedir ki öz yeterlilik algısı bireylerin yaşamlarında başta davranışlarını düzenlemek olmak üzere performansları, stresle baş edebilme düzeyleri, problem çözme becerileri, yaptıkları işlere dair olumlu algı geliştirme vb. gibi çok sayıda alanda yüksek düzeyde katkı sağlamaktadır.

Kafkas, Çoban ve Karademir (2010)'a göre "Birçok alanda olduğu gibi bireylerin mesleki hayatında da öz yeterlik etkili bir faktördür." Mesleki öz-yeterlik kavramı tüm meslek grupları için kullanılan şemsiye bir kavramdır. Öz-yeterliğin psikolojik danışmanlık mesleği için ise ayrıca tanımlandığı görülmüştür. Lent, Hill ve Hoffman (2003)'ün tanımladığı üzere; "Psikolojik danışman öz-yeterliği, psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışma oturumları gerçekleştireceklerine ilişkin kendilerine dair inancıdır." Larson ve Daniels (1998) ise; danışman öz yeterliğini, "Psikolojik danışmanın danışma sürecindeki danışmanlık ile ilgili davranışları ve aynı zamanda da belirli klinik durumlarla baş edebilmeye dair kendi kapasitelerine yönelik yeterlik algılarıdır." şeklinde tanımlamaktadır.

Larson, Suzuki, Gillespie, Potenza, Bechtel ve Toulouse (1992); "Psikolojik danışma öz-yeterliği; psikolojik danışmanın kariyer hedefleri, mesleğe olan bağlılığı ve ilgisi açısından epeyce kritik bir öneme sahiptir." vurgusunu yapmaktadır. Sharpley ve Ridgway (1993) ise; "Psikolojik danışma öz-yeterliğinin, gelecekteki olası danışmanlık performansının bir göstergesidir." bulgusuna ulaşmışlarıdr. Dolayısıyla mevcut literatür incelendiğinde; psikolojik danışmanların öz yeterlilik algılarının, mesleki anlamda birçok faktörle doğrudan ilişkili olduğu göze çarpmaktadır.

Benzer şekilde, konuyu okul psikolojik danışmanları açısından ele alacak olursak da çok sayıda araştırmaya ulaşmamız mümkündür. Örneğin; Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O'Connel ve Stewart-Sicking (2004) yaptıkları araştırmada, "Rehber öğretmenlerin öz yeterlik algıları, okul

ortamında yürütecekleri sınıf rehberliği, grup rehberliği, mesleki rehberlik etkinlikleri vb. çalışmalar üzerinde etkili olabilmektedir." sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Cormier ve Cormier (1991)'e göre ise; "Psikolojik danışmanın kendini yeterli hissetmesi danışana ve öğrencilerine yönelik olumlu tutuma sahip olmasını ve dolayısıyla da bu bağlamda daha iyi hizmet vermesini sağlayacaktır." bulgusu literatür açısından oldukça kıymetlidir. Dolayısıyla ilgili literatür incelendiğinde, okul psikolojik danışmanlarının, psikolojik danışma oturumları/sürece yönelik öz-yeterlilik algılarının, mesleki başarılarını ve etkililiklerini büyük ölçüde etkilediği düşünülmektedir. Tam da bu noktada araştırmanın gerekçesi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, mevcut araştırmada ortaya çıkacak sonuçların; okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma oturumlarına/sürece yönelik öz-yeterlilik algılarına ve de aynı zamanda bu algının boyutlarına katkı sağlaması açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmada okul psikolojik danışmanlarının okul psikolojik danışma uygulamalarında öz-yeterlilik algılarını belirlemek ve ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu ***"Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma uygulamalarına yönelik öz-yeterlilik algıları nasıldır?"*** şeklinde ortaya konmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Okul psikolojik danışma uygulamalarına ilişkin okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlilik algılarına dair görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek (2016) ifade ettiği üzere "Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı nitel veri oluşturma yöntemlerinin kullanıldığı, bakış açılarının, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır." Mevcut araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemi, 2023-2024 eğitim öğretim yılında görev yapan 11 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Bu okul psikolojik danışmanlarının 9 tanesi lisans, 1 tanesi yüksek lisans ve 1 tanesi ise doktora mezunudur. Çalıştıkları kademe açısından incelendiğinde; 2 tanesinin anaokulu, 3 tanesinin ilkokul, 4 tanesinin ortaokul ve 2 tanesinin ise lise kademesinde bulundukları görülmektedir. Meslekte çalıştıkları yıl dikkate alındığında; 2 tanesinin 0-5 yıl aralığında, 8 tanesinin 6-10 yıl aralığında, 1 tanesinin ise 11-15 yıl aralığında mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak toplam 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, içerisinde açımlayıcı sondalar bulunan 8 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular; nitelikli bir okul psikolojik danışmanın özelliklerinin neler olduğu, kendilerini bir psikolojik danışman olarak nasıl gördükleri, psikolojik danışmada hangi alanlarda veya konularda çalışırken kendilerini yetkin gördükleri, psikolojik danışmada hangi alanlarda veya konularda çalışırken

kendilerini daha az yetkin gördükleri, psikolojik danışma oturumlarında en çok zorlandıkları durumların neler olduğu, psikolojik danışma oturumlarında zorlandıkları durumlarla karşılaştıklarında baş etme yol ve yöntemlerinin neler olduğu, psikolojik danışman olarak yeterliklerini geliştirmek anlamında neler yaptıkları, aldıkları/almakta oldukları eğitimlerin psikolojik danışma oturumlarındaki/sürecindeki yansıma ve katkılarının nasıl olduğuna dair değerlendirmelerini ortaya çıkarmaya yönelik içeriklerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde, görüşmeye başlanmadan önce araştırmanın amacı, veri toplama aracı, toplanan verilerin kullanılma şekilleri, gizlilik ve verilerin işlenme biçimleri ile ilgili katılımcılar bilgilendirilmiştir. Tüm katılımcılar gönüllü bir şekilde araştırmaya katılmayı kabul etmişlerdir. Görüşmeler 2023-2024 eğitim-öğretim yılında yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı yoluyla kaydedilmiştir. Okul psikolojik danışmanlarıyla yapılan görüşmeler ortalama 20-25 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için; içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) ifade ettiği üzere; "İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlayan bir analiz yöntemidir."

Bulgular

Mevcut araştırma bulguları; nitelikli bir okul psikolojik danışmanın özelliklerinin neler olduğu ile ilgili algılarına ilişkin bulgular, psikolojik danışmanların kendilerine yönelik psikolojik danışman algılarına ilişkin bulgular, psikolojik danışmanların kendilerini yeterli gördükleri alanlar ve konulara yönelik algılarına ilişkin bulgular, psikolojik danışmanların kendilerini daha az yeterli gördükleri alanlar ve konulara yönelik algılarına ilişkin bulgular, psikolojik danışmanların, psikolojik danışma oturumlarında en çok zorlandığı durumlara yönelik algılarına ilişkin bulgular, psikolojik danışmanların psikolojik danışma oturumlarında zorlandığı durumlarla baş etme yol ve yöntemlerine yönelik algılarına ilişkin bulgular, psikolojik danışmanların yeterliklerini geliştirmelerine yönelik algılarına ilişkin bulgular ve psikolojik danışmanların aldıkları eğitimlerin psikolojik danışma sürecine yansımalarına yönelik algılarına ilişkin bulgular şeklinde sekiz ana başlıkta ele alınmaktadır.

Nitelikli Bir Okul Danışmanın Özelliklerinin Neler Olduğu İle İlgili Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların, iyi bir psikolojik danışmanın özelliklerinin neler olduğuna ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların iyi bir psikolojik danışmanın özelliklerinin neler olduğuna ilişkin görüşlerinin *mesleki beceriler ve psikolojik danışmanın kişilik özellikleri* olarak iki boyutta ele alındığı görülmektedir.

Tablo 1: *Psikolojik Danışman Özelliklerine İlişkin Kategoriler*

Kategoriler	Kavramlar
Mesleki Beceriler	Psikolojik Danışma Becerileri
	İletişim Becerileri
	Kültürel Duyarlılık
	Etik İlkelere Bağlılık
Kişilik Özellikleri	Gelişime Açıklık
	Koşulsuz Kabul
	Objektif Olma
	Sabırlı Olma
	Öz Farkındalık
	Danışana Saygı
	Gizlilik İlkesine Bağlılık
	Hoşgörülü Olma

Psikolojik Danışmanların Kendilerine Yönelik Psikolojik Danışman Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların kendilerini nasıl bir psikolojik danışman olarak gördüklerine ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde psikolojik danışmanların kendilerini nasıl bir psikolojik danışman olarak gördüklerine ilişkin görüşlerinin *mesleki beceriler* ve *psikolojik danışmanın kişilik özellikleri* olarak 2 boyutta ele alındığı görülmektedir.

Tablo 2: *Psikolojik Danışman Algılarına İlişkin Kategoriler*

Kategoriler	Kavramlar
Mesleki Beceriler	Psikolojik Danışma Becerileri
	İletişim Becerileri
	İşbirliğine Açıklık
	Konsültasyon
Kişilik Özellikleri	Gelişime Açıklık
	Mesleki Öz Farkındalık
	Objektif Olma
	Koşulsuz Kabul
	Yeterlilik Algısı
	Yeni Yaşantılara Açıklık

Psikolojik Danışmanların Kendilerini Yeterli Gördükleri Alanlar ve Konulara Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların kendilerini yeterli gördükleri alanlar ve konulara ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde psikolojik danışmanların kendilerini yetkin gördükleri alanlar ve konuların; gelişim dönemlerine dair öz yeterlik algısı, problem alanlarına dair öz yeterlik algısı, aile odaklı danışmada yetkinlik, terapötik becerilerde yetkinlik, mesleki deneyim,

önleyici rehberlik çalışmaları, çözüm odaklı psikolojik danışmada yetkinlik açısından incelendiği görülmektedir.

Tablo 3: *Psikolojik Danışmanların Kendilerini Yeterli Gördükleri Alanlar ve Konulara İlişkin Kategoriler*

Kategoriler	Kavramlar
Gelişim Dönemlerine Dair Öz Yeterlik Algısı	Çocuklarla Psikolojik Danışmada Yeterlik
	Ergenlerde Psikolojik Danışmada Yeterlik
	Yetişkinlerle Psikolojik Danışmada Yeterlik
Problem Alanlarına Dair Öz Yeterlik Algısı	Eğitsel Psikolojik Danışmada Yeterlik
	Kişisel-Sosyal Psikolojik Danışmada Yeterlik
	Mesleki Psikolojik Danışmada Yetkinlik
Aile Odaklı Danışmada Yetkinlik	
Terapötik Becerilerde Yetkinlik	
Mesleki Deneyim	
Önleyici Rehberlik Çalışmaları	
Çözüm Odaklı Psikolojik Danışmada Yetkinlik	

Psikolojik Danışmanların Kendilerini Yetersiz (Daha Az Yeterli) Gördükleri Alanlar ve Konulara Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların kendilerini yetersiz (daha az yeterli) gördükleri alanlar ve konular Tablo 4'de sunulmuştur. Psikolojik danışmanların kendilerini yetersiz gördükleri alanlar ve konuların analizinden elde edilen bulgular gelişim dönemlerine dair öz yeterlik algısı, konuya dair öz yeterlik algısı, problemler alanlarına dair öz yeterlik algısı, psikolojik danışma sürecine dair öz yeterlik algısı, psikolojik danışma yaklaşımlarına dair öz yeterlik algısı, ilişki odaklı psikolojik danışmalara dair öz yeterlik algısı, özel gereksinimli çocuklarla danışmada zorluklar ve işbirliğinde zorluklar kategoriler başlığı altında toplanmıştır.

Tablo 4: *Psikolojik Danışmanların Kendilerini Daha Az Yeterli Gördükleri Alanlar ve Konulara İlişkin Kategoriler*

Kategoriler	Kavramlar
Gelişim Dönemlerine Dair Öz Yeterlik Algısı	Çocuklarla Psikolojik Danışmada Yetersizlik
	Ergenlerde Psikolojik Danışmada Yetersizlik
Konuya Dair Öz Yeterlik Algısı	Danışma Tedbiri Olan Danışanlarla Danışmada Yetersizlik
	Yas Sürecinde Olan Danışanlarla Danışmada Yetersizlik
Psikolojik Danışma Sürecine Dair Öz Yeterlik Algısı	Psikolojik Danışma Sürecini Sürdürmede Yetersizlik
	Psikopatolojik Semptomları Tanımada Yetersizlik
	Danışanda Davranış Değiştirmede Yetersizlik
Psikolojik Danışma Yaklaşımlarına Dair Öz Yeterlik Algısı	Psikodinamik Temelli Danışmada Yetersizlik
	Kısa Süreli Psikolojik Danışmada Yetersizlik
İlişki Odaklı Psikolojik Danışmada Öz Yeterlik Algısı	Aile ve Çift Odaklı Danışmada Yetersizlik
	Cinsel Terapide Yetersizlik
Özel Gereksinimli Çocuklarla Danışmada Zorluklar	
İşbirliğinde Zorluklar	

Psikolojik Danışmanların, Psikolojik Danışma Oturumlarında En Çok Zorlandığı Durumlara Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Psikolojik danışmanların, psikolojik danışma oturumlarında en çok zorlandığı durumlara yönelik verilerin analizine göre sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde psikolojik danışmanların en çok zorlandığı durumlar *danışana dair zorluklar, konuya dair zorluklar, işbirliğine dair zorluklar ve psikolojik danışma müdahale ve tekniklerine yönelik zorluklar* olmak üzere 4 boyutta ele alındığı görülmektedir.

Tablo 5: *Psikolojik Danışma Oturumlarında En Çok Zorlandıkları Durumlara Yönelik Algılarına İlişkin Kategoriler*

Kategoriler	Kavramlar
Danışana Ait Zorluklar	Direnç Gösteren Danışanlar
	Kendini Açmakta Zorlanan Danışanlar
	Gizlilik Endişesi Olan Danışanlar
	Dezavantajlı Koşullara Sahip Danışanlar
	Becerileri Hayata Aktaramayan Danışanlar
Konuya Dair Zorluklar	İhmal-İstismar Vakalarında Yetersizlik
	Cinsel Terapide Yetersizlik
	İntihar Eğilimi Olan Danışanlar
İşbirliğine Dair Zorluklar	
Psikolojik Danışma Müdahale ve Tekniklerine Dair Zorluklar	

Psikolojik Danışmanların, Psikolojik Danışma Oturumlarında Zorlandığı Durumlarla Baş Etme Yol ve Yöntemlerine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Tablo 6'da psikolojik danışmanların, psikolojik danışma oturumlarında zorlandığı durumlarla baş etme yol ve yöntemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Psikolojik danışmanların ifade ettikleri psikolojik danışma oturumlarında zorlandığı durumlar baş etme yol ve yöntemler *meslek beceriler, işbirliği, konsültasyon, akademik yayın okuma ve bireyi tanımak teknikleri uygulama* olmak üzere beş kategoride sunulmuştur.

Tablo 6: *Psikolojik Danışma Oturumlarında En Çok Zorlandıkları Durumlarla Baş Etme Yol ve Yöntemlerine Yönelik Algılarına İlişkin Kategoriler*

Kategoriler	Kavramlar
Mesleki Beceriler	Terapötik Beceriler
	Terapötik Koşulları Oluşturma Becerileri
	Mesleki Öz Değerlendirme
İşbirliği	İşbirliği
	Yöneltme/Sevk
Konsültasyon	
Akademik Yayın Okuma	
Bireyi Tanıma Teknikleri	

Psikolojik Danışmanların Yeterliklerini Geliştirmelerine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Psikolojik danışmanların yeterliklerini geliştirmelerine yönelik algılarına ilişkin verilerin analizine dair sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir. Psikolojik danışmanların yeterliklerini geliştirmeleri ilişkin bulguların içerik analizi sonucunda *psikolojik danışma yaklaşımlarıyla ilgili eğitim alma, akademik yayın okuma, profesyonel etkileşim grupları, mesleki etkinliklere katılma, psikolojik danışma becerilerini kullanma, mesleki deneyim ve film izleme* açısından incelendiği görülmektedir.

Tablo 7: *Psikolojik Danışmanların Yeterliklerini Geliştirmelerine Yönelik Algılarına İlişkin Kategoriler*

Kategoriler	Kavramlar
Psikolojik Danışma Yaklaşımlarıyla İlgili Eğitim Alma	Farklı Psikolojik Danışma Yaklaşımları Alma
	Online Eğitimler Alma
	Hizmet İçi Eğitimler Alma
	Lisansüstü Eğitimler Alma
Psikolojik Danışma Becerilerini Kullanma	Danışandan Geribildirim Alma
	Öğrenci Odaklı Müdahaleler
Profesyonel Etkileşim Grupları	
Mesleki Etkinlere Katılma	
Akademik Yayın Okuma	
Mesleki Deneyim	
Film İzleme	

Psikolojik Danışmanların Aldıkları Eğitimlerin Psikolojik Danışma Sürecine Yansımalarına Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Tablo 8'de psikolojik danışmanların aldıkları eğitimlerin psikolojik danışma sürecine yansımalarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda *psikolojik danışma sürecine katkıları ve öz yeterlik algılarına katkıları* kategorileri; psikolojik danışma sürecine katkıları ise ifade edilen sıklıklara göre psikolojik danışma müdahale ve tekniklerde yetkinlik, alınan eğitimlerin danışma sürecine olumlu katkısı, yeni ve özgün farklı bakış açıları kazanma ve psikolojik danışma becerilerine alt kategorilerine ayrılmıştır.

Tablo 8: *Aldıkları Eğitimlerin Psikolojik Danışma Sürecine Yansımalarına Yönelik Algılarına İlişkin Kategoriler*

Kategoriler	Kavramlar
Psikolojik Danışma Sürecine Katkıları	Psikolojik Danışma Müdahale ve Tekniklerinde Yetkinlik
	Alınan Eğitimlerin Danışma Sürecine Olumlu Katkısı
	Yeni ve Özgün Bakış Açıları Kazanma
	Psikolojik Danışma Becerileri
Öz Yeterlik Algılarına Katkıları	

Tartışma ve Yorum

Araştırmamız sonucu ortaya çıkan bulgular genel itibariyle incelendiğinde, psikolojik danışanların öz yeterliğine dair literatürdeki araştırma bulgularıyla araştırma sorularımız neticesinde elde ettiğimiz bulguların belirli ölçülerde paralellik gösterdikleri ortaya çıkmaktadır. Örneğin; Mayer, Caruso ve Salovey (2000) yaptıkları araştırmada, "Psikolojik danışmanların öz yeterlik inançları, danışma

oturumlarının ne kadar nitelikli olacağını belirlemektedir." sonucunu ortaya koymaktadırlar. Benzer şekilde Murdock, Wendler ve Nilsson (2005), "Danışmanlık becerileri ve eğitimini geliştirmek öz yeterlik inançları ile ilişkidir." bulgusuna ulaşmışlardır.

Owens ve Bodenhorn (2010) yaptıkları araştırmada, psikolojik danışmanların mesleki deneyimleri ile öz yeterlikleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde; Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O'Connell ve Stewart-Sicking (2004) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise, "Danışmanlık ile ilgili deneyimler, psikolojik danışma öz yeterliğinin önemli bir parçasıdır." bulgusu literatürü sunulan kıymetli bir katkı olarak yerini almaktadır. Aynı zamanda, Meyer (2012) de "Psikolojik danışmanların öz yeterliklerini yansıtan en önemli belirleyicisi ne kadar deneyimli olduklarıdır." şeklinde rapor etmektedir. İncelenen araştırmaların sunulan bu bulgularıyla mevcut araştırmamızın psikolojik danışmanların yeterliklerini geliştirmelerine yönelik algılarına ilişkin bulguları (psikolojik danışma yaklaşımlarıyla ilgili eğitim alma, psikolojik danışma becerilerini kullanma, profesyonel etkileşim grupları, mesleki etkinliklere katılma, akademik yayın okuma, mesleki deneyim, film izleme) paralellik göstermektedir.

Çoban (2005)'in vurguladığı üzere; "Mesleğini okullarda sürdüren birçok psikolojik danışman, çeşitli öğrenci sorunlarıyla karşılaşmaktadır. Bu sorunların karşısında (cinsel taciz, aile içi şiddet, uyuşturucu kullanımı, çeteleşme vb.) psikolojik danışmanlar zaman zaman sahip oldukları bilgi ve becerilerin yetersiz olduğu hissine kapılmaktadırlar. Bu durum da dolayısıyla tükenmişliğe, işleriyle ilgili doyumsuzluk ve başarısızlık duygusuna, performansta azalmaya ve işten ayrılma düşüncesine yol açabilmektedir." İncelenen bu araştırmanın bulgularıyla mevcut araştırmamızın psikolojik danışmanların kendilerini yetersiz (daha az yeterli) gördükleri alanlar ve konulara yönelik algıları ve de psikolojik danışmada en çok zorlandıkları durumlara yönelik algılarına ilişkin bulguları (dezavantajlı koşullara sahip danışanlar, ihmal-istismar vakaları vs.) ile benzerlik göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Literatürü incelediğimizde karşılaşılan araştırmalarla mevcut araştırmamızın bulguları genel itibariyle paralellik göstermektedir. Özellikle; psikolojik danışmanın mesleki becerileri, kişilik özellikleri, kendilerini daha az yeterli gördükleri alanlar ve konular, psikolojik danışma oturumlarında en çok zorlandıkları durumlar, psikolojik danışma oturumlarında zorlandıkları durumlarla baş etme yol ve yöntemleri konularında elde edilen bulguların, literatürdeki benzer araştırmalar yoluyla sıklıkla vurgulandığı göze çarpmaktadır.

Bu araştırmada elde edilen tüm bulgu ve sonuçlara rağmen; araştırmanın birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Örneğin; katılımcı sayısının az olması bu araştırma için bir sınırlılık olarak görülebilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde; katılımcılarla tekrarlı ve daha derinlemesine görüşmeler yapılamamış olması diğer bir sınırlılıktır. Bu bağlamda; konu ile ilgili ilerleyen araştırmalarda katılımcılarla tekrarlı ve daha derinlemesine görüşmeler yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Çoban, Aysel Esen (2005). Psikolojik danışmanlar için meslek dayanışması. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1),167-174.

Cormier, W. H. ve Cormier, L. S. (1991). Interviewing strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive Behavioral interventions (3rd ed.). Pacific Grove, California: Brooks/Cole Publishing Company.

Kafkas, M. E., Çoban, B., & Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 93-111.

Larson, L. M. & Daniels, J. A. (1998). Review of the Counseling self-efficacy literature. Counseling Psychologist, 26(2), 179–218.

Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., & Toulouse, A.L. (1992). Development and validation of the counseling self estimate inventory. Journal of Counseling Psychology, 39(1), 105–120.

Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of Activity Self-Efficacy Scales. Journal of Counseling Psychology, 50(1), 97–108.

Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. International Journal of Psychology, 40, 80–89. doi:10.1080/00207590444000041.

Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standarts for an intelligence. Intelligence, 27(4), 267-298.

Meyer, R. L. (2012). Predictors of counselor self-efficacy among master's level counselor trainess: Impact of cohort versus non-cohort educational programs. 15 Kasım 2017 tarihinde http://scholarworks.wmich.edu/ - dissertations/68 adresinden alınmıştır.

Murdock, T.B., Wendler, A.M., & Nilsson, E.J. (2005). Addiction Counseling self-efficacy scale (ACSES): Development and initial validation. Journal of Substance Abuse Treatment, 29(1), 55-64.

Owens, D., Bodenhorn, N. vd. (2010). Self-efficacy and multicultural competence of school counselors. Journal of School Counseling, 8(17), 1-20.

Pajares, F. (1996). Akademik ortamlarda öz yeterlilik inançları. Eğitim Araştırmaları İncelemesi, 66(4)

Satıcı, B. (2014). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik algılarının mizah tarzları ve süpervizyon yaşantıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Sharpley, C. F., & Ridgway, I. R. (1993). An evaluation of the effectiveness of self-efficacy as a predictor of trainees' counselling skills performance. British Journal of Guidance & Counselling, 21(1), 73–81.

Senemoğlu, N. (2005). Gelişim öğrenme ve öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi.

Tang, M., Addison, K.D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart-Sicking, J. A. (2004). Factors that influence self-efficacy of Counseling students: An exploratory study. Counselor Education and Supervision, 44(1), 70–80. http://dx.doi.org/10.1002/j.1556- 6978.2004.tb01861.x

Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. Review of Educational Research, 78, 751–796.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Eğitim Felsefeleri Açısından Olası Gelecek Senaryoları (20 Yıl Sonrası İçin: 2043)

Selen Avcı
MEB, Prof. Dr. Şaban Teoman Duralı Bilim ve Sanat merkezi,
selenoge@gmail.com
Çetin Semerci
Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
csemerci@bartin.edu.tr

Özet

Eğitim, toplumun kültürü ve gelenekleriyle güçlü bir bağa sahip olup, bir ülkenin kalkınmasında etkili olan önemli unsurlardan biridir. Öğretmenler ise eğitim alanının en önemli paydaşları arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin yetiştirilme süreci, okullardaki eğitim faaliyetlerinin kalitesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme sisteminin tüm bileşenlerinin düzenli olarak değerlendirilmesi ve çağın gereksinimlerine uygun nitelik ve nicelikte öğretmenler yetiştirmek amacıyla sürekli olarak iyileştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Geleceği düşünmek, insan doğasının bir parçasıdır. Eğitim, aynı zamanda geleceği planlama sürecini ifade eder; bu bağlamda, gelecekte meydana gelecek değişimleri tahmin etmek, bu değişimlerin sistem üzerindeki etkilerini öngörmek ve gerekli önlemleri zamanında almak kritik bir önem taşır. Eğitim, gelecekle doğrudan ilişkilidir ve öğretmen eğitimi, geçmişte veya günümüzde ihtiyaç duyulan eğitimi değil, gelecekte talep edilecek eğitimi anlayacak, uygulayacak ve bu doğrultuda öğretmenler yetiştirecek şekilde yapılandırılmalıdır. Geleceği şekillendirebilmek adına bugünü değiştirmek için kullanılan gelecek araştırma yöntemleri, öğretmen eğitimi bağlamında farklı olasılıkları öngörmemize ve bu olasılıkları değerlendirmemize olanak tanır. Bu yöntemlerden biri olan senaryo metodu, tercih edilen, ideal ya da ulaşılabilir bir hedef geleceği tasarlamak ve bu hedefe ulaşmak için gerekli adımları belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Öğretmen eğitimi, geleceğin eğitim sistemini dönüştürmek ve geliştirmek açısından kilit bir faktör olarak görülmektedir. İyi yetişmiş öğretmenlerin, gelecekteki toplumu şekillendirme ve olumlu bir senaryo oluşturma potansiyeline sahip olmaları, bu konunun önemini daha da artırmaktadır. Aynı şekilde, Snoek da öğretmen eğitiminin, geleceğin eğitim sistemini geliştirmedeki merkezi rolünü vurgulamaktadır. Endüstriyel bir toplumdan dijital ya da bilgi toplumuna doğru bir dönüşüm sürecindeyiz. Bu toplumsal değişim ve yeniden yapılanma sürecinde, öğretmen eğitimi, önemli bir araç olarak kabul görmekte ve hızla ilerleyen toplumsal ve kültürel değişimlerin merkezinde yer almaktadır. Öğretmen eğitimi, geleceği şekillendirme sorumluluğunu üstlenmeli ve bilgiye dayalı yeni toplumun oluşumuna katkı sağlamalıdır. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi sistemi, bağlantılı toplumların gelecekteki senaryolarını göz önünde bulundurarak, bilgi toplumuna geçişi destekleyecek dijital altyapıya sahip eğitim modelleri geliştirmek zorundadır. Gelecek her zaman belirsizdir; ancak toplumu, eğitim sistemini ve öğretmen eğitimini etkileyecek itici güçler hakkında bir farkındalık geliştirdiğimizde, öğretmen eğitiminin geleceği için farklı olasılıkları düşünmeye başlayabilir ve bizi arzu edilen geleceğe götürecek stratejileri keşfedebiliriz. Bu belirsiz geleceğe dair öngörüler oluşturmanın bir yolu, senaryolar geliştirmekten geçer. Araştırmanın amacı Türkiye'de öğretmen eğitiminde eğitim felsefeleri açısından olası gelecek senaryolarının oluşturulmasıdır. Bu çerçevede, "Öğretmen eğitiminde eğitim felsefeleri açısından gelecek senaryoları nelerdir? sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada nitel araştırmanın temel bakış açılarından biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında geliştirdiğimiz "Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Olası Gelecek Senaryoları (20 yıl sonrası için: 2043)" anketinin sadece bir bölümü (Eğitim felsefeleri açısından gelecek senaryoları) 68 farklı eğitim fakültesinde görev yapan 375 öğretim üyesine uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 186 (% 49.6) kadın ve 189 (%50.4) erkek katılımcıdan oluşmaktadır. "Türkiye'de öğretmen eğitimine eğitim felsefeleri açısından gelecek senaryoları…olursa…sonuç(lar) ortaya çıkar" kalıbından hareket edilerek muhtemel gelecekler öngörülmeye çalışılmıştır. Araştırmada, "Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanırsa ancak bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır." senaryosu birinci sırada ön plana çıkmıştır.

Bu bildiri, Selen Avcı'nın Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde hazırlamakta olduğu ‘Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Olası Gelecek Senaryoları (20 yıl sonrası için: 2043)’ başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünü kapsamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, Eğitim felsefeleri, Gelecek senaryoları

Possible Future Scenarios Regarding Educational Philosophies in Teacher Education in Turkey (20 Years Ahead: 2043)

Abstract

Education has a strong link with the culture and traditions of a society and is one of the most important factors in the development of a country. Teachers are among the most important stakeholders in the field of education. The process of training teachers has a critical importance for the quality of educational activities. Therefore, all components of the teacher training system need to be continuously evaluated and improved in order to train teachers with the quality and quantity appropriate to the needs of today and the future. Thinking about the future is a part of human nature. Education also refers to the process of planning for the future; therefore it is critical to anticipate the changes that will occur in the future, to foresee the effects of these changes on the system and to take the necessary measures in a timely manner. Future research methods, which are used to change the present in order to shape the future, allow us to predict and evaluate different possibilities in the context of teacher education. The scenario method is used to design a preferred target future and determine the necessary steps to achieve this goal. Teacher education should assume the responsibility of shaping the future and contribute to the formation of a new knowledge-based society. The teacher education system has to develop educational models with digital infrastructure to support the transition to the knowledge society, taking into account the future scenarios of connected societies. The future is always uncertain, but when we develop an awareness of the driving forces that will affect society, the education system and teacher education, we can begin to consider different possibilities for the future of teacher education and explore strategies that will lead us to the desired future. One way of forecasting this uncertain future is to develop scenarios. The aim of the research is to create possible future scenarios in terms of educational philosophies in teacher education in Turkey. In this framework, an answer to the question 'What are the future scenarios in terms of educational philosophies in teacher education?' was sought. In the research, phenomenological design, which is one of the basic perspectives of qualitative research, was used. As a data collection tool only one part of 'Possible Future Scenarios in terms of Teacher Education in Turkey (20 years ahead: 2043)', which we developed within the scope of the research, was applied as a questionnaire to 375 lecturers working in 68 different faculties of education. The study group consisted of 186 (49.6%) female and 189 (50.4%) male participants. Possible futures were tried to be foreseen based on the pattern of 'future scenarios for teacher education in Turkey in terms of educational philosophies...if...the...result(s) will emerge'.In the research, the scenario 'If teacher education and politics are separated from each other, a sustainable and permanent teacher education model will be implemented and the quality and prestige of teaching will increase.' scenario came to the fore.

Keywords: Teacher education,, Educational philosophies, Future scenarios

Giriş

Eğitim sistemleri, bir toplumun gelişiminde ve gelecekteki yönelimlerinin şekillenmesinde kritik bir rol oynar. Bu bağlamda öğretmenler, eğitim sisteminin temel yapı taşları olarak, sadece bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda toplumsal değişim ve dönüşümün başlıca aktörleri olarak görülmektedir. Öğretmen eğitiminin niteliği, bir ülkenin eğitim kalitesini ve dolayısıyla geleceğini doğrudan etkileyen bir unsurdur. Ancak, öğretmen yetiştirme süreçleri ve programları, hızla değişen toplumsal, teknolojik ve pedagojik ihtiyaçlarla sürekli bir uyum içinde olmayı gerektirmektedir. Geleceğin öğretmenlerini yetiştirirken hangi eğitim felsefelerinin öne çıkacağı, öğretmen eğitimine yön veren stratejik bir sorudur. Eğitim felsefeleri, eğitimin amacını, içeriğini ve yöntemini şekillendiren temel ilkeleri belirlemekte ve öğretmen eğitimine yön vermektedir. Eğitim felsefelerinin öğretmen eğitimi süreçlerine entegrasyonu, öğretmen adaylarının mesleki kimlik geliştirmelerini ve eğitim sürecine daha derinlemesine katılım sağlamalarını desteklemektedir.

Geleceğin belirsizliklerle dolu yapısı, öğretmen eğitiminde esneklik ve uyum yeteneği gerektirir. Bu bağlamda, farklı eğitim felsefelerinin öğretmen eğitimi üzerinde nasıl etkiler yaratabileceğine dair senaryo çalışmaları, gelecekte öğretmen yetiştirme süreçlerine yönelik öngörüler sunarak eğitim politikalarına ve programlarına ışık tutabilir. Bu çalışma, Türkiye'de öğretmen eğitimi alanında olası senaryoları oluşturarak, eğitim politikalarını şekillendirme sürecinde karar vericilere ve eğitimcilere yol gösterici olmayı hedeflemektedir. Eğitim felsefeleri açısından oluşturulan bu senaryolar, gelecekte öğretmen eğitimine ilişkin olası gelişmelere dair bir analiz sunarak, eğitim sisteminin daha esnek ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşmasına katkı sağlayacaktır. Araştırmanın amacı Türkiye'de öğretmen eğitiminde eğitim felsefeleri açısından olası gelecek senaryolarının oluşturulmasıdır. Bu çerçevede, "Öğretmen eğitiminde eğitim felsefeleri açısından gelecek senaryoları nelerdir? sorusuna cevap aranmıştır.

Kuramsal Çerçeve

Küreselleşme süreciyle birlikte bilgi birikiminin hızla artması, yaşam tarzlarının, teknolojinin ve hayata bakış açılarının değişmesi, öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirme süreçlerine yeni bir boyut kazandırmıştır. Gelişmişliğin temel unsurlarından biri olan yetişmiş insan gücü, gelişmekte olan ülkeler için büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, eğitimin küreselleşme sürecine uyum sağlayacak şekilde geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, bu ülkelerin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Azar, 2011). Öğretmenler, toplumun eğitim aracılığıyla edinilmesini beklediği değerlerin kazandırılmasında önemli bir rol üstlenmekte ve sosyal sistemin en stratejik unsurlarından birini oluşturmaktadır (Bursalıoğlu, 1994). Öğretmen eğitimi, felsefe, sosyoloji ve psikoloji disiplinlerinden beslenmekte olup, bu alanlar öğretmen eğitiminin daha iyi kavranması ve uygulanması için sağlam bir temel sunmaktadır. Öğretmen eğitiminin asıl amacı, öğretmene yalnızca nasıl öğreteceğini öğretmek değil; öğretmenin inisiyatifini harekete geçirmek, bu canlılığı sürdürmek ve

öğretme-öğrenme süreçlerinde zaman, enerji, para ve çaba açısından tasarruf sağlamaktır. "Eğitim ne içindir, kim içindir, kime aittir, ne öğretmelidir?" ve "Eğitim nasıl öğretilmelidir?" gibi sorulara verilen yanıtlar, öğretmen eğitiminin temel yönlendirici unsurlarını oluşturmaktadır (Schuck vd.., 2018). Bu nedenle, okullarda eğitim etkinliklerinin kalitesini artırmak için öğretmen yetiştirme süreci büyük önem taşımaktadır (Ataç, 2003). Etkili öğretmenler, geleceğin toplumunu olumlu ve güçlü bir şekilde şekillendirme potansiyeline sahip oldukları için büyük önem taşımaktadır (Saravanakumar, 2014).

İnsanın doğasında geleceği düşünmek vardır (Paige & Lloyd, 2016). Eğitim, gelecekle doğrudan ilgilidir; bu nedenle öğretmen eğitimi, yalnızca bugünün veya geçmişin ihtiyaçlarına değil, gelecekteki talepleri karşılayacak, bu gereksinimleri anlayıp uygulayabilecek yeterlilikte öğretmenler yetiştirmelidir. Çağdaş gelecek çalışmalarının başlangıç noktasını kesin olarak belirlemek güç olsa da erken ve yakın dönem çalışmaları arasında zamanla birçok kusursuz bağlantı kurulmuştur. Bununla birlikte, pek çok araştırmacı, gelecek çalışmalarının 1960'ların ortalarında belirgin bir alan olarak ortaya çıkmaya başladığı ve bu alanın temel kavramsal ve metodolojik temellerinin 1940'ların sonlarında atıldığı konusunda görüş birliğine sahiptir (Bell, 1997, cilt 1).

Gelecek çalışmaları, genellikle disiplinler arası bir alan olarak, bilimlerin ve sistem bilimlerinin fiziksel dünyasını; bireylerin ve kültürlerin öznel bakış açılarını ve ayrıca zaman boyutunu (geçmiş, şimdi ve gelecek) kapsar (Paige ve Lloyd, 2016). Bu kapsamlı yaklaşım, farklı alanlardaki bilgi ve yöntemleri bir araya getirerek çok yönlü bir analiz sunar. 1960'lı yıllardan bu yana, eğitimde gelecek üzerine yapılan araştırmalar, müfredat ve pedagoji alanında kalıcı bir unsur olmuştur. Gelecek çalışmaları, öğrencilerin "daha iyi bir toplum için yenilikçi fikirler ve projeler üretmelerine" katkı sağlar (Hicks, 2002, s. 56). Eğitim literatüründe gelecek araştırmaları, pedagojik uygulamaların geleceğini teorik bir çerçevede ele alır ve eğitim bağlamında geleceğe dair kavramların, becerilerin, algıların, süreçlerin ve yöntemlerin nasıl kullanılabileceğini ortaya koyar (Gidley & Inayatullah, 2002; Hicks, 2002; Hicks & Slaughter, 1998). Günümüzde öğretmen eğitimi, toplumdaki değişimler ve çevresel faktörlerden doğan birçok zorlukla karşı karşıyadır. Bu bağlam, siyasi arenadaki değişimleri, hangi bilginin önemli sayıldığını ve yeni teknolojilerin gelişimini içerir. Gelecek belirsizliğini korusa da, toplumu, okulları ve öğretmen eğitimini şekillendirecek etkenlere dair bir farkındalık geliştirdiğimizde, öğretmenlik eğitiminin geleceğine dair olasılıkları hayal edebilir ve bizi istenilen geleceğe taşıyacak yolları araştırabiliriz (Schuck et al., 2018). Gelecek çalışmaları, kendine has bir disiplin, hatta çoklu disiplin özellikleri taşıyan bir alandır; özgün yayınları, organizasyonları ve metodolojileri bulunmaktadır. Bu nedenle, uygulayıcıları günümüzde giderek daha fazla kavramsal paylaşım yapmaya yönlendirmektedir (Bell, 1997). Gelecek üzerine eğitim araştırmalarında kullanılan yöntemlerden biri ise senaryo tekniğidir.

Senaryolar, işletmelerde (örn. Shell, 2003) ve askeri alanda (Cann, 2010) sıklıkla kullanılan, ancak eğitimde yakın zamana kadar çok yaygın olmayan "farklı olası gelecekleri gözler önüne serme" yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Snoek, 2013, s. 311). Senaryolar, diyalog başlatmak için bir temel olarak da değerlendirilmektedir (OECD, 2001). Senaryo yöntemi, gelecekte meydana gelebilecek bir olaya yol

açan nedenleri analiz etmek, olası bir gelecek durumunu betimlemek, önemli meselelere dikkat çekmek ve gelecekteki gelişmeleri şekillendirecek faktörlerin anlaşılması için bir temel oluşturmak amacıyla kullanılan bir araçtır. Ayrıca senaryo yöntemi, değişim, yenilik, iş birliği ve yansıtıcı düşünme için bir araç olarak da işlev görür ve genellikle 15 ila 20 yıl sonrasını öngörmek amacıyla yapılandırılır; bu süre, önemli bir dönüşümün gerçekleşmesi için yeterli kabul edilen bir zaman dilimidir (Van Notten, 2006). Bir senaryo, gelecekte nelerin yaşanabileceğine dair bir anlatıdır. Bu bağlamda senaryo, bir organizasyonun faaliyet gösterdiği dış çevrenin gelecekteki durumunu temsil eder. Stratejik seçenekler oluştururken, gelecekteki çevrenin nasıl şekilleneceğini değerlendirmek, uygun bir plan yapabilmek adına yararlı olur. Ancak, gelecekle ilgili tek bir anlatı, son derece belirsiz bir alan hakkında yalnızca tek bir bakış açısı sunar. Bu nedenle, geleceğe dair birden fazla senaryo oluşturmak yaygın bir yöntem haline gelmiş ve günümüzde de bu şekilde devam etmektedir (Schoemaker, 1993). Senaryo geliştirmenin amacı, mevcut verileri bir araya getirerek gelecekte yaşanabilecek bir durumu çeşitli açılardan tanımlamaktır (Tunalı, 2014). Sonuç olarak, öğretmen eğitiminin geleceğine dair senaryoların incelenmesi, günümüzde öğretmen eğitimi alanında önemli kabul edilen temel faktörlere ve senaryo yazarlarının bu faktörleri nasıl algıladığına dair öznel anlayışlarına yönelik değerli içgörüler sunabilir (Snoek, 2003).

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, bireylerin yaşantılarını, deneyimlerini ve bu deneyimlerin altında yatan anlamları keşfetmeyi amaçlayan nitel araştırma desenlerinden "olgubilim" (fenomenoloji) yaklaşımı benimsenmiştir. Olgubilim, belirli bir fenomenin, bireyler tarafından nasıl deneyimlendiğini anlamaya çalışır ve bu sürecin öznelliğini vurgular (Creswell, 2013; Moustakas, 1994). Araştırmanın temel amacı, katılımcıların yaşantıları aracılığıyla bir olguya dair öznel deneyimlerin keşfedilmesi ve bu deneyimlerin anlamlarının derinlemesine analiz edilmesidir (Smith & Osborn, 2007).

Örneklem

Araştırmanın katılımcıları, belirli bir olguya dair deneyime sahip bireyler arasından, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın temel amacına uygun katılımcıları belirlemek için kullanılır ve olgubilim çalışmalarında sıkça tercih edilen bir örnekleme tekniğidir (Patton, 2002). Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak geliştirdiğimiz “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Eğitim Felsefeleri Açısından Olası Gelecek Senaryoları (20 yıl sonrası için: 2043)” anketi 68 farklı eğitim fakültesinde görev yapan 375 öğretim elemanına uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 186 (% 49.6) kadın ve 189 (%50.4) erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışma grubunda gönüllü olarak 375 kişi bulunmaktadır.

Veri Toplamanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Olası Gelecek Senaryoları (TÖE-GELSE) anketi oluşturulmuştur. "Türkiye'de öğretmen eğitimine ilişkin gelecek senaryoları…olursa…sonuç(lar) ortaya çıkar" kalıbından hareket edilerek eğitim felsefeleri açısından olası gelecekler öngörülmeye çalışılmıştır. TÖE-GELSE anketi Delfi tekniğiyle geliştirilmiştir. Delphi tekniği, bir ölçme formu geliştirilirken, uzmanların bir araya gelmeden görüşlerinin toplanmasını amaçlar. (Paykoç ve Ok, 1990, 15; Brady, 1994, 5-6; Semerci ve Semerci, 2001, 243; Rowe ve Wright, 1999, 355)

Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Gelecek Senaryosu (TÖE-GELSE) anketi 5 (beş) bölümden ve bir açık uçlu sorudan oluşmaktadır. 5(beş) bölümdeki seçenekler gelecek senaryolarıdır. Bu çalışma için TÖE-GELSE anketinin sadece bir bölümü kullanılmıştır Öğretmen eğitiminde eğitim felsefeleri açısından gelecek senaryolarına ilişkin 5 senaryo bulunmaktadır. Katılımcılar istedikleri senaryoları işaretleyebilmekte veya farklı senaryolar yazabilmektedir.

TÖE-GELSE anketinde yer alan tüm senaryoların kapsam geçerlik oranı, Lawshe tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. (Lawshe, 1975, 567; Yurdugül, 2005, 2-3). Bu anketin geliştirilme sürecinde, 11 öğretim görevlisi ve 15 öğretmenden oluşan toplam 26 uzman katkı sağlamıştır. TÖE-GELSE anketiyle toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş olup, analizde frekans değerleri kullanılarak sonuçlar detaylandırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde bulgular katılımcıların cinsiyet, ünvan, görev yaptığı üniversite ve bölüm gibi değişkenler doğrultusunda ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, katılımcıların eğitim felsefelerine ilişkin gelecek senaryoları bağlamında frekans değerleriyle betimsel olarak analiz edilmiş ve öne çıkan senaryolar sunulmuştur**.**

Tablo 1.Cinsiyet Göre Öğretmen Eğitiminde Eğitim Felsefeleri Açısından Gelecek Senaryolarına İlişkin bulgular

Gelecek Senaryoları	**Erkek** **f**	**Kadın** **f**	**Toplam** **f**
1. Değer odaklı bir eğitim verilirse, öğretmenler eğitim öğretimlerinde bunu uygular ve rol model olur.	47	44	91
2. Öğretmen eğitiminde daimicilik ve esasicilik felsefesinden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesine kademeli geçiş öğretilebilirse, öğretmenler uygulamada daha kaliteli eğitim vereceklerdir.	35	37	72
3. Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır.	87	99	186
4. Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır.	121	121	242
5. Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır.	73	99	172
Toplam	363	400	763

Tablo 1'deki verilere göre, cinsiyet dağılımına bağlı olarak toplam katılımcı sayısında öne çıkan ilk üç senaryo dikkat çekmektedir. Bu senaryolar, katılımcıların öğretmen eğitimi bağlamında eğitim felsefelerine dayalı olarak öncelik verdikleri konuları yansıtmaktadır. Bu tabloda, öğretmen eğitiminin eğitim felsefeleri açısından geleceğe yönelik senaryoların cinsiyete göre kendi içinde dağılımı incelendiğinde, kadın ve erkek katılımcılar arasında en yüksek frekans değerine sahip olan 4. senaryo "Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır; böylelikle öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır" (f =121, kadın; f =121, erkek) birinci sırada öne çıkmaktadır.

Kadın katılımcılar arasında, en yüksek frekans değerine sahip ikinci sıradaki senaryolar, üçüncü senaryo olan "Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır" ve beşinci senaryo olan "Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin, öğretmen adaylarının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek şekilde düzenlenmesi sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilecektir" ifadeleridir. Her iki senaryo, kadın katılımcılar arasında eşit frekans değeriyle (f=99) öne çıkmaktadır.

Benzer şekilde, erkek katılımcılar arasında öne çıkan ikinci senaryo, "Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır" ifadesiyle üçüncü senaryo (f=87, erkek) olmuştur. Üçüncü sırada ise, "Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin, öğretmen adaylarının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek şekilde düzenlenmesi sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli

olması pekiştirilecektir" ifadesiyle beşinci senaryo (f=7, erkek) yer almaktadır. Kadın katılımcılar arasında "Değer odaklı bir eğitim verilirse, öğretmenler eğitim öğretimlerinde bunu uygular ve rol model olur." ifadesiyle birinci senaryo üçüncü sırada öne çıkmıştır (f = 44, kadın)

Tablo 2. Ünvana Göre Öğretmen Eğitiminde Eğitim Felsefeleri Açısından Gelecek Senaryolarına İlişkin Bulgular

Gelecek Senaryoları	Profesör f	Doçent f	Doktor öğretim üyesi f	Öğretim görevlisi f	Araştırma görevlisi f	Öğretim görevlisi Dr f	Toplam f
1. Değer odaklı bir eğitim verilirse, öğretmenler eğitim öğretimlerinde bunu uygular ve rol model olur.	18	21	28	1	22	1	91
2. Öğretmen eğitiminde daimicilik ve esasicilik felsefesinden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesine kademeli geçiş öğretilebilirse,öğretmenler uygulamada daha kaliteli eğitim vereceklerdir.	14	19	18	2	18	1	72
3. Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır.	42	50	43	5	45	1	186
4. Öğretimn eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır.	47	84	59	5	44	3	242
5.Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır.	35	45	51	4	33	4	172
Toplam	156	219	199	17	162	10	763

Tablo 2'de öğretmen eğitiminde eğitim felsefelerine ilişkin gelecek senaryolarının ünvanlara göre dağılımı analiz edilmiştir. Bulgular, her senaryoya yönelik profesör, doçent, doktor öğretim üyesi, öğretim görevlisi, araştırma görevlisi ve doktor öğretim görevlisi düzeyindeki katılımcıların eğitim felsefelerine ilişkin görüşlerinin frekans dağılımlarını göstermektedir. Bu analiz, her bir ünvan grubunun kendi içindeki frekans değerlerine göre öne çıkan ilk üç senaryoyu ortaya koymaktadır.

“Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır.” ifadesi ile dördüncü senaryo f = 47 frekans değeri ile profesörler arasında birinci sırada öngörülmüştür. İkinci sırada f = 42 değeri ile “Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır.” üçüncü senaryo öne çıkmaktadır. Üçüncü sırada “Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır.” ifadesiyle beşinci senaryo f =35 değeri ile sıralanmaktadır.

“Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır.” ifadesi ile dördüncü senaryo f = 84 frekans değeri ile doçentler arasında birinci sırada öne çıkmaktadır. İkinci sırada ise f = 50 değeri ile “Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır.” ifadesiyle üçüncü senaryo öne çıkmaktadır. Üçüncü sırada “Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır.” ifadesiyle beşinci senaryo öngörülmüştür (f =45).

Doktor öğretim üyeleri, öğretmen eğitimiyle ilgili gelecek senaryolarını değerlendirirken, birinci sırada f = 59 değeriyle “Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır.” ifadesini içeren dördüncü senaryoyu öne çıkarmışlardır. İkinci sırada, f = 51 değeriyle “Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır.” ifadesiyle beşinci senaryo yer almıştır.Üçüncü sırada ise f = 43 “Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır.” ifadesini içeren üçüncü senaryo yer almıştır.

Öğretim görevlileri, ilgili senaryolar arasında birinci sırada f = 5 değeriyle şu iki senaryoyu eşit olarak değerlendirmişlerdir: “Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır.” (Üçüncü Senaryo). “Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır.” (Dördüncü Senaryo) İkinci sırada, f = 4 değeriyle “Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır.” ifadesini içeren beşinci senaryo yer almıştır. Üçüncü sırada ise, f = 2 değeriyle “Öğretmen eğitiminde daimicilik ve esasicilik felsefesinden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesine kademeli geçiş öğretilebilirse, öğretmenler uygulamada daha kaliteli eğitim vereceklerdir.” ikinci senaryo öne çıkmıştır.

Araştırma görevlileri, öğretmen eğitimiyle ilgili senaryolar arasında birinci sırada f = 45 değeriyle "Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır." ifadesini içeren üçüncü senaryoyu öne çıkarmışlardır. İkinci sırada, f = 44 değeriyle "Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır." ifadesini içeren dördüncü senaryo yer almıştır. Üçüncü sırada, f = 33 değeriyle "Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır." ifadesiyle beşinci senaryo yer almaktadır.

Doktor öğretim görevlileri, öğretmen eğitimiyle ilgili senaryolar arasında birinci sırada f = 4 değeriyle "Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır." ifadesini içeren beşinci senaryoyu değerlendirmiştir. İkinci sırada f = 3 değeriyle "Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır." ifadesini içeren dördüncü senaryo yer almıştır.

Ünvanlar arasında en çok öne çıkan senaryolar şunlardır:

4. Senaryo: Mesleki bağımsızlık ve sürdürülebilirlik, tüm ünvan grupları tarafından güçlü bir şekilde vurgulanmıştır.

3. Senaryo: Çağdaş eğitim modelleri, özellikle araştırma görevlileri tarafından birinci sırada değerlendirilmiştir.

5. Senaryo: Meslek bilgisi ve uzmanlaşmayı destekleyen seçmeli ders uygulamaları, çoğu unvanda ilk üç arasında yer almıştır.

Bu bulgular, öğretmen eğitiminin bağımsızlık, yenilikçilik ve uzmanlaşmaya odaklanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca 68 farklı üniversitede görev yapan öğretim üyelerinin öğretmen eğitiminde eğitim felsefeleri açısından gelecek senaryolarına yönelik görüşleri çalıştıkları üniversitelere göre de analiz edilmiştir. Bu bulgulara göre frekans dağılımları incelendiğinde, "Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır; böylelikle öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır" ifadesini içeren dördüncü senaryo üniversiteler arasında en yüksek frekansa (f = 242) sahip senaryo olarak birinci sırada öne çıkmaktadır. İkinci sırada en yüksek frekansa sahip senaryo (f = 186), "Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır" (3. senaryo) olarak belirlenmiştir. Üçüncü sırada ise "Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin, öğretmen adaylarının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek şekilde düzenlenmesi sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilecektir" senaryosu (5. senaryo) yer almakta olup, bu senaryonun frekansı f = 172 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3. Öğretim Üyelerinin Görev Yaptığı Bölümlere Göre Öğretmen Eğitiminde Eğitim Felsefeleri Açısından Gelecek Senaryolarına İlişkin Bulgular

Gelecek Senaryoları / Bölümler	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi B. f	Eğitim Bilimleri B. f	Güzel Sanatlar Eğitimi B. f	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi B. f	Özel Eğitim B. f	Temel Eğitim B. f	Türkçe ve Sos. Bilimler E. f	Yabancı Diller E. B f	Toplam f
1. Değer odaklı bir eğitim verilirse, öğretmenler eğitim öğretimlerinde bunu uygular ve rol model olur.	3	47	1	15	0	5	10	10	91
2. Öğretmen eğitiminde daimicilik ve esasicilik felsefesinden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesine kademeli geçiş öğretilebilirse, öğretmenler uygulamada daha kaliteli eğitim vereceklerdir.	2	33	5	9	0	7	7	9	72
3 .Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır.	4	82	6	25	6	2	21	18	186
4. Öğretimn eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır.	5	109	8	34	6	26	31	23	242
5.Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır.	4	90	5	25	4	15	14	15	172
Toplam	18	361	25	108	16	77	83	75	763

Tablo 3, öğretmen eğitiminde eğitim felsefelerine ilişkin gelecek senaryolarının, katılımcı öğretim üyelerinin görev yaptığı bölümlere göre (kendi içinde) frekans değerlerini ortaya koymaktadır. Bu tablo, farklı bölümlerde görev yapan öğretim üyelerinin, öğretmen eğitiminde öne çıkan eğitim felsefelerine dair görüşlerini ve öngördükleri gelecek senaryolarını betimsel olarak analiz etmektedir. Frekans değerleri, her bölümün öncelik verdiği senaryoları belirlemede önemli bir rehber sunmakta ve bölümler arasında öne çıkan ortak eğilimleri ve farklılıkları vurgulamaktadır. Frekans değerlerine göre, her bir bölüm için öne çıkan ilk üç senaryo şu şekilde değerlendirilmiştir:

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde görev yapan katılımcılar, öğretmen eğitiminin geleceğine ilişkin senaryoları kendi bağlamlarında değerlendirmiş ve farklı öncelikler belirlemişlerdir. Bu katılımcılar, birinci sırada f = 5 değeriyle "Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır." ifadesini içeren dördüncü senaryoyu öngörmüşlerdir. İkinci sırada, f = 4 değeriyle şu iki senaryo eşit olarak ön plana çıkmıştır: " Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır." ifadesini içeren beşinci senaryo; "Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır." ifadesini içeren üçüncü senaryo. Üçüncü sırada ise f = 3 değeriyle "Değer odaklı bir eğitim verilirse, öğretmenler eğitim öğretimlerinde bunu uygular ve rol model olur." ifadesini içeren birinci senaryo yer almıştır.

Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan katılımcılar, birinci sırada f = 109 değeriyle "Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır." ifadesini içeren dördüncücü senaryoyu öngörmüşlerdir. İkinci sırada, f = 90 değeriyle "Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır." ifadesini içeren beşinci senaryo yer almıştır. Üçüncü sırada ise f = 82 değeriyle "Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır." ifadesini içeren üçüncü senaryo öne çıkmaktadır.

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde görev yapan katılımcılar, öğretmen eğitiminin geleceğine ilişkin senaryolar arasında birinci sırada, f = 8 değeriyle "Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır." ifadesini içeren dördüncü senaryoyu öne çıkarmışlardır. İkinci sırada, f = 6 değeriyle " Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa,

öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır.” ifadesini içeren üçüncü senaryo öne çıkmıştır.Üçüncü sırada ise f = 5 değeriyle şu iki senaryo eşit düzeyde önem kazanmıştır: “ Öğretmen eğitiminde daimicilik ve esasicilik felsefesinden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesine kademeli geçiş öğretilebilirse, öğretmenler uygulamada daha kaliteli eğitim vereceklerdir.” ifadesini içeren ikinci senaryo ve “ Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır.” ifadesini içeren beşinci senaryo.

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümünde görev yapan katılımcılar, öğretmen eğitiminin geleceğine yönelik senaryolar arasında birinci sırada f = 34 değeriyle “Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır.” ifadesini içeren dördüncü senaryoyu öne çıkarmışlardır. İkinci sırada, f = 25 değeriyle “Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır.” ifadesini içeren üçüncü senaryo ve “Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır. “İfadesiyle beşinci senaryo yer almıştır. Üçüncü sırada f = 15 değeriyle birinci senaryo “Değer odaklı bir eğitim verilirse, öğretmenler eğitim öğretimlerinde bunu uygular ve rol model olur.” öngörülmüştür.

Özel Eğitim Bölümünde görev yapan katılımcılar, öğretmen eğitiminin geleceğine yönelik senaryolar arasında birinci sırada iki senaryoyu eşit önemde değerlendirmiştir. Frekans değeri f = 6 ile öne çıkan bu senaryolar şunlardır: “Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır.” İfadesiyle dördüncü senaryo ve “Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır.” İfadesiyle üçüncü senaryo. İkinci sırada f =4 değeriyle beşinci senaryo “Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır.” öne çıkmaktadır.

Temel Eğitim Bölümünde görev yapan katılımcılar, öğretmen eğitiminin geleceğine ilişkin senaryolar arasında birinci sırada f = 26 değeriyle “Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır.” ifadesini içeren dördüncü senaryoyu öne çıkarmışlardır. İkinci sırada, f = 15 değeriyle “Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen

eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır.” ifadesini içeren beşinci senaryo yer almıştır. Üçüncü sırada ise f = 7 değeriyle “Öğretmen eğitiminde daimicilik ve esasicilik felsefesinden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesine kademeli geçiş öğretilebilirse, öğretmenler uygulamada daha kaliteli eğitim vereceklerdir.” ifadesini içeren ikinci senaryo öne çıkmıştır.

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümünde görev yapan katılımcılar, öğretmen eğitiminin geleceğine yönelik senaryolar arasında birinci sırada f = 31 değeriyle “Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır.” ifadesini içeren dördüncü senaryoyu öne çıkarmışlardır. İkinci sırada, f = 21 değeriyle “Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır.” ifadesini içeren üçüncü senaryo yer almıştır. Üçüncü sırada ise f = 14 değeriyle “Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır.” ifadesini içeren beşinci senaryo değerlendirilmiştir.

Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde görev yapan katılımcılar, öğretmen eğitiminin geleceğine yönelik senaryolar arasında birinci sırada f = 23 değeriyle “Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır ve bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır.” ifadesini içeren dördüncü senaryoyu öne çıkarmışlardır.İkinci sırada, f = 18 değeriyle “Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır.” ifadesini içeren üçüncü yer almaktadır. Üçüncü sırada ise f = 15 değeriyle “Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır.” ifadesini içeren beşinci senaryo yer almıştır.

Nitel Bulgular

Bu bölümde, öğretmen eğitiminde eğitim felsefelerinin rolünü, mevcut durumunu ve geleceğe yönelik olası gelişim alanlarını değerlendiren katılımcı ifadeleri analiz edilmiştir. Veriler, açık uçlu yanıtların içerik analizi yöntemiyle işlenmesi sonucu kod, tema ve kategorilere ayrılarak değerlendirilmiştir. Verileri bu çalışma kapsamında Türkiye'de öğretmen eğitiminde eğitim felsefelerine ilişkin olası gelecek senaryolarına yönelik oluşturulan anketten elde edilen açık uçlu yanıtlar (senaryolar) oluşturmaktadır.

Eğitim Felsefesinin Önemi ve İşlevi

Katılımcıların çoğu, eğitim felsefesi derslerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Eğitim felsefesi, eleştirel düşünme, sorgulama ve metodolojik yaklaşım

geliştirme gibi becerilerin kazandırılmasında kilit bir yere sahiptir. Örneğin, 21. katılımcı, öğretmen adaylarının eğitim ve öğretime dair büyük resmi görebilmeleri, hangi içerik ve yöntemi kullanacaklarına karar verebilmeleri için eğitim felsefesi almasının şart olduğunu ifade etmiştir: "*Öğretmen adaylarının, eğitim ve öğretime dair büyük resmi görmek, ne zaman nasıl bir rol üstleneceğini, nasıl bir içerik kullanacağını, hangi yöntem, teknik ve ölçme aracını kullanacağını bilmesi açısından mutlaka eğitim felsefesi alması gerekir.*"

Benzer şekilde,139. katılımcı, öğretmen adaylarının kendi eğitim felsefelerini oluşturabilmeleri için felsefi temelli derslerin öğretmenlik eğitimine entegre edilmesi gerektiğini belirtmiştir: "*Öğretmen adaylarına kendi eğitim felsefelerini oluşturabilecekleri nitelikte bir eğitim felsefesi yelpazesi sunulursa ve tüm öğretmenlik eğitimleri boyunca eğitim dersleri felsefe temelinde işlenirse, eleştirel düşünen ve sorgulayan bireyler yetiştirilir*."

Felsefi Çeşitliliğin Değeri

Katılımcıların bazıları, eğitim felsefelerinin iyi ya da kötü olarak sınıflandırılmaması gerektiğini, her bir felsefenin tarihsel birikim ve pedagojik değer taşıdığını ifade etmiştir. Örneğin, 27. katılımcı, bu görüşü şu şekilde dile getirmiştir: "*İlerlemecilik eğitim felsefesi çok iyidir ve tercih edilmelidir, daimicilik ve esasicilik kötüdür gibi bir bakış açısı doğru değildir. Tüm felsefeler bize tarih boyunca büyük birikimler sunar. Felsefeyi doğru kullanırsanız doğru olur; yanlış kullanırsanız yanlış olur*."

Eğitim Felsefesinin Kültürel ve Evrensel Değerler ile Uyumu

Katılımcıların bazıları, eğitimin değer odaklı olması gerektiğini ancak bu değerlerin evrensel etik ilkelerle dengelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. 367. katılımcı, eğitimde belirli bir ideolojiye dayanmaktan ziyade evrensel değerlere odaklanılması gerektiğini ifade etmiştir: "*Değerlere ilişkin yapılacak çalışmalarda belirli bir ideolojiden ziyade evrensel değerlere odaklanılması gerekmektedir*." 276. katılımcı ise, kültürel değerlerin korunmasının eğitimin temel amaçlarından biri olması gerektiğini belirtmiştir "*Siyasi ve politik yönelimden bağımsız Anadolu kültürünün değerlerini taşıyan bir eğitim felsefesi benimsenmezse, kültür erozyonu katlanarak devam edecektir.*"

Eğitim Fakültelerinin Kalitesinin Artırılması

Katılımcıların çoğu, eğitim fakültelerinde kaliteyi artırmak için yenilikçi yaklaşımlara ve disiplinler arası iş birliklerine ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. 178. katılımcı, bu konuda şunları belirtmiştir: "*Eğitim fakültelerinde değer ve disiplin ihlaline yönelik yaptırımlar ciddileşirse, mesleğin gerektirdiği nitelikte öğretmenler yetişmesi kolaylaşacaktır*."

Öğretmen Eğitiminin Duyuşsal ve Psikomotor Boyutları

Katılımcılar genel olarak, öğretmen eğitiminin yalnızca bilişsel öğrenmelere odaklanmaması, duyuşsal ve psikomotor boyutları da kapsaması gerektiğini ifade etmiştir. 338. katılımcı, bu durumu şu şekilde dile getirmiştir: "*Öğretmen eğitim programları, öğretmenlik, alan ve öğretmeye yönelik gerekli tutum ve davranışları kazandırmaya daha çok odaklanmalıdır*."

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmen eğitiminde eğitim felsefelerine yönelik geleceğe dair öngörüler, katılımcıların cinsiyet, ünvan, görev yaptıkları üniversite ve bölümlerine göre betimsel olarak analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmen eğitimi süreçlerinin katılımcılar açısından gelecekteki olası yönelimlerini ve bu süreçlere dair önceliklerini ortaya koymaktadır.

En çok öngörülen 4. senaryo, "Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanır; böylelikle öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır," tüm gruplarda birinci sırada yer almıştır. Bu durum, katılımcıların mesleki bağımsızlık ve sürdürülebilirlik konularında hemfikir olduğunu göstermektedir. Eğitim Bilimleri Bölümü katılımcılarının bu senaryoya yüksek oranda destek vermesi (f=109), öğretmenlik mesleğinin politik etkilerden arındırılmasının önemine dikkat çekmektedir. Goodson (2003) ve Apple (2006) gibi araştırmacılar da eğitim politikalarının, öğretmenlerin mesleki bağımsızlığını koruyacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

İkinci sırada öne çıkan 3. senaryo, "Çağdaş eğitim felsefeleri çerçevesinde öğretmen eğitimindeki yeni modeller uygulanırsa, öğretmen eğitimi kalitesi artacaktır," kadın katılımcılar (f=99) ve doçentler (f=50) tarafından güçlü bir şekilde desteklenmiştir. Bu bulgu, çağdaş yaklaşımların öğretmen eğitimi üzerindeki olumlu etkisi konusunda geniş bir görüş birliğini yansıtmaktadır. Literatürde, çağdaş eğitim felsefelerinin öğretmen eğitimi programlarına entegrasyonunun, mesleki gelişimi artırdığına dair çalışmalar bulunmaktadır (Coşkun & Taneri, 2021; Demir & Aktı Aslan, 2021).

Üçüncü sırada yer alan 5. senaryo, "Öğretmen eğitimindeki meslek bilgisi, alan ve genel kültür seçmeli derslerinin bir öğretmen adayının öğretmenlik alt dallarında uzmanlaşmasını destekleyecek seçmeli dersleri alması sağlanırsa, öğretmen eğitiminin daha kaliteli olması pekiştirilmiş olacaktır." Eğitim Bilimleri Bölümü (f=90) ve kadın katılımcılar (f=99) tarafından daha fazla desteklenmiştir. Bu senaryo, bireysel gelişim fırsatlarının ve uzmanlaşmanın öğretmenlerin profesyonel yeterliliklerini artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Literatürde de meslek bilgisi derslerinin, öğretmen adaylarının belirli alanlarda derinleşmesini destekleyecek şekilde düzenlenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Aykol ve ark., 2021; Yapucuoğlu & Gündoğdu, 2020).

Bu çalışma, öğretmen eğitimi süreçlerinde mesleki bağımsızlık, çağdaş yaklaşımlar ve uzmanlaşmayı destekleyen modellerin önemine dikkat çekmektedir. Eğitim politikalarının, öğretmen eğitiminin

niteliğini artıracak şekilde nesnel bir çerçevede geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, bölümler arası iş birliği ve teori-uygulama dengesi güçlendirilmelidir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, bu bulguları daha geniş bir çerçevede ele alarak öğretmen eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik katkılar sağlayabilir.

Kaynakça

Apple, M. W. (2006). Educating the "right" way: Markets,standards, god, and inequality Routledge. New York. https://doi.org/10.4324/9780203870632

Ataç, E. (2003). 21. Yüzyılda öğretmen eğitimi: Türkiye'de öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(2)

Aykol, N., Ünver, G., Ataş, R., Baysal, O. (2021). Ortaöğretim öğretmen eğitimi için esnek ve sistematik model. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim,* 2(2), 69-94. https://doi.org/10.55661/jnate.981787

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir Söylem: Nitelik mi, nicelik mi?. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*(*1*), 36-38.

Bell, W. (1997). Foundations of futures studies: Human science for a new era (Vol. 1: History, purposes, and knowledge). Transaction Publishers.

Brady, D. (1994). Development of vocational curricula handout, England: The University of Huddersfield.

Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Yayınları.

Cann, J. P. (2010). Counterinsurgency in Africa: The Portuguese way of war, 1961–1974. Helion & Company**.**

Coşkun, S., & Taneri, P. O. (2021). Öğretmen adaylarının eğitim yaklaşımlarının eğitim felsefeleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dört Öge* (*19*), 29-49.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Demir, O., & Aktı Aslan, S. (2021). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 307-321. https://doi.org/10.21666/muefd.842880

Dönmez Yapucuoğlu, M., & Gündoğdu, K. (2020). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin karşılaştırmalı nitel bir incelem. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 33-52.

Gidley, J., & Inayatullah, S. (Eds.). (2002). Youth futures: Comparative research and transformative visions. Praeger.

Goodson, I. F. (2003). Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change. Routledge.

Hicks, D., & Slaughter, R. (1998). Futures education. London: Kogan Page.

Hicks, D. (2002). Lessons for the future: The missing dimension in education. Routledge/Falmer.

Lawshe, C.H. (1975). A qualititative approach to content validity, Personnel Psychology, 28(4), 563-575. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x

Moustakas, C. (1994*). Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

OECD. (2001*).* Schooling for tomorrow: What schools for the future? Paris: Organisation for economic co-operation and development.

Paykoç, F. ve Ok, A. (1990). Delfi tekniği ile Türk eğitim sistemindeki bazı problemlerin incelenmesi**,** *Eğitim ve Bilim. 14*(75), 14-21.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Royal Dutch Shell. (2003). Scenarios: An explorer's guide.

Rowe, G. ve Wright, G. (1999), The Delphi technique as a forecasting tool: Issues and analysis, *International Journal of Forecasting*, 15(4), 353-375.

Saravanakumar, A. R. (2014). Present scenario and future prospects of higher education in India. Proceeding of the social sciences research ICSSR 2014.

Schoemaker, P.J.H., 1993. Multiple scenario development: Its conceptual and behavioural foundation. *Strategic Manage-ment Journal* 14 (3), 193–213

Semerci, Ç. ve Semerci, N. (2001). Program geliştirmede delphi, dacum ve meslek analizi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 241-250.

Schuck, S., Aubusson, P., Burden, K., & Brindley, S. (2018). Uncertainty in teacher education futures: Scenarios, politics and STEM. Springer.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2007). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), Qualitative psychology: A practical guide to research methods (pp. 53–80). Sage Publications. London.

Snoek, M. (2003). The use and methodology of scenario making. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 9–19

Snoek, M. (2013). From splendid isolation to crossed boundaries? The futures of teacher education in the light of activity theory. Teacher Development, 17(3), 307-321.

Tunalı, S. (2014). Globalleşen toplumda geleceğin okulları*:* Senaryo geliştirme yöntemi ile Türk okullarının geleceğini öngörme (Doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. National Educational Sciences Congress, Pamukkale University, Faculty of Education, Denizli, Turkey (28–30 September 2005). http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf

Van Notten, P. (2006) Scenario development: a typology of approaches. Think scenarios rethink education OECD report.

Türk Eğitim Sisteminde Var Olan Problemlerin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi

Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER
Lütfiye ERCİYES
Esra TURHAL
Suzan AKDEMİR
Sümeyye DEMİREZEN
Ali AKTÜRK

Özet

Öğretmenler Türk eğitim sisteminin en temel unsurlarındandır. Sistemin işleyişi öğretmenlerin performansı ile doğrudan ilgilidir. Bir eğitim sisteminin işlevselliğini, olumlu yanlarını veya olumsuz yanlarını en iyi gören ve analiz eden öğretmenlerdir. Türk eğitim sistemi sürekli olarak kendini yenileyen, güncelleyen kısa ve orta vadeli gelişim programlarını uygulayan bir yapıya sahiptir. Bu değişim zaman zaman problemler ortaya çıkarmakta ya da tam olarak uygulanamamaktadır. Değişimin takipçisi ve uyarlayıcısı öğretmenler var olan aksilikleri ya da sahadaki problemleri çok iyi görmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin Türk eğitim sisteminde var olan güncel problemlere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi ile tasarlanmıştır. Araştırmada çalışma grubu olarak öğretmenlerden en az 5 yıllık kıdeme sahip öğretmen seçilmiştir. Çalışma grubuna günümüz eğitim problemlerini yazmaları istenmiş ve yazılan problemler kodlanarak üst kategorilerde değerlendirilmiştir. Bulgular ışığında öğretmenlerin en fazla problem olarak gördükleri müfredat yetersizliği, eğitimin kalitesizliği, fiziksel koşullar, liyakat, kalabalık sınıflar, eğitim politikasının yetersizliği, öğretmenin ve idarecinin yetersiz görülmesi, öğretmenlerin sosyoekonomik gibi problemler ön plana çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrencinin sınıfta kalması, öğretmenlerin iş yükünün fazla olması, işlevsiz sendikacılık, öğretmenlik meslek kanunu, öğrencilerin temel ihtiyaçları, bilimsel araştırma yapma ve faydalanma yetersizliği gibi problemler daha alt sıralarda kalmıştır. Çalışmada bulgular doğrultusunda elde edilen bu problemlere yönelik öneriler sunulmuştur.

Abstract

Teachers are one of the most fundamental elements of the Turkish education system. The functioning of the system is directly related to the performance of teachers. Teachers are the ones who observe and analyze the functionality, positive aspects, or negative aspects of an education system the best. The Turkish education system has a structure that continuously renews itself and implements short- and medium-term development programs. This change sometimes causes problems or cannot be fully implemented. Teachers, as the followers and adaptors of change, are very adept at identifying the existing issues or problems in the field. This study is designed with a case study method, which is one of the qualitative research designs, to determine the views of teachers regarding the current problems in the Turkish education system. For the study group, teachers with at least five years of experience were selected. The study group was asked to write down the current educational problems, and the written problems were coded and evaluated under main categories. In light of the findings, the most significant problems identified by teachers were the insufficiency of the curriculum, the low quality of education, physical conditions, meritocracy, overcrowded classrooms, insufficient education policies, the inadequacy of teachers and administrators, and the socioeconomic status of teachers. Additionally, issues such as students repeating grades, excessive workload for teachers, ineffective trade unionism, the Teaching Profession Law, students' basic needs, and the inability to conduct and benefit from scientific research ranked lower. Based on the findings, suggestions were presented to address these problems.

Giriş

Bir toplumda bilimsel, ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli etkenlerinden birisi eğitimdir. Eğitim davranış, iletişim, günlük yaşam işlerinin temelinde bulunmaktadır. Eğitimin temel amacı kişiyi hayata uyumunu sağlamak, bulunduğu çevrede kendi yeterliliklerini ve becerilerini ortaya koyabilmesidir. Öncelikle temel eğitim, kişiyi hayata hazırlayan önemli bir faktördür.

Eğitim kişinin toplumla anlaşmasını sağlayan bir yoldur ve rehber görevini üstlenmektedir. Taş ve Yenilmez'e (2008) göre, eğitim kişinin gelişimini bir bütün olarak çevresine yararlı bir kişi olarak yetişmesini sağlar. Eğitim, yeni kuşaklara toplumdaki mevcut değerlerin, bilgilerin, düşüncelerin ve hünerlerin aktarılması veya öğretilmesini sağlayan bir süreçtir (Kerimoğlu, 1996). Eğitim yetişkin nesiller tarafından, sosyal hayata henüz hazır olmayanlara tatbik edilen bir tesirdir. Eğitimin amacı ise bireyde hem bir bütün olarak siyasi cemiyetin, hem de spesifik olarak bağlı olduğu hususi meslek çevresinin ondan istediği belirli miktarda fiziki, entelektüel ve moral durumları hasıl etmek ve geliştirmektir (Bilgiseven, 1982)

Sistem karşılıklı etkileşim bulunan unsurların tasarlanan amaçların gerçekleşmesi için bir bütün oluşturacak biçimde organize olması olarak tanımlanmaktadır (Sezgin, 1989). Bu tanım, her sistemin kendi hedeflerine göre alt bileşenlerden oluştuğunu belirtmektedir Toplumlar, genellikle kendilerine ait eğitim sistemlerine sahip olup, bu sistemler toplumların ilerlemesine ve dönüşmesine önemli bir katkı sağlar. Toplumların uzak ve yakın hedeflerine ulaşabilmelerini sağlayan en önemli unsurlardan birisi eğitim sistemleridir (Demir, 2017). Toplumlar, kültürel, sosyal, ekonomik yapıları ve değer yargıları doğrultusunda sistemleri dönüştürebilme kapasitesine sahiptir Çünkü toplumun gereksinimleri zamanla değişiklik gösterebilir. Bugünün dünyasının gereksinimleri, bunun başlıca nedenidir. İhtiyaçlar evrildikçe, sistemin de buna uyum sağlayacak şekilde yeniden şekillenmesi gerekir. Bayar'a (2014) göre, eğitim sistemini güncel ihtiyaçlara göre yeniden şekillendirmek ve bu doğrultuda bir yeniden yapılandırma süreci başlatmak gereklilik haline gelmiştir.

2023-2024 eğitim yılına ait verilere göre, Türkiye'de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde toplam 18 milyon 710 bin 265 öğrenci örgün eğitim almaktadır. Bu öğrencilerden 9 milyon 600 bin 891'i erkek, 9 milyon 109 bin 374'ü ise kız öğrencidir. 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibariyle örgün eğitim kurumlarında görevli öğretmen sayısı 1 milyon 168 bin 896'dır.Bu verilere bakıldığında, çok geniş kapsama sahip bu eğitim sisteminin, birçok sorunla karşılaşması kaçınılmazdır. Kara'ya (2020) göre ise, dünya genelindeki değişim ve gelişmelerin yanı sıra, ülkelerin eğitim sistemlerinde uzun süredir süregelen siyasal, toplumsal ve ekonomik etmenlere bağlı sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlarla baş edebilmek için yapılandırıcı ve akılcı uygulamalarla eğitim sistemini düzenlemek ve iyileştirmek gerekmektedir. Durmuşçelebi ve Bilgili'ye (2014) göre, eğitim sistemi üzerinde yaşanan değişimlerden tamamen bağımsız olmak mümkün değildir. Bu nedenle, eğitim sistemindeki

değişikliklerin belirli hedefler doğrultusunda yapılması gerektiği ifade edilebilir. Bu yüzden bu amaçların gerçekleştirilmesine engel olan sorunların tespit edilmesi ve çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Başdemir'e (2012) göre, Türk eğitim sisteminde iki farklı sorun türü bulunmaktadır. Bunlar pratik ve yapısal sorunlar olarak adlandırılmaktadır. Pratik sorunlar, mevcut yapının içinde karşılaşılan problemlerdir. Yapısal sorun, eğitimin asli amacından sapılması ve pedagojik kaygıların yerine, sabit bir kişilik yapısı oluşturmayı hedefleyen ideolojik bir bakış açısının, yani belirli bir dünya görüşü ve değerler sistemine dayalı bir öğretim anlayışının öne çıkmasıdır. Kurt'a (2023) göre ise Türk eğitim sisteminde on büyük sorun mevcuttur. Bu sorunlar; öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmaması, ders materyallerinin eksikliği, kalabalık sınıflar, sınav merkezli bir eğitim anlayışı, içeriklerin yetersizliği, eğitimde eşitsizlik ve bölgeler arası farklar, okul altyapısının eksikliği, yabancı dil eğitiminin zayıflığı, mesleki eğitimin yetersizliği ile bürokratik engeller ve merkeziyetçi yapıdır. Şişman'a (2015) göre, eğitim sistemindeki temel problemler şunlardır: örgütlenme ve yönetimle ilgili meseleler, eğitimin demokratikleşmesi, insan kaynağının sayısal ve niteliksel yeterliliği, finansal kaynakların yetersizliği, fiziksel altyapı eksiklikleri, teknolojik araçlar ve donanım konuları, eğitim programlarının içerikleri, fırsat ve olanak eşitliği, eğitimde sosyal adaletin sağlanması, okul kademeleri ve türleri, kademeler arası geçiş süreçleri ve sınav sistemleri, eğitimde nicelik ile niteliğin dengelenmesi ve Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde karşılaşılan sorunlar. Bu sorunların çözümü için Bakanlık tarafından birçok çalışma yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2024-2028 Stratejik Planı, Türkiye Yüzyılı hedeflerine ulaşmak için şu konulara odaklanmaktadır: eğitimde erişim ve fırsat eşitliğinin artırılması, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin çok yönlü desteklenmesi, beceri ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme sistemlerinin iyileştirilmesi, öğretim programlarının hem çağın gerekliliklerine uygun hem de geleneksel kültürümüzü yansıtan bir şekilde sürekli güncellenmesi, uluslararası ve yurt dışı eğitim iş birliklerinin geliştirilmesi ve mesleki eğitimin daha da güçlendirilmesi. (sgb.meb).

Eğitim sistemindeki sorunlar, toplumun tüm kesimlerini doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Bu sorunlardan en çok etkilenen kesim öğretmen, öğrenci ve okul idarecileridir. Özellikle bu üç kesimin, görüşleri ve önerileri dikkate alınmalıdır. Eğitimin tanımı gereği bireylerde süreç içerisinde istendik davranış değişikliği oluşturmak ancak eğiticiler eliyle mümkündür. Fakat bunun için eğiticilerin geçmişten gelen negatif etkiden dolayı oluşmuş algı eksikliklerinin giderilmesi, ayrıca eğiticilerde kavram ve bilinç standardı oluşturmak gerekmektedir (Karakaya ve Sekman, 2017). Eğitim sisteminde öncelikle akademik başarı hedef alındığından, öğrencilerin sosyal ve kültürel alandaki yetenekleri göz ardı edilmektedir. Aktepe'ye (2005) göre, bir eğitim sisteminin başarılı olması için öğrencilerin bireysel özellikleri ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulması ve desteklenmesi büyük önem taşımaktadır.

Türk eğitim sistemindeki sorunları ve aksaklıkları kapsamlı bir şekilde ele alan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, eğitim sistemi sorunlarının öğrenci, öğretmen, veli, okul yöneticisi, sivil

toplum kuruluşu temsilcisi ve akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Kara,2020).

Bu alanda yerli ve uluslararası birçok araştırma bulunmaktadır. Eğitimle ilgili sorunlar, ülke genelinde yapılan araştırmaların yanı sıra yerel düzeyde gerçekleştirilen çalışmalarda da ele alınmaktadır (Eğmir ve Çelik, 2021). Türk eğitim sistemine ilişkin genel değerlendirmelerin ve çözüm önerilerinin ele alındığı birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada sürekli bir değişim içinde olan Türk eğitim sistemindeki temel sorunların neler olduğu Kayseri ilindeki öğretmenlere sorulmuştur. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin Türk eğitim sistemiyle ilgili sorunlara dair görüşlerini değerlendirmek, öğretmenlerin bakış açısıyla sistemin öncelikli sorunlarını belirlemek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmesine katkı sağlamaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın amacı ve önemi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin Türk eğitim sistemi'ne dair problemlerle ilgili düşüncelerini almak amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni yöntemi ile tasarlanmıştır. Fenomenoloji deseni bireylerin kavradıkları, farkında oldukları olguları ele almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırmalar bulguların derinlemesine incelenmesini, oluşan algıların rakamlara bağlı kalmadan ortaya konmasını ve olguya yönelik bakış açılarını ortaya koyarak, derinlemesine ve özgün bilgi elde etmeye çalışan bir yöntemdir (Baltacı, 2019; Ekiz, 2003; Karasar, 2007; Kuş, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu seçiminde nitel araştırma yöntemlerinden amaçlı örneklem kullanılmıştır. Bu çalışma Kayseri ilinde görev yapan 75 öğretmen ile yürütülmüştür. Seçilen öğretmenlerin eğitim sistemine yönelik tecrübesi önemli olarak görüldüğünden çalışma yılında en az beş yıllık öğretmenler tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan "Türk Eğitim Sisteminde Var Olan Problemlere Yönelik Görüş Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Bu veri toplama aracı, içinde bir açık uçlu soru bulunan bir anket formudur. Formda, öğretmenlerin Türk eğitim sistemi ile ilgili en önemli gördükleri problemleri belirlemeleri için bir soru yer almaktadır. Formun amacına uygunluğu, anlaşılabilirliği ve

uygulanabilirliği konusunda, alanında uzman kişilerden geri bildirim alınmıştır. Bu görüşler ve öneriler doğrultusunda form son şeklini almış ve katılımcılara uygulanmıştır

Verilerin Analizi

Çalışmada veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama süreci, araştırmanın kapsamına ve çalışma yapılacak hedef kitleye göre değişkenlik gösterebilmektedir. Anket sorularımız açık uçlu bir sorudan oluşmaktadır. Anket yoluyla elde ettiğimiz veriler, genellikle nicel analizler için büyük bir kaynak sağlamaktadır. Bu sayede çalışmamız, eğitimde yer alan güncel problemlere yönelik çeşitli eğilimleri ortaya koymaktadır. Açık uçlu sorular veya katılımcıların yorumları gibi veriler, nitel analiz yöntemi ile değerlendirilmiş ve bu analizlere bulgular kısmında yer verilmiştir. Nitel veri analizi yöntemlerinden tematik analiz metodu kullanılmıştır. Birçok yazar, tematik analizi ayrı bir analiz yönteminden ziyade, nitel metodlarda araştırmacılara analizde yardımcı olan bir süreç olarak görmektedir (Holloway ve Todres, 2003). Tematik analiz, katılımcıların deneyimlerini, anlamlarını ve gerçekliğini bildiren özcü ya da gerçekçi bir yöntem olabileceği gibi; olayların, gerçekliklerin, anlamların, deneyimlerin vb. etkilerini inceleyen yapısalcı bir yöntem de olabilir (Clarke ve Braun, 2013).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

TDK'ya (2013) göre, eğitim, çocukların ve gençlerin toplumda aktif bir rol alabilmeleri için gereken bilgi, yetenek ve anlayışları kazanmalarına, kişiliklerini geliştirmelerine okulda veya okul dışında, doğrudan ya da dolaylı şekilde yardımcı olma, terbiye etmedir. Formal veya informal olarak verilebilen eğitim bireyin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Çocuklar pek çok bilgi ve beceriyi ilk olarak ailede daha sonra eğitim kurumlarında edinmeye başlar. Toplumlar, sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla farklı kurumlar kurarlar. Okul da toplumun ihtiyaçlarının belli bölümlerini karşılamak için oluşturulmuş sosyal bir kurumdur (Şişman, 2000).

Eğitim ve okullar, ideale uygun, nitelikli bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Ancak bu her zaman mümkün olamamaktadır. Okulların belirlediği değerleri öğrencilere yeterince aktaramaması, toplumda çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Toplum içerisinde meydana gelen sosyal sorunlar, ister bireysel olsun, isterse grupları ilgilendirsin, tek bir sebeple açıklanamaz ve değerlendirilemez (Doğan, 1995).

Çalışmamızın amacı, eğitimde yer alan güncel problemleri tespit ederek problemlere yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Çalışmamızın, tespit edilen sorunları farklı yönlerden analiz yapılarak çözüme kavuşturulması yönüyle alanyazına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Bulgular ve Yorum

Bu araştırma, eğitimde karşılaşılan güncel problemleri ortaya koymak amacıyla yapılan anket ve görüşmelerden elde edilen bulgulardan oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerden alınan geri bildirimler doğrultusunda güncel problemlerden bazıları şu şekilde tespit edilmiştir. Eğitimde güncel problemler ana başlıklar altında kategorilere ayrılarak tablo haline getirilmiştir. Elde edilen verilere göre tespit edilen en fazla problem başlığının öğretmen ile ilgili sorunlar olduğu görülmüştür. Bu ana başlık altında, öğretmenin itibarsızlaştırılması, niteliksiz eğitim, öğretmen özlük hakları, öğretmene uygulanan mobbing, öğretmenin/idarecinin yetersiz görülmesi, öğretmen motivasyonu, öğretmenin iş yükü, öğretmen yaptırım gücünün az olması, öğretmen akademisi gibi alt problemler mevcuttur.

Tablo 1. Bulgulara Bağlı Türk Eğitim Sistemindeki Güncel Problemler

Sorun	Konular	Toplanan Veri Sayısı
Eğitim Politikası ve Yönetimi	Eğitim politikasızlığı, Liyakat/yönetimsel, Okulların yetersiz bütçesi, İdare-veli-öğretmen iletişimsizliği, Okullardaki yemek problemi, 4+4+4 eğitim sistemi, Okulların yeterince denetlenmemesi, Okul idarecilerinin kararları yalnız alması	106
Öğretmen Sorunları	Öğretmenin itibarsızlaştırılması, Niteliksiz eğitim, Öğretmen özlük hakları, Öğretmene uygulanan mobbing, Öğretmenin/idarecinin yetersiz görülmesi, Öğretmen motivasyonu, Öğretmenin iş yükü, Öğretmen yaptırım gücünün az olması, Öğretmen akademisi	185
Sınıf ve Okul Ortamı	Kalabalık sınıflar, Fiziksel yetersizlikler, Okul servisleri, Okul güvenliği, Okullardaki yardımcı personel eksikliği,	117
Öğrenci Sorunları	Disiplin problemleri, Sosyoekonomik sorunlar, Öğrencilerde kültürel ve ahlaki çöküntü, Dikkat dağınıklığı, Öğrencilerin davranış sorunları, Öğrencilerin temel ihtiyaçları,	82
Eğitim Süreci ve İçeriği	Niteliksiz eğitim, Seçmeli dersler, Sınav odaklı eğitim, Fiziksel yetersizlikler, Mesleki eğitim, Okulda sanatsal/sportif faaliyetlerin ihmal edilmesi, Bilimsel araştırma yetersizliği, Farklı liselerdeki aynı müfredatlar	162
Eğitim Sistemi	Zorunlu eğitim, Sınav haftası ders işlenmesi, Okula başlama yaşı, Üniversite eğitiminin yetersizliği, Yabancı dil öğretimi, Sınıfta kalma, Sınav sistemi	64
Bürokrasi ve İdari Sorunlar	Bürokrasi, Evrak işleri, Hizmet içi eğitim, Seçme sınıflar, Kurum kültürü, Okul idarecilerinin kararları yalnız alması	24
Aile ve Veli İlişkileri	Veli sorunları, İdare-veli-öğretmen iletişimsizliği, Fırsat eşitliği	46
Kaynaklar ve Altyapı	Yetersiz materyal, Yetersiz eğitim bütçesi, Eğitim materyali eksiklikleri	46

Öğrencilerin Gelişimi	Kitap okumama, Sosyal medya, Üniversitelerin değersizleştirilmesi, Farklı paydaşların dikkate alınması,	20
Öğretmen Eğitim ve Kariyer	Kariyer basamakları adaletsizliği, Seçmeli dersler, Öğretmenlik Meslek Kanunu	18
Özel Durumlar ve Zorluklar	Okullarda beslenme (çölyak/glutensiz vb.), Yabancı uyruklu öğrencilerin uyum problemleri, Öğrencilerin davranış sorunları	8

Bazı alt başlıklarda yer alan problemlerin birden fazla ana başlık altında yer aldığı tespit edilmiştir. Örneğin, seçmeli dersler alt problemi hem eğitim süreci ve içeriği ana başlığında hem de öğretmen eğitim ve kariyer ana başlığı altında yer almaktadır. Bu durum bize ele alınan problemlerin çok yönlü olduğunu göstermektedir.

Eğitim Politikası ve Yönetimi

Eğitim, insanoğlu var olduğu andan itibaren bireyin gelişimini, değişimini sağlayan sistemler bütünüdür. Eğitim politikası, var olan eğitim ve öğretim sistemi içinde yer alan mevzuat, müfredat, plan ve programlar çerçevesinde varlığını gösteren yöntemler bütünüdür.

Her ülkede oluşturulan eğitim politikası birbirinden farklılık göstermektedir. Eğitim politikası, ülkede eğitim kapsamında nelerin öğretilmesi gerektiği, planlanan sürecin nasıl yürütüleceği, eğitime ayrılan bütçenin nasıl kullanılacağı gibi konuları düzenler.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, eğitim politikası ve yönetimi ana başlığı altında Eğitim politikasızlığı, Liyakat/yönetimsel, Okulların yetersiz bütçesi, İdare-veli-öğretmen iletişimsizliği, Okullardaki yemek problemi, 4+4+4 eğitim sistemi, Okulların yeterince denetlenmemesi, Okul idarecilerinin kararları yalnız alması gibi alt başlıklar bulunmaktadır. Sahada aktif rol alan öğretmenlere uygulanan anket sonucunda bu alt başlıklardan toplamda 106 veri sayısına ulaşılmıştır.

Öğretmen Sorunları

Öğretmenler, eğitim sisteminin içinde yer alan en önemli unsurlardan biridir. Eğitim sürecinin yönlendirilmesinde ve uygulanmasında fazlaca rol üstlenmektedirler. Fakat bu süreç içinde zaman zaman öğretmenler çeşitli problemlerle karşı karşıya kalkmaktadırlar.

Problemler nedeniyle öğretmenlerin motivasyonları düşmekte, öğretmenlerin verimlilikleri azalmaktadır. Azalan bu verim nedeniyle eğitim sistemi de fazlasıyla etkilenmektedir. Çalışmamızın bulgularına baktığımızda güncel problemler içinde öğretmenlerin sorunları ilk sırada yer almaktadır. Ana başlığımızın altında Öğretmenin itibarsızlaştırılması, Niteliksiz eğitim, Öğretmen özlük hakları, Öğretmene uygulanan mobbing, Öğretmenin/idarecinin yetersiz görülmesi, Öğretmen motivasyonu,

Öğretmenin iş yükü, Öğretmen yaptırım gücünün az olması, Öğretmen akademisi gibi alt başlıklar yer almaktadır. Bu alt başlıklardan toplamda 185 veri elde edilmiştir.

Sınıf ve Okul Ortamı

Sınıf, eğitim ve öğretimin formal olarak gerçekleşmesini sağlayan okulun en temel birimidir. Ancak ülkemizde birçok sebepten kaynaklı olarak sınıflarımızda bir standart bir ölçüt bulunmamaktadır. Bu standardın olmamasından dolayı fiziksel koşullara bağlı olarak eğitim sistemi olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu başlık altında elde edilen veri sayısı 117'dir. Alt başlıklarımız, Kalabalık sınıflar, Fiziksel yetersizlikler, Okul servisleri, Okul güvenliği, Okullardaki yardımcı personel eksikliği şeklindedir.

Öğrenci Sorunları

Öğrenci, eğitim sisteminde geliştirilmek istenen başat unsurdur. Eğitim sistemimizde gerek kültürel sebeplerden gerekse coğrafi koşullardan ötürü bireysel farklılıklar boy göstermektedir. Bu farklılıklar eğitimimize zaman zaman olumlu yansımaları olsa da problemlere de neden olmaktadır. Bu başlığımızın altında Disiplin problemleri, Sosyoekonomik sorunlar, Öğrencilerde kültürel ve ahlaki çöküntü, Dikkat dağınıklığı, Öğrencilerin davranış sorunları, Öğrencilerin temel ihtiyaçları gibi alt problemler yer almaktadır. Toplanan veri sayısı 82'dir.

Eğitim Süreci ve İçeriği

Eğitim, bireyin olumlu yönde davranışlarını gelişmesini destekleyen dizgedir. Eğitim süreci, eğitimin çeşitli yöntem ve tekniklerle uygulandığı, programlarla desteklendiği fiziksel ve bilişsel bir akıştır. İçerik ise, eğitimin içinde yer alan, kazandırılmak istenen ögelerin, davranışların bütününü kapsayan kavramdır. Ancak süreç, farklı sebeplerden dolayı aksaklıklara veya kesintiye uğrayabilir. Böyle bir durumda ise, öğretmenler eğitimin esneklik ilkesine uygun davranarak elindeki imkânlarla eğitime devam etmektedirler. Bu eksiklik eğitime olumsuz yansıma gösterebilmektedir. Eğitimde açığa çıkan bu aksaklıklar kısa zaman zarfında ve doğru biçimde yetkililer tarafınca giderilmesi gerekmektedir.

Bu başlığımızın altında, Niteliksiz eğitim, Seçmeli dersler, Sınav odaklı eğitim, Fiziksel yetersizlikler, Mesleki eğitim, Okulda sanatsal/sportif faaliyetlerin ihmal edilmesi, Bilimsel araştırma yetersizliği, Farklı liselerdeki aynı müfredatlar olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmadan toplam 162 veri elde edilmiştir.

Eğitim Sistemi

Temelinde Milli Eğitim Kanununu dayanak olarak alan, bu dayanaklar doğrultusunda yönetilen sistemdir. Eğitim sistemi bir bütünü ifade eder. Bütün içinde; sınavlar, ders plan ve programları, yabancı dil eğitimi gibi unsurlar yer almaktadır. Anketten elde ettiğimiz verilere göre, Zorunlu eğitim, Sınav

haftası ders işlenmesi, Okula başlama yaşı, Üniversite eğitiminin yetersizliği, Yabancı dil öğretimi, Sınıfta kalma, Sınav sistemi gibi sorunlardan toplamda 64 veri tespit edilmiştir.

Bürokrasi ve İdari Sorunlar

TDK'ye göre bürokrasi, devletle ilgili işlerin yürütülmesinde yönetimin aşırı ölçüde etkili olması olarak tanımlanmaktadır. Eğitim sistemine bürokrasi sorununun yansıması ise öğretmenlerin çoğunlukla zorunlu olarak uygulanması istenen durumların fazla olmasından kaynaklanmaktadır: bu durum beraberinde idari sorunları da getirmektedir. İdari sorun; bir kurumu, faaliyeti yönetmede ortaya çıkan sorun anlamı taşımaktadır. Okullarda idari sorunlar yöneticilerin ve çalışanların arasında geçen disiplinsel çatışmalara dayanmaktadır. Çalışmamızda; Bürokrasi, Evrak işleri, Hizmet içi eğitim, Seçme sınıflar, Kurum kültürü, Okul idarecilerinin kararları yalnız alması gibi veriler gözlemlenmiştir. Toplam 24 alt başlık verisi elde edilmiştir.

Aile ve Veli İlişkileri

Toplumu meydana getiren en temel yapı taşı ailedir. Çocuk eğitim hayatına ilk olarak ailede başlar. Okulda verilen formal eğitimin desteklenmesi için ailelerin çocuklarına daha etkili bir şekilde ebeveynlik yapabilmeleri ve aile içi ilişkileri geliştirecek informal faaliyetlerde bulunması önem arz etmektedir. Formal eğitimde bu örgütlenme ve organizasyonun yansıması veli kavramıdır. Öğrenci, öğretmen ve veli ilişkisi eğitimde önemli unsurların başında yer almaktadır. Bu ilişkinin yanlış ya da eksik olması çeşitli olumsuzluklara yol açabilmektedir. Öğrenci, veli, öğretmen üçlemesinde oluşan problemler tespitlerimize göre şu şekildedir: Veli sorunları, İdare-veli-öğretmen iletişimsizliği, Fırsat eşitliğidir. Toplamda 46 veri saptanmıştır.

Kaynaklar ve Altyapı

Kaynak kavramını eğitimde son zamanlarda sıkça duymaktayız. Kaynak kavramını oluşturan ögeler; eğitimde yer alan yardımcı kitaplar, ders anlatım videoları, soru çözüm videoları, eğitici animasyonlar, dijital platformda yer alan eğitim içerikleri vb. yer almaktadır. Bu kaynakların yanlış kullanılmasından veya hiç kullanılmamasından dolayı çeşitli problemlerle karşı karşıya kalmaktayız. Bu bağlamda; fiziksel alt yapının eksik veya yetersiz olması kaynak kullanımını doğrudan etkilemektedir. Çalışmamızda tespit ettiğimiz kaynak ve alt yapı sorunları; Yetersiz materyal, Yetersiz eğitim bütçesi, Eğitim materyali eksiklikleri şeklindedir. Toplamda 46 veri elde edilmiştir.

Öğrencilerin Gelişimi

Gelişim; bireyin fiziksel, zihinsel, sosyal açıdan ilerleme kaydetmesi anlamı taşımaktadır. Bu bağlamda öğrencinin de bu özellikleri sağlıklı bir şekilde kazanması eğitimde istenilen şekilde, artı yönde yol alması için önem arz etmektedir. Öğrencinin gelişimini, en çok çevresel faktörler etkilemektedir. Çevre faktörünün yanında aile de rol üstlenmektedir. Çalışmamızda, Kitap okumama, Sosyal medya,

Üniversitelerin değersizleştirilmesi, Farklı paydaşların dikkate alınması verileri alt başlıklarımızı oluşturmaktadır. Toplam elde edilen veri sayısı 20'dir.

Öğretmen Eğitim ve Kariyer

Bireyin, çalışma hayatı boyunca istediği bir alanda ilerleme göstermesi, tecrübe ve donanım kazanmasıdır. Öğretmenler, üniversite yaşamlarından itibaren kendi alanlarında farklı şekillerde kariyer sahibi olmaya çalışmaktadır. Son zamanlarda, öğretmenler alanlarında daha da uzmanlaşmayı hedeflemektedir. Bundan ötürü, lisan eğitiminden sonra lisansüstü eğitime yönelim göstermektedir. Öğretmenler; özlük haklarının ve mesleki itibarlarının korunmasını talep etmektedirler. Çalışmamıza bakıldığında bu yönde pek çok sorunun varlığını görmekteyiz. Bunlar; Kariyer basamakları adaletsizliği, Seçmeli dersler, Öğretmenlik Meslek Kanunu şeklindedir. Toplamda 18 veri elde edilmiştir.

Özel Durumlar ve Zorluklar

Eğitimde öğrenciler arasında fiziksel, duygusal, zihinsel açılardan farklılıklar olabilmektedir. Bu durum eğitim sisteminde özel bir süreci kapsamaktadır. Öğrencilerde var olan bireysel farklılıklar eğitimin uygulanma sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin de farklılık göstermesine zemin oluşturmaktadır. Her okulun bu farklılıkları gözetebilmesi çeşitli nedenlere bağlı olarak pek mümkün olmamaktadır. Bu nedenler arasında; okulun fiziki şartları, öğretmen sayısının yetersizliği, bireysel farklılık kavramının tam olarak anlaşılamaması gibi unsurları sayabiliriz. Çalışmamızda bu ana başlık altında; Okullarda beslenme (çölyak/glutensiz vb.), Yabancı uyruklu öğrencilerin uyum problemleri, Öğrencilerin davranış sorunları yer almaktadır. Toplam 8 veri bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim, bireyin olumlu yönde ilerleme kaydetmesi için uygulanması gereken sistemlerin bütünüdür. Eğitim sistemi, eğitimi oluşturan unsurların bir araya geldiği sistemler kümesidir. Her ülkenin sahip olduğu eğitim felsefesi ve bu felsefeye uygun olarak tasarlanan eğitim politikası farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar, eğitimde kullanılan materyallerin, yöntem ve tekniklerin, programların da değişkenliğini sağlamaktadır. Bu bağlamda değişkenlik gösteren unsurlar her zaman istendik yönde olmamaktadır ve süreç olumsuz etkilenmektedir. Çalışmamızda, süreci olumsuz etkileyen unsurlar öğretmenlere açık uçlu bir soru ile yöneltilmiştir. Araştırmamızın problem sorusunu "Eğitimde güncel problemler nelerdir?" oluşturmaktadır ve 75 öğretmenden veri elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre eğitimin güncel problemleri içinde ilk sırayı öğretmen sorunları almıştır. Öğretmen sorunlarını eğitim süreci ve içeriği takip etmektedir. Üçüncü sırada sınıf ve okul ortamı akabinde eğitim politikası ve yönetimi gelmektedir. Elde edilen verilerin sayısına göre eğitimde en az problem olarak görülen özel durumlar ve zorluklar başlığıdır.

Eğitim, toplumların gelişimi ve bireylerin potansiyellerini açığa çıkarması açısından büyük önem taşıyor, bu yüzden sorunlara yönelik çözüm önerileri üzerinde düşünmek oldukça önem arz etmektedir. İşte eğitimdeki yaygın sorunlara karşı bazı çözüm önerileri:

Öğrenci motivasyonunu artıran çeşitli etkinliklere yer verilebilir. Örneğin,

Ders İçeriklerini İlgi Çekici Hale Getirme: Öğrencilerin ilgisini çekecek, hayatla ve gelecekteki iş alanlarıyla bağlantılı ders içerikleri hazırlamak önemli. Proje tabanlı öğrenme, oyunlaştırma ve grup çalışmaları gibi interaktif yöntemlerle derslerin daha cazip hale getirilmesi motivasyonu artırabilir.

Öğrenci Merkezli Yaklaşım: Öğrencilerin ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun bir eğitim ortamı sunmak da katılımı ve ilgiyi artırabilir. Her öğrencinin farklı öğrenme hızına ve yöntemine sahip olduğunu dikkate alan bireyselleştirilmiş eğitim programları, motivasyonu destekler.

Teknolojiye Erişimde Eşitliği Sağlamak için alternatifler oluşturulabilir.

Dijital Kaynakların Erişimini Kolaylaştırma: Özellikle dezavantajlı bölgelerde teknolojiye erişimi artırmak için okullara devlet destekli tablet, bilgisayar ve internet bağlantısı sağlanabilir. Ayrıca, yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının dijital okuryazarlık kursları düzenlemesi, öğrencilerin teknolojiden daha fazla faydalanmasını sağlar.

Mobil ve Çevrimdışı İçerik Sağlama: Teknolojiye erişim sorunlarına karşı, çevrimdışı çalışabilen eğitim içerikleri, mobil uygulamalar ve radyo veya televizyon üzerinden yayın yapan eğitim programları geliştirmek faydalı olabilir.

Müfredat Güncellemeleri yapılabilir.

21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırma: Müfredat, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, dijital okuryazarlık gibi becerileri kazandıracak şekilde güncellenmelidir. Bu doğrultuda, öğrencilerin aktif katılım sağlayacağı uygulamalı dersler ve proje çalışmaları müfredata eklenebilir.

Girişimcilik ve Finansal Okuryazarlık: Günümüz dünyasında gençlerin girişimcilik, finansal yönetim gibi konularda da bilgi sahibi olmaları önemlidir. Müfredatta bu konulara yer vermek, öğrencilerin hayata daha hazırlıklı olmalarını sağlar.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Desteklenebilir.

Sürekli Eğitim Programları: Öğretmenlerin dijital araçları kullanabilme becerilerini geliştirmeleri için sürekli eğitim programları düzenlenebilir. Dijital içerik hazırlama, sınıf yönetimi ve yenilikçi öğretim yöntemleri üzerine eğitimler verilerek öğretmenlerin kendilerini güncel tutmaları sağlanabilir.

Mentorluk ve Paylaşım Programları: Tecrübeli öğretmenler ile yeni başlayan öğretmenleri bir araya getiren mentorluk programları, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlar. Ayrıca öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabileceği online platformlar da bilgi ve fikir alışverişini teşvik eder.

Psikososyal Desteklerin Artırılması için çalışmalar düzenlenebilir.

Okullarda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerinin Geliştirilmesi: Öğrencilerin stres, kaygı, motivasyon kaybı gibi sorunlarla baş edebilmesi için okullarda psikolojik danışmanlık hizmetleri güçlendirilmelidir. Daha fazla rehber öğretmen ve psikolog istihdam edilerek öğrencilerin bireysel olarak destek alması sağlanabilir.

Psikolojik Destek ve Farkındalık Programları: Öğrencilere stres yönetimi, empati, öz güven artırma ve akran zorbalığı ile baş etme gibi konularda eğitimler verilerek psikolojik dayanıklılık kazanmaları sağlanabilir.

Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri düzenlenebilir.

Alternatif Değerlendirme Yöntemleri: Yalnızca sınavlara dayalı bir sistem yerine, proje bazlı değerlendirme, portföy çalışmaları ve akran değerlendirmesi gibi yöntemlerle öğrencilerin farklı alanlarda gösterdiği performans değerlendirilebilir.

Dijital Değerlendirme Araçları Geliştirme: Özellikle çevrimiçi eğitimde, öğrenci başarılarını daha adil ve doğru bir şekilde ölçmek için dijital araçlardan yararlanılabilir. Kopya çekmeyi önlemek ve güvenilirliği sağlamak için proktorlu sınavlar veya açık uçlu sınavlar yapılabilir.

Eğitimde Kaynak Yetersizliğini Gidermek için çalışmalar yürütülebilir.

Eğitim Bütçesinin Artırılması: Eğitime ayrılan bütçenin artırılması, okulların fiziksel altyapılarının iyileştirilmesi, teknolojik cihazların sağlanması ve kaliteli öğretim materyallerinin sunulması açısından önemlidir. Devlet destekleri artırılmalı ve yerel yönetimlerle iş birliği yapılmalıdır.

Kamu-Özel Sektör İş Birliği: Eğitimde sürdürülebilir kaynak sağlamak amacıyla, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapılabilir. Eğitim projelerine destek sağlayan özel sektör şirketleri, sponsorluklarla eğitime katkıda bulunabilir.

Kaynakça

Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2), 15-24.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

Başdemir, H. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce*, s35-53.

Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin Sorunlarına İlişkin Güncel Bir Değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies,* Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS227

Bilgiseven, A. (1982). *Eğitim yolu ile kalkınmanın esasları*, Genişletilmiş 3. Baskı, Divan Yayınları.

Clarke, V.,& Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Over-coming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist,* 26(2),120-123.

Çarıkcı, K., Meral, H., Berkil, S., Çalışır, A., Önala, L., ve Arslan, Ö. (2024). Nitel araştırmalarda tematik analiz. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, *10*(37), 127-140.

Demir, E. (2017). Ortaokul 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarının disiplinler arası yaklaşım açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12/25, p. 237-252,* DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12192

Demirkaya Gedik, H. (2008). Sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel konular. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 12, S: 1. s.117-134.

Doğan, İ. (1995). *Sosyoloji kavram ve sorunlar*. Sistem Yayıncılık,İstanbul.

Durmuşçelebi, M. ve Bilgili, A. (2014). Yeni (12 Yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014*, p. 603-621, DOI:10.7827/TurkishStudies.6122

Eğmir, E. ve Çelik,H. (2021). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına olan yaklaşımı ve kültürel bazda küresel problemlere yakınlık düzeyleri. *Uluslarası Toplum Araştırmaları Dergisi,* DOI: 10.26466/opus.773110

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Anı Yayıncılık.

Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345-357.

Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3),* 1650-1694.

Karakaya, V. ve Sekman, D. (2017). Türk eğitim sisteminin temel problemleri üzerine. Türkiye'de Bilgi Üretimi ve Bilim Politikaları Uluslararası Sempozyumu (2017: Kırşehir).

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler.* Nobel Yayın Dağıtım.

Kerimoğlu, E. , Kızılçelik, S. ve Gündüz M. (1996). *Eğitim sosyolojisi, sosyoloji teorileri –3.* Saray Kitapevleri.

Kurt, C. (2023). *Türk eğitim sisteminin 100 yıllık temel sorunları ve çözüm önerileri*. https://www.nirvanasosyal.com/h-1721-turk-egitim-sisteminin-100-yillik-temel-sorunlari-ve-cozum-onerileri.html

Kuş, E. (2003). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Anı Yayıncılık.

MEB. (2024a). *Millî Eğitim Bakanlığı eğitim öğretim istatistikleri*. https://sgb.meb.gov.tr/www/2023-2024-egitim-ogretim-istatistikleri-aciklandi/icerik/633 adresinden 14.10.2024 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2024b). *Millî Eğitim Bakanlığı 2024–2028 stratejik planı*. https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2024-2028-stratejik-plani-yayimlandi/icerik/546 adresinden 14.10.2024 tarihinde erişilmiştir.

Sezgin, İ. (1989). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme*. G. Ü Yayını.

Şişman, M. (2015). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Pegem Akademi.

Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş.* PegemA Yayıncılık.

Taş, U. ve Yenilmez, F. (2008). Türkiye'de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 9(1), 155-186. http://dergipark.gov.tr/ogusbd/131558

Tonga, D. (2015). Eğitimde tartışılması ve çözülmesi gereken güncel sorunlar: şike, kopya, torpil ve doping. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 313-328.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Üniversite Binalarının Sürdürülebilir Tasarım Yaklaşımı

Fehime Yeşim GÜRANİ
Çukurova Üniversitesi Mimarlık Fakültesi İç Mimarlık Bölümü Öğretim Üyesi
ygurani@cu.edu.tr

Özet

Çevre sorunlarının oluşmasında büyük etkisi olan insanların hem kendi çıkarlarını korumak hem de diğer canlılara karşı ahlaki bir yükümlülük taşımalarından kaynaklı bu sorunlara çözüm bulmaları gerekmektedir. Sürdürülebilirlik, bu sorunları çözmek için kullanılabilecek bir anahtardır. Buna çözüm olan uygulamalar gelecek nesillerin kullanacağı kaynaklara zarar vermeden bugünün ihtiyaçlarını karşılamayı amaç edinmektedir. Enerji kaynaklarının önemli derecede tüketildiği ve yapımı sırasında doğal çevreye zarar veren binalardır. Sürdürülebilir bina kavramı ile işlevsel, enerjiden tasarruf sağlayan, çevre dostu malzemelerin kullanıldığı mekân tasarımı, inşa edilirken doğal çevreye zarar vermemesi, çevre ile uyumlu olması ifade edilmektedir. Bu tür çevreci yaklaşımlar ile gelecekte yapılacak binaların tasarım süreci için planlama stratejileri oluşturulabilecektir. Bu süreci yönetecek ve çözüm üretecek meslek grupları yapı sektörünün bir parçası olan mimar ve iç mimarlardır. Mekâna dair tüm tasarım kararlarında iç mekân tasarımcıları sürdürülebilirliğin temel ilkelerini göz önünde bulundurmalıdırlar. Çevre sorunlarının yarattığı olumsuz etkiler, günümüz mekân tasarımını belirleyen unsurlar arasında sürdürülebilirliğin ön sıralara yükseldiğini kanıtlamaktadır. Çevresel etkenler, maliyet ve iyi niyetle başlanan ancak uzman olmayan kişilerce yapılan müdahaleler sonucu sürdürülebilirlik anlayışı ile tezat durumlar göze çarpmaktadır. Çevreye duyarlı, sürdürülebilir niteliğe sahip binalar kullanıcısı ile o mekân arasında bir iletişim gerçekleştiğinde çevrecilik anlayışını öğreten bir materyale dönüşecektir. Çevresel sürdürülebilirlik kapsamındaki bu yapılar diğer tasarımcılar ve kullanıcılar için de iyi örnek olacaktır. Çevre bilincinin geleceğin mekân tasarımcılarına kazandırılmasında, bu anlayış ile tasarlanmış ve inşa edilmiş eğitim mekânlarında gerçekleşebilecektir. Çalışmada amaç, sürdürülebilir üniversite binaları ve yakın çevresinin tasarım ölçütlerini örnekler üzerinden irdeleyerek belirlemek ve konunun önemine dikkat çekmektir. Bu amaçla bilimsel ve sanatsal bilginin üretildiği üniversite yapıları çalışmanın materyalini oluşturmaktadır. Öğrencilerin eğitim aldıkları mekândan öğrendikleri çevreci anlayışı eğitim öğretim sürecine dâhil edebilirler. Bu sürecin yaşandığı mekânlarda öğrenciler için yaşayarak öğrenecekleri bir ortam sağlanmış olacak, okul sonrası hayatlarına entegre edebilmelerinin kolaylaşacağı umulurken, akademik ve idari personel için de çalışmaya karşı motivasyonu artıran sağlıklı ve aidiyeti kuvvetlendirecek mekanlar olacaktır. Seçilen örnekler görsellerle irdelenecek, tasarım bileşenleri tespit edilerek nitel araştırma yöntemleri kullanılacaktır. Farklı coğrafyalardan seçilen örnekler üzerinden sürdürülebilir üniversite yapıları hakkında tasarım ölçütleri belirlenerek gelecekte tasarımcıların yapacakları araştırmalara zemin oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, İç Mimari, Mekân, Eğitim Binaları, Üniversite Yapıları

Sustainable Design Approach to University Buildings

Abstract

Humans, who have a significant role among the factors that create environmental problems, are expected to develop solutions both to protect their own interests and to have a moral responsibility towards other living beings. Sustainability is a key that can be used to solve these problems. The applications that offer solutions to this problem seek to meet current needs without harming the resources to be used by future generations. Buildings are the component in which energy resources are consumed significantly and which damage the natural environment during construction. The concept of sustainable building refers to the design of space that is functional, energy-efficient and uses environmentally friendly materials, does not harm the natural environment during construction, and is compatible with the environment. With such environmentalist approaches, planning strategies for the design process of buildings to be built in the future may be formed. The professional groups that will manage the process and produce solutions are architects and interior architects who are part of the construction sector. In addition, interior designers should consider the basic principles of sustainability in all design decisions regarding the space. The negative effects of environmental problems prove that sustainability has moved to the top of the list of factors that determine current spatial design. Environmental factors, costs, and interventions that are undertaken with good intentions but made by non-specialists create contradictions with the understanding of sustainability. Environmentally sensitive, sustainable buildings will turn into a material that teaches the understanding of environmentalism when there is communication between the user and that space. Within the scope of environmental sustainability, these buildings will be a good example for other designers and users. Teaching environmental awareness to future space designers can be achieved in educational spaces designed and constructed with this understanding. The aim of the study is to determine the design criteria of sustainable university buildings and their immediate surroundings by analyzing examples and to highlight the importance of the subject. For this purpose, university buildings where scientific and artistic knowledge is generated constitute the material of the study. The students will experience environmentalist understanding during their academic life. In the spaces where this process is continued, the students will be provided with an environment where they will learn by experience and they are expected to be able to integrate it into their lives after school. On the other hand, there will be healthy spaces for academic and administrative staff that will increase motivation to work and strengthen their sense of belonging. Selected examples will be examined with visuals and qualitative research methods will be used by identifying design components. As a result, it is expected that design criteria about sustainable university buildings will be determined through examples chosen from various geographies and this will form the basis for future researches to be carried out by designers.

Keywords: Sustainability, Interior Design, Space, Educational Buildings, University Buildings.

Giriş

"Binayı bir öğretim aracı olarak kullanmak,
malzemeler ve yöntemler konusunda
uygulamalı dersler sunarak mimariye doğrudan
bir yaklaşımın faydalarını sağlar."

Vernon Mays

Çevre ile ilgili sorunların gün geçtikçe artması gelecek nesiller için yaşanılır bir çevreyi tehlikeye atmaktadır. Sorunlar ile birlikte son yıllarda yaşanan salgın hastalık ve deprem gibi doğal afetler mekân tasarımı ve yapımının önemini vurgulamaktadır. Diğer yandan dünyanın sahip olduğu enerji kaynakları açısından da durum değerlendirildiğinde verimli, kullanışlı, sağlıklı ve sürdürülebilir mekânlara olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Toplumda çevreci anlayışın oluşturulması ve bunun yayılması eğitim kurumlarının bünyesinde eğitim programlarına dâhil edilerek gerçekleştirilmesi ile mümkün olabilecektir. Bu alandaki eğitim sadece teorik ve uygulamalı öğretim ile sınırlı kalmayıp eğitim mekânlarının da çevreci anlayış ile paralel bir şekilde tasarlanmış olması beklenmektedir. İnsan içinde yaşam sürdüğü mekân ile sıkı bir etkileşimde olup mekândan aldığı mesaj doğrultusunda öğrenme becerisine katkı sağlar. Başka bir deyişle mekânın bir öğrenme aracı/ materyali haline geldiği ifade edilebilir. Çevreci anlayış ile tasarlanan eğitim mekânları kullanıcıları için sağlıklı ortamlar yaratırken binanın ömrünün uzaması ve gelecek nesillere aktarılması da mümkün olabilecektir. Mekân tasarımcıları eğitim binasının tasarımında çevresel koşullar kadar iç mekân ortam şartlarını da gözeterek tasarımlarını gerçekleştirmelidirler. Çevre dostu planlanmış ve inşa edilmiş eğitim mekânlarında öğrenciler de ortamı yaşayarak öğrendiklerinden bilinçleneceklerdir. Böylece ilerde yaşamlarına sürdürülebilir yaşam biçimini kazandırmış olacaklardır. Eğitim mekânlarında verilen teorik ve uygulamalı bilgilerin yanı sıra yaşadıkları eğitim binası da öğretici bir materyal olarak kabul edilebilir. İklim ve topografyanın önemsendiği ve çevre dostu malzemelerin kullanıldığı, enerjinin verimli kullanıldığı eğitim yapıları sağlıklı bireyler ve sağlıklı toplumu beraberinde getirecektir. Böylece toplumda çevreci anlayışa sahip bir kültür, sürdürülebilirlik kültürü oluşacaktır.

Sürdürülebilirlik kavramı ortaya çıktığı günden bugüne önemi ve mimari tasarımlara etkisi hızla artmaktadır. Enerjinin kontrollü kullanımı, düşük etkenli ve biyoiklimsel teknikler gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Mekân ihtiyacı doğduğunda her seferinde yeni bir bina inşa etmek yeni doğal kaynakların tüketimini de artıracaktır (Brooker, Stone, 2012, 12). Bu nedenle yeni yapı inşa etmek yerine mevcut yapıları yeni işlevi doğrultusunda yenilemek daha ekonomik bir hareket olacaktır. Mecbur kalınmadığı sürece yeni bina inşa etmemek mevcudu iyileştirmek, güncellemek sürdürülebilirlik açısından değerlidir. Uluslararası İç Mimarlar Federasyonu (IFI) sürdürülebilir bina tasarımının önemini; mekân tasarımcılarının ekonomik ve doğal kaynakları çevre dostu bir anlayışla kullanmalarını vurgulayarak, kullanıcıların sağlığı, güvenliği ve refahı için mekân tasarladıklarını

belirtmişlerdir (IFI, 2011). Sürdürülebilir bir yaşam düşüncesinin temeli; tarihteki ilk medeniyetlerin yaşama dair deneyimlerinin tekrar hatırlanması, böylece doğal çevre ile doğru bir ilişki kurulabileceğine dayanmaktadır. Günümüze kadar olagelen değişimlerde insanı odağa alan uygulamalar ile sürdürülebilirlik rasyonel bir biçimde uygulanmış olacaktır (Zeybek, 2022, 67). Sürdürülebilirlik canlı, yenilenen, dinamik ve zamanla daha da gelişecek bir kavramdır. Dünya çapındaki salgına karşı alınan kısıtlayıcı tedbirleri dikkate alarak dayanıklı, uzun ömürlü tasarım normal bir tasarım yaklaşımının yerini almalıdır (Mihăescu, 2020, 4). İç Mimarlık disiplini ile sürdürülebilirlik ilişkisi;

1. Mekânın inşasında doğal kaynakların kullanımı, enerji ve suyun ekonomik kullanımı,
2. Kişisel, toplumsal ve küresel ölçekte maddi harcamaların ekonomik olması,
3. Değerler, kültürel özellikler ve sosyal ilişkilerin kurgulanmasında iç mimarlığın etkin rolü ile sosyal- kültürel sürdürülebilirliğin sağlanması şeklinde açıklanmaktadır (Geçimli, Kaptan, 2019, 193).

Tanımlı bir mekânın kullanıcısına mesaj verdiği ve kullanıcısının da mekânı istek ve ihtiyaçları doğrultusunda değiştirmesi insan ile mekân arasında sürekli bir etkileşim olduğunun göstergesidir. Çalışma kapsamında yer alan üniversite binaları da kullanıcısı olan öğrenci ve akademisyenler için bir iletişim aracı ve öğrenme materyalidir. Schiller'in araştırmasında bir eğitim mekânının;

1. **Çoklu duyusal yöntemle**- Okul binası ve yakın çevresi ile dokunsal, görsel, işitsel, kokusal etkileşim yoluyla öğrencilerin öğrenme deneyimlerini etkileyerek
2. **Yaygınlaştırma**- Okul binasına ilişkin bilgilerin iletimi, okulun ait olduğu topluluğun aktif katılımı, halkın eğitilmesi (okul sakinleri, toplumun üyeleri ve inşaat profesyonelleri) sayesinde
3. **Müfredat**- Okuldaki sürdürülebilirliğe dair uygulamaları müfredata dâhil ederek (okulun mimari projesi, ekipman, kampus vb)
4. **Araştırma**- Okulun mimari projesini ve entegre edilmiş sistemleri analiz ederek, bina performansını ve kullanıcıları üzerindeki etkileri analiz ederek eğitim materyali olarak kullanılabileceğini ifade etmektedir (Schiller, 2012, 22).

Üniversiteler toplumumuzun gelişimine önemli bir katkıda bulunur, eğitim ve sürdürülebilirlik konusunda kamuoyunun farkındalığını oluşturmak için toplumsal sorumluluğa sahiptir (Viebahn, 2002, 5). Bu nedenle, üniversiteler güvenli bir çevre, biyolojik çeşitlilik, ekolojik denge ve kuşaklar arası eşitlikle uyumlu bir kalkınma modelini teşvik etmelidir. Sürdürülebilirlik kavramı üniversitelere uygulandığında, üniversitenin, üyelerinin ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, potansiyellerini en iyi şekilde kullanabilmeleri mümkün olmakta ve bu potansiyeli çok uzun vadede sürdürebilme yeteneği için planlama ve hareket edebilmeleri amacıyla kampusu ve kampustaki çeşitli faaliyetleri yapılandırmanın bir aracı olmalıdır. Ayrıca sürdürülebilir bir üniversite kampusu enerji ve kaynak tasarrufu sağlamalı, atık azaltma ve etkili bir çevre yönetimi politikasına sahip sağlıklı bir kampus ortamı olması ve

yürüttüğü işlerde eşitliği ve sosyal adaleti teşvik etmesi ve bu değerleri bulunduğu şehre, ulusal ve küresel düzeylere de taşıması gerekmektedir (Alshuwaikhat, Abubakar, 2008, 1780). Bununla birlikte her üniversite kendine özgü ekole sahiptir, bulunduğu yörenin karakteristik özelliklerini de içinde barındırır. Bu nedenle üniversitelerin bu özgün durumları koruyarak sürdürülebilirliği uygulaması doğru olacaktır (UNEP, 2013).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Çalışmada amaç, sürdürülebilir üniversite binaları ve yakın çevresinin tasarım ölçütlerini örnekler üzerinden irdeleyerek belirlemek ve konunun önemine dikkat çekmektir. Bu amaçla bilimsel ve sanatsal bilginin üretildiği üniversite yapıları çalışmanın materyalini oluşturmaktadır. Literatürde yer alan bulguların derlendiği bu çalışmanın üniversitelerdeki eğitim mekânlarının tasarımlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada Materyal ve Yöntem

Çalışmada, farklı coğrafyalardan ve iklim bölgelerinden seçilen üniversite yapılarının çevreci anlayış kapsamında betimsel analizi yapılarak sürdürülebilir tasarım ölçütleri belirlenmiştir. Bu çalışmanın gelecekte yapılacak araştırmalara zemin oluşturması beklenmektedir. İncelenen örnekler;

1. FPT Üniversitesi – Vietnam
2. Duluth Üniversitesi-Swenson İnşaat Mühendisliği Binası-Minnesota/ABD
3. 3. Ulusal Singapur Üniversitesi - Singapur
4. 4. Stanford Üniversitesi – California/ABD
5. 5. İstanbul Teknik Üniversitesi – Ayazağa kampusu - Türkiye

Binaların tasarım ölçütleri yazılı ve görsel veri toplama sonucunda mekân analizi yapılarak sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırma ve Bulgular

1-Üniversitelerde Sürdürülebilir Tasarım Anlayışı Ölçütleri

Sürdürülebilir kalkınma kapsamında ekonomik, sosyal ve çevresel unsurları ilgilendiren günümüz sorunlarının çözümü, ortak paydada birleşen komşu disiplinlerin yaptıkları araştırma projelerinin odağında sürdürülebilirlik anlayışının yer alması ile mümkün olabilecektir. Bu araştırmaları yürüten bilim insanlarının çalıştıkları üniversite kampusu ve binalarının da aynı sürdürülebilir tasarım anlayışına sahip olmaları beklenmektedir. Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP)'in hazırladığı rapora göre yapılan araştırmada üniversite yapılarının sürdürülebilirliği; aktivitelerin ekolojik açıdan duyarlılığı, sosyal ve kültürel açıdan adaletli olması ve ekonomik olarak canlılığı şeklinde tanımlanmaktadır (UNEP, 2013). Buna ek olarak Uluslararası Sürdürülebilir Kampus Ağı (ISCN) tarafından oluşturulan

sürdürülebilirlik rehberi üniversiteler için bu alanda bir kılavuz niteliğindedir (Oktay, Küçükyağcı, 2015).

Üniversiteler büyük boyutları, barındırdıkları nüfus ve bulundukları çevreyi etkileyen kampus içindeki çok işlevli eylemleri ile küçük bir şehir modeli olarak görülebilir (Alshuwaikhat, Abubakar, 2008, 1777). Sürdürülebilir Üniversite kavramı; bir yükseköğretim kurumunda çevreci anlayışı destekleyecek uygulamaların yer aldığı ve bunun eğitim biçimine de yansıtıldığı, erişilebilir eğitim ve araştırma olanaklarının öğrenci ve akademisyene sunulduğu, üniversite mensubu üyelerin (öğrenci, akademisyen, idari personel) tüm faaliyetlerden yaralanabildiği bir kurum olarak ifade edilebilir. 2006'da yapılan bir araştırmaya göre sürdürülebilir üniversite çevresel, toplumsal ve ekonomik açıdan çevreci yaklaşımlarla yönetilen, sürdürülebilir yaşam biçimini topluma öğretecek zemini hazırlamak için faaliyetlere destek veren yükseköğretim kurumu olarak tanımlanmaktadır (Valesquez ve ark., 2006, 812). 1972'de Stockholm'de gerçekleştirilen İnsan ve Çevre Konferansı'nda sunulan bildirge sonrasında yükseköğretim kurumları bu farkındalığa yanıt vermişlerdir (Wright, 2002, 105).

Mekânda erişilebilirlik açısından sürdürülebilir üniversite binalarının tasarım yaklaşımında göz önünde bulundurulması gereken enerjinin etkin kullanımını destekleyen unsurlar aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

1.1.Binanın arsa içinde iklime göre yönlenmesi:

İklimsel veriler binaların arsa içerisinde yerleşiminde rol oynayan etkenlerden biridir. İklimin bir tasarım verisi olarak inşa edildiği binalarda iç mekânda istenilen hava kalitesi sağlanarak elektrik ya da fosil yakıtların kullanıldığı ısıtma soğutma gereksinimini karşılayan iklimlendirme cihazlarının kullanımına daha az gerek duyulacağından, enerji tasarrufu sağlanacaktır. Aynı zamanda binaların doğu batı yönünde yerleştirilmesi de güneş ışığından faydalanmayı artıran bir başka unsurdur. Doğu, güney ve batı yönlerindeki cepheleri güneş ışınlarından korumak adına güneş kırıcı elemanların düzenlenmesi bina cephesinin ve dolayısı ile iç mekânların istenmeyen ısıdan korunmasına yardımcı olacaktır. Cephelerde mimari kabuğun bir parçası olan bu güneş kırıcı elemanlar aynı zamanda yağmur sularını da binadan uzaklaştırmaya yarayan bir çözüm olabilmektedir. Özellikle sıcak iklim bölgelerinde büyük yapı kütlelerinin içinde tasarlanan avlular sıcak günler için gölge dış mekânları kullanıcısına sunmaktadır.

1.2.Binanın kütle biçimi:

Yapının kütlesi doğal topografya ile uyumlu bir ilişkide olması sürdürülebilir tasarım anlayışının bir başka yansımasıdır. Toprak altında kaynaklara zarar vermeden ve kullanıcıları için sağlıklı mekânlar yaratmak adına topografyada gerekli değişiklik yapılarak binanın zeminle ilişkisi kurulmalıdır. Zemin, dış cephe duvarlarında ve çatıda düzenlenen ısı ve su yalıtımı bina ömrünü artıracak binanın kullanıcıları için de sağlıklı ortamlar sağlanabilecektir. Binanın formu/biçimi enerji kayıplarını önleyecek biçimde

tasarlanmalıdır. İklim ve topografyaya göre belirlenen kütle biçimi çevre ile uyumlu olduğu kadar iç mekânda enerji tüketimini de doğru yönetebilecektir. Günün değişen gereksinimlerine yanıt verebilmek adına eğitim binasının büyüyebilen nitelikte modüllerden oluşması binanın işlevselliğini artıracaktır. Yapı kütlesinin de arsa içerisindeki konumu gelecekte yapının büyüyebilme olasılığını düşünerek belirlenmelidir.

1.3.İç mekânın esnek ve değiştirilebilir olması:

Mekânda esneklik kavramı önceki şekline dönebilme yeteneğini kaybetmeden mekânın şekil değiştirebilmesi olarak ifade edilir (Yürekli, 1983). Mekân kullanıcısının istek ve ihtiyaçlarına göre günün teknolojik imkânlarını bünyesinde barındıracak şekilde tasarlanır. Ancak değişen yaşam koşulları ve teknoloji kullanıcının gereksinimlerini değiştirebilir. Bu durumda mekânın esnek kullanımı gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Sürdürülebilir tasarım anlayışı kapsamında mekânlara esnek kullanım özelliği kazandırılması yapı ömrü devam ettiği sürece bina ömrünün artmasını destekleyecektir. Tasarım aşamasında kazandırılmış esneklik özelliği mekânın değiştirilebilirliğine katkı sağlayacaktır. Ancak iç mekânda tesisatın da bu esnekliğe hizmet etmesi gerekmektedir. Dikeyde ve yatayda kanallar, bacalar tesisatın geçtiği katlarda esneklik sağlayabilecektir. Taşıyıcı sistem ve merdivenlerin de mekânın esnek kullanım olanaklarını koruyacak biçimde düşünülmesi yapının kullanım ömrünü artıracak çevreci bir davranıştır.

1.4.İç mekânda hava kalitesinin sağlanması:

Hava kalitesi iç ya da dış mekânda kullanıcı sağlığı açısından düşünüldüğünde zamanla fizyolojik ve psikolojik hastalıklara neden olabilmektedir. İç mekân hava kalitesini iyileştirmek; kaynakların kontrolünün sağlanması, geliştirilmiş havalandırma sistemleri ve hava temizleyici sistemlerin düzenlenmesi ile sağlanabilmektedir. Bina içerisinde bireysel hava kirletici unsurları yok etmek ya da emisyonu azaltmak gerekmektedir. Hava kaynaklarının kontrolü ile hava kalitesini iyileştirme yapay iklimlendirme sistemine harcanan enerjiyi de azaltacak ekonomik bir uygulamadır. Dış mekândaki hava pencere açıklıkları ve rüzgâr bacaları ile iç mekâna alınmaktadır. Geliştirilmiş havalandırma sistemleri kullanılarak havanın kontrollü bir şekilde temizlenmesi ve iç mekâna alınması sağlanmalıdır. Hava kalitesini iyileştirmek için kullanılan hava temizleyicileri de ortamda bulunan gaz haldeki zararlı partikülleri yok etmede tercih edilmektedir (Demirarslan, 2023, 184). Hangi sistem kullanılırsa kullanılsın hava kalitesini artırmak amacıyla düzenlenen bu sistemler doğal havanın filtre edilerek içeri alınmasını sağlayacak ve bina kullanıcılarının sağlığını destekleyecek uygulamalardır. İklimlendirme sistemlerinin düzenli olarak bakım onarımının yapılması içeride uygun hava koşullarını sağlayabilecektir. Düzenli bakım onarım yapılmaması hasta bina sendromunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Hodgson'un, 1998 yılında yaptığı bir çalışmaya göre hasta bina sendromunu "belirli spesifik olmayan bedensel ve psikolojik belirtilerle karakterize edilen bir dizi hastalık şikayetlerinin makul bir

düzeyden daha yüksekte olduğu bir bina" olarak tanımlamıştır (Akt. Gomzi, Bobbic, 2009, 80). Başka bir deyişle sağlık açısından elverişsiz koşullar bina içinde yaşayan insanları da hasta edecektir. Sürdürülebilir tasarım anlayışı kapsamında çevrenin sağlıklı olması kullanıcısının da sağlıklı olmasına olanak tanıyacaktır.

1.5.Enerji kaynaklarının etkin kullanılması:

Binaların ısıtılması soğutulması, havalandırılması, aydınlatılması için kullanılan elektrik enerjisi binaya entegre edilen güneş kolektörleri sayesinde elde edilebilmektedir. Bu enerji depolanmamakla birlikte yıl içinde güneş ışınlarının etkili olduğu günlerde binanın elektrik ihtiyacının bir kısmını karşılayacak ölçüde olabilmektedir. Yağmur sularının toplandığı sistemlerde toplanan su arıtılarak bina içerisinde tuvalet rezervuarlarında kullanılabilmektedir. Cephe ve çatıda kullanılan malzemeler güneşin istenmeyen ısısından koruyacak nitelikte detaylarla uygulanması iç mekânda ısıtma soğutma için harcanacak enerji miktarını azaltarak tasarruf sağlanacaktır. Günümüzde enerji kaynaklarının etkin kullanımı hızla artan bilinçsiz kaynak tüketimini kontrol altına alabilecektir. Geleceğin enerji ihtiyacının karşılanması bugünkü çevreci ve bilinçli alınan kararlarla mümkün olabilecektir.

1.6.Doğal aydınlatmadan en fazla yararlanma:

Enerji tasarruflu aydınlatma armatürlerinin kullanımı ya da binanın elektrik enerjisini kendi üreterek iç – dış mekân aydınlatmaya yönelik enerji ihtiyacını karşılaması sürdürülebilir tasarım anlayışına katkıda bulunan uygulamalardır (Rashdan, Ashour, 2024,19). Binanın bulunduğu iklim bölgesine göre doğal ışıktan en fazla düzeyde faydalanacak iç mekânlar tasarlamak yapay ışık kaynaklarına olan zorunlu gereksinimi azaltacak çözümlerdir. Bunun için büyük pencere açıklıkları, doğal ışığın ulaşamayacağı yerlerde avlu, atrium düzenlenerek iç mekânların gün ışığından faydalanması sağlanabilmektedir. Büyük yapı kütlelerinin gün ışığından faydalanamadığı bölümlerinde çatıda düzenlenen çatı pencereleri de iç mekâna ışık sağlayabilmektedir.

1.7.Etik kaynaklı malzeme kullanımı:

Üniversite yapılarında doğal malzemeler, dönüştürülmüş malzemeler ya da yapay malzemeler kullanılmaktadır. Doğal malzemeler kaynakların etkin kullanımı açısından uygun olurken endüstriyel malzemeler içinde barındırdıkları zararlı maddeler ve üretim aşamasının çevreye vereceği zararlar düşünüldüğünde çevreci bir anlayıştan uzak olmaktadır. Dönüştürülmüş malzeme kullanımı ise daha önce atık sınıfına giren bir malzemenin yeniden yaşam döngüsüne katılımı sağlanarak atık miktarı azaltılmış olacaktır (Alfuraty, 2020, 5). Bina tasarımında kullanılacak malzemenin seçimi mekân ile kullanıcısı arasındaki iletişim açısından önemlidir. Malzemenin seçiminde maliyeti, dayanımı, kullanım ömrü ve estetik değerinin yanı sıra sürdürülebilir, geri dönüştürülebilir, sağlıklı, zararlı kimyasal içermeyen, olabildiğince yakın çevreden elde edilmesi gibi özelliklere dikkat edilmesi gerekmektedir.

Böylece yapı malzemesinden kaynaklanacak zarar insan sağlığını tehlikeye atmayacaktır (Temel, Yılmaz, 2023, 89). Doğal malzemelerin binanın yapıldığı yerin yakın çevresinden elde edilmesi bölgenin karakteristik mimari kimliğinin de sürdürülebilirliğini mümkün kılacaktır. İnsan sağlığını korumak ve daha yaşanılır bir çevre yaratmak için; akademik araştırmalar, medya, kitaplar, broşürler aracılığı ile Yapı Biyolojisi farkındalığını artırmak, çevre dostu malzeme üretiminin hükümetler tarafından zorunlu hale getirilmesi, insanların mümkün olduğunca doğal malzeme kullanmasına teşvik edilmesi gerekmektedir. Yapı malzemelerinin özellikleri ve etkilerine ilişkin kontrol listeleri, yapının tasarımında rol alan kişiler (kullanıcılar, mimarlar, üreticiler, denetçiler, danışmanlar vb.) tarafından gerçekleştirilmelidir. Bu malzemelere ait malzeme veri sayfaları bulunmalı ve açıkça anlaşılabilir ve erişilebilir olmalıdır (Kokulu, Özgünler, 2017, 85).

İç mekânda kullanılacak mobilyalar da geri dönüştürülebilir, dayanıklı, bakım onarımı kolay, yıprandığında yerine yenisi konulabilir olmasına öncelik verilmelidir. Yeni üretilen mobilyalara karşı talebi azaltmak daha tasarruflu bir çözüm olduğundan ülke ekonomisine de katkı sağlayacaktır (Rashdan, Ashour, 2024, 19).

Yukarıda yer verilen sürdürülebilir tasarım anlayışı çerçevesinde bina tasarımı için gerekli adımlar günümüz ve geleceğimiz için önem arz etmekle birlikte acil önlem alınması gereken konulardır. Sürdürülebilir kalkınmanın ayaklarından bir olan çevresel sürdürülebilirliğin alt konusu “mimaride sürdürülebilirlik” eğitim mekânlarında uygulanması ile topluma ve gelecek nesillere yayılabilecektir.

2.Sürdürülebilir Tasarım Anlayışına Sahip Üniversite Binaları

Çalışmanın kapsamında, farklı coğrafyalardan seçilen sürdürülebilir mekân tasarım anlayışına göre tasarlanıp inşa edilmiş üniversite binaları incelenmiştir. Bu üniversiteler;

1. FPT Üniversitesi – Hanoi / Vietnam
2. Swenson İnşaat Mühendisliği Binası – Minnesota / ABD
3. Stanford Üniversitesi – Kaliforniya / ABD
4. Singapur Ulusal Üniversitesi - Singapur
5. İstanbul Teknik Üniversitesi –Ayazağa Kampusu – İstanbul- Türkiye

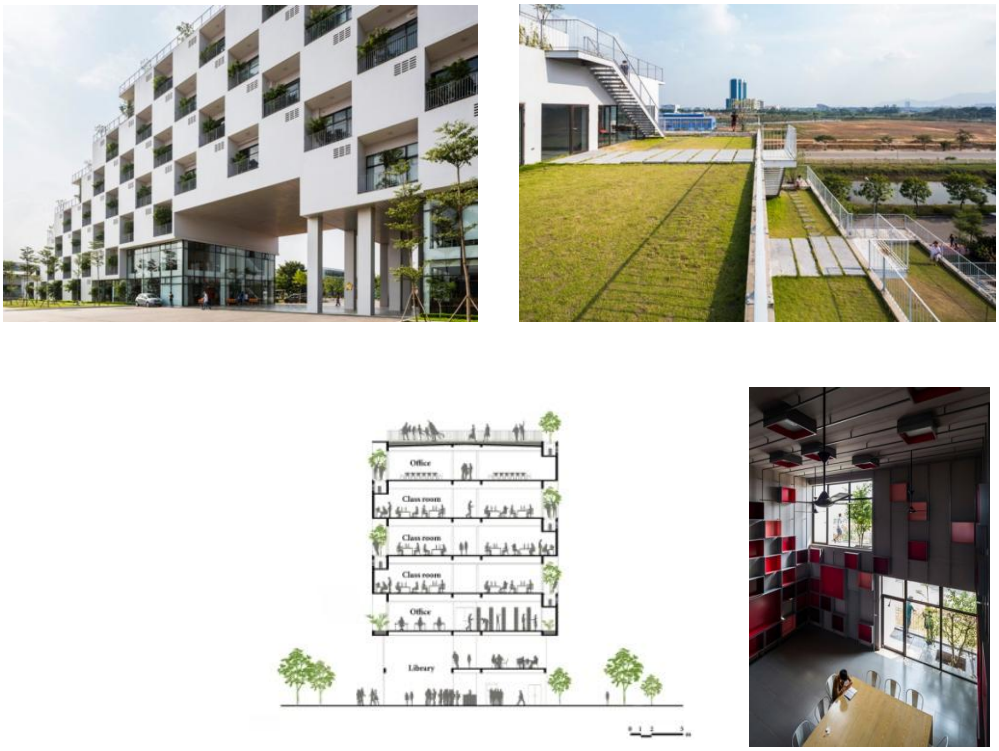
2.1.FPT Üniversitesi – Hanoi / Vietnam

2017 yılında Vietnam Hanoi’de inşa edilen bina, üniversitenin kampus girişinde kapı görevini üstelenmekle birlikte kütüphane, derslik ve idari ofisleri de barındırmaktadır. Tasarımcı mimari ofis; Vo Trong Nghia Architects’in cephede düzenlediği modüller halindeki açıklıklar iç mekâna doğal ışık sağlarken pencere önündeki yeşil bitkiler iç mekânın dış mekân ile ilişkisini kuvvetlendirmektedir (URL 1). Böylece dikey mimarinin olumsuz etkisi de azaltılmış olmaktadır. Aynı zamanda modüller binanın gelecekteki gereksinimleri doğrultusunda büyüyebilme imkânını tanımaktadır. Bölgede sıklıkla

karşılaşılan enerji sıkıntısı nedeni ile pasif tasarım ilkeleri benimsenmiş, kendi enerjisini üretecek sistemlerle donatılmıştır (URL 2). Binanın derinliği az olduğundan iç mekânda güneş ışığından en fazla düzeyde faydalanması sağlanmıştır (Şekil 1). Öğrenciler ve personelin kullanabileceği kademeli bir bahçe düzeni oluşturarak binanın çatısında çim teraslar yapılmıştır. Bu çim alanlara gelen yağmur suları toplanıp arıtılarak içi mekânda tuvalet rezervuarlarında kullanılmaktadır. Binanın sürdürülebilir mekân tasarımı anlayışına uygun tasarlanması öğrenci ve personelin farkındalığını artıran ve çevre bilinci oluşmasına katkı sağlayan bir uygulamadır.

Şekil 1: Vietnam Hanoi'de FPT Üniversitesi Cephe Görünüşü, Kademeli Teras Çatı, Bina Kesiti, İç Mekân Görünüşü ve Zemin Kat Planı

Kaynak: Fotoğraf Hiroyuki Oki, URL 2

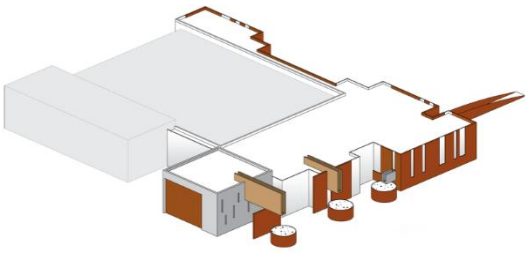


2.2.UMD- Swenson İnşaat Mühendisliği Binası-Minnesota / ABD

Minnesota Duluth Üniversitesi (UMD) İnşaat Mühendisliği Fakültesinin mevcut binasına ek olarak 2010 yılında yapıya giriş bölümü olarak Ross-Barney Architects tarafından inşa edilmiştir. Yapı enerji verimliliğini artırmayı hedefleyerek tasarlanmıştır. Zengin doğal kaynaklara sahip yakın çevreden elde edilen taş, turşu fıçılarından geri dönüştürülmüş ahşap ve çelik malzemeden inşa edilmiştir (URL 3). Fakültede bulunan beton laboratuarında beton yapımında kullanılan su çatıdan gelen çörtenlerin altındaa düzenlenen üç büyük çelik depoda toplanan yağmur sularından elde edilmektedir (Şekil 2). Aynı zamanda biriken su arıtılarak tuvalet rezervuarlarında kullanılmaktadır. Çatı yöreye ait, az sulama gerektiren bitkilerle kaplıdır, toplanan yağmur suyu bu bitkilerin sulanmasında da kullanılabilmektedir (URL 4). Yeşil çatı bölgenin sıcak hava şartlarında doğal bir yalıtım sağlamaktadır. İç mekânda strüktürün görünür olması inşaat bölümü öğrencileri için tüm yapının derslerin bir parçası olduğunun göstergesidir (Şekil 3).

Şekil 2: Minnesota Duluth Üniversitesi Kampusunda İnşa Edilen Swenson İnşaat Mühendisliği Fakültesi Binası Görünüşü, Çatıdan Gelen Yağmur Suyunu Toplayan Çörten ve Çelik Sarnıçlar

Kaynak: URL 5 , URL 6



Şekil 3: Minnesota Duluth Üniversitesi Kampusunda İnşa Edilen Swenson İnşaat Mühendisliği Fakültesinde Yağmur Sularının Toplanmasını Gösteren Kesit ve İç Mekân Görünüşü

Kaynak: URL 7

Binada ısıtma sistemi zemindeki menfezlerle sağlanırken kirli havanın çıkışı tavandaki menfezlerle çözümlenmiştir. Böylece iç mekân hava kontrolü en verimli şekilde sağlanabilmektedir. Islak hacimlerde düşük debili musluklar kullanılarak su tüketimi azaltılması hedeflenmiştir. İç mekânda güneş tüpleri laboratuarlara doğal ışık sağlayarak yapay ışığa bağımlılığı azaltmaktadır (URL 8).

2.3.Stanford Üniversitesi – Kaliforniya / ABD

Stanford Üniversitesi Yang ve Yamazaki Çevre ve Enerji Binası (Y2E2) ZGF Architecture ve Bora Architecture and Interiors tarafından tasarlanmış Kaliforniya'da 2015 yılında inşa edilmiştir (Şekil 4). Bina enerji verimliliği, yenilenebilir enerji, tüketimi azaltma ve su tasarrufuna odaklanan bir sürdürülebilirlik anlayışına sahiptir. Bu anlayışı sadece fiziksel altyapı şartlarını sağlayarak değil aynı zamanda çevreye duyarlılık alanında araştırmaları da destekleyerek öğrenci ve akademisyenleri teşvik etmektedir. "Sürdürülebilir Stanford" stratejisi ile 2030'a kadar sıfır atık hedefine ulaşmaya çalışan üniversite kampusta geri dönüşüm, kompost ve çöplüğe gidecek atıklar için gerekli altyapıyı sağlamaktadır (URL 9).

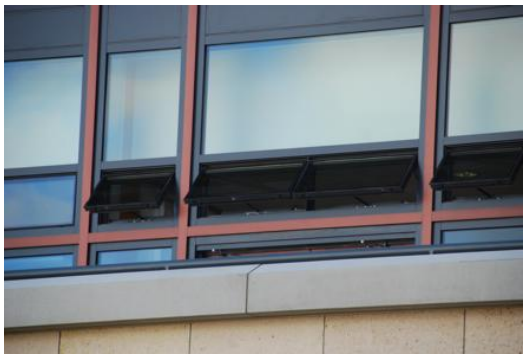
Şekil 4: Stanford Üniversitesi Yang / Yamazaki Çevre ve Enerji Binası (Y2E2) ve Çatıdaki Güneş Kolektörleri

Kaynak: URL 10

Sürdürülebilir tasarım anlayışını desteklemek adına kampustaki binalar hâkim rüzgârın iç mekâna girmesini sağlayacak şekilde doğu-batı yönünde uzanan bir dörtgen biçiminde yerleştirilmiştir. Cephede pencerelerde yüksek ısı girişini kısıtlayacak nitelikte camlar kullanılmıştır. Kampus genelinde kullanılacak elektrik enerjisi güneş kolektörleri ile mümkün olabilmektedir (URL 11). Yangın anında bina cephesinde otomatik açılan pencereler binanın kullanıcıları için güvenli bir ortam sağlarken doğal ışıktan en fazla seviyede faydalanabilmek için düşünülmüş ışık rafları da yapının enerji verimliliğini artıran unsurlardır (Şekil 5).

Şekil 5: Stanford Üniversitesinde Kullanıcıların Güvenliğini Sağlamak Adına Cephede Düzenlenen Yangın Anında Otomatik Açılan Pencereler ve İklimsel Verilerin Önemsendiği Sürdürülebilir Tasarım Anlayışına Uygun Işık Rafları

Kaynak: URL 12



2.4.Ulusal Singapur Üniversitesi

Ulusal Singapur Üniversitesi Tasarım ve Çevre Fakültesi 2013 yılında Serie Architects ve Multiply Architects tarafından yüksek enerji verimliliğine sahip şeffaf bir bina tasarlanmıştır. Bina öğrenci ve personele bölgenin sıcak iklimine uygun açık alanlar, atölyeler, araştırma merkezleri, kafe ve kütüphane mekânlarını sunan çok işlevli bir yapıdır. Öğrenciler sürdürülebilirlik kavramını görerek ve içinde yaşayarak öğrenirler. Doğu ve batı cephelerinin iç ve dış kabukları arasındaki ara alanlar öğrenciler için oturma alanları olarak belirlenmiştir. Bu yarı açık alanlar, ışığın ve havanın iç mekâna geçmesine izin veren dalgalı, delikli alüminyum panellerden oluşan bir bölücü elemanın arkasına yerleştirilmiştir (Şekil 6). Alüminyum cephenin modülleri, yeni sistemleri ve yeşil bina teknolojilerini denemek için sökülebilir

ve değiştirilebilir niteliktedir. Toprak altındaki depolar, çatıdan ve cephe duvarlarından akan suyun arıtılmasına yardımcı olur ve su tasarrufu hakkında öğrenci ve personel için bilgi edinme fırsatları sunarken, yakın çevredeki yerel bitkilerin tanıtımı çevrenin korunumu hakkındaki eğitimin temeli olarak adlandırılabilir.

Şekil 6: Ulusal Singapur Üniversitesi Tasarım ve Çevre Fakültesi Cephedeki Büyük Saçak Cam Yüzeyleri Güneş Işınlarından Korumakta ve Isı Yalıtımı Sağlamaktadır. İç Mekânda Öğrencilerin Serbest Oturma- Çalışma Alanları Geniş ve Yüksek Cam Yüzeylerle Dış Mekânla İletişim Kurarlar.

Kaynak: URL 13

Güney cephesinde, binanın bu tarafının tamamına uzanan korunaklı bir revak oluşturan büyük bir üst çatı bulunmaktadır (Şekil 7). Binanın çatısı 1200'den fazla güneş fotovoltaik paneliyle net sıfır enerji tüketimiyle iklime duyarlı olacak şekilde tasarlanmıştır. İç mekânda %100 taze önceden soğutulmuş hava sağlayan, ancak geleneksel bir sisteme göre daha yüksek sıcaklık ve nem seviyelerinde olan ve bunu tavan vantilatörleri tarafından yükseltilmiş bir hava hızıyla artıran yenilikçi bir hibrit soğutma sistemi kullanılmıştır (URL 14).

Şekil 7: Ulusal Singapur Üniversitesi Tasarım ve Çevre Fakültesi

Kaynak: URL 15

2.5.İstanbul Teknik Üniversitesi (Ayazağa Kampusu)

İstanbul teknik Üniversitesinin Ayazağa kampusunda 2018 yılından bugüne kadar "Yeşil Kampus Projesi" başlığı ile yapılan pek çok uygulamalar Türkiye'de 1. sırada bulunmaktadır. Kampus içindeki karbon salınımını en alt seviyeye indirmeyi hedefleyerek kampus içinde bisiklet ile erişim sağlayacak yollar, bisiklet kullanmaya özendirecek bisiklet satış ve tamir yerleri yapılmıştır. Bu ve benzeri düzenlemeler sayesinde 2023 yılında UI GreenMetric sıralamasında, "Dünyanın En Sürdürülebilir 46. Kampusu" olarak yerini almaktadır. 2024 yılı etki sıralamasında 34. sıradadır (URL 16). Sadece kampus ve binalarda değil aynı zamanda eğitim bünyesinde de sürdürülebilirlik anlayışı "Sürdürülebilirlik Tezli Yüksek Lisans Programı" da açılarak eğitim ölçeğinde çevreci anlayışı benimsemektedir (Şekil 8).

Şekil 8: İstanbul Teknik Üniversitesi Ayazağa Kampüsü

Kaynak: URL 16

İncelenen kampus örneklerinde sürdürülebilir bina tasarımlarında;

1. Bulunduğu bölgenin iklimsel özelliklerinin önemsendiği,
2. Doğa ile iç içe mekânların tasarlandığı,
3. Binaların çok amaçlı kullanıldığı,
4. Gelecekte değişebilecek ihtiyaçlar doğrultusunda binaların büyüyebilme özelliğine sahip olduğu,
5. Su tüketiminin kontrol altına alındığı,
6. İç mekânda enerji kaynaklarının etkin kullanılması için gerekli önlemlerin alındığı,
7. Doğal aydınlatmadan en fazla yararlanmak için bina cephelerinde büyük açıklıkların bırakıldığı,
8. Binaların kendi ihtiyaçları için elektrik enerjisi üreten sistemlere sahip olduğu,
9. İç mekânda mobilyaların esnek değiştirilebilir ve yerine yenisi konulabilir nitelikte ve yalın detaylara sahip olduğu, çevre dostu malzemelerin tercih edildiği,
10. Kullanıcıları için sağlıklı iç mekânlar sunulduğu dikkat çeken ortak noktalardır.

İç mekân için bu sıralanan unsurların minimum düzeyde karşılanması insan ve çevre sağlığı için büyük önem arz etmektedir. Toplumun temel yapı taşı olan insan yaşadığı çevrenin sürdürülebilirliğinden sorumludur. Gelecek nesillere aktarılacak binaların tasarımı, kullanıcısı ve çevre sağlığı açısından da önemlidir. Bilimsel ve sanatsal bilginin üretildiği üniversiteler kendi özgün karakterlerini koruyarak gelecek nesillere kazandırdıkları akademik bakış açısıyla birlikte eğitim öğretimin gerçekleştiği laboratuar ve dersliklerin de çevreci anlayış ile tasarlanmış ve üretilmiş olması beklenmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Mekân kullanıcısının sağlığı; içinde yaşadığı mekânın çevresi ile uyumlu, kullanılan malzemelerin sağlıklı, malzemelerin yenilenebilir, geri dönüştürülebilir, çevre dostu olması ile mümkün olacaktır. Konu kapsamında incelenen üniversite binalarının kullanıcıları öğrenci ve personelinin de bilinç düzeyini artırmak ve eğitim dışında hayatlarına sürdürülebilirlik kavramını dâhil etmek için eğitim hayatının sürdürdükleri bu binaların çevreci tasarım anlayışı ile tasarlanması ve inşa edilmesi gerekmektedir. Akademisyenler ve diğer üniversite çalışanları sürdürülebilir tasarım anlayışına uygun mekânlarda sağlıklı bir çevrede çalışma imkânı bulabilirler. İnsan-mekân etkileşiminde sürdürülebilir üniversite binaları ve kampus öğrenciler, akademisyenler için motivasyonu artırıcı, iş performansını yükselten alanlardır. Gelecek nesillerin yaşam haklarının gözetilmesi için bugün sahip olduğumuz enerji kaynaklarının etkin kullanılması yapı sektörü için birincil derecede önem arz etmektedir.

Gelecek nesiller için daha yaşanılır bir çevre bırakmak adına, günümüz kaynaklarının tükenmesinde büyük katkısı olan yapı sektöründe ciddi ve yaptırımı yüksek kararlar almak gerekmektedir (Gürani, 2024, 260). Mimari proje uygulamaları sonucu inşa edilen binalar dışında mimari kütlede değişiklik gerektirmeyen, sadece iç mekâna yönelik uygulamalarla sınırlı projelerde tasarımcı (mimar ya da iç mimar) projeye ek olarak kullanılacak malzemeler ve yapım tekniklerinin çevreye duyarlı olduğunu kanıtlayacak bir raporu binanın bulunduğu yerin bağlı olduğu yerel yönetime ve ilgili odaya (mimarlar odası, makine mühendisleri odası vb.) sunması önerilmektedir. Bu şekilde üniversitelerde akademik düzeyde verilen sürdürülebilir tasarım anlayışının eğitim öğretim sonrası meslek üyeleri, yüklenici ve işverenler tarafından da benimsenmesinin mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Yaşanabilir sağlıklı iç mekânların inşa edilmesi adına, konunun uzmanlarından yararlanarak, bu alanda özel sektör ya da kamudan meslek insanlarının da bilirkişilik düzeyinde danışmanlık yaparak iş birliğini desteklemek bu konudaki farkındalığı artıracağı gibi sektör çalışanlarının da iş yükünü azaltabilecektir. Yeni inşa edilecek yapılar için tasarım ve uygulama aşamalarında sürdürülebilir yeşil bina olma niteliği ile ilgili kriterler pek çok araştırmada net bir biçimde irdelenirken mevcut yapılara sürdürülebilir yeşil bina sıfatını kazandırmak oldukça maliyetli ve zaman alan bir eylem olacaktır.

Kaynaklar

Alfuraty, A.B. (2020), Sustainable Environment in Interior Design:Design by Choosing Sustainable Materials, *3rd International Conference on Sustainable Engineering Techniques* , doi:10.1088/1757-899X/881/1/012035, Canada https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1757-899X/881/1/012035/pdf (erişim tarihi : 18.09.2024)

Alshuwaikhat, H.M. ve Abubakar, I (2008), An integrated approach to achieving campus sustainability: Assessment of the current campus environmental management practices. Journal of Cleaner Production 16, 1777-1785.

Brooker, G., Stone, S. (2012), *İç Mimarlıkta Bağlam ve Çevre*, İç Mimarlık Temelleri Dizisi 2, Literatür Yayınları, Ömür Matbaacılık, İstanbul.

Demirarslan, D. (2023), *İç Mimarlıkta Sürdürülebilir Yaklaşımlar ve Çevre İlişkisi*, İksad Publishing House, Ankara.

Hodgson, M. J. (1998), *Sick Building Syndrome*. (Ed) In: Stellman J M Encyclopaedia Of Occupational Safety And Health, Fourth edition (4 volumes). New York.

Geçimli, M., Kaptan, B. (2019), İçmimarlık ve Sürdürülebilirlik İlişkisi: Ekolojik, Ekonomik ve Sosyal/Kültürel Açıdan İnceleme, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* / Cilt: 21, Sayı: 1, 191-201

Gomzi, M., Bobic, J., (2009), Sick Building Syndrome: Do We Live and Work in Unhealty Environment? *Periodicum Biologorum*, Udc 57:61, Vol. 111, No 1, 79–84 https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/603432 (erişim tarihi : 18.09.2024)

Gürani, F.Y. (2024), Sürdürülebilir Yapı Malzemelerinin Seçim Kriterleri, Editör: Zübeyde Özlem Parlak Biçer, *Mimarlıkta Yapı Bilgisi.* s:253-262, Akademisyen Yayınevi, Ankara

International Federation of Interior Architects / Designers. IFI (2011), İç Mekan Deklarasyonu, 09.10.2023 tarihinde https://ifiworld.org/wp-content/uploads/2017/01/IFI-Interiors-Declaration_Turkish.pdf adresinden erişilmiştir.

Kokulu, N. Özgünler, S.A. (2017), The Effects of Building Materials on Building Biology and the Resultant Air Quality , *European Journal of Sustainable Development Research*, Volume 2, Issue 1, p: 80-86 https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/279998 (erişim tarihi: 03.09.2024)

Mihăescu, O. (2020), *Towards a Responsive Understanding of Sustainable School Architecture* , IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 960, 032106 ,IOP Publishing doi:10.1088/1757-899X/960/3/032106 s:10

Oktay, S.Ö., Küçükyağcı, (2015), *Üniversite Kampuslarında Sürdürülebilir Tasarım Sürecinin İrdelenmesi*, II. Uluslararası Sürdürülebilir Yapılar Sempozyumu (ISBS 2015), 28-30 Mayıs 2015, Türkiye

Rashdan,W., Ashour, A.F. (2024), Exploring Sustainability in Interior Design: A Comprehensive Systematic Review, *Buildings,* 14, 2303. https://doi.org/10.3390/buildings14082303, Basel Switzerland.

Schiller, C. (2012), *Buildings as Teaching Tools: a Case Study Analysis to Determine Best Practices that Teach Environmental Sustainability*, PhD Thesis, Carnegie Mellon University, pp. 8-9, 2012.

Temel, H.N.,Yılmaz, M. (2023), İç Mekân, Çevre ve Sağlık , *Mekansal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 1, No 1, s:75-90 erişim tarihi: 03.09.2024

UNEP, (2013), Greening Universities Toolkit: Transforming Universities into Green Campuses. URL: http://www.unep.org/Training/docs/Greening_University_T oolkit.pdf

Wright, T. S. (2002), *Definitions and Frameworks for Environmental Sustainability in Higher Education*. Higher Education Policy, 15 (2), pp. 105-120. https://www.researchgate.net/publication/263307048_Definitions_and_frameworks_for_environmental_sustainability_in_higher_education (erişim tarihi: 31.08.2024)

Velazquez, L., Munguia, N., Platt, A., & Taddei, J. (2006). Sustainable University: What Can Be The Matter? Journal of Cleaner Production, 14(9-11), pp. 810-819. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652606000199?via%3Dihub (erişim tarihi: 10.08.2024)

Viebahn, P. (2002), *An Environmental Management Model for Universities: From Environmental Guidelines to Staff Involvement*, Journal of Cleaner Production, 10, pp:3-12

Yürekli, F, (1983), *Mimari Tasarımda Belirsizlik: Esneklik / Uyabilirlik İhtiyacının Kaynakları ve Çözümü Üzerine Bir Araştırma*, İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Baskı Atölyesi, İstanbul.

Zeybek, O (2022), Neolitik Devrimden Sürdürülebilir Yerleşim Modellerine, *Mimarlık ve Planlama ve Tasarımda Araştırma ve Değerlendirmeler –I*, Editör: Z. Özlem Parlak Biçer, F. Yeşim Gürani, Gece Kitaplığı, ISBN: 978-625-430-452-1, Ankara.

İnternet kaynakları

URL 1https://www.dezeen.com/2017/10/20/vo-trong-nghia-trees-chequerboard-facade-fpt-university-hanoi/ (erişim tarihi: 10.08.2024)

URL 2 https://www.arkitektuel.com/ftp-universitesi-yonetim-binasi/ (erişim tarihi: 10.08.2024)

URL 3 (https://www.r-barc.com/work/swenson-civil-engineering-building) (erişim tarihi: 10.09.2024)

URL 4 https://www.dezeen.com/2013/04/23/aia-names-top-ten-green-projects/ (erişim tarihi: 10.09.2024)

URL 5 https://umn.maps.arcgis.com/apps/MapTour/index.html?appid=a3ffed24fae54381ad96df5b7296b664 (erişim tarihi: 10.08.2024)

URL 6 https://www.r-barc.com/work/swenson-civil-engineering-building (erişim tarihi: 31.08.2024)

URL 7 https://www.aiatopten.org/node/58 (erişim tarihi: 10.09.2024)

URL 8 https://sustainability.d.umn.edu/swenson-civil-engineering-building (erişim tarihi: 10.09.2024)

URL 9 https://sustainabilitymag.com/top10/top-10-sustainable-universities (erişim tarihi: 31.08.2024)

URL 10 https://guykawasaki.com/green-building/ (erişim tarihi: 31.08.2024)

URL 11 https://sustainable.stanford.edu/land-buildings/design (erişim tarihi: 10.09.2024)

URL 12 https://www.zgf.com/work/105-stanford-university-central-energy-facility (erişim tarihi: 10.09.2024)

URL 13 https://www.dezeen.com/2019/03/01/university-of-singapore-sde4-building-serie-architects-multiply-architects/ (erişim tarihi: 10.09.2024)

URL 14 https://www.dezeen.com/2019/03/01/university-of-singapore-sde4-building-serie-architects-multiply-architects/ (erişim tarihi: 10.09.2024)

URL 15 https://www.archdaily.com/912021/nus-school-of-design-and-environment-serie-architects-plus-multiply-architects-plus-surbana-jurong (erişim tarihi: 31.08.2024)

URL 16 https://tanitim.itu.edu.tr/itude-yasam/yesil-kampus (erişim tarihi: 31.08.2024)

Kişiselleştirilmiş Öğrenme: Yapay Zekâ ve Öğrenme Analitiği ile KVÖM Uygulaması

Cemil KURT
Sakarya Ferizli Fikret İsmet Aktekin Anadolu Lisesi Okul Müdürü, Eğitimci-Yazar

Özet

Bu çalışmada, yapay zekâ ve öğrenme analitiği kullanılarak Kişiselleştirilmiş ve Özelleştirilmiş Öğrenme Modeli (KVÖM) uygulamasının etkisi incelenmiştir. Araştırma, Sakarya'da bir Anadolu Lisesi ve bir Meslek Lisesi'nin 10. sınıfında öğrenim gören toplam 120 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu tasarıma dayalı olup, öğrenci başarısına etkisi deneysel yöntemle değerlendirilmiştir. Öğrenciler, PLM uygulamasını alacak deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemlerine devam edecek kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bu araştırma, PLM uygulamasının matematikte öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Yapay zekâ ve öğrenme analitiği kullanılarak gerçekleştirilen kişiselleştirilmiş öğrenme süreçleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak öğrenme başarısını artırmaktadır. Eğitim programları, kişiselleştirilmiş öğrenme için gerekli teknolojik altyapıyı oluşturmalı ve doğru politikalar sağlamalıdır. Öğretmenler, yapay zekâ ve öğrenme analitiği konusunda eğitilmeli ve veri tabanlı stratejiler geliştirmelidir. Araştırma yöntemleri ve bulgularına dayanarak, PLM uygulamaları farklı derslerde ve çeşitli öğrenci gruplarıyla gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kişiselleştirilmiş Öğrenme, Yapay Zekâ, Öğrenme Analitiği

(Personalized Learning: Application of PTSM with Artificial Intelligence and Learning Analytics)

Summary

In this study, the effect of the Personalized and Customized Learning Model (PLM) application was examined using artificial intelligence and learning analytics. The research was conducted with a total of 120 students studying in the 10th grade of an Anatolian High School and a Vocational High School in Sakarya. The research is based on a pre-test-post-test control group design and its effect on student success was evaluated with an experimental method. The students were divided into two groups as the experimental group that will receive the PLM application and the control group that will continue with traditional teaching methods. This research reveals that the PLM application has a positive effect on student success in mathematics. Personalized learning processes carried out using artificial intelligence and learning analytics increase learning success by offering learning experiences customized to students' needs. Educational programs should create the necessary technological infrastructure for personalized learning and provide the right policies. Teachers should be trained on artificial intelligence and learning analytics and develop data-based strategies. Based on the research methods and findings, PLM applications can be carried out in different courses and with various student groups.

Keywords: Personalized Learning, Artificial Intelligence, Learning Analytics

1. Giriş

Bu çalışma, yapay zekâ ve öğrenme analitiği teknolojileri ile desteklenen Kişiselleştirilmiş ve Özelleştirilmiş Öğrenme Modeli (KVÖM) uygulamasının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemektedir. KVÖM, her öğrencinin öğrenme sürecini bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Teknolojinin eğitimdeki rolünün artması, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamlarının gelişimine katkıda bulunmuş ve öğrenci başarısının artırılması konusunda yeni fırsatlar sunmuştur. Bu bağlamda, yapay zekâ ve öğrenme analitiği kullanılarak uygulanan KVÖM modelinin matematik dersindeki etkisinin incelenmesi hem teorik hem de pratik açıdan önem taşımaktadır.

1.1. Problem Durumu

Geleneksel eğitim yaklaşımları, sınıf içerisindeki öğrenci çeşitliliğini göz ardı edebilmekte ve her öğrenciye aynı öğretim yöntemlerini uygulamaktadır. Bu durum, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yeterince yanıt verememekte ve öğrenci başarısında istenilen seviyelere ulaşmada engel oluşturabilmektedir. Teknolojik gelişmeler sayesinde ortaya çıkan yapay zekâ ve öğrenme analitiği araçları, öğrenci verilerini analiz ederek daha etkili ve verimli bir eğitim sunmayı amaçlamaktadır (Kurt, 2024). Ancak, bu araçların eğitim ortamlarında nasıl kullanılması gerektiği, KVÖM uygulamalarının öğrenci başarısına etkisinin nasıl olduğu gibi sorular, literatürde detaylandırılmaya ihtiyaç duymaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu çalışmanın temel amacı, KVÖM uygulamasının matematik dersinde öğrenci başarısına etkisini değerlendirmektir. Ayrıca yapay zekâ ve öğrenme analitiği teknolojilerinin, öğrenci verilerini analiz ederek bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmasının, öğrenme sürecindeki rolünü incelemektir.

Alt amaçlar:

1. KVÖM uygulamasının deney grubu ve kontrol grubundaki öğrenci başarıları üzerindeki farklılıkları değerlendirmek.
2. Öğrencilerin derse katılım düzeyleri ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini gözlemlemek.
3. Yapay zekâ ve öğrenme analitiği araçlarının öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl desteklediğini ortaya koymak.

2. Literatür Araştırması

2.1. Kişiselleştirilmiş Öğrenmenin Tanımı ve Önemi

Kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme ihtiyaçlarını dikkate alarak tasarlanan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu modelde, her öğrencinin öğrenme sürecine dair özellikleri (öğrenme hızı, ilgileri, ön bilgileri ve hedefleri gibi) göz önünde bulundurularak özelleştirilmiş öğrenme

planları oluşturulur (Holmes, Bialik, & Fadel, 2021). Kişiselleştirilmiş öğrenmenin temel amacı, öğrencilerin daha etkili ve anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamasını sağlamaktır.

Araştırmalar, bu yaklaşımın bireylerin öğrenme motivasyonunu artırdığını, akademik başarılarını iyileştirdiğini ve öğrenmeye yönelik öz-yeterlik duygularını geliştirdiğini göstermektedir (Johnson, Arguello, & Feng, 2019; Luckin et al., 2016). Özellikle, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederek, bireysel hedeflere ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır (Romero & Ventura, 2020).

Bu bağlamda kişiselleştirilmiş öğrenme, yalnızca öğrencilerin akademik performansını geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda onların 21. yüzyıl becerilerini (problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iş birliği gibi) kazanmasına da olanak tanır. Bu tür becerilerin kazandırılması, kişiselleştirilmiş öğrenmenin modern eğitim sistemleri için neden bu kadar önemli olduğunu açıklamaktadır (Gašević, Dawson, & Siemens, 2015).

Son olarak, kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamalarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için uygun teknolojik altyapının yanı sıra öğretmenlerin bu yöntemlere dair bilgi ve beceri kazanması büyük önem taşır. Bu bağlamda öğretmen eğitimi, kişiselleştirilmiş öğrenmenin sürdürülebilirliği için kritik bir unsur olarak görülmektedir (Altrichter et al., 2020; MEB, 2019).

2.2. Yapay Zekâ Teknolojilerinin Rolü

Yapay zekâ (YZ) teknolojileri, eğitim alanında öğrenci merkezli yaklaşımların geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını tespit eden, öğrenme süreçlerini analiz eden ve özelleştirilmiş çözümler sunan bu teknolojiler, kişiselleştirilmiş öğrenmenin etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamaktadır (Zawacki-Richter et al., 2019; Holmes, Bialik, & Fadel, 2021).

2.2.1. Öğrenme Süreçlerinin İzlenmesi ve Analizi

YZ teknolojileri, öğrenci verilerini analiz ederek öğrenme süreçlerine dair ayrıntılı geri bildirimler sunar. Öğrencilerin öğrenme materyallerine erişim sıklığı, harcanan zaman, performans düzeyleri ve hatalı cevaplar gibi veriler, YZ tabanlı sistemler tarafından sürekli olarak izlenmektedir (Gašević, Dawson, & Siemens, 2015). Bu veriler, öğrencilerin eksik olduğu alanları belirlemek, güçlü yönlerini vurgulamak ve buna göre özelleştirilmiş içerikler önererek öğrenme sürecini optimize etmek için kullanılmaktadır (Romero & Ventura, 2020).

2.2.2. Akıllı Özel Öğretmen Sistemleri (Intelligent Tutoring Systems)

Akıllı özel öğretmen sistemleri, YZ teknolojilerinin eğitimdeki en başarılı uygulamalarından biridir. Bu sistemler, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine uygun bir şekilde rehberlik ederek eksikliklerini gidermeyi amaçlar. Örneğin, *Carnegie Learning* gibi sistemler, öğrencilerin matematik becerilerini

geliştirmek için kişiselleştirilmiş egzersizler sunmaktadır (Johnson, Arguello, & Feng, 2019). Bu tür araçlar, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırırken öğretmenlerin yükünü de hafifletmektedir.

2.2.3. Öğrenci Performansının Tahmin Edilmesi ve Müdahale Planları

YZ, öğrencilerin gelecekteki performansını tahmin etme ve potansiyel başarısızlık durumlarını önceden tespit etme kapasitesine sahiptir. Eğitim analitiği araçları, bu tahminleri kullanarak erken müdahale stratejileri geliştirilmesine olanak tanır (Zawacki-Richter et al., 2019). Bu yaklaşım, özellikle akademik zorluklarla karşılaşan öğrenciler için kritik bir destek mekanizması sunmaktadır.

2.2.4. Yapay Zekânın Öğretmenlere Sağladığı Destek

YZ yalnızca öğrenciler için değil, aynı zamanda öğretmenler için de bir rehber olarak işlev görür. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarına olanak tanıyan analiz raporlarına erişebilir ve bu verilere dayanarak etkili öğrenme stratejileri geliştirebilirler (Holmes et al., 2021). Örneğin, yapay zekâ tabanlı *classroom analytics* araçları, sınıf genelinde öğrenme trendlerini analiz ederek öğretmenlerin derslerini daha verimli planlamalarına yardımcı olmaktadır.

2.3. Öğrenme Analitiği ile Veri Odaklı Eğitim

Öğrenme analitiği, öğrenci verilerinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması yoluyla eğitim süreçlerini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu teknoloji, eğitim kurumlarının daha iyi kararlar almasına, öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı olmasına ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetmelerine olanak tanır (Siemens & Long, 2011).

2.3.1. Öğrenme Analitiğinin Tanımı ve Önemi

Öğrenme analitiği, eğitim sürecinde oluşturulan büyük veri kümelerini kullanarak, öğrencilerin öğrenme davranışlarını anlamayı ve bu bilgiler ışığında öğretim yöntemlerini iyileştirmeyi hedefler (Gašević, Dawson, & Siemens, 2015). Bu analizler, öğrenci başarısını artırmanın yanı sıra öğrenme süreçlerindeki potansiyel sorunları erken aşamada tespit etmek için kritik bir araç sunar (Siemens & Long, 2011).

Örneğin, öğrenme analitiği araçları, öğrencilerin çevrim içi öğrenme platformlarında hangi materyalleri kullandığını, ne kadar süreyle aktif olduğunu ve hangi konularda zorluk çektiğini belirleyebilir. Bu bilgiler, öğretmenlerin bireysel öğrencilere yönelik özel müdahaleler geliştirmesine olanak tanır.

2.3.2. Veri Analizi ve Bireysel Geri Bildirim

Öğrenme analitiği, bireysel geri bildirim mekanizmalarını destekler. Öğrenci davranışlarına dayalı olarak üretilen raporlar, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmesine ve öğrenme hedeflerini daha etkili bir şekilde belirlemesine yardımcı olur (Romero & Ventura, 2020). Örneğin, öğrenci performansına dayalı olarak hazırlanan özet tablolar ve grafikler, öğrencilere güçlü ve zayıf yönlerini görme fırsatı sunar.

2.3.3. Öğretmenlere ve Yöneticilere Sağladığı Destek

Öğrenme analitiği sadece öğrenciler için değil, aynı zamanda öğretmenler ve yöneticiler için de önemli bir kaynak sağlar. Bu analizler, öğretmenlerin sınıf genelinde öğrenme eğilimlerini belirlemesine, bireysel öğrenci ihtiyaçlarını fark etmesine ve derslerini bu ihtiyaçlara göre düzenlemesine yardımcı olur (Holmes, Bialik, & Fadel, 2021). Ayrıca yöneticiler, öğrenme analitiği aracılığıyla eğitim kurumlarının genel performansını değerlendirebilir ve stratejik kararlar alabilirler (Zawacki-Richter et al., 2019).

2.3.4. Örnek Uygulamalar ve Gelecekteki Yönelimler

Dünya genelinde öğrenme analitiği teknolojilerini kullanan birçok başarılı uygulama bulunmaktadır. Örneğin, *Edmodo* ve *Knewton* gibi platformlar, öğrenci performansını analiz ederek kişiselleştirilmiş öğrenme içerikleri sunmaktadır. Gelecekte, öğrenme analitiğinin daha fazla yapay zekâ entegrasyonu ile derinleşmesi ve öğrenme süreçlerinde gerçek zamanlı müdahalelerin artması beklenmektedir (Luckin et al., 2016).

2.4. Uluslararası Düzeyde Kişiselleştirilmiş Öğrenme Çalışmaları

Kişiselleştirilmiş öğrenme, dünya genelinde eğitim sistemlerini dönüştürme potansiyeline sahip bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Yapay zekâ ve öğrenme analitiği destekli uygulamalar, bu dönüşümde kritik bir rol oynar. Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar, bu teknolojilerin eğitimde bireysel farklılıkları gözeterek öğrenci başarısını artırdığını, öğrenme motivasyonunu yükselttiğini ve öz-yönetim becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Luckin et al., 2016; Holmes et al., 2021).

2.4.1. Adaptif Öğrenme Sistemlerinin Etkisi

Adaptif öğrenme sistemleri, bireysel öğrenci gereksinimlerine göre uyarlanmış içerikler sunarak öğrenme sürecini optimize etmektedir. Bu tür sistemler, öğrencilerin hangi alanlarda zorlandığını analiz eder ve öğrenme materyallerini buna uygun şekilde düzenler. Örneğin, *Carnegie Learning* ve *Smart Sparrow* gibi platformlar, öğrencilerin öğrenme hızını ve stillerini dikkate alarak bireysel öğrenme yolları sunar (Kulik & Fletcher, 2016). Bu yaklaşımlar, öğrenme sürecinin öğrenciler için daha anlamlı ve etkili olmasını sağlar.

2.4.2. Çevrim İçi ve Hibrit Eğitimde Kullanımı

Çevrim içi eğitim platformları, kişiselleştirilmiş öğrenme için verimli bir zemin sunmaktadır. Örneğin, *Khan Academy* ve *Coursera*, yapay zekâ destekli araçlarla öğrencilere bireysel geri bildirimler sağlamakta ve öğrenme yolculuğunu özelleştirmektedir (Zawacki-Richter et al., 2019). Bu platformlar, öğrenci performansını gerçek zamanlı olarak izleyerek eksik konulara odaklanan adaptif testler ve materyaller sunar.

Hibrit eğitim modellerinde ise yapay zekâ, hem sınıf içi hem de çevrim içi öğrenme deneyimlerini birleştirerek öğrenme sürecini zenginleştirmektedir. Örneğin, *Edmentum* gibi sistemler, öğretmenlere öğrencilerin ilerlemesini izlemek ve bireysel ihtiyaçlarına göre müdahalede bulunmak için araçlar sunar.

2.4.3. Uluslararası Karşılaştırmalar ve Başarı Örnekleri

Uluslararası düzeyde yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, yapay zekâ tabanlı kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamalarının farklı ülkelerdeki etkilerini ortaya koymaktadır. Örneğin, Çin'deki *Squirrel AI* sistemi, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek yüksek başarı oranları elde etmiştir (Holmes et al., 2021). Benzer şekilde, Finlandiya'da kullanılan *Claned* platformu, öğrencilerin öğrenme stillerine uyum sağlayarak motivasyonu artırmıştır (Gašević et al., 2015).

2.4.4. Zorluklar ve Gelecek Perspektifleri

Her ne kadar uluslararası çalışmalar kişiselleştirilmiş öğrenme modellerinin avantajlarını vurgulasa da bu uygulamaların yaygınlaşmasında bazı zorluklar bulunmaktadır. Veri gizliliği, etik sorunlar ve altyapı eksiklikleri, bu uygulamaların küresel ölçekte benimsenmesini zorlaştıran faktörlerdir (Romero & Ventura, 2020). Ancak, yapay zekâ ve öğrenme analitiğindeki hızlı ilerlemeler, gelecekte bu engellerin aşılmasına yardımcı olabilir.

2.5. Türkiye’de Kişiselleştirilmiş Öğrenme ve KVÖM Uygulamaları

Türkiye'de kişiselleştirilmiş öğrenme ve Karmaşık Veri Yönetimi (KVÖM) uygulamaları, eğitimde dijitalleşme yolunda atılan adımların önemli bir parçası olmasına rağmen, bu alandaki çalışmalar sınırlıdır. Eğitim politikalarında son yıllarda artan bir ivme ile teknoloji destekli öğrenme modellerine yönelik farkındalık oluşsa da uygulama ve entegrasyon düzeyinde hala önemli eksiklikler mevcuttur (MEB, 2019; Özer & Suna, 2021). Bu durum hem akademik çevrelerde hem de eğitim kurumlarında daha fazla araştırma ve geliştirme yapılması gerektiğini göstermektedir.

2.5.1. Türkiye’deki Teknolojik Altyapı ve KVÖM

Türkiye’nin eğitimde teknolojik altyapısını güçlendirme çabaları, kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamalarının yaygınlaşmasına zemin hazırlamaktadır. Örneğin, Fatih Projesi kapsamında akıllı tahtalar, tablet cihazlar ve dijital içeriklerin okullarda kullanılmaya başlanması, kişiselleştirilmiş öğrenme için bir temel oluşturmuştur (Aydın et al., 2023). Ancak, bu altyapının KVÖM ve yapay zekâ uygulamalarıyla etkin bir şekilde bütünleşmesi için daha fazla yatırım ve koordinasyon gereklidir.

2.5.2. KVÖM ve Öğrenci Veri Analitiği

Türkiye'deki mevcut çalışmalar, öğrenci verilerinin analiz edilmesine ve bu analizlerin eğitim süreçlerine entegrasyonuna odaklanmıştır. Örneğin, *e-Okul* sistemi ve *EBA* platformu, öğrenci verilerinin toplanması ve analiz edilmesi için bir altyapı sunmaktadır. Ancak bu sistemlerin yapay zekâ

destekli kişiselleştirilmiş öğrenme platformlarına dönüştürülmesi için daha fazla araştırma ve geliştirme gereklidir (Köse et al., 2022).

2.5.3. Politika ve Eğitim Reformları

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) stratejik planlarında dijitalleşmeye vurgu yapılmış olsa da kişiselleştirilmiş öğrenme modellerinin ulusal düzeyde yaygınlaştırılmasına dair kapsamlı bir yol haritası henüz geliştirilmemiştir (MEB, 2019). Bununla birlikte, Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında, dijital içeriklerin artırılması ve öğrenci merkezli yaklaşımların teşvik edilmesi yönünde önemli adımlar atılmıştır (Özer & Suna, 2021).

2.5.4. Türkiye'de Kişiselleştirilmiş Öğrenme Uygulama Örnekleri

Bazı özel okullar ve üniversiteler, yapay zekâ destekli kişiselleştirilmiş öğrenme araçlarını sınırlı ölçekte kullanmaktadır. Örneğin, özel eğitim kurumlarında adaptif öğrenme yazılımları ve dijital öğrenme platformları aracılığıyla bireysel öğrenme yolları oluşturulmaktadır. Bununla birlikte, bu uygulamaların kamu eğitim sistemine entegrasyonu, finansman, öğretmen eğitimi ve altyapı eksiklikleri nedeniyle sınırlı kalmaktadır (Aydın et al., 2023).

2.5.5. Gelecekteki Perspektifler

Türkiye'de kişiselleştirilmiş öğrenme ve KVÖM uygulamalarının yaygınlaştırılması için atılması gereken adımlar şunlardır:

1. Eğitim teknolojilerinde daha fazla Ar-Ge yatırımı yapılması,
2. Yapay zekâ destekli eğitim platformlarının geliştirilmesi ve pilot uygulamalarla test edilmesi,
3. Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusunda eğitilmesi,
4. Veri güvenliği ve etik kurallara uygun politikaların geliştirilmesi.

Bu perspektifler, Türkiye'nin eğitimde dijital dönüşümünü hızlandırarak kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamalarının daha etkin bir şekilde hayata geçirilmesini sağlayabilir.

2.6. Zorluklar ve Geliştirme Önerileri

Kişiselleştirilmiş öğrenme modellerinin eğitimde sağladığı avantajlara rağmen, bu sistemlerin yaygınlaşması ve etkili bir şekilde uygulanması, bir dizi zorlukla karşı karşıyadır. Bu zorluklar, teknolojik, pedagojik ve sistematik eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Ancak, bu engellerin aşılması için geliştirilen stratejiler ve öneriler, eğitimde bireyselleşmeyi destekleyen yapılar oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

2.6.1. Teknolojik Zorluklar

Kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamalarında kullanılan yapay zekâ ve öğrenme analitiği teknolojileri, yüksek maliyetli altyapı yatırımları gerektirmektedir. Türkiye'de okulların büyük bir kısmında bu tür sistemlerin uygulanabilmesi için yeterli donanım ve yazılım bulunmamaktadır (MEB, 2019). Bunun yanı sıra, veri güvenliği ve gizlilik gibi konular da bu teknolojilerin benimsenmesi sürecinde önemli bir engel teşkil etmektedir (Altrichter et al., 2020).

2.6.2. Pedagojik Zorluklar

Kişiselleştirilmiş öğrenme sistemlerinin başarılı olabilmesi, öğretmenlerin bu teknolojilere yönelik bilgi ve becerilerle donatılmasını gerektirir. Ancak, öğretmenlerin büyük bir kısmı bu tür sistemlere uyum sağlamak için yeterli eğitim ve destekten yoksundur (Ertürk & Demir, 2024). Öğretmenlerin hem teknolojiye uyum sağlaması hem de yeni pedagojik yaklaşımlara yönelik bilgi birikimlerini artırması, sistemin etkinliğini artırmada kilit rol oynar.

2.6.3. Sistematik ve Politika Bazlı Zorluklar

Türkiye'deki eğitim politikalarının yapay zekâ ve öğrenme analitiği gibi yenilikçi yaklaşımları kapsayacak şekilde yapılandırılmaması, kişiselleştirilmiş öğrenme modellerinin ulusal düzeyde uygulanabilirliğini sınırlandırmaktadır (Özer & Suna, 2021). Eğitim sistemindeki merkezi yapı, yenilikçi teknolojilerin hızlı bir şekilde adapte edilmesine engel teşkil edebilir.

266.4. Geliştirme Önerileri

1. *Teknolojik Altyapının Güçlendirilmesi:* Kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri için gerekli altyapının sağlanması, eğitim kurumlarının bu modelleri uygulayabilmesi için kritik önem taşır. Fatih Projesi gibi büyük ölçekli projelerin bu bağlamda genişletilmesi ve özellikle kırsal bölgelerdeki okullarda teknoloji erişiminin artırılması gerekir (Aydın et al., 2023).
2. *Eğitimcilerin Yeterliklerinin Artırılması:* Öğretmenlere yönelik kapsamlı eğitim programlarının hazırlanması, kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamalarına geçiş sürecinde önemli bir adımdır. Teknoloji ve pedagojiyi birleştiren yaklaşımlarla öğretmenlerin bilgi birikimi artırılmalı, öğretim süreçlerinde bu teknolojilerden etkin şekilde yararlanmaları sağlanmalıdır (Ertürk & Demir, 2024).
3. *Veri Güvenliği ve Etik Kuralların Belirlenmesi:* Öğrenci verilerinin güvenliği ve gizliliğini sağlamak için ulusal düzeyde standartların oluşturulması gereklidir. Bu, öğrenci verilerinin sadece eğitim amaçlı kullanımını güvence altına alarak teknolojilere olan güveni artırabilir (Altrichter et al., 2020).
4. *Pilot Uygulamalar ve Araştırma-Geliştirme Çalışmaları:* Eğitimde yapay zekâ ve öğrenme analitiği kullanımına yönelik pilot projeler hayata geçirilmeli ve bu projelerden elde edilen bulgular ışığında geniş ölçekli uygulamalara geçilmelidir (Romero & Ventura, 2020).

5. *Politikaların Yeniden Yapılandırılması*: Milli Eğitim Bakanlığı'nın stratejik planlarında, yapay zekâ temelli kişiselleştirilmiş öğrenme sistemlerine özel bir yer ayrılmalıdır. Eğitimde dijitalleşme hedefleri, teknolojik altyapı yatırımları ve öğretmen destek programlarıyla güçlendirilmelidir (Özer & Suna, 2021).

6.5. Gelecekteki Perspektifler

Türkiye, kişiselleştirilmiş öğrenme modellerini etkili bir şekilde uygulayarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt verebilecek güçlü bir eğitim sistemi inşa edebilir. Bu doğrultuda, teknoloji ve pedagojinin entegrasyonunu destekleyen bütüncül yaklaşımlar benimsenmeli ve uluslararası düzeydeki iyi uygulama örneklerinden ilham alınmalıdır.

3. YÖNTEM

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol grubu desenine dayalı bir deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışma, öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri üzerine odaklandığından, eğitimde kişisel algılar ve bireysel öğrenme süreçlerinin derinlemesine incelendiği fenomenolojik bir yaklaşımdan da faydalanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, öğrencilerin KVÖM uygulaması sürecindeki deneyimlerinin, algılarının ve katılım düzeylerinin ölçülmesini ve anlamlandırılmasını amaçlamaktadır. Bu bakış açısıyla, KVÖM uygulaması sırasında elde edilen veriler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl deneyimlediklerini ve bu süreçte nasıl bir katılım gösterdiklerini analiz etmeye odaklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni ve Katılımcılar

Araştırma, Sakarya Ferizli'de bulunan bir Anadolu Lisesi ve bir Meslek Lisesi'nde yürütülmüştür. Araştırmaya bu okullardaki 10. sınıfta öğrenim gören toplam 120 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grupları rastgele atama yöntemiyle oluşturulmuş; deney grubuna KVÖM uygulaması yapılırken, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır.

3.2. Veri Toplama Araçları

1. *Öğrenci Başarı Testi:* Matematik dersi için hazırlanan 20 soruluk çoktan seçmeli bir başarı testi, öğrencilerin matematik başarı düzeylerini ölçmek amacıyla hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır.
2. *Gözlem Formu:* KVÖM uygulaması süresince, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını ve KVÖM sürecindeki davranışlarını kaydetmek için yapılandırılmış gözlem formları kullanılmıştır. Bu gözlem formu, öğrencilerin KVÖM uygulamasına yönelik algılarını ve deneyimlerini daha derinlemesine anlamak amacıyla, fenomenolojik bir bakış açısıyla hazırlanmıştır.

3.3. Veri Analizi ve SPSS Kullanımı

Toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci başarı puanları arasındaki farkları anlamak için çeşitli istatistiksel analizler yapılmıştır:

1. **Betimsel İstatistikler**: Her iki grubun ön test ve son test puanları için ortalama, medyan, standart sapma gibi temel betimsel istatistikler hesaplanmıştır.
2. **Bağımsız Örneklem t-Testi**: Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki anlamlı farklılıkları belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu analiz, KVÖM uygulamasının öğrenci başarısına etkisini değerlendirmeye yardımcı olmuştur.
3. **Etkili Büyüklük Analizi**: Deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna göre ne ölçüde değişiklik gösterdiğini anlamak için Cohen's d değeri hesaplanarak etkili büyüklük analizi yapılmıştır (Cohen, 1988).. Bu analiz, KVÖM uygulamasının başarı üzerindeki etkisini ölçmek için kullanılmıştır
4. **Frekans Analizi**: Gözlem formundan elde edilen verilere yönelik frekans analizi, öğrencilerin KVÖM uygulamasına katılım düzeylerinin, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu veriler fenomenolojik bir çerçevede, öğrencilerin deneyimleri ve öğrenme sürecindeki aktif katılımlarını derinlemesine anlamlandırmak için kullanılmıştır.

3.4. Kullanılan Yapay Zekâ Algoritmaları

Çalışmada, öğrenci verilerinin analizinde çeşitli makine öğrenimi algoritmaları kullanılmıştır. Bu algoritmalar şunları içermektedir:

1. *Karar Ağaçları (Decision Trees):* Öğrenci performansını öngörmek için.
2. Kümeleme Algoritmaları (Clustering, örn. K-Means): Benzer öğrenme özelliklerine sahip öğrenci gruplarını tespit etmek için.
3. *Doğrusal Regresyon (Linear Regression):* Öğrencilerin gelecekteki başarılarını tahmin etmek için.
4. *Doğal Dil İşleme (NLP):* Öğrenci geri bildirimlerini analiz etmek için.

3.4.1. Kullandığımız Kütüphaneler ve Teknolojiler

Yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesi ve veri analizi için aşağıdaki Python kütüphaneleri ve araçları kullanılmıştır:

Pandas, NumPy, Scikit-Learn, TensorFlow ve Keras, Matplotlib ve Seaborn, NLTK ve spaCy, XGBoost, Jupyter Notebook.

3.4.2. KVÖM Uygulama Süreci

Çalışmada geliştirilen KVÖM uygulaması, üç ana aşamadan oluşmaktadır:

Veri Ön İşleme: E-öğrenme platformundan elde edilen veriler temizlenmiş, eksik veriler doldurulmuş ve normalizasyon işlemi uygulanmıştır.

Model Geliştirme ve Uygulama: Yapay zekâ modelleri geliştirilmiş ve öğrenci verileri üzerinde test edilmiştir. Öğrencilere önerilen kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri, algoritmalar tarafından dinamik olarak belirlenmiştir.

Performans Ölçümü ve İyileştirme: Algoritmaların doğruluk, duyarlılık ve F1 skoru gibi performans metrikleri değerlendirilmiştir. Öğrenci geri bildirimleri kullanılarak öneri sistemleri iyileştirilmiştir.

Bu üç aşamanın işlerliği için 8 haftalık bir çalışma planı izlenmiştir. Bu planlama ve iş işlemlere yönelik süreç tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. KVÖM İş Süreçleri Tablosu

Hafta	Aşama	Faaliyet	Sorumlu Kişi/Grup
1	Hazırlık	KVÖM hakkında öğretmen eğitimi düzenlenmesi ve yöntemlerin aktarılması	Proje Koordinatörü, Eğitim Danışmanı
		Öğrenci ihtiyaç analizi yapılması	Eğitim Danışmanı, Öğretmenler
		Matematik dersi için kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri hazırlanması	Öğretmenler, İçerik Geliştiriciler
2	Öğrenci Tanıma ve Yönlendirme	Öğrencilere KVÖM süreci hakkında bilgilendirme yapılması	Öğretmenler
		Ön testlerin uygulanması (Özyeterlilik, bilgi hatırlama vb. faktörler için)	Araştırmacı, Öğretmenler
3	Kişiselleştirilmiş Öğrenme Modülü Başlatma	Öğrencilerin seviyelerine göre bireysel öğrenme yollarının belirlenmesi	Eğitim Danışmanı, Öğretmenler
		İlk modül kapsamında materyal ve ders içeriklerinin öğrencilere sunulması	Öğretmenler
4	Uygulama (1. Aşama)	İlk haftanın değerlendirmesi ve öğrenci geri bildirimlerinin alınması	Öğretmenler, Gözlemciler
		Elde edilen veriler doğrultusunda materyal ve içeriklerde iyileştirme yapılması	Eğitim Danışmanı, Öğretmenler
5	Uygulama (2. Aşama)	Kişiselleştirilmiş içeriklerin uygulanmasına devam edilmesi (problem çözme ve strateji geliştirme odaklı)	Öğretmenler
		Ara değerlendirme ve öğrenci katılım durumlarının gözlemlenmesi	Öğretmenler, Gözlemciler
6	Değerlendirme ve Geliştirme	İlk 4 haftanın genel analizinin yapılması ve öğrenme analitiği sonuçlarının incelenmesi	Araştırmacı, Veri Analisti
		Öğrenci geri bildirimleri doğrultusunda KVÖM uygulamasında gerekirse düzenleme yapılması	Eğitim Danışmanı, Öğretmenler
7	Uygulama (3. Aşama)	Özyeterlilik ve teknoloji kullanımı faktörlerine yönelik ek uygulama ve alıştırmalar yapılması	Öğretmenler
		Ders içi katılım gözlemlerinin devam ettirilmesi	Öğretmenler, Gözlemciler
8	Son Test ve Geri Bildirim	Son testlerin uygulanması ve veri analizlerinin yapılması	Araştırmacı, Veri Analisti
		Öğrenci ve öğretmen geri bildirimlerinin toplanması	Araştırmacı, Eğitim Danışmanı

		KVÖM uygulamasının nihai değerlendirmesi ve raporlaştırılması	Araştırmacı, Eğitim Danışmanı

3.4.3. Veri Analiz Süreci

Analiz, öğrenme analitiği perspektifinde aşağıdaki adımlarla gerçekleştirilmiştir:

1. Veri kümesi, temel istatistiksel yöntemlerle incelenmiş ve korelasyon analizi yapılmıştır.
2. Makine öğrenimi algoritmaları, tahmin doğruluğu açısından çapraz doğrulama yöntemiyle değerlendirilmiştir.
3. Öğrenci gruplarının performans değişimleri zaman serisi analizleriyle gözlemlenmiştir.

3.4.4. Uygulama Ortamı

Çalışma, Google Colab ve Jupyter Notebook üzerinde geliştirilen kodlarla yürütülmüş ve model eğitimi için GPU hızlandırmalı işlemciler kullanılmıştır.

3.5. Fenomenolojik Bağlamda Yorumlama

Bu analizler, nicel olarak KVÖM'nin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koyarken, aynı zamanda fenomenolojik bir perspektiften öğrencilerin kişisel öğrenme deneyimlerini de anlamaya katkıda bulunmuştur. Gözlem formu sonuçları, öğrencilerin KVÖM uygulamasına olan algılarını derinlemesine incelemek için fenomenolojik bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Böylelikle, öğrencilerin KVÖM sürecine nasıl yaklaştıkları ve bu sürecin onlara nasıl bir deneyim sunduğu, nicel sonuçlarla birlikte ele alınmıştır.

Bu bütüncül yöntem, öğrenci başarısına KVÖM uygulamasının etkisini değerlendirirken, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kişisel deneyimlerinin nasıl değiştiğini de yansıtmayı amaçlamaktadır.

4. BULGULAR

4.1. Deney ve Kontrol Grubu İstatistiki Karşılaştırmaları

Tablo 2. KVMÖ Genel İstatistikleri

$\bar{X}_{ÖT}$	Ss.$_{ÖT}$	$\bar{X}_{ST}$	Ss.$_{ST}$	T$_{ÖT}$	P$_{ÖT}$	T$_{ST}$	P$_{ST}$	F$_{ÖT}$	p(F$_{ÖT}$)	F$_{ST}$	*p(F$_{ST}$)	**(Cohen's d)
Deney	53.45	9.09	63.91	10.83	-0.89	0.374	2.82	0.006	0.12	0.727	**0.12**	0.726
Kontrol	54.96	9.43	58.25	11.17								

***p<0.05; **0.5<d<0.8(Orta düzeyde etki)**

Tablo 2'deki bulgular değerlendirildiğinde;

Araştırmada elde edilen bulgular, deney ve kontrol grupları arasında ön test ve son test düzeyinde anlamlı farklılıkları ortaya koymuştur. Deney ve kontrol gruplarının her birine ait ortalama ve standart sapma değerleri ile uygulanan istatistiksel test sonuçları aşağıda detaylandırılmıştır:

Deney grubunun ön test ortalama puanı **53.45** (SS = 9.09), kontrol grubunun ön test ortalama puanı ise **54.96** (SS = 9.43) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasındaki farkı belirlemek için uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonucu, **t = -0.89**, **p = 0.374** olarak bulunmuş, bu da iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir (**p > 0.05**). Aynı zamanda, ön testler için yapılan F testi sonucunda **F = 0.12** ve **p = 0.727** değeri elde edilmiştir. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının varyanslarının eşit olduğunu göstermektedir.

Deney grubu, KVÖM uygulaması sonrasında son testte **63.91** (SS = 10.83) ortalama puanına ulaşmışken, kontrol grubunun son test ortalama puanı **58.25** (SS = 11.17) olarak hesaplanmıştır. Son test sonuçları arasındaki fark için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucu, **t = 2.82** ve **p = 0.006** olarak bulunmuş ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (**p < 0.05**). Son testlerdeki varyans eşitliğini test etmek amacıyla yapılan F testi sonucunda ise **F = 0.12** ve **p = 0.726** değerleri elde edilmiştir; bu da iki grubun son test puanları arasında varyans açısından anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

KVÖM uygulamasının deney grubu üzerinde yarattığı farkı ölçmek için Cohen's d ile hesaplanan etki büyüklüğü **d = 0.61** olarak bulunmuştur. Bu değer, KVÖM uygulamasının öğrenci başarısı üzerinde orta düzeyde bir etki yarattığını göstermektedir. Bu durum, kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısını anlamlı ölçüde artırdığını işaret etmektedir.

Bu bulgular, KVÖM uygulamasının öğrenci başarısını destekleyici bir etkisi olduğunu ve özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme süreçlerinin eğitimde önemli bir dönüşüm sağlayabileceğini göstermektedir.

4.2. Deney ve Kontrol Grubu Alt Faktör Düzeyinde İstatistiki Karşılaştırmaları

Tablo 3. KVMÖ Alt Faktör İstatistikleri

Faktör	Okul	Grup	Ön Test Ort. (SS)	Son Test Ort. (SS)	t Değeri	P* Değeri	Etki Büyüklüğü (d**)
Öz-yeterlilik ve Güven	Anadolu Lisesi	Deney	3.90 (1.02)	5.10 (0.70)	13.22	**<0.001**	1.35
		Kontrol	3.85 (1.08)	4.00 (1.06)	2.11	**0.04**	0.20
	Meslek Lisesi	Deney	3.80 (1.05)	4.95 (0.75)	12.10	**<0.001**	1.25
		Kontrol	3.75 (1.07)	4.05 (1.08)	2.50	**0.02**	0.25
Kavram Anlama ve Bilgi Hatırlama	Anadolu Lisesi	Deney	3.85 (0.98)	5.05 (0.65)	13.10	**<0.001**	1.30
		Kontrol	3.80 (1.00)	4.15 (1.03)	2.80	**0.01**	0.30
	Meslek Lisesi	Deney	3.70 (1.02)	4.90 (0.72)	12.25	**<0.001**	1.22
		Kontrol	3.65 (1.05)	4.00 (1.08)	2.60	**0.01**	0.28
Problem Çözme Yeteneği ve Strateji Geliştirme	Anadolu Lisesi	Deney	3.80 (1.00)	5.00 (0.68)	13.00	**<0.001**	1.33
		Kontrol	3.75 (1.07)	4.10 (1.05)	2.90	**0.01**	0.32
	Meslek Lisesi	Deney	3.75 (1.02)	4.85 (0.74)	12.05	**<0.001**	1.20
		Kontrol	3.70 (1.04)	4.10 (1.07)	2.65	**0.01**	0.31
Teknoloji ve Eğitim Araçlarını Kullanma	Anadolu Lisesi	Deney	3.70 (1.01)	4.90 (0.72)	13.05	**<0.001**	1.28
		Kontrol	3.65 (1.05)	4.00 (1.04)	2.75	**0.01**	0.35
	Meslek Lisesi	Deney	3.60 (1.08)	4.80 (0.76)	11.95	**<0.001**	1.15
		Kontrol	3.55 (1.09)	4.05 (1.07)	2.85	**0.01**	0.30

***p<0.05; **0.2<d<0.5 (Zayıf düzeyde etki); 0.5<d=0<0.8 (Orta düzeyde etki); 0.8>d (Yüksek düzeyde etki)**

Tablo 3'deki bulgular değerlendirildiğinde;

Öz-yeterlilik ve Güven: Hem Anadolu Lisesi hem de Meslek Lisesi öğrencileri için deney gruplarında, KVÖM uygulaması ile öz-yeterlilik ve güven faktöründe anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Özellikle deney gruplarında elde edilen etki büyüklüğü (d = 1.25 ve d = 1.35), uygulamanın öğrencilerin derslerine olan güven ve katılımını artırıcı etkisini göstermektedir. Kontrol gruplarında ise bu artış oldukça sınırlı kalmıştır.

Kavram Anlama ve Bilgi Hatırlama: Deney gruplarındaki öğrencilerin bilgi hatırlama ve kavramları anlamada daha yüksek başarı gösterdiği görülmektedir. Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi deney gruplarındaki başarı artışı, KVÖM uygulamasının öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkisini ortaya koymaktadır. Kontrol gruplarında ise gelişim daha düşüktür.

Problem Çözme Yeteneği ve Strateji Geliştirme: Deney gruplarının bu faktörde gösterdiği gelişim, problem çözme becerilerinin KVÖM uygulaması ile güçlendirildiğine işaret etmektedir. Hem Anadolu Lisesi (d = 1.33) hem de Meslek Lisesi (d = 1.20) için elde edilen yüksek etki büyüklükleri, teknolojinin bu faktör üzerinde olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Teknoloji ve Eğitim Araçlarını Kullanma: KVÖM uygulaması ile deney gruplarında teknoloji kullanma yetkinliği artmıştır. Anadolu Lisesi (d = 1.28) ve Meslek Lisesi (d = 1.15) deney gruplarında öğrencilerin teknolojiyi etkili kullanma becerilerinde gözle görülür bir artış yaşanmıştır. Kontrol gruplarında ise bu faktördeki gelişim sınırlı kalmıştır.

4.3. Kategorilere Göre Değişim Analizi

Tablo 4. Betimsel İstatistikler (Öntest ve Sontest)

Kategori	Ön test Ort.	Ön test Ss.	Son test Ort.	Son test Ss.	p Değeri (t-Test)
Öz-yeterlilik ve Güven	3.8	0.6	4.3	0.5	**0.01***
Kavram Anlama ve Bilgi Hatırlama	4.1	0.7	4.7	0.6	**0.02***
Problem Çözme Yeteneği ve Strateji	3.9	0.8	4.6	0.5	**0.005***
Teknoloji ve Eğitim Araçlarını Kullanma	3.7	0.5	4.2	0.4	**0.03***

***p<0.05.**

Tablo 4'deki bulgular incelendiğinde;

Öğrencilerin öz-yeterlilik ve güven seviyeleri ön testten son teste önemli ölçüde artmıştır. **p değeri** 0.01 olduğu için bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğrencilerin kavram anlama ve bilgi hatırlama seviyeleri son test puanları belirgin şekilde daha yüksek. **p değeri** 0.02, yani fark anlamlıdır. Öğrencilerin problem çözme yetenekleri ve strateji geliştirme becerileri de anlamlı bir şekilde gelişmiş. **p değeri** 0.005 ile anlamlıdır. Son olarak, teknoloji ve eğitim araçları kullanımında da pozitif bir gelişim gözlemlenmiştir ve **p değeri** 0.03 ile bu fark da anlamlıdır.

4.4. Bağımlı Örneklem T-Testi (Paired Samples T-Test)

Aşağıdaki hipotezlerle her bir kategori için **t-test** analizi yapmıştır:

Hipotezler;

1. H_0 (Null Hipotezi): Öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark yoktur.
2. H_1 (Alternatif Hipotez): Öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark vardır.

Tablo 5. T-Testi Sonuçları

Kategori	t Değeri	p Değeri	Sonuç
Öz-yeterlilik ve Güven	2.91	**0.01***	Anlamlı Fark
Kavram Anlama ve Bilgi Hatırlama	2.56	**0.02***	Anlamlı Fark
Problem Çözme Yeteneği ve Strateji	3.76	**0.005***	Anlamlı Fark
Teknoloji ve Eğitim Araçlarını Kullanma	2.38	**0.03***	Anlamlı Fark

***p<0.05.**

Tablo 5'deki bulgular incelendiğinde;

Öz-yeterlilik ve güven kategorisi için 2.91 t-değeri ve 0.01 p-değeri ile ön test ve son test arasındaki fark anlamlıdır. Kavram anlama ve bilgi hatırlama kategorisi için 2.56 t-değeri ve 0.02 p-değeri ile yine anlamlı bir fark bulunmuştur. Problem çözme yeteneği ve strateji geliştirme kategorisi için 3.76 t-değeri ve 0.005 p-değeri ile bu kategoride de anlamlı fark gözlemlenmektedir. Teknoloji ve eğitim araçlarını kullanma kategorisi için 2.38 t-değeri ve 0.03 p-değeri ile anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgulara göre H_1 hipotezi kabul edilerek; bulgular her bir kategori için öğrencilerin performansında anlamlı bir gelişim olduğunu göstermektedir.

4.5. Etki Büyüklüğü (Cohen's d)

Her bir kategori için Cohen's d hesaplayarak değişimin büyüklüğünü değerlendirebiliriz. Bu anlamda Cohen's d hesaplama formülü aşağıdadır:

$$\text{Cohen's d} = \frac{\text{Sontest Ortalaması} - \text{Öntest Ortalaması}}{\text{Ortalama Standart Sapma}}$$

Tablo 6. Kategorik Etki Büyüklüğü Sonuçları

Kategori	Cohen's d*	Etki Büyüklüğü
Öz-yeterlilik ve Güven	0.83	Büyük Etki
Kavram Anlama ve Bilgi Hatırlama	0.86	Büyük Etki
Problem Çözme Yeteneği ve Strateji	0.92	Çok Büyük Etki
Teknoloji ve Eğitim Araçlarını Kullanma	0.79	Büyük Etki

***0.2<d<0.5 (Zayıf düzeyde etki); 0.5<d=0<0.8 (Orta düzeyde etki); 0.8>d (Yüksek düzeyde etki)**

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde;

Öz-yeterlilik ve güven kategorisi açısından Cohen's d değeri 0.83, büyük bir etki büyüklüğünü gösterir. Kavram anlama ve bilgi hatırlama kategorisi açısından 0.86'lık Cohen's d değeri, büyük bir etki olduğunu gösterir. Problem çözme yeteneği ve strateji geliştirme kategorisi açısından 0.92'lik Cohen's d, bu kategorideki değişimin çok büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtir. Teknoloji ve eğitim araçlarını kullanma kategorisi açısından 0.79, bu kategoride de büyük bir etki büyüklüğünü ifade eder.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

1. Yapay zekâ ve öğrenme analitiği ile desteklenen KVÖM, öğrenci başarısında anlamlı bir artış sağlamıştır. Anadolu ve Meslek Lisesi öğrencilerinden oluşan deney gruplarının son test puanları, kontrol gruplarının puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, KVÖM'ün öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş öğrenme materyalleri ve yöntemleri sunduğunda, geleneksel öğretimden daha etkili olabileceğini göstermektedir.
2. Gözlem formlarından elde edilen verilere göre, KVÖM uygulamasına dahil olan öğrenciler, öğrenme sürecine daha fazla katılım göstermiştir. Öğrencilerin aktif katılımı ve ilgi düzeylerinin artması, kişiselleştirilmiş materyaller ve etkileşimli içeriklerin etkili bir öğrenme ortamı sağladığını göstermektedir.
3. Yapay zekâ algoritmaları, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına göre materyal sunarak KVÖM uygulamasını daha hedeflenmiş hale getirmiştir. Özellikle, öğrencilerin ön test sonuçlarına ve önceki başarılarına göre yapılan içerik uyarlamaları, her öğrencinin ihtiyaç duyduğu öğrenme desteğine göre özelleştirilmiş bir öğrenme yolu izlemesine olanak tanımıştır.
4. Faktör bazlı analizler, KVÖM uygulamasının farklı öğrenme alanlarında da etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle matematikte kavramsal anlama ve problem çözme becerilerine yönelik etkilerinin, diğer geleneksel yöntemlere göre daha büyük bir etki yarattığı görülmüştür.

Bu etki, kişiselleştirilmiş öğrenme modellerinin matematik eğitimi gibi soyut derslerde daha etkili olabileceğine işaret etmektedir.

5. **5.1. Öneriler**
6. Öğrenci verilerini analiz ederek kişiselleştirilmiş içerikler sunmak, eğitimde yapay zekâ ve öğrenme analitiğinin değerini göstermektedir. Bu nedenle, eğitimde yapay zekâ çözümlerinin kullanımını desteklemek ve öğretmenleri bu çözümleri kullanabilmeleri için gerekli eğitimi sağlamak, eğitim süreçlerinin dönüşümünde etkili olacaktır.
7. Öğretmenlerin, yapay zekâ ve öğrenme analitiğini kullanarak öğrenci verilerini anlamlandırma ve uygun öğretim stratejilerini geliştirme konusunda bilgi sahibi olmaları önemlidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin artırılmasına yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.
8. KVÖM'ün etkisinin yalnızca matematik değil, diğer derslerde ve farklı yaş gruplarında da incelenmesi önerilmektedir. Bu sayede kişiselleştirilmiş öğrenme modellerinin farklı branşlardaki etki düzeyleri daha kapsamlı olarak ortaya konabilir.
9. KVÖM uygulamasının öğrenci başarısı üzerindeki uzun vadeli etkilerinin incelenmesi, kişiselleştirilmiş öğrenme modellerinin kalıcı etkilerini değerlendirmek için önemlidir. Bu nedenle, öğrencilerin lise dönemleri boyunca ve mezuniyet sonrası performanslarını izleyen uzun süreli çalışmalar yapılması önerilmektedir.
10. Eğitimde kullanılan yapay zekâ çözümlerinin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına daha etkin bir şekilde yanıt verecek şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Örneğin, duygu analizi yapabilen ve öğrencinin dikkat seviyesini izleyebilen gelişmiş öğrenme analitiği araçlarıyla, KVÖM uygulamaları daha etkili hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2020). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions* (2nd ed.). London, UK: Routledge.

Altrichter, H., Kemethofer, D., & Zuber, J. (2020). Technology-supported learning environments in education: Challenges and perspectives. *Journal of Educational Technology, 37*(2), 91-105.

Aydın, E., Çelik, S., & Kaya, Z. (2023). Türkiye'de Dijital Eğitim Altyapısının Dönüşümü. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 234-256.

Aydın, M., Yılmaz, F., & Demir, K. (2023). Türkiye'de dijital eğitim altyapısının dönüşümü: Fatih Projesi'nin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 48*(3), 123-140. https://doi.org/10.15390/EB.2023.12345

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Ertürk, E., & Demir, B. (2024). Eğitimde dijital dönüşüm: Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve yeterlikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 22*(1), 45-63.

Ertürk, S., & Demir, T. (2024). Yapay Zekâ Temelli Öğrenme Sistemleri: Türkiye'de Yeni Perspektifler. *Eğitim Teknolojisi Araştırmaları Dergisi*, 28(1), 45-67.

Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *TechTrends, 59*(1), 64-71. https://doi.org/10.1007/s11528-014-0822-x

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2021). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning.* Center for Curriculum Redesign.

Johnson, W. L., Arguello, C., & Feng, M. (2019). Kişiselleştirilmiş öğrenmede öğrenci motivasyonunu artırmak. *Educational Psychology Review, 31*(2), 275-289. https://doi.org/10.xxxx/edpsyrev.v31i2.xxxx

Köse, U., Sert, S., & Karadağ, E. (2022). Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı: Türkiye bağlamında bir analiz. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Dergisi, 8*(1), 45-67. https://doi.org/10.17345/IJET.2022.04567

Kulik, J. A., & Fletcher, J. D. (2016). Effectiveness of intelligent tutoring systems: A meta-analytic review. *Review of Educational Research, 86*(1), 42-78. https://doi.org/10.3102/0034654315581420

Kurt. C. (2024). Eğitimde Kişiselleştirilmiş Öğrenme Deneyimleri: Yapay Zekâ Çerçevesinde Bir İnceleme-V. https://www.nirvanasosyal.com/m/h-1964-egitimde-kisisellestirilmis-ogrenme-deneyimleri-yapay-zek-cercevesinde-bir-inceleme-v.html

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education. *Pearson Education*.

MEB (2019). Türkiye'de Eğitimde Dijitalleşme ve Teknolojik Entegrasyon Raporu. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2019). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara: MEB Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkiye'de eğitimde dijitalleşme ve teknolojik entegrasyon raporu.* Ankara, Türkiye: MEB Yayınları.

Özer, M., & Suna, H. E. (2021). Eğitimde dijitalleşme politikaları ve yapay zekâ uygulamaları. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 27*(4), 89-105. https://doi.org/10.17755/EY.2021.890105

Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery, 10*(3), e1355.

Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An updated survey. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery, 10*(3), e1355. https://doi.org/10.1002/widm.1355.

Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review, 46*(5), 30-32.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0.

Gezici Dönüşüm Atölyesi Projesinin Okul Öncesi Öğrencilerinin Atık Ayrıştırma Becerisi Geliştirmesine Etkisi

Gülbahar Koç
Milli Eğitim Bakanlığı
glbhrk@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı kullanılmış ürünlerin geri dönüşüm yoluyla tekrar toplumun yararına kazanılabileceğini erken dönemde çocuklara öğretmek, bu bilinci oyun ve etkinlikler yoluyla vererek çevreye duyarlı olmalarını sağlamak ve onlara yaratıcılıklarını kullanarak atık materyallerden yeni ürünler yapabileceklerini uygulama yoluyla deneyimleme fırsatı sunmaktır. Ayrıca erken dönemde doğru atık ayrıştırmanın davranışsal olarak yerleşmesini sağlayarak toplumda bu konuda sürdürülebilir değişim yaratmak da bu çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır. Çalışmada erken çocukluk dönemi eğitiminde kullanılan oyun, tiyatro, kukla, müzik ve atık materyal sanat çalışmalarından yararlanılmıştır. Çalışmanın öğrenciye olan katkısını tespit etmek amacıyla ön test, son test uygulaması yapılmıştır. Proje pilot uygulama olarak yürütülmüş ve pilot çalışma olarak Sarıyer ilçesinde eğitim gören 20 okul öncesi eğitim öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Veriler hazırlanan ve etik kurul onayından geçen ön test son test veri toplama aracı ile elde edilerek, Excel programı üzerinde analiz edilmiş, grafiklere dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Araştırma bulguları, "Gezici Dönüşüm Atölyesi" uygulamasının katılımcı okul öncesi öğrencilerine uygulanan ön test ve son test sonuçlarına göre geri dönüştürülebilir atıkların tespitinde %12,5 oranında, atıkların doğru kutulara ayrıştırılmasında ise %47 oranında pozitif yönlü davranış değişikliği yarattığını göstermiştir. Çalışmanın pilot uygulama olarak yürütülmesi ve sınırlı sayıda öğrenciye ulaştığı göz önünde bulundurularak sonuçlar genellenebilir olarak değerlendirilmemektir. Ancak "Gezici Dönüşüm Atölyesi" projesinin eğitimde iyi örnekler başlığı altında değerlendirilerek yerel ve ulusal bazda yaygınlaştırılmasının, Geri dönüşüm konusunda toplum bilincini arttırabileceği ve kalıcı davranış değişikliği yaratabileceği öngörülmektedir. Bunun yanında "Gezici Dönüşüm Atölyesi" uygulamasının çocuklar üzerinde yarattığı davranış değişikliğinin kalıcılığının tespiti için uygulamaya katılan öğrencilere testin belirli bir süre sonra tekrar edilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Geri Dönüşüm, Doğru Atık Ayrıştırma, Okul Öncesinde Sıfır Atık.

The Effect of The Mobile Waste Recycling Workshop Project on The Development of Waste Sorting Skills of Preschool Students

Abstract

The aim of this study is to teach children at an early age that used products can be recycled for the benefit of society, to instill this awareness through games and activities, and to provide them with the opportunity to experience, through practice, that they can create new products from waste materials using their creativity. Additionally, one of the objectives of this study is to establish correct waste separation behaviorally at an early stage and create sustainable change in society in this regard. In the study, games, theater, puppetry, music, and waste material art activities commonly used in early childhood education were utilized. Pre-test and post-test applications were conducted to determine the contribution of the study to the students. The project was carried out as a pilot study and implemented with 20 preschool students studying in the Sarıyer district. The experimental data collection method, one of the quantitative research methods, was used in the research. The data were collected using a pre-test and post-test data collection tool, which was prepared and approved by the Ethics Committee, and analyzed in Excel, converted into graphs, and interpreted. The findings of the study showed that the "Mobile Waste Recycling Workshop" application created a 12.5% positive behavioral change in identifying recyclable wastes and a 47% positive behavioral change in sorting wastes into the correct bins according to the pre-test and post-test results applied to the participating preschool students. Considering that the study was conducted as a pilot application and reached a limited number of students, the results are not deemed generalizable. However, it is foreseen that the "Mobile Waste Recycling Workshop" project, evaluated as a good example in education, can be expanded at local and national levels to increase public awareness of recycling and create permanent behavioral change. Furthermore, to determine the permanence of the behavioral change created by the "Mobile Waste Recycling Workshop" application on children, it is recommended to retest the participating students after a certain period.

Key words: Recycling, Proper Waste Sorting, Zero Waste in Preschool.

1. Giriş

Çevre sorunları, günümüzün karşı karşıya olduğu en önemli küresel zorluklardan biridir. Çevre kirliliği, iklim değişikliği, biyolojik çeşitliliğin kaybı ve doğal kaynakların tükenmesi gibi problemler, sadece ekosistemleri değil, insanların yaşam kalitesini de tehdit etmektedir. Bu bağlamda, çevre bilinci ve sürdürülebilir yaşam alışkanlıkları geliştirmek, küresel sorunlara çözüm üretmenin temel yollarından biridir. Çevre bilincinin erken yaşlarda, özellikle okul öncesi dönemde kazandırılması, uzun vadede daha duyarlı ve sorumlu bireylerin yetişmesine katkı sağlar. Okul öncesi eğitim, çocukların dünyayı ve çevreyi nasıl algıladıklarının ve çevresel değerlerini nasıl şekillendirdiklerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönemi ifade eder. Bu dönemde yapılan çevre eğitimi, çocukların çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri ve çevresel sorunlara duyarlı hale gelmeleri için bir fırsat sunmaktadır

Çevre eğitiminin bir parçası olarak, atık yönetimi, geri dönüşüm ve atık ayrıştırma, çevreye duyarlı bireyler yetiştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Atıkların doğru ayrıştırılması, doğal kaynakların korunması ve atıkların geri dönüştürülmesi, çevre kirliliğinin azaltılması için kritik bir adımdır. Ancak bu süreçlerin toplumsal düzeyde etkin olabilmesi için bireylerin bu konularda eğitim alması gerekmektedir. Okul öncesi dönemde bu eğitimin verilmesi çocuklara atık ayrıştırma ve geri dönüşüm gibi becerilerin kazandırılması ve bu konuda sürdürülebilir davranış değişikliği yaratması açısından önemli görülmektedir. (Arslan, 2021). Erken yaşta verilen bu eğitim ile çocuklar, çevrelerine duyarlı hale gelerek, çevreyi koruma konusunda sorumluluk almayı öğrenecek ve günlük yaşamlarında çevresel sorunlarla ilgili doğru tutumlar sergileyeceklerdir.

Okul öncesi dönemde çocukların, gözlemleyerek, etkileşimde bulunarak ve deneyimleyerek etkili, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiği ve bu öğrenmelerin onların davranışlarını şekillendirdiği bilinmektedir (Doğan, 2018). Bundan hareketle yola çıkan, Gezici Dönüşüm Atölyesi Projesi çocukların çevre duyarlılığını ve atık ayrıştırma becerilerini yaparak-yaşayarak, günlük yaşamda kullanılan atık materyallere temas etmelerini sağlayarak geliştirme ve sürdürülebilir davranış değişikliği yaratmayı hedeflemektedir. Bu proje çocukların atıkların nasıl ayrıştırılacağını ve geri dönüşümün önemini öğrenmelerine olanak sağlamakta, aynı zamanda, sergilediği öğretimsel etkinlikler ile eğlenirken öğrenmelerini sağlayarak çevresel sorunlara duyarlılıklarını arttırmaktadır. Ayrıca projenin mobil doğası, daha geniş bir kitleye ulaşmayı mümkün kılarak farklı sosyoekonomik arka plana sahip çocukların aynı fırsatlardan yararlanmasını sağlamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, kullanılmış ürünlerin geri dönüşüm yoluyla tekrar toplumun yararına kazanılabileceğini erken dönemde çocuklara öğretmek, bu bilinci oyun ve etkinlikler yoluyla vererek çevreye duyarlı olmalarını sağlamak ve onlara yaratıcılıklarını kullanarak atık materyallerden yeni ürünler yapabileceklerini uygulama yoluyla deneyimleme fırsatı sunmaktır. Ayrıca erken dönemde

doğru atık ayrıştırmanın davranışsal olarak yerleşmesini sağlayarak toplumda bu konuda sürdürülebilir değişim yaratmak da çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır.

Bu çalışma, gezici dönüşüm atölyesi projesinin okul öncesi öğrencilerinin atık ayrıştırma becerilerine etkisini incelemektedir. Araştırmanın kavramsal çerçevesinde, atıkların sınıflandırılma şekli, atık yönetimi, geri dönüşüm, çevre eğitimi, atık ayrıştırma ve okul öncesi çevre bilinci gibi temel kavramlar yer almaktadır.

2. Kavramsal Çerçeve

Doğal çevre, kendini yenileyebilme gücüne sahiptir ancak günümüzde doğal kaynakları tüketim fazlalığı ve hızı bu kaynakların kendini yenileyebilmesine imkân tanımamaktadır (Kızılboğa & Batal, 2012). Bu durumun değişmesini sağlamak, toplumların çevresel sorunlara karşı duyarlılığının artırması, doğal kaynakların tükenmesini olumsuz etkileyen alışkanlıklarını değiştirmesi ve atıklarını kaynağında ayrıştırarak tekrar kullanılabilir hale getirmesine bağlıdır.

Atıklar, ekonomik faaliyetlerin sonucu olarak ortaya çıkan ve kullanımı sona ermiş, atılması gereken maddelerdir. Atıklar, doğrudan çevreye zarar verebilecek potansiyele sahip olabileceği gibi, geri dönüşüm süreçleriyle yeniden kullanılabilir kaynakları da oluşturabilmektedir. Atıkların sınıflandırılması, bu maddelerin türlerine, fiziksel ve kimyasal özelliklerine göre farklılık göstermektedir (Doğan, 2018).

Doğal ve Yapay Atıklar

Doğal Atıklar: Çevrede doğal süreçlerle oluşan, biyolojik olarak parçalanabilen atıklardır. Organik atıklar (örneğin, gıda artıkları, bitki atıkları) bu kategoriye girer.

Yapay Atıklar: İnsan faaliyetleri sonucu ortaya çıkan ve çoğu zaman biyolojik olarak parçalanmayan atıklardır. Plastik, metal, cam gibi maddeler yapay atıklara örnek olarak verilebilir (Kara, 2020).

Katı ve Sıvı Atıklar

Katı Atıklar: Fiziksel olarak katı durumda bulunan atıklardır. Bu atıklar geri dönüşüm ve depolama açısından genellikle daha kolay işlenebilir. Örneğin, plastik, kağıt, metal ve cam atıkları bu kategoridedir.

Sıvı Atıklar: Sıvı formda olan atıklardır. Kimyasal atıklar, atık yağlar ve sanayi sıvıları bu tür atıklara örnek olarak verilebilir (Yılmaz, 2020).

Evsel ve Endüstriyel Atıklar

Evsel Atıklar: Hanelerden çıkan atıklardır ve genellikle organik, kağıt, plastik, cam ve metal gibi türlerden oluşur. Evsel atıklar, günlük yaşamda kullanılan malzemelerin atılması sonucu ortaya çıkar.

Endüstriyel Atıklar: Sanayi faaliyetlerinden doğan, kimyasal, fiziksel veya tehlikeli olabilen atıklardır. Bu atıklar, genellikle daha karmaşık geri dönüşüm süreçleri gerektirir. Kimyasal atıklar, maden atıkları ve tekstil atıkları endüstriyel atıklara örnek gösterilebilir (Taşkın, 2019).

Tehlikeli ve Tehlikesiz Atıklar

Tehlikeli Atıklar: İnsan sağlığına ve çevreye zarar verebilecek, özel prosedürlerle bertaraf edilmesi gereken atıklardır. Asidik atıklar, zehirli kimyasallar ve radyoaktif atıklar bu gruba dahildir.

Tehlikesiz Atıklar: Çevreye zarar verme potansiyeli düşük olan atıklardır ve çoğu zaman geri dönüşüm sürecine girmeye uygundur. Plastik, kağıt, cam gibi malzemeler tehlikesiz atıklara örnek olabilir (Gökçek, 2020).

Atık Yönetimi: Atıkların doğru bir şekilde toplanması, taşınması, işlenmesi, geri dönüşüm süreçlerine dahil edilmesi ve nihayetinde çevreye zarar vermeyecek şekilde bertaraf edilmesini içeren bir dizi faaliyettir. Etkili bir atık yönetimi, çevre kirliliğini azaltarak doğal kaynakların daha verimli kullanılmasına olanak tanır. Atıkların ayrıştırılması ve geri dönüşümü, doğal kaynakların korunması için önemli bir adımdır ve bu süreçlerin bilinçli bir şekilde uygulanması için bireylerin eğitim alması gerekmektedir (Kara, 2020).

Geri Dönüşüm: Atıkların yeniden işlenerek, doğal kaynakları koruyacak şekilde yeni ürünlere dönüştürülmesi süreci olarak ifade edilmektedir. Geri dönüşüm, çevre bilincinin artırılmasına katkı sağlarken, enerji tasarrufu ve doğal kaynakların korunması açısından da büyük önem taşımaktadır. Çocuklara geri dönüşüm kavramının kazandırılması, onların çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamakta ve doğrudan çevresel fayda yaratmaktadır (Yılmaz, 2020).

Çevre Eğitimi: Bireylerin çevre sorunlarına karşı bilgi sahibi olmalarını, bu sorunlara karşı çözüm geliştirmelerini ve çevresel tutumlar geliştirmelerini hedefleyen bir öğretim sürecidir. Çevre eğitimi, çocukların çevreye karşı duyarlı tutumlar geliştirmelerini, doğal kaynakları korumalarını ve çevre kirliliğini engelleme çalışmalarına aktif katılımlarını teşvik etmektedir (Taşkın, 2019).

Atık Ayrıştırma: Atıkların türlerine göre (plastik, kağıt, metal, cam, organik vb.) sınıflandırılması işlemidir. Bu işlem, geri dönüşüm süreçlerinin verimli olabilmesi için oldukça önemli görülmektedir. Atık ayrıştırma eğitimi, çocukların çevreyi daha bilinçli bir şekilde algılamalarını ve geri dönüşüm sürecine dahil olmalarını sağlamaktadır. Bu becerinin kazandırılması, okul öncesi çocukların çevre bilincinin temelini oluşturmaktadır (Arslan, 2021).

Türkiye'de geri dönüşüm konusunda son yıllarda çeşitli adımlar atılmaya başlanmıştır. Bu girişimlerin başında, 2012 yılında yürürlüğe giren "Atık Yönetimi Yönetmeliği" ve 2018'de çıkarılan "Atıkların Kaynağında Ayrı Toplanması" yönetmeliği bulunmaktadır. Bu yönetmelikler, atıkların kaynağında ayrıştırılmasını ve geri dönüşüm oranlarının artırılmasını hedeflemiştir (Tüfekçioğlu & Ertürk, 2017).

Bunun yanı sıra, birçok belediye, atık ayrıştırma ve geri dönüşüm projeleri için çeşitli kampanyalar düzenlemiş ve halka yönelik eğitim programları başlatmıştır. Bunlardan en bilineni, İstanbul'da "Sıfır Atık" projesinin başlatılmasıdır. Bu proje, 2023 yılı itibarıyla Türkiye genelinde birçok belediye ve kurumsal yapıya yayılarak, atıkların kaynağında ayrılmasını ve geri dönüşüm oranlarının arttırılmasını amaçlamaktadır (Çiçek & Kılıç, 2020). Ayrıca, geri dönüşüm teknolojileri konusunda yatırımlar yapılmakta, geri dönüştürülmüş materyallerin kullanımının teşvik edilmesi için ekonomik araçlar uygulanmaktadır.

Geri dönüşüm sektörü son yıllarda önemli bir gelişim göstermiş olsa da, karşılaşılan zorluklar ve başarısızlıklar, sürdürülebilir bir atık yönetim sisteminin oluşturulmasını engellemektedir. Ülkemizde geri dönüşüm girişimlerinin başarılı olamamasının başlıca sebeplerinden biri, halkın bu konuda yeterince bilinçli olmamasıdır. Özellikle kırsal alanlarda, geri dönüşüm konusunda bir farkındalık eksikliği bulunmaktadır. Geri dönüşümün yalnızca büyük şehirlerde uygulanabildiği, kırsal bölgelerde bu tür sistemlerin yetersiz olduğu görülmektedir. Ayrıca, atıkların kaynağında doğru bir şekilde ayrıştırılmaması ve ayrıştırılmış atıkların geri dönüşüm tesislerine ulaşamaması, süreçlerin etkinliğini azaltmaktadır (Gündoğan & Ergin, 2019).

Bir diğer önemli sorun, geri dönüşüm altyapısının yetersizliğidir. Türkiye'de geri dönüşüm tesislerinin sayısı ve kapasitesi, artan atık miktarına göre hala çok düşük seviyededir. Bu durum, atıkların doğru şekilde işlenmemesine ve çoğunun depolama alanlarına gönderilmesine yol açmaktadır. Ayrıca, geri dönüşüm için gerekli olan teknolojik altyapıların yetersizliği ve işleme maliyetlerinin yüksekliği, geri dönüşüm oranlarını düşürmektedir (Demirtaş, 2018).

Başarısızlıkların bir diğer nedeni ise, atık yönetiminin etkin bir şekilde uygulanmamasıdır. Belediyeler, atık toplama ve ayrıştırma işlemlerinde düzenli denetim ve teşvik sağlamakta zorlanmaktadır. Bu da, birçok belediyede atıkların doğru bir şekilde toplanmaması ve geri dönüşüm tesislerine ulaşmaması ile sonuçlanmaktadır (Bayrak & Çalışkan, 2017). Örneğin, bazı yerleşim yerlerinde, okullarda geri dönüşüm kutularının yerleştirilmiş olmasına rağmen, halkın bu kutuları kullanmaması veya atıkları karıştırarak atması gibi sorunlar devam etmektedir.

Yapılan araştırmalar ve yerel yönetimlerin çalışmaları, ülkemizde geri dönüşüm bilincinin oluşturulması konusunda yetersiz kalındığını göstermektedir. Küçük yaşlarda kazanılan alışkanlıkların davranış değişikliği üzerinde yarattığı etkiler yapılan pek çok çalışmada ortaya konmuştur. Bu çalışma sonuçlarından hareketle atıkların kaynağında ayrıştırılması bilinci oluşturabilmek için konunun okul öncesi dönemde ele alınması çeşitli uygulamalar ile kalıcılığının sağlanması gerekmektedir. Gezici Dönüşüm Atölyesi Projesi bu gerekçelerden yola çıkarak, okul öncesi dönemdeki çocuklara geri dönüşümü yaparak-yaşayarak öğrenebilecekleri atölye ortamı sunmak ve bu kademede farkındalık oluşturarak kalıcı çevre bilinci kazandırmayı hedeflemektedir.

3. Yöntem

Bu araştırma, "Gezici Dönüşüm Atölyesi Projesi"nin okul öncesi öğrencilerinin atık ayrıştırma becerilerine etkisini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, gezici dönüşüm atölyesi projesinin, okul öncesi öğrencileri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu belirlemek için veriler ön test – son test veri toplama aracı ile elde edilerek EXCEL programı üzerinde analiz edilmiş, grafiklere dönüştürülerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın Kapsamı

Proje pilot uygulama olarak yürütülmüştür. Pilot çalışma olarak Sarıyer ilçesinde eğitim gören 4-5 yaş grubu 20 okul öncesi eğitim öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilere proje uygulama öncesi ön test yapılmış ardından proje etkinlikleri uygulanmış ve ardından son test yapılarak sonuçlar karşılaştırılmıştır.

Çalışmada katılımcı öğrencilerin geri dönüştürülebilir atıkları tespit etme ve atıkları doğru kutulara ayrıştırma becerileri incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Atık Ayrıştırma Becerisi Değerlendirme Ön Test – Son Test

Veri toplama aracında katılımcı okul öncesi öğrencilerin ayrıştırılabilir atıkları tespit etme ve atıkları doğru kutulara ayrıştırma becerilerini tespit etmek için iki yönergeden oluşan ön test-son test veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Yönerge 1. Görseldeki atıkların hangileri geri dönüşüm ile tekrar kazandırılabilir işaretleyiniz yönergesi altında 5 doğru 4 yanlış görsel verilmiştir.

Yönerge 2. Görseldeki atıkları uygun renkteki geri dönüşüm kutularına çizgi ile birleştiriniz yönergesi altında plastik, kâğıt, metal, cam ve organik atıkların bulunduğu görsellere yer verilmiştir.

Uygulamada erken çocukluk dönemi eğitiminde kullanılan oyun, tiyatro, kukla, müzik ve atık materyal sanat çalışmalarından yararlanılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırma, 4 hafta süresince gerçekleştirilen gezici dönüşüm atölyesi etkinlikleri ile uygulanmıştır. Proje uygulamasına meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü 11 sınıf öğrencileri ile hazırlanmış ve yürütülmesi sağlanmıştır. Proje öncesinde 3 haftalık hazırlık süreci olmuş süreçte yapılacak çalışmalar, projede yer verilecek öğretim yöntem ve teknikleri belirlenerek veri toplama aracı hazırlanmıştır. Ardından uygulama yapılacak okul öncesi öğrenci grubu belirlenmiş 1 tam gün olacak şekilde etkinlikler

planlanarak uygulanmıştır. Uygulama ön test uygulama ön test ile başlanmış ardından katılımcı okul öncesi öğrenci grubuna, atıkların ne olduğu, çevreye etkileri ve neler yapılabileceğini gösteren görsellerden oluşan bir sunum yapılmıştır. Ardından proje ekibi tarafından yazılan ve "Sude Geri Dönüşümü Öğreniyor" isimli tiyatro oyunu sahnelenmiştir. "Sıfır Atık" şarkısı kukla eşliğinde sunulmuş ve "Hangi Atık Hangi Kutuya" isimli oyunun katılımcı öğrenciler ile oynanması sağlanarak doğru atık ayrıştırmanın nasıl yapıldığını çocuğun deneyimlemesine fırsat verilmiştir. Bu aşamada yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemine yer verilerek öğrenmenin kalıcı olması hedeflenmiştir. Çalışma sonrasında çeşitli atık materyallerin yer aldığı atölye kurulmuş ve katılımcı öğrencilerin bu materyalleri kullanarak özgün ürünler oluşturmaları sağlanmıştır. Ardından son test uygulaması yapılarak çalışma sonuçlandırılmış ve toplanan veriler EXCEL ofis programı kullanılarak analiz edilmiştir.

4. Bulgular

Bu bölümde, gezici dönüşüm atölyesi projesinin okul öncesi öğrencilerinin atık ayrıştırma becerisi geliştirmesine etkisini değerlendiren araştırmanın bulguları sunulmaktadır

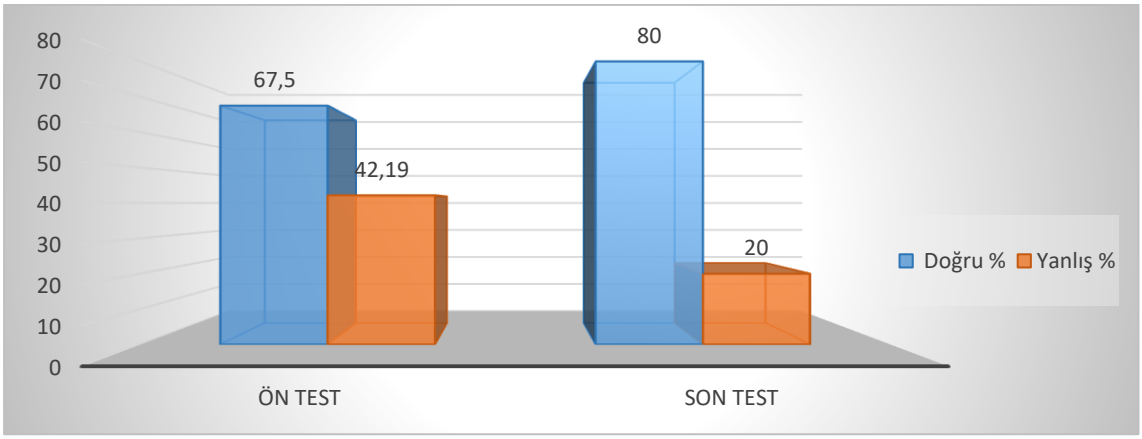
1. Geri Dönüştürülebilir Atıkları Tespit Etme

Tablo 1. Görseldeki atıklardan hangileri geri dönüşüm ile tekrar kullanılabilir işaretleyiniz.

	Ön test	***Son test***
Doğru %	67,5	80
Yanlış %	42,19	20

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, "görseldeki atıklardan hangileri geri dönüşüm ile tekrar kullanılabilir işaretleyiniz" yönergesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde uygulama öncesinde verilen doğru cevap oranının % 67,5 olduğu yanlış cevap oranının ise %42,19 olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında test tekrar edildiğinde ise öğrencilerin doğru cevap sayısın %12,5 oranında artış göstererek %80 olduğu, yanlış cevap oranının ise %20 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu bulgular, yapılan uygulamanın katılımcı çocukların hangi atıkların geri dönüştürülebilir olduğunu ayırt etme becerilerini geliştirmede pozitif yönde etki yarattığını göstermektedir.

Grafik 1. Görseldeki atıklardan hangileri geri dönüşüm ile tekrar kullanılabilir işaretleyiniz.



Veri analizi sonucunda elde edilen bulgular grafiğe dönüştürülerek incelendiğinde yapılan uygulamanın öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Grafikte hangi atıkların geri dönüştürülebilir olduğuna verilen cevapların son testte pozitif yönde artış gösterdiğine işaret etmektedir.

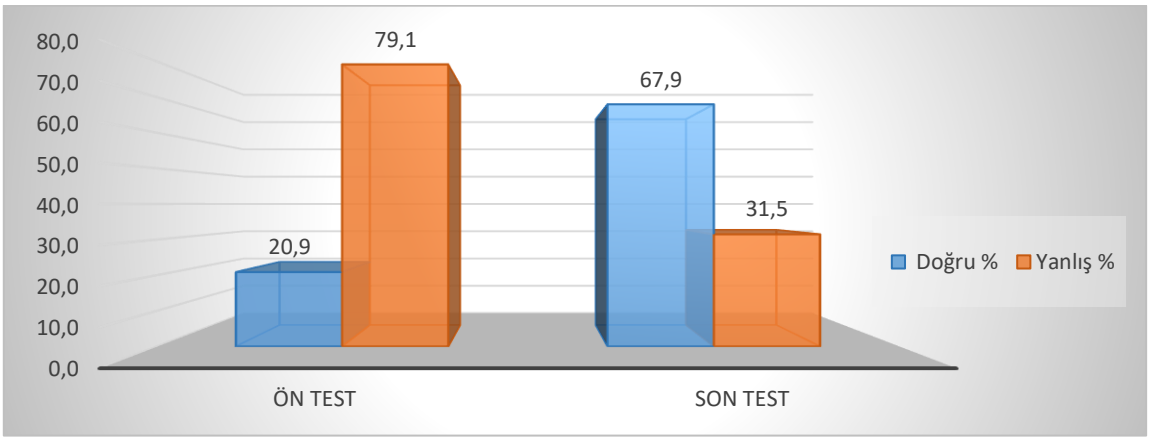
2. Atıkları Doğru Kutulara Ayrıştırma

Tablo 2. Görseldeki atıkları uygun renkteki geri dönüşüm kutularına çizgi ile birleştiriniz

	Ön Test	**Son Test**
Doğru %	20,9	67,9
Yanlış %	79,1	31,5

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, "görseldeki atıkları uygun renkteki geri dönüşüm kutularına çizgi ile birleştiriniz" yönergesine öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde uygulama öncesinde verilen doğru cevap oranının % 20,9 olduğu yanlış cevap oranının ise %79,1 olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında test tekrar edildiğinde, öğrencilerin doğru cevap sayısın %47 oranında artış göstererek %67,9 olduğu, yanlış cevapların ise %47,6 oranında düşüş göstererek %31,5 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bu bulgular, yapılan uygulamanın katılımcı çocukların atıkları doğru ayrıştırılması becerilerini geliştirmede pozitif yönde etki yarattığını göstermektedir.

Grafik 2. Görseldeki atıkları uygun renkteki geri dönüşüm kutularına çizgi ile birleştiriniz.



Veri analizi sonucunda elde edilen bulgular grafiğe dönüştürülerek incelendiğinde yapılan uygulamanın öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Grafikte atıkların uygun renkteki kutular ile birleştirilmesi yönergesine verilen doğru cevapların son testte artarak yüksek bir oran ile pozitif yönde değişim yarattığını ortaya koymaktadır.

5. Tartışma ve Sonuç

Kullanılmış ürünlerin geri dönüşüm yoluyla tekrar toplumun yararına kazanılabileceğini erken dönemde çocuklara öğretmek, onlara bu bilinci oyun ve etkinlikler yoluyla vererek çevreye duyarlı olmalarını sağlamak, çocukların yaratıcılıklarını kullanarak atık materyallerden yeni ürünler üretebileceklerini göstermek amacıyla yürütülen bu çalışmada elde edilen bulgular sonucunda.

Geri dönüştürülebilir atıkların tespitinde %12,5 oranında, atıkların doğru kutulara ayrıştırılmasında ise %47 oranında pozitif yönlü etki yarattığını ortaya koymuştur.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ve proje sürecinde uygulanan etkinlikler ile kullanılan yöntem ve tekniklerin çocukların atıkların doğru bir şekilde ayrıştırılması konusunda bilgi edinmelerini sağladığını göstermektedir. Özellikle atık türlerini tanıma, geri dönüşüm kutularını doğru kullanma ve çevresel etkiler hakkında farkındalık oluşturduğu da çalışma sonuçlarından edinilen bilgiler arasındadır.

Okul öncesi dönem, çevre bilincinin temellerinin atıldığı, çocukların çevresel sorunlara duyarlı bireyler olarak yetiştirildiği kritik bir süreçtir. Bu proje, atık ayrıştırma eğitiminin erken yaşlarda başlamasının ne denli önemli olduğunu ve çevre dostu alışkanlıkların çocukların günlük yaşamına nasıl entegre edilebileceğine işaret etmektedir. Projenin eğitimsel yaklaşımı, çocukların doğal materyallerle etkileşime girmelerini sağlayarak, atık ayrıştırma sürecini eğlenceli ve öğretici hale getirmiştir. Çocuklar, teorik bilgilerin ötesinde, somut deneyimlerle geri dönüşümün önemini anlamış ve çevre bilincini geliştirmiştir. Yaparak ve yaşayarak öğrenme metodunun kullanılması, çocukların öğrendiklerini davranışa dönüştürmelerini sağlamıştır. Ancak davranış değişikliğinin kalıcılığını değerlendirmek amacıyla aynı gruptaki öğrencilere 6 ay veya 1 yıl sonra tekrar test yapılması önerilmektedir. Bu tür uzun vadeli analizler, projenin sürdürülebilir etkilerini daha somut bir şekilde ortaya koyacaktır.

Öneriler

Örneklem büyüklüğünü artırarak ve farklı bölgelerde uygulama yaparak sonuçların genellenebilirliği artırılmalıdır.

Davranış değişikliğinin uzun vadeli etkilerini ölçmek için takip testleri yapılmalıdır.

Projenin dijital bir platform veya mobil uygulama ile desteklenmesi önerilmektedir.

Yerel yönetimler ve STK'larla iş birliği yapılması, projenin daha geniş bir etki alanına ulaşmasını sağlayabilir.

Aile Katılımı: Ailelerin de çocuklarla birlikte atık ayrıştırma ve geri dönüşüm konusunda bilinçlendirilmesi önemlidir. Proje sırasında çocukların öğrendiklerini evde uygulayabilmesi için ailelere yönelik eğitimler düzenlenmeli, çevre bilincinin tüm aileye yayılması sağlanmalıdır. Ailelerin aktif katılımı, çevreye duyarlı bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır.

Sürekli Eğitim ve Takip: Proje etkinliklerinin devamlılığının sağlanması için geri dönüşüm ve atık yönetimi konularında sürekli eğitimler düzenlenmelidir. Ayrıca, çocukların öğrendiklerini hatırlamaları ve pekiştirmeleri için düzenli aralıklarla atık ayrıştırma etkinlikleri yapılmalıdır. Bu tür etkinlikler, çevre bilincinin çocukların hayatlarına entegre edilmesine katkı sağlayacaktır.

Projenin Genişletilmesi ve Yaygınlaştırılması: Gezici Dönüşüm Atölyesi Projesi'nin mobil yapısı, farklı okul öncesi kurumlarına ulaşılmasını sağlamaktadır. Bu tür projelerin daha fazla bölgeye yayılması, kırsal alanlar gibi ulaşılması zor bölgelerde yaşayan çocukların da çevre eğitimi almasını sağlayacaktır. Bu bağlamda projenin desteklenerek yerel ve ulusal bazda yaygınlaşması sağlanmalıdır.

Yerel Yönetimler ve Okul İşbirliği: Projenin etkinliğini artırmak için yerel yönetimlerin ve okulların işbirliği yapması önemlidir. Yerel yönetimlerin atık ayrıştırma ve geri dönüşüm altyapısını güçlendirmesi, okul öncesi eğitimi desteklemesi gerekmektedir. Okullar, bu projeleri kendi müfredatlarına entegre ederek, çocukları çevre dostu alışkanlıklara yönlendirebilir.

Sonuç olarak, Gezici Dönüşüm Atölyesi Projesi, okul öncesi çocukların çevre bilinci ve atık ayrıştırma becerilerini geliştirmede önemli bir adım atmıştır. Ancak, çalışmanın pilot uygulama olarak yürütülmesi ve sınırlı sayıda öğrenciye ulaştığı göz önünde bulundurularak sonuçlar genellenebilir olarak değerlendirilmemektir. Bunun yanında "Gezici Dönüşüm Atölyesi" projesinin eğitimde iyi örnekler başlığı altında değerlendirilerek yerel ve ulusal bazda yaygınlaştırılmasının, Geri dönüşüm konusunda toplum bilincini arttırabileceği ve kalıcı davranış değişikliği yaratabileceği öngörülmektedir.

KAYNAKLAR

Arslan, A. (2021). Atık ayrıştırma ve çevre bilinci: Okul öncesi eğitimde bir yaklaşım. Çevre Yayınları.

Atık Yönetimi Genel Esasları Yönetmeliği, R. t. (2008). (RG.05.07.2008 tarih ve 26927 Sayı.).

Bayrak, B., & Çalışkan, G. (2017). İnşaat atıklarının geri dönüşümü ve çevresel etkileri. İnşaat ve Çevre Dergisi, 12(3), 33-49.

Çiçek, H., & Kılıç, M. (2020). Tehlikeli atık yönetimi ve geri dönüşümün önemi. Çevre Yönetimi ve Hukuk Dergisi, 14(2), 89-105.

Demirtaş, B. (2018). Cam atıklarının geri dönüşümü ve çevresel etkileri. Çevre Teknolojileri Dergisi, 9(1), 70-84.

Doğan, M. (2018). Okul öncesi dönemde yaparak-yaşayarak öğrenme: Çocukların çevre duyarlılığına etkisi. Eğitim ve Çevre Dergisi, 12(4), 30-45.

Gökçek, E. (2020). Tehlikesiz atıklar ve geri dönüşüm süreçleri: Çevresel etkiler ve yönetim. Çevre Bilimleri ve Sürdürülebilirlik Dergisi, 14(2), 101-115.

Gündoğan, E., & Ergin, A. (2019). Organik atıkların geri dönüşümü ve kompostlama. Çevre ve Teknoloji Dergisi, 6(1), 45-60.

Kara, H. (2020). Yapay atıklar ve çevresel etkileri. Çevre Bilimleri Dergisi, 18(3), 58-72.

Kızılboğa, R., & Batal, S. (2012). Türkiye'de Çevre Sorunlarının Çözümünde Yerel Yönetimlerin Rolü ve Önemi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(20), 191-212.

Taşkın, B. (2019). Endüstriyel atıklar ve çevresel etkileri: Kimyasal, fiziksel ve tehlikeli atıkların yönetimi. Çevre ve Sanayi Dergisi, 20(2), 115-130.

Tüfekçioğlu, İ., & Ertürk, Y. (2017). Plastik atıkların çevresel etkileri ve geri dönüşüm teknolojileri. Çevre Bilimleri Dergisi, 25(3), 145-158.

Yılmaz, M. (2020). Sıvı atıkların çevresel etkileri ve yönetimi. Çevre Bilimleri ve Yönetimi Dergisi, 22(3), 98-112.

Otizmli Çocuğa Sahip Ailelerin Tanı Öncesi ve Sonrası Eğitim Alanında Karşılaştığı Durumlar

Uzman Öğretmen Burak Çelik
Yol İş Sendikası Ortaokulu, Trabzon, Türkiye
burakcelik684@gmail.com
Uzman Öğretmen Gülüstan Çelik
Yol İş Sendikası Ortaokulu, Trabzon, Türkiye
gulgarden@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı otizm tanısı almış çocuklara sahip ailelerin, çocuklarının eğitim ve gelişim süreçleriyle ilgili karşılaştıkları durumların kendi bakış açılarına dayanarak deneyimlerinin incelenmesidir. Araştırma, Trabzon ilinde yaşayan ve otizmli çocuklara sahip olan 10 ebeveyni içeren bir çalışma grubunu kapsamaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup, desen olarak fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme göre seçilmiştir. Ebeveynlerle gerçekleştirilecek görüşmeler için formlar oluşturulmuş, bu formlar yarı yapılandırılmıştır. Bu veriler, içerik analizi yöntemlerinden biri olan betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Bu bulgular ışığında çalışmada yer alan ailelerin çocukların belirtilerini ilk fark ettikleri yaş ortalamasının 2-3 yaş aralığında olması, tanılama yaşının ortalamasının ise 5 olduğu görülmektedir. Buda ilk fark edişle tanılama arası zamanın uzun olduğunu göstermektedir Ailelerin yarıdan fazlasının tanıyı hemen kabul ettiği, bir kısmının kısa bir süre sonra kabul ettiği, bir tanesinin hiç kabul etmediği görülmektedir. Ailelerin otizm hakkında bilinçlenmesi gerektiği, otizm konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmış, Ailelerin çocuğunda belirtiler gördüğünde ilk başvurduğu yerin psikiyatri olduğuna ulaşılmış. Ailelerin çocuklarının eğitimine büyük oranda tanı alarak başladığını sonucuna ulaşılmış. Okul sürecinde ailelerin yaşadığı en büyük sorunun çocuğun öğretmen tarafından istenmemesi idare ve okul tarafından istenmemesi diğerleri tarafından, çocuklarının sosyal çevreden dışlanması durumu olarak belirlenmiştir. Ebeveynlerin bu sürece ilişkin en büyük ihtiyaçlarının otizm hakkında daha çok bilgilenme, bir yol haritası, yasal haklar ve alınması gereken eğitimler olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Otizm, Aile, Ebeveyn Görüşleri, Yarı Yapılandırılmış Görüşme, Nitel Araştırma

Abstract

The purpose of this study is to examine the experiences of families with children diagnosed with autism regarding the educational and developmental processes of their children based on their own perspectives. The study covers a study group consisting of 10 parents of autistic children living in the province of Trabzon. In this study, a qualitative research method was adopted and the phenomenological approach was preferred as the design. The study group was selected according to the convenience sample from purposive sampling methods. Forms were created for the interviews to be conducted with the parents and these forms were semi-structured. These data were examined with the descriptive analysis technique, which is one of the content analysis methods. In the light of these findings, it is seen that the average age at which the families in the study first noticed the symptoms of their children was between 2-3 years old and the average age of diagnosis was 5. This shows that the time between the first recognition and diagnosis is long. It is seen that more than half of the families accepted the diagnosis immediately, some accepted it after a short while, and one did not accept it at all. It was concluded that families need to be aware of autism, they do not have enough information about autism, and it was concluded that the first place families go to when they see symptoms in their child is psychiatry. It was concluded that families largely start their children's education by getting a diagnosis. It was determined that the biggest problem families experience during the school process is that the child is not wanted by the teacher, the administration and the school are not wanted by others, and their child is excluded from the social environment. It was determined that the biggest needs of parents regarding this process are more information about autism, a roadmap, legal rights and training to be received.

Key Words: Autism, Family, Parental Perspectives, Semi-Structured Interview, Qualitative Research

1. Giriş

Aile hem biyolojik bağların hem de sosyal ilişkilerin yaşandığı, bireylerin hayatlarının önemli bir bölümünü birlikte sürdürdüğü bir sosyal topluluktur. (Shea ve Bauer, 1991; Spann vd., 2003; Turnbull, 1995). Aile, çocukların gelişimsel yanlarını güçlendirdiği ve ilköğrenim deneyimlerinin birlikte paylaşıldığı hayati bir kurumdur (Ersoy ve Şahin, 1999). Dünyada her alanda olağanüstü gelişmelerin yaşandığı bu çağda bu değişim ve gelişmelerden etkilenen en önemli yapı aile birimidir. Her ailede olduğu gibi ebeveynlerin ana amacı, sağlıklı, mutlu, özgüven sahibi, sorumluluk bilinci gelişmiş ve başarılı bir birey yetiştirmektir. Bir insanın hayatta sahip olabileceği en büyük zenginliklerden biri, sağlam temellere dayalı bir aile yapısıdır. Aileler, gelecekle ilgili tüm umutları, beklentileri ve planları genellikle çocukları üzerine kurarlar. Beklenmedik özelliklere sahip bir çocuk sahibi olmak, ailenin daha önce yapmış olduğu planlarını yeniden gözden geçirmesine ve bu doğrultuda değişiklikler yapmasına yol açabilir. (Doğru ve Arslan 2008). Bu bağlamda birçok engellilik türü ortaya çıkmaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), engelliliği bir yetersizlik veya özür nedeniyle kişinin yaşına, cinsiyetine, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak beklenen rollerini kısıtlanması veya yerine getirememesi olarak tanımlamaktadır. (Handicap International 2006). DSÖ alınan verilerine göre, gelişmiş ülkelerdeki nüfusun %10'u, gelişmekte olan ülkelerdeki nüfusun %12'si engelli kişilerden oluşmaktadır. Engelli kişilerin %3,5'i konuşma, %0,6'sı işitme, %1.4'ü ortopedik, %0.2'si görme engellilerdir. Ayrıca, %1'i sürekli hastalığı olan bireyleri, %0,3'ü öğretilebilir, %2'si eğitilebilir, zihinsel engellileri içermektedir (Özsoy ve ark. 2006). Ülkemizde Devlet İstatistik Enstitüsünce 2002 yılında yapılan Türkiye Engelliler Araştırması sonuçlarına göre, nüfusun %12,29'u engelli bireylerden oluşmaktadır (Özida 2002). Bunların içinde en önemlilerinden biri Otizm Spektrum Bozukluğudur.

Otizm kelimesi, "autos" kelimesinden türetilmiş olup Yunanca 'da "kendilik" anlamına gelir. Bleuler, 1950'lilerde bu terimi, şizofreni teşhisi almış bireylerin dış dünyadaki algı ve deneyimlerden uzaklaşarak iç dünyalarına çekilmelerini ifade etmek amacıyla kullanmıştır (Kuhn ve Cahn, 2004, s.361). Bu dönemde, Bleuler otizmi "gerçek dünya ve gerçeklikle ilişki kurma bozukluğu" olarak tanımlamış ve bu durumu "çocukluk şizofrenisi" olarak isimlendirmiştir (Kayaoğlu ve Görür, 2009, s.27). OSB'nin yaygınlığının son yıllarda hızla arttığı görülmektedir. Hastalıkları Önleme ve Kontrol Merkezleri'nin yaptığı en son çalışmada OSB'nin yaygınlığının %1,85 (54 çocukta 1) olduğu; 2023 yılında yapılan bir başka çalışma sonucunda 36 çocukta 1 olduğu ve erkek çocuklarda kız çocuklarına oranla dört kat fazla görüldüğü belirtilmektedir. Otizm, yaşamın erken evrelerinde başlayan ve ömür boyu devam eden bir nöropsikiyatrik bozukluktur. Bu durum, sosyal ilişkilerde, iletişimde, davranışta ve bilişsel gelişimde gecikme ve sapmalara neden olan bir durum olarak tanımlanır. Otizm, yaygın gelişimsel bozuklukların en tanınmış türüdür ve bireyin karşılıklı sosyal etkileşim kurmasında, sözel iletişim becerilerinde aksaklıklar yaşamasına ve tekrarlayıcı, kalıplaşmış davranışlar sergilemesine yol açan bir durumdur.

(MEB, 2008). Otizmli bireylerin sosyal etkileşimlerde yaşadıkları zorluklar ve sapmalar, genellikle otizmin en belirgin özelliklerinden biridir. Her anne ve baba, sağlıklı bir çocuğa sahip olmayı arzular (Özşenol vd., 2002). Zihinsel ya da bedensel engelli bir tanı almış çocuğa sahip olan aileler için, bu süreç oldukça travmatik bir deneyim haline gelir (Özşenol vd., 2002; Uğuz vd., 2004; Toros 2002).

1.1.Problem Durumu

Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde, otizmli bireylerin ailelerin çocuklarının eğitim sürecinde karşılaştıkları durumlara odaklanan çalışmaların sayısının yetersiz olduğu gözlemlenmektedir. Araştırmalarda daha çok aile endişelerinden (Erturan ve Akbağ, 1997; Top, 2009; Çengelci, 2009); rehabilitasyon merkezlerine devam eden otizmli çocukların ailelerinin bu kurumlardan istekleri (Yıkmış ve Özbey, 2009); otizmli kişilerin eğitimden faydalanmaları ve Asperger sendromu (Girli, 2007); otizmli kişilerin nitelikleri (Şener ve Özkul, 2013; Aydın ve Saraç, 2014); psikolojik danışmanlığın, ebeveynlerin depresyon seviyeleri ve sorun çözme yetenekleri üzerindeki etkileri (Yüksel ve Eren, 2007); Otizmli çocuk sahibi ebeveynlerin hayat standardı algıları (Meral ve Çavkaytar, 2014; Akdem ve Akel, 2014); otistik çocuklarda okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması (Eliçin ve Yıkmış, 2014); Otizmli çocuklarla iletişimde özel eğitim öğretmenlerinin uyguladığı yöntemler (Ekiz vd., 2014) gibi bu tür konularda yoğunlaşıldığı anlaşılmaktadır. Bu aşamada, otizmde eğitim ve ebeveyn deneyimleri ile ilgili sınırlı sayıda araştırmanın olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda, ailelerin, çocuklarının eğitimine dair deneyimlerinin araştırılması, özel gereksinime ihtiyaç duyan ebeveynlere rehberlik etmek, eğitim uzmanlarına bilgi sunmak ve ilgili literatüre katkıda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel hedefi, otizm tanısı almış çocuklara sahip ailelerin, çocuklarının eğitim ve gelişim süreçleriyle ilgili karşılaştıkları durumların kendi bakış açılarına dayanarak deneyimlerinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma verileri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler sırasında aileler soruları cevaplarken bazı tereddütler yaşama olasılığı bulunmaktadır. Bu çalışma, katılımcıların sorulara verdikleri cevapların içeriğiyle sınırlıdır.
2. Araştırma görüşme formundaki sorularla sınırlıdır.
3. Araştırmanın kapsamı Trabzon ili ile sınırlıdır.
4. Araştırmaya katılan ailelerin büyük bir kısmı birbirleriyle tanışmış ailelerdir. Telefon ile ses kaydı alınmayan zamanlarda, ailelerden bir kaçı diğer ailenin yaşadıkları hakkında farklı yorumlar yapması, ailelerin deneyimlerini tam olarak ifade etmedikleri izlenimine neden olmuştur.

2. Yöntem

Bu araştırma, otizmli çocukların anne-babalarının tanı öncesi ve tanı sonrası eğitim alanında karşılaştığı durumların derinlemesine incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu konuda farklı yaşantı ve deneyimlere sahip olmaları araştırma için önem arz etmekte. Bu çalışmanın deneyimlerin paylaşılması, benzer sorunlarla başa çıkmaya çalışan ailelere olumlu katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, otizmli çocuğa sahip ailelerin düşünce, duygu ve deneyimlerine daha derinlemesine ulaşabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma, bir olguyu ilgili kişilerin bakış açılarından anlayabilmeyi ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıları ve süreçleri ortaya çıkarmayı mümkün kılar (Kočovska vd., 2012). Nitel araştırma, sosyal olaylarla ilgili bilgi elde etme ve bu bilgileri analiz etme sürecini, gözlem, mülakat ve belgelerin değerlendirilmesi yoluyla gerçekleştirmek olarak tarif edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalar, katılımcıların yaşam dünyalarına dair bir anlayış geliştirmeyi ve onların yaşadıkları deneyimlerle oluşturdukları bireysel anlamları gözler önüne sermeyi hedefler (Johnson ve Christensen, 2014:383). Araştırmacı çalışmada, , bireylerin belirli bir fenomenle ilgili ortak deneyimlerini çözümlemeye çabalar. Az sayıda kişinin katılımıyla yürütülen bu çalışmada, araştırmacı, elde ettiği veriler aracılığıyla hedeflediği temel noktaya ulaşır (SAGE Publications, 2014).

2.2. Veri Toplama Aracı

Ebeveynlerle gerçekleştirilecek görüşmeler için görüşme soruları oluşturulmuştur. Bu yöntemde, araştırmacı sorularını görüşme başlamadan önce planlar ancak bireyleri ve şartları göz önüne alarak mülakat formunda bazı esnekliklere izin verebilir. Önceden hazırlanan soruları revize edebilir veya soruları daha geniş tartışmalara açabilir. Ailelerin düşünce ve deneyimlerini rahatça paylaşabilecekleri açıklama yapmaya yönelik soruların bulunmasına özen gösterilmiştir. Bu konudaki literatür taraması yapılarak sorular, taslak halinde düzenlenmiştir. Görüşme formu kapsam geçerliliğini ve güvenirliliği sağlamak için alanında uzman biri doçent birisi araştırma görevlisi ve diğeri Dr. öğretim üyesi üç kişiye inceletilip alınan görüş ve dönütler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Uygulanacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ailelerle ilgili açıklayıcı demografik sorular ve açıklama yapmaya yönelik sorulardan oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Otistik çocuklara sahip olan ebeveynleri belirlemek üzere ilk olarak araştırmacının kendi sınıfındaki otizmli öğrenci velileri ve mezun ettiği otizmli öğrenci velileri bulunmuştur. Araştırmaya otizmli çocuğa sahip olan ve birinci derece yakını durumundaki 10 gönüllü ebeveyn katılmıştır. Katılımcılara

çalışmanın amacı ve yöntemi anlatılarak sözlü ve yazılı olarak onamları alınmıştır. Görüşmeler öncesinde ailelere, ortaya çıkacak bulgular sadece Araştırma kapsamında toplanan verilerin yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacağı ve bireylerin kimlik bilgileri ile kişisel verilerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Araştırmacı için katılımcılara kolay ulaşılması bakımından Trabzon ili seçilmiştir. Gönüllü ebeveynlerle telefon vasıtasıyla randevu alınmış, bazı velilerle evlerinde bazı velilerle de araştırmacının uygun gördüğü yerde çalışmanın amacına bağlı kalınarak oluşturulan gözlem formu vasıtası ile karşılıklı konuşarak yapılmıştır. Görüşmeler telefon aracılığıyla ailelerin izni doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. Teyp kayıtları aynı gün yazıya aktarılmıştır. Telefon ile kayıt kullanımı, verilerin eksik kalma olasılığını önemli ölçüde azaltmıştır. Görüşme formlarına verilerin aktarımı, ses kayıtlarında herhangi bir değişiklik yapılmadan gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme kayıtları 20 ile 50 dakika aralığında değişmektedir. Tema analizi yöntemiyle elde edilen bilgiler değerlendirilmiştir Belirlenen cümleler, birebir alıntı olarak kullanılabilir nitelikte seçilmiş ve bulgular bölümünde aynı biçimde yer bulmuştur.

2.4. Çalışma Gurubu

Araştırma, Trabzon ilinde yaşayan ve otizmli çocuklara sahip olan 10 ebeveyni içeren bir çalışma grubunu kapsamaktadır. Ailelerin araştırmaya dahil edilmesindeki koşul, çocuklarının resmî olarak otizm teşhisi almış olmasıdır. Çalışma grubu Amaçsal örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme göre seçilmiştir. Bu örnekleme türünde araştırmacının yapmak istediği araştırmayı yakınlarında bulunan kişilerden veya nesnelerden toplanmasıyla elde edilir (Aziz, 2014). Araştırmaya katılan ailelerin ikisi erkek sekizi kadındır.

Tablo 1. Otistik çocukları tanıtıcı bulgular

Çocuk	Tanı	Yaş	Cinsiyet	Sınıfı	Eğitim Ortamı	Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanma Süresi
A1	OSB	15	Erkek	8	Hafif düzey otizm sınıfı(ortaokul)	**9**
A2	OSB	14	Erkek	6	Hafif düzey otizm sınıfı(ortaokul)	**11**
A3	OSB	13	Erkek	7	Hafif düzey otizm sınıfı(ortaokul)	**7,5**
A4	OSB	21	Erkek	mezun	Halk eğitim	**16**
A5	OSB	16	Erkek	9	Lise (Kaynaştırma)	**11**
A6	OSB	15	Erkek	10	Karadeniz İş Okulu	**6**
A7	OSB	20	Erkek	mezun	Halk eğitim	**16,5**
A8	OSB	15	Erkek	10	Lise (kaynaştırma)	**12**
A9	OSB	11	Erkek	5	Hafif düzey otizm sınıfı(ortaokul)	**3**
A10	OSB	19	Kız	11	Karadeniz İş Okulu	**16**

Tablo 2. Ebeveynleri tanıtıcı bulgular

Ebeveyn	Yaş	Meslek	Eğitim Durumu	Kaçıncı Çocuk	Çocuk Sayısı
1-Anne	46	Servis hostesi	Lise	3.	3
2-Anne	44	Servis hostesi	Lise	2.	2
3-Anne	46	Ev Hanımı	Lise	1.	2
4-Anne	44	Ev Hanımı	Lise	1.	2
5-Anne	40	Ticaret	Lise	1.	3
6-Anne	40	Ev Hanımı	Lise	1.	2
7-Anne	45	Ev Hanımı	Lise	2.	2
8-Baba	47	Oto Galerici	Lise	1.	2
9- Baba	46	Avukat	Lisans	3.	3
10- Anne	44	Ev Hanımı	Lise	2	2

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan ailelerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. İlk olarak ailelerin çocuğunun ilk farklılığını fark edişleri, kimlerden ve nasıl yardım aldıkları ardından otizmli çocuğun eğitim süreci son olarak karşılaşılan güçlükler ve aile önerilerine yönelik bulgulara yer verilecektir.

3.1.Ailelerin çocuğunun farklılığını ilk fark ettiklerinde yaşadıkları

Ailelere ilk olarak çocuğunuzun farklılığını ilk kaç yaşında ve nasıl fark ettikleri sorulmuş ve elde edilen bilgiler tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ailelerin çocuğundaki farklılığı ilk fark ettiği yaş ve verdiği tepkiler

Çağırdığında bakmama
Konuşmada gerileme
Göz teması olmaması
İletişimde kısıtlılık
Kendi etrafında dönme
Sürekli aynı noktaya bakma
Oyuncakları ile oynamamak veya belli bir düzende oynama
Nesnelleri veya bir şeyi yapmada güçlük yaşama
Karanlık köşelere gitmek
Sürekli zıplama
Fark Ettiği Yaş

Tablo 3'te görüldüğü gibi ailelerin çocuklarındaki farklılıkları ilk fark edişleri ortalama 2-3 yaş aralığında olmuştur. Ailelerin çocuklarında genel olarak fark ettiği ilk tepkiler göz teması kurmama, konuşmada gerileme veya hiç konuşmama, çağrıldığında seslenildiğinde bakmama, iletişimde kısıtlılık kendi etrafında dönme, sürekli aynı noktaya bakma olduğu tespit edilmiştir. Ailelerden bazıları oyuncakları ile oynamamak veya belli bir düzende oynama, sadece bir aile zıplama ve karanlık köşelere gitme, karanlıktan korkmadığını söylemiştir.

A1 in annesi belirtileri fark ettiğinde çok şaşırdığını diğer çocuklarıyla kıyasladığı zaman farkı gördüğünü ifade etmiştir. A1 in annesinin bu duruma ilişkin duygularını şöyle ifade etmiştir: "*Sekiz aylık fark ettim, bardağı tutamıyordu şaşırdım yani, bardağı niye tutmuyor bir kaslarında bir sorun mu var diye. Tecrübeliydim iki tane çocuğum var benim onlarda böyle bir şey yoktu, çocuğum böyle olunca acaba ne olabilirdi"* dedi.

A2'nin annesi ise "Sünnet yaptırdım, sünnetten sonra çok farklılaştı, iki yaşına kadar normaldi, artık bakmıyor, konuşmuyordu, anne baba herkesi çağırıyordu, yönergelere uyuyordu artık hiçbiri yok, bu yüzden şüphelenmeye başladım" dedi.

Ailelere ikinci soru olarak ailelerin farklılığı fark ettikten sonra nereden nasıl yardım aldıkları sorulmuş, cevaplar tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ailelerin çocuktaki farklılığı fark ettikten sonra nereden nasıl yardım aldıkları

Psikiyatri
Çocuk Doktoru
Nöroloji
Kulak Burun Boğaz işitme testi
MR, EKG
Akrabalar
Kendi imkanları ile bilgiye erişim (internet, kitap, broşür)
İlk Konulan tanı

Tablo 4 incelendiğinde ailelerin büyük çoğunluğunun ilk olarak çocuklarını psikiyatriye, da sonra çocuk doktoruna, sonra nörolojiye, KBB ye işitme testi için, sıralama MR, EKG ve kendi imkanları ile yardım aldıkları tespit edilmiştir.

Tablo 4 ve aile görüşmelerinden elde edilen bulgular incelendiğinde yalnızca 3 ailenin ilk kontrolde otizm tanısı aldığı, 2 ailenin DEHP tanısı aldığı, 5 ailenin hiç tanı almadığı tespit edilmiştir. Aileler doktora çocuklarını götürdüğünde doktorların bir sorun bulamadığını kendilerini yanlış yönlendirdiklerini bu yüzden çocuğunun tanılama sürecinin geciktiğini, erken alması gereken eğitimi alamadığını belirtmişler. Tanı almamış ailelerin bu konudaki görüşleri şöyle: A2'nin annesi "*MR ve EKG sinin çekildiği beyinle ilgili bir sorun olmadığı, psikiyatriye götürdüğümde o da otizm değil*" dedi. Kısa bir süre sonra otizm olduğu ortaya çıktı.

A9 un babası "normal çocuk doktoruna gittik o bizi psikiyatriste gönderdi, doktor çocukta bir şey görünmüyor, aile çalıştığı için tv ye telefona fazla maruz kalmış olabilir, siz onu bir kreşe yazdırın" dedi. A4 ün annesi" ilk çocuk doktoruna gittiklerini o bizi KBB ye yönlendirdi. İşitme kaybı olduğunu işitme kaybına bağlı özel eğitimde dil konuşma alması ve cihaz takması gerektiğini söyledi ama otizm tanısı koymadılar" dedi. A6'nın annesi "çocuğuma uzun yıllar otizm tanısı konulmadı, DEPH tanısı kondu,

çocuğum aksine çok durgun bir çocuktu. Birçok doktor tanı koyamadı 9 yaşında tanı konulabildi, çocuğum birçok şey için geç kaldı" dedi.

3.2. Ailelerin aldığı destekler ve eğitimler hakkındaki görüşleri

Ailelere ilk özel eğitim desteğine tanı alarak mı tanı almadan mı başladığı sorulmuştur. Elde edilen bulgular tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5. Ailelerin tanı alma ve tanıyı kabul sürecine ilişkin bilgileri

Eğitime Tanı alarak devam eden
Tanı almasını hemen kabul ettim
Tanı almasını ilk kabul etmedim sonra kabul ettim
Otizm teşhisi almış ama Tanı almamış
Eğitime Tanı almadan devam eden
Tanı almasını kabul etmedim
Tanı alma yaşı
Fark Ettiği Yaş

Tablo 5 ten elde edilen bulgulara göre çocuklarındaki farklılığı ilk fark ediş ile tanılamanın yapıldığı yaş arasında ortalama 2,5 yaş olduğu görülmektedir. Tabloya göre 6 ailenin tanıyı hemen kabul ettiği görülmektedir. Bu ailelerden A2 "*Tanıyı aldıktan sonra eşimde öğretmen olduğu için uzatmamıza gerek yok hemen destek eğitim aldırmamız gerek" dedi. A5 bu konuda "hiç tereddüttüm olmadı aksine hemen ne yapabiliriz" diye düşündüğünü söyledi. A7 de "hiç tereddüttü olmadığını tanıyı alınca hemen ne yapabilirim diye düşündüğünü, bununla ilgili eğitim nerden alabilirim bunun üstüne yoğunlaştığını" ifade etti. A10 ise "tanıyı hemen kabul ettiğini eşinin biraz kabullenemediğini, çok şükür ben erken uyum sağladım" dedi.*

Tabloya göre üç ailenin başta kabul sürecinde zorlandıkları görülmekte bunlarla ilgili ailelerin görüşleri şu şekildedir: A3 ise çocuğuma gelişim geriliği teşhisi konduğunu, otizmin 1 yıl sonra konduğunu "ilk başlarda bir reddetme süreci bir mücadele oluyor, kabul ettikten sonra her şey kolaylaşıyor, çözüme odaklandığım için kabullenme sürecim çok kısa sürdü" dedi. A4 "İlk tanımızı işitmeden dolayı aldık nasıl edeceğiz nasıl yapacağız dedim eşime çünkü ben şok olmuştum üstüne 2. Tanımızı da 2 sene sonra aldık eşim çok destekledi, maddi manevi ne gerekiyorsa yapacağız o bizim özelimiz Allah tarafından verildi" dedi. Süreci kabullenmem bu sebeple kısa oldu, eşim çok yardımcı oldu. dedi. A8 ise tanılamayı hemen kabul etmediğini başka illere de götürdüğünü onların da otizm tanısı koyduktan sonra kabul sürecinin hemen başladığını ifade etti.

Tabloya göre sadece bir ailenin tanılamayı kabul etmediğini görmekteyiz. A10 bu durumu kendilerine yakıştıramadıklarını söyledi. A10 bu durum yönelik "tanı almadan devam etmek geldi içimizden, yakıştıramadık. Doktorlar bu çocuk düzelir, 3-4 seneye niye gelmişiz buralara deyince ben hukukçuyum belki oda avukat olur hâkim olur arkasında böyle bir rapor olmasını istemedik" dedi.

Tabloya bakıldığında sekiz ailenin eğitime tanı alarak başlarken sadece A9 ve A10 ailelerinin otizm teşhisi almış ama eğitime tanı almadan başladıkları görülmekte. A9 tanı almak istemediklerini eğer çocuğum düzelirse arkasında böyle bir belge olsun istemiyorum dedi. A10 ise 1,5 yaşında otizm olduğunu öğrendiğini ama rapor çıkmadığını o yıllarda öyle olduğunu ancak üç yaşında rapor alabildiğini, bu yaşa kadar raporsuz eğitim aldığını ifade etmiştir.

3.3. Ailelerin çocuklarının aldığı eğitimleri ve bu eğitsel faaliyetler sırasında karşılaştıkları ile ilgili görüşleri

Ailelere çocuklarının yararlandığı özel ve resmi eğitim kurumları sorulmuş cevaplar tablo 6 da özetlenmiştir.

Tablo 6. Otizmli çocukların yararlandığı eğitim kurumları

Rehabilitasyon Merkezi
Özel eğitim sınıfı (Ortaokul) (Devlet bünyesinde bulunan)
İlkokul (Özel eğitim Sınıfı)
Anasınıfı
Kreş
İlkokul
İş Okulu (Lise)
Lise (Kaynaştırma)
Engelsiz Yaşam Merkezi (Halk Eğitim)
Ortaokul(Kaynaştırma)
Özel eğitim Anasınıfı
İlkokul (Kaynaştırma)
Bağımsız OÇEM'ler

Bu tabloya göre rehabilitasyona, kreş veya anasınıfına bütün çocukların gittiği, A8 hariç bütün çocukların devlete bağlı ortaokulda bulunan özel eğitim sınıfına gittiği, A4 ve A8 hariç bütün çocukların ilkokulda özel eğitim sınıfına gittiği sadece A4 te bulunan çocuğun Oçem'e gittiği, A4 ve A7'nin okul bittikten sonra engelsiz yaşam merkezine devam ettiği görülmüştür. Sadece A8 in orta ve lisede kaynaştırma olduğu, A5 in lisede kaynaştırma olduğu görülmüştür. Sadece A1 ve A2 özel eğitim ana sınıfına gitmiştir. Sadece A2 ve A8 ilkokulda kaynaştırma görmüştür. Ailelerle yapılan görüşmelerde beş ailenin çocuğunu ilk olarak ilkokula yazdırdığını buradaki durumlara göre çocuğunu alıp ilkokuldaki özel eğitim sınıfına verdiği görülmüştür. İlkokulda özel eğitim sınıfına giden çocukların hepsinin ortaokulda da özel eğitim sınıfına gittiği tespit edilmiştir.

Ailelere çocuğun aldığı destek eğitimler neler diye sorulduğunda alınan cevaplar tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Çocuğun ailesi ve bir uzman tarafından aldığı destek eğitimler

Uzman tarafından sunulan	**Dil terapisti**
	Ergoterapi
	Duyu bütünleme
	Oyun terapisti
Aile tarafından sunulan	Aba
	Ata binme
	Yüzme
	Özel ders
	Bisiklet sürme
	Masa tenisi
	Atletizm
	Okul dışı etkinlikler (sinema tiyatro, gezi vb.)

Tablo 7'ye göre bütün aileler okul dışı etkinliklere çocukları ile katılmış, ailelerden yedisinin çocuğunu masa tenisine verdiği, dört ailenin özel ders aldırdığı, üç ailenin yüzme ve atletizm aldırdığı görülmektedir. Ailelerle yapılan görüşmelerde bazı eğitimleri ailelerin alamamasının veya almamasının nedenin maddiyat olduğu, bazı eğitimlerden haberdar olmadıkları, bu eğitimler hakkında bilgi sahibi olmadıkları veya ergoterapi oyun terapisi vb. etkinliklerin onların zamanında olmadığını söylemektedirler. A1 bu konudaki duygularını şöyle ifade etmiştir: "*O sıralar kimse bize bir şey söylemedi dil terapisti ergoterapi, oyun terapisi bunlar nedir bilmiyordum. Duyu bütünleme, floor time vb. bunları 0-9 yaş çocuklara veriyorlar öğrendiğimde çok geç kalmıştım*" dedi. A3 ise "ergoterapi *aldırmak isterdim o dönemler maddiyat yüzünden aldırmadım*" dedi

Araştırma kapsamında ailelere aldıkları eğitim ve destekler sırasında karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar sorulmuştur. Soruya yönelik bulgular tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Ailelerin eğitim ve destekler sırasında karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumlar

Olumsuz durumlar;
Çocuğun öğretmen tarafından istenmemesi
Çocuğun idare ve okul tarafından istenmemesi
Alan uzmanı olmayan öğretmenler
Çocuğun diğer veliler tarafından istenmemesi
Sık sık öğretmen değişmesi
Çocuğun arkadaşları tarafından istenmemesi
Çevreden kabul görmeme
Olumlu durumlar;
Olumsuz bir durum yaşamadım

Tablo 8 incelendiğinde sorunun daha çok öğretmen kabulü ile ilgili olduğu daha sonra veliler, okul ve idare tarafından olduğu son olarak da alanda uzman olmayan öğretmenler tarafından olduğu

görülmektedir. Bunların dışında sık öğretmen değişmesi, çocuğun arkadaşları tarafından istenmemesi ve çevreden kabul görmemesi de küçük bir kısmını oluşturuyor. Bu yaşananlarla ilgili A1 duygularını şöyle ifade etmiştir: " *Hiçbir anaokulu kabul etmedi, otizmlilerin anaokuluna gitmek zorunda kaldık*" dedi A2 ise durumun ciddiyetini şu sözlerle açıkladı: "*Öğretmen hiç kabullenemedi, benimle kavga ediyordu, her gün ağlıyordum, çocuğuma okuma yazma öğretemedi evde ben öğrettim, başka bir öğretmenimiz alan öğretmeni değildi akademik hiçbir şey vermedi, beden öğretmeniydi sınıf içi sınıf dışı etkinliklerde çok iyiydi, koşuyor oynuyorlardı ama bu kadar doğru öğretmenlerle karşılaştığımı düşünmüyorum*" dedi. A3 bu konuda çok şey yaşadığını çok dışlandığını şu sözlerle açıkladı: "*Normal diye adlandırdığımız öğrenciler daha yaramaz oldukları halde oğlumun her davranışı sıkıntı oluyordu otizm olduğunu söylemesem belki böyle olmazdı. Öğretmenize çocuğumun elinden tutup oyunlara dahil edebilirsiniz o zaman katılabilir dediğimde diğerlerine kaç dakika ayırıyorsam senin çocuğun da o kadar ayırırım ister katılır ister katılmaz demişti. Bizi kabul etmek istememişlerdi, sınıftan çocuğu almamı istemişlerdi. İki saat getirin sonra alın dediler, kar kış çok zorlanmıştım kucağımda küçük bebek bir de oğlum. Bir gün okula habersiz gittim anne kalbi demek ki hissediyor, çocuğum tek başına sınıfta oturuyor, öğretmen yok diğer çocuklarla konferans salonunda eğleniyor, o kadar çok üzülmüştüm ki anlatamam. Diğer gittiğimiz anaokulunda daha çok sorun yaşadık, hem velilerden hem öğretmenden dolayı birde imza toplayıp gönderelim diye. Bir keresinde bir çocuk oyun hamuru bıçağını almış başka bir çocuğun boynuna batırmaya çalışıyor ben pencereden gördüm benim çocuğumun sade koşma davranışı vardı ama bu çocuk normalleştiriliyor benim çocuğum ötekileştiriliyor, birinci sınıfta çok memnundum öğretmenimizden sadece çocuklar teneffüse çıkmayınca pek sosyalleşemediler" dedi.*

Ailelere çocuğunuzun eğitim almadan ve eğitim aldıktan sonraki gelişimsel sürecini değerlendirir misiniz? Sorusu yöneldiğinde soruya yönelik bulgular tablo 9 da sunulmuştur.

Tablo 9. Çocuğun eğitimden sonraki gelişim sürecinin değerlendirilmesi

Akademik durum;
Kavramlar
Okuma yazma
Matematik
İletişim;
Söyleneni anlama
Dil gelişimi
İletişim başlatma
Kaç kelime konuştuğu
Göz teması
Problem davranış
Öz bakım;
Yeme içme
Giyinme
Tuvalet

Tablo 9 a göre on iki gelişim alanında eğitimle birlikte büyük artış olmuş, A1, A4, A10 da bütün alanlarda gelişim olurken, A5 ve A6 da tuvalet hariç bütün alanlarda gelişim olmuştur. A5 eğitimden önce de tuvalet eğitimi olduğu için onu işaretlemedik, A6 ise sorunlarının hala devam ettiğini okulda tuvaletini tuttuğunu hatta tuvaleti gelir diye su bile içmediğini evi beklediğini söyledi. A2, A3, A7 ve A8 de iletişim ve akademik becerilerin hepsinde artış var yalnız A2'nin problem davranışları hala devam etmektedir. A2, A3, A7, A8 ve A9 da öz bakım iyi olduğu için işaretlenmemiştir. A9 da akademik olarak bir ilerleme olmamış ve problem davranışlar devam etmektedir. Yazısı güzelleşti, söyleneni yazmaya başladı dedi. A2 ise "*artık eve gelene hoş geldin demesi, sarılması, göz teması kurması iletişimi çok arttı, anaokulundan önce iletişim başlatamıyordu" dedi. A3 ise "öz bakımının hep iyi olduğunu, iletişim olarak farkındalığının arttığını, göz temasının arttığını" söyledi. A4 ise "okuldan önce büyük sıkıntılarının olduğunu bunların okulla birlikte azaldığını" ifade etti. A5 bu konuda "öz bakımının çok kötü olduğunu sadece tuvalet eğitiminin olduğunu iletişim özgüven dil gelişimi vb. durumların hepsinde çok iyi yol aldıklarını" söyledi.*

Ailelere bu sürece ilişkin tanı öncesi ve tanı sonrası gereksinim duyduğu destekler sorulmuştur, cevaplar tablo 10'da incelenmiştir.

Tablo 10. Ailelerin tanı öncesi ve tanı sonrası sürece ilişkin gereksinim duyduğu destekler

Tanı Öncesi;
Otizm hakkında bilgi
Daha bilinçli olma
Yasal Haklarım
Hangi kurumlara başvurulacağı
Hangi Öğretmenlerin ders verdiği
Otizmle hangi Doktorların ilgilendiği
Tanı Sonrası;
Yol Haritası
Alınması Gereken eğitimler
Sosyal Haklar
Maddiyat
Psikolojik destek

Tablo 10 da görüldüğü gibi bütün aileler otizm hakkında daha çok bilgi sahibi olmak, bu konularda daha çok bilinçli olmak istediklerin, yasal ve sosyal haklarını bilmedikleri alınması gereken eğitimleri bilmedikleri , A2, A3 ve A9 hariç ailelerin hangi kurumlara başvuracaklarını bilmiyorlar, ailelerin yarısı otizmli çocuklarla hangi öğretmenler çalışabilir bilmiyor, A6, A7, A8 ve A9 hariç çocuğunda otizm belirtileri olduğunda hangi doktora gideceğini bilmiyor, ailelerin yarısı maddi desteğe ihtiyaç duymaktadır. A3, A5, A6 ve A7 süreçte psikolojik desteğe ihtiyaç duymaktadır. Tablo 10'a göre bütün

ailelerin ne yapacağını nereye başvuracağı hangi kuruma hangi öğretmene ihtiyacı olduğuyla ilgili bir yol haritasına ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

Bu konuda A3, "öncesinde keşke otizmi bilseydim, hiçbir bilgi sahibi değildim ilk kez doktordan duydum, manevi ve psikolojik destek almak isterdim etrafımdaki insanlar çok zorluyorlardı" dedi. A4 ise "haklarımı bilmiyordum bilseydim o müdür yardımcısı bana çocuğunuzu okula alamam diyemezdi" dedi.

3.4. Geçmişe dönüş ve ailelere öneriler

Ailelere 0-2 yaşa dönüş imkânınız olsaydı bu süreci nasıl yönetirdiniz sorusu soruldu cevaplar tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11. Ailelerin 0-2 yaşa dönüş imkanları olsa bu süreçte yapacakları

Bütün eğitimlerden yararlanmasını sağlardım
Erken eğitime başlardım
Daha çok bilgi sahibi olurdum
Başka şehirde doktora veya eğitim kurumuna götürürdüm
Öğretmenleri ve eğitim verecek kurumu araştırırdım
Spor
Haklarını hesabını sorardım
Beslenme

Tablo 11 incelendiğinde A8 hariç bütün aileler çocuğumun bütün eğitimlerden yararlanmasını sağlardım, erken eğitime başlardım demiştir. A8 bu konuda şöyle söylemiştir;" *Süreci iyi yönettiğimi düşünüyorum, aldırılması gereken bütün eğitimleri aldırdım*" dedi. A3, A8 ve A9 hariç bütün aileler bilgi eksikleri olduğunu, otizm hakkında daha çok bilgi sahibi olurdum dedi. Ailelerin yarıya yakını başka şehirde doktora veya eğitim kurumuna götürürdüm, öğretmenleri ve eğitim verecek kurumu araştırırdım ve spor yaptırırdım, A3 ve A4 beslenmesine dikkat ederdim, A1 ve A4 te haklarının hesabını sorardım dedi. A1,0-2yaşa dönüş olsa bu süreçte yapacaklarını şöyle açıkladı:" *Bu süreci eskisi gibi değil de şu aklımla çok daha güzel şeyler yapabilirdim, çocuğuma verilmiş bütün hakların hesabını sorar tek tek her şeyden yararlanmasını sağlardım*" dedi.

4. Sonuç

Otizmli çocuğa sahip olan ailelerle yürütülen bu çalışmada ailelerin otizmin belirtilerini, tanılamasını, aldığı destek ve eğitimleri karşılaştıkları olumlu olumsuz durumları, sürece ilişkin gereksinim ve önerileri ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Ortaya çıkan bulgular ışığında elde edilen sonuçlar şu şekildedir.

Çalışmadaki ailelerin belirtileri ilk fark ettikleri yaş ortalamasının 2-3 yaş aralığında olması, tanılama yaşının ortalamasının ise 5 olduğu görülmektedir. Bu da fark edişle tanılama arası zamanın uzun olduğunu göstermektedir. Ailelerin yarıdan fazlasının tanıyı hemen kabul ettiği, bir kısmının kısa bir süre sonra kabul ettiği, bir tanesinin hiç kabul etmediği görülmektedir.

Ailelerin otizm hakkında bilinçlenmesi gerektiği, otizm konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmış.

Ailelerin çocuğunda belirtiler gördüğünde ilk başvurduğu kişinin psikiyatri olduğuna ulaşılmış.

Ailelerin çocuklarının eğitimine büyük oranda tanı alarak başladığını sonucuna ulaşılmış.

Çocukların hepsi anaokulu veya kreş ten birine, neredeyse bütün çocuklar ilk ve ortaokulda özel eğitim sınıfına devam etmiş bunun yanında hepsi rehabilitasyona da devam ettiği görülmüştür

Çocuklar okul dışı aktivite olarak daha çok tiyatro, sinema vb. etkinliklere katıldığı, bunun yanında masa tenisi ve özel ders aldığı görülmüş.

Okul sürecinde ailelerin yaşadığı en büyük sorunun çocuğun öğretmen tarafından istenmemesi, idare ve okul tarafından istenmemesi çocuğun diğer veliler tarafından sosyal olarak dışlandığı belirlenmiştir. Çocukların eğitimle birlikte daha çok iletişim becerileri ve akademik becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.

Ailelerin bu sürece ilişkin en büyük ihtiyaçlarının otizm hakkında daha çok bilgilenme, bir yol haritası, yasal haklar ve alınması gereken eğitimler olduğu tespit edilmiştir.

5. Tartışma

Bu çalışmanın temel hedefi, otizm tanısı almış çocuklara sahip ailelerin tanı öncesi ve tanı sonrası eğitim alanında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmaya yönelik fenomenolojik bir yaklaşımla derinlemesine bir izlenim sunmaktır.

Bu amaca göre ailelerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme bulgularına göre katılımcı ailelerin görüşleri doğrultusunda kayda değer bulgular elde edilmiştir. Buna göre ailelerin çocuklarının özel durumunu ilk fark ettikleri dönem ile tanılama süreci arasındaki geçen zaman dilimi , çocuklarına otizm tanısı, büyük ölçüde 2-4 yaşları arasında verilmesi, ailelerin tamamının otizm hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, hatta bazı ailelerin yanlış bilgileri olduğu tespit edilmiştir. Aileler otizmli olduğunu ilk duyduklarında üzüldüklerini daha sonra kabullendiklerini söylediler. Yine Top (2009)'un araştırması bu sonuçları desteklemektedir.

Araştırmaya katılan aileler, çocuklarında gelişimsel sorunlar şüphesi uyandırdıkları an ile otizm tanısı konulduğu zamandaki zaman farkının oldukça uzun olduğunu ifade etmişlerdir. Otizmin tanı kriterleri arasında, Sözlü ve sözsüz iletişimde geç başlama, göz temasında sınırlılık, döngüsel davranışlar

sergileme, sosyal beceri ve oyunla ilgili yeteneklerde kısıtlılık gibi sorunlar bulunmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2001). Araştırmadaki ailelerin otizm tanı ölçütlerindeki gelişimsel sınırlılıkları tanıdan önce çocuklarında fark edebildikleri ifade edilebilir. Ailelerin fark ettiği bu belirtilerin doktorların da zamanında fark edip tanı konması çocuk için erken müdahale programlarının hızlı biçimde yürütülmesini sağlar (Zeteroğlu, 2006).

Bu araştırmada, ailelerin çocuklarının gelişimindeki farklılığı ortalama 2-3 yaş aralığında farkına vardıkları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar otizmli bireylerin ailelerinin, otizmin ilk belirtilerini 1,5-2 yaş civarında farkına vardıklarını belirten pek çok çalışma bulgusu ile benzerlik taşımaktadır (Bıçak, 2009; Bryson vd., 2003).

Gillberg vd. (1990) yürüttükleri araştırmada ailelerin %90'nın çocuklarının bir yaşından önce ters giden bazı şeylerin farkına vardıklarını söylemişlerdir. Bununla birlikte çocuklarının oyun oynamalarında değişiklik, aile bireyleri ile iletişimde yetersizlik ve tek başına kalmayı isteme ailelerin en fazla farkına vardıkları durumlardır. Bu bağlamda araştırmada ailelerin büyük bir çoğunluğu çocuklarında çağırdığında bakmama, konuşmada gerileme, göz teması olmaması, iletişimde kısıtlılık sergilediklerini ifade etmişlerdir. Çoğu aile, çocuklarındaki farklılıkları erken yaşta anlamalarına rağmen, otizm tanısını genellikle çocukları anaokuluna başladıktan veya belirtilerin zaman içinde arttığı dönemde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmadaki bulgulara göre aileler çocuklarındaki farklı belirtileri görür görmez doktora başvurmaları ile tanılama süreci de başlamış bulunmaktadır. Tanılama sürecinin sonunda, ailelerin hepsi çocuklarının otizm tanısını 3 yaşından sonra aldıklarını söylemişlerdir. Araştırma, ailelerin çekinceleri ile gerçekleşen tanılama arasındaki süre farkının, en erken tanılanan vakalarda bir yıldan daha uzun olduğunu, en geç tanı konulan vakalarda ise beş yıldan fazla olduğunu gösteren dikkat çekici bulgular içermektedir. Sadece iki ailede belirtileri fark edişle tanılama yaşı aynı olmuştur.

Yine bu araştırmanın kapsamında, ebeveynlerin belirtilerin farkına varması ve bir doktora gitmeleri yaklaşık bir yıldan biraz fazla zaman alabilmektedir (Bıçak, 2009). Bu bulgu, Tway vd. (2007) araştırmaları ile benzerlik göstermektedir Örneğin, Howlin ve Moore (1997), ailelerin otizimli çocuklarındaki ilk farklılıkları 1,5 yaş civarında fark edebilmelerine karşın profesyonel destek alma yaşının 2 yaş dolaylarında olduğunu, başvuruda bulunanların neredeyse hepsinin farklı bir uzmana yönlendirildiğini, çok az bir kesimine ise çocuklarıyla ilgili sıkıntı edilecek bir durum olmadığını belirtmişlerdir. Bu araştırma kapsamında da benzer bulgulara rastlanmış olup doktora başvuranların yüzde 70'i tanı almamış, tanılama yaş ortalaması ise 2-3 yaş olması bu bulguları desteklemektedir.

Araştırmaya katılan aileler çocuğundaki ilk farklılıkları görüp bir uzmana gittiğinde tanılama aşamasında ortaya çıkan belirsizlikler tanının zamanında konulmasını geciktirdiğinden ebeveynler için durumu daha fazla zorlaştırabilmektedir.

Otizm tanısı, çocuğun hareketlerini düzenli olarak gözleyerek, aile bilgilerine ve aileye sorular sorarak konulmalıdır. Bu araştırma bulgularına paralel olarak ebeveynler, uzmanlar tarafından bu belirtiler konusunda bilgi ve becerilerle donanmış olmalarını ve bu doğrultuda tanının gidişatına uygun kendilerini bilgilendirmelerini beklemektedirler. Araştırma bulguları ailelerin yüzde 100 ü otizmi bilmediği, yüzde 60 hangi uzmana başvuracaklarını bilmedikleri bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Deneyimli uzmanların iki yaş civarında otizmin belirtilerini yakalayan çalışmaları olduğu bilinmektedir. (Zwaigenbaum vd., 2005). Stone vd. (1999), otizm tanısının 3 yaşından önce verilebileceği, fakat değerlendirmeyi yapacakların erken tanıyla ilgili tecrübeli olması gerektiği vurgulanmıştır bu nedenle uzmanların otizmin belirtileri hakkında bilgi sahibi olması ebeveynlerin çocuklarının farklılıkları anladıkları an ile tanılama zaman farkının en aza indirgenmesini sağlayacaktır.

Bu araştırmada, tanı aldıktan sonrasındaki gereksinimlere göre katılımcıların yarısına yakını psikolojik gereksinimleri olduğunu, tamamının ise bilgilendirmeye ihtiyaç duyduklarını ve eğitime dair ihtiyaçları olduğunu dile getirmişlerdir. Sucuoğlu'nun (1995) özellikle bilgi ihtiyacının ebeveynlerin çoğunluğu tarafından ana ihtiyaç olarak belirtildiği görülmüştür. Bıçak'ın (2009) da aileler otizmi tanılamadan önce hiç duymadıklarını, ne yapmaları gerektiğini bilmediklerini bu nedenle de otizme ilişkin bilgiye ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir.

Bütün aileler en yakındıkları durumlardan birinin de özel gereksinimi olan çocuklara alan uzmanlarının değil de alan dışı kişilerin eğitim öğretim yapması olduğunu söylemişlerdir. Ekiz vd. (2014) çalışmasında alan mezunu öğretmenlerle yapılan çalışmaların daha verimli olduğu görülmüştür.

Okullarda yaşanılan sıkıntının daha çok yarı zamanlı eğitim aldıkları okullarda olduğunu söylemişler. Aileler çocuklarının diğer çocukların velileri tarafından, okul tarafından bir de öğretmen tarafından istenmediğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan çocuklarının engel türleri benzeyen ebeveynlerin fazla sorun ile karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Çopuroğlu ve Mengi (2014)'nin otizm ve toplumsal dışlanma adlı araştırması bu bilgiyi desteklemektedir.

6. Öneriler

Bu bilgiler ışığında araştırma ile ilgili şu çıkarımlarda bulunulabilir. Bu aşamalardan geçen ailelerin tanı konduktan sonraki sürece ilişkin ne yapacaklarını bilmedikleri nasıl bir yol izlemeleri gerektiğine dair bir yol haritasına ihtiyaç duyulmaktadır, bu yol haritası aileleri bu süreçte rahatlatabilir.

Aileler çocuktaki otizm belirtilerini erken fark etmesine rağmen eğitime başlama yaşı arasındaki süre çok fazla olduğu görülüyor, bu süreci daha fazla aile eğitimleri ve alanında kendini geliştirmiş doktorlarla kısalabileceğini düşünüyorum.

Her şeyin başı haklarımızı bilmekten geçiyor, haklarımızı bilmeliyiz ki kimsenin keyfi uygulamalarına maruz kalmayalım.

Kaynakça

Akdem, E., Akel, S.B. (2014). Otizmli bireylerin bakım verenlerinin yaşam kalitesi ve zaman yönetimini etkileyen faktörlerin incelenmesi, *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*. 2 (3), 121-129.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2001). *Psikiyatride hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması el kitabı*. Hekimler Yayın Birliği Yeniden Gözden Geçirilmiş 4.Baskı (DSM-IVTR).

Aydın, A., Saraç, T. (2014). Otistik bireylerin özellikleri ile ebeveynlerinin geniş otizm fenotipi ve aleksitimik özelliklerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 24, 183-209.

Aziz, A. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem ve Teknikleri (9. Baskı)*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Bıçak, N. (2009). *Otizmli Çocukların Annelerinin Yaşadıklarının Belirlenmesi* [Yüksek Lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Bryson, S., Rogers, S., Fombonne, E. (2003). Autism spectrum disorders: Early detection,ıntervention, education and psychopharmacological management. *The Canadian Journal of Psychiatry*. 48 (8), 506-516.

Çengelci, B. (2009). Otizm ve Down Sendrom'lu Çocuğa Sahip Annelerin Kaygı Umutsuzluk ve Tükenmişlik Duygularının Karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*.

10 (2), 1-23.

Çopuroğlu, Y.C., Mengi, A. (2014). Toplumsal Dışlanma ve Otizm. *Journal of Turkish Studies.* 9 (5), 607-626.

Doğru, SSY, Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19, 543-553.

Ekiz, D., Şahin, D.Z., Camadan, (2014). Özel eğitim öğretmenlerinin otizmli çocuklarla iletişim yollarının incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance& Counseling*. 3 (1), 54-67.

Eliçin, Ö., ve Yıkmış, A. (2014). Otizmi olan öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15, 231-242.

Ersoy, Ö., Şahin, F. (1999). 0-6 yaş döneminde anne-baba eğitiminin önemi. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1 (1), 58-62.

Erturan, N., ve Akbağ ,M. (1997). Spastik, otistik ve zihinsel engelli çocukların annelerinin ve kardeşlerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9 (9), 227-236.

Gillberg, C., Ehlers, S., Schaumann, H., Jakobsson, G., Dahlgren, S.O., Lindblom, R., Bågenholm, A., Tjuus, T., Blidner, E. (1990). Autism under age 3 years: a clinical study of 28 cases referred for autistic symptoms in infancy. *J Child Psychol Psychiatry*. 31 (6), 921-34.

Girli, A. (2007). Asperger sendromlu ve yüksek işlevli otistik çocukların eğitimden yararlanma düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 8 (2), 23-43.

Handicap International (2006). http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658117260813848 9/MakingPRSPInclusive.pdf, Erişim Tarihi: 23.08.2024.

Howlin, P., Moore, A. (1997). Diagnosis in autism: A survey of over 1200 patients in the UK. *Autism*. 1 (2), 135-162.

Johnson, B., Christensen, L. (2014). *Nitel Araştırma (çev. Bütün, M.) Eğitim Araştırmaları: Nitel, Nicel ve Karma Yaklaşımlar (Demir, S. B. Çev. Editörü)*. Eğiten Kitap.

Kayaoğlu, H. ve Görür, Ö. (2009). *Otistik çocuklar nasıl öğrenir?*. Epsos Yayınları.

Kočovska, E., Fernell, E., Billstedt, E., Minnis, H., Gillberg, C. (2012). Vitamin D and autism: Clinical review. *Research in Developmental Disabilities*. 33 (5), 1541-50.

Kuhn, R., Cahn, C.H. (2004). Eugen Bleuler's concepts of psychopathology. *History of Psychiatry*, 15 (3), 361-366.

MEB (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi yaygın gelişimsel bozukluklar destek eğitim programı*. Milli Eğitim Basımevi.

Meral, E.B., Çavkaytar, A. (2014). Otizmli çocuk ailelerinin aile yaşam kalitesi algıları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 23 (3), 1363-1380.

ÖZİDA (Özürlüler İdaresi Başkanlığı) (2002). https://www.aile.gov.tr/media/120191/eyhgm _istatistik_bulteni_eylul2022.pdf, Erişim Tarihi: 23.08.2024.

Özsoy, S.A., Özkahraman, Ş., Çallı, F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Aile ve Toplum Dergisi*. 9, 69–77.

Özşenol, F., Ünay, B., Aydın, H.İ., Akın, R., Gökçay, E. (2002). Engelli çocuklara sahip ailelerin psiko-sosyal durumlarının ve beklentilerinin incelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*. 44 (2), 188-194.

SAGE Publications (2014). https://fe.unj.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/ResearchDesign_ Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf, Erişim Tarihi: 27.08.2024.

Shea, T.M., Bauer, A.M. (1991). *Parent sand teachers of children with exceptionalities: A handbook for collaboration*. Allyn and Bacon.

Spann, S.J., Kohler, F.W., Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autismand Other Developmental Disabilities*, 18 (4), 228-237.

Stone, W. L., Lee, E. B., Ashford, L., Brissie, J., Hepburn, S. L., Coonrod, E. E., Weiss, B. H. (1999). Can autism be diagnosed accurately in children under 3 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 40 (2), 219-226.

Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 2 (1) 10-18.

Şener, F. E., ve Özkul, Y. (2013). Otizmin genetik temelleri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*. 22 (1), 86-92.

Tway, R., Connolly, P. M., Novak, J. M. (2007). Coping strategies used by parents of children with autism. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*. 19, 251-260.

Top, F.Ü. (2009). Otistik Çocuğa Sahip Ailelerin Yaşadıkları Sorunlar ile Ruhsal Durumlarının Değerlendirilmesi: Niteliksel Araştırma. *Journal of Child*. 9 (1), 34-42.

Toros, F. (2002). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon, evlilik uyumunun ve çocuğu algılama şeklinin değerlendirilmesi. *Türkiye Kilnikleri Psikiyatri Dergisi*. 3, 45-52.

Turnbull, A. P. (1995). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Merrill/Prentice Hall.

Uğuz, Ş., Toros. F., İnanç, B.Y. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi, *Klinik Psikiyatri*. 7, 42-47.

Yıkmış, A., ve Özbey, Y. E. (2009). Otistik çocuğa sahip annelerin çocuklarının devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinden beklentilerinin ve önerilerinin belirlenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*. 1 (1), 124-153.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Yüksel, M.Y., Eren, S.B. (2013). Otistik çocuğa sahip ailelerle yapılan grupla psikolojik danışma çalışmasının ailelerin depresyon ve problem çözme becerileri üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 25 (25), 197-210.

Zeteroğlu, E. Ş. (2006). *Yirmi beş – yetmiş iki aylar arasındaki otistik çocukların gelişimlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J., Szatmari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience*. 23 (2-3), 143-152.

Sınıf Öğretmenleri ve Öğrencilerin Etkili Okulun Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Ümit Meltem AYAS
Osmaniye Münire Hanım İlkokulu
meltemfariz@gmail.com

Özet

Bu araştırma, ilkokulda görev yapan öğretmen ve öğrencilerinin etkili okulun fiziksel özelliklerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma Osmaniye ilinde, bir devlet ilkokulunda çalışan 12 öğretmen ve öğrenim gören 12 öğrenci ile yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak sekiz görüşme sorusu (dört öğrenciye, dört öğretmene yönelik) kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler katılımcıların verdikleri her soru hakkında karşılaştırmalı olarak yorumlanarak içerik analizine tabi tutulmuş ve tablolar haline getirilmiştir. Araştırmada öğretmen ve öğrenciler sınıflarda eğitim için uygun genişlikte mekânların, ihtiyacı karşılayan teknolojik araç ve gereçlerle donatılmış, çocukların çok yönlü gelişimi için sosyal alanların, doğal ortamda planlanan tüm etkinlikleri içeren zengin okul bahçelerinin olmasını bekledikleri yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin dinlenebilecekleri, ihtiyaçlarını rahatlıkla karşılayabilecekleri konforlu bir öğretmenler odası olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin kalitesini arttırmada öğretmen ve öğrencilerin kendilerini güvenli hissedecekleri, konforlu ve donanımlı okul ortamlarının olmasının etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Okul binaları yapılırken; öğretmen, öğrenci görüşlerinin yanı sıra velilerin fikirlerine de yer verilebileceği, yapılan binaların imkanlar dahilinde sürdürülebilir ve geliştirilebilir olmasının uygun olacağı, diğer kurumlarla fikir alışverişi yapılabileceği, örnek çalışmalardan faydalanılabileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkili okul, Fiziksel ortam, Bina yapısı

Abstract

This study was conducted to determine the views of primary school teachers and students on the physical characteristics of an effective school. The research was conducted using face-to-face interview technique with 12 teachers and 12 students working in a public primary school in Osmaniye province. Semi-structured interview technique, one of the qualitative research methods, was used. Eight interview questions (four for students and four for teachers) were used as data collection tools. The data collected in the study were subjected to content analysis by comparatively interpreting each question given by the participants, and were transformed into tables. In the study, teachers and students expressed their views that they expected the classrooms to have large spaces suitable for education, equipped with technological tools and equipment that meet the needs, social areas for the multifaceted development of children, and rich school gardens that include all activities planned in the natural environment. It was also concluded that there should be a comfortable teachers' room where teachers can rest and meet their needs easily. It was concluded that having comfortable and well-equipped school environments where teachers and students feel safe would be effective in improving the quality of education. While constructing school buildings, it was suggested that the opinions of parents as well as teachers and students could be included, that it would be appropriate for the buildings to be sustainable and developable within the possibilities, that ideas could be exchanged with other institutions, and case studies could be utilized.

Keywords: Effective school, physical environment, building structure

1.GİRİŞ

Okul, insanlara sosyal beceriler kazandırmanın yanı sıra, insanların her açıdan gelişimine ve diğer insanlarla sosyal ilişkiler geliştirmesine de katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Şişman, 2011). Verimliliğin artırılmasında etki eden etmenler; ham maddeler, insan gücü, fiziksel ortamlar, teknoloji, diğer sistemler vb. bu etmenler birlikte uyumlu çalışırsa verimlilik istenilen seviyelere yükselecektir. Özellikle sistemin parçalarından olan mekân sistemin diğer araçlarıyla bir bütünlük içerisinde olmalıdır (Başar,2000). Okuldaki binanın fiziksel düzendeki kalitesi ve sınıf ortamının, çocukların üretkenliği, gelişimi, kazanımları üzerinde direk etki ettiği düşünülmektedir (Evans, 2004). Yapılan araştırmalara göre, ekonomik durum, sosyo-ekonomik statü, eğitim, öğrenci performansını, gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Okul başarısında ve psikolojik sağlıkta bireylerin sosyo-ekonomik durumu önemli derecede etki eder (Morgan, Farkas ve diğ., 2009). Earthman (1996) araştırmasında okulun fiziksel çevresi ve çocuktaki davranış, gelişim ve başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve buradaki değişkenler arasında bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Benning ve Canard'ın (1986) çalışmasında da benzer bir ilişkiye vurgu yapılarak, okul performansının değerlendirmesinde gözden kaçırıldığı belirtilmiştir. Bu sebeple okul tasarımının çocuk üzerindeki etkisinin çocuğun algısal, fiziksel, sosyal-duygusal gelişimi ve öğrenim ile doğrudan alakalı olduğu birçok araştırmacı tarafından önemle vurgulanmıştır. Öğrenmenin sosyal bir amaç açısından bakıldığında, eğitim ve toplumun önemli bir amacı haline dönüşmesi ile teşvik edici, besleyici, geliştirici bir süreç halini almaktadır (Dewey, 2004). Eğitim yapıları üzerinde öğrencilerin öğrenme yetenekleri, motivasyonları ve istekleri ciddi oranda etkilemektedirler (Cole, 2011).

Eğitim kurumları sosyal açıdan açık sistemlerdir. Fiziksel çevre, eğitim kurumu açısından eğitim faaliyetlerine ayrılan kısmın özelliklerini gösterir. Mekânın ışık, ısı ve renk düzeni, masa, sıra, dolap, boş alanlar vb. araçlar ortamın fiziksel değişkenlerini oluşturan faktörlerdir. Bu tarz fiziksel değişkenler öğretmen-öğrenci ilişkilerine önemli ölçüde etki göstermektedir. (Aydın, 1988). Mekân düzenlemeleri eğitim öğretim faaliyetlerinin olması gerektiği şekilde yürütülebilmesi için büyük önem arz etmektedir. Bizler öncelikle binalara şekil veriyoruz, sonra onlar bizi şekil veriyor. Bu, okullar için çok önem arz etmektedir, çünkü eğitim binalarının hem öğrenmeye katkı vermesi hem de beceri kazanma ya da her ikisini de engelleme konusunda gizli güçleri vardır (Hathaway, 1988: 28). Köse ve Barkul (2012) hazırladıkları incelemeler sonucunda ilköğretim yapılarında tip proje uygulama sorunlarına yönelik; modern eğitimin gerektirdiği çevresel veriler ve mekânsal standartlar dikkat edilmeden inşa edilen ilkokul binalarını, genellikle sağlıksız, sadece derslikli binalar olarak tanımlamışlardır. Türkiye'de okullar için tasarlanmış tip projeler mevcuttur fakat ilköğretim okullarının yapısında tek tip bir proje değil, eğitim ve öğretime fiziki olarak uygunluk olması aranmalıdır. Çünkü öğrenciler zamanlarının ciddi bir bölümünü bu yapılarda geçirmektedirler. Bundan dolayı ilköğretim okullarının uygun sağlık

şartlarına ve fiziksel olarak gerekli donanıma sahip, gereksinimleri karşılayan ve uygun büyüklükte bir okul bahçesine sahip olmaması eğitim paydaşları açısından ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremde ağır hasar alarak yıkımı yapılan bir okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin deprem sonrası yeniden inşa edilecek olan okul için etkili bir okulun fiziksel özelliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

1.2. Çalışmanın Alt Amaçları

Araştırmanın amacı "Sınıf öğretmenlerin ve öğrencilerin etkili okulun fiziksel özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap bulmaktır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerine göre etkili bir okulda sınıflar nasıl olmalıdır?
2. İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulda sınıflar nasıl olmalıdır?
3. Sınıf öğretmenlerine göre etkili bir okul binasında hangi sosyal tesisler bulunmalıdır ve öğretim şekli nasıl olmalıdır?
4. İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okul binasında hangi sosyal tesisler bulunmalıdır ve öğretim şekli nasıl olmalıdır?
5. Sınıf öğretmenlere göre etkili bir okul binası nasıl olmalı ve bahçesi nasıl düzenlenmelidir?
6. İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulun binası nasıl olmalı ve bahçesi nasıl düzenlenmelidir?
7. Sınıf öğretmenlerine göre etkili bir okulda öğretmenler odası nasıl düzenlenmelidir?
8. İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulda öğretmenler odası nasıl düzenlenmelidir?

Sınırlılıklar

Araştırma 2023/2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Osmaniye ili, Merkez ilçesinde, orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettiği bir devlet okulunda görev yapan 12 öğretmen ve 12 öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırma nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme soruları ile sınırlıdır.

2.Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

Etkili okulun fiziksel özelliklerine ilişkin sınıf öğretmenleri ve ilkokul öğrencilerinin görüşlerini inceleyen bu araştırmada, kuramsal çerçevede ilk olarak etkili okul ele alınmıştır. Daha sonra okulun fiziksel bileşenleri ele alınmıştır. İlgili araştırmalar bölümünde alan yazın taranmış, etkili okulun fiziksel özelliklerine ilişkin yapılan araştırmalardan söz edilmiştir.

2.1.Kuramsal Çerçeve

Kuramsal çerçevede önce etkili okul ile ilgili kavramlar incelenip daha sonra okulun fiziksel özelliklerine değinilmiştir. Etkili okul ile ilgili alan yazın tarandığında bu konuyla ilgili bu nedenle sözü edilen kavramların ayrı konu başlıkları altında incelenmesinin etkili okulun fiziksel özelliklerini belirlemede daha açık hale getireceği düşünülmektedir.

2.1.1. Etkili Okul ve İlgili Araştırmalar

Okulların mevcut niteliklerinin öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı bir etki ortaya çıkarıp çıkarmadığı tartışmaları etkili okul ile ilgili araştırmaların gelişim göstermesine katkı sağlamıştır. Yapılan birçok farklı çalışmalarda ve geliştirilen modellerde, öğrencilere en fazla etki eden okul değişkenlerinin belirlenmesi üzerinde durulmuştur. Bireylerin öğretim hizmetlerinden yararlanması akademik ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu yönde etkileri olduğun ile alakalı birçok bilimsel kanıt mevcuttur. Yapılan araştırmalar, bireylerin okula devam etmesinin ve aldıkları eğitimin niceliksel değerinin, davranışları ve erişi düzeyleri üzerindeki etkisinin önemini ortaya koymaktadır (Fogelman, 1978). Fakat, ilk ortaya çıktığı dönemde okul etkililiği akımının dikkatle üzerinde durulan nokta, eğitim kurumlarının niteliksel özelliklerindeki farklılığın, çıktılar üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığıdır. Yapılan birtakım araştırmalar, okulların öğrenci başarısı üzerinde çok az düzeyde de olsa etki ettiğini göstermiştir (Reynolds ve Cuttance, 1996). Bu araştırmaların bulguları gerek araştırmacıların ve gerekse uygulayıcıların dikkatini çekmiş etkili okulların karakteristikleri üzerindeki araştırmalar yaygınlaşmıştır. Reynolds ve arkadaşlarının (2000) ifadesiyle; "Okullar fark yaratmaz" bakış açısının öncü olmasıyla okul etkililiği araştırması geleneği, bugün "okullar öğrencilerin gelişimi üzerinde etkilidir", "Okullara katkı sağlayabilecek gözlenebilir düzenlemeler vardır" ve "Eğitim politikalarının işlevi genelde bütün okulları, özelde etkisiz olanları, geliştirmektir" varsayımlarını ortaya çıkarmıştır. Dünyadaki araştırmalarda bu şekilde gelişmeler yaşanırken, Türkiye'de de 1990'lı yıllardan itibaren okul etkililiğine ilişkin birçok araştırma yapıldığı söylenebilir.

2.1.2.Eğitim Yapılarının Fiziki Ortam Özellikleri ve İlgili Araştırmalar

Dersliklerin fiziki ortamında yer alan her faktör eğitime katkı da sağlayabilir ya da engel olabilmektedir. Dersliklerin fiziki ortamı, öğrenci tutum ve davranışının önemli bir değişkenidir. Böyle fiziki ortamlar öğrenci başarısını ve derslik kullanıcıları arasındaki sözel etkileşimi etki etmektedir. Bu etki eğitimi etkileyen diğer değişkenlerle birleşerek daha da artış göstermektedir. Dersliklerdeki sıra, masa ve dolap gibi fiziksel engeller ile öğrencilerin antropometrik (fiziksel vücut özellikleri; yaş, boy, kilo, cinsiyet vb.) gelişimlerine dikkat etmeden yerleşimin düzenlenmesi de öğretmen ve öğrenci arasında psikolojik engeller oluşturmaktadır. Bu sebepten öğretmen ve öğrencilerin yaşamlarının büyük bir bölümünün geçtiği dersliklerin fiziki ortamları bazı özelliklere sahip olma zorunluğu vardır.

3.YÖNTEM

3.1. Model

Bu araştırmanın modeli nitel araştırma yöntem ve tekniklerine dayalı uygulanan fenomenoloji çalışmasıdır. Fenomenoloji, belirli anlayışla ya da bir kavram ile ilgili insanların bakış açılarını, algılarını, hislerini ve deneyimlerini aktarmalarını sağlayan ve bunu ifade etmek amacıyla uygulanan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby ve Parker, 1995, s. 1124 akt; Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği katılımcılardan özgül veriler toplanabilmesine imkân sağlamakta ve soruları esnek olabilmektedir (Merriam, 2013, akt; Elif Mercan Uzun & Eda Bütün, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde görüşme önceden hazırlanmakta, görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmektedir. Araştırmacı açısından hem sistematik hem de karşılaştırılabilir bilgi sunma imkânı vermesi sebebiyle araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma da çalışma grubu Osmaniye ili merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda çalışan 12 öğretmen ve aynı okulda öğrenim gören 12 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo A. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	*Kategori*	*N*	*yüzdelik*	*Mod*	*Ort*	*Min*	*Max*
Kıdem	-	12	-	34	29.75	17	36
Okul sayısı	-	12	-	8	6.92	4	10
Cinsiyet	Kadın	6	50	-	-	-	-
	Erkek	6	50	-	-	-	-
	Toplam	12	100	-	-	-	-
Sınıf seviyesi	1	3	25	-	-	-	-
	2	3	25	-	-	-	-
	3	3	25	-	-	-	-
	4	3	25	-	-	-	-
	Toplam	12	100	-	-	-	-
Okul tipi	2 ve üzeri	12	100	-	-	-	-

Tablo A'ya göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin altısı kadın altısı erkektir. Öğretmenlerin mesleki çalışma süreleri ortalama 29 yıl olup, 17-36 yıl arasında değişmektedir. Tamamı iki ve üzeri okul kategorisinde görev almıştır. Çalıştıkları okul sayısı ortalama yedi farklı okuldur. Mevcut eğitim verdikleri sınıf seviyesi her sınıf seviyesinden eşit dağılım göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler her sınıf seviyesinden üçer öğrenci olup toplamda 12 öğrenciden oluşmaktadır. Bunların yedisi erkek, beşi kız öğrencidir. Araştırmaya katılan öğrencilerden onu okul öncesi eğitimi almış ikisi okul öncesi eğitim almamıştır. Dokuz öğrenci daha önce farklı bir eğitim kurumunda eğitim alırken üç öğrenci için mevcut bulundukları okul ilk eğitim aldıkları kurum olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan sekiz adet görüşme sorusu dört öğrenciye, dört öğretmene yönelik) kullanılmıştır. Pilot çalışma yapılmıştır. Görüşme formu için uzman görüşüne de başvurulup kontrol edilerek son şekli verilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan bu sorular 12 öğretmene ve 12 öğrenciye görüşme formlarındaki sorular yöneltilmiş araştırmacı tarafından görüşme formuna not alınmıştır. Katılımcıların kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Katılımcılardan gelen yanıtlar bilgisayar ortamında yazıya dökülerek araştırmaya dâhil edilmiştir.

3.4.Verilerin Analizi

Yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen veriler katılımcıların verdikleri her soru hakkında karşılaştırmalı olarak yorumlanarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz esnasında katılımcı öğretmenler ört1, ört2, …, ört12 şeklinde, öğrenciler ise öğr1, öğr2, …, öğr12 şeklinde kodlanmıştır. Kod kategori temalara ayrılmıştır. İlkokulda görev yapan 12 sınıf öğretmeni ve aynı okulda eğitim gören 12 öğrenciye "Etkili bir okulda bulunması gereken fiziksel özellikler neler olabilir?" sorusu sorulmuş, alınan cevaplara göre kategori belirlenmiş, alt kategorilere ayrılmış alt kategorilerden de kod listeleri oluşturulmuştur.

4.BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen ve Öğrencilere Yöneltilen Sorulara Yönelik Bulgular

4.1.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular

"Sınıf öğretmenlerine göre etkili bir okulda sınıflar nasıl olmalıdır?" Birinci alt problemle ile ilgili öğretmen görüşleri sonucunda elde edilen cevaplar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin, Sınıflarda Bulunması Gereken Fiziksel Özellikler ile İlgili Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler	*f*	%
	Sınıf fiziksel özellikler	Tek kişilik sıra	Ört1, Ört5, Ört6, Ört7, Ört9, Ört11	6	50
		Çift kişilik sıra	Ört2, Ört3, Ört4, Ört8, Ört10, Ört12	6	50
		U-Küme düzen	Ört1, Ört2, Ört3, Ört5, Ört6, Ört7,Ört9,	7	58.3
		Ardarda sıralı düzen	Ört3, Ört8, Ört10, Ört1	4	33.3
		Uygun genişlik	Ört1, Ört2, Ört3, Ört6, Ört7, Ört9, Ört11, Ört12	8	66.6
		Kişisel dolap	Ört1, Ört2, Ört8, Ört9, Ört10, Ört11, Ört12	7	58.3
Fiziksel yapı ve donanım	Teknolojik Araç- gereçler	Akıllı tahta	Ört1, Ört2, Ört3, Ört5, Ört6, Ört7, Ört8, Ört9, Ört10, Ört12	10	83.3
		Bilgisayar	Ört1, Ört3, Ört4, Ört5, Ört6, Ört10	6	50
			Ört1, Ört2, Ört3, Ört4, Ört5, Ört6, Ört7, Ört8, Ört9,		

Eğitim ortamları	Yazıcı	Ört10, Ört12	11	91.6
	Görsel zenginlik	Ört1, Ört2, Ört5, Ört6, Ört7, Ört9, Ört12		
	Sade sınıf	Ört8, Ört11	7	58.3
	Okuma köşesi	Ört1, Ört3, Ört4, Ört6, Ört7, Ört8, Ört9, Ört10, Ört12,	2	16.6
	Aktivite köşesi	Ört1, Ört2, Ört3, Ört7, Ört9, Ört11, Ört12	9	75
			7	58.3

Öğretmenlere yöneltilen **"**Sizin için etkili sınıf ne anlama gelmektedir? Etkili bir sınıfta fiziksel düzen nasıl olabilir? Hangi araç gereçler bulunursa etkili bir sınıf olabilir? (sıra tipi, genişlik, araç gereçler, köşeler vs..)" sorusuna verilen cevaplara göre, fiziksel yapı ve donanım kategorisi; sınıf fiziksel özellikleri, teknolojik araç gereçler ve eğitim ortamları olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenlerin sınıfın fiziksel özellik alt kategorisine verdikleri cevaplara göre sekiz kişi sınıfların uygun genişlikte olması yönünde görüş bildirmiştir. Sıra tipi tercihlerinde yarısı tek kişilik sıranın uygunluğunu belirtirken yarısı da ikili sıranın daha uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Sıra düzeni için yedi öğretmen U- küme düzeninde sıralanması olmasının yönünde görüş bildirirken dört öğretmen ardarda sıralanmasının uygunluğu yönünde görüş bildirmiştir. Sınıfta kişisel dolabın gerekliliği yönünde yedi öğretmen görüş bildirmiştir. Bu alt kategoriye göre katılımcı "**Ört1:** Etkili bir sınıf geniş rahat hareket imkânı olan tek kişilik sıralar halinde etkinliğe göre U düzen veya küme düzenine göre yer değiştirmeye uygun, öğrencilerin kişisel dolaplarının olduğu, akıllı tahta, bilgisayar, yazıcısı olan okuma oyun köşeleri olan görsel olarak zengin renkli sınıftır." şeklinde görüşünü ifade etmiştir.İkinci alt kategori olan sınıfta olması gereken teknolojik araç gereçler kategorisine; sınıfta bulunması istenen teknolojik araç gereçlerden akıllı tahtanın olmasını on, yazıcının olmasını on bir, bilgisayarın olmasını altı öğretmen istemiştir. Bu alt kategoriye verilen cevaplardan katılımcı "**Ört5.** Akıllı tahta, yazıcı ve bilgisayar olmalı." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Üçüncü alt kategori olan eğitim ortamlarına verilen cevaplara göre eğitim ortamlarının görsel olarak zenginleştirilmiş olması yönünde yedi öğretmen görüş bildirirken sade olması yönünde iki öğretmen görüş bildirmiştir. Dokuz öğretmen sınıf içerisinde okuma köşesinin sınıfı etkili hale getireceği yönünde görüş bildirmiştir. Yedi öğretmen de aktivite köşelerinin sınıfı etkili hale getirdiği görüşünü savunmuşlardır. Bu alt kategoriye verilen cevaplardan katılımcı "**Ört7:** Etkili sınıf görsel zenginliği olan İş birlikli öğrenmeye imkân sağlayan bağımsız hareketi kolaylaştıran uygun genişlikte bir sınıfta bir köşede okuma köşesi bir köşede öğrenciyi rahatlatmak için kum torbası olabilir." şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.1.2.Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular

"*İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulda sınıflar nasıl olmalıdır?*" İkinci alt problemle ile ilgili öğrencigörüşleri sonucunda elde edilen cevaplar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin, Sınıflarda Bulunması Gereken Fiziksel Özellikler ile İlgili Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	Öğretmenler	*f*	%
Fiziksel yapı ve donanım	Sınıf fiziksel özellikleri	Tek kişilik sıra	Öğr4, Öğr5, Öğr6, Öğr7, Öğr9, Öğr10, Öğr11Öğr12	8	66.6
		Çift kişilik sıra	Öğr1, Öğr2, Öğr3, Öğr8	4	33.3
		U-Küme düzen	Öğr4, Öğr5, Öğr7, Öğr8, Öğr9, Öğr10, Öğr11, Öğr12	8	66.6
		Ardarda Sıralı Düzen	Öğr2, Öğr3, Öğr5, Öğr6	4	33.3
		Kişisel Dolap	Öğr1, Öğr2, Öğr3, Öğr4, Öğr5, Öğr7, Öğr8, Öğr10	8	66.6
	Teknolojik araç -gereçler	Bilgisayar	Öğr3, Öğr4, Öğr7, Öğr10, Öğr11	5	41.6
		Akıllı Tahta	Öğr1, Öğr2, Öğr3, Öğr4, Öğr6, Öğr7, Öğr8, Öğr9, Öğr10, Öğr11	10	91.6
		Yazıcı	Öğr1, Öğr2, Öğr3, Öğr4, Öğr6, Öğr7, Öğr8, Öğr9, Öğr11	9	83.3
	Eğitim ortamları	Kitaplık	Öğr2, Öğr3, Öğr4, Öğr6	4	33.3
		Okuma köşesi	Öğr1, Öğr2, Öğr3, Öğr4, Öğr5, Öğr12	6	50
		Dinlenme köşesi	Öğr1, Öğr2, Öğr3, Öğr4, Öğr5, Öğr6, Öğr12	7	58.3
		Aktivite köşesi	Öğr2, Öğr3, Öğr7, Öğr10, Öğr11, Öğr12	6	50

Öğrencilere yöneltilen "Sınıfınızın düzeni nasıl olsun istersiniz? Sınıfta en çok sizi etkileyen, sizde merak uyandıran sınıf köşeleri nelerdir? Sınıfınızda hangi araç gereçlerin bulunmasını istersiniz?" sorusuna verilen cevaplara göre fiziksel yapı ve donanım kategorisi; sınıf fiziksel özellikleri, teknolojik araç gereçler ve eğitim ortamları olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır. Sınıfın fiziksel özellik kategorisine verilen cevaplara göre sekiz öğrenci sıraların tek kişilik sıra olması yönünde görüş bildirirken dört öğrenci çift kişilik sıra olması yönünde görüş bildirmiştir. Sıraların düzeninde sekiz öğrenci U-küme düzeninde olmasını istedikleri yönünde, dört öğrenci de ardarda sıralı düzenlenmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Sınıfta sekiz öğrenci kişisel dolaplarının olmasını istedikleri yönünde görüş bildirmiştir. Bu alt kategoriye verilen cevaplardan katılımcı "**Öğr4:** Tekli sıra isterdim arkadaşımla anlaşamıyoruz, sığamıyoruz. Sıralar U düzen olursa tahtayı daha rahat görüyoruz. Şahsi dolaplarımız olursa çanta yükümüz azalır." şeklinde ifade etmiştir. Sınıfta bulunması gereken teknolojik araç gereçler alt kategorisine verilen cevaplara göre on öğrenci akıllı tahta, dokuz öğrenci yazıcı olması, beş öğrenci de bilgisayar bulunması yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Eğitim ortamları açısından dört öğrenci sınıfta kitaplık, altı öğrenci okuma köşesi, altı öğrenci aktivite köşesi olması yönünde görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra yedi öğrenci de dinlenme köşesi olmasının sınıfın etkililiğini arttıracağı yönünde fikir belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu alt kategorilere verdiği cevaplardan katılımcı **"Öğr7**: Şahsi dolaplarımız olsa güzel olur. Eşyalarımız sırada çok yer kaplıyor. Oyun köşeleri olsa güzel olur teneffüslerde oynanabilir." şekilde görüşlerini ifade etmiştir.

4.1.3.Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular

"Sınıf öğretmenlerine göre etkili bir okul binasında hangi sosyal tesisler bulunmalıdır ve öğretim şekli nasıl olmalıdır? Üçüncü alt problemle ile ilgili öğretmen görüşleri sonucunda elde edilen cevaplar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin, Okulun Öğretim Şekli ve Okulda Bulunması Gereken Sosyal Tesisler ile İlgili Görüşleri

Katagoriler	Alt kategoriler	Kodlar	Öğretmenler	*f*	%
Fiziksel yapı ve donanım	Öğretim şekli	Normal Öğretim	Ört2, Ört5, Ört6, Ört7,	4	33.3
		İkili Öğretim	Ört1, Ört4, Ört8, Ört9, Ört10, Ört11, Ört12,	7	58.3
	Eğitim odaları	Kütüphane	Ört1, Ört2, Ört3, Ört4, Ört5, Ört6, Ört8, Ört9, Ört10, Ört12,	10	83.3
		Okuma Odası	Ört1, Ört2, Ört3, Ört4, Ört5, Ört6, Ört8, Ört9, Ört12,	9	75
		Eğitim atölyeleri	Ört1, Ört2, Ört3, Ört5, Ört6, Ört7, Ört8, Ört9, Ört10, Ört11,	10	83.3
	Sosyal tesisler	Sinema Odası	Ört4,	1	8.3
		Spor Odaları	Ört1, Ört2, Ört3, Ört4, Ört7, Ört8, Ört11, Ört12,	8	66.6
		Kantin	Ört1, Ört2, Ört3, Ört4,	4	33.3
		Kafeterya	Ört5, Ört6, Ört7, Ört8, Ört9, Ört11,	6	66.6
		Konferans Salonu	Ört2, Ört3, Ört6, Ört8, Ört12,	5	41.6

Öğretmenlere "Okulun öğretim şekli nasıl olmalıdır? (Normal öğretim-İkili Öğretim) Sizin için etkili bir okul binasında hangi sosyal tesisler olabilir? (Kantin, Kütüphane, spor alanları, zekâ oyunları atölyesi, görsel sanat atölyeleri vb.) Eğitim öğretime hangi aktivite alanları katkı sağlayabilir?" Sorusuna verilen cevaplara göre, fiziksel yapı ve donanım kategorisi; öğretim şekli, eğitim odaları, sosyal tesisler olmak üzere üç alt kategoriğe ayrılmıştır. Öğretim şekli alt kategorisine verilen cevaplara göre yedi öğretmen ikili öğretimin daha etkili olduğu yönünde görüş bildirirken dört öğretmen normal öğretim olması yönünde yani çocukların ara vermeden eğitime devam etmesi açısından daha faydalı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğretim şekli alt kategorisine katılımcı "**Ört2:** İkili öğretim zamanı etkili kullanmak, kişisel zaman ayırarak yetenekleri doğrultusunda kullanmaları açısından daha uygundur." şeklinde görüş bildirmiştir. Eğitim ortamları alt kategorisinde on öğretmen kütüphane, okuma salonu ve eğitim odalarının bulunması gerektiği düşüncesini ifade etmişlerdir. Eğitim ortamları alta kategorisine "**Ört9:** Kütüphane, okuma salonu olabilir. Müzik resim atölyeleri olabilir."şeklinde görüşünü bildirmiştir. Sosyal tesisler alt kategorisine okul ortamının ve okullarda bulunan sosyal tesislerin çocuğun gelişimine pozitif katkı sağlayacak düşüncesiyle çocukların okulda geçirdikleri zamanı en doğru ve en verimli şekilde geçirebilmeleri için okulun fiziksel ortamlarının kategorize edilerek tesislerin kurgulanması ve uygulanması gerekmektedir. Çoğunluk kantinin sadece satış yapan bir yer değil aynı zamanda kafeterya mantığında olup sosyal ortam yaratması gerektiği konusunda fikir beyan etmişlerdir. Eğitim ortamları ve sosyal tesis alt kategorisine "**Ört6:** Kantinde mutlaka masa sandalye oturma alanı olmalıdır. Çok amaçlı eğitim odaları spor odaları, kütüphane olmalıdır." şeklinde ifade etmişlerdir.

4.1.4.Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgular

"İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okul binasında hangi sosyal tesisler bulunmalıdır ve öğretim şekli nasıl olmalıdır?" Dördüncü alt problemle ile ilgili öğrenci görüşleri sonucunda elde edilen cevaplar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin, Okul Binasında Bulunması Gereken Sosyal Tesisler ve Öğretim Şekli İle İlgili Görüşleri

Katagoriler	Alt kategoriler	Kodlar	Öğrenciler	*f*	%
Fiziksel yapı ve donanım	Öğretim Şekli	Normal Öğretim	Öğr3, Öğr5, Öğr6, Öğr7, Öğr8, Öğr10, Öğr11, Öğr12, Öğr1, Öğr2, Öğr4, Öğr9,	8	66.6
		İkili Öğretim		4	33.3
	Sosyal tesisler	Spor odaları	Öğr1, Öğr3, Öğr4, Öğr7, Öğr9, Öğr10, Öğr11,	7	58.3
		Kantin	Öğr1, Öğr4,	2	16.6
		Kafeterya	Öğr2, Öğr3, Öğr5, Öğr6, Öğr7, Öğr8, Öğr9, Öğr10, Öğr11, Öğr12	10	83.3
		Sinema Odası	Öğr1, Öğr4, Öğr5, Öğr9, Öğr12,	5	41.6
	Eğitim ortamları	Kütüphane	Öğr2, Öğr4, Öğr6, Öğr8, Öğr9, Öğr10, Öğr12,	7	58.3
		Eğitim atölyeleri	Öğr1, Öğr3, Öğr5, Öğr6, Öğr7, Öğr8, Öğr9, Öğr10, Öğr12,	9	75

Öğrencilere yöneltilen "Okulun öğretim şekli nasıl olsun istersiniz?" sorusuna genel olarak normal öğretim olması görüşünde birleşmişlerdir. "Size göre okul binasında hangi sosyal tesisler bulunmalıdır? (Kütüphane, kantin, spor alanları, zekâ oyunları atölyesi vb.)" sorusuna verilen cevaplara göre, fiziksel yapı ve donanım kategorisi; öğretim şekli, sosyal tesisler, eğitim ortamları olmak üzere üç alt kategoriğe ayrılmıştır. Öğretim şekli alt kategorisinde öğretim şekline sekiz öğrenci normal öğretim yönünde görüş bildirirken 4 öğrenci ikili öğretim olmasını tercih ettikleri yönünde görüş bildirmiştir. Bu görüşlerden katılımcı "**Öğr2**: Normal öğretim olsa daha iyi olur öğle arasında arkadaşlarımızla oyun oynarız, yemek yeriz birlikte." şeklinde ifade etmiştir. Eğitim ortamları alt kategorilerine yedi öğrenci okulda kütüphane olmasını istedikleri yönünde görüş bildirmiştir. Dokuz öğrenci de eğitim atölyelerinin olmasını istedikleri yönünde görüşlerini ifade etmiştir. Sosyal tesisler alt kategorisine verilen cevaplara özellikle kantin alanının kafeterya mantığıyla yapılması gerektiği yönünde on öğrenci görüş bildirirken kantinde sadece satış yapılması yeterli şeklinde iki öğrenci görüş bildirmiştir. Spor odaları olmasını istedikleri yönünde yedi öğrenci görüş bildirirken beş öğrenci de sinema salonu olması yönünde görüş bildirmiştir. Okul binasında olmasını istedikleri eğitim ortamları ve sosyal tesislerle ilgili görüşlerden katılımcılar "**Öğr2:** Ayrıca spor odalarımız olsa, aralarda beden derslerimizi yaparız. Müzik odası olsun isterdim. Satranç, tangram oyunları olsa oynardık. Kantinde yemekhane olsa rahat yemek yeriz. "şeklinde ifade etmiştir.

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna Yönelik Bulgular

"Sınıf öğretmenlere göre etkili bir okul binası nasıl olmalı ve bahçesi nasıl düzenlenmelidir?" Beşinci alt problemle ile ilgili öğretmen görüşleri sonucunda elde edilen cevaplar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin, Okulun Bahçesinde Bulunması Gereken Sosyal Tesisler ile İlgili Görüşleri

Katagoriler	Alt kategoriler	Kodlar	Öğretmenler	*f*	%
Fiziksel yapı ve donanım	Bina yapısı	Tek katlı	Ört1, Ört5, Ört8, Ört9, Ört11,	5	41.6
		En fazla 2 katlı	Ört2, Ört3, Ört4, Ört6, Ört7, Ört10, Ört12,	7	58.3
		Asansör	Ört2, Ört4, Ört7, Ört10, Ört1, Ört2, Ört3, Ört4, Ört9, Ört10,	4	33.3
		Uygulama bahçeleri	Ört11,	7	58.3
	Bahçe kullanım alanları	Dinlenme alanı	Ört1, Ört3, Ört4, Ört5, Ört6, Ört7, Ört8, Ört9,	10	83.3
		Yeşil alanlar	Ört11, Ört12		
			Ört1, Ört2, Ört3, Ört6, Ört7, Ört8, Ört11, Ört12	8	66.6
		Oyun alanları	Ört1, Ört4, Ört5, Ört7, Ört8		
		Spor alanı	Ört1, Ört2, Ört3, Ört4, Ört5, Ört6, Ört7,	5	41.6
			Ört9,Ört10, Ört12,	10	83.3
		Yüzme Salonu	Ört5		
		Oyun Çizgileri	Ört8, Ört9, Ört12	1	8.3
		Hayvan Barınağı	Ört2, Ört3, Ört9, Ört10, Ört11	3	25
				5	41.6

Öğretmenlere "Sizce etkili bir okul için okul binası nasıl olabilir? (asansör, kat sayısı, derslik sayısı,) Okul bahçesinin sahip olması gereken fiziki yapısı düzeni nasıl olmalı, bir okul bahçesinde nasıl alanlar olması etkililiği artırır? (Yeşil alan, oturma yerleri, oyun alanları, uygulama bahçesi vb.)" sorusuna verilen cevaplara göre, fiziksel yapı ve donanım kategorisi; bina yapısı ve bahçe kullanım alanları olmak üzere iki alt kategoriğe ayrılmıştır. Katılımcı öğretmenler 6 Şubat depreminden sonra okul binasının tek katlı olması yönünde beş öğretmen görüş bildirirken yedi öğretmen de bina yüksekliğinin en fazla iki katlı olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Binada asansör olmasını istedikleri yönünde dört öğretmen görüş bildirmiştir. Bu görüşlerden "**Ört1:** Tek katlı yatay genişlikte fazladan derslikleri olan bir okul daha güvenli olur. Depremde acil çıkış kolaylığı sağlar." şeklinde ifade ifade etmiştir. Okul bahçesi kullanım alanları alt kategorisine verilen cevaplara göre; okul bahçesinde yedi öğrenci uygulama bahçesi, beş öğrenci hayvan barınağı, bir öğrenci yüzme salonu beş öğrenci oyun alanları, on öğrenci dinlenme alanı ve spor alanı, sekiz öğrenci de yeşil alan olmasını istedikleri yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan "**Ört1:** Geniş bir bahçesi olmalı ve bahçede yeşil alanların çok olduğu, dinelebilecekleri kamelyalar banklar mutlaka olmalı Futbol, basketbol sahası imkân varsa tenis sahası alanları olabilir. Bahçe oyun evleri yapılabilir." şeklinde ifade etmiştir.

4.1.6.Araştırmanın Altıncı Sorusuna Yönelik Bulgular

"İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulun binası nasıl olmalı ve bahçesi nasıl düzenlenmelidir?" Altıncı alt problemle ile ilgiliöğrenci görüşleri sonucunda elde edilen cevaplar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin, Okul Bina Yapısı ve Bahçesinde Bulunması Gereken Özellikler İle İlgili Görüşleri

Kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar	Öğrenciler	*f*	%
Fiziksel yapı ve donanım	Bina yapısı	Tek katlı	Öğr2, Öğr5, Öğr6, Öğr8, Öğr10, Öğr11	6	*50*
		En fazla İki Katlı Asönsörlü	Öğr1, Öğr3, Öğr4, Öğr7, Öğr12	5	41.6
		Dinlenme alanları	Öğr2, Öğr3, Öğr4, Öğr6, Öğr7, Öğr8, Öğr10, Öğr11, Öğr12	9	75
	Bahçe kullanım alanları	Yeşil alanlar	Öğr1, Öğr2, Öğr7, Öğr9, Öğr11	5	41.6
		Hayvan barınakları	Öğr1, Öğr4, Öğr6, Öğr11, Öğr12	5	41.6
		Oyun alanları	Öğr1, Öğr2, Öğr3, Öğr5, Öğr6, Öğr8, Öğr9, Öğr10, Öğr11, Öğr12	10	83.3
		Uygulama Bahçesi	Öğr1, Öğr5, Öğr7, Öğr9, Öğr12	5	41.6
		Spor Sahası	Öğr3, Öğr4, Öğr6, Öğr7, Öğr8, Öğr10	6	50
		Yüzme Havuzu	Öğr1, Öğr9	2	16.6
		Kum Havuzu	Öğr1, Öğr9	2	16.6

Öğrencilere yöneltilen "Nasıl bir okul binasında eğitim almak istersiniz? (Tek katlı-çok katlı, asansörlü.vb.) Okulu daha etkili olması için bahçenizin nasıl olmasını istersiniz? Okul bahçesinde ne gibi alanlar olsa sizi etkilerdi bahçede keyifli vakit geçirirsiniz? (Yeşil alan, oturma yerleri, oyun alanları, uygulama bahçesi vb.)" sorusuna verilen cevaplara göre, fiziksel yapı ve donanım kategorisi; bina yapısı ve bahçe kullanım alanları olmak üzere iki alt kategoriğe ayrılmıştır. Birinci alt kategori olan bina yapısı için öğrenciler yaşadıkları 6 Şubat depreminden kaynaklı altı öğrenci tek katlı, beş öğrenci en fazla iki katlı bir okul istedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden "**Öğr6:** Tek katlı olsun çünkü acil durumlarda çabucak bahçeye inebiliriz." şeklinde ifade etmiştir. Bahçe kullanım alanları alt kategorisine verilen cevaplara göre okul bahçesinde; on öğrenci oyun alanları, beş öğrenci hayvan barınakları, beş öğrenci uygulama bahçesi, beş öğrenci yeşil alanlar, altı öğrenci spor sahası, dokuz öğrenci dinlenme alanları, iki öğrenci yüzme havuzu, iki öğrenci kum havuzu olmasını istedikleri yönünde görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra çoğunlukla yemyeşil bir bahçede spor sahaları, uygulama bahçesi, canlı hayvan barınağı olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bahçe kullanım alanları alt kategorisine katılımcı "**Öğr1:** Bahçemizde oyun evi olabilir. Kum havuzu olabilir. Yemyeşil çimleri olabilir. Çimlerde kitap okuyabilir, resim yapabiliriz. Uygulama bahçemiz olursa çiçek yetiştiririz. Hayvan barınakları olsun isterdim." şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.1.7.Araştırmanın Yedinci Sorusuna Yönelik Bulgular

"Sınıf öğretmenlerine göre etkili bir okulda öğretmenler odası nasıl düzenlenmelidir?" Yedinci alt problemle ile ilgili öğretmen görüşleri sonucunda elde edilen cevaplar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin, Öğretmenler Odasında Bulunması Gereken Özellikler ile İlgili Görüşler

Kategoriler	**Alt kategoriler**	**Kodlar**	**Öğretmenler**	***f***	**%**
Fiziksel yapı ve donanım	Teknolojik araç -gereçler	Televizyon	Ört1, Ört3, Ört5, Ört10,	4	33.3
		Bilgisayar	Ört1, Ört2, Ört3, Ört4, Ört5, Ört8, Ört9, Ört10, Ört11, Ört12	10	83.3
		Yazıcı	Ört1, Ört2, Ört3, Ört4, Ört5, Ört8, Ört9, Ört11, Ört12	9	75
		Fotokopimakinesi	Ört1, Ört4, Ört7, Ört10,	4	33.3
	Eşyalar	Kişisel dolap	Ört1, Ört3, Ört6, Ört7, Ört8, Ört10,	6	66.6
		Kitaplık	Ört2, Ört5, Ört6, Ört8, Ört9, Ört10, Ört11, Ört12	8	66.6
		Mutfak	Ört2, Ört4, Ört6, Ört7, Ört8, Ört9, Ört10, Ört11,	8	66.6
		Tek büyük masa	Ört1, Ört2, Ört3, Ört4, Ört6, Ört9, Ört11, Ört12	8	66.6
		Dinlendirici, konforlu ortam	Ört1, Ört2, Ört3, Ört4, Ört5, Ört6, Ört7, Ört8,Ört9, Ört10,Ört11,Ört12	12	100

Öğretmenlere yöneltilen "Sizce bir öğretmenler odasının düzeni nasıl olabilir? Öğretmenler odasında hangi araç gereçler odayı etkili hale getirebilir? Nasıl bir odada vakit geçirmek istersiniz? (Fotokopi makinesi, yazıcı, kişisel dolap, kitaplık, dergi, mutfak vb**.)"** sorusuna verilen cevaplara göre, fiziksel yapı ve donanım kategorisi, teknolojik araç gereçler ve eşyalar olarak iki alt kategoriye ayrılmıştır. Teknolojik araç gereçler alt kategorisine öğretmenler odasında on öğretmen bilgisayar, dokuz öğretmen yazıcı, 4 öğretmen fotokopi makinesi, dört öğretmen de televizyon istedikleri yönünde görüş bildirmiştir. belirtmiştir. Katılımcılardan "**Ört11:** Rahat oturma grubu olmalıdır. Küçük masalar olur, ikili üçlü oturulabilir. Mutfak, buzdolabı, çay ocağı olmalı temel ihtiyaçlar karşılanmalıdır. Kitaplık, eğitim dergileri, televizyon boş derslerde güncel haberleri takip etmek için olabilir.**"** şeklinde görüş bildirmiştir. Eşyalar alt kategorisine verilen cevaplara göre öğretmenler odasında sekiz öğretmen tek bir büyük masa etrafında oturma yönünde, altı öğretmen odada kişisel dolap, sekiz öğretmen kitaplık olmasını istedikleri yönünde görüş bildirmişidir. Odada mutfak olmasını istedikleri yönünde sekiz öğretmen, sekiz öğretmen tek büyük bir masa istedikleri yönünde görüş bildirmiştir. Tamamı odanın konforlu dinlendirici bir ortam olmasını istediklerini belirtmiştir. Örneğin katılımcı; **"Ört12**: Sessiz sakin bir alanda tek büyük bir masa etrafında herkesin iletişime geçebileceği bir düzen olmalıdır, yoksa gruplaşmalar olabiliyor." şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.1.8.Araştırmanın Sekizinci Sorusuna Yönelik Bulgular

"İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulda öğretmenler odası nasıl düzenlenmelidir?" Sekizinci alt problemle ile ilgili öğretmen görüşleri sonucunda göre elde edilen cevaplar Tablo 8'da verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin, Öğretmenler Odasında Bulunması Gereken Özellikler ile İlgili Görüşler

Kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar	Öğrenciler	*f*	%
Fiziksel yapı ve donanım	Oda yeri	Zemin Kat	Öğr1, Öğr2,Öğr3,Öğr4,Öğr5,Öğr6,Öğr7,Öğr8,Öğr9, Öğr10, Öğr11, Öğr12	12	100
	Teknolojik araç gereçler	Bilgisayar	Öğr1, Öğr2, Öğr3, Öğr4, Öğr5, Öğr8, Öğr9, Öğr10, Öğr11, Öğr12	10	83.3,
		Yazıcı	Öğr1, Öğr2, Öğr3, Öğr4, Öğr5, Öğr8, Öğr9, Öğr11, Öğr12	9	75
		Fotokopi makinesi	Öğr1, Öğr4, Öğr7, Öğr10	4	33.3
		Televizyon	Öğr4	1	8.3
	Eşyalar	Kitaplık	Öğr1, Öğr3, Öğr6, Öğr7, Öğr8, Öğr10	6	50
		Kişisel dolap	Öğr2, Öğr5, Öğr6, Öğr8, Öğr9, Öğr10, Öğr11 Öğr12	8	66.6
		Mutfak	Öğr2, Öğr4, Öğr6, Öğr7, Öğr8, Öğr9, Öğr10, Öğr11	8	66.6
		Tek büyük masa	Öğr1, Öğr3, Öğr5, Öğr10	4	33.3
		Dinlendirici, konforlu ortam	Öğr1,Öğr2,Öğr3,Öğr4,Öğr5,Öğr6,Öğr7, Öğr8,Öğr9, Öğr10, Öğr11, Öğr12	12	100

Öğrencilere yöneltilen "Öğretmenler odası okulun neresinde olabilir? Öğretmenler odası öğretmenleriniz için sizce nasıl olabilir? Öğretmenler odasında ne gibi eşyalar ya da bölümler olabilir? sorusuna verilen cevaplara göre, fiziksel yapı ve donanım kategorisi, oda yeri, teknolojik araç gereçler ve eşyalar olarak üç alt kategoriye ayrılmıştır. Öğrencilerin tamamı öğretmenler odasının yerinin ulaşılabilirlik açısından zemin katta olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Örneğin Katılımcı **"Öğr1:** Öğretmenler odası bahçeye yakın bir yerde olmalı hemen ulaşabilmeliyiz.**"** şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler odasında bulunması gereken teknolojik araç gereçlere on öğrenci bilgisayar, dokuz öğrenci yazıcı, dört öğrenci fotokopi makinesi bulunmasının iyi olduğunu düşündükleri yönünde görüş bildirmiştir. Eşyalar kategorisine verilen cevaplara göre altı öğrenci kitaplık, sekiz öğrenci kişisel dolap sekiz öğrenci mutfak, dört öğrenci tek büyük masa, olmasını istedikleri yönünde görüş bildirmiştir. Tamamı odanın dinlendirici konforlu bir düzende olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan "Öğr**1:** Televizyon olabilir odalarında teneffüste izlerler. Mutfakları olabilir yemek yiyebilirler. Buzdolapları olabilir. Bilgisayarları olursa onunla vakit geçirebilirler. Koltukları rahat olmalı." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

5.YORUM VE TARIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde, ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilmiş, bu sonuçlara göre tartışılmıştır. *Birinci alt problem* olan *"Sınıf öğretmenlerine göre etkili bir okulda sınıflar nasıl olmalıdır?"* sorusuna öğretmenler, sınıfların uygun genişlikte ve rahat hareket imkânı veren alanların olması, sıra şeklinin hem tek kişilik hem de iki kişilik sıra olabileceği, sıra düzeninin U-küme düzeninin daha kullanışlı ve teknolojik alt yapının tam olmasının daha etkili olduğu şeklinde cevap vermiştir. *İkinci alt problem* olan "*İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulda sınıflar nasıl olmalıdır?*" sorusuna cevap veren öğrencilerin çoğu tek kişilik sıralar ve sıra düzeninin U-küme düzeni olması yönünde görüş bildirmiştir. Tamamına yakını, sınıfta akıllı tahta ve yazıcı olması yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin çoğunlukla teknolojik donanıma sahip, yeterli genişlikte sınıflar olması gerektiği sonucunda ortak görüş bildirdiği görülmüştür. Verilen cevaplar mevcut teknolojik gelişmeler ve eğitimde teknoloji kullanımının önemli olduğunu ortaya çıkarmış olup aynı zamanda sınıf ortamının fiziki yapı ve donanımların önemine vurgu yapmaktadır. Bailey (2009) de yaptığı araştırmada, okulun fiziksel durumu ve sahip olduğu imkânlar ile öğretmenlerin ve öğrencilerin performansı arasında olumlu bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşmıştır (akt. Ronald ve Leigh, 2012).Uygun mekânlara planlı programlı olarak eğitim yapılabilmesi için ihtiyaç vardır. Dolayısıyla okul ve sınıflar en uygun eğitim mekânlarıdır. İnsanları olumlu yönde etkilemesi ve sıcak bir ortam sunması bu mekânlardan beklenmektedir (Sarpkaya, 2011). Sınıfların tasarımı yapılırken eğitim alacak öğrencilerin rahat öğrenme sağlayacağı, sınıfı sahiplenebileceği, fiziksel ve psikolojik bakımdan sağlıklı kaldığı, severek gelmek isteyeceği, kendini mutlu ve güvende hissedeceği şekilde tasarlanmasına dikkat edilmelidir (Sarpkaya, 2011). Koval (1991) da öğrenme ortamının kalitesinin sınıfın fiziksel durumu, estetik, rahatlık, sağlık ve güvenlik gibi özelliklerine göre belirlendiğini ortaya koymuştur (Edmondson, 2002). Sınıf ortamında öğretmenler rahat hareket edebilen ve birbiriyle iç içe olmadan eğitim alabilmeleri öğrencinin rahatlığı ve öğretmenin de daha rahat hareket edebildiği alanlar olması çok önemlidir. Bilhassa sınıf ortamında sıraların tek kişilik sıralar olmasının önemi savunulmaktadır. Bunun temel sebebinin bireysel gelişim bakımından önemli bir unsur olduğu fikridir. Aynı zamanda sınıf ortamında teknolojik araç ve gereçlerin mümkün olduğunca tam olması gerektiği savunulmaktadır. Okullarda gözlenen duvarlar, bir tahta, rahat olmayan bir masa ve sandalyelerden oluşmuş kalabalık sınıf düzenleri göze çarpmaktadır. Öğrencilerin davranış sorunlarına yol açan olumsuz çevre koşulları, bu koşulların değiştirilmesiyle öğrencilerin fiziksel koşullardan kaynaklanan kabul edilemez davranışlarını düzeltilebilir (Gordon, 1996). *Üçüncü alt problem* olan "Sınıf öğretmenlerine göre etkili bir okul binasında hangi sosyal tesisler bulunmalıdır ve öğretim şekli nasıl olmalıdır? sorusuna cevap veren öğretmen görüşlerinde genellikle öğretim şeklinin ikili öğretim şekli olması yönünde görüş bildirmiştir. Çocukların çok yönlü gelişimine katkı sağlayan ve çocukları fiziksel ve sosyal açıdan destekleyen tesislerin bulunmasının etkililiği arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. *Dördüncü alt problem* olan "İlkokul

öğrencilerine göre etkili bir okul binasında hangi sosyal tesisler bulunmalıdır ve öğretim şekli nasıl olmalıdır?" sorusuna cevap veren öğrenciler genellikle öğretmenlerin aksine normal öğretim olması yönünde görüş bildirmiştir. Tamamı okulda kütüphanenin, oyun salonlarının ve alanlarının, etkinlik odalarının olması gerektiğini ifade etmiştir. İfadelerinden de anlaşılacağı üzere neslin araştırmacı ruhunun olduğu ve okullarda kesinlikle kütüphanenin gerekli olduğu görülmüştür. (Aktürk-Çopur 2017, akt; Özenç, 2020) tarafından yapılan bir araştırma da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. İlkokul öğrencileri okullarında; spor salonu ve havuz, oyun parkı, her ders için ayrı derslik, daha çok doğal alan, hayvan barınakları, kütüphane, bilişim odası, akıllı tahta, bilim/deney köşeleri vb. istediklerini belirlemiştir. Sosyal faaliyet açısından öğrencilerin eğlenebileceği, arkadaşlarıyla etkinlikler yapabileceği ve sosyal anlamda etkileşimde olabileceği birçok farklı uygulama ve alan geliştirilerek okulların bünyesinde bulundurulmalıdır. Katılımcı öğrencilerin de belirttiği üzere, sosyal faaliyetler konusunda geliştirici aktivitelerin varlığı her zaman öğrenciye yarar sağlayacaktır. Öğretmenler tarafından ise okulların çocukların gelişiminde önemini ortaya koyarak okul ortamının ve okullarda bulunan sosyal tesislerin çocuğun gelişimine pozitif katkı sağlayacak yönde alanlar olması gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin gelişimine katkı sağlayan bir diğer bileşende okul ve sınıf kütüphaneleridir. Okul binalarının içerisinde uygun bir alan mutlaka belirlenmeli ve okul kütüphanesi kurulmalıdır. Bu yapılar, öğrencilerin öğrenme isteklerini, yeteneklerini ve motivasyonunu önemli bir biçimde etki etmektedir Cole (2011). Dolayısıyla okulların var olma sebebinin öğrenciler olduğu düşüncesi doğrultusunda öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanı en doğru ve en verimli şekilde geçirebilmeleri için okulun fiziksel ortamlarının kategorize edilerek tesislerin kurgulanması ve uygulanması gerekmektedir. *Beşinci alt problem* olan **"**İlkokulda görev yapan öğretmenlere göre etkili bir okulun bahçesi nasıl düzenlenmelidir?" sorusuna katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden okul bahçelerinin doğal bir ortam olması gerektiğini, yeşil alanların ve çocukların vakitlerini güzel geçirebileceği eğitici bölgelerin olduğu ve oyun alanlarının yeterli büyüklükte olduğu bir okul bahçesinin olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. *Altıncı alt problem* olan **"**İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulun binası nasıl olmalı ve bahçesi nasıl düzenlenmelidir?" sorusuna öğretmen ve öğrencilerin tamamının okul binasının tek katlı ya da en fazla iki katlı olması yönünde birleştikleri görülmüştür. Yaşanan 6 Şubat depremi sonrası okullarını kaybettikleri göz önünde bulundurulursa sonuç şaşırtıcı olmamıştır. Öğrencilerin neredeyse tamamı okul bahçesinin doğal bir ortam olması gerektiği, genel olarak doğadan örneklerle süslenmesi gerektiğini savunmuştur. Katılımcı öğretmenlerin ve öğrencilerin okul bahçelerinin doğal ve yeşil bir ortam olması, ihtiyaçları karşılayacak büyüklükte olması gerektiği sonucunda birleştikleri görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin sınıf ortamında çıktıktan sonra özgürce hareket edebilecekleri ve doğayla iç içe olabilecekleri okul bahçelerinin tasarlanması fikrini bir daha ortaya koymaktadır. Okul bahçelerindeki oyun alanlarının çocuk güvenliğini açısından tehlikeli bulunduğu bazı durumları taşıdığı ve oyun alanlarının oyun için yetersiz olduğu sonucuna

ulaşan Karadağ, Mutlu ve Sayın (2012), eğitim alanlarının etkin bir oyun alanına sahip olmaları gerektiğini savunmuştur. Çocukların çok yönlü gelişebilmeleri için okul bahçelerinin belirlenen ölçütlere göre düzenlenmesi gerektiğini bu ölçütlerinde öğretmenler, çocuk gelişim uzmanları, psikologlar, sosyologlar, peyzaj mimarları dâhil olmak üzere uzman görüşleri tarafından belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Yılmaz (2012), çalışmasında ilköğretim okullarının fiziki yapılarını eğitim bakımından değerlendirdiğinde, öğrenci ve öğretmenlerin ders dışı saatlerde dinlenebilecekleri şekilde düzenlenen okul bahçelerinin önemini vurgulayarak, buraların uygun masalar ve oturma grupları ile donatılması gerektiğini ifade etmiştir. Çocukları küçük yaştan doğayı seven ve koruyan nesiller olarak yetiştirmek gelecek için tahmini imkânsız boyutlarda etkili olacaktır. Doğayı seven ve sürekli doğayı korumak için çaba gösteren nesillerin yetişmesi gelecekte doğanın günümüzdeki gibi yok olmasını engelleyen dimağların mevcut olmasını sağlayacaktır. Bu nedenle okullarda bahçeler doğal bir ortam olarak düzenlenmeli ve bakımı ve korunması konusunda yapılması gerekenleri de dönüşümlü olarak öğrencilere yaptırılması gerektiği savunulmaktadır. Okul bahçelerinin doğal bir ortam olması gerektiğini, yeşil alanların ve çocukların zamanlarını güzel geçirebileceği, eğitici bölgelerin olduğu ve oyun alanların yeterli büyüklükte olduğu bir okul bahçesinin olması gerektiği savunulmuştur. Genel olarak okul bahçesi çocukların en çok zaman geçirdiği alanlardır. Bu nedenle çocukların ders aralarında arkadaşlarıyla zaman geçirebileceği ve aynı zamanda öğrenebileceği alanların olması çok önemlidir. bunlara göre hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Vural ve Sadık (2003), "İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Açıdan Değerlendirilmesi" adlı yaptığı araştırmada 1998 yılı öncesinde eğitim-öğretime başlanan ilkokul binaları ile 2000 yılı ve sonrasında eğitim-öğretime başlanan ilköğretim okul binalarının özelliklerini incelemiştir. Eğitim öğretim faaliyetleri, idari ve diğer hizmetler, estetik özellikler bakımından ve fiziki şartlar açısından farklılık olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Araştırma neticesinde; 2000 yılı ve sonrasında eğitim-öğretime başlanan ilköğretim okul binalarının, sınıfların ve okul bahçesinin temizliği ve çevre düzenlemesi, iç ve dış mekân renkleri, sıra ve sandalyelerin uygunluğu, ısı ve ışıklandırma, eğitsel ve idari alanlar gibi unsurlar açısından 1998 yılı ve öncesinde eğitim-öğretime başlanan ilkokul binalarından daha olumlu fiziksel özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir. Okullardaki yeşil alanların Türkiye'de yeterli olmadığını ifade eden Başar (2000), araştırmaya dahil olan okulların % 86.20'sinde (21 okul) çim alanların mevcut olmadığını; okul bahçelerinin % 41.38'inde (12 okul) ise toplu olarak ağaçlık bir alana sahip olmadığı; eğitsel olarak arılık, kümes, hayvanat bahçesi, trafik köşesi, meteoroloji köşesi, vb. eğitsel alanların yer almadığını tespit etmiştir. Başar (2000), okullarda gözlemlenen yeşil alan yetersizlik durumunu eğitimin engellerinden biri olarak düşünülebileceğini söylemiştir. Yeterli yeşil alan olmadığında birtakım eğitsel fırsatlardan yararlanılamayacağına ve bu eksikliklerin işlevsel, hayata hazırlama amaçlı eğitimin uygulanmasında engel olabileceğini belirtmiştir. *Yedinci alt problem* olan "Sınıf öğretmenlerine göre etkili bir okulda öğretmenler odası nasıl düzenlenmelidir?" sorusuna verilen cevaplara göre, öğretmenler

ihtiyaçlarını rahatlıkla karşılayabilecekleri, aynı zamanda dinlenebilmeleri için uygun koşulları sağlayan, teknolojik açısından zengin, konforlu bir öğretmen odası olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ihtiyaçlarını rahatlıkla karşılayabilecekleri, aynı zamanda dinlenebilmeleri için uygun koşulları sağlayan, eğitim materyalleri açısından zengin, konforlu bir öğretmen odası konusunda birleşmişlerdir. Benzer şekilde *sekizinci alt problem* olan "İlkokul öğrencilerine göre etkili bir okulda öğretmenler odası nasıl düzenlenmelidir?" sorusuna öğrencilerden de benzer cevaplar gelmiştir. Eğitim söz konusu olduğu zamanlarda etkinlik mekânları tartışmasız okul ve sınıf ortamlarıdır. Bir plan çerçevesinde gerçekleştirilen tüm etkinlikler için gereksinimlere göre düzenlenen bir mekâna ihtiyaç vardır. Bu bağlamda eğitim verme amacıyla düzenlenen mekânların insana göre olması, görünüşüyle sıcak bir atmosfer sağlaması ve insanı olumsuz olarak etkilememesi beklenmektedir (Sarpkaya, 2011). Harris'e (1991) göre, sınıfın fiziksel ve davranışsal öğretim ortamlarının bir araya gelmesiyle de eğitim-öğretim ortamı oluşur (Baştepe, 2009). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını artırmak ve işlerine severek gelmeleri için onlara 40 dakika boyunca etkin oldukları ve her bakımdan gerekli donanıma sahip konforlu sınıf ortamları, ders dışı zamanlarda ve teneffüs aralarında aitlik hissiyle vakit geçirebilecekleri keyif aldıkları bir öğretmenler odası ortamı, dışarıdan gözlemlendiğinde bakımlı ve uyumlu görünümü ile insanı etkileyen, işlevsel, kurumsal estetik ve saygın bir okul ortamı sunulmalıdır. Dawson ve Parker (1998)'e göre, genel olarak binanın koşullarının öğrenmeye ne kadar katkı sağlayacak düzeni varsa beklentilerin düzeyi de aynı paralelliktedir. Sınıfın alanı ve donanımın modern oluşu, okul ve iş görenin tutumuna o oranda katkı sağlar. Aynı doğrultuda bina yapısının fiziksel şartları için de öğretmenlerin tutumlarıyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülebilir. Eğer ki istenilen donanım mevcut ve iyi durumda olduğunda, okulun tutumu çoğunlukla pozitif yönde olacaktır. Okul ve sınıfların öğrenci mevcudunun ihtiyacını karşılaması için imkanları uygun alan varsa, genel olarak öğretmen ve iş gören tutumları da pozitif yönde olacaktır (Ronald ve Leigh, 2012). Eğitim- öğretim çalışmalarının gerçekleştirildiği mekânlar okullardır. Birçok kişi için az ya da çok okulla bir bağlantısı olduğu söylenebilir. Her kurum paydaşlardan oluşur. Başlangıçta okuldaki yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler, veliler, mevcutsa memurlar, hizmetliler en çok öne çıkan okul paydaşlarıdır. Bu paydaşlardaki kişilerin okuldan kendi açısından beklentisi olduğu söylenebilir. Bu paydaşların her birinin okula güdülenmesinde ve okulda yürüteceği tüm çalışmalarda olumlu etkilenmesinde okulların bu beklentilere cevap verebilecek şekilde uygun fiziksel ortamlara sahip olmasının çok önemli bir rolü vardır. Okulların fiziksel tasarımların da öncelik öğrenci yararı olmalıdır, çünkü okulların temel varoluş nedeni öğrencilerdir (Arslan, 2014).

6.SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1.Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Sınıf öğretmenlerine ve öğrencilere göre etkili bir okulda sınıfların uygun genişlikte, rahat hareket imkânı sağlayan, kullanım amacına göre sıraların tek kişilik ve iki kişilik sıra olabileceği, donanım olarak teknolojik alt yapının tam eksiksiz olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Sınıfların görsel olarak eğitim içerikleriyle zenginleştirilmiş olması ve sınıflarda eğitici etkinliklere imkân sağlayan okuma köşeleri, aktivite köşelerinin sınıfı daha etkili hale getireceği noktasında görüş birliğine varılmıştır.
- Hem öğretmen hem öğrenciler açısından sınıfta öğrencilere ait kişisel dolapların olmasının öğrencinin çanta yükünü azaltması, derslerde eğitimi aksatmadan araç gereçlere ulaşım kolaylığı sağlaması açısından görüş birliğine vardıkları tespit edilmiştir.
- 6 Şubat depreminde okullarını kaybetmelerinin etkisiyle okul binasının tek katlı ya da en fazla iki katlı olması gerektiği düşüncesi yönünde ortak sonuca ulaşılmıştır.
- Okul binasında bulunması gereken sosyal tesislerde öğrencilerin yeteneklerini geliştirebileceği çok amaçlı eğitim ortamlarının, sosyal beceriler kazandıracak aktivite merkezlerinin okulu etkili hale getireceği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmen ve öğrencilerin okul bahçelerinde doğal bir ortamda uygun genişlikte tüm gelişim alanlarına katkı sağlayacak biçimde geliştirecek alanların okulu etkili hale getirecektir düşüncesi tespit edilmiştir. Aynı zamanda okul bahçesinin çocukların en çok zaman geçirdiği alan olduğu gerçeğidir. Bundan dolayı bahçelerin bunlara göre hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenler odasının öncelikle dinlenmeye uygun olması, öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılaması, aynı zamanda teknolojik alt yapısının yeterli düzeyde olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

6.2.Öneriler

Bu bölümde yapılan çalışamadan çıkan sonuçlara göre şu öneriler de bulunulmuştur.

- Öğretmenlerin işlerine severek gelmeleri ve motivasyonlarını artıracak sınıftaki konfor alanları, teneffüs zamanında veya ders dışında geçirdikleri zamanlarda kendilerini ait hissederek geçirebilecekleri bir oda için diğer okullardaki sınıf ve öğretmenler odaları incelenerek farklı örnekler bulunarak o alanlarda örneklem grubu büyütülerek çalışmalar yapılabilir.
- Okul bahçelerinin tasarımı yapılırken çocuğun psikolojik, sosyolojik ve fiziksel gelişimine katkı sağlaması amaç edinilmelidir. Bu mekânların eğitimdeki başarıya katkı sağladığı bir gerçektir. Bu çalışma yapılırken kriterleri, öğretmenler, çocuk gelişim uzmanları, psikologlar, sosyologlar,

peyzaj mimarları gibi uzmanlardan görüşler alınarak belirlenmelidir. Mevcut okul bahçeleri de tespit edilen ölçütlere göre yeniden düzenlenmelidir.

- Yapılan bu çalışmada okulun bir diğer paydaşı olan velilerin de okulu sahiplenmesi iş birliği içinde olması için veli görüşlerine başvurulabilir.
- Bir etkililiği arttıracağı düşünülen aktivite alanları için bu özelliklere sahip okullardaki kullanıcılarla görüşmeler yapılarak memnuniyet derecelerini belirlenmesi için saha çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aydın, A. (1988). *Sınıf Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık

Başar, M. A. (2000). İlköğretim Okullarının İş Gören ve Fiziki Olanakları. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 1-7

Baştepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 76-83

Cole, A. (2011). Critical Review of Elementary School Design. Yüksek Lisans Tezi, University of Massachusetts Amherst

Dewey, J. (2004). *Deneyim ve Eğitim (*S. Akıllı, G. Can ve G. Kaplan, Çev.) Ankara: ODTU Yayıncılık

Earthman, G., & Lemasters, L. (1996). Review of Research on the Relationship between School Buildings, Student Achievement, and Student Behavior. Paper presented at the the Annual Meeting of the Council of Educational Facilities Planners, *International, Tarpon Springs, FL*

Edmondson, L. (2002). *Perceptions of Physical and Psychosocial Aspects of a Safe.* Carbondale

Evans, G. W. (2004). The Environment of Childhood Poverty. *American psychologist,* 59(2), 77

Hathaway, W.E. (1988) ‘’Educational Facilities’’, *Education Canaday Winter/Hiver,* 28-35.

Karadağ, A. Mutlu, S. ve Sayın, Ş. (2012). Okul Bahçelerinin Oyun Alanı Olarak Değeri: Düzce Kenti Örneği. *Ormancılık Dergisi,* 8(2), 45-56

Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., & Maczuga, S. (2009). Risk Factors for Learning-related Behavior Problems at 24 Months of Age: Population- based Estimates. *Journal of abnormal child psychology,* 37(3), 401

Özenç, M. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Okulların Sahip Olması Gereken Nitelikler. *Turkish Studie- Educational Sciences.* 15(4), 2841-2855

Polat, H., ve Ünişen, A. (2014). Okulun Mekansal Anlamı: Pedo-Mimari. Erzincan Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(2), 65-84

Sarpkaya, R. (2011), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık

Şişman, İ. (2011), *Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okullar).* Ankara: Pegem Akademi

Tekindal, M., ve Uğu z Arsu, Ş. (2020). Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*. 20 (1), 153- 182

Türel, A. (2017). İlkokul Fiziksel Çevresinin Çocuğunun Mekânsal Algısına ve Davranışına Etkisi: Kağıthane Örneği, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Vural, R. A., & Sadık, F. (2003). İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Açıdan Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim* Cilt 28, Sayı 130 (16-23).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, A. (2012). İlköğretim Okullarının Fiziksel Yapılarının Eğitim ve Öğretim Açısından Değerlendirilmesi. *Balıkesir University The Journal Of Social Sciences Institute*, 15 (28)

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN TARİH VE TARİHÇİLİĞE DAİR GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Selin Gizem Bahçeci
Mustafa Özdemir
Kemalpaşa Organize Sanayi Bölgesi Zülfü Mevlüt Çelik MTAL

ÖZET

Sosyal bilimlerin beslendiği kaynaklardan biri, şüphesiz "tarih" bilimidir. "Tarih, toplumları, milletleri, kuruluşları etkileyen hareketlerden doğan, olayları zaman ve yer göstererek anlatan, bu olaylar arasındaki ilişkileri, daha önceki ve sonraki olaylarla bağlantılarını, karşılıklı etkilenmeleri, her milletin kurduğu medeniyeti inceleyen bilimdir." (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2024) Tarih bilimindeki konular üzerine araştırmalar yapıp tarih kitapları yazan kimseler ve eski adıyla "müverrihlere", "tarihçi" denmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin tarihsel düşünme ve yorumlama yapabilmesi amacıyla "tarihçiler" hakkında ne düşündüklerini ortaya çıkarmak önemlidir. Bu araştırmanın amacı, "tarih" biliminden yola çıkarak "tarihçilik" düşüncesinin ortaöğretim öğrencilerinde çağrıştırdığı fikirleri ve imgeleri incelemektir. Yapılan araştırmada nitel araştırma türlerinden biri olan mülakat yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubu İzmir ili Kemalpaşa ilçesine bağlı bir mesleki ve teknik anadolu lisesinin 9, 10, 11 ve 12. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 5 öğrenci ile, toplamda ise 20 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Tarih" ve "Tarihçilik" konularına yönelik hazırlanmış 10 adet yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat formuna alan ve dil uzmanlarının önerileri ile son hali verilmiştir. Veriler, öğrenciler ile yüz yüze görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Bu araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin genel olarak "tarih" kavramı ile geçmiş, deneyim ve kronoloji kavramlarını ilişkilendirdikleri; "tarihçilik" ile ilgili araştırmacı, yön gösteren, objektif ve benzer özellikleri benimsedikleri görülmektedir. Tarihçilerin kişilik ve akademik özelliklerine göre betimlemişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine göre tarihçilerin fiziksel özelliklerinin genel olarak erkek, yaşlı ve gözlüklü; akademik özellikleri ise genellikle araştıran, meraklı ve bilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin "tarihçi" denildiği zaman akıllarına gelen isimlerin tamamının Türk tarihçileri olduğu gözlemlenmiştir. Tarih ders kitaplarında erkek tarihçilerin yanında kadın tarihçilere de yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kavramlar: Tarih bilimi, tarihçilik, araştırma, ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri.

ABSTRACT

One of the essential sources for the social sciences is undoubtedly the science of "history." "History is the science that narrates events that arise from movements affecting societies, nations, and institutions, indicating the time and place of these events, examining the relationships between these events, their connections with previous and subsequent events, and their mutual influences, studying the civilization established by each nation." Those who conduct research on topics in the field of history and write history books are referred to as "historians," formerly known as "müverrihs." It is crucial to uncover what secondary school students think about "historians" to enable them to engage in historical thinking and interpretation. The aim of this research is to investigate the ideas and images evoked by the notion of "historical scholarship" among secondary school students, starting from the field of "history." The research employed the interview method, which is one of the qualitative research types. The research group consisted of 20 students from grades 9, 10, 11, and 12 attending a vocational and technical Anadolu high school in the Kemalpaşa district of İzmir. A semi-structured open-ended questionnaire consisting of 10 questions related to "History" and "Historical Scholarship" was used as the data collection tool. The semi-structured interview form was finalized with the suggestions of field and language experts. Data were obtained through face-to-face interviews with the students, which lasted an average of 20 minutes. The data collected in this study were analyzed using the content analysis method. As a result of the research, it was found that students generally associated the concept of "history" with past, experience, and chronology; and they embraced characteristics related to "historical scholarship" such as being a researcher, a guide, and being objective. They described historians according to their personality and academic attributes. According to the students, historians were generally perceived as male, elderly, and bespectacled in terms of physical characteristics, while their academic traits were typically described as curious, knowledgeable, and investigative. Furthermore, it was observed that all the names that came to the students' minds when they thought of "historians" were Turkish historians. It is recommended that history textbooks include female historians alongside male historians.

Keywords: History science, historical scholarship, research, views of secondary school students.

GİRİŞ

Tarih, herkes için daima "geçmiş" ya da "kronoloji" olarak bilinen bir bilim dalı olarak kabul görmektedir. Prof. Dr. Mustafa Safran, "geçmiş" kavramını "insan bilincinin sürekli bir boyutu; insan toplumunun kurumları, değerleri ve diğer kalıplarının kaçınılmaz bileşenidir" (Safran, 2021) olarak tanımlamaktadır. O halde tarihi sadece "geçmiş" olarak tanımlamak yetersizdir. Tarih, kültürlerin, bilimin, geçmişin, geleceğin, en çok da "insanın" bir parçası olduğunu unutmamak gerekir.

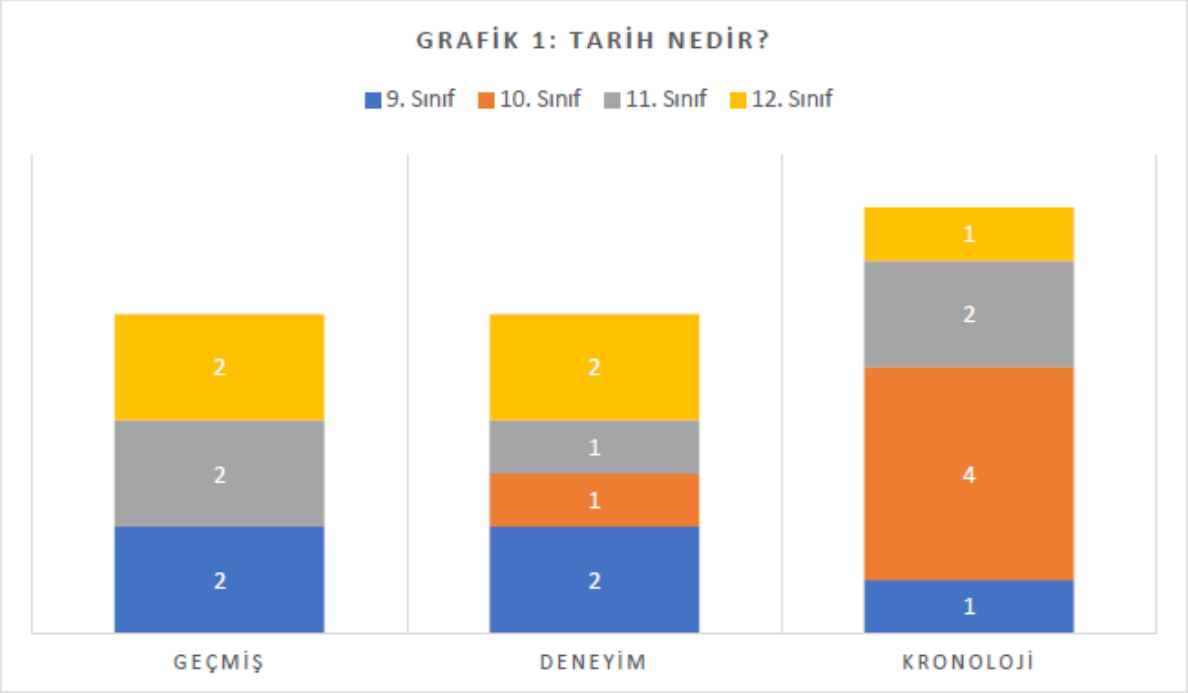
Tarih biliminin konusu, geleceğin sağlam temeller üzerine kurulması için, yorumlanarak değerlendirilmek üzere yaşanan tarihin ve öncesinin incelenmesi, yeniden kurulması, anlaşılması ve kavranılması işidir. Bu işi yapana tarihçi, yaptığı işe de tarihçilik denir. Bütün bu işleri yapacak olan tarihçi tarihsel belgelerle, tarihsel olayları, tarihsel olaylarla da tarihsel gerçekleri bulmaya çalışan kişidir. (Ercan, 2010)

Ülkemizde tarih öğretmeni tipi olarak tarih, bilim olarak tarih ve reformun aracı olarak tarih olarak ayrılabilir. (Safran, 2021) Lakin tarih öğretmeni ile tarihçiler arasında farklılık vardır. Tarihçiler, tarihi bilim olarak ele alıp istatistikler ve veriler ile açıklama yaparlar. Aynı zamanda olaylardan çok yönlü olgular çıkartılar. Örneğin orta çağda engizisyon mahkemelerinde cadıların yargılanması ve kedilerin katledilmesinden ötürü kara vebanın farelerle birlikte yayılması bir olay-olgu örgüsüdür. Tarih öğretmenleri kara vebadan genel hatlarıyla bahsederler. Oysa ki kara vebanın sosyo-ekonomik, psikolojik, siyasi olgularının açıklanması da tarihçilerin işidir. Bu bağlamda tarih, çok yönlü olmakla birlikte yoruma açık bir bilimdir. Tarihçilerin de tarih biliminin "çarpıtılma" özelliğinin bulunmasından dolayı "objektif" olmaları elzemdir.

Sosyal bilimler, gerçeklerle uğraşır. (Safran, 2021) Savaşların sonuçlarında barış antlaşmaları imzalansa dahi muharebeler insanlık tarihi için daima acımasız olmuştur. "Barış Antlaşması" olarak adlandırılan belgeler, aslında insanlara birçok psikolojik sorunlar bırakmıştır. Bu bağlamda tarih öğretmenlerinin, sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinden yararlanmaları gerektiğini düşünüyorum. Örneğin savaşlar siyasi süreçler içinde işlenirken, sadece devletlerin kazanımlarının değil, halk için de psikolojik sorunların, ekonomik zorlukların anlatımının ağırlıklı olması gereklidir. Bu sayede öğrencilerimize "savaşsız barış" ya da "barış toplumu" düşüncesini anlatabiliriz. Bu bağlamda öğrencilerin zihnindeki liderler, tarih hakkındaki düşünceleri de öğrenmek istedik. Yapılan çalışmada "tarih" görüşleri incelenmiştir. 9. Sınıfların Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ve 10-11-12. Sınıf öğrencilerinin 2019 tarih öğretim programına göre "tarih" görüşleri de bizlere yansımakta ve gelecek programlara ışık tutmaktadır.

ARAŞTIRMA VE BULGULAR

Yapılan araştırmada, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin "tarih" ve "tarihçi" konusundaki düşünceleri incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin bu konudaki görüşleri, elde edilen veriler grafikler aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu grafikler, öğrencilerin tarih ve tarihçilerin rolü hakkında sahip oldukları algıları daha iyi anlamamıza yardımcı olmuştur.



Grafik 1'de "Tarih sizce nedir?" sorusuna verilen kavramların yorumsal analizi mevcuttur. Bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Tarih benim için dünya üzerinde yaşanan olayları belgelendiren, objektif bulgulara dayandıran, kanıtlanabilen, açığa çıkaran ve toplumlara öğreten bilim dalıdır."

"Tarih, geçmişi inceleyen objektif bilim dalıdır."

"Tarih, bir milletin en değerli şeyidir. Tarihini bilmeyen geleceğini bilemez. Herkes geçmişini araştırmalı ve öğrenmelidir."

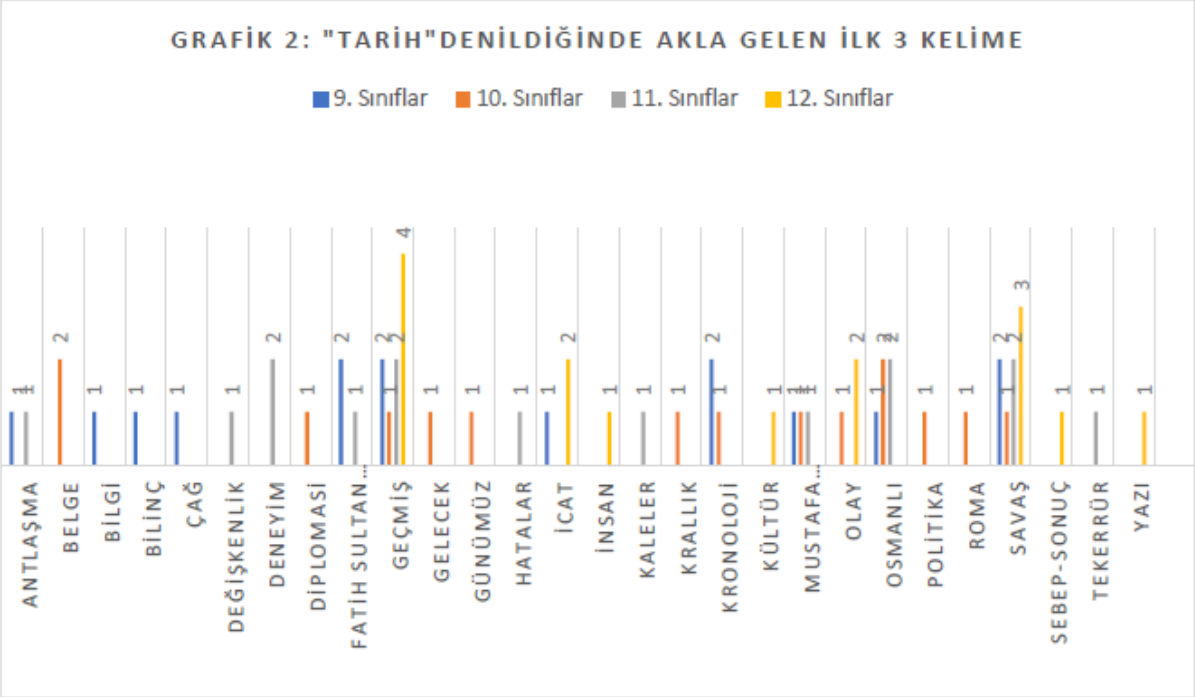
"Tarih, günümüzden önceki zamanlara, günümüze ve geleceğimizdeki zamanlara denir."

"Tarih, toplumların önemli olaylarını, kronolojik sırayla, nesnel olarak anlatan bilim dalıdır. Tarih, bizlere geçmişten dersler çıkartmamızı sağlar."

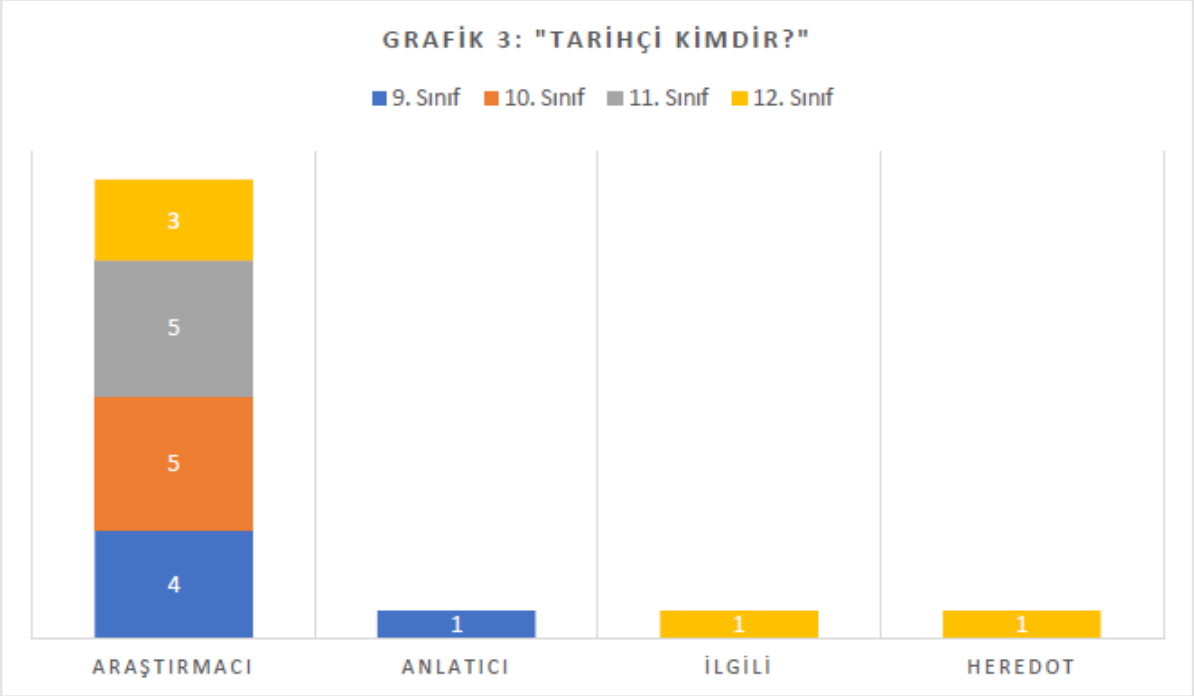
Tarih bilimini "geçmiş" olarak cevaplandıran 2 öğrenci "geçmişte yaşanan gelişmeler" olarak yorum yapmıştır. 2 öğrenci "geçmişin tekerrür ettiğini" belirtmiştir. 2 öğrenci ise tarih biliminin geçmişi objektif biçimde incelediği kanısına varmışlardır.

"Deneyim" cevabını veren 6 öğrencinin yaptığı yorumlarda "milli bilinç" vurgulanıp, tarihten ders çıkartılması gerektiği önerilmiştir. 4 öğrenci geçmiş deneyimlerden ders çıkartıp "geleceğe yön verilmesi" gerektiğini vurgulamıştır. 2 öğrenci ise tarih için deneyimlerden ders çıkartıp "tarihimizin değerini bilmek gerekir" yorumlarını yapmışlardır.

"Kronoloji" diyen 8 öğrenci "zaman dilimi içinde gerçekleşen olaylar silsilesi" olarak yorum yapmıştır. 1 öğrenci ise olaylar silsilesini "deneyim" ile ilişkilendirmiştir.

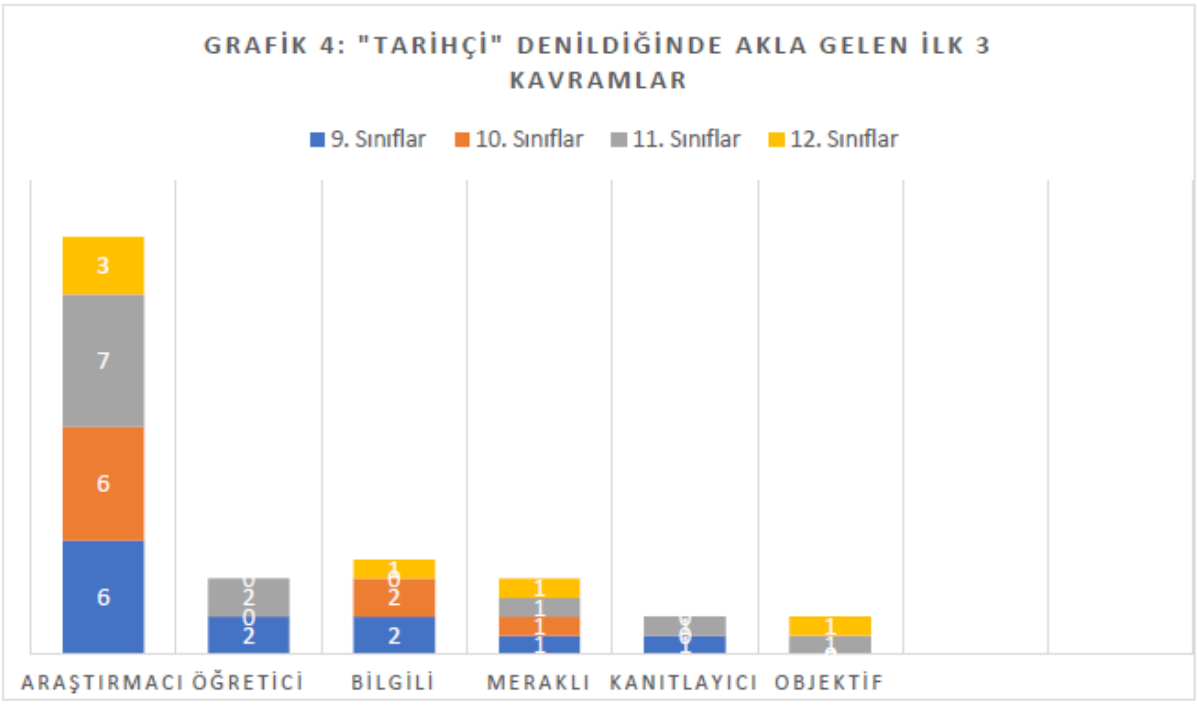


Grafik 2'de öğrencilere "tarih denildiğinde aklınıza gelen ilk 3 kelimeyi yazınız." Sorusu sorulmuştur. Görüldüğü üzere 9,10,11 ve 12. Sınıf öğrencilerinin tarih kavramı hakkındaki ortak görüşler geçmiş (9 öğrenci), savaş (8 öğrenci), Osmanlı (5 öğrenci) olarak belirtilmiştir.

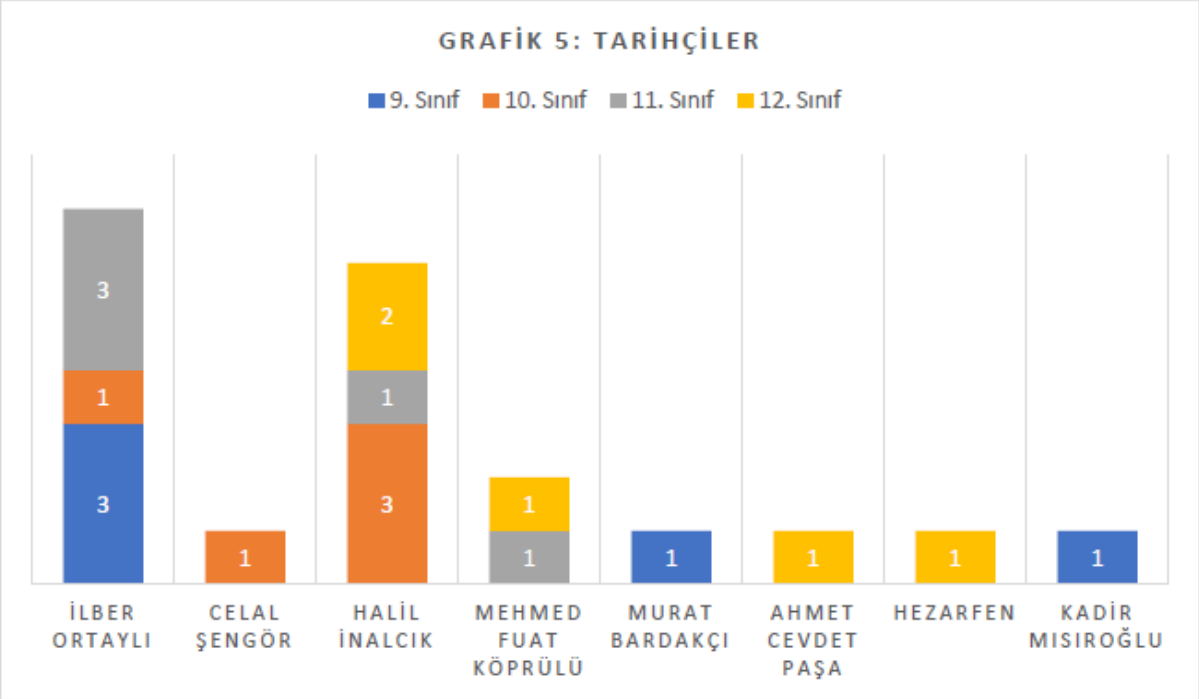


Grafik 3'e göre öğrencilere "tarihçi kimdir?" sorusu sorulmuştur. 17 öğrenci araştırmacı, 3 öğrenci anlatıcı, ilgili ve Heredot cevaplarını vermiştir.

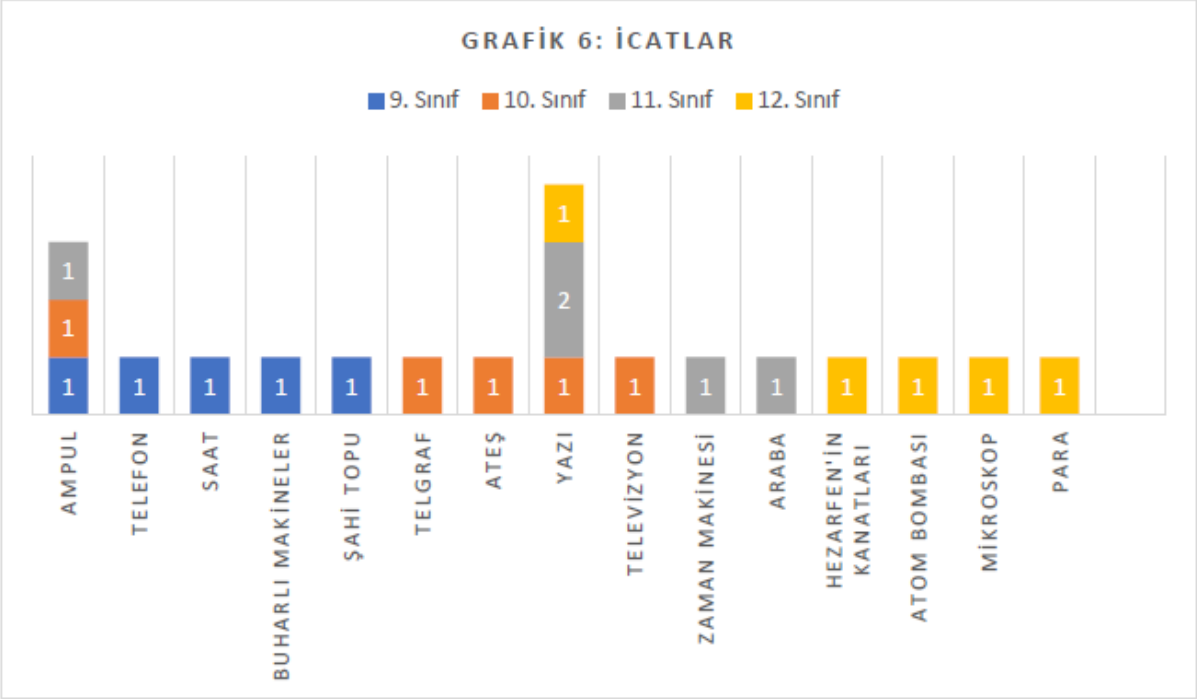
"Araştırmacı" cevabını veren 8 öğrenci, tarihçilerin ilgili ve bilgili olduklarını, 3 öğrenci objektif ve kanıtlayıcı olduklarını, 3 öğrenci milli bilinç oluşturmak için tarihi aktardıklarını, 2 öğrenci ise öngörülü olduklarını vurgulamıştır.



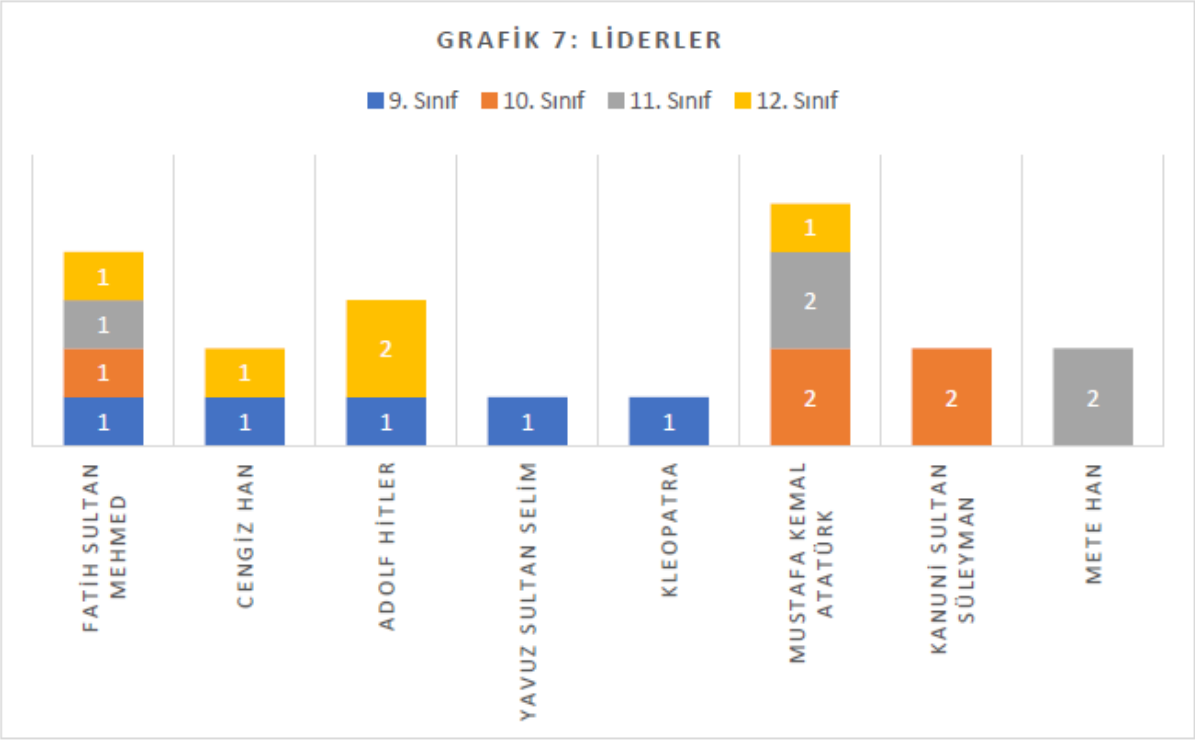
Grafik 4'de öğrencilere "Tarihçi" denildiğinde aklınıza gelen ilk 3 kelimeyi yazınız." cümlesi yöneltilmiştir. Görüldüğü üzere öğrenciler, "tarihçi" kavramı hakkında araştırmacı (22 kelime), bilgili (5 kelime), meraklı (4 kelime) ve öğretici (4 kelime) olmak üzere görüş belirtmişlerdir.



Grafik 5'te öğrencilere "Tarih alanındaki bir bilim insanına örnek verebilir misiniz?" sorusu sorulmuştur. 20 öğrenciden 7 öğrenci İlber Ortaylı, 6 öğrenci Halil İnalcık, 2 öğrenci Mehmed Fuad Köprülü, 5 öğrenci Celal Şengör, Murat Bardakçı, Ahmet Cevdet Paşa, Hezarfen ve Kadir Mısıroğlu cevabını vermiştir.



Grafik 6'da öğrencilere "Tarihte bir bilim insanı olsaydın, hangi icadın bulunuşuna tanıklık etmek isterdiniz?" sorusu sorulmuştur. 4 öğrenci yazı, 3 öğrenci ampul, 13 öğrenci ise diğer cevapları vermişlerdir.



Grafik 7'de öğrencilere "Tarih alanında bir bilim insanı olsaydın, hangi liderin dönemini araştırmak isterdin? Neden?" sorusu sorulmuştur. 5 öğrenci Mustafa Kemal Atatürk, 4 öğrenci Fatih Sultan

Mehmed, 3 öğrenci Adolf Hitler, 2 öğrenci Cengiz Han, Kanuni Sultan Süleyman, Metehan ve 1 öğrenci Yavuz Sultan Selim ile Kleopatra cevaplarını vermiştir.

Bazı öğrencilerin lider seçimlerinin sebepleri aşağıda belirtilmiştir.

"Mustafa Kemal Atatürk'ün Cumhuriyet'i ilan etmesini araştırmak isterdim. Çünkü o zamanlardaki İtilaf Devletlerinin baskısının nasıl kırıldığını öğrenmek isterdim."

"Fatih Sultan Mehmed'i araştırmak isterdim. Çünkü o dönemde yaşanan taht kavgaları, din savaşları ve İstanbul'un fethi ilgimi çekiyor."

"Adolf Hitler'in dönemini araştırmak isterdim. Çünkü Hitler'in neden bu kadar cesaretli olduğunu merak ediyorum."

"Cengiz Han dönemini araştırmak isterdim. Nasıl bu kadar kısa sürede topraklarını büyüttüğünü, ordusunu düzenlediğini ve başarılı kararlar verdiğini merak ediyorum."

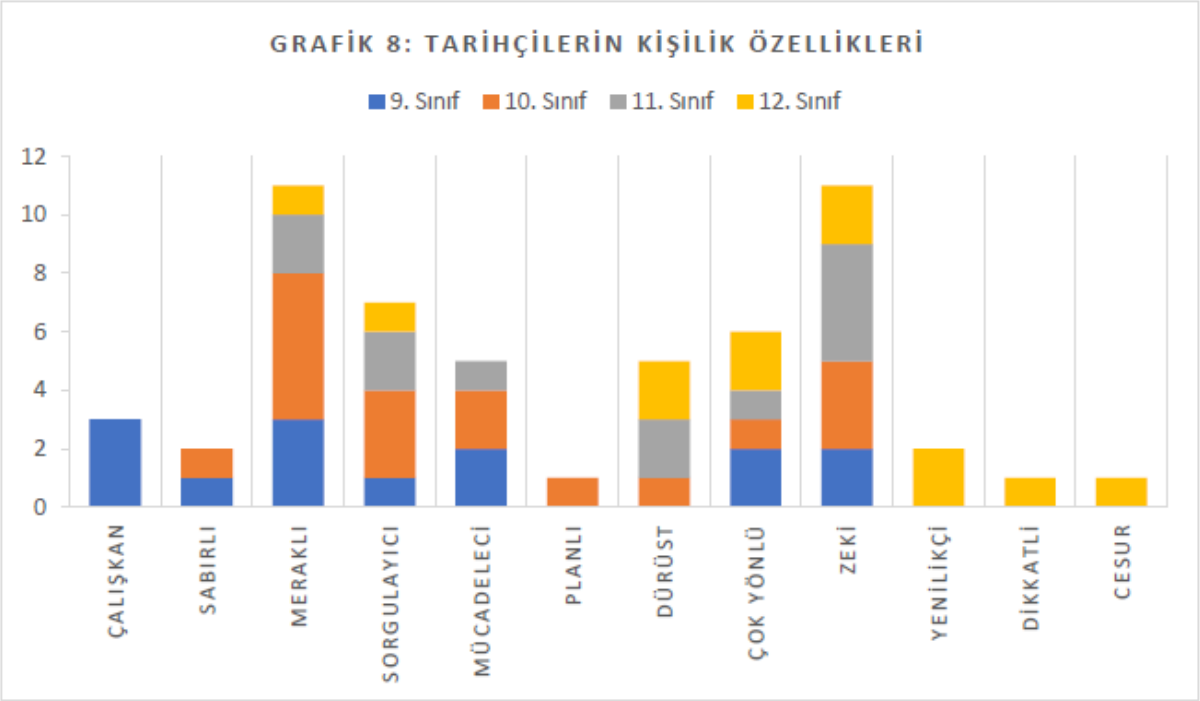
"Kanuni Sultan Süleyman'ın hayatını ve yaptıklarını araştırmak isterdim. Çünkü hayatı zaferlere tanıklık etmiş büyük bir sultanın bunları nasıl gerçekleştirdiğini öğrenmek isterdim."

"Mete Han dönemini araştırmak isterdim. Çünkü Türklerin tarihi için çok önemli belgeler ve olaylar Mete Han döneminde yaşanmıştır."

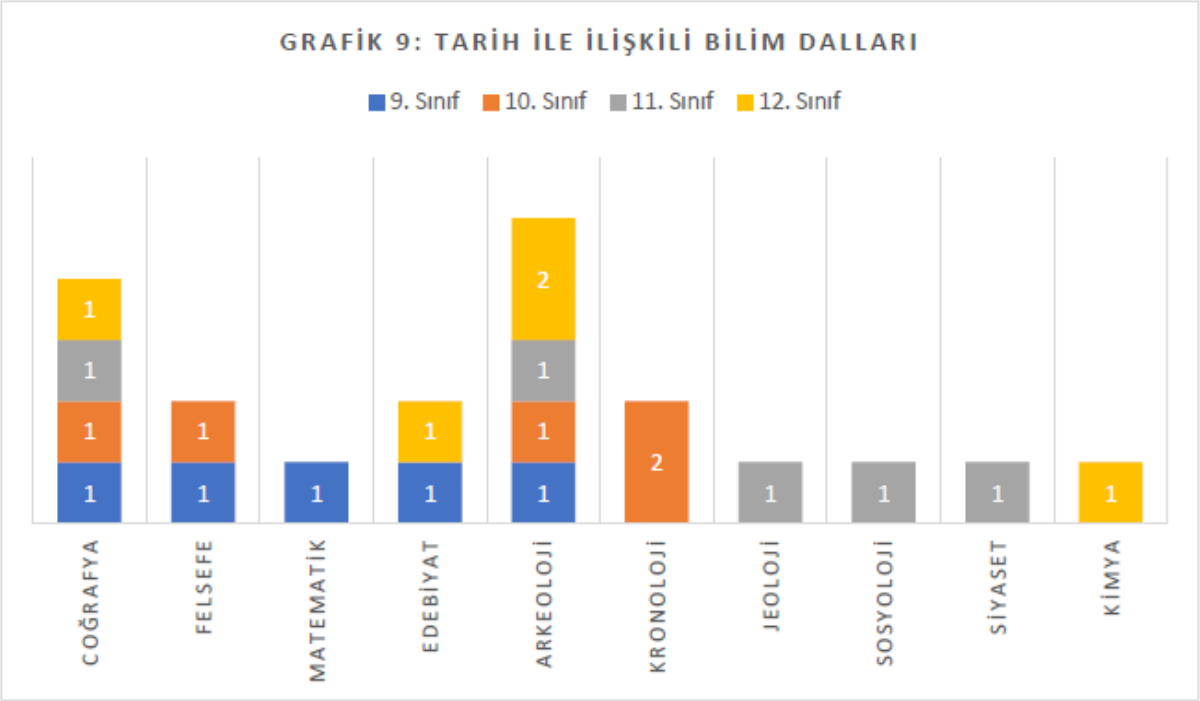
"Tarih alanında bir bilim insanı olaydım Yavuz Sultan Selim dönemini araştırmak isterdim. Çünkü sekiz yıl gibi kısa bir sürede çok büyük işler başaran bir padişahı merak ediyorum."

"Antik Mısır'da Kleopatra dönemini araştırmak isterdim. Çünkü o dönemde var olmayan fikirleri öngörüp açıklamak isterdim. Bu sayede arkeoloji, felsefe gibi bilim dallarına ve insanlığa da yararımın dokunmasını isterdim."

Grafik 8'de öğrencilere "Tarih alanında çalışan bir bilim insanının özellikleri nelerdir?" sorusu sorulmuştur.



Yapılan araştırmada tarihçileri kişisel özellikleri konusunda öğrencilerin %22'si çalışkan ve meraklı, %14'ü mücadeleci, çok yönlü ve zeki gibi cevaplar vermiştir.

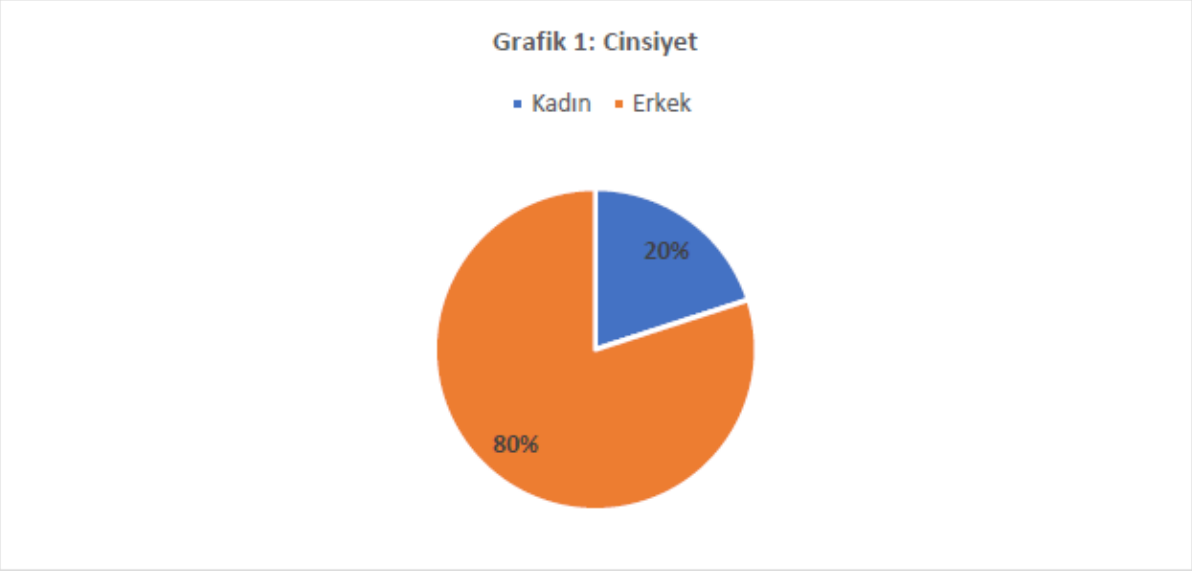


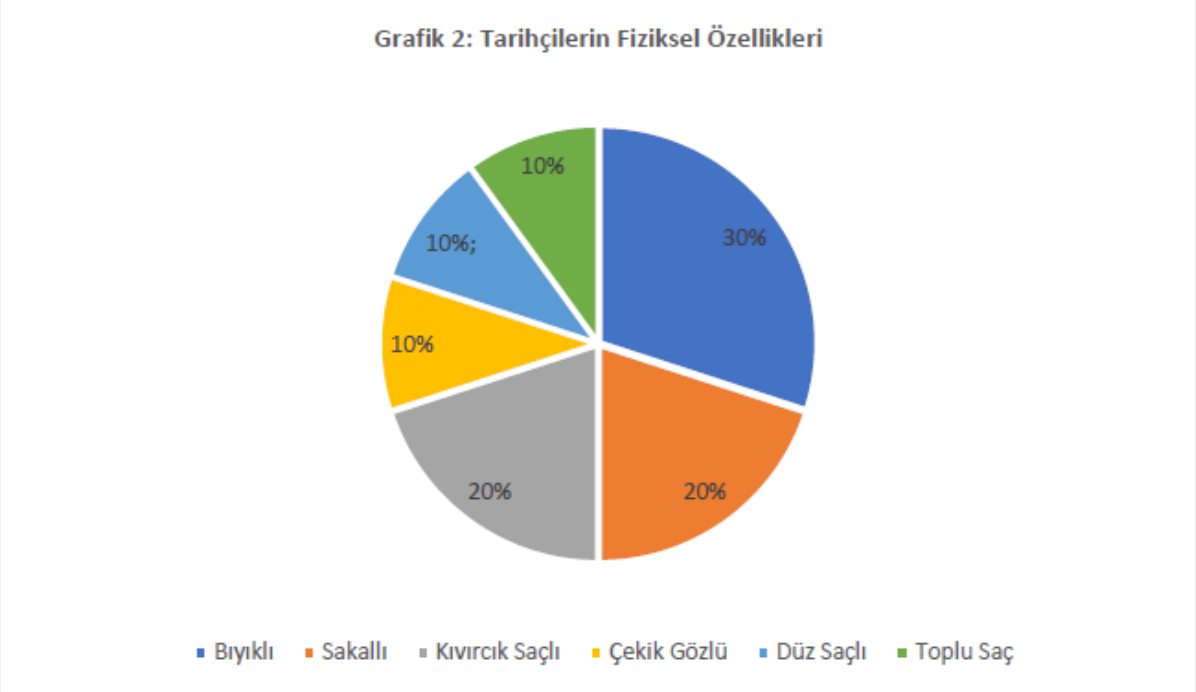
Grafik 9'da öğrencilere "Tarih alanıyla ilişki olan bilim dalları nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Grafiğe göre 5 öğrencinin arkeoloji, 4 öğrencinin coğrafya, 2 öğrencinin felsefe, edebiyat ve kronoloji, 1 öğrencinin ise jeoloji, sosyoloji, siyaset, kimya ve matematik cevaplarını verdiğini görmekteyiz.

Ortaöğretim Öğrencilerinin "Tarihçi" Düşüncesinin Tematik Resim Analizi

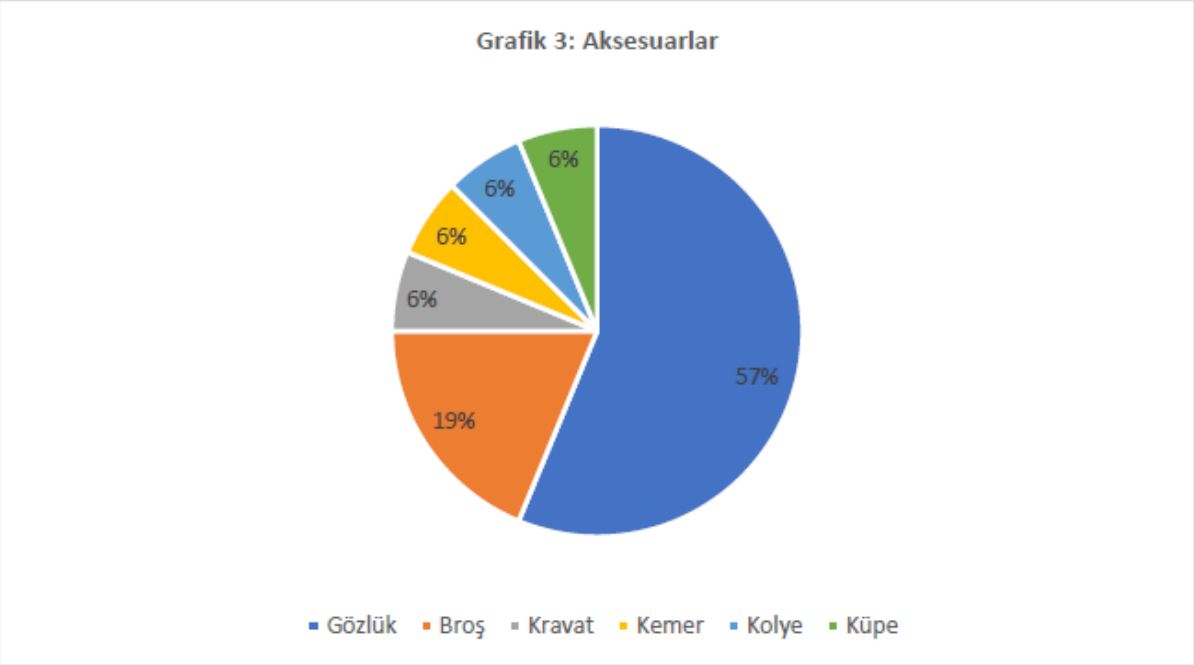
Öğrencilerin zihnindeki tarihçi tipolojisini öğrenmek adına öğrencilere "Size göre hayalinizdeki bir tarihçiyi çiziniz. (Tarih alanıyla ilgilenen bir bilim insanını çiziniz.)" sorusu yöneltilmiştir. Çizilen resimler psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenleri ile iş birliği yapılarak analiz edilmiştir.

Grafik 1'de öğrencilerin çizdiği resimlere göre tarihçilerin cinsiyet farkı gözlemlenmiştir. Bu verilere göre resimlerdeki tarihçilerin %80'i erkek, %20'si kadındır. Aşağıdaki tabloları bu bağlamda inceleyeceğiz.

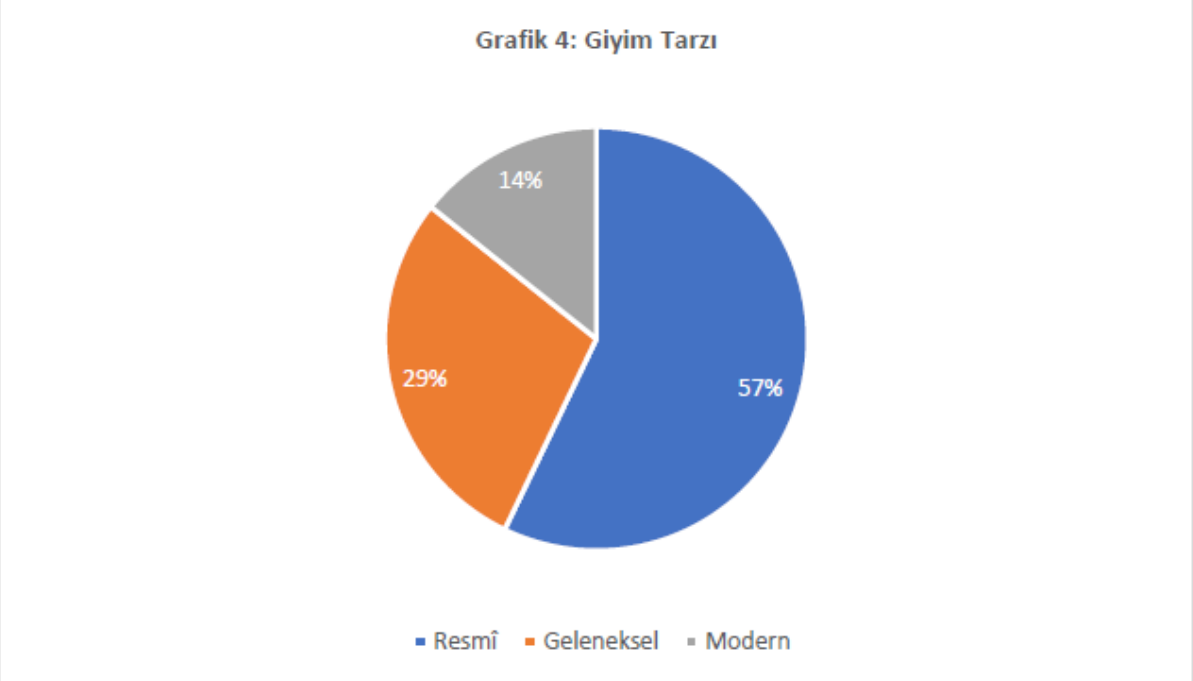




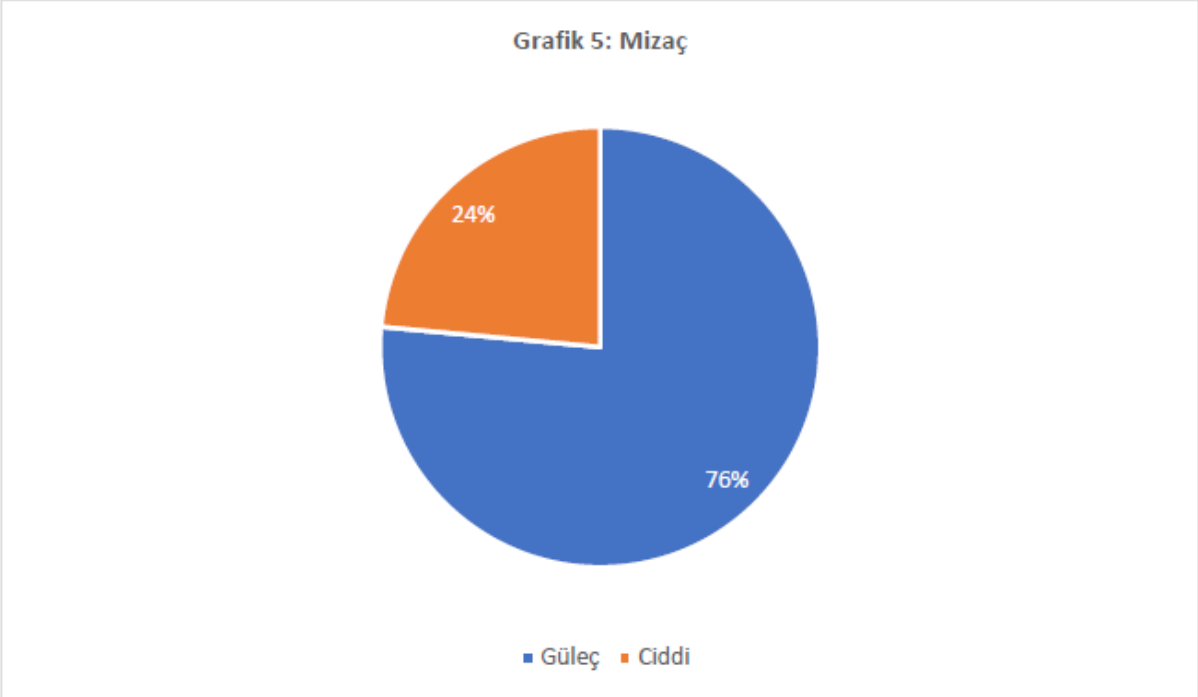
Grafik 2'de tarihçilerin fiziksel özellikleri verilmiştir. Öğrencilerin çizimlerindeki tarihçilerin %30'u bıyıklı, %20'si sakallı, %20'si kıvırcık saçlı, %10'u çekik gözlü, düz saçlı ve toplu saçlı olarak resmedilmiştir.



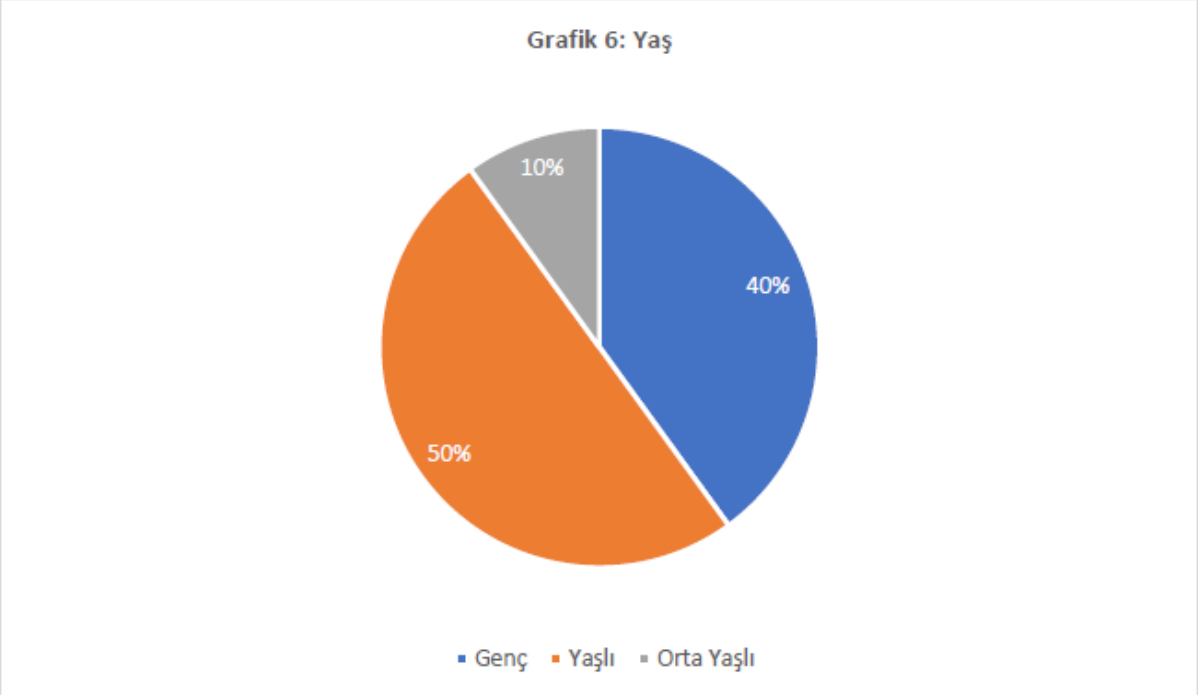
Grafik 3'te öğrencilerin çizdiği tarihçilerin taktığı aksesuarlar verilmiştir. Çizilen resimlere göre tarihçilerin %57'si gözlüklü, %19'u broş, %6'sı kravat, kemer, kolye ve küpe takmaktadır.



Grafik 4'te öğrencilerin çizdiği tarihçilerin giyim tarzı verilmiştir. Bu verilere göre tarihçilerin %57'si resmî, %29'u geleneksel ve %14'ü modern tarzda giyinmektedir.



Grafik 5'te öğrencilerin çizimlerine göre tarihçilerin mizacı %76 güleç ve %24 ciddi olarak resmedilmiştir.



Grafik 6'da öğrencilerin çizimlerine göre tarihçilerin %50'si yaşlı, %40'ı genç ve %10'u orta yaşlı olarak tasvir edilmiştir.

SONUÇ

Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin tarihe "tekerrür" olarak baktığını ve bu tekerrürden ders çıkartmaları gerektiğini gözlemlemekteyiz. Öğrenciler, tarihi "tekerrür" olarak görürken, bu tekerrürü ve deneyimi halka anlatan kişilerin de "tarihçiler" olduğunu beyan etmiştir. Aynı zamanda tarihçilerin tekerrürü araştırarak bulduklarını da aktarmışlardır.

Tarih bilimi öğrencilerin zihninde sadece geçmiş, deneyim ya da kronoloji olarak kalmamıştır. Öğrencilerin geçmişi, tekerrür ile bağdaştırmıştır. Deneyim olarak gören öğrenciler ise milli bilinç vurgusunu yapmakla birlikte tarihi gelişmelerden ders çıkartarak geleceğe yön verilmesi gerektiğini savunmuştur. Kronolojik sıra olarak cevap veren öğrenciler ise tarih için olaylar silsilesini olarak yorumlamıştır.

Öğrencilere "tarih" denildiğinde aklına gelen 3 kelime ise ortak görüşler bağlamında geçmiş savaş, Osmanlı, antlaşma, belge, bilgi, bilinç, çağ, değişkenlik, deneyim, diplomasi, Fatih Sultan Mehmed, gelecek, günümüz, hatalar, icat, insan, kaleler, krallık, kronoloji, kültür, Mustafa Kemal Atatürk, olay, politika, Roma, sebep-sonuç, tekerrür ve yazı cevaplarını vermiştir. Bu cevaplardan yola çıkarak öğrencilerin zihnindeki "tarih" kavramının tematik sonuçlarını ise "devletler, liderler, diplomasi, zaman, deneyim, mekanlar, dinamiklik ve belgeler" olarak ayırabiliriz.

Öğrencilere "Tarih alanındaki bir bilim insanına örnek verebilir misiniz?" sorusu sorulduğunda öğrenciler İlber Ortaylı, Halil İnalcık, Mehmed Fuad Köprülü, Celal Şengör, Murat Bardakçı, Ahmet Cevdet Paşa, Hezarfen ve Kadir Mısıroğlu cevaplarını vermiştir. Bu bağlamda tarih öğretimi hususunda medya araçlarının önemini görmekteyiz. Mehmed Fuad Köprülü, Halil İnalcık ve Ahmet Cevdet Paşa ise tarih ders kitaplarında yerlerini almış tarihçilerdir. Öğrenciler, tarih bilimi ile ilgili görüş belirtirken "bir milletin geçmişi" gibi cevaplar da vermişlerdir. Buna bağlı olarak öğrencilere "Bir bilim insanı olaydınız hangi hükümdarın dönemine tanıklık etmek isterdiniz?" sorusunu sorduğumuzda 5 öğrenci Mustafa Kemal Atatürk, 4 öğrenci Fatih Sultan Mehmed, 3 öğrenci Adolf Hitler, 2 öğrenci Cengiz Han, Kanuni Sultan Süleyman, Metehan ve 1 öğrenci Yavuz Sultan Selim ile Kleopatra cevaplarını vermiştir. Verilen cevaplardaki hükümdarlardan 5 tanesi Türk tarihinde anlatılan hükümdarlardır. Diğerleri ise Alman, Moğol ve Mısırlıdır. Bu bağlamda ilköğretim ve ortaöğretim tarih ders kitaplarının öğrencilere millî bilinç ve şuur kazanımını görebiliyoruz. Elbette bu şuurun oluşmasında sadece ders kitaplarının değil, sosyal yaşam, karakteristik özellikler ve aile de son derece etkilidir.

Öğrenciler, tarihçilerin kişilik özelliklerine çalışkan, meraklı, mücadeleci, çok yönlü, zeki, sabırlı, sorgulayıcı, planlı, dürüst, yenilikçi, dikkatli ve cesur cevaplarını vermiştir. Bu bağlamda öğrenciler için

bir tarihçinin gerçeğin peşinde koşarken merakla yola çıkarak, planlı ve sabırlı çalıştığını, bilgileri sorguladığını, bilgileri ararken dijital kaynaklarla birlikte farklı disiplinlerden de yararlandığını, gerçek için pes etmeden, dikkatlice çalışarak bu bilgileri insanlara dürüstlükle aktardığı düşüncesi görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinde "tarihçi" düşüncesinin uyandırdığı tipolojiye baktığımızda öncelikle bilim insanının cinsiyeti dikkat çekmektedir. Öğrencilerin çizdiği resimlerdeki tarihçiler %80 erkek ve %20 oran ile kadındır. Bu bağlamda tarih kitaplarında ve derslerimizde Sümerleri anlatırken Muazzez İlmiye Çığ'dan, Roma'yı anlatırken Hatice Palaz Erdemir'den, Osmanlı tarihinde Mübahat Kütükoğlu'ndan, Osmanlı-Rus Savaşlarını anlatırken Keziban Acar Kaplan'dan bahsetmemiz yararlı olabilir. Elbette bu isimleri Mehmed Fuad Köprülü, Halil İnalcık, Ahmet Cevdet Paşa, İlber Ortaylı gibi isimlerle birlikte anabilir ve arttırabiliz.

KAYNAKÇA

Safran, M. (2021). Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri, Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul, 15-408.

Yavuz Ercan, Tarih Araştırmalarında Yöntem ve Teknik, Turhan Kitabevi, Ankara 2010

İlköğretim Öğrencilerinin Bilim İnsanı… V. H. Kaya, Ö. Afacan, D. Bolat, A. Urtekin

Maarif Modeli Öğretim Programlarında Dijital ve Yapay Zekâ Becerileri: Türkiye ve Eğitimde Önde Gelen OECD Ülkeleri Üzerinden Eleştirel-Yorumlayıcı Perspektiften Karşılaştırmalı İnceleme

Fatih KARATAŞ
Öğr. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi,
fatih.karatas@nevsehir.edu.tr

Özet

Dijital ve yapay zekâ becerilerinin K-12 eğitim programlarına entegrasyonu, günümüz eğitim sistemlerinin öncelikli konuları arasında yer almaktadır. 2022 PISA sonuçlarına göre eğitimde başarılı olan beş OECD ülkesi (Singapur, Çin, Tayvan, Hong Kong, Japonya) ile Türkiye'nin karşılaştırmalı olarak incelendiği çalışmada, Adamson ve Morris'in üç boyutlu karşılaştırmalı program analizi yaklaşımı benimsenmiş, eleştirel ve yorumlayıcı perspektifler birleştirilerek kullanılmıştır. Araştırma verileri, ülkelerin eğitim programı dokümanları, politika belgeleri ve araştırma raporları gibi ikincil kaynaklardan elde edilmiş ve dört temel ölçüt (eğitim politikası ve içerik, pedagojik yaklaşımlar, öğretmen hazırlığı, değerlendirme sistemleri) çerçevesinde analiz edilmiştir. Bulgular, incelenen OECD ülkelerinin yapay zekâ eğitimini ulusal öncelik olarak konumlandırdığını ve sistematik bir yaklaşımla yürüttüğünü gösterirken, Türkiye'nin özellikle erken kademe entegrasyonu, öğretmen hazırlığı ve teknolojik altyapı konularında gelişime açık yönleri olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Türkiye'nin dijital ve yapay zekâ eğitiminde etkili bir sistem kurabilmesi için öğretmen eğitimi, teknolojik altyapı ve değerlendirme sistemlerinde kapsamlı iyileştirmelere ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Maarif Modeli, Dijital beceriler, yapay zekâ becerileri

Abstract

The integration of digital and artificial intelligence skills into K-12 curricula stands as a primary concern in contemporary education systems. This study presents a comparative analysis between Türkiye and five leading OECD countries (Singapore, China, Taiwan, Hong Kong, and Japan), selected based on their 2022 PISA results, employing Adamson and Morris's three-dimensional comparative curriculum analysis approach that combines critical and interpretive perspectives. The research data, sourced from secondary materials including educational curriculum documents, policy papers, and research reports, were analyzed within a framework of four fundamental criteria: educational policy and content, pedagogical approaches, teacher preparation, and assessment systems. The findings reveal that while the OECD countries have positioned AI education as a national priority and implemented it systematically, Türkiye shows areas for potential improvement, particularly in early-stage integration, teacher preparation, and technological infrastructure. The study concludes that Türkiye needs comprehensive improvements in teacher training, technological infrastructure, and assessment systems to establish an effective system for AI education.

Keywords: Maarif Model, Digital skills, artificial intelligence skills,

Giriş

Dijital ve yapay zekâ (YZ) becerilerinin K-12 eğitim programlarına entegrasyonu, eğitim sistemlerinde küresel bir öncelik hâline gelmiştir. Teknolojik gelişmeler iş gücünü hızla yeniden şekillendirirken, öğrencilerin dijital okuryazarlık ve YZ anlayışı konusunda donanımlı hâle gelmesi kritik bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Bellas vd. (2022), YZ'nin sadece teknik bilgiyle sınırlı kalmaması, aynı zamanda etik, eleştirel düşünme ve geniş bir bağlamda anlaşılmasını sağlayan bütüncül program yaklaşımlarını önermektedir. Bu görüş, Miao vd.'nin (2022) eğitim sistemlerinde tüm eğitim kademelerini kapsayan bir YZ ekosistemi oluşturulması gerekliliğini vurgulayan çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Böylece öğrenciler sadece teknoloji kullanıcıları değil, aynı zamanda bu teknolojilerin geliştirilmesi ve uygulanmasında aktif birer katılımcı olabilmektedir.

Öte yandan, öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPACK) ve yapay zekaya yönelik tutumları, başarılı bir entegrasyonun temel belirleyicileri arasında kritik bir rol oynamaktadır. Chounta vd.'nin (2021) Estonya'da yürüttüğü kapsamlı araştırma, öğretmenlerin yapay zekayı destekleyici bir araç olarak algılamalarının, bu teknolojileri sınıf içi uygulamalara dahil etme isteklerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu durum, mesleki gelişim programlarının öğretmenlere teknolojiyi pedagojik süreçlere entegre etme konusunda rehberlik etmesi gerektiğine işaret etmektedir. Crompton vd. (2022) ise yaptıkları sistematik incelemede, yapay zekanın eğitime entegrasyonunda karşılaşılan teknik, pedagojik ve kurumsal zorlukları ve fırsatları detaylı bir şekilde analiz ederek, sürdürülebilir uygulama çerçevelerinin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

YZ'nin K-12 eğitimine entegrasyonunda etkili program tasarımı bir diğer önemli faktördür. Otero vd.'nin (2023) yaptığı sistematik literatür taraması, deneyimsel öğrenme ve teorik yaklaşımları birleştiren yöntemlerin önemine dikkat çekmektedir. Bu çift yönlü yaklaşım, öğrencilere hem pratik beceriler kazandırmakta hem de YZ'nin toplumsal etkilerini eleştirel bir şekilde değerlendirme kapasitesini geliştirmektedir. Adams vd. (2023) ise YZ'nin etik yönlerinin programa entegre edilmesinin, öğrencilerin bu teknolojileri sorumlu bir şekilde kullanabilmelerini sağlamada önemli olduğunu vurgular.

YZ eğitiminde ilerleme kaydedilmesine rağmen, bu sürecin çeşitli zorlukları bulunmaktadır. Crompton vd. (2022), YZ'nin eğitimdeki olanakları ve zorluklarını sistematik olarak inceledikleri çalışmalarında, etkili uygulamaları destekleyecek çerçeveler oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Eğitim sistemlerinin farklı kültürel ve sosyoekonomik bağlamlarda nasıl uygulandığını anlamak, bu süreçte kilit bir rol oynar. Eğitim programlarının tasarımı ve uygulanması konusunda farklı ülkeler, kendi kültürel ve eğitsel bağlamlarına uygun yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bellas vd. (2022), bütüncül bir yaklaşımı savunarak, yapay zeka eğitiminin izole edilmiş teknik becerilerden ziyade genel öğrenci yetkinliklerine odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu görüş, özellikle Finlandiya gibi İskandinav ülkelerinin

benimsediği disiplinlerarası entegrasyon modeliyle örtüşmektedir. Bu ülkelerde yapay zeka kavramları, farklı derslere entegre edilerek öğrencilerin bütünsel bir anlayış geliştirmeleri hedeflenmektedir. Öte yandan, Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkeler, yapay zeka konularını ayrı dersler halinde sunmayı tercih etmekte, bu da Miao vd.'nin (2022) savunduğu, tüm eğitim kademelerini kapsayan sistematik bir yapay zeka eğitimi ekosistemine örnek teşkil etmektedir. Bu farklı yaklaşımların her birinin kendine özgü avantajları ve zorlukları bulunmaktadır. Yang (2022), yapay zeka eğitiminin disiplinlerarası doğasına dikkat çekerek, farklı konu alanlarıyla bütünleşik bir yaklaşımın öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmede daha etkili olacağını savunmaktadır. Bu görüş, yapay zeka eğitiminin sadece teknik becerilerin ötesinde, öğrencilerin genel analitik ve yaratıcı düşünme kapasitelerini geliştirmeye yönelik bütünsel bir yaklaşım gerektirdiğini vurgulamaktadır. Dai vd. (2022) ise öğrenci-öğretmen ilişkisinin teknolojik gelişmeler ışığında yeniden kavramsallaştırılması gerektiğini belirterek, işbirlikçi öğrenme ortamlarının önemine vurgu yapmaktadır. Türkiye'nin bu noktada, kendi eğitim sistemine uygun şekilde küresel eğilimleri ve başarılı uygulamaları yakından takip etmesi her geçen gün daha da önemli hale gelmektedir.

Etik boyut, yapay zekâ eğitiminin vazgeçilmez bir parçası olarak öne çıkmaktadır. Adams vd. (2023), K-12 düzeyinde yapay zekâ entegrasyonunu yönlendirecek kapsamlı etik ilkeler önermekte, öğrencilerin bu teknolojileri sorumlu ve bilinçli bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, teknolojinin etik kullanımı konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturmanın yanı sıra, veri gizliliği, algoritma yanlılığı ve yapay zekâ sistemlerinin toplumsal etkileri gibi konuların da eğitim programlarına dahil edilmesini öngörmektedir. Bu görüş, Otero vd. (2023) deneyimsel öğrenme ve teorik perspektiflerin dengeli bir şekilde ele alınması gerektiğini savunan çalışmasıyla güçlü bir şekilde desteklenmektedir.

Dijital ve yapay zekâ becerilerinin K-12 eğitim programlarına entegrasyonu konusunda yapılan kapsamlı araştırmalar, bu sürecin çok boyutlu ve karmaşık yapısını detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. Mevcut literatürün sistematik bir sentezi, konunun pedagojik, teknik, etik ve sosyokültürel boyutlarıyla bütüncül olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu entegrasyon süreci, eğitim sistemlerinin geleceğe hazır nesiller yetiştirme hedefinin merkezinde yer almaktadır. Karşılaşılabilecek sınırlılıkların üstesinden gelebilmek için, eğitimciler, araştırmacılar ve politika yapıcılar arasında sürekli iş birliği ve iletişimin önemi vurgulanmaktadır.

Bu araştırma, dijital ve yapay zeka becerilerinin K-12 eğitim programlarına entegrasyonunu çok boyutlu bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle Türkiye ile birlikte 2022 OECD PISA verilerine göre eğitimde önde gelen beş OECD ülkesinin (Singapur, Çin, Tayvan, Hong Kong, Japonya) bu becerileri eğitim programlarına nasıl dahil ettiğini karşılaştırmalı olarak analiz etmeyi hedeflemektedir. Çalışmanın kapsamı, yalnızca program içeriği ve öğretim yöntemlerini değil, aynı zamanda eğitim

programlarının tasarımını ve uygulanmasını etkileyen kültürel ve toplumsal faktörleri de içermektedir. Bu araştırma iki temel açıdan önem taşımaktadır: İlk olarak, Türkiye'nin kendi eğitim sistemine uygun başarılı uygulamaları belirleyerek global eğilimlerle uyumlu stratejiler geliştirmesine katkı sağlayacak; ikinci olarak, farklı eğitim sistemlerindeki başarılı uygulamaları ve eşitlik konularını inceleyerek, uyarlanabilir ve etkili stratejiler geliştirilmesini sağlayacaktır. Bu karşılaştırmalı analiz, her ülkenin sosyoekonomik ve kültürel bağlamında ortaya çıkan farklılıkları inceleyerek, başarılı uygulamaların yerel koşullara nasıl adapte edilebileceğine dair önemli bilgiler sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırma Tasarımı

Türkiye'nin ve eğitimde önde gelen 5 OECD ülkesinin (Singapur, Çin, Tayvan, Hong Kong, Japonya) K-12 eğitim programlarında dijital ve yapay zeka becerilerinin karşılaştırıldığı araştırmada, eğitim programlarının karşılaştırmalı analizinde üç temel boyutunu birleştiren (amaç ve perspektif, programın odağı ve tezahürleri) bir yaklaşım (Adamson & Morris, 2014, s.316) benimsenmektedir. Adamson ve Morris'in belirttiği gibi, "karşılaştırmalı program araştırması, faydacı (örneğin politika yapımı) veya yeni anlayışlar üretme amacıyla yapılabilir". Bu çalışma da benzer şekilde hem politika yapıcılara yol göstermeyi hem de dijital becerilerin eğitim programlarına entegrasyonu konusunda yeni anlayışlar geliştirmeyi hedeflemektedir.

Veri toplama ve veri analizi

Araştırma, her ülkenin eğitim programı dokümanları, eğitim politikaları, öğretim materyalleri ve varsa ilgili araştırma raporları gibi ikincil veri kaynaklarından yararlanacaktır. Toplanan veriler, her iki perspektiften (kritik ve yorumlayıcı) analiz edilecek ve ülkeler arası benzerlikler ve farklılıklar belirlenecektir. Çalışma, eleştirel ve yorumlayıcı analiz tekniklerini birleştirerek, bu eğitim programlarının uygulanmasına ve bunların sosyokültürel dinamikler üzerindeki etkilerine derinlemesine bir bakış sağlamayı hedeflemektedir. Analiz yaklaşımı, yazarların tanımladığı yorumlayıcı ve eleştirel perspektifleri birleştirmektedir. Yorumlayıcı perspektif, "fenomenleri analiz etmeyi ve açıklamayı amaçlar" ve "sosyo-kültürel ürünler olarak program fenomenlerini" incelemeye olanak tanır. Eleştirel perspektif ise "programları önceden belirlenmiş bir çerçeveden sorgular" ve "eşitlik, adalet veya sosyal yeniden yapılanma gibi konularla ilgilenen araştırmacılar için uygun olabilir" (Adamson & Morris, 2014).

OECD 2022 PISA sonuçlarına göre karşılaştırmalı analiz için seçilen ülkeler

Karşılaştırmalı analiz için incelenecek ülkelerin belirlenmesinde OECD'nin PISA değerlendirmesi temel alınmıştır. PISA sonuçları, ülkelerin eğitim sistemlerinin etkililiğini ve öğrencilerin temel becerilerdeki yeterliliklerini uluslararası standartlarda ölçen en kapsamlı ve güvenilir veri kaynağıdır. Özellikle

matematik, okuma ve fen alanlarındaki başarı, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve bilimsel muhakeme gibi dijital çağın gerektirdiği temel becerilere ne ölçüde sahip olduklarını göstermektedir. Bu nedenle, 2022 PISA sonuçlarına göre eğitimde en başarılı beş ülke ile Türkiye'nin karşılaştırılması tercih edilmiştir. Ülkelerin 2022 PISA sonuçları Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Ülkelerin 2022 PISA Performansı

OECD 2022 PISA Sonuçları

Matematik, Okuma ve Fen Alanlarında En Başarılı Ülkeler

PISA 2022 Değerlendirmesi

- 'PISA' (Programme for International Student Assessment) sonuçlarına göre Doğu Asya ülkeleri öne çıkıyor

Ülke	Matematik	Okuma	Fen
Singapur	575	543	561
Çin	544	510	531
Tayvan	547	515	537
Hong Kong	542	514	529
Japonya	527	504	529
Türkiye	453 (39. sıra)	456 (36. sıra)	476 (34. sıra)

* Türkiye'nin her bir kategoride OECD ülkeleri arasındaki sıralaması parantez içinde belirtilmiştir.

2022 PISA değerlendirmesinde matematik, okuma ve fen alanlarında en yüksek performansı gösteren ülkeler, dijital ve yapay zeka becerilerinin eğitim programlarına entegrasyonu konusunda da önemli deneyimler sunmaktadır. Singapur'un matematik alanında 575, okumada 543 ve fende 561 puanla açık ara liderliği, bu ülkenin eğitim sistemindeki başarılı uygulamaların incelenmesini özellikle değerli kılmaktadır. Çin, Tayvan ve Hong Kong'un birbirine yakın ve yüksek puanlarla üst sıralarda yer alması, Doğu Asya eğitim sistemlerinin güçlü yönlerini ortaya koymaktadır. Japonya'nın da benzer bir başarı çizgisi sergilemesi, bu bölgedeki eğitim yaklaşımlarının detaylı analizinin önemini göstermektedir. Türkiye'nin matematik, okuma ve fen alanlarında sırasıyla 39., 36. ve 34. sıralarda yer alması, bu üst düzey performans gösteren ülkelerin eğitim programlarının incelenmesinin ve başarılı uygulamaların Türkiye bağlamına uyarlanmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Dijital ve yapay zekâ becerileri eğitim programı analiz çerçevesi (Karşılaştırma ölçütleri)

Dijital ve yapay zekâ becerilerinin K-12 eğitim programlarına entegrasyonunu karşılaştırmalı olarak analiz etmek için dört temel ölçüt belirlenmiştir. İlk ölçüt olan "eğitim politikası, hedef ve içerik", dijital ve yapay zekâ becerilerine eğitim programlarında nasıl yer verildiğini, hangi kavramların hangi sınıf seviyelerinde ele alındığını ve bunların birbiriyle olan ilişkisini incelemektedir. "Pedagojik yaklaşımlar" ölçütü, bu becerilerin öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkililiğini ve çeşitliliğini değerlendirmektedir. "Öğretmen hazırlığı ve mesleki gelişim" ölçütü, eğitimcilerin bu teknolojileri etkili bir şekilde öğretebilmeleri için gerekli yetkinlikleri ve sürekli destek mekanizmalarını ele almaktadır. Son olarak, "Değerlendirme ve geri bildirim" ölçütü, öğrenme çıktılarının nasıl ölçüldüğünü ve sürecin nasıl iyileştirildiğini ortaya koymaktadır. Bu çerçeve, ülkeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları sistematik bir şekilde analiz etmek için kullanılmıştır. Her bir ölçüte ilişkin kapsam aşağıda sunulmuştur.

1.Eğitim Politikası, Hedef ve İçerik

- Dijital Beceriler**:** Bağımsız dersler, entegre yaklaşımlar, sınıf seviyesi dağılımı, ilerleme yapısı.
- Yapay Zekâ Becerileri**:** Temel kavramlar, sistemler, etik kullanım, toplumsal etkiler, pratik uygulamalar.

2.Pedagojik Yaklaşımlar

- Önerilen öğretim metotları: Proje tabanlı öğrenme, ters yüz sınıf, işbirlikçi öğrenme, gerçek dünya uygulamaları vb. uygulamalar.

3.Öğretmen Hazırlığı ve Mesleki Gelişim

- Eğitim gereksinimleri ve öğretmenlere yönelik sürekli destek programları.

4.Değerlendirme ve Geri Bildirim

- Öğrenme çıktıları nasıl değerlendirilir? Standart testler, portfolyolar, proje bazlı değerlendirmeler.
- Öğrenci ve eğitmenlere yönelik geri bildirim mekanizmaları.

Bulgular

Araştırma kapsamında yapay zekâ ve dijital becerilerin eğitime entegrasyonu konusunda incelenen beş OECD ülkesinin her birine ilişkin detaylı bulgular, araştırmanın beş temel ölçütü (eğitim politikası ve içerik, pedagojik yaklaşımlar, öğretmen hazırlığı, değerlendirme sistemleri ve teknolojik altyapı) çerçevesinde aşağıda sunulmaktadır.

1. Singapur

1.1. Eğitim Politikası, Hedef ve İçerik.

Singapur'da eğitim politikaları ve içeriklerinin dijital ve yapay zekâ becerileriyle entegrasyonu, ülkenin "Akıllı Ulus" (Smart Nation Initiative) vizyonu çerçevesinde şekillenmektedir. Bu strateji, Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Dijital Hazırlık Planı (Digital Readiness Blueprint) ve Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi 2.0 (National AI Strategy 2.0) gibi politika belgeleriyle desteklenmektedir (Singapur Eğitim Bakanlığı, 2023). Eğitim programının merkezinde yer alan "Bul, Düşün, Uygula, Yarat" (Find, Think, Apply, Create) çerçevesi, öğrencilerin pasif teknoloji tüketicileri olmak yerine, aktif içerik üreticileri olarak yetişmelerini hedeflemektedir (Singapur Eğitim Bakanlığı, 2023). Bu yaklaşım, bilgi yönetimi, dijital iletişim ve siber güvenlik gibi temel yetkinlikleri bütüncül bir perspektifle ele almaktadır.

Program içeriği, kodlama eğitiminden veri okuryazarlığına, yapay zekâ uygulamalarından etik konulara kadar geniş bir çerçevede beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Özellikle dikkat çeken bir uygulama olarak, Python programlama diline 32,5 saat, test süreçlerine 11 saat gibi net zaman dilimleri ayrılmıştır. Bu detaylı planlama, öğrenme sürecinin sistematik ve ölçülebilir olmasını sağlamaktadır. G3 Bilişim programı (G3 Computing Program) ise yetenekli öğrencilere özel eğitim fırsatları sunarak, ileri düzey dijital becerilerin geliştirilmesini desteklemektedir. Yapay zekâ eğitimi, "Gelişen Teknolojiler" (Emerging Technologies Framework) çerçevesi içinde ele alınmakta ve teorik anlayışla pratik uygulamaları dengeli bir şekilde birleştirmektedir. Bu kapsamda öğrenciler, yapay zekânın temel kavramlarından başlayarak, etik konular ve toplumsal etkilere kadar geniş bir anlayış kazanmaktadır. Siber güvenlik ve çevrimiçi güvenlik konuları, "Daha İyi İnternet Kampanyası" (Better Internet Campaign) ve "Siber Güvenlik Farkındalık Kampanyası" (Cybersecurity Awareness Campaign) gibi özel programlarla desteklenmektedir.

1.2. Pedagojik Yaklaşımlar.

Singapur'un pedagojik yaklaşımı, aktif öğrenme ve problem odaklı metodolojileri merkeze alan yenilikçi bir perspektif sunmaktadır. G3 Bilişim programında (G3 Computing Program) benimsenen "yaparak öğrenme" prensibi (Active Learning Framework), teorik bilginin ötesinde, gerçek dünya problemlerine çözüm üretme becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Programlama eğitiminde uygulanan aşamalı metodoloji (Progressive Coding Methodology), önce kod okuma, ardından kod yazma becerilerini geliştirerek, öğrencilerin temel programlama kavramlarını daha sağlam bir şekilde kavramalarını sağlamaktadır.

İşbirlikçi öğrenme teknikleri, özellikle "Düşün-Eşleş-Paylaş" (Think-Pair-Share) ve çift programlama (pair programming) gibi yöntemlerle zenginleştirilmiştir. Öğrenciler, programlama çalışmalarında "sürücü" ve "yönlendirici" rollerini ("driver" and "navigator" roles) üstlenerek hem teknik becerilerini geliştirmekte hem de ekip çalışması deneyimi kazanmaktadır. Oyun temelli öğrenme aktiviteleri, programlama konseptlerinin eğlenceli ve interaktif bir bağlamda uygulanmasını sağlarken, öğrencilerin

motivasyonunu da artırmaktadır. Öte yandan, endüstri standartlarıyla uyumlu profesyonel yazılım geliştirme uygulamaları eğitim sürecine dahil edilmesi, öğrencileri gelecekteki kariyerlerine hazırlamada önemli bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşım, teorik bilginin pratik uygulamalarla pekiştirilmesini ve öğrencilerin gerçek iş dünyasının beklentilerine hazır hale gelmesini sağlamaktadır.

1.3. Öğretmen Hazırlığı ve Mesleki Gelişim.

Singapur'un öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim stratejisi, Singapur Öğretim Uygulaması (Singapore Teaching Practice [STP]) platformu etrafında şekillenen kapsamlı bir ekosisteme dayanmaktadır. Bu platform, öğretmenlere dijital eğitim stratejilerinin uygulanması konusunda zengin kaynaklar ve sürekli rehberlik sağlamaktadır. Öğretmenler, kodlama eğitiminden yapay zekâ uygulamalarına, çeşitli değerlendirme araçlarının kullanımına kadar geniş bir çerçevede destek almaktadır. Platform üzerinden erişilebilen mesleki gelişim kaynakları, öğretmenlerin kendi hızlarında ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişmelerini mümkün kılmaktadır. Mesleki öğrenme toplulukları (Communities of Practice) aracılığıyla teşvik edilen işbirliği ve deneyim paylaşımı, öğretmenler arasında kolektif bir uzmanlık oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Bu topluluklar, dijital eğitim stratejilerinin daha etkili uygulanması konusunda karşılıklı öğrenme ve destek mekanizmaları sunmaktadır.

1.4. Değerlendirme ve Geri Bildirim.

Singapur'un değerlendirme sistemi, okul temelli değerlendirmelerle ulusal sınavları birleştiren çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu sistemde, teorik bilgiyi ölçen 2 saatlik yazılı sınavlar ve 2,5 saatlik laboratuvar temelli uygulama testleri, öğrencilerin hem kavramsal anlayışlarını hem de uygulama becerilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmektedir. Değerlendirme süreci, bilgi anlama, problem çözme uygulaması ve çözüm geliştirme olmak üzere üç temel hedef etrafında yapılandırılmıştır. Python ve JupyterLab gibi endüstri standardı araçların kullanıldığı uygulamalı değerlendirmeler, öğrencilerin gerçek dünya senaryolarında dijital becerilerini göstermelerini sağlamaktadır. Okul temelli değerlendirmeler aracılığıyla sağlanan sürekli geri bildirim mekanizması, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini aktif olarak yönetmelerini ve iyileştirme alanlarını bağımsız olarak belirlemelerini desteklemektedir. Bu öğrenme analitiği üzerine kurulu yaklaşım, programın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine ve öğretim stratejilerinin sürekli iyileştirilmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, performans analizleri öğretmenlere, öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi anlama ve öğretim yaklaşımlarını buna göre uyarlama fırsatı sunmaktadır.

2. Çin

2.1. Eğitim Politikası, Hedef ve İçerik Boyutu.

Çin'in dijital ve yapay zekâ becerilerini eğitim sistemine entegre etme stratejisi, Çin Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education [MOE]) tarafından geliştirilen "Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri On Yıllık Gelişim Planı (2011–2020)" çerçevesinde şekillenmiştir (Çin Eğitim Bakanlığı, 2023). Bu plan, 2020 yılına kadar tüm bölgelerdeki okulların geniş bant internet erişimine sahip olmasını ve kaliteli dijital eğitim kaynaklarının oluşturulmasını hedeflemiştir (Çin Eğitim Bakanlığı, 2023). Ayrıca, öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanım kapasitesinin artırılması ve eğitim yöneticilerinin dijital liderlik becerilerinin geliştirilmesi de planın önemli unsurları arasında yer almaktadır.

Çin'in dijital ve yapay zekâ eğitimi yaklaşımı, bütüncül bir program anlayışıyla şekillendirilmiştir. Bu yaklaşım, dijital becerilerin farklı dersler içerisine yerleştirilmesiyle başlamaktadır. Program, dört aşamalı bir gelişim modeli üzerine kurulmuştur: İlk aşamada (1-2. sınıflar) dijital araçların keşfi, ikinci aşamada (3-4. sınıflar) temel veri işleme, üçüncü aşamada (5-6. sınıflar) veri şifreleme ve kodlama, son aşamada ise (7-9. sınıflar) ileri teknoloji uygulamaları yer almaktadır. Bu kademeli yaklaşım, öğrencilerin bilişsel gelişimleriyle uyumlu bir ilerleme sağlamaktadır. Yapay zekâ becerileri programa aşamalı olarak entegre edilmektedir. Temel kavramlardan başlayarak, makine öğrenmesi, veri işleme ve etik konulara kadar uzanan geniş bir kapsam sunulmaktadır. Özellikle etik kullanım ve toplumsal etki konularına verilen önem, programın ayırt edici özellikleri arasında yer almaktadır.

2.2. Pedagojik Yaklaşımlar.

Çin'in pedagojik yaklaşımı, gerçek dünya uygulamalarını merkeze alan bir anlayışla şekillendirilmiştir. Öğrenciler, yapay zekâ robotları, sesli asistanlar ve nesnelerin interneti sistemleri (AI robots, voice assistants, and IoT systems) gibi güncel teknolojilerle doğrudan etkileşime girmektedir. Bu uygulamalı deneyim, soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlarken, problem çözme becerilerinin de geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, dijital hava durumu istasyonları gibi disiplinlerarası projelerde kendini göstermektedir. Bu projeler, bilim, teknoloji ve matematik gibi farklı alanları bir araya getirerek, öğrencilerin teorik bilgiyi uygulamaya yansıtma fırsatı bulmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, grup çalışmaları aracılığıyla yapay zekâ etiği, veri gizliliği ve teknolojinin toplumsal gibi konular tartışılmakta, bu sayede eleştirel düşünme ve iletişim becerileri geliştirilmektedir.

2.3. Öğretmen Hazırlığı ve Mesleki Gelişim.

Çin'in öğretmen hazırlık programı, ulusal ve yerel düzeylerde yapılandırılmış kapsamlı bir eğitim sistemi sunmaktadır. Bu çok katmanlı yaklaşım, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin sistematik bir şekilde geliştirilmesini sağlamaktadır. Eğitimler, çoklu ortam öğretim teknikleri ve teknoloji entegrasyonu üzerine yoğunlaşmakta, öğretmenlerin hem geleneksel hem de keşif odaklı öğretim yöntemlerini etkili bir şekilde kullanabilmelerini hedeflemektedir. "Tasarla-Uygula-Yansıt-Geliştir" metodolojisi, sürekli mesleki gelişimin temelini oluşturmaktadır. Bu döngüsel yaklaşım, öğretmenlerin

kendi uygulamalarını sistematik olarak değerlendirmelerine ve iyileştirmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, çalıştaylar, çevrimiçi platformlar ve mentorluk programları aracılığıyla oluşturulan profesyonel mesleki gelişim toplulukları, öğretmenler arası iş birliği ve deneyim paylaşımını teşvik etmektedir.

2.4. Değerlendirme ve Geri Bildirim.

Değerlendirme sistemi, biçimlendirici ve sonuç değerlendirmeleri birleştiren bütüncül bir yapıya sahiptir. Bu çok yönlü yaklaşım hem bilgi ediniminin hem de pratik becerilerin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Süreç ve performans değerlendirmelerinin bir arada kullanılması, öğrencilerin başarılarını kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Değerlendirme standartları, tüm paydaşlara öğrenci performansı hakkında temel bilgiler sağlarken, öğretme-öğrenme süreçleriyle program tasarımına da rehberlik etmektedir. Özellikle grup projeleri ve işbirlikçi çalışmaların değerlendirmeye dahil edilmesi, bireysel yetkinliklerin yanı sıra takım çalışması becerilerinin de ölçülmesini sağlamaktadır. Bu kapsamlı değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin dijital çağın gerektirdiği becerileri ne ölçüde kazandıklarının etkin bir şekilde izlenmesine olanak tanımaktadır.

3. Tayvan

3.1. Eğitim Politikası, Hedef ve İçerik.

Tayvan'ın dijital ve yapay zekâ eğitimi yaklaşımı, Tayvan Eğitim Bakanlığı'nın (Ministry of Education [MOE]) geleceğe hazır vatandaşlar yetiştirme vizyonu doğrultusunda şekillendirilmiştir (Tayvan Eğitim Bakanlığı, 2023). Dijital beceriler, birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar tüm derslere entegre edilmiş durumdadır. Bu entegrasyon, Dijital Öğretim Rehberi 3.0 yönlendirmesiyle, temel becerilerden ileri düzey uygulamalara doğru ilerleyen sistemli bir yapı içermektedir (Tayvan Eğitim Bakanlığı, 2023).

Program, dijital güvenlik ve etik, dijital iletişim ve iş birliği, bilgi ve dijital içerik okuryazarlığı gibi temel alanları kapsamaktadır (Tayvan Eğitim Bakanlığı, 2023). Öğrencilerin, dijital araç yönetimi, çevrimiçi güvenlik, platform kullanımı, yapay zekâ araçlarının kullanımı ve yaratıcı ifade gibi on temel dijital yetkinliği (ten core digital competencies) kazanmaları hedeflenmektedir. Yapay zekâ eğitimi açısından, temel kavramların anlaşılmasından pratik uygulamalara kadar geniş bir çerçeve (Proactive AI Skills Integration) sunulmaktadır. ChatGPT ve Artbreeder gibi güncel yapay zekâ araçlarının kullanımı, veri gizliliği ve algoritmik yanlılık gibi etik konuların tartışılması programın önemli bileşenleridir.

3.2. Pedagojik Yaklaşımlar.

Tayvan'ın pedagojik yaklaşımı, "her öğrenciye bir cihaz" politikası ile desteklenen evrensel ve eşitlikçi öğrenme ortamları oluşturmaya odaklanmıştır (Tayvan Eğitim Bakanlığı, 2023). Kırsal ve kentsel bölgeler için farklı cihaz oranları belirlenerek eğitimde fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmaktadır. Tayvan Uyarlanabilir Öğrenme Platformu (Taiwan Adaptive Learning Platform (TALP)) ve "YZ-e aşamaları" sistemi ("AI-e degree" system) gibi yapay zekâ destekli platformlar, öğrencilerin kendi hızlarında

ilerlemelerine ve kişiselleştirilmiş rehberlik almalarına olanak tanımaktadır. Öğretmenler için Dijital Öğretim Rehberi v3.0 (Digital Teaching Guide v3.0), yapay zekâ araçlarının sınıf içinde etkili kullanımını desteklemekte ve başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik stratejiler sunmaktadır. İşbirlikçi yenilik ekosistemi oluşturularak, öğretmenlerin ders planlaması ve mesleki gelişim konularında sürekli gelişimleri teşvik edilmektedir. Büyük veri analizinin eğitimsel iyileştirmeleri yönlendirmede kullanılması, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilmesine katkıda bulunmaktadır.

3.3. Öğretmen Hazırlığı ve Mesleki Gelişim.

Tayvan'ın öğretmen hazırlık programı, 2024 yılına kadar tüm öğretmenlerin dijital öğretim konusunda temel yeterliliklere sahip olmasını hedeflemektedir. Program, öğretmenlere dijital araçları, platformları ve kaynakları ders planlaması, öğretim ve değerlendirmede etkili kullanma becerileri kazandırmaya odaklanmaktadır. ChatGPT gibi yapay zekâ araçlarının ve TALP platformlarının kullanımı konusunda mesleki eğitimler verilmekte, kişiselleştirilmiş öğrenme ve etik yapay zekâ kullanımı vurgulanmaktadır. Sürekli destek mekanizması olarak Dijital Öğrenme Teşvik Ofisleri (Digital Learning Promotion Offices) kurulmuş, idari, öğretim ve teknik alanlarda gerekli kaynaklara ve uzmanlığa erişim sağlanmıştır. Eğitim Bakanlığı'nın düzenli olarak güncellenen dijital öğretim rehberleri (Digital Teaching Guides), yapay zekâ destekli öğretim yöntemlerinin uygulanması için güncel stratejiler sunmaktadır. "*Cool English Platform*" gibi alan özelinde yapay zekâ destekli araçlar, öğretmenlere zengin öğretim kaynakları sağlamaktadır.

3.4. Değerlendirme ve Geri Bildirim.

Tayvan'ın değerlendirme sistemi, geleneksel testlerle yapay zekâ destekli analitikleri birleştiren çok katmanlı bir yapıya (a multi-layered evaluation system with AI-powered analytics) sahiptir. Çince, İngilizce ve Matematik gibi temel derslerde standart gelişim testleri kullanılırken, TALP gibi platformlar üzerinden sürekli performans takibi yapılmaktadır. Sistem hem akademik başarıyı hem de dijital yetkinlik gelişimini ölçmeyi hedeflemektedir. Yapay zekâ platformları, öğrenme aktiviteleri sırasında anlık, kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlamakta, öğrencilerin hatalarını hızla tespit edip düzeltmelerine yardımcı olmaktadır. Tanılayıcı değerlendirmeler ve kişiselleştirilmiş öğrenme yolları, her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun eğitim stratejileri geliştirilmesini sağlamaktadır.

4. Hong Kong

4.1. Eğitim Politikası, Hedef ve İçerik.

Hong Kong'un dijital ve yapay zekâ eğitimi, Hong Kong Eğitim Bürosu (Education Bureau [EDB]) tarafından kademeli ve sistematik bir yapı üzerine inşa edilmiştir (Hong Kong Eğitim Bürosu, 2021). İlkokul düzeyinde dijital beceriler, Genel Çalışmalar dersi kapsamında entegre edilirken, ortaokul düzeyinde "Bilgisayar Okuryazarlığı" adıyla bağımsız bir ders olarak sunulmaktadır. Lise düzeyinde ise

"Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT)" seçmeli ders olarak öğrencilere sunulmaktadır (Hong Kong Eğitim Bürosu, 2021). Bu kademeli yapı, öğrencilerin dijital yeterliliklerini sistemli bir şekilde geliştirirken, uzmanlaşma için de esneklik sağlamaktadır.

Program içeriği, hesaplamalı düşünme, programlama ve uygulama yazılımlarının kullanımına odaklanmaktadır (Hong Kong Eğitim Bürosu, 2021). İlkokul öğrencileri, Scratch ve App Inventor gibi platformları kullanarak temel kodlama ile tanışırken, ortaokul öğrencileri daha karmaşık programlama kavramlarına ilerlemekte, BİT derslerinin %30'u kodlamaya ayrılmaktadır. Yapay zekâ eğitimi, ortaokul düzeyinde özel bir modül olarak sunulmakta ve temel kavramlardan etik konulara, bilgisayarlı görüden konuşma ve dil işlemeye, sanal gerçeklikten robotiğe kadar geniş bir çerçevede konuları kapsamaktadır (Hong Kong Eğitim Bürosu, 2021). Bu modüle yılda 10-14 saat ayrılmakta ve teknik anlayışın yanı sıra yapay zekânın toplumsal etkilerine de vurgu yapılmaktadır.

4.2. Pedagojik Yaklaşımlar.

Hong Kong'un pedagojik yaklaşımı, geleneksel ders anlatımından öğrenci merkezli, etkileşimli bir öğrenme modeline geçişi yansıtmaktadır. Aktif öğrenme yöntemleri, sorgulama temelli keşif ve problem çözme aktiviteleri öne çıkmaktadır. Program, problem tabanlı öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve işbirlikçi öğrenme gibi çeşitli stratejileri bir araya getirmektedir. Öğrenciler, uzun süreli araştırmalar ve gerçek dünya problemleriyle uğraşarak hem araştırma becerilerini geliştirmekte hem de pratik çözümler üretmeyi öğrenmektedir. Yaşam boyu öğrenme çerçevesinde, öğrenme klasik sınıf sınırlarının ötesine taşınmakta; teknoloji şirketlerine düzenlenen ziyaretler, yarışmalara katılım ve kariyer odaklı deneyimler aracılığıyla teorik kavramlar gerçek dünya uygulamalarıyla birleştirilmektedir.

4.3. Öğretmen Hazırlığı ve Mesleki Gelişim.

Hong Kong'da öğretmen hazırlığı ve mesleki gelişim, Hong Kong Eğitim Bürosu tarafından yönetilen kapsamlı bir sistem üzerine kurulmuştur (Hong Kong Eğitim Bürosu, 2021). Özellikle ortaokul düzeyindeki "Yapay Zekâ Modülü" için özel olarak tasarlanmış profesyonel mesleki gelişim programları sunulmaktadır. Bu programlar, öğretmenlerin yapay zekâ temellerini anlamalarını, programa entegre etmelerini ve stratejiler geliştirmelerini sağlamaktadır (Hong Kong Eğitim Bürosu, 2021). Sürekli mesleki gelişim; çalıştaylar, seminerler ve çevrimiçi kaynaklar aracılığıyla desteklenmektedir. Öğretmenler, program planlama, öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleri konularında sürekli eğitim almaktadır. EDB'nin sunduğu dijital kaynak kütüphanesi ve BİT terminolojisi sözlüğü gibi kaynaklar, öğretmenlerin güncel bilgilere sürekli erişimini sağlamaktadır. Profesyonel öğrenme toplulukları ve öğretmen ağları aracılığıyla deneyim paylaşımı ve en iyi uygulamaların yaygınlaştırılması teşvik edilmektedir.

4.4. Değerlendirme ve Geri Bildirim.

Hong Kong'un değerlendirme sistemi, biçimlendirici ve sonuç değerlendirmeleri birleştiren çok boyutlu bir yaklaşım sergilemektedir. Sınıf içi gözlemler, sözlü sorgulamalar ve pratik çalışmalar gibi sürekli değerlendirme teknikleri, öğrenci anlayışını ölçmek ve öğretim stratejilerini uyarlamak için kullanılmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde, bilgi ve iletişim teknolojileri programı kapsamında proje çalışmaları, görev temelli değerlendirmeler ve e-değerlendirmeler uygulanmaktadır. Lise düzeyinde, Hong Kong Diploma Sınavı (HKDSE) (Hong Kong Diploma of Secondary Education [HKDSE]) hem ulusal sınav hem de okul temelli değerlendirme (SBA) bileşenlerini içermektedir. SBA kapsamında, öğrencilerin BİT projelerindeki tasarım, uygulama ve sunum becerileri değerlendirilmektedir. Değerlendirme sonuçları, öğrenme ve öğretimin geliştirilmesi için sistematik olarak kullanılmakta, tüm paydaşlarla açık bir iletişim sağlanmaktadır.

5. Japonya

5.1. Eğitim Politikası, Hedef ve İçerik.

Japonya'nın dijital ve yapay zekâ eğitimi yaklaşımı, Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT]) tarafından "Toplum 5.0" vizyonu doğrultusunda şekillendirilmiştir (Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2023). Bu vizyon, teknolojik ilerlemeyi toplumsal dönüşümle dengeleyen, insan odaklı bir yaklaşımı temel almaktadır. Eğitim sistemi, öğrencilerin dijital ve yapay zekâ teknolojilerini sadece kullanmakla kalmayıp, aynı zamanda bu teknolojilerin etik boyutlarını ve toplumsal etkilerini de kavramalarını hedeflemektedir (Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2023).

Programda dijital beceriler bağımsız dersler yerine, farklı derslere entegre edilmiş durumdadır. Bu entegrasyon, ilkokuldan başlayarak kademeli olarak ilerlemekte ve ortaöğretimde daha karmaşık uygulamalara dönüşmektedir. Öğrenciler, erken yaşlardan itibaren Scratch gibi programlama becerilerini geliştirmeye başlamakta, üst sınıflarda ise daha ileri düzey programlama kavramlarıyla tanışmaktadırlar. Yapay zekâ eğitimi, ortaokul düzeyinde başlamakta, temel kavramlardan etik konulara, veri okuryazarlığından makine öğrenmesi temellerine kadar bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır.

5.2. Pedagojik Yaklaşımlar.

Japonya'nın pedagojik yaklaşımı, sorgulama temelli öğrenmeyi merkeze almaktadır. Öğrenciler, "Neden?" ve "Nasıl?" sorularıyla yapay zekâ kavramlarını derinlemesine keşfetmeye teşvik edilmektedir. STEAM eğitimi çerçevesinde bilim, teknoloji, mühendislik, sanat ve matematik disiplinleri bütünleşik bir şekilde ele alınmakta, bu sayede öğrenciler yaratıcı düşünme ve analitik becerileri bir arada geliştirmektedir.

İşbirlikçi öğrenme ve proje tabanlı yaklaşımlar, öğrencilerin gerçek dünya problemlerine yapay zekâ teknolojilerini kullanarak çözümler geliştirmelerini sağlamaktadır. Endüstri uzmanları ve

araştırmacıların sınıf ortamına dahil edilmesi, teorik bilginin pratik uygulamalarla bağlantısını güçlendirmekte ve öğrencilere yapay zekâ alanındaki kariyer fırsatları hakkında içgörü kazandırmaktadır.

5.3. Öğretmen Hazırlığı ve Mesleki Gelişim.

Japonya'nın öğretmen hazırlık programı, yapay zekânın etik boyutları ve toplumsal etkilerine özel bir önem vermektedir. Öğretmenler, sosyal bilimler, etik ve pratik uygulamaları kapsayan disiplinlerarası bir eğitimden geçmektedir. Bu kapsamlı yaklaşım, öğretmenlerin yapay zekâ kavramlarını öğrencilere etkili bir şekilde aktarabilmelerini ve etik konularda rehberlik edebilmelerini sağlamaktadır. Sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin yapay zekâ alanındaki güncel gelişmeleri takip edebilmeleri ve öğretim yöntemlerini buna göre uyarlayabilmeleri için kritik öneme sahiptir. Endüstri kuruluşları, üniversiteler ve diğer kurumlarla kurulan ortaklıklar, öğretmenlere güncel kaynaklar, eğitim fırsatları ve mesleki gelişim imkânları sunmaktadır.

5.4. Değerlendirme ve Geri Bildirim.

Japonya'nın değerlendirme sistemi, öğrencilerin teknolojik açıdan ileri bir toplumda yaşamak için gerekli yetkinlikleri kazanıp kazanmadıklarını ölçmeyi hedeflemektedir (Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2023). Değerlendirmeler, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve etkili iletişim becerilerini kapsamaktadır. Proje tabanlı değerlendirmeler ve portfolyo çalışmaları, öğrencilerin dijital ve yapay zekâ becerilerini gerçek dünya koşullarında uygulama yeteneklerini göstermelerine olanak tanımaktadır. Geri bildirim mekanizmaları, sürekli ve biçimlendirici bir yapıya sahiptir. Öğretmenler ve akranlardan gelen geri bildirimler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirmelerine yardımcı olmaktadır. İleri teknoloji araçlarının değerlendirme sürecine entegre edilmesi, öğrencilere gerçek zamanlı geri bildirim sağlanmasını ve kişiselleştirilmiş öğrenme yolları oluşturulmasını mümkün kılmaktadır. Bu kapsamlı değerlendirme yaklaşımı, Japonya'nın "Toplum 5.0" vizyonuyla (Society 5.0 vision) uyumlu olarak, öğrencilerin sadece teknolojik yetkinliklerini değil, aynı zamanda bu teknolojileri etik ve yenilikçi bir şekilde kullanma becerilerini de geliştirmelerini sağlamaktadır (Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı, 2023).

6. Türkiye

6.1. Eğitim Politikası, Hedef ve İçerik.

Türkiye'nin dijital ve yapay zekâ eğitimi yaklaşımı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından "Yapay Zekâ Uygulamaları Dersi Öğretim Programı" kapsamında şekillendirilmiştir (MEB, 2023). Bu program, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanmış olup, temel yapay zekâ kavramlarından makine öğrenmesi ve derin öğrenmeye kadar geniş bir müfredatı içermektedir. Bu yaklaşım, diğer incelenen

ülkelerle benzerlik göstererek, yapay zekâ eğitiminin nispeten erken yaşlarda başlamasını ve sistematik bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır.

Program, iki seviyeden oluşmaktadır: Yapay Zekâ Uygulamaları I ve II, her biri 72 ders saati olmak üzere toplam 144 saatlik kapsamlı bir program sunmaktadır. İçerik yapısı, temel kavramlardan başlayarak makine öğrenmesi ve soyut mantık gibi ileri düzey konulara kadar ilerleyen sistemli bir yaklaşım sergilemektedir. Özellikle dikkat çeken bir nokta, programın blok tabanlı programlama ortamlarını kullanarak öğrencilere pratik deneyim kazandırma hedefidir.

Türkiye'nin programı, diğer ülkelerle benzerlik göstererek benimsediği felsefe bağlamında yapay zekânın etik boyutlarına ve toplumsal etkilerine özel bir önem vermektedir (MEB, 2023). Büyük veri, veri madenciliği ve siber güvenlik konuları etik perspektiften ele alınmakta, özellikle dezavantajlı gruplar üzerindeki etkilere odaklanılmaktadır. Bu yaklaşım, teknik becerilerin ötesinde, sosyal sorumluluk bilincini de geliştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, yükseköğretim düzeyinde YÖK'ün hazırlamış olduğu "Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber" (YÖK, 2024), Türkiye'nin bu alandaki kapsamlı yaklaşımını göstermektedir. Bu rehber, araştırmalarda yapay zekâ kullanımının şeffaflığı, etik bütünlüğü ve hesap verebilirliği konularında net standartlar belirlemektedir.

6.2. Pedagojik Yaklaşımlar.

Türkiye'nin pedagojik yaklaşımı, uygulamalı öğrenmeyi merkeze alan interaktif bir yapı sergilemektedir. Öğrenciler, görüntü işleme, metin-ses dönüşümü ve dil çevirisi gibi pratik projeler üzerinde çalışarak, teorik bilgilerini gerçek dünya uygulamalarına dönüştürme fırsatı bulmaktadır. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, programın temel taşlarından biridir. Bu yaklaşım, öğrencilerin problem çözme ve teknik becerilerini geliştirirken, aynı zamanda takım çalışması yeteneklerini de güçlendirmektedir.

6.3. Öğretmen Hazırlığı ve Mesleki Gelişim.

Bu alanda belirgin bir eksiklik göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin yapay zekâ ve dijital becerileri öğretmek için gerekli yetkinlikleri nasıl kazanacakları konusunda net bir çerçeve bulunmamaktadır. Bu durum, programın etkin bir şekilde uygulanması önünde potansiyel bir engel oluşturmaktadır. Ancak, Bilişim Teknolojileri öğretim programı kapsamında, öğretmenlerin Python, C++, C#, Dart, PHP ve Javascript gibi çeşitli programlama dillerinde yetkinlik kazanmaları beklenmektedir. Bu geniş çerçevedeki programlama dilleri bilgisi, yapay zekâ eğitiminde de kullanılabilecek güçlü bir temel oluşturmaktadır.

6.4. Değerlendirme ve Geri Bildirim.

Türkiye'nin değerlendirme yaklaşımı, proje tabanlı değerlendirmelere ağırlık vermektedir (MEB, 2023). Öğrenciler, gerçek dünya problemlerine yönelik yapay zekâ çözümleri geliştirerek becerilerini

sergilemektedir. Ancak, standartlaştırılmış değerlendirme kriterleri ve sistematik geri bildirim mekanizmaları konusunda detaylı bilgi bulunmamaktadır. Öte yandan, YÖK'ün Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber (YÖK, 2024), Türkiye'nin değerlendirme ve araştırma süreçlerinde bu alandaki vizyonunu yükseköğretim düzeyinde de sürdürdüğünü göstermektedir. Bu rehber, araştırma süreçlerinde yapay zekâ kullanımının şeffaflığı, etik bütünlüğü ve insan merkezli yaklaşımı vurgulamakta, eğitim sisteminin tüm kademelerinde tutarlı bir yapay zekâ etiği anlayışı oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye ile eğitim alanında yüksek performans gösteren beş OECD ülkesinin (Singapur, Çin, Tayvan, Hong Kong ve Japonya) K-12 eğitim programlarını karşılaştırmalı olarak beş temel ölçüt (eğitim politikası ve içerik, pedagojik yaklaşımlar, öğretmen hazırlığı, değerlendirme sistemleri ve teknolojik altyapı) çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma sonuçları, incelenen OECD ülkelerinin yapay zekâ eğitimini ulusal bir öncelik olarak konumlandırdığını ve sistematik bir yaklaşımla yürüttüğünü gösterirken, Türkiye'nin bu alanda önemli adımlar atmakla birlikte, özellikle erken kademe entegrasyonu, öğretmen hazırlığı ve teknolojik altyapı konularında gelişime açık yönleri olduğu belirlenmiştir. Bu karşılaştırmalı analiz çerçevesinde, her bir ölçüt kapsamında detaylı bulgular ve Türkiye için öneriler sunulmuştur.

"Eğitim politikası, hedef ve içerik" ölçütü kapsamında önde gelen beş OECD ülkesi, yapay zekâ eğitimini ulusal bir öncelik ve stratejik vizyon olarak konumlandırmıştır. Singapur'un "Akıllı Ulus" ve Japonya'nın "Toplum 5.0" vizyonları, yapay zekâ eğitimini toplumsal dönüşümün merkezine yerleştirerek, konuyu sadece teknik bir beceri olarak değil, toplumsal gelişimin ve ekonomik rekabetin temel bileşeni olarak ele almaktadır. Bu ülkelerde yapay zekâ eğitimi ilkokuldan başlayarak tüm eğitim kademelerine entegre edilmiş, her seviyede uygun içerik ve yeterlilikler belirlenmiştir. Ayrıca bu ülkeler yapay zekâ eğitimini farklı derslerle bütünleştirerek disiplinlerarası bir yaklaşım benimsemiş, böylece öğrencilerin yapay zekânın farklı alanlardaki uygulamalarını ve etkilerini kavramasını sağlamıştır. Türkiye'nin mevcut yaklaşımı, program odaklı ve bağımsız bir ders yapısı şeklinde ilerlemektedir. "Yapay Zekâ Uygulamaları" dersi, 7. ve 8. sınıflarda toplam 144 saatlik bir program olarak sunulmakta, bu yapı konuya özel bir odaklanma sağlarken, diğer ülkelerin benimsediği bütünleşik ve yaygın etki yaklaşımından ayrışmaktadır. Ortaokul düzeyinde başlayan bu yaklaşım, erken dönem fırsatlarının kaçırılmasına neden olmakta ve yapay zekâ eğitiminin kapsamını sınırlandırmaktadır. Türkiye'nin yapay zekâ eğitiminde daha etkili sonuçlar alabilmesi için, konuyu ulusal bir öncelik olarak konumlandıran ve ilkokuldan başlayarak tüm eğitim kademelerini kapsayan bütünleşik bir program geliştirmesi önem taşımaktadır. Bu programın farklı derslerle entegrasyonu ve yapay zekânın toplumsal etkilerini de içeren kapsamlı bir içerik yapısına sahip olması önerilmektedir.

"Pedagojik yaklaşımlar ve öğretim stratejileri" ölçütü kapsamında eğitimde önde gelen beş OECD ülkesi, yapay zekâ eğitiminde çok boyutlu ve yenilikçi pedagojik yaklaşımları benimsemiştir. Bu ülkelerde öğrenciler, endüstri uzmanlarıyla doğrudan etkileşim kurma, yapay zekâ laboratuvarlarında deneysel çalışmalar yürütme ve gerçek dünya problemlerine çözümler geliştirme fırsatları bulmaktadır. Özellikle Tayvan'ın uyguladığı yapay zekâ destekli kişiselleştirilmiş öğrenme platformları ve Singapur'un endüstri-okul iş birliği modeli, öğrenme deneyimini zenginleştirmektedir. Türkiye'nin mevcut pedagojik yaklaşımı, proje tabanlı öğrenme ve blok tabanlı programlama araçlarının kullanımına odaklanmaktadır. Bu yapı, temel becerilerin kazandırılması için uygun bir başlangıç sunsa da, ileri düzey uygulamalar ve endüstri bağlantıları açısından sınırlı kalmaktadır. Türkiye'nin yapay zekâ eğitiminde pedagojik yaklaşımını güçlendirmesi için, gelecekte teknoloji şirketleriyle işbirliği yaparak okullarda yapay zekâ laboratuvarları kurması ve öğrencilerin gerçek dünya projelerinde deneyim kazanmasını sağlaması önem taşımaktadır.

"*Öğretmen hazırlığı ve mesleki gelişim*" ölçütü kapsamında ise anılan OECD ülkelerinin, öğretmen hazırlığını sistematik ve sürekli bir süreç olarak ele almaktadır. Singapur'un Öğretim Uygulaması platformu, Japonya'nın disiplinlerarası öğretmen eğitimi programları ve Çin'in çok katmanlı mesleki gelişim sistemi, öğretmenlere kapsamlı destek sağlamaktadır. Bu ülkelerde öğretmenler, düzenli eğitimler, çalıştaylar ve mentorluk programları aracılığıyla yapay zekâ alanındaki gelişmeleri takip edebilmektedir. Türkiye'de öğretmen hazırlığı konusunda sistematik bir yaklaşım henüz tam olarak oluşturulmamıştır. Mevcut durumda, yapay zekâ eğitiminin etkinliği büyük ölçüde bireysel öğretmen inisiyatiflerine bağlı kalmaktadır. Türkiye'nin yapay zekâ eğitiminde öğretmen gelişimini desteklemek için, Singapur örneğinde olduğu gibi ulusal bir öğretmen eğitim platformu kurması ve sürekli mesleki gelişim programları oluşturması önerilmektedir.

"Değerlendirme ve Geri Bildirim Sistemleri" ölçütü kapsamında incelenen beş OECD ülkesi, yapay zekâ eğitiminde çok boyutlu ve teknoloji destekli değerlendirme sistemleri kullanmaktadır. Hong Kong'un portfolyo değerlendirme sistemi, Tayvan'ın yapay zekâ destekli analitik platformları ve Singapur'un sürekli geri bildirim mekanizmaları, öğrenci gelişiminin kapsamlı bir şekilde izlenmesini sağlamaktadır. Türkiye'nin değerlendirme yaklaşımı ağırlıklı olarak proje tabanlı değerlendirmelere dayanmaktadır. Bu yaklaşım, temel becerilerin ölçülmesi için uygun olmakla birlikte, öğrenci gelişiminin derinlemesine analizi ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlama konularında geliştirilebilir durumdadır. Türkiye'nin öğrenci gelişimini daha etkili izleyebilmesi için, Tayvan örneğinden yola çıkarak yapay zekâ destekli bir öğrenme analitik platformu geliştirmesi önerilebilir.

"Teknolojik altyapı ve kaynak kullanımı" konusunda önde gelen OECD ülkeleri, yapay zekâ eğitimini destekleyen güçlü teknolojik altyapılar kurmuştur. Tayvan'ın "Uyarlanabilir Öğrenme Platformu", Singapur'un dijital öğrenme kaynakları ve Japonya'nın simülasyon ortamları, öğrencilere zengin

öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu ülkelerde her öğrencinin teknolojiye erişimi önceliklendirilmiş, dijital eşitsizliklerin önlenmesi için özel programlar geliştirilmiştir. Türkiye'nin mevcut altyapısı ve kaynak havuzu geliştirilmeye açık durumdadır. Özellikle Türkçe içerik ve yerli yapay zekâ araçlarının sınırlılığı, öğrenme deneyimini kısıtlayabilmektedir. Türkiye'nin bu alanda ilerleme sağlaması için, yapay zekâ destekli ulusal bir eğitim platformu geliştirmesi ve bu platform üzerinden Türkçe içerik ve kaynakları yaygınlaştırması kritik önem taşımaktadır.

Bu karşılaştırmalı analiz, Türkiye'nin dijital ve yapay zekâ eğitiminde önemli adımlar atmış olmakla birlikte, eğitimde önde gelen ülkelerin seviyesine ulaşmak için daha kapsamlı ve sistematik bir yaklaşıma ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Özellikle öğretmen eğitimi, teknolojik altyapı ve değerlendirme sistemleri konularında yapılacak iyileştirmeler, etkili yapay zeka eğitimi için önemli adımlar olarak görülmektedir.

Kaynakça

Adams, C., Pente, P., Lemermeyer, G., & Rockwell, G. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in k-12 education. Computers and Education Artificial Intelligence, 4, 100131. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100131

Adamson, B., & Morris, P. (2014). Comparing curricula. In *Comparative education research: Approaches and methods* (pp. 309-332). Cham: Springer International Publishing.

Bellas, F., Guerreiro-Santalla, S., Naya-Varela, M., & Duro, R. (2022). Ai curriculum for european high schools: an embedded intelligence approach. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 33(2), 399-426. https://doi.org/10.1007/s40593-022-00315-0

Chounta, I., Bardone, E., Raudsep, A., & Pedaste, M. (2021). Exploring teachers' perceptions of artificial intelligence as a tool to support their practice in estonian k-12 education. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32(3), 725-755. https://doi.org/10.1007/s40593-021-00243-5

Crompton, H., Jones, M., & Burke, D. (2022). Affordances and challenges of artificial intelligence in k-12 education: a systematic review. Journal of Research on Technology in Education, 56(3), 248-268. https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2121344

Dai, Y., Liu, A., Qin, J., Guo, Y., Jong, M. S.-Y., Chai, C.-S., & Lin, Z. (2023). Collaborative construction of artificial intelligence curriculum in primary schools. *Journal of Engineering Education, 112*(1), 23-42. https://doi.org/10.1002/jee.20503

Education Bureau Hong Kong [EDB]. (2021). Information and Communication Technology Curriculum and Assessment Guide (Secondary 4-6). https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/technology-edu/curriculum-doc/ICT_C%26A_Guide_e_final.pdf

Miao, Y., Jong, M., & Dai, Y. (2022). Pedagogical design of k-12 artificial intelligence education: a systematic review. Sustainability, 14(23), 15620. https://doi.org/10.3390/su142315620

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). 2023. *Yapay Zekâ Uygulamaları Dersi Öğretim Programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023112493011132-23174117_yapayzekauygulamalaridersiogretimprogrami_3.23.pdf

Ministry of Education of the People's Republic of China [MOE]. (2023). Ten Year Development Plan for ICT in Education (2011–2020). http://www.moe.gov.cn/

Ministry of Education of the People's Republic of China [MOE]. (2023). *Ten Year Development Plan for ICT in Education (2011–2020)*. http://www.moe.gov.cn/

Ministry of Education Taiwan [MOE]. (2023). Digital Learning Guide 3.0. https://www.edu.tw/

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT]. (2023). Society 5.0 Vision and Digital Transformation in Education. https://www.mext.go.jp/

Otero, L., Catalá, A., Morante, M., Taboada, M., López, B., & Barro, S. (2023). Ai literacy in k-12: a systematic literature review. International Journal of Stem Education, 10(1). https://doi.org/10.1186/s40594-023-00418-7

Singapore Ministry of Education. (2023). National AI Strategy 2.0. https://www.smartnation.gov.sg/nais/

Yang, W. (2022). Artificial intelligence education for young children: why, what, and how in curriculum design and implementation. Computers and Education Artificial Intelligence, 3, 100061. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100061

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2024). *Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber*. https://www.yok.gov.tr/Documents/2024/yapay-zeka-kullanimina-dair-etik-rehber.pdf

Lisans Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Döneminde ve Kahramanmaraş Depreminden Sonra Yürütülen Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri: Kapadokya Üniversitesi Örneği

Beyzanur HEZER
MEB, Kayseri
beyzanurhezer.9838@gmail.com
Fatma BULUT
MEB, Kayseri
fbulutt9@gmail.com
Betül ACER
betulacer77@gmail.com
Gündüz GÜNGÖR
Dr. Öğr. Üyesi Kapadokya Üniversitesi
gunduz.gungor@kapadokya.edu.tr

Özet

Bu araştırma, Covid-19 pandemisi ve Kahramanmaraş depremi sonrası uzaktan eğitime devam eden lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Uzaktan eğitim sürecinin hem pandemi hem de deprem sonrasında öğrencilerin eğitimlerine erişimini sürdürebilmeleri açısından kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda, lisans öğrencilerinin pandemi ve deprem süreçlerinde uzaktan eğitim deneyimlerine dair görüşlerini anlamak, mevcut eksiklikleri tespit etmek ve eğitim sistemini iyileştirmek adına önemli bir adımdır. Araştırmada, lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğrencilere 'Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri Ölçeği' uygulanarak Covid-19 pandemisi ve Kahramanmaraş depremi sonrasında uygulanan uzaktan eğitime dair görüşleri, kişisel bilgi formuyla da öğrencilerin cinsiyet, bölüm gibi demografik bilgileri; uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olma düzeyleri; pandemi ve depremden etkilenme dereceleri ve çevrimiçi iletişim teknolojilerini kullanma yeterlilikleri gibi veriler elde edilmiştir.Google forms ile oluşturulan online ölçekle 180 veriye ulaşılmıştır. Uygulanan 18 maddelik ölçeğin Chronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,853; KMO değeri ,810 ve Bartlett testi de anlamlı olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu ile Kahramanmaraş Depreminden etkilenip etkilenmeme durumu, pandemi dönemi korona hastalığına yakalanan yakınının olup olmama durumu, pandemi dönemi korona hastalığına yakalanıp yakalanmama durumu arasında anlamlı fark olmadığı bulgulanmıştır. Bu çerçevede, araştırma sonuçları, uzaktan eğitim konusunda yapılan literatüre bir katkı sağlayarak, benzer çalışmaların yapılmasına teşvik edebilir.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, covid-19, deprem, lisans öğrencileri

Abstract

This research aims to examine the views of undergraduate students who continued distance education after the Covid-19 pandemic and the Kahramanmaraş earthquake on distance education. It is seen that the distance education process plays a critical role in terms of students' continuing access to their education both after the pandemic and the earthquake. In this context, understanding the views of undergraduate students on their distance education experiences during the pandemic and earthquake processes is an important step in identifying existing deficiencies and improving the education system. In the research, a quantitative research method was used to determine the attitudes of undergraduate students towards distance education. In the data collection process, the 'Views Towards Distance Education Scale' was applied to the students to obtain their views on distance education implemented after the Covid-19 pandemic and the Kahramanmaraş earthquake, and the students' demographic information such as gender and department; their level of knowledge about distance education; their degree of exposure to the pandemic and earthquake; and their competence in using online communication technologies were obtained through the personal information form.180 data were obtained with the online scale created with Google forms. The Chronbach Alpha reliability coefficient of the 18-item scale was ,853; The KMO value was found to be .810 and the Bartlett test was also found to be significant. According to the research results, there is a significant difference between the attitude of university students towards distance education and their gender. It was found that there was no significant difference between the attitude of university students towards distance education and whether they were affected by the Kahramanmaraş Earthquake, whether they had a relative who contracted the coronavirus disease during the pandemic period, and whether they contracted the coronavirus disease during the pandemic period. In this context, the research results can contribute to the literature on distance education and encourage similar studies to be conducted.

Keywords: distance education, covid-19, earthquake, undergraduate students

Giriş

Covid-19 pandemisi ve Kahramanmaraş depremi gibi olağanüstü durumlar, eğitim sistemimizin uzaktan eğitim modellerine olan ihtiyacını daha da belirgin hale getirdi. Uzaktan eğitim, öğrencilerin ve eğitimcilerin bilgisayar ve internet kullanarak ev, iş yeri gibi çeşitli mekanlarda eğitim sürecini sürdürdükleri modern bir öğretim sistemi olarak tanımlanmaktadır (Albayrak, 2017). Bu süreçler, özellikle lisans öğrencileri için eğitim alışkanlıklarında ve öğrenme yöntemlerinde önemli değişikliklere neden olmasına sebep oldu. Covid-19 pandemisi ise dünya genelinde eğitim sistemlerini kökten değiştiren bir etki yarattı. Türkiye'de de bu dönemde yüz yüze eğitim mümkün olmadığından, üniversiteler ve diğer eğitim kurumları uzaktan eğitim uygulamalarına ağırlık vererek bu süreçte, lisans öğrencileri çeşitli dijital platformlar aracılığıyla derslerini online olarak takip ettiler, canlı derslere katıldılar ve ödevlerini elektronik ortamda teslim ettiler.

Kahramanmaraş depremi gibi doğal afetler, eğitim kurumlarında ciddi hasarlara ve olumsuzluklara neden olabilir. Ancak, modern teknolojinin getirdiği olanaklar sayesinde, uzaktan eğitim uygulamaları bu gibi durumlarda öğrencilerin eğitimlerine kesintisiz devam etmelerini sağlayabilir. Depremin etkilediği bölgelerdeki üniversiteler, fiziki altyapılarında meydana gelen hasarları en aza indirmek ve öğrencilerin eğitimlerine kesintisiz devam etmelerini sağlamak için uzaktan eğitim uygulamalarına ağırlık vermişlerdir.

Uzaktan eğitim uygulamaları, öğrencilere esneklik ve erişilebilirlik sağladığı gibi, aynı zamanda öğrencilerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma becerilerini de geliştirmelerine imkân sunmaktadır. Öğrenciler, bu süreçte dijital araçları daha aktif bir şekilde kullanmayı öğrenerek, bilgiye erişimde ve iletişimde daha yetkin hale geldiler. Ancak, uzaktan eğitim uygulamalarının bazı zorlukları da oldu. İnternet erişiminde yaşanan sorunlar, teknik problemler ve öğrencilerin motivasyonunu koruma konuları bu zorlukların başında geldi. Ayrıca, yüz yüze etkileşimden yoksun kalmak da bazı öğrenciler için zorlu bir deneyim olabilir. Bu nedenle, eğitim kurumları bu süreçte öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurarak destek hizmetleri sunmaya özen göstermişlerdir.

Covid-19 pandemisi ve Kahramanmaraş depremi gibi olağanüstü durumlar, eğitim sistemimizin uzaktan eğitim uygulamalarına olan ihtiyacını bir kez daha ortaya koymuştur. Bu süreçler, eğitim kurumlarının ve öğrencilerin dijital dönüşüme uyum sağlamalarını ve yeni öğrenme yöntemlerini özümsemelerini sağlayarak, bu süreçte elde edilen deneyimlerin, gelecekte benzer durumlarda daha etkili ve verimli bir uzaktan eğitim sistemi oluşturulmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Covid-19 pandemisi, dünyada eğitim sistemlerinde köklü değişimlere yol açtı. Salgının etkisiyle, öğrenmenin kesintisiz bir şekilde sürdürülmesi gerekliliği, açık ve uzaktan eğitime olan talebi büyük ölçüde artırdı. Geleneksel sınıf ortamlarının yanı sıra, uzaktan eğitim modellerine önem verilmesi gereği ortaya çıktı. Pandemi süreci, eğitimde esnekliğin ve çevrimiçi kaynakların önemini vurgulayarak,

mevcut sistemlerin güçlendirilmesi gerektiğini gösterdi. Ayrıca, kriz dönemlerinde, özellikle de salgın hastalıklar, doğal afetler veya zorunlu göçler gibi acil durumlarda, açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının değeri daha da belirgin hale geldi. Bu tür durumlarda, geleneksel sınıf eğitiminin zorluklarıyla karşılaşılabilirken, çevrimiçi eğitim olanakları öğrenmeyi devam ettirmenin bir yolu olarak tercih edilebilir hale gelmiştir. Kriz dönemlerinde, teknolojinin aktif kullanımıyla birlikte eğitim materyallerinin çeşitlendirilmesi, interaktif öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğrenci katılımını artırmak için çeşitli araçların kullanılması önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemek amacıyla özelleştirilmiş öğrenme materyalleri ve aktiviteleri geliştirilmelidir. Güvenlik konusu da büyük önem arz etmektedir. Öğrenci verilerinin gizliliği ve güvenliği sağlanmalı, dijital platformların güvenliği düzenli aralıklarla kontrol edilmeli ve gerekli güvenlik tepbirleri alınmalıdır. Ayrıca, eğitim sürecinin etkinliğini artırmak için öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin uzaktan eğitim konusunda devamlı olarak eğitilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu, öğretmenlerin dijital araçları etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayacak ve öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunacaklardır (Can, 2020).

Bilişim ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişim ve değişim, eğitim alanında da büyük bir etkiye sahiptir. Son yıllarda, uzaktan eğitim kavramı önemli bir yer edinmiş ve dünya genelinde yaygın bir şekilde tercih edilmeye başlamıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaşılan eksiklikleri gidermek ve eğitimin etkinliğini artırmak için geri bildirim önemli bir araçtır. Ayrıca, gerekli verilerin toplanabilmesi için ölçüm araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu şekilde, uzaktan eğitimin kalitesi ve etkinliği artırılabilir, öğrencilerin öğrenme süreçleri daha verimli hale getirilebilir (Orçanlı & Bekmezci ,2020).

Eğitim, toplumların ve ülkelerin geleceğini şekillendiren temel bir olgudur. İnsanların zihinsel gelişimlerini sağlayarak toplumsal ilerlemenin ve bireysel başarının temelini oluşturur. Ancak geleneksel eğitim, coğrafi, ekonomik ve kültürel faktörlerden dolayı herkes için eşit fırsatlar sunamayabilir. Bu sebepden dolayı, uzaktan eğitim, geleneksel eğitimin kısıtlılıklarını ortadan kaldırarak bu tür problemlere çözüm sunabilir. Uzaktan eğitim, geleneksel eğitim kalıplarının dışına çıkarak esnek, zengin ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sunar. Bu sayede bireylere daha etkili bir eğitim imkânı sağlanır. Ayrıca, fiziksel sınırların ötesine geçilerek binadan, derslikten veya öğretmenden kaynaklanan kısıtlamalar ortadan kalkar. Bu da eğitim maliyetlerini düşürür. Tüm bu avantajlar göz önüne alındığında, uzaktan eğitimin önemi açıktır. Türkiye'de son dönemlerde uzaktan eğitim faaliyetlerinde artış gözlemlenmektedir. Bu, eğitim alanında önemli bir değişimi işaret etmektedir ve gelecekte daha da yaygınlaşması beklenmektedir. Uzaktan eğitim, eşitlik, erişim ve kaliteli eğitim gibi temel ilkeleri destekleyerek toplumsal kalkınmaya katkı sağlayabilir. Bu nedenle, uzaktan eğitimin öneminin artarak devam edeceği öngörülmektedir (Özbay, 2015).

İyi bir uzaktan eğitim ortamı, öğrencilere özgüven verir ve kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmelerine olanak sağlar. Etkileşim, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretim elemanlarıyla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlar. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşim halinde olmaları, öğrenme deneyimlerini zenginleştirir ve motivasyonlarını artırır. Bu nedenle, uzaktan eğitim ortamında etkileşimi teşvik etmek önemlidir (Yıldırım, Yıldırım, Çelik & Karaman ,2014).

Pandemi süreciyle birlikte eğitim uzaktan sürdürmeye başladı. Ancak, bu süreçte farklı kurumlar, bölümler ve hatta dersler arasında uzaktan eğitim uygulamalarında belirgin farklılıklar ortaya çıktı. Örneğin, derslerin hangi yöntemle (senkron veya asenkron) verildiği, öğrencilerin nasıl değerlendirildiği (online sınavlar veya ödevler) ve ders sürelerinin uzunluğu gibi konularda çeşitlilik gözlendi. Ayrıca, öğrencilerin uzaktan eğitime erişim imkanları, pandeminin öğrenciler üzerindeki psikolojik etkileri ve demografik faktörler gibi konularda da büyük farklılıklar meydana geldi. Bu değişkenlikler, uzaktan eğitim sürecinin karmaşıklığını ve uygulamadaki çeşitliliği vurgulamaktadır. Üniversiteler, mevcut altyapılarına bağlı olarak farklı uzaktan eğitim yöntemlerini ‘’senkron’’, ‘’asenkron’’ veya ‘’ hem senkron hem asenkron’’ kullanmışlardır. Bazı alt yapısı yeterli seviyede olmayan, uzaktan eğitim için gerekli donanım ve yazılımda eksik olan üniversiteler uzaktan eğitim için gerekli yazılım ve donanım için ciddi harcamalar yapmıştır. Bu harcamalar, teknolojik altyapı eksikliklerini gidermek amacıyla yapılmıştır. Pandemi gibi kriz dönemlerinde uzun süreli plan ve program yapmak oldukça zor hale gelir. Covid-19 pandemi süreci genel olarak dünyada beklenmeyen ve hızlı şekilde yayılan bir salgın olarak bazı büyük sonuçlara sebebiyet vermiştir. Üniversiteler bu süreçte tüm dersleri asenkron formatına geçirmek mecburiyetinde kalmışlarıdr. Bu döneme önceden hazırlıklı olmayan üniversiteler, altyapı eksiklikleri ve teknik zorluklarla karşı karşıya gelmişlerdir. Diğer yandan, gerekli hazırlık ve altyapıya sahip olan ve vizyonu güçlü üniversiteler ise bu süreci daha başarılı bir şekilde atlatmışlardır. Pandemi süreci, üniversitelerin esneklik ve adaptasyon kabiliyetini test etmiş ve gelecekte benzer durumlara karşı daha dirençli olmaları için önemli bir deneyim sunmuştur. Pandemi sürecinde, üniversiteler mevcut koşullarına uygun olarak hangi sistemleri kullanacaklarına karar verme sürecine girdiler. Bu dönemde, en yaygın kullanılan öğrenme yönetim sistemleri arasında Moodle ve ALMS (Active Learning Management Systems) öne çıkmıştır. Üniversiteler, çevrimiçi eğitim sürecinde bu sistemleri aktif olarak kullanmışlardır. Ayrıca, canlı derslerin gerçekleştirilmesi için en çok tercih edilen yazılımlar arasında Big Blue Button ve Perculus yer almıştır. Pek çok katılımcı, üniversitelerinin mevcut öğrenme yönetim sistemleri ve canlı ders yazılımlarıyla eğitimlerine devam ettiğini vurgulamıştır. Üniversiteler, altyapılarının elverdiği ölçüde bu araçları kullanarak uzaktan eğitim sürecini sürdürmüş ve öğrencilerin eğitimden kopmamasını sağlamaya çalışmışlardır. Bu süreç, hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler için çeşitli zorluklar ve yeni deneyimler sunmuştur. Öğrenme yönetim sistemleri ve canlı ders yazılımları, uzaktan eğitimin başarısında kritik bir rol oynamıştır. Uzaktan eğitimde kullanılan sistemin kolay erişilebilir ve ücretsiz olması kullanıcıların tercihlerinde etkili olan faktörler arasındadır. Kullanıcıların

çoğu kullandıkları bu sistemden memnun kaldıklarını belirtmişler ve bu sistemi yakın çevrelerine de tavsiye etmişlerdir (Durak, Çankaya & İzmirli, 2020).

Uzaktan eğitime yönelik farklı bir bakış açısına göre ise, öğrenme verimliliğinin azaldığı, öğrencilerin motivasyonunun azaldığı ve sosyal etkileşimin kısıtlandığı belirtilmektedir. Ayrıca, özellikle pratik derslerin uzaktan eğitimle etkili bir şekilde gerçekleştirilemeyeceği yaygın bir algıdır. Bununla birlikte, bazı öğrenciler, salgın sonrasında daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşayacaklarına inandıkları hibrit eğitim modelini tercih etmektedirler. Bu öğrenciler, uygulamalı derslerin yüz yüze yapılmasını tercih ederken, teorik derslerin uzaktan eğitimle daha uyumlu olduğunu düşünerek çevrimiçi olarak almaktadırlar. Bu, öğrencilerin farklı öğrenme tercihlerini ve ihtiyaçlarını dikkate alan bir esneklik sunmaktadır. Öğrencilerin eksik veya yetersiz bulduğu bir diğer konu ise canlı dersler esnasında kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersiz olduğu, aktif katılımın ve etkili iletişimin sağlanamaması, temel bilgilerden ziyade detaylı konuların işlenmemesinin öğretim ve öğrenme sürecindeki asıl problemler arasında olduğudur. Öğrencilerin düşüncelerinden, sanal ortamda iletişim yerine birebir etkileşimi tercih ettikleri, uzaktan eğitim derslerinde kendilerini tam anlamıyla ifade edemedikleri ve öğretimin stabil olduğu sonucu çıkarılabilir (Yağan, 2021).

Ülkemizde gerçekleştirilen araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, uzaktan eğitim süreçlerinin getirdiği faydaları ortaya koymaktadır. Fakat aynı zamanda bu sürecin olumsuz etkileri de dile getirilmiştir. Özellikle, etkileşimin yeterince sağlanamaması, uygulamaya yönelik derslerin istenilen düzeyde verimli olmaması ve öğrencilerin akademik gelişimine tam anlamıyla katkı sağlayamayan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin bulunması gibi konular ön plana çıkmaktadır. Bu sorunlar, yapılan araştırmalarda genellikle ortak bir şekilde ele alınmış ve öne çıkarılmıştır. Bu durumlar, uzaktan eğitim süreçlerinin geliştirilmesi ve daha etkili hale getirilmesi için göz önünde bulundurulması gereken kritik noktaları işaret etmektedir (Koç, 2021).

Depremler, insan yaşamını ve çevresel koşulları derinden etkileyen önemli doğal afetler arasındadır. Bu afetlerin eğitim ve öğretime olan etkileri oldukça önemlidir. Depremlerin yıkıcı etkileri, eğitim süreçlerini derinden etkilemektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve eğitim kurumları, depremin yol açtığı zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle depremin etkilediği bölgelerde eğitim-öğretim süreci durma noktasına gelmiştir (Sarıgöz, 2023).

Olağanüstü oluşan deprem sonrası yaşanan eğitim yeri sorunları, öğrencilerin eğitim/öğretim hayatlarına kaldıkları yerden aksamadan sağlıklı bir şekilde devam edebilmeleri için online eğitim tek çözüm haline gelmiştir. Eğitim binalarının yıkılması ve kullanılamaz hale gelmesi dolayı, kampüslerde/okul bahçesinde ve güvenli olan bölgelerde hızlıca yüz yüze eğitime devam edebilmek için konteynerler veya hangar sınıflarından oluşan sınıflar oluşturulabilir. Teknik altyapı, online eğitim için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. İnternet bağlantısı, donanım sıkıntıları, uygun yazılım ve uygulamaların sağlanması,

deprem felaketi sonrasında öğrencilerin eğitimlerini sürdürebilmeleri için gereken bir sisteme dönüşmüştür. Bu nedenle, öğrencilerin evde veya bulundukları konteyner, çadır gibi konaklama sağladıkları alanlarda disiplinli ve motivasyonlu bir şekilde çalışabilmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılması ve teknik ekipman ile internet bağlantısı konularında destek sağlanması önemlidir. Olağanüstü felaketlerin sonrası, eğitim kurumlarının ne kadar süre eğitim veremeyecekleri net olmayabilir. Bu durum, öğrencilerin eğitim kaybının önlenmesi için online öğrenme yönteminin en doğru ve hızlı bir seçenek olduğunu ortaya koyuyor. Online eğitim yöntemi daha hızlı bir şekilde yürütülebilir ve öğrencilerin bu sürede eğitim kaybını önlemede en etkili eğitim sistem olmaktadır. Ayrıca, olağanüstü gerçekleşen büyük felaket sonrasında ki yıkımların nedeniyle eğitim binalarının yeniden faaliyete geçmesi uzun sürebilmektedir. Online eğitim sistemi, bu gibi büyük olaylarda öğrencilerin eğitimleri aksamadan devam etmelerini sağlayabilir. Online öğrenme platformları doğru öğretim yöntemlerin kullanılması için büyük öneme sahiptir. Çevrimiçi derslerde öğrencilerin ilgisini çekmek için farklı öğretim teknikleri kullanmak büyük öneme sahiptir. Salgınlar ve diğer büyük felaketler online öğrenme yöntemlerine olan ihtiyacı arttırmaktadır. Doğru olan öğretim yöntemlerinin kabul edilmesi ve yüz yüze/online öğrenmeyi bir arada esnek bir yaklaşımların seçilmesi, online eğitimden en yüksek seviyede faydalanmayı sağlar. Depremden sonra, çevrimiçi öğrenmeye dair tereddütler ve geçmişte karşılaşılan eksiklikler düzeltilmeli ve net adımlar atılmalı bu alanda iyileştirmeler yapılmalıdır. Eğitim-öğretimin devam edebilirliği açısından, online öğrenme yöntemleri öğrencilerin ihtiyaçlarını analiz edip, ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden değerlendirilmelidir. Olağanüstü durumlarında hızlı bir şekilde cevap vermek, öğrencilerin ve eğitim verenlerin güvenliğini sağlamak açısından hayati öneme sahiptir. Maalesef, ülkemizde birçok eğitim kurumu yavaş tepki vermesinden dolayı, afet zamanlarında online öğrenmeyi engelleyen birçok faktör ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, üniversitelerin afetlere karşı daha hazırlıklı olmaları ve acil durum planlarını çevrimiçi eğitim sürecini destekleyecek şekilde güncellemeleri önem arz etmektedir. Ayrıca, deprem durumlarında iletişim ve bilgi paylaşımı için güvenilir bir altyapının oluşturulması da eğitim öğretim için büyük bir avantaj sağlamaktadır. Etkili online öğrenme, yeni öğretim teknikleri ve teknolojik gelişmeleri kullanmak gereklidir. Özellikle deprem gibi afet durumlarında online eğitim önem kazanmaktadır. Bu durum, online eğitim ve e-öğrenme yeni öğrenme biçimine geçişte üstlendiği rolü tekrardan incelememizi gerektirir. Doğru zamanlama ve zengin materyal kullanımı da kritik öneme sahiptir. Afet dönemlerinde online eğitim süreçlerini destekleyecek altyapılar oluşturulmalı, eğitim materyalleri hazırlanmalı ve eğitim sürecine aktif olarak katılmalıdır. Böylelikle, toplum afetlere daha sağlıklı bir şekilde yanıt verebilir ve eğitim süreci kesintisiz olarak devam eder (Telli & Altun, 2020).

Özellikle, afetler gibi olağan durumlarda online eğitim, eğitim sürecinin aksamadan devam etmesini sağlaması için önemli bir rol oynamaktadır. Son zamanda yaşanan Covid-19 pandemisi ve depremlerin doğal afetlerin, teknolojinin sosyal alana daha hızlı yayılmasına neden olmuştur. Afet durumlarına

yönelik etkili ve verimli acil durum müdahale planları, online ve yüz yüze eğitim şekillerini içerecek şekilde planlanmalıdır (Bolat & Bilgili 2023).

Doğal afetler, eğitim-öğretim sistemini önemli ölçüde etkileyebilir. Özellikle olağanüstü büyük felaketler sonrasında, okulların yıkılması ve tahrip olması öğrenci ve öğretmen güvenliğini riske atabilir ve eğitim süreçleri durma noktasına gelebilir. Bu nedenle, online eğitim afet durumlarında önemli bir yere sahiptir. Online eğitim, öğrencilere güvenli bir eğitim süreci ve öğrenme ortamı sunarak eğitim süreçlerinin devam etmesine olanak sağlayabilir ve eğitime yönelik kayıplarını minimize ederek en aza indirebilir. Ancak etkili bir online eğitim yöntemi için teknolojik altyapının güçlendirilmesi, öğrencilere destek sağlanması ve bu gibi kriz durumlarına hazırlıklı olunması gibi tedbirler alınmalıdır. Sadece internete ulaşım, deprem gibi büyük afetler zamanında eğitimin devam ettirilmesi için yeterli değildir. Bu gibi zamanlarda, öğrenme ortamlarının gerçekleştirileceği ve erişim sağlayacak bilgisayar, cep telefonu gibi teknolojik cihazlara da ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri için gerekli araçların sağlanması büyük önem taşır. Afet durumlarında eğitim sürecinin aksamadan devam edebilmesi için öğrenci ve öğretmenlere destek sağlanabilir. Günümüzde, dijital teknolojilerin eğitimdeki gelişimi, öğrenme deneyimini dönüştürmekte ve öğrenme yöntemlerini yeniden yapılandırmaktadır. Bu bağlamda, uzaktan öğrenim, teknolojik dönüşümün en belirgin örneklerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Özellikle depremlerin sık yaşandığı ülkelerde, uzaktan öğrenim materyallerinin dijital ortama aktarılması, eğitimin sürekliliğini sağlamak adına büyük bir önem taşımaktadır. Acil durumlarda, özellikle depremler gibi olaylar sırasında, eğitim sürekliliğinin sağlanması için eğitim materyallerinin dijital formata dönüştürülmesi büyük önem taşır. Dijital araçlar, öğrenci ve öğretmenlerin mekânsal sınırlamalardan bağımsız şekilde eğitim süreçlerini sürdürmelerine olanak tanır. Bu sebeple, okullar, deprem gibi acil durumların eğitimde kesintiye yol açmasını en aza indirgemek amacıyla materyallerin dijital ortama aktarılmasına önem vermektedir. Öğretmenlerinin yönlendirmesiyle öğrenciler, ders materyalini daha iyi kavrama şansı elde edebilirler. Canlı çevrimiçi dersler, öğrencilere kişisel öğrenme fırsatı sunmanın yanı sıra kendi tempolarında ilerleme ve gerektiğinde ek destek alma imkânı sağlar. Afet durumları veya tipik zamanlarda, öğrenciler sınıfa gitmeksizin, konforlu buldukları herhangi bir yerden veya evlerinden derslere katılabilirler. Bu durum, öğrenmeyi daha erişilebilir hale getirerek öğrencilere esneklik sağlar. Online eğitim, eğitimdeki teknolojik gelişmelerle birlikte yeni imkanlar sunarken, bazı eşitsizliklerin ortaya çıkmasına neden oluyor. Büyük felaketler, özellikle de depremler, fiziksel eğitim kurumlarının kullanılamaz hale geldiği durumlarda, uzaktan eğitim planlarının önemini artırıyor. Öğrencilerin acil afet durumlarında dahi eğitimlerine aralıksız ve sağlıklı bir biçimde devam edebilmeleri imkânı sunarken, aynı zamanda öğretmenlere çevrimiçi platformlar aracılığıyla derslerini sürdürme olanağı vererek eğitim sürekliliğini desteklemektedir. Bu sebeple, deprem gibi felaket koşullarında uzaktan öğretim için kapsamlı bir planlama gerekli ve herkesin eşit erişim olanakları sağlanmalıdır. Online eğitim, doğal afetler gibi kriz

durumlarında da önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim kurumlarına önemli destek sunarak, krizlerle başa çıkma konusunda öğrencilere eğitimlerini kesintisiz sürdürme imkânı sağlamaktadır. Bu sayede, öğrencilerin eğitim sürekliliği sağlanmakta ve kriz durumlarının eğitim üzerindeki olacak olan olumsuz etkileri en aza indirilmektedir. Online eğitim, eğitimde eşitlik ve eğitime olan erişim sorunlarını gün yüzüne çıkaran çok önemli bir konudur. Bu süreçte özellikle düşük ekonomik gelirli ailelerden gelen öğrencilerin dahi eğitim haklarını koruması açısından en önemli noktalardır. Bu nedenle, acil durumlar sırasında deprem gibi olaylar meydana geldiğinde, öğrencilerin eğitimlerine aralıksız devam edebilmeleri için eşit internet erişimi temin edilmelidir. Ücretsiz internet erişimi sunmak için okullar ve kütüphaneler destek programları oluşturabilir, aynı zamanda mobil veri kullanımını teşvik edebilirler. Böylelikle, deprem gibi acil durumlarda dahi eğitimde eşitlik ve adalet sağlanabilir. Bu altyapının etkin bir biçimde işlemesi, eğitimde devamlılığın temel taşıdır. İçeriğin dijitalleştirilmesi, öğrencilere geniş bir öğrenme yelpazesi sunma olanağı sağlar ve bu da hayati önem taşır. Çeşitli sunum biçimleriyle verilen ders içerikleri, öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine uyum sağlayarak öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmelerine izin verir. Öğrenciler, kendi öğrenme hızlarında ilerleyebilir ve ilgi duydukları konuları derinlemesine keşfedebilirler. Ayrıca, öğrencilere interaktif materyaller aracılığıyla daha etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunulur. Bu dijital içerikler aynı zamanda öğretmenlere daha etkili ve çeşitli ders materyali hazırlama fırsatı sunar. Öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına daha iyi uyum sağlayacak şekilde ders planlarını kişiselleştirebilirler. Bu da öğretmenlerin derslerini daha ilgi çekici, etkileyici ve öğrenci odaklı hale getirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, depremler gibi beklenmedik durumlar göz önünde bulundurularak, ders içeriklerinin dijitalleştirilmesi ve düzenli olarak güncellenmesi son derece hayati bir öneme sahiptir. Bu sayede, deprem gibi acil durumlarda bile öğrencilerin eğitimlerine kesintisiz bir şekilde devam etmeleri sağlanabilir. Depremler gibi acil durumlar karşısında, eğitim sürekliliğini sağlamanın önemi giderek artmaktadır. Bu tür durumlarda, fiziksel ders materyallerinin kaybı riskini önlemek ve öğrencilerin eğitimlerine kesintisiz devam edebilmelerini sağlamak için dijitalleştirilmiş içeriklerin yedeklenmesi ve kolaylıkla erişilebilir olması gerekmektedir. Uzaktan eğitim altyapısı ve içerik dijitalleştirme, eğitim sürekliliğini güvence altına almak adına önemli adımlardır. Video konferans ve canlı dersler, öğrenci ve öğretmenler arasında anlık etkileşimi sağlayarak sınıf atmosferini dijital ortama taşıyan etkili bir iletişim yöntemidir. Bu yaklaşım, özellikle deprem gibi ani ve beklenmedik durumlar sonrasında öğrencilerin eğitimlerini aksatmadan sürdürebilmelerine yardımcı olmaktadır. Ancak bu sürekliliğin sağlanabilmesi için güvenilir internet erişiminin yanı sıra, eğitim kurumlarının ve öğrencilerin dijital altyapıya uygun donanımlara sahip olması da gerekmektedir. Her birey, coğrafi ve ekonomik koşullarından bağımsız olarak teknolojik avantajlardan eşit şekilde yararlanabilmelidir. Bu nedenle, altyapının güçlendirilmesi ve erişim engellerinin kaldırılması gerekmektedir. Acil durumlar, özellikle depremler göz önüne alındığında, video konferans ve canlı ders

yazılımlarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenler, öğrenciler ve diğer eğitim paydaşları sürekli olarak bilgilendirilmelidir (Çetinkaya,2023).

Yaşanılan deprem felaketi nedeniyle zorunlu olarak online eğitime geçilmesi, üniversite öğrencileri arasında çeşitli endişelere ve sorunlara neden olmuştur. Ancak yapılan araştırmalar, öğrencilerin bu zorunlu geçişi depreme bağlı olarak olmasından dolayı anlayışla karşıladıklarını göstermektedir. Öğrenciler, insan hayatının daha önemli olduğunu düşünerek bu sürece empati göstermişlerdir. Üniversite öğrencilerinin deprem nedeniyle geçilen online eğitime ilişkin en belirgin endişeleri arasında, derslerin verimli geçmemesi, online eğitimin sosyal etkileşimi azaltması, yeterli yönlendirme ve geri bildirim eksikliği, teknolojik sorunlar nedeniyle derslere katılmanın zorlaşması ve uzaktan eğitimde yüz yüze iletişimin eksikliği bulunmaktadır (Türker, 2023).

1. Araştırmanın Amacı

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, lisans öğrencilerinin covid-19 pandemisi ve Kahramanmaraş merkezli deprem sonrası uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesidir.

1.2. Araştırma Soruları

1. Lisans öğrencilerinin Covid-19 pandemisi ve Kahramanmaraş merkezli deprem sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Lisans öğrencilerinin Covid-19 pandemisinden etkilenip etkilenmeme durumu ile uzaktan eğitime tutumları arasında fark var mıdır?
3. Lisans öğrencilerinin Covid-19 pandemisi ve Kahramanmaraş merkezli deprem sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik tutumları ile;
   a. Cinsiyet,
   b. Bölüm
   c. Uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olma,
   d. Depremden etkilenme durumları, arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3. Yöntem

Öğrencilerin uzaktan eğitime dair görüşlerini belirlemek için nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Tarama deseni geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir desendir (Karasar, 2015).

1.4. Evren-Örneklem

Araştırmaya Kapadokya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Yüksekokulu Lisans 4. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmanın örneklemi kolay ulaşılabilir örneklem metoduyla belirlenmiştir.

Sağlık bilimleri yüksekokulunda veriler gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Araştırmacı tarafından her bölüme online olarak anket iletilmiştir. Online olarak teslim alınan ölçek sayısı 182 olup, yapılan incelemeler sonunda (eksik doldurma, ölçeklerden herhangi birini tamamen boş bırakma gibi nedenlerle) 2 ölçek iptal edilmiştir; değerlendirmeye alınan toplam ölçek sayısının 180 olmuştur.

Tablo 1:
Örnekleme İlişkin Katılımcı Bilgileri

Bölüm Adı	Öğrenci Sayı
Beslenme ve Diyetetik	27
Çocuk Gelişimi	39
Dil ve Konuşma Terapistliği	67
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	47
Toplam	180

1.5. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında aşağıda belirtilen ölçme araçları kullanılmıştır:

Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri ölçeği: Bu araştırmada katılımcıların uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman (2014) tarafından geliştirilmiş olan "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri" isimli ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 18 maddeden oluşan bu ölçek, 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Seçenekler; 1(hiçbir zaman katılmıyorum), 2(nadiren katılıyorum), 3(bazen katılıyorum), 4(genellikle katılıyorum), 5(her zaman katılıyorum) şeklindedir. Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman (2014) tarafından geliştirilen 18 maddelik ölçeğin Chronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,853 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda KMO değeri ,810 Bartlett testi de anlamlı olarak bulunmuştur. Yapılan araştırmada ise, Chronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,853 ; KMO değeri ,810 ve Bartlett de anlamlı olarak bulunmuştur.

Kişisel bilgi formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan 6 soruluk bir formdur.

Bulgular

Bu bölümde üniveriste Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Döneminde ve Kahramanmaraş Depreminden Sonra Yürütülen Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ile Cinsiyet, Kahramanmaraş Depreminden Etkilenme, Pandemi Döneminde Korona Hastalığına Yakalanan Yakın varlığı, Pandemi Döneminde Korona Hastalığına Yakalanma durumu değişkenleri arasındaki farklılıklar araştırılmış ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair t-testi Sonuçları.

		N	s	x	t	p
	Cinsiyet					
Uzaktaneğitimtutmu	Erkek	78	0,57	3,13		
	Kadın	104	0,79	2,75	3,691	0,000
	K.Maraş Depreminden Etkilendim					
Uzaktaneğitimtutmu	Evet	77	0,74	2,93		
	Hayır	105	0,71	2,90	0,237	0,813
	Koronaya Yakalanan Yakınınız Var mı?					
Uzaktaneğitimtutmu	Evet	128	0,72	2,90		
	Hayır	54	0,74	2,94	-0,38	0,705
	Koronaya Yakalandın Mı?					
Uzaktaneğitimtutmu	Evet	81	0,67	2,94		
	Hayır	101	0,77	2,89	0,37	0,711

Tablo 2 incelendiğinde Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (t=3,l691, p<.05). Buna göre erkek öğrencilerin Üniveriste Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Döneminde ve Kahramanmaraş Depreminden Sonra Yürütülen Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ($\bar{x}$=3,13) kadın öğrencilere göre ($\bar{x}$=2,75) daha yüksektir.

Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu ile Kahramanmaraş Depreminden etkilenme durumu arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir (t=0,237, p>.05).

Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu ile Pandemi Dönemi Korona Hastalığına Yakalanan Yakının olup olmama durumu arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir (t= -0,38, p>.05).

Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu ile Pandemi Dönemi Korona Hastalığına Yakalanıp Yakalanmama durumu arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir (t= 0,37, p>.05).

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu ile Okudukları Bölümler Arasındaki İlişkiye Dair ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Anlamlı Farklılık
Bölüm	Gruplar arası	0,416	3	0,139	0,257	0,856	---------
	Grup içi	96,082	178	0,54			
	Toplam	96,498	181				

Tablo 3 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu ile okudukları bölümler arasındaki ilişkiye dair anlamlı fark olmadığı görülmektedir (F=0,257, p>.05). Öğrencilerin farklı bölümlerde olması uzaktan eğitime yönelik tutumları açısından bir değişiklik meydana getirmemiştir. Bu durum genel olarak üniversite öğrencilerinin bölümden bağımsız olarak uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu kabul ettiğimiz ortaya koyar.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma belirli sınırlılıklar altında yürütülmüştür. Araştırmanın veri seti, bir üniversitenin sağlık bilimleri yüksekokulunda eğitim gören 180 öğrenciden toplanmıştır. Daha geniş ve çeşitli fakülte ve bölümlerden elde edilecek verilerle katılımcı sayısı artırılabilir ve sonuçların genelleştirilebilirliği artırılabilir. Çalışma, araştırmanın yapıldığı üniversitenin mevcut uzaktan eğitim yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir; farklı yazılımların kullanılması durumunda sonuçlar değişiklik gösterebilir. Veriler, sadece öğrencilerden toplanmıştır; benzer bir araştırma öğretim elemanları üzerinde de uygulanabilir. Uzaktan eğitim sistemlerinin performans değerleri, geleneksel eğitim yöntemleri ile karşılaştırılabilir. Ayrıca, uzaktan eğitimde performansın artırılmasına yönelik daha fazla araştırma yapılabilir. Genel olarak, bu araştırma, kullanılan uzaktan eğitim sisteminin etkileşimli bir yapıya sahip olmasının, kullanıcıların memnuniyetini ve dolayısıyla performansını artırdığını göstermektedir. Bu bağlamda, uzaktan eğitim sistemlerinin geliştirilmesi, kullanıcıları daha fazla motive edebilir ve performanslarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu tür gelişmeler, eğitimde önemli bir rol oynayan uzaktan eğitim araçlarının hem öğrencilerin hem de eğiticilerin performansını artırmasına katkıda bulunacaktır (Eren, 2024)

Pandemi ve/veya depremden etkilenen üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, bölüm, uzaktan eğitim alma durumu, ALMS ve Microsoft Teams kullanma deneyimi ve becerisi, öğrenme biçemi) ele alan bu araştırmadan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Çalışma grubunun (n=180) uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kararsız seviyeye yakın olduğu görülmüştür. Bu bulgu, Ateş & Altun (2008) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgu, Ateş &Altun (2008) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir. Yaptığımız çalışmada, çalışma grubunun erkek öğrencilerin Örgüt İçi Üniveriste Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Döneminde ve Kahramanmaraş Depreminden Sonra Yürütülen Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ($\bar{x}$=3,13) kadın öğrencilere göre ($\bar{x}$=2,75) daha yüksektir (Ateş & Altun, 2008).

Tüzün & Yörük Toraman, (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin baskın bir çoğunluğunun yüz yüze eğitimi farklı eğitim çıktıları yönünden uzaktan eğitime tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da elde edilen bulgular, öğrencilerin yüz yüze eğitimi tercih ettiğini göstermektedir.

Araştırmada online eğitimin tercih edilmesinin nedenleri arasında erişim kolaylığı öne çıkarken, bu araştırmada yüz yüze eğitimin tercih edilmesi, öğrencilerin doğrudan etkileşim ve anında geri bildirim alma isteğiyle açıklanabilir.

Kaynakça

Albayrak, İ. (2017). Uzaktan eğitim sistemi, uzaktan eğitim sisteminde sanal sınıf ortamı ve sanal sınıf ortamında sınıf yönetimi. Eğitim Dergisi.

Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3), 125-145.

Bolat, Y. & Bilgili, B.(2023). Üniversite Öğrencilerinin Eğitime İlişkin Algılarının Deprem Sonrası Değişimi: Fenomenolojik Bir Araştırma. Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (13), 1385-1406.

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye'de Açık ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(2), 11-53.

Çetinkaya, E., & Torun, M. A. (2023). 2023 Kahramanmaraş Merkezli Depremlerden Sonra İşkur'un İşgücü Piyasası Politikaları. Tüm Yönleriyle Depremler ve Etkileri, 65.

Durak, G., Cankaya, S., & İzmirli, S. (2020). Examining the Turkish Universities' Distance Education Systems During the COVID-19 Pandemic. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 14(1), 787-809. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.743080

Eren, A. (2024). Uzaktan Eğitim Sisteminin Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi(59), 249-272. https://doi.org/10.53444/deubefd.1358870

Karasar, N. (2015). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Koç, E. S. (2021). Nasıl Bir Uzaktan Eğitim? 1 Yılın Sonunda Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi. International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal, 7(2), 13-26.

Orçanlı, K., & Bekmezci, M. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Covid-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitim Algısının Belirlenmesi ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisi. Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 6(2), 88-108.

Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (5), 376-394.

Sarıgöz, O. (2023). Büyük afetlerden depremlerin eğitim-öğretime olan etkilerinin incelenmesi. International Eurasia Congress on Scientific Researches and Recent Trends XII 29-30 November 2023. Ankara Türkiye.

Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3(1), 25-34.

Türker, E. F. (2023). Zorunlu uzaktan Eğitime Geçiş Nedenlerine Göre Uzaktan Eğitim Algısının Farklılaşması: 6 Şubat 2023 Depremleri Özelinde Yükseköğretimdeki Uzaktan Eğitim Algısının İncelenmesi. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 10(3), 271-300.

Tüzün, F., & Yörük Toraman, N. (2021). Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Memnuniyetini Etkileyen Faktörler. Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14(3), 822-845. https://doi.org/10.25287/ohuiibf.780189

Yağan, S. A. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Covid-19 Salgını Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Görüşleri. Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 4(1), 147-174.

Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Karaman, S. (2014). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(3), 365-370.

Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sistemindeki Eğitim Felsefesinin Serüveni ve Yansımaları

Gökhan Tüfekçi
Bartın Üniversitesi
gokhantufekci78@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türk eğitim sistemlerini etkileyen aynı zamanda geçmişten günümüze kadar gelerek bir dinamizm oluşturmaya çalışılmaktadır. Kendi içerisindeki kavram, ilke ve düşünce sistemlerini tarihsel süreç içerisinde felsefi yapının çeşitli etkileri ile eski uygarlıklardan yararlanılarak günümüzde, Cumhuriyetin ilanı ve sonrasına kadar devam eden bir oluşumun serüveni ve yansımalarını betimlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın yöntem kısmı ise doküman analizi yöntemi ile yapılmış nitel bir çalışmadır. Bu amaçla eski okul felsefesi anlamında kullanılan skolastik felsefe yapısının yanında ilerleyen zaman çerçevesinde yenilikçi bir hareket ve dünya görüşü olan modernizm ve bununla birlikte bakış açısına göre şekillenen yenilikçi düşünce yapısının yanında farklı anlamları da oluşturan ve zemin hazırlayan postmodernizm yaklaşımların etkili olmasında damga vuran önemli düşünürlerin fikirleri ve felsefi yapıların o dönem içerisindeki çeşitli etkileri olmuştur. Günümüzde ise, Cumhuriyetin ilanı ile birlikte devam eden ülkemizde eğitim adına yaşanan çeşitli oluşumlar ve yenilikler eğitim felsefesi anlamında anlatılmaya çalışılacaktır. Bunun içinde öncelikle o dönemler içerisinde yaşamış olan önemli fikir insanlarının ilerleyen süreçlere göre benimsedikleri felsefi görüşlerinin yanı sıra, ilerleyen zaman diliminde eğitim noktasında özellikle de ülkemizde yaşanan eğitim sürecindeki gelişmelere ve bulgulara yer verilmiştir. Konu özünde anlatılmak istenen o dönemlere baktığımızda şu sistemler gözönüne çıkmıştır. Eski teolojik anlamda öne sürülen skolastik dönem yapısı, yenilikçi bir kültürel oluşum içermesi bazında modernizm, bununla birlikte modernizme göre yeni bir çırpınış veya anlam kazanma boyutu olan postmodernizm, temelinde eğitim felsefeleri görüşünde irdelenmiştir. Çalışmanın nihayeti doğrultusunda geçmişten günümüze kadar süre gelen eğitim felsefesinin ülkemizdeki çeşitli oluşum ve yenilikleri etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmanın öneri noktasında bakıldığında ise merkezde baz alınan ve eğitim programını etkileyen dönemin eğitim felsefesinin çağın gereksinimleri doğrultusunda planlı ve programlı bir şekilde pozitif ve negatif yanları tartışılarak bireylerin ihtiyaçları düzeyinde yeniden şekillenmesi gerekir.

Anahtar Kelimeler: Skolastik felsefi görüş, Yenilikçi modernizm, Postmodernizm, Eğitim felsefesi.

Abstract

The aim of this study is to try to create a dynamism that affects Turkish education systems from the past to the present. It is aimed to describe the adventure and reflections of a formation that continues today, until the proclamation of the Republic and afterwards, by making use of ancient civilizations with various effects of the philosophical structure in the historical process of its concepts, principles and thought systems. The method part of the research is a qualitative study conducted with document analysis method. For this purpose, in addition to the scholastic philosophy structure used in the sense of old school philosophy, modernism, which is an innovative movement and world view within the framework of the progressing time, and postmodernism, which creates and prepares the ground for different meanings as well as the innovative thought structure shaped according to the point of view, have had various effects of the ideas of important thinkers and philosophical structures in that period. Today, various formations and innovations in the name of education in our country, which continues with the proclamation of the Republic, will be tried to be explained in terms of philosophy of education. In this context, first of all, in addition to the philosophical views adopted by the important intellectuals who lived in those periods according to the progressive processes, the developments and findings in the educational process, especially in our country, were included. When we look at those periods that were intended to be explained in the essence of the subject, the following systems came to the fore. The scholastic period structure put forward in the old theological sense, modernism on the basis of its innovative cultural formation, and postmodernism, which is a new struggle or meaning-making dimension according to modernism, have been examined on the basis of educational philosophies. At the end of the study, it was concluded that the philosophy of education from the past to the present has influenced various formations and innovations in our country. When we look at the recommendation point of the related research, the educational philosophy of the period, which is based on the center and affects the education program, should be reshaped at the level of the needs of individuals by discussing the positive and negative aspects in a planned and programmed manner in line with the needs of the age.

Keywords: Scholastic philosophical view, innovative modernism, postmodernism, philosophy of education.

1. Giriş

Eğitim yönetimine ilham olan felsefi akımlar geçmişten günümüze gelen tarih felsefesi sürecinde irdelendiğinde, Türkiye ve Dünya tarihine üst perspektiften bakmayı daha geniş bir süreç de insanoğlunun felsefi noktada geçmişten geleceğe doğru giden bir yönelimi veya serüvenini gözler önüne sürer (Macit ve İplikçi, 2017). Orta çağ felsefesini incelediğimizde daha çok kilisenin kuralları çerçevesinde ilerlemiş geleneksel bir anlayış hâkim olmuştur. Düşünce yapısı noktasında ise gelişimi ve ilerlemeyi amaç edinmeyen bir tutum sergilendiğini bu bağlamda durağan bir dönem yaşandığını söyleyebiliriz. Diğer yandan aydınlanma serüveni olarak da nitelendirebildiğimiz ya da modern dünya açısından Avrupa'yı etkisi altına alan rönesans kendi içerisinde özellikle de bilimsel anlamda ya da çeşitli edebi süreçleri içerisinde birtakım yenilikleri oluşturmuştur. Bu esnada geleneksel anlayışı baz alan kilise ise kurallar çerçevesindeki katı din anlayışına karşı olan, Martin Luther'in kendisine özgün fikirlerin oluşmasına sağlayan rönesans devamı niteliğindeki reform hareketlerini destekler nitelikte ve kapsayıcı olmuştur. Zamanın akışı doğrultusunda bir süre sonra aydınlanma felsefesi diye belirtebileceğimiz süreç yeniliklerin ve çağdaş hareketlerin izlerini oluşturması ile tarih serüveninde, Fransız Devrimi ve ardından daha geniş bir süreci oluşturan, Sanayi devrimine kadar devam etmiştir (Kırılmaz ve Ayparçası, 2016).

Okul felsefesi olarak da belirtebileceğimiz içeriğinde, Hristiyan inancının felsefi noktada anlamlandırılarak sistematize edildiği skolastik felsefe barındırdığı dönem itibari ile 8.yy ile 15.yy kadar dönem içerisinde yaşanan dinsel faktörlerin ve bilimsel süreçlerin yaşandığı çeşitli fikirlerin öne çıktığı ve ortaya konulduğu, bu bağlamda İslam, Yahudi, Hristiyanlık gibi dinler üzerinde anlam bulduğu diğer yandan; İbn-i Sina, Roger Bacon, Johannes Duns Scottus, Farabi, İbn-i Rüşd, Maimenides, Albertus Magnus gibi ünlü fikir insanları ilgili dönemler içerisinde erken, yükseliş ve geç dönem skolastik düşünce felsefelerini antik çağ olarak da ifade edebileceğimiz, Aristotales felsefesine göre hareket edilen dönemi oluşturur. Bu dönem eğitim ve öğretim hareketlerinin yaşandığı diğer noktada ise kendi özünde dönemsel olarak yaşanan süreçleri belli bir düzen içinde verildiği süreçleri kapsar (Cevizci, 2001). İlgili dönemde dini yöndeki öğreti ve bildiriler tartışma vb. çeşitli yollar ile öğretilmeye çalışılarak akıl bilinci ile ilgili süreç doğrulanmaya çalışıldığını söyleyebiliriz. İlerleyen zaman diliminde özellikle de Orta çağ Asya devletlerinde ise skolastik felsefi dönemde olduğu gibi dinsel öğretileri öğretmek temel amaç olarak belirlenmiş kabul olarak görülmüştür. Bu esnada tıpkı eski ilk antik çağ da olduğu gibi oluşturulan bilgi bütününü doğrulama serüvenine girilmemiştir. Bu dönem de Orta çağ devletlerinde bu düşünce biçiminin oluşmasında ana tema genellikle hukuk bilimi için ön görüldüğünü söyleyebiliriz. Zamanın bir sonraki serüveni noktasında irdelediğimizde; Osmanlı devletinde eğitim ve öğretime yönelik karşımıza; Enderun mektebi, medreseler, çeşitli eğitim kurumları yer almıştır. Bunların şekillenmesinde ve oluşmasında Türk ve İslam kültür ve medeniyetinin etkili olduğunu belirtebiliriz (Gümüş, 2010).

Yenilikçi modern bir düşünce serüvenine girdiğimizde ise akıl ve metabilişsel süreçler, bütün toplumsal yapılara hakim olarak dinin insanlar üzerinde oluşturduğu bilinç evrenindeki o kötü izlenimlerin yerine aklı ve bilimi egemen kılması üzerine durur. Bu yenilikçi süreç aydınlanma felsefesi ile gelişen bir dönem içinde yer alır (Aydın, 2006). Bu yenilikçi ve çağdaş yaklaşım rönesans hareketleri ile bilim ve teknolojinin gelişmesinden ziyade merkezine doğa ve insan faktörünü alarak bunların iyi bir şekilde incelenmesini ayriyeten modern doğa biliminin en önde gelen isimlerinden Copernicus'un önemli fikirleri bu dönemde eski kuralcı ve katı düşünce yapısına sahip olan kendi bilgilerini doğrulama gereksinimi edinen kilise ile bilim arasındaki yaşanan gelişmelerde ilham kaynağı olduğunu söyleyebiliriz (Köroğlu ve Köroğlu, 2016). Yine bu dönemde özellikle de gelişen teknoloji ve çeşitli devrimlerin neticesinde aydınlanma çağına girilerek bilime, kültür ve sanata ayrıca akıl yönüne de bakarak çeşitli vurgular benimsenmiştir. Bu çağda döneme damga vuran adeta insanlık tarihinin bilimsel yönden gelişimine vurgu yapan önemli bilim insanlarına baktığımızda ise; Newton, Locke, Kant, Bacon gibi ünlü fikir insanları bu döneme ön ayak olduğunu söyleyebiliriz (Çüçen, 2006). Diğer yandan Osmanlı devletine baktığımızda ise yine bu dönem içerisinde özellikle de eğitim yönünden bakıldığında batının gerçekleştirdiği ve her yönden ileriye doğru bir yeniliğin giderek artması yerine, ülke içinde yaşanan çeşitli yanlış politikalar gerilemesine hatta durgunlaşmasına sebep olmuştur. Osmanlı devleti 18. yy'ın ilk yarısından itibaren belirginleşen, devamında ise belirgin bir hal kazanarak bu batılılaşma sürecine girmiştir. Kurumsal anlamda bir anlam kazanması ise 19 yy. 2.Mahmut dönemine dayandığını belirtebiliriz (Karataş, 2003).

Aydınlık dönemin ötesi ve yeniliğe farklı bir bakış açısı olarak post-modernizm süreci ise yaklaşık olarak geçmişi bir yüzyıla kadar dayanan temellerinin ABD'de atıldığı düşünce yapısı gereği birçok anlamda kullanılabilen ülkemizde ise bu kavram farklı bakış açılarına göre özellikle de 1990'lı yıllardan itibaren tartışmaya yol açmıştır. Bu manada kendi oluşum süreçleri içerisinde bir değişimi veya ortaya atılan bir paradigma yönünden etkililiği, kültürel, bilginin öznel oluşu ya da çeşitli sorunlar hakkında yeni fikir ortaya atımı gibi süreçler bu kavram içerisinde yer almaktadır (Kılıç ve Bayram, 2014). Postmodernizm dönemi içerisinde yenilikçi bir süreç olan modernizm'e karşı ortaya atılan bir süreci oluşturması bir yana bu dönem içinde etkili olan; Dewey, Habermas, Nietzsche, Kuhn gibi isimler bu döneme damga vuran sürece ayrı bir parantez ya da farklılık oluşturan önemli kişileri oluştururlar (Aydın, 2006). Postmodernizm ise ülkemiz eğitim sistemleri içerisinde özellikle de sanayi devriminden bu yana cumhuriyetin ilanı ile yeniden bir yapılanmaya gidildiği eğitim felsefesi noktasında ise esasici anlayışın izlenimi ile beraber daimici bir anlayışı da beraberinde getirmiştir. Ayrıca yapılanma noktasında eğitimin çeşitli örgüt oluşumlarında insana verilen önem değer başlıklarında kendine yer edinmiştir (Özdemir, 2014).

Eğitim içerisinde yer alan ve eğitim programlarının ana faktörü daha doğrusu onun oluşmasında ve şekillenmesinde önemli bir süreci oluşturan felsefi akımlar geçmişten günümüze eğitim içerisinde farklı

boyutlarda ve izlenimler de yer alsa da kritik noktada sistemdeki politikaları etkileyerek hedeflenen ve arzulanan eğitimsel amaçları ve ülkemizin gelecek yarınlarının hayatını etkilemesinden ziyade ülkenin kaderini de önemli ölçüde etkilemektedir. Ama bu süreç esnasında çeşitli alternatifler geliştirilerek eski çağdan itibaren günümüze kadar süre gelen modernizm ve postmodernizm sistem içerisinde yenilikçi hakim anlayışı getirmesinden ya da çağdaş eğitim anlayışına yeni bir ivme kazandırmayı bilimsel noktasında ise bu iki eğitim felsefesinin yerine zamanla ilerlemeci ve toplumun sorunlarının temelinde okul hayatındaki yaşanan olayların sonucu olarak görülen ve eğitimin yeniden yapılanmasında ve oluşumunda bütün bir ülkeyi yeniden bir reforma kovuşturma hayali ile yeniden kurmacılık eğitim felsefesini günümüz toplumlarında da son dönem de eğitim de yaşanan olaylar çerçevesinde bu izlenimin gerçekleşmesini isteyen bir toplum da mevcuttur.

Eğitim felsefeleri içerisinde barındırdığı dolaylı olarak etkilediği eğitimin merkezinde yer alan iki önemli faktör öğretmen ve öğrenci etkileşimini etkileyerek bilindiği gibi çeşitli yaklaşımları oluşturmuştur. Burada bahse edilen geleneksel yaşamın izlenimleri olan öğretmen ve konu merkezli yaklaşımlar geçen zaman ile birlikte çevrenin etkilemesi, toplumun gereksinimleri doğrultusunda modernize edilerek yeni bir oluşum sürecine girilmesini soruna çözüm bulunması noktasında karşıt manasında diyebileceğimiz öğrenen merkezli ve ilerlemeci bir felsefeyi öne sürmüştür. Bu anlamda bir değişimin yaşandığı eğitimin zamanla öğretmen öğrenci etkileşiminden çıkarılarak genel bir sorun haline getirilerek ilgili duruma üst perdeden bakılması gerektiği inancını bununla birlikte çeşitli yeniliklerin ve atılım noktasında oluşturulan ve yenilenen çeşitli programların ve gelişen teknolojinin eğitime yansımaları ile bir değişim sürecini gözler önüne sermektedir.

Bu çalışmada, Türk eğitim sisteminde geçmişten günümüze kadar gelerek aynı zamanda bir dinamizm oluşturarak felsefi yapının eski uygarlıklardan günümüz toplumlarına kadar nasıl bir oluşum halinde kalarak evrildiğini belirtmek amacı ile betimlemek amaçlanmaktadır. Bu düşünce yapısı ve amaçla eski skolastik düşünce, yenilikçi bir hareket ve dünya görüşü olan modernizm ve bakış açısına göre yenilikçi düşünce yapısının yanında farklı anlamları da oluşturan ve zemin hazırlayan postmodernizm diğer yandan bu yaklaşımların etkili olmasında damga vuran önemli düşünürlerin fikirleri ve felsefi yapıların o dönem içerisindeki çeşitli etkileri diğer yandan günümüzde ise, Cumhuriyetin ilanı ile birlikte ülkemizde eğitim adına yaşanan çeşitli oluşumlar ve yenilikler felsefi anlamda anlatılmaya çalışılacaktır. İlgili çalışmada belirtilen bu üç döneme ait önemli düşünürlerin eğitime etkileri bununla birlikte bu dönemler içerisinde eğitim felsefelerinin çeşitli etki ve yansımaları günümüzde ise, Cumhuriyetin ilanı ve sonrasında yaşanan çeşitli etkiler ile sınırlıdır. Diğer yandan bu araştırmanın yöntemini incelediğimizde ise, doküman inceleme yöntemi ile yapılmış nitel bir çalışmadır. Aynı zamanda ilgili çalışmanın bulgularına baktığımızda ise; Cumhuriyetin ilanından itibaren özellikle de yapılandırmacı yaklaşımın izlerini taşıyan ilerlemeci felsefenin teorik de çağdaş eğitim anlayışı kapsamı içerisinde belirtilse de uygulama noktasında eğitim programları ile uyuşmadığı daha doğrusu uygulama noktası

içerisinde uygulanmadığı sonucu çeşitli örneklerle ifade edilmeye çalışılacaktır. Ayrıca ilgili çalışmanın katkıları noktasında çıkarımları açıklamak gerekirse eğitim adına bir dinamizm oluşturma çabası aynı zamanda da diğer araştırmacılara da bir ışık tutmak ve bilinçlendirmek amaçlanmaktadır.

2. Kilise Kökenli Orta Çağ Skolastik Döneminin Eğitim Felsefesi ve Etkileri

Orta çağ dönemi içerisinde özellikle de skolastik döneme bakıldığında kilise kökenli baskıcı bir tutumu oluşturmuştur. Bu anlamda bu döneme adını veren skolastik sözcüğünün kelime kökenini irdelediğimizde merkezinde scola kökünden türeyen eğitim verilen kurum ya da medrese olarak bilinen okul anlamını oluşturur. Bu dönemin oluşumunda önemli etkisi olarak görülen din faktörü ise hemen her alanda skolastik dönemin temel taşı olarak görülmüştür. Diğer yandan eğitim felsefesi noktasında ise içerdiği anlam bakımından kendi bünyesinde; Hristiyanlık dininin kilise kökenli çeşitli baskıcı tutumu, Tanrı ve Kutsal inançların bir bütün içerisinde aklı ve bilime ihtiyaç duymadan tam manasında teslimiyet halinde kalınarak sorgulanamaz bir tavır sergilendiği, verilen bilgilerin doğru kabul edilerek dönemin öğrencileri noktasında bakıldığında; öğrenilen bilgilerin eleştirel bir kuşku uyandırılmayacak şekilde kabul edildiğini aynı zamanda entelektüel bir anlayış çerçevesinde kalınarak ilerlendiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla bu çıkarımlar doğrultusunda felsefi anlamda esasici ve daimici bir felsefenin izlenimleri ilgili dönem de yoğun bir şekilde yaşanmıştır (Güven, 2017). Genel anlamda 8.yy ile 15.yy arasını oluşturan skolastik dönem içerisindeki ünlü felsefi düşünürlerin ortak bir görüş alanında bulunarak birleştiği realist (gerçek) yaklaşımlar serüveninde insan zihninden bağımsız hareket edildiğini belirterek var olanı kabul etmeyi, değişimi ve sonrasını saymayarak süreç de uygulanan yöntem bakımından bile otoriteye saygıyı değişmez bir kural olarak görmüşlerdir. Skolastik dönemin eğitim içeriğine baktığımızda ise; genel bağlamda okuma-yazma şeklinde ilerleyerek verilmek istenen bilgi net bir şekilde yer alarak sınırlar içerisinde kalarak belli başlı kaideler referans alınarak öğrencilere entegre edilmeye gayret gösteriliyordu. Kilise içerisinde yer alan manastır ve katedral eğitimleri; ileri düzey matematik, astronomi, müzik ve geometri gibi farklı disiplinler çerçevesinde ele alınarak süreç devam ediyordu. Bu noktada ilgili sürece karşı gelindiğinde ise, kilisenin aforoz etme gibi çeşitli yaptırımları bulunarak katı ve baskıcı zihniyetin yenilikçi bir dinamizmin oluşmasında olanak sağlamıyordu. Eğitimde verilen çeşitli disiplinlere ait programlar belli bir sistem noktasında giderek üniversite eğitiminde de yer almıştır (Sebetci, 2016).

Kendi içerisinde dini kökeni baz alan bu dönem eğitim felsefesi noktasında bahsedildiği gibi daimici felsefenin etkilerinde kalarak bu felsefenin doğuşu olarak nitelendirebileceğimiz realizm ve idealizm akımlarını benimsemiştir. Bu bağlamda ilgili dönem de gerçeğin tek olduğunu ve her anlamda bir olup bölünüp parçalanamayacağını diğer yandan; Teolojide de belirtildiği gibi kutsal inançlar doğrultusunda bir yönerge de ilerleyerek, Tanrı'nın emir ve yasaklarına her durumda geçerli ve koşulsuz bir şekilde inanılması, kilisenin bu felsefe anlayışı temasında giderek kendi bünyesinde benimsediği daimici

anlayışa göre vermiş olduğu felsefe, teoloji ve pozitif bilimlere ait programların diğer disiplinlerde de hem kendi içinde hem de farklı alanlarla da mutlaka ters düşülmemesi inancını diğer bir deyişle önceden var olan ve benimsenen bilginin mutlak doğru olarak kabul edilerek tam manasında öğretmenin baskın görülen bir konumu oluşturduğu anlayışı kabul görmüştür (Sönmez, 2015). Bu eski katı kuralcı sistem tabiri ile belirttiğimiz skolastik dönem içerisinde göze çarpan en önemli kısım ise; Aristoteles'in izlenimleri ve etkisi görülmektedir. Eğitim ve bilime yönelik önemli yansımaların yaşandığı bu dönemde, Aristoteles'in çeşitli eser ve katkıları bir nebzede olsa akıl ve bilimin doğmasına, sorgulayıcı ve eleştirel bir tutumun oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu dönem içerisinde özellikle de bazı ünlü düşünürlerin, Aristoteles'in eserlerinden esinlenerek insanoğlunun belli bir amaç içerisinde benimsenen dini ritüellerin açıklanmasında bir çözüm yolu olarak benimsenmiştir. Dönemin bazı düşünürlerinden; Aziz Anselmus dini kökenli inancı akıl bağlamında ele almış, Johannes Scottus Eriguena ise daimici felsefenin temelinde yer alan felsefe ve teolojiyi bilim ve akılla harman ederek din kurallarının bu doğrultuda savunulması gerektiğini vurgulamıştır. (Küçük, 2015). Günümüzde, İslam felsefesine baktığımızda ise önemli bilim insanları diyebileceğimiz; İbn-i Sina veya İbn-i Rüşd gibi ünlü şahsiyetler ise, Batıdan çok daha önce Aristoteles'in bazı bilimlerdeki eserlerini Arapça vb. dillere çevirerek alan yazında önemli bir vurgu olarak nitelendirilen, Batı'nın bilime çok önceden eriştiği bilgisini de çürüterek, Aristoteles'in eserlerini bizlere yansıtmışlardır. (Gökberk, 2003). Yine bu dönem de Gazali ve Farabi'nin çalışmalarını incelediğimiz de ise genel bağlamda felsefe ve İslam'ı bir çerçevede birleştirerek akıl ve bilimi öne koyarak, Aristoteles taraftarlarını bazı noktalarda eleştirerek her şeye gücü yeten bir iradenin olduğunu söyleyerek skolastik dönemde farklı bir izlenim oluşturarak derin anlamlar yüklemişlerdir. (Rescher, 2005). Yaşanan bu gelişmeler neticesinde, Türk toplumlarında ise genel olarak yerleşik hayat ve göçebe yaşam tarzı ile bazı çevresel koşullar insanları farklı şekillerde etkileyerek bazı oluşumları öne çıkarmıştır. Aynı şekilde, Göktürk alfabesi, Uygurların kütüphane ve matbaa gibi etkileri bu dönemdeki izlerini günümüze kadar aktarmıştır. Diğer yandan; Büyük Selçuklu Devleti ve Osmanlı Devleti'nde de eğitim alanındaki gelişmelere baktığımızda, Nizamiye Medresesi ve Osmanlı Devleti'ndeki Enderun mekteplerin de verilen eğitim sistemi tıpkı skolastik dönemdeki gibi kitaplarda verilen bilgiler, kendi alanında uzman öğreticilerin halkı bilinçlendirmek için öne sürdükleri kaide ve hususlar doğru kabul edilip bu doğrultuda İslam ve Türk örf ve adetlerine uygun bir şekilde daimici felsefenin etkileri yine bu dönemde de görülmüştür. Bu gelişmeler yaşanırken bir yandan da Osmanlı Devlet'inde bazı yenilikler ilerleyen zamanda kendini göstermeye başlamıştır. Bunlar arasında günümüzde; kız çocuklarının eğitim ve öğretim hayatına önem verilmesi, ileride Türkiye de de gerçekleşecek olan ve bize yansımaları olarak görülen öğretmenlik okullarının açılması, ilköğretim kademesinin zorunlu hale getirilmesi gibi birçok modern yenileşme hareketleri görülmüştür (Çağır ve Türk, 2017).

3. Yenilikçi Bir Hareket Olarak Modernizm Döneminin Eğitim Felsefesi ve Etkileri

19.yy modernizmle birlikte eğitim, öğrencilerin çıkarları ve ilgi alanlarının önemli olduğu anlayışına dayandırılmış, öğrenciler gerektiğinde eleştiren ve sorun çözmeye odaklanan bir yapı içinde yetiştirilmeye çalışılmıştır. Bu dönemde, Descartes kuşkuculuk kavramını, matematiksel önermelerle akıl yürütmenin sağlamlığı ve kanıtlama işleminin kesinliği üzerinde durmuştur. Yenilikçi noktada modernizm hareketi genel bağlamda maddi noktada evren ile Tanrı arasındaki bağa ayrı bir perspektif açarak bilimin bu dönem içinde daha geniş anlamda pozitivizm üzerinde durarak ilerlemiş bunun doğrultusunda da insanın ihtiyaçlarına yönelik işlev görmüştür. Skolastik dönemdeki daimici felsefenin izleri olan taklit olanı yapma anlayışı yerine akıl ve mantık yürütülerek davranışlar bu yönde bir manevra izlemiştir (Keha, 2016). Modernizm kavramı aslında 5 yy. da Hristiyan birliğini belirtmek amacı ile kullanılmış eski skolastik dönemdeki din faktörünü ortaya atması ile başlamıştır. Aynı zamanda Batılı anlamında da kullanılmış bunun tam manasında etkileri ve farklı kavramları da içermesi ise 15 ve 20 yy. kapsayan bu kavram Aydınlanma Çağı'nda daha geniş bir izlenimi ve yansımalarını ileride postmodernizm ve Cumhuriyetin ilanı ile günümüze kadar etkilerini yansıtacaktır. Modernizm döneminin önemli düşünürlerine baktığımızda ise; John Locke davranışçı kuramlardan da bahsedildiği gibi insan zihnini boş bir levhaya benzediğini, sonradan öğrenilen bilgilerin kişi için yararlı olduğunu öne sürerek eğitimde esasici anlayışın yerine ödül-ceza noktasında öğrencinin birtakım ödüllendirmeler ışığında yetişmesinin daha doğru olacağını savunmuştur. (Cihan, 2010). Yine bir diğer modern anlamda ünlü felsefeci diyebileceğimiz, Immanuel Kant'a göre eğitim de daha çok bilime odaklanılması bu anlamda deneysel yönelimlere ağırlık verilmesini bir anlamda günümüzdeki ilerlemeci felsefenin temellerini attığını söyleyebiliriz. Diğer yandan etik üzerine de önem vererek insanın skolastik düşüncede olduğu gibi olanı olduğu gibi kabul etmeyip, aklı ve bilimi önemsediği bu bağlamda bu süreçlerin ahlaki noktada çeşitli değerlere saygı duyarak din eğitiminde de zihinsel süreçlerin aktif edilmesini belirtmektedir (Çilingir ve Küçükali, 2004:88). Auguste Comte için önemli olan ve kullanılan 19 yy. da felsefi yönden pozitivizm kavramı bilim içerisinde etik ve bilindik evrensel değerlere göre hareket edilmemesi gerektiğini bunun yanı sıra yine diğer ünlü düşünürler gibi deney ve gözlem içeriğinin önemli olduğu vurgusunu yaparak gerçeğe ulaşmada mantıklı olunan yolun bu olduğunu belirterek günümüzde ülkemizi ve dünya genelinde geleneksel anlayış içinde olan birçok düşünürü etkilediğini söyleyebiliriz. Diğer yandan; Ülkemizi de ileride etkileyecek olan Dewey'in davranışçı kuram olarak belirtmiş olduğu bir söylemde ise toplumda doğru olarak kabul edilen yönergenin zamanla değişebileceğini ifade etmiştir (Fırat, 2006).

Türk eğitim sistemine ilham olan ve şekillenmesinde önemli bir oluşumu bizlere gösteren, Emrullah Efendi ile Satı Bey'in karşılıklı fikir alışverişi yaparak tartıştıkları konular günümüz eğitim sistemine kadar uzanarak bizlere yön vermiştir. Bu bağlamda kısaca açıklamak gerekirse; Emrullah Efendi genellikle yükseköğrenime olan değer ve anlayışın oluşması gerektiği bununla birlikte saygın ve değerli öğreticilere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Satı Bey ise bu görüşe karşı olarak ilk başta her şeyin temeli

olan ilköğretim seviyesinden başlanılması gerektiği iyi bir temel atılmadığında dolayısıyla yükseköğrenimde de yeterli başarıya ulaşılamayacağını belirtmiştir. Bu tartışılan etki günümüz Cumhuriyet döneminde de yansımalarını göstermiştir (Aksoy, 2008). Yine bununla birlikte zaman içerisinde ders programları içerisine çağdaş anlayışı hakim kılınarak müfredat içerisine öğrencilerin sosyal ve yaşam becerisi kazanma nitelikli programlar konularak medrese eğitiminde işlev kazanmasının yolu açılmıştır. Diğer yandan bu dönem de yaşanan bu olumlu gelişme neticesinde bazı olumlu sonuçları da doğurarak iyi bir eğitimin öğretmene verilen saygı ve ona oluşturulan özgür bir öğretim anlayışı ile gerçekleşeceğini bu sayede eğitim de kaliteyi yakalayabileceklerini düşünerek dönemin ilgili öğreticilerine değer vermişlerdir. (Altın, 2010). Bu dönem içerisinde yaşanan bu olaylar geçen zaman ile skolastik düşüncedeki daimici ve esasici felsefenin yerine ileride yansımaları görünecek olan ve sorun karşısında çözüm bulma anlayışını ortaya çıkaracak olan, Dewey tarafından ortaya atılan yeniden kurmacılık felsefesini oluşturacaktır. Bununla birlikte toplumdaki bu sorun çeşitli yenilik ve reformlarla ilerlemeci felsefenin oluşmasına ve zemin hazırlanmasına olanak sağlayacaktır. Modernizm döneminde özellikle de ülkemizin eğitim alanında reform niteliği kazanmasına rehberlik eden bu Dewey, yansıtmış olduğu inanç ve felsefe ile günümüzde; Öğretmenlik okullarının açılması, Mesleki ve teknik okullarının açılması ve gelişmesinde çeşitli katkıların sağlanması, öğretmene verilen değerin ve niteliksel olarak bir artışın yaşanması için hem de bu yenilikçi sistemin düzenli bir şekilde ilerlemesi için, Eğitim Bakanlığının kurulması ve son olarak çağdaş anlayış kapsamında söyleyebileceğimiz, Köy Enstitüleri'nin açılması bu zaman içerisinde yaşanmıştır.

4. Postmodernizm Dönemi ve Cumhuriyet Sonrası Eğitim Felsefesinde Yeni Bir Bakış

Postmodernizm dönemi genel anlamda çağdaş anlayışın temsilcisi diye ifade edebileceğimiz modernizm döneminin kendi içerisinde yeni bir dinamizm oluşturulmasına oluşum sağlayan ve yeniliklerin gerçekleşmesi esnasında eleştirel bağlamda bir süreç oluşturulması ile öğrencinin tam manasında hayata hazırlıkta edinmiş olduğu bilgileri günlük hayata aktarmasına yönelik çeşitli girişimlerin yaşanması, öğretmenin modernizm hareketinde bahsedildiği gibi ilerlemeci felsefenin merkezinde yer alan bilginin öznel oluşu, esasici felsefenin etkisinden uzaklaşarak otoriter tavrın etkisinin azaltılması, öğrenci-öğretmen etkileşiminde öğreticinin rehber konumda kalarak öğrencinin eğitim ve öğretim sürecine yardımcı olarak bir disiplin sürecine girmesi şeklinde yansıtılabilir. Postmodern eğitim serüveni, sadece çağdaş eğitim anlayışı gereği çeşitli yenilikleri savunmasının yanı sıra söz sahibi ve fikrini hür ve özgür bir şekilde dile getirerek farklı düşünceleri de sürece adapte etmeyi amaçlamaktadır. Bu anlamda ötekileştirmekten uzaklaşarak eski sistemle ayrışarak farklı bir oluşumu gözler önüne sermektedir.

Postmodernizm döneminin düşünürlerine değindiğimizde ise genel bağlamda insanın değer noktasında ve kökeninde pozitivizmin değer ve olgu ikileminde bu iki kavramı ayrı bir yere koyan anlayış

çerçevesine karşı olmuşlardır. Bu dönemin genel içeriğine baktığımızda ise yapılandırmacı anlayış genel perspektifte üzerinde inşa edilmeye çalışılan bilginin temel noktada oluşturulma serüveni olarak belirtilir. Bu bağlamda gelişim psikolojisinde de belirtildiği üzere bireylerin ya da eğitim sürecinde öğrencilerin bireysel özelliklerine, en önemlisi de deneyim ve takındıkları ilgilerine göre amaç edinilen bilginin yeniden oluşum sürecinde özellikle de öğrencinin zihninde yeniden çeşitli birtakım fonksiyonel sistemler sonucunda tekrardan oluşmasına ya da yapılandırılmasıyla oluşur (Karadağ, vd., 2008). Günümüzde ise davranışçılık kuramının çeşitli etkisi modernizm döneminde de etkili olmuştur fakat ilerleyen serüven kapsamında postmodernizm anlayış yaklaşımında ise tam manasında bir verim alındığını söylemek yanlış olur. Nitelikli insan sürecinin olması beklenildiği gibi yetişmemesi ile yeni bir oluşun sinyali verilen adından da anlaşılacağı üzerine yapılandırmacı bir yaklaşım özünde ilerlemeci felsefenin de etkisi görülerek ülkemizde 2005 yılından itibaren ilgili öğretim programlarında işlevsellik kazandırılarak sürece entegre edilmeye çalışılmıştır. Diğer yandan bu yaklaşım ülkemizde, Modernizm döneminde de anlatıldığı üzere temelden inşa edilme suretine dayanan ilköğretim seviyesinden başlanarak devam etmiştir. Bu değerli inşa sürecine değerli kuramcıların eşlik ettikleri modeller ile yenilikçi hareketin ötesinde yer alan postmodernizm dönemi zengin içeriklere sahip olarak ülkemizde farklı kuramsal temeller içerisine oturtulan adeta eğitim programlarının olabildiğince çeşitli yenilikler ile donatılması ve öğrenci üzerinde bilginin yeniden yapılanması amacı olumlu gelişmelere yol açmıştır. Bu kuramcılara baktığımızda ise; Howard Gardner'in başlatmış olduğu Çoklu Zeka Kuramı, Sosyal öğrenme ortamlarında insanların birbirleriyle karşılıklı etkileşimini anlatan ve önemseyen, Vygostky'nin Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı yine bireylerin beyin içerisindeki anlamlı öğrenmelerin oluşması için nöronların etkileşimini artırmak ümidi ile çeşitli etkinliklerin tasarlandığı bunun sayesinde kaliteli ve etkili öğrenmelerin oluştuğunu söyleyebileceğimiz Beyin Temelli Öğrenme gibi birçok kuramcı bu dönem içerisinde ilgili programların zenginleşmesi ve içeriğinin yapılandırmacı amaç niyeti ile inşa sürecinde bu süreç de aktif katkı sağlamışlardır (Baş ve Beyhan 2017). Bunun yanı sıra işbirlikçi öğrenme, problem çözme, proje tabanlı öğrenme gibi önemli kuram, model ve yaklaşımlar programın farklı kuramsal temeller çerçevesinde ilerlemesine ve çeşitli zengin oluşumlara yelken açtığını söyleyebiliriz (Akınoğlu, 2005). Diğer yandan; bu dönem içerisinde modernizm dönemi kapsamında ve ötesinde, Dewey'in başlatmış olduğu bir izlenim sonucu günümüzde ülkemize kadar yansımaları gerçekleşen; Gezici kütüphaneler, eğitimde niteliğin artması, kız çocuklarının eğitim hayatına verilen önem gibi birçok faktör gerçekleşmiştir. Bu esnada postmodernizm döneminde yapılandırmacı yaklaşımın gerçekleşmesi gayesine inildiğinde ise hedef konumundaki benimsenen ilkeler nitelik sorununu öne çıkarmıştır. Bu sonuçlar ise Uluslararası anlamda önemli bir kriteri oluşturan (PISA ve TIMMS) gibi sınavlarda alınan başarısızlık düzeyleri yapılandırmacı anlayışın ve ilerlemeci felsefenin bir kez daha önemli olduğunu amaçları bağlamında ise okul ortamında öğrenilen bilgilerin hayata aktarılmasının, bununla birlikte elde edilen bilgilerin zaman içerisinde geçerliliğini sağlayabilmesi için

her zaman yenilikçi bir serüven süzgecinden geçilmesi gerektiğini gözler önüne sermiştir (Arslan, 2007). Türk eğitim sisteminin felsefi temellerine baktığımızda felsefi akımlar içerisinde yer alan pragmatizm akımının etkisi görülmektedir. Bu bağlamda pragmatizm akımı (değişim ya da değişme fikri) gerçeğin özü olarak görülür, yani esnek olan kendini yenileyebilen manasında kullanılır. Bu nedenle de ilerlemecilik felsefesinin temelinde daha doğrusu pragmatizm akımının eğitime uyarlanmış bir biçimi diye nitelendirdiğimiz ilerlemeci felsefe bu akımdan etkilenerek eğitimin bir bütün olarak sürekli bir gelişim içinde olduğunu öne sürmektedir. Fakat günümüz eğitim sistemine baktığımızda özellikle teorik kısmında ilerlemeci felsefenin bizden istediği öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencinin aktif olduğu, öğrencinin merkezde olduğu öğretmenin ise yapılandırmacı yaklaşıma istinaden kendisini sürekli geliştiren tıpkı rollerin değişip, yeri geldiğinde öğrencinin bir öğretici gibi davrandığı, öğrenciyi bir bilim insanı gibi yetiştiren bu bağlamda öğretmenin de felsefenin ve yaklaşımın gerektirdiği şeklinde sürekli günümüz çağına ayak uyduran kendini güncelleyen ve yenileyen, yeniliklere açık olan çağdaş bir anlayışı ilerlemeci felsefe bizlerden bunları amaç edinmektedir. Aynı şekilde okulun hayata hazırlamaktan çok, hayatın kendisi olması gibi bu bağlamda düşünürsek merkezde öğrenci olduğunu düşündüğümüzde öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurulmalıdır. Bunların gerekli öğretim süreçleri içerisinde de bazı birtakım üst düzey zihinsel beceriler gibi vb. çağdaş anlayışın ve ilerlemeci felsefenin savunduğu bizlerden beklediği kurallar bu şekilde yer alır. Teorik olarak düşündüğümüzde üstte belirtilen süreçler ilerlemeci felsefenin bizlerden istediği nitelikleri gösterir. Uygulama kısmına geçtiğimizde ise günümüz ülkesinde cumhuriyet sonrasında çeşitli bölgelerde ve eğitim kurumlarında okul ortamlarının bulunduğu çevreler, yöre halkının çok çeşitli kültür yapısı, ya da sınıf içerisindeki kalabalık sınıflar, öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin anlatım noktasında eksik olması ya da öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları noktasında değer verilmediği müfredata bağlı kalınan değişmeyen ve kendini güncellemeyen programlar, bunun neticesinde oluşan değişeme ayak uydurmayan evrensel katı kurallar ve de toplumun çeşitli kesimlerine ithafen geliştirilen negatif ayrımcılık diye söyleyebileceğimiz entelektüel eğitim anlayışı bunu biraz daha açmak gerekirse; günümüz eğitim sisteminde sınıf mevcudu (25-30) kişilik sınıflarda ve ilerlemeci felsefenin uygulamasına göre hareket eden eğitimcilerimiz noktasında düşünürsek eğer sınıf içerisinde her bir öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesine, konuyu anlamasına, (pekiştireç, ipucu, dönüt ve düzeltme, etkin katılım) gibi sınıf içi unsurların profesyonelce kullanıldığı sistemde her öğrencinin belirli bir seviyeye geldiği bu anlamda tam öğrenme modelinin de etkin olduğu bir model düşünebiliriz. Fakat daimici felsefe kendi içinde entelektüel eğitim anlayışının değişmeyen eğitim diye düşündüğümüz ayrıca sınıf içerisinde ve öğrenciler noktasında ayrımcılık olduğu üstün zekalıları, zihinsel yönden üst düzeydeki bireyleri ya da eğitim verilen ortamın özel bir kurum veya kolej ise zengin, elit ve seçkin insanların ve bunların ailelerinin eğitim alan bireylerini yetiştirmeye yönelik imkan tanınması bu noktada ilerlemecilik felsefesine ters düştüğü ve ülkemizde bu şekilde bir sistem oluştuğu için uygulamada

daimici felsefe etkin diyebiliriz. Yine aynı şekilde önemli olarak gördüğümüz ilerlemeci felsefenin okul hayatın kendisidir anlayışı hâkim iken, günümüz dünyasında insanlar belli bir noktalara gelmek için ya da okul içerisinde eğitim gören öğrencinin hayata atıldığında herhangi bir problem durumu ile karşılaştığında ona çözüm yolu bulması istenir ve hayatta çeşitli zorluklara karşı direnmesi ve hayatını devam ettirmesi bu anlayışın temelini oluşturur. Fakat ülkemizde eğitim gören öğrenciler ve çeşitli eğitmenler bir programa başladıklarında orada aldıkları eğitim çerçevesinde bireyde gelişen anlayış gereği yarın hayata atılmaları noktasında bir yönerge ya da kılavuz görevi göstermeyip teorik noktada sınırlı bırakılıyor bu esnada, ilerlemeci anlayışın temelinde yatan okul hayata hazırlar cümlesi biraz sığ kalıyor bu bağlamda aldıkları eğitimi hayatta uygulamaya çalışmayarak pekişmesi sağlanmıyor dolayısıyla alınan teorik eğitimi hayata hazırlık olarak görülüyor bu şekilde de daimici anlayışın uygulaması gerçekleşmiş oluyor.

Öğretim de eğitim durumları noktasında baktığımızda ise ne yazık ki ülkemizin geneli itibaren sınıf ortamlarında veya öğrenme ortamlarında ders zamanın kısıtlı olması neticesiyle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, kullanılan öğretim yöntem ve teknik noktasında düşündüğümüzde öğretmenlerimiz tek tip öğretim yöntemini kullanıyor bunu ifade etmek istersek (soru-cevap yöntemi, tartışma yöntemi gibi) genellikle akıllı tahta üzerinden işlenecek olan konu, kazanım çok farklı yöntem ve teknik kullanılmadan yada öğretmenimizin o alandaki yeterliliği baz alındığında meslekteki ilk yıllarında oluşan tecrübesiz durumları, öğrencilerin tutumları ve davranışları ya da ders içi oluşan sınıf yönetimi anlayışına göre aniden gerçekleşen olaylar dersin kalıcı öğrenme noktasında bizlere bazı engelleri önümüze çıkararak ilerlemeci anlayışın temelindeki farklı yöntem ve teknik kullanımına aynı şekilde ters düştüğü için daimicilik eğitim felsefesi anlayışını yani eğitimde geleneksel yöntemleri hakim kılıyor diyebiliriz. Uygulama noktasında bir diğer eksiklik olarak görebileceğimiz yine belirttiğimiz şekilde toplumun, ilgili teknolojik çağın ülkemize, Cumhuriyetin ilanından itibaren ve Cumhuriyet sonrası kendisini güncellemeyen programlar çağa ve ihtiyaçlara göre hazırlanmayan ve bunun neticesinde çeşitli şekilde öğretim noktasında ülke genelinde uygulanan programda yaşanılan sıkıntılara cevap vermeyen sabit, evrensel ve değişmeyen bir program bunun sonucunda ise ilgili derslerde okutulan ders kitaplarında yazılan konuların ilgili programda yer alan kazanımların ifade edilişi noktasında kendini yenilemeyen yeniliğe açık olmayan daha da kötü diyebileceğimiz bilginin değişmezliği, klasik eserlerin yaygınlaştığı sürekli kitap ve programa bağlı kalınarak ilerlendiği kısaca geleneksel anlayışın hakim sürdüğü görülmüştür. Eğitimin bir gelişim gösteremediği daha doğrusu kendini yeniliğe kapalı tutan bir anlayış uygulaması oluşmuştur. Olumlu yandan son olarak düşündüğümüzde ise daimici felsefede ahlak ve karakter eğitimine vurgu yapılmıştır bu noktada ilerlemeci anlayış ile bağlantısı olabileceğini düşünebiliriz. Diğer esasicilik felsefesi anlayışına göre baktığımızda ise günümüz eğitim sisteminde daimicilik anlayışı ile ortak olarak düşünebileceğimiz öğretmen merkezli olması bununla birlikte öğretim verilen ortam içerisinde öğretmenin disiplin ve otoriter bir tutum sergilemesi dolayısıyla

ilerlemeci felsefenin görüşlerine baktığımızda öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulur diye ifade ediliyor fakat bu anlayış uygulama noktasında tam manasında uygulanmıyor diye ifade edebiliriz. Yine aynı şekilde ifade edecek olursak, Cumhuriyetin ilanından çağdaş anlayış olan ilerlemeci felsefeye kadar esasici anlayış uzun bir süreçte olmuştur. Kısaca ifade etmek gerekirse; (Anne-Baba tutumu) şekli ile belirtebileceğimiz bireyin ilk eğiticisinin ailesi olduğu okuldaki yönetim ve disiplin anlayışının bir benzerinin evde çocuğun gördüğünü ifade edebiliriz. Yine ilerlemeci felsefeye ters düşen bir nokta ise özellikle uygulama noktasında öğretim ve öğretmen süreçlerinin ezbere dayalı olarak oluştuğu bu noktada anlatılmak istenen konunun sadece alt düzey becerileri geliştirmek olduğunu söyleyebiliriz fakat çağdaş anlayış diye belirttiğimiz ilerlemeci de öğrencinin farklı yöntem ve teknik ile konunun anlamasından öte özümsemesi ve hayatta karşılaştığı bir durum karşısında hayata aktarabilmesiydi.

Ülkemizin genel durumuna da değinmiş olursak maalesef sistem tamamen ezbere dayalı bir şekilde ilerliyor diyebiliriz. Bunun sonucunda esasicilik de uygulama noktasında çok sıkı çalışma, çoğu zaman zorlama öğrencinin ilgi ve tutumlarına dikkat etmeme, yani öğreticinin öğrenci noktasında hazır bulunuşluğunun eksikliği diye belirtebiliriz bu esnada yine aynı şekilde ilerlemeci anlayışa ters düşmektedir. Önemli detaylardan bir diğeri ise daimici anlayış da ifade ettiğimiz şekliyle birey belli bir programa bağlı kalarak ilerlemek zorunda kalıyor bu bağlamda ders kitaplarında öğretilen bilgilerin ne derece doğru olduğu tartışılır ama şu noktaya değinmek gerekirse konunun özümlenmesi geçiyor fakat birey hayata yönelik herhangi bir problem durumunda okul hayatı içerisinde işlemiş olduğu bir konu ya da kazanımı öğrendikten sonra hayata transfer etme noktasında ilerlemeci anlayışa göre biraz eksik kalıyor diyebiliriz. Yine ilerlemeci anlayışa göre ters olabilecek ödül-ceza yöntemini bulundurmuştur bu bağlamda öğrenciyi düz monoton bir hayat sürmesine bilgiyi sadece almış olduğu derste kullanan ama hayata entegre edemeyen bireyler topluluğu oluşmuştur.

Eğitim durumları noktasında da baktığımızda ise geleneksel bir anlayış vardır. Eğitim sisteminde bir benzeri olarak daimici anlayış da belirttiğimiz şekilde (soru-cevap, sunu, tekrar) şeklinde ilerleyerek ilerlemeci felsefenin özünü oluşturamayarak öğrencilerde konunun ezbere dayalı öğretilerek nedenleri ve alt nedenleri üzerinde bilginin değişebileceği noktasında durulmamıştır. Buraya kadar söylediklerimiz içerisinde esasicilik için biraz daha detaya inersek günümüz ülkesinde eğitim gören toplum sadece sistemin bizlere yüklediği ve devletin bazı konumlara gelebilmemiz için (sınav, mülakat) gibi üst düzey becerileri tek bir yöntem ile ölçülmeyeceğini bilindiği taktirde sistemin bize ve öğrencilere sunduğu kısıtlı zaman çerçevesinde maalesef öğrenci sadece öğrenmiş olduğu bilgiyi ilerleme gösterebilmesi için o gireceği sınava kadar ya da öğretmeninin sormuş olduğu herhangi bir sorunun yanıtını verene kadar o gerekli olan bilgiyi birey öğreniyor ve kullanıyor tabi bu noktada sadece sistemi eleştirmek de doğru olmaz çünkü; Öğretmen tarafından da bilerek sadece sunuş yolu stratejisi kullanılarak direk bilgi öğrenciye verilir ve öğretmene tanınan süre zarfında vermesi ve anlatması

gereken konuyu anlatır dolayısıyla da öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına tam manasında cevap vermeyebilir bu esnada uygulama noktasında yetersiz kalabilir. Son olarak hem daimici hem de esasici anlayış bütününde düşünürsek belli bir teori üzerinden ilerlenmiştir. Bilginin yazılı olduğu kitap veya öğretmen tarafından verilen bilgiler doğruluğu noktasında araştırılmak istenildiğinde okul ortamında yeterli miktarda (laboratuvar vb.) ilgili birtakım çalışmalar ülke genelinde eksik kalarak toplumun tam manasında eğitim açısından düşündüğümüzde özellikle uygulama noktasında yetersiz kalmıştır.

5. Yöntem ve Bulgular

İlgili araştırmanın yöntem noktasında incelediğinde doküman analizi yöntemi ile belirlenmiş nitel bir çalışmayı oluşturmaktadır. Doküman inceleme analizi diğer bir ifade şekli ile belgesel tarama olarak da ifade edilen doküman analizinde, elde var olan gerekli bilgi ve kaynakların çeşitli belge ve kayıtlar eşliğinde incelenerek verilerin elde edilme süreci olarak belirtilmektedir. Doküman analizi, belli bir amaca yönelik belirlenen ve planlanan kaynakları bulma, rapor eşliğinde not alma ve değerlendirme süreçlerini belli bir sistem içerisinde oluşturmaktadır. (Karasar, 2005). Yine alan yazın noktasında başka bir tanımda belirtildiği üzere doküman analizi, dijital ve elektronik basılı, internet erişimli çeşitli kaynak ve materyallerin irdelenmesi ve değerlendirilmesi noktasında gerçekleşen bir dizi işlemler bütünü olarak ilgili literatürde birçok farklı tanımları oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularını incelediğimizde ise; Skolastik dönem içerisinde yer alan daimici ve esasici felsefe ilerleyen zamanda eğitim noktasında; Büyük Selçuklu, Osmanlı Devleti ve Türk eğitim sistemine kadar geleneksel bir anlayış olarak izlenimlerini yansıtmıştır. Eğitim verilen medreselerde davranış yönünden belirtilen kurallara uyan bireylere olumlu yansımalar gerçekleşmiştir. Bireylerin özgür düşünce ve katkılarını önemsemeyerek süreç olması gerektiği gibi devam etmiştir. Modernizm de ise pragmatizm akımının etkisine dayanarak günümüzde, Cumhuriyetin ilanı ile birlikte ilerlemeci felsefeye zemin hazırlamıştır. Yine bu dönem içerisinde eğitimde çeşitli reformların, John Dewey ile gerçekleşmesi ile toplumda okulu yaşamın merkezine alma çalışması ve öğretmen niteliğinin artırılması günümüze kadar gelmiştir. Postmodernizm dönemindeki yapılandırmacı yaklaşım etkilerini modernizmden gelen ilerlemeci felsefe ve yeniden kurmacılık ile harmanlayarak ülkemizde 2005 yılında eğitimde yeni bir reforma giden anlayışı bizlere yansıtmıştır. Diğer yandan; Dewey'in kendi raporunda bahsettiği gezici kütüphane uygulaması, Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, Nevşehir/Ürgüp ilçesinde ikamet eden, Mustafa Güzelgöz'ün kadınların okuma kültürünü artırmak amacı ile başlatmış olduğu, kütüphane uygulaması da günümüze kadar gelerek bir serüven oluşturduğunu söyleyebiliriz. Yine araştırmanın eğitim felsefesi bağlamında incelendiğinde; Teorik noktada yapılandırmacı yaklaşım ve ilerlemeci felsefe anlayışı görülürken uygulama noktasında ise tam manasında her noktada hâkim olduğunu söylemek mümkün değildir. Alan yazın noktasında baktığımızda ise; Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesinde yapılan bir araştırmaya göre öğretmen adaylarının derslerine giren farklı alanlardaki öğretim elemanlarına yönelik metaforları çerçevesinde öğretim elemanlarının eğitim felsefelerini belirlemek amaçlanmak istenmiştir.

Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılan bu araştırma; Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'nde 328 öğretmen adayı ile gerçekleşmiştir. Verilerin toplanmasında 'Metafor Formu' kullanılmıştır. Geçersiz metaforlar çıkarıldıktan sonra elde kalan 98 metafor formu içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adayları tarafından öğretim üyeleri için 98'er metafor üretildiği, bu metaforlardan hareketle alan derslerini yürüten öğretim üyelerinin ağırlıklı olarak daimici ve esasici eğitim felsefelerini benimserken, alan öğretimi derslerini yürüten öğretim üyeleri ise dört eğitim felsefesini de belirli oranlarda ve çeşitli durumlara göre uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Son olarak öğretmenlik meslek bilgisi derslerini yürüten öğretim üyelerinin ise ilerlemeci ve yeniden kurmacılık eğitim felsefelerini savundukları saptanmıştır. (Şahan ve Tarhan, 2016:758).

6. Sonuçlar ve Öneriler

İlgili araştırmanın nihayeti doğrultusunda geçmişten günümüze kadar süre gelen eğitim felsefesinin ülkemizdeki çeşitli oluşum ve yenilikleri etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda teorik de aktif olan ve benimsenen eğitim programlarını etkileyen eğitim felsefelerinin uygulayıcı noktada hemen her alanda tam manasında uygulanmadığı, ayrıca skolastik dönemden, Cumhuriyetin ilanına kadar ilerleyen süreç de ilgili dönemlerde yaşanan çevresel süreçler ve oluşumlar temelde yer alan felsefe ile bazen ortak bir payda da birleşmese de, bazı noktalarda karşılıklı olarak etkilediği diğer yandan, skolastik dönem de yaşanan baskıcı ve katı kuralı benimsenen eğitim ve öğretim uygulamalarının zamanla, eski medeniyetlerden çeşitli etkileri alarak tıpkı, eski Türk geleneklerine kadar ilerlemiştir. Yine aynı şekilde ilgili devrin önemli devletlerinde de eğitim uygulamalarında da çeşitli yenilik ve oluşumlara rastlanılması mümkündür. Ülkemizde de görüldüğü ve etkin olarak uygulandığı daimici felsefenin de izlerini ülkemiz adına da yaşandığını söyleyebiliriz, kısaca ifade etmek gerekirse; Ülkemizdeki özel okulların yaygın bir şekilde yer alması ve eğitimin belirli insanlara özel ayrıcalıklar göstermesi eğitimde fırsat eşitliğinin tam manasında olmaması gibi faktörler örnek olarak söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşım anlayışı kapsamında ilerlemeci felsefenin etkileri görülen ve toplumdaki sorunlara ışık tutan ve günümüze kadar bizleri etkileyen, Dewey'in belirtmiş olduğu raporunda örnek bazı uygulamalara rastlanıldığı bu anlamda yeniden kurmacılık yaklaşımının da izlerini görmek mümkündür. Sonuç olarak ifade etmek gerekirse; Hemen her dönemde eğitim için önemli olan ilgili felsefelerin kimi zaman tam manasına otoriter bir toplum nezdinde kalarak ona göre şekillendiği kimi zaman ise programda ve müfredatta belirlenen felsefe ile uyuşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmacılara yönelik öneri olarak belirtmek gerekirse merkezde baz alınan ve eğitim programını etkileyen dönemin eğitim felsefesinin çağın gereksinimleri doğrultusunda planlı ve programlı bir şekilde pozitif ve negatif yanları tartışılarak bireylerin ihtiyaçları düzeyinde yeniden şekillenmesi gerekir.

7.Kaynakça

Akınoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22(22), 31-46. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1743 adresinden erişilmiştir.

Aydın, H. (2006). Eleştirel aklın ışığında postmodernizm: Temel dayanakları ve eğitim felsefesi. Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi, 1(1), 27-48.

Cevizci, A. (2001). Ortaçağ felsefesi tarihi. Bursa: Asa Yayınları.

Cihan, M. (2010). John Locke ve eğitim. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 173-178. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbil/issue/2817/37933 adresinden erişilmiştir.

Çağır, M. ve Türk, İ. C. (2017), 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türk eğitim tarihindeki yeri. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 4(11), 62 75. https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/52677/694343 adresinden erişilmiştir.

Çakır, O. ve Doğan, M. C. (2017). İlkokul öğretmenlerinin postmodern eğitim anlayışına ilişkin görüşleri. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3(01), 38-52. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuad/issue/28620/311132 adresinden erişilmiştir.

Çilingir, L. ve Küçükali, R. (2004). Immanuel Kant'ın eğitim anlayışı. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (10), 81-98. https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/31404 adresinden erişilmiştir.

Çüçen, A. K. (2006). Batı aydınlanmasının düşünsel kökenleri ve eleştirisi [Atatürk'ün Doğumunun 125. Yılı ve Cumhuriyetimizin 83. Yılı Özel Sayısı]. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25-34. https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23528/250685 adresinden erişilmiştir.

Fırat, N. Ş. (2006). Pozitivist yaklaşımın eğitim yönetimi alanına yansıması, alana getirdiği katkı ve sınırlılıkları. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (20), 40-51. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25440/268419 adresinden erişilmiştir.

Gümüş, T, T. (2010). Ortaçağ'dan erken modern döneme Batı Avrupa'da eğitim tarihi: Yaklaşımlar. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 25-40. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17373/181416 adresinden erişilmiştir.

Güven, M. (2017). Ortaçağ'da şehir ve felsefe ilişkisi üzerine güncel yaklaşımlar. Akademik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(41), 321-328. doi: 10.16992/ASOS.11951

Gökberk, M. (2003). Felsefe tarihi. İstanbul: Remzi Yayıncılık.

Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T. ve Deniz, S. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 383-402. https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16688/173423 adresinden erişilmiştir.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, S. (2003). Osmanlı eğitim sisteminde batılılaşma. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(1), 231-242. http://aves.akdeniz.edu.tr/skaratas/yayinlar adresinden erişilmiştir.

Keha, M. K. (2016). Modern felsefenin öncüleri: Descartes ve Bacon'da yöntem sorunu. Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, (56), 117-132. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbd/issue/35455/392937 adresinden erişilmiştir.

Kılıç, K. L. ve Bayram, B. (2014). Postmodernizm ve eğitim. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 3(1), 368-376. doi: 10.7884/teke.261

Kırılmaz, H. ve Ayparçası, F. (2016). Modernizm ve postmodernizm süreçlerinin tüketim kültürüne yansımaları. İnsan ve İnsan, 3(8), 32-38. doi: 10.29224/insanveinsan.280014

Macit, M. H. ve İplikçi, A. (2017). Tarih felsefesi. Ankara: Pegem Akademi.

Köroğlu, C. Z. ve Köroğlu, M. A. (2016). Bilim kavramının gelişimi ve günümüz sosyal bilimleri üzerine. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (25), 1-15. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34751/384330 adresinden erişilmiştir.

Küçük, S. (2015). Ortaçağ'da Hristiyanlık ve İslam dinlerinin felsefe ve bilim üzerine etkileri. Alevilik-Bektaşilik Araştırmaları Dergisi, 11, 43-64. doi:10.24082/abked.2015.11.002

Özdemir, İ. (2014). Postmodern düşüncenin Türkiye'de eğitim sistemine yansımaları. Milli Eğitim Dergisi, 44(204), 18-41. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36160/406463 adresinden erişilmiştir.

Sebetci, H. (2016). 11 ve 12. yüzyıllarda Ortaçağ Avrupası'nın eğitime genel yaklaşımı. Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi, 2(3), 91-105. https://dergipark.org.tr/tr/pub/skad/issue/21060/226767 adresinden erişilmiştir.

Şahan, H. H. ve Tarhan, R. (2016). International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/9 Spring 2016 757-774. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9509 ISSN

Bilim ve Sanat Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin STEM Eğitim Yaklaşımı Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Firdevs İclal KARATAŞ AYDIN
Giresun Üniversitesi
iclal.karatas@giresun.edu.tr
Ebrar ŞAĞBAN
Giresun Üniversitesi
o210107058@giresun.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) görev yapan öğretmenlerin STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitim yaklaşımına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesidir. Bu bağlamda, Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir BİLSEM'de çeşitli branşlardan 15 öğretmenle bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Görüşme formu, öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik bilgi düzeylerini, STEM ile ilgili gerçekleştirdikleri mevcut çalışmaları ve üstün yetenekli öğrenciler için STEM eğitimine yönelik görüşlerini değerlendirmeye yönelik sorular içermektedir. Araştırma bulguları, katılımcıların büyük bir kısmının STEM alanında herhangi bir eğitim almadığını, STEM eğitimi alan öğretmenlerin ise çoğunlukla uzaktan eğitim yöntemleri ile bilgi edindiğini ortaya koymuştur. STEM eğitimi konusunda yeterli deneyime sahip olmayan öğretmenler, mevcut eğitim süreçlerini yeterince etkileşimli bulmadıklarını ve STEM alanına yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmek için daha kapsamlı ve yüz yüze eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. STEM eğitimi almış öğretmenlerin ise çoğunluğu, özellikle çevrim içi eğitimlerin etkili olduğunu ancak daha kapsamlı bir içerik ihtiyacı hissettiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenler BİLSEM'de gerçekleştirilecek STEM çalışmalarının üstün yetenekli öğrencilerin özel gereksinimlerini karşılayacak şekilde tasarlanması gerektiğini ve bu etkinliklerin öğrenciler için zorlayıcı, aynı zamanda ilgi çekici bağlamlar içermesinin önemini vurgulamışlardır. STEM etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin gelişim özelliklerine göre yapılandırılmasının onların yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca, BİLSEM bünyesinde gerçekleştirilen projelerin hazırlık aşamalarında STEM uygulamalarının gerekliliği üzerinde durarak bu projelerin etkinliğini artırmak amacıyla STEM odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışma ayrıca, öğretmenlerin çoğunun üstün yetenekli öğrenciler için STEM eğitiminde teknolojinin hızla gelişmesinin etkilerini göz önünde bulundurduğunu ve gelecekte yapay zeka, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamaları ile STEM'in bütünleşmesinin önem kazandığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu kapsamda, öğretmenler özellikle dijital araçların ve yenilikçi teknolojilerin BİLSEM ortamında öğrencilerin STEM becerilerini destekleyici bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda, BİLSEM bünyesinde görev yapan öğretmenlere yönelik uygulamalı ve etkileşimli STEM eğitimlerinin düzenlenmesi, STEM eğitiminin öğrenciler için daha etkili hale getirilmesi amacıyla öğretmenlere yönelik yapay zeka ve artırılmış gerçeklik gibi güncel teknolojilerle ilgili eğitimlerin sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve Sanat Merkezi, Üstün Yetenekli Öğrenciler, STEM Eğitimi, Öğretmen Görüşleri

Examining the Opinions of Teachers Working in Science and Art Center about STEM Education Approach

Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of teachers working in Science and Art Centers (BILSEM) on STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) education approach in detail. In this regard, a study was conducted with 15 teachers from various branches in a BILSEM located in the Black Sea Region. The data were collected through a form developed by the researchers and evaluated by content analysis method. The form included questions to assess teachers' level of knowledge about STEM education, their current studies on STEM, and their opinions on STEM education for gifted students. The findings of the study revealed that most of the participants did not receive any training in the field of STEM, while the teachers who received STEM education mostly gained knowledge through distance education methods. Teachers who did not have enough experience in STEM education stated that they did not find the current education processes interactive enough and that they needed more comprehensive and face-to-face trainings to improve their knowledge and skills in the STEM field. On the other hand, the majority of teachers with STEM education emphasized that especially online trainings were effective, but they felt the need for a more comprehensive content. In addition, teachers emphasized that STEM activities to be carried out in BILSEM should be designed to meet the special needs of gifted students and that these activities should include challenging and interesting contexts for students. They stated that developing STEM activities according to the developmental characteristics of gifted students would contribute to the development of their skills such as creativity, critical thinking and problem solving. They also emphasized the necessity of STEM activities in the preparation stages of the projects carried out in BILSEM and stated that a STEM-oriented approach should be adopted in order to increase the effectiveness of these projects. The study also revealed that most of the teachers consider the effects of the rapid development of technology in STEM education for gifted students and think that the integration of STEM with artificial intelligence, augmented reality and virtual reality applications gains importance in the future. In this regard, teachers especially stated that digital tools and innovative technologies should be used in a way that supports students' STEM skills in the BILSEM environment. In line with these results, it is recommended to organize applied and interactive STEM trainings for teachers working in BILSEM and to provide trainings on current technologies such as artificial intelligence and augmented reality for teachers in order to make STEM education more effective for students.

Keywords: Science and Art Center, Gifted Students, STEM Education, Teacher Opinions

Bu araştırma Giresun Üniversitesi Fen-BAP-A-090323-44 nolu proje kapsamında desteklenmektedir.

GİRİŞ

Hızla değişen ve gelişen dünyada meydana gelen farklı gelişmeler, bireylerin ihtiyaçlarını da çeşitlendirmiştir. Bu değişimler, ülkeleri liderlik yarışına sürüklerken, bireyleri de ihtiyaçlarını daha hızlı ve etkili yollarla karşılama arayışına itmiştir (Akgündüz vd., 2015). Bu dönüşüm, eğitim sistemlerinde yenilikçi düşünme, disiplinler arası çalışma, problem çözme, yaratıcılık ve bilimsel teknolojik okuryazarlık gibi becerilere sahip bireylere olan ihtiyacı artırmıştır (Yıldırım ve Selvi, 2017). Eğitim sistemlerinde bu ihtiyaçlara cevap verebilmek adına yapılan yenilikçi adımlar, daha kapsamlı ve bütünleşik eğitim yaklaşımlarının benimsenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi, disiplinler arası bir yaklaşım sunarak öğrencilerin bu becerileri kazanmalarını sağlayan önemli bir model olarak öne çıkmaktadır.

Bütünleşik STEM eğitimi, bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin, gerçek dünya problemleri ve mühendislik tasarımı ile birleştirilerek öğrencilere anlamlı bir öğrenme deneyimi sunduğu bir yaklaşımdır (Moore ve Smith, 2014). STEM eğitiminin önemi giderek artarken, bu yaklaşımın eğitim sistemlerinde uygulanabilmesi için ders süreçlerinin yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Nadelson ve Seifert, 2017). Bu süreçte, öğretmenlerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip, aynı zamanda STEM alanlarındaki bilgiyi benimseyip uygulayabilen bireyler olmaları kritik bir rol oynamaktadır (Çorlu vd.,; Wang vd., 2011). Öğretmenlerin STEM eğitimi ve bütünleşik STEM eğitimi hakkındaki görüşleri, bu alandaki eğitim stratejilerinin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Özellikle fen bilimleri öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu, hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin ve mesleki deneyimi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin STEM konusundaki bilgi birikimlerinin diğer öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir (Karakaya vd., 2018). Başka bir çalışmada ise fen bilgisi öğretmenlerinin STEM'e yönelik tutumlarının matematik öğretmenlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Yenilmez ve Balbağ, 2016). STEM yaklaşımlarının etkililiği, öğretmenlerin bu yöntemleri uyarlama becerisi ve yenilikçi pedagojik stratejilere adapte olma istekliliğine bağlıdır; bu durum, öğretim uygulamalarında değişikliklere yol açarak nihayetinde öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirebilir (Keiler, 2018). Bu bağlamda, öğretmenlerin yenilikçi eğitim yaklaşımlarını etkili bir biçimde sunabilmesi kritik önem taşımaktadır; öğretmenin kendini yenileyip geliştirmesi, öğrencilerin nitelik kazanmasına doğrudan katkı sağlamaktadır (Dağlıoğlu, 2010). Ancak öğretmenler, zaman kısıtlamaları, standart sınavlardan kaynaklanan baskılar ve müfredat uygulamalarındaki belirsizlikler gibi engellerle de karşılaşmaktadır (Çınar ve Terzi, 2021). Bu zorluklar, etkili STEM öğretimi için gerekli olan öğrenci merkezli pedagojilerin benimsenmesini zorlaştırabilir. Bu kapsamda, öğretmenlerin STEM eğitimi hakkındaki görüşlerini anlamak, etkili eğitim stratejilerinin şekillendirilmesinde ve kapsayıcı bir öğrenme ortamının

oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim dünyası değişmeye devam ederken, öğretmenler, öğrencilerin deneyimlerini yönlendirme ve 21.yy için gerekli becerilerle donatma noktasında önemli bir rol üstlenmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan öğretmenlerin STEM yaklaşımına yönelik görüşleri, özel yetenekli öğrenciler için nitelikli ve sürdürülebilir bir STEM eğitimi sunabilmek adına büyük önem taşımaktadır. Üstün yetenekli öğrenciler, gelişim özellikleri ve 21. yüzyıl iş gücü beklentilerine uygun becerilere sahip bireyler olarak STEM eğitiminin en fazla fayda sağlayacağı öğrenci grubunu oluşturmaktadır (Sak, 2012; Sternberg, 2019). STEM eğitiminin üstün yetenekli öğrenciler için önemi, bu öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve liderlik gibi beceriler kazanmalarına olanak sağlamasında yatmaktadır (Ayaydın ve Ün, 2018). Ancak Türkiye'de üstün yetenekli öğrenciler için STEM eğitimi genellikle sınırlı ve akademik odaktan uzak bir şekilde uygulanmaktadır (Ayverdi, 2018; Özbilen, 2018). Mevcut alanyazında, çoğu çalışmanın öğrenciler üzerinde odaklandığı ve STEM tutumlarının çeşitli değişkenler üzerinden incelendiği görülmektedir (Ayverdi vd., 2020; Barış ve Ecevit, 2019; Kanlı ve Özyaprak, 2015; Özçelik ve Akgündüz, 2018; Şahin ve Kabasakal, 2018; Şahin ve Yıldırım, 2020; Ülger ve Çepni, 2018; Ünlü ve Dökme, 2017). Ancak, BİLSEM'de görev yapan öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalar daha sınırlı bir kapsamda kalmış; çoğunlukla belirli branşlar (fen bilimleri, matematik ve sınıf öğretmenleri) ve tek bir BİLSEM ile sınırlı çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Ayverdi, 2018; Eker, 2019; Karakaya vd., 2018).

Buna ek olarak, BİLSEM öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik görüşlerini değerlendiren çeşitli çalışmalar, öğretmenlerin STEM yaklaşımlarına ilişkin bilgi düzeylerini ve uygulama eksikliklerini ortaya koymaktadır. Esen ve arkadaşlarının (2019) araştırmasında, STEM yaklaşımına yönelik 184 öğrenci, 79 veli ve 26 öğretmen ile idareciye anket uygulanmış, öğretmenlerin STEM ve STEAM konusunda bilgi sahibi oldukları ancak büyük bir kısmının bu yaklaşımla ilgili herhangi bir eğitim almadıkları ve derslerinde STEM etkinliklerine yeterince yer vermedikleri tespit edilmiştir. Eker (2019) ise BİLSEM öğretmenlerinin STEM yaklaşımına dair algılarını incelediği çalışmasında, fizik, matematik, fen, bilişim teknolojileri, kimya, biyoloji ve teknoloji tasarımı branşlarında görev yapan 19 öğretmenle görüşmeler yapmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin teknoloji kullanımının tüm STEM disiplinlerinde gerekli olduğunu belirtmelerine rağmen, teknoloji entegrasyonuna dair yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Benzer şekilde, Bulut (2019) yüksek lisans tezinde, BİLSEM öğretmenlerinin STEM yaklaşımına yönelik görüşlerini farklı branşlardan 14 öğretmenle görüşerek incelemiştir; bu çalışmada, müzik ve görsel sanatlar öğretmenlerinin de görüşleri alınmıştır. Şahin (2021) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, 122 BİLSEM öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin STEM eğitimi hakkında temel düzeyde bilgi sahibi oldukları, ancak 59 öğretmenin bu konuda herhangi bir eğitime katılmadığı, STEM yaklaşımının ise genellikle bilişim teknolojileri, fen bilgisi ve matematik gibi bazı branşlarla sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Bu çalışmalar,

BİLSEM öğretmenlerinin STEM eğitimi konusundaki bilgi ve uygulama eksikliklerini ortaya koymakta ve öğretmenlerin bu alandaki profesyonel gelişim ihtiyaçlarına işaret etmektedir. Farklı demografik özelliklere sahip bireylerden oluşan öğretmen gruplarının, çeşitli bilim ve sanat merkezlerindeki STEM uygulamalarını, karşılaşılan sorunları ve ihtiyaçları ele alan çalışmaların gerekliliği belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın temel amacı, BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu doğrultuda, araştırma, BİLSEM öğretmenlerinin STEM eğitim yaklaşımına ilişkin perspektiflerini anlamaya yönelik olarak şu soruya yanıt aramayı hedeflemektedir:

Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin STEM eğitim yaklaşımı hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) görev yapan öğretmenlerin STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitim yaklaşımına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesini amaçlayan araştırma kapsamında nitel araştırma modeli çerçevesinde tasarlanmıştır. Bu çerçeveye uygun olarak olgubilim deseni, belirli olgulara ve olgulara atfedilen anlamların açıklamasını derinlemesine incelediği için olgubilim deseni kullanılmıştır (Patton,2002). Bu desen bireylerin tecrübeleri ve olaylara yaklaşım şekilleri ile ilgili derinlemesine analiz yapan bir desen türüdür. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmasının amacı araştırmayı yapan araştırmacıların Karadeniz Bölgesi'nde çalışıyor olmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılında Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir BİLSEM de toplanmıştır. Katılımcılar çeşitli branşlarda ve öğretmenlik deneyim sürelerine sahip 5 erkek, 10 kadın, toplam 15 öğretmenden oluşmaktadır. Tablo 1'de öğretmenlere ait cinsiyet, deneyim süreleri ve BİLSEM'de çalışma sürelerine ait bilgiler verilmektedir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Öğretmenler	Cinsiyet	Branşlar	BİLSEM' de Çalışma Süreleri	Öğretmenlik Deneyim Süresi
Ö1	Erkek	Bilişim Teknolojileri	2	19
Ö2	Kadın	Fen Bilgisi	9	15
Ö3	Erkek	Matematik	7	14
Ö4	Kadın	Sınıf	4	14
Ö5	Erkek	Uçak Bakım/Uçak Elektroniği	1	1
Ö6	Kadın	Edebiyat	8	10
Ö7	Erkek	Müzik	4	18
Ö8	Kadın	Biyoloji	5	25
Ö9	Kadın	Türkçe	17	22
Ö10	Kadın	İlköğretim Matematik	9	18
Ö11	Kadın	Görsel Sanatlar	9	29
Ö12	Erkek	Müzik	9	25
Ö13	Kadın	İngilizce	7	13
Ö14	Kadın	İlköğretim Matematik	1	4
Ö15	Kadın	Sosyal Bilgiler	9	25

Tabloda yer alan verilere göre, BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin farklı branşlarda çalıştıkları ve öğretmenlik deneyim sürelerinin büyük bir kısmının 10 yıldan fazla olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca, bu öğretmenlerin BİLSEM'deki çalışma sürelerinin de genellikle 5 yıldan uzun olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kimlik bilgileri, etik kurallar gereği gizli tutulmuş olup, görüş formlarında öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö15 şeklinde numaralandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama süreci, araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Soruların hazırlanma sürecinde, ilgili alanyazın detaylı bir şekilde incelenmiş ve konuya ilişkin temel kavramlar ile önemli noktalar tespit edilmiştir. Görüş formu yarı yapılandırılmış 7 sorudan oluşmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinde yaygın bir kullanım alanına sahip olan yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden hazırlanmış sorulara ek olarak, görüşme esnasında oluşabilecek yeni durumlara bağlı olarak soruların çeşitlendirilmesine imkân tanıyan esnek bir veri toplama yaklaşımıdır (Güler vd., 2015). Bu yöntemin, araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi edinme ve keşif yapma fırsatı sunması nedeniyle önemli bir araç olduğu vurgulanmaktadır (Adeoye-Olatunde, ve Olenik, 2021).

Verilerin Analizi

Araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanması adına veriler STEM eğitimi alanında uzman 3 araştırmacı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonunda ortaya çıkan temaların tutarlılığı ve alanyazına uygunluğuna dikkat edilmiştir. Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. İçerik analizi verilerin belirli temalar ve kategoriler altında sınıflandırılarak çalışmanın tüm boyutlarıyla kapsamlı biçimde analiz edilmesine dayanan bir yöntemdir (Cohen,

Monion ve Morrison, 2017). Verilerden kavramlar oluşturulması ve kavramlar arasında ne gibi ilişkiler olduğunun belirlenmesi amacıyla veriler tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışma kapsamında öğretmenlere yöneltilen sorulardan elde edilen verilere ilişkin bulgular ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

İlk Soruya Ait Bulgular

Bu bölümde, katılımcıların STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi alıp almadıklarına ilişkin açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar analiz edilmiştir. Bulgulara göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun STEM alanında herhangi bir eğitim almadığı belirlenmiştir. Tablo 2'de öğretmenlerden bazılarının STEM eğitimi almalarına ilişkin verdikleri yanıtlardan örnekler sunulmuştur.

Tablo 2 Katılımcıların STEM Eğitimi Almaları İle İlgili Cevapları

Öğretmenler	*STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi veya STEM ile ilgili ders aldınız mı? Cevabınız evet ise belirtiniz*
Ö4:	Hayır
Ö5:	EBA üzerinden eğitim aldım. Eğitim platformlarında sürekli karşılaşıyorum
Ö6:	Hayır
Ö2:	Evet. Tezli yüksel lisans dönemimde eğitim aldım.
Ö8:	Evet. Muş Alparslan Aydın Üniversitesinde uzaktan eğitim yolu ile 3 aylık bir eğitim aldım

STEM eğitimi almış olan dört katılımcının ise çoğunlukla uzaktan eğitim yöntemleriyle bilgi edindiği ve bu öğretmenlerin fen bilimleri, uçak elektrik-elektronik, biyoloji ve İngilizce branşlarında görev yaptığı belirlenmiştir. STEM eğitimi alan bu dört öğretmenin üçü kadın, biri erkektir. Bu öğretmenlerden yalnızca biri yüz yüze eğitim almıştır. Branş ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Ayrıca matematik ve bilişim teknolojileri branşında görev yapan öğretmenlerin bulunmasına rağmen, bu branşlarda görev yapanların STEM eğitimi almadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, STEM eğitiminin öğretmenler arasında yaygın olmadığını ve genellikle uzaktan eğitim yöntemiyle sınırlı kaldığını göstermektedir.

İkinci Soruya Ait Bulgular

Katılımcıların "Sizce STEM nedir? Bütünleşik STEM eğitimi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, üç katılımcının bu konuda herhangi bir görüş belirtmediği, farklı branşlardan katılımcıların ise STEM'i disiplinlerarası bir çalışma olarak tanımladıkları

görülmüştür. Görüş bildirmeyen katılımcıların ikisinin kadın olduğu belirlenmiştir. Soruyu yanıtlayan katılımcıların STEM eğitimi ile ilgili düşüncelerini dile getirdikleri ancak hiçbirinin bütünleşik STEM eğitimine yönelik bir yorum yapmadıkları dikkat çekmiştir. Bu duruma ek olarak, soruya yanıt veren katılımcıların farklı branşlara sahip kadın ve erkek öğretmenler olduğu görülmüştür. Tablo 3'te öğretmenlerin STEM ve bütünleşik STEM eğitimi hakkındaki görüşlerinden bazı örnekler sunulmuştur.

Tablo 3 Öğretmenlerin STEM ve Bütünleşik STEM Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenler	***Sizce STEM nedir? Bütünleşik STEM eğitimi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?***
Ö4:	Mühendislik, Teknoloji, matematik alanlarının bilim ile birleştirilmesidir. Bu alanda verilen eğitimler öğrencilerin çok yönlü düşünmesini sağlayıp, bütünleşik ürünlerin ortaya çıkması yönünde katkı sunmaktadır.
Ö13:	Bence STEM öğrencilerin farklı düşüncelerini geliştiren ve yeni ürünler, fikirler ortaya koymalarını sağlayan bir tekniktir. Bütünleşik STEM ile ilgili bir fikrim yok.
Ö15:	Birleşik bilim dalıdır. Disiplinler arası
Ö11:	Bilim teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarında yapılan eğitimlerdir. STEAM şeklinde sanatın ona dahil olduğunu biliyorum.
Ö3:	Disiplinler arası iş birliği anlıyorum.

Ö11 numaralı öğretmenin STEM eğitim yaklaşımının yanı sıra sanatın eklenmesiyle oluşan STEAM yaklaşımına yönelik bir farkındalığa sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, katılımcılar arasında STEM eğitimi kavramına yönelik genel bir farkındalığın bulunduğunu, ancak bütünleşik STEM eğitimi kavramının katılımcılar tarafından yeterince anlaşılamadığını ya da detaylı şekilde değerlendirilmediğini göstermektedir.

Üçüncü Soruya Ait Bulgular

Katılımcıların "STEM alanları ile ilgili daha önce herhangi bir etkinlik ya da proje hazırladınız mı? Hazırladıysanız, bu süreçte hangi unsurlara dikkat ettiniz ve bu etkinlik ya da projenin STEM ile ilgili olduğunu hangi yönleriyle değerlendirdiniz?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, branşları, cinsiyetleri ve deneyim süreleri farklı olan altı öğretmenin herhangi bir STEM etkinliği veya projesi hazırlamadığı belirlenmiştir. Öte yandan, STEM etkinliği hazırlayan öğretmenlerden bazıları etkinlik süreçlerinde dikkate aldıkları unsurları ve bu etkinliklerin STEM ile ilişkili yönlerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler, özellikle etkinliklerin dikkat çekici olmasına, mühendislik tasarımı ve matematik gibi disiplinlerin entegrasyonuna odaklandıklarını belirtmişlerdir. Tablo 4'te sunulan verilere göre, STEM etkinliği hazırlayan öğretmenlerin bazı örnek yanıtları şu şekildedir:

Tablo 4 Öğretmenlerin STEM İle İlgili Etkinlik ya da Proje Hazırlama Durumu

Öğretmenler	*STEM alanları ile ilgili daha önce herhangi bir etkinlik ya da proje hazırladınız mı? Hazırladıysanız, bu süreçte hangi unsurlara dikkat ettiniz ve bu etkinlik ya da projenin STEM ile ilgili olduğunu hangi yönleriyle değerlendirdiniz?*
Ö9:	Bir proje hazırladım. Hazırlarken öğrencinin zorlandığı bir konuda ilgi çekici olmasına dikkat ettim. Proje'nin STEM'le ilgili olduğunu bilişim, mühendislik, matematik konularıyla ilişkilidir.
Ö4:	Bununla ilgili bir köprü projesini öğrencilerimizle hazırladık. Öğrencileri yönergeler konusunda doğru yönlendirmeye özellikle dikkat ettim. Proje matematik, mühendislik ve tasarım sürecini içerdiğinden bütüncül bir STEM etkinliğidir.
Ö8:	Aldığım eğitim kapsamında bir etkinlik planı hazırlamıştım. Ayrıca biyoplastik üretimi yaptığımız STEM etkinliğini okulda hazırlamıştık. Kurum olarak K12 projesi için STEM etkinliği hazırladık. Birçok bilim bir arada olunca STEM etkinliği olduğuna karar verdim.
Ö10:	Bir STEM etkinliğinde görev aldım. Projeyi etkinliği kendim hazırladım.

STEM alanlarında proje veya etkinlik hazırlamayan öğretmenlerin arasında deneyim süresi kısa olanlar (örneğin, BİLSEM'de görev süresi az olan Ö1, Ö5 ve Ö14) bulunmakta olup, bu öğretmenler STEM hakkında olumlu görüş belirtmiş olsalar da herhangi bir etkinlik ya da proje hazırlamamışlardır. Ayrıca, STEM etkinliği hazırlayan öğretmenlerden bazıları, mühendislik tasarımı, matematik, tasarım süreci gibi unsurlara vurgu yaparak bu alanların STEM ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak, altı öğretmen etkinlik süreçlerinde nelere dikkat ettiklerine dair bir bilgi vermemiştir. Erkek öğretmenlerden sadece biri etkinlik hazırladığını ifade etmiştir, ancak bu etkinliğin özel bir STEM etkinliği olmaktan ziyade STEM alanlarını kullandığı belirtilmiştir. Bu durum, katılımcılardan kadın öğretmenlerin STEM etkinliklerinde daha aktif rol aldığını göstermektedir. Buna ek olarak, fen bilimleri branşına sahip tüm öğretmenlerin bir STEM etkinliği hazırladığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, fen bilimleri branşındaki öğretmenlerin STEM etkinliklerine daha fazla katılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin STEM etkinliklerine katılım düzeylerinin deneyim süreleri ve branşları ilişkili olduğu, ancak genel olarak STEM etkinliklerinin planlanmasında öğretmenlerin disiplinlerarası yaklaşıma odaklandığı görülmektedir.

Dördüncü Soruya Ait Bulgular:

Katılımcıların "Üstün yetenekli öğrenciler için bir STEM etkinliği hazırlarken sizce nelere dikkat edilmelidir?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, birçoğunun üstün yetenekli öğrencilerin özel gereksinimlerini karşılayacak şekilde tasarım yapılması gerektiğini vurguladığı, bu etkinliklerin öğrenciler için zorlayıcı ve aynı zamanda ilgi çekici bağlamlar içermesi gerektiğini belirttiği görülmüştür. Öğretmenler, etkinliklerin öğrencilere uygun seviyede olması gerektiğine dikkat çekerken, aynı zamanda öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını koruyacak şekilde hazırlanmasının önemini de belirtmişlerdir. Veriler incelendiğinde, branşlar arasındaki farkların anlamlı bir farklılık oluşturmadığı,

ancak öğretmenlerin çoğunlukla kendi branşlarına odaklanarak daha özel bir durumu ele aldıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca, en detaylı yanıtları veren öğretmenlerin fen bilimleri branşına ait olduğu görülmüştür. Tablo 5'te öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan bazı örnekler sunulmuştur.

Tablo 5 Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Hazırlanan STEM Etkinliklerinde Dikkat Edilmesi Gerekenler

Öğretmenler	*Üstün yetenekli öğrenciler için bir STEM etkinliği hazırlarken sizce nelere dikkat edilmelidir*
Ö10:	Etkinliklerin daha bütüncül ve dikkat çekici olmasına dikkat edilmelidir.
Ö11:	İlgilerini çok iyi çeken bir konu üzerinde çalışılmalı.
Ö4:	Öğrencilerin hazır bulunuşluk ve güdülenmesine ayrıca yönergelerin açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir. Bu öğrenciler etkinliğin herhangi bir anında yapamadığında vazgeçebilmektedirler.
Ö2:	Senaryo tabanlı öğrenme sürecinde öğrencinin problem durumuna odaklanacağı, gerekli sınırlamalar belirlenmesi, öğrencinin problemin çözümünü yaparken, mühendislik tasarım sürecini kullanıp, prototip hazırlaması ve hazırlanan ürünün sunulması şeklinde basamakları içermeli. Elde edilen ürünler TUBİTAK, TEKNOFEST ve patent başvurularına hizmet edebilir.

Öğretmenler, branşları değişse de etkinliklerin her öğrencinin özel gereksinimlerini dikkate alarak tasarlanması gerektiği konusunda ortak bir görüş bildirmişlerdir. Ancak, bazı öğretmenler kendi branşlarına daha fazla odaklanmış ve branşlarının gereksinimlerini öne çıkarmıştır. En kapsamlı ve detaylı cevapların fen bilimleri branşına sahip öğretmenlerden gelmesi, bu öğretmenlerin STEM etkinliklerinin tasarımında daha fazla deneyim ve bilgi birikimine sahip olduklarını düşündürebilir. Fen bilimleri branşı, STEM etkinliklerinde genellikle daha fazla teknik ve bilimsel içerik barındıran bir alandır. Sonuç olarak, üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanan STEM etkinliklerinde, öğrencilerin ilgi ve becerilerine uygun, zorluk derecesi arttırılabilir ancak yeterli yönlendirmeyle desteklenen etkinliklerin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Beşinci Soruya Ait Bulgular:

Katılımcıların "Üstün yetenekli öğrencilerin STEM alanlarına olan ilgisini ve katılımını artırmak için ne tür stratejiler uyguluyorsunuz? Bu stratejilerin etkinliğini nasıl ölçüyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, birçok öğretmenin üstün yetenekli öğrencilerin STEM alanlarına olan ilgisini ve katılımını artırmak için ilgi alanları ve yeteneklerine odaklandığı, öğrencilere motive edici çalışmalar yapma ve uygulama fırsatları verme yoluna gittiği belirtilmiştir. Tablo 6'da öğretmenlerin verdiği yanıtlardan bazı örnekler sunulmuştur. Bunun yanı sıra, branşları farklı olan altı öğretmen, derslerinde STEM etkinliği yapmadığını ifade etmiştir.

Tablo 6 Üstün Yetenekli Öğrencilerin STEM Alanlarına Olan İlgisini ve Katılımını Artırmak için Yapılan Çalışmalar

Öğretmenler	*Üstün yetenekli öğrencilerin STEM alanlarına olan ilgisini ve katılımını artırmak için ne tür stratejiler uyguluyorsunuz? Bu stratejilerin etkinliğini nasıl ölçüyorsunuz?*
Ö13:	Konularla ilgili araştırma yapmalarına, kendi tasarımlarını oluşturmalarına izin veriyorum.
Ö8:	Problem çözme, deney yapma, verileri değerlendirme görevlerine öğrencileri dahil olmaktadır.
Ö2:	Bu grupta yer alan öğrencilerin diğer öğrencilere göre ilgisi zaten fazla, katılımı artırmak içinse kendi karşılaştıkları problemlere yönelik hipotez oluşturup, bu hipotezleri test etmeleri, ürün oluşturmaları çok hoşuna gitmekte. Başarısız olduklarında tekrar başa dönebilmeli
Ö6:	Ders konularımı bilim teknoloji, mühendislik ve matematik gibi alanlarla bağlantılar kurarak anlatmaya çalışıyorum. Sık sık bu alanlarla ilgili neler bildikleri üzerine konuşarak derslerle bağlantı kurmalarını istiyorum.

Katılımcıların çoğu, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak, onları araştırma yapma, tasarım oluşturma, problem çözme, deney yapma gibi etkinliklere dahil etmektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin STEM alanlarında daha aktif katılım göstermelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Bazı öğretmenler, dersleri STEM alanlarıyla ilişkilendirerek öğrencilerin STEM konularına dair farkındalıklarını artırmayı hedeflemişlerdir. Bu strateji, öğrencilerin STEM alanlarıyla ilgili daha fazla bilgi edinmelerini ve ilgi göstermelerini sağlamaktadır. Verilen cevaplar arasında branş farklarının etkinliğe yansıması dikkat çekicidir. Ancak, bazı öğretmenler STEM etkinliklerini derslerine entegre etmediklerini belirtmiştir. Bu durum, branşlar arası farklılıkların STEM etkinliklerine katılım üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak, üstün yetenekli öğrencilerin STEM alanlarına olan ilgisini ve katılımını artırmak için uygulanan stratejiler, öğrencilerin ilgi alanlarına göre özelleştirilmiş, aktif katılımı teşvik eden ve uygulama fırsatları sunan yaklaşımları içermektedir.

Altıncı Soruya Ait Bulgular

Katılımcıların "Üstün yetenekli öğrenciler için STEM eğitimini gelecekte nasıl evrileceğini düşünüyorsunuz? Bu alanda hangi yenilikçi yaklaşımların ve teknolojilerin eğitim sürecine dahil edilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmının STEM eğitiminde teknolojinin hızla gelişen rolüyle ilgili fikirlerini paylaştığı ve bu gelişmelerin eğitim sürecine nasıl dahil edileceğini düşündükleri görülmüştür. Çoğu katılımcı, yapay zekâ, artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) gibi yenilikçi teknolojilerin STEM ile bütünleşmesinin gelecekte önem kazanacağını vurgulamıştır. Ö13 numaralı katılımcı ise STEM eğitimi

almasına karşın bu konu hakkında açık bir görüş belirtmemiştir. Tablo 7'de katılımcı öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bazı örnekler sunulmuştur.

Tablo 7 Üstün Yetenekli Öğrenciler için STEM Eğitiminin Geleceğine ilişkin Görüşler

Öğretmenler	Üstün yetenekli öğrenciler için STEM eğitimini gelecekte nasıl evrileceğini düşünüyorsunuz? Bu alanda hangi yenilikçi yaklaşımların ve teknolojilerin eğitim sürecine dahil edilmesi gerektiğini düşünüyorsunuz?
Ö10:	Yapay zekanın eğitimde kullanılmasıyla daha verimli bir eğitim planlanabilir.
Ö8:	STEM eğitimi etkinliklerine daha çok yapay zekâ, artırılmış gerçeklik fazlaca eklenecek diye düşünüyorum
Ö13:	Bu konu ile ilgili henüz bir düşüncem şu an yok
Ö9:	STEM eğitiminin gelecekte çok gelişeceğini düşünüyorum. Özellikle sözel alanlarda yeni ve farklı yaratıcılığı ön plana çıkaran yaklaşımların olması gerektiğini düşünüyorum.
Ö7:	İyi yönde gelişeceğini düşünüyorum. Yapay zeka gibi teknolojinin sürece dahil edilmesi gerekir.

Katılımcıların büyük bir kısmı, üstün yetenekli öğrenciler için teknolojinin STEM eğitiminde önemli bir rol oynamaya devam edeceğini, özellikle yapay zeka, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik gibi teknolojilerin eğitim süreçlerine entegre edilmesi gerektiğini düşünmektedir. STEM eğitimine olan ilgi artarken, öğretmenler bu alandaki eğitim süreçlerinin sürekli olarak gelişeceğine inanmaktadır. Ayrıca, özellikle sözel alanlarda da yaratıcılığı artıracak yeni yaklaşımların eğitimde yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, katılımcıların görüşlerine göre, gelecekte üstün yetenekli öğrenciler için STEM eğitiminde teknolojinin etkisi daha da artacak ve yapay zeka, AR/VR gibi teknolojiler, öğrencilerin STEM alanlarına olan ilgisini artırmak ve öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmek için daha fazla kullanılacaktır.

Yedinci Soruya Ait Bulgular

Katılımcıların "Bu eğitimden beklentilerinizi açıkça yazar mısınız? Hangi yönlerden gelişim sağlamak istersiniz?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin STEM eğitimi hakkındaki görüşlerinin olumlu olduğu ve bu alanda daha fazla bilgi edinmek istedikleri belirlenmiştir. Öğretmenler, STEM eğitimine dair örnek etkinliklerin yapılmasını ve bu sayede farklı projelerin sunulmasını arzu ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler STEM alanındaki bilgi birikimlerini artırmak ve kendi branşlarına STEM eğitimini daha etkili bir şekilde nasıl entegre edebileceklerini öğrenmek istemektedirler. Tablo 8'de sunulan verilere göre, üstün yetenekli öğrenciler için STEM eğitimine ilişkin öğretmenlerin beklentilerinden bazı örnek yanıtları şu şekildedir:

Tablo 8 Üstün Yetenekli Öğrenciler için STEM Eğitimine ilişkin Beklentiler

Öğretmenler	*Bu eğitimden beklentilerinizi açıkça yazar mısınız? Hangi yönlerden gelişim sağlamak istersiniz*
Ö4:	Örnek etkinlikler yapılarak farklı projeler sunulabilir ve biz öğretmenler öğrencilerimize daha zengin etkinlikler sunabiliriz.
Ö5:	Eğitim alanında çalışmalar yapan öğrencilere, öğretmenlere ve kurumlara, herkese verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Nasıl ki STEM çeşitli alanlardaki bilgi ve birikimin birbirleri ile etkileşimi ise bunu uygulayacak bireylerin, kurumların bu eğitimi almaları gerektiğini düşünüyorum.
Ö6:	STEM ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmak ve kendi alanımda STEM' den daha fazla ve daha iyi nasıl yararlanabilirim öğrenmek isterim

Öğretmenler, STEM eğitimini daha verimli hale getirebilmek için örnek etkinliklerin yapılmasını ve farklı projelerin sunulmasını talep etmektedir. Bu, öğretmenlerin STEM eğitimi konusunda uygulamalı öğrenme fırsatlarına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. STEM eğitimi hakkında daha fazla bilgi sahibi olma isteği, öğretmenlerin bu alanda kendilerini geliştirme arzularını yansıtmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin STEM eğitiminin uygulama ve teorik yönlerinde daha derinlemesine bilgi edinmek istediklerini göstermektedir. Ö5 numaralı katılımcının yanıtı, STEM eğitiminin yalnızca öğretmenlere değil, öğrencilere ve kurumlara da verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu, STEM eğitimine olan talebin ve öneminin daha geniş bir kitleye yayılmasının gerektiği görüşünü desteklemektedir. Sonuç olarak, katılımcıların STEM eğitimi ile ilgili beklentileri, daha fazla bilgi edinmek, etkinlikler yoluyla uygulama fırsatları elde etmek ve bu alandaki eğitimlerin daha geniş bir kitleye sunulması yönündedir. Bu, STEM eğitimine yönelik öğretmenlerin gelişim ihtiyacını ve eğitim sürecinin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamış ve öğretmenlerin STEM eğitimi konusundaki bilgi düzeylerini, uygulama eksikliklerini ve profesyonel gelişim ihtiyaçlarını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, STEM eğitimi konusunda öğretmenlerin genel olarak olumlu bir tutum sergilediklerini, ancak STEM eğitimine dair bilgi ve uygulama eksikliklerinin belirgin olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, daha önce yapılan araştırmalarla (Çorlu vd.,; Wang vd., 2011) paralellik göstermekte olup, STEM eğitimine yönelik öğretmenlerin bilgi ve beceri seviyelerinin arttırılmasına yönelik profesyonel gelişim fırsatlarına duyulan ihtiyacın önemini vurgulamaktadır.

BİLSEM öğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik bilgi düzeyleri, çeşitli çalışmalarda olduğu gibi bu araştırmada da temelde olumlu yöndedir. Ancak, bazı öğretmenlerin STEM ve Bütünleşik STEM eğitim yaklaşımları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. BİLSEM'de görev yapma süreleri daha kısa olan öğretmenler, STEM etkinlikleri konusunda olumlu görüşler belirtmelerine rağmen,

önceki deneyimlerinde bu alanda herhangi bir etkinlik veya proje gerçekleştirmemişlerdir. Fen bilimleri branşında görev yapan öğretmenlerin ise STEM etkinliklerine daha fazla katıldıkları ve daha detaylı cevaplar verdikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, STEM eğitiminin sadece fen ve matematikle sınırlı kalmaması gerektiğini vurgulayan önceki araştırmalarla (Karakaya vd., 2018; Yenilmez ve Balbağ, 2016) örtüşmektedir. Diğer yandan, öğretmenlerin STEM eğitimini uygulama noktasında eksiklikler bulunduğu tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, STEM disiplinlerinin etkin bir şekilde öğretim süreçlerine dahil edilmesini engellemektedir. Esen ve arkadaşlarının (2019) araştırmasında öğretmenlerin STEM ve STEAM konularında bilgi sahibi olmalarına rağmen uygulama eksikliklerine dikkat çekilmektedir. Bu bulgu, bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir ve öğretmenlerin STEM uygulamalarında daha fazla pratik yapmaları ve teknoloji kullanımına yönelik eğitim almaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu, üstün yetenekli öğrenciler için STEM eğitiminin gerekliliği ve bu öğrencilerin STEM disiplinlerinden daha fazla fayda sağlayabilecekleri yönündedir. Öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilerin STEM alanlarına olan ilgisini artırmak için daha ilgi çekici, zorlayıcı ve motive edici etkinlikler önerirken, bu öğrencilerin özel gereksinimlerine göre STEM etkinliklerinin tasarlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüş, Ayaydın ve Ün (2018) ile Sak (2012) gibi araştırmacıların STEM eğitiminin üstün yetenekli öğrenciler için yararlı olduğu konusundaki görüşleriyle paralellik göstermektedir. Bu bulgular, üstün yetenekli öğrenciler için STEM eğitiminin daha etkili bir şekilde sunulabilmesi için öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerilerinin güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, STEM eğitiminin geleceğinde yapay zeka, artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerin önemli bir yer tutacağını ve bu teknolojilerin STEM ile entegrasyonunun öğretim süreçlerini daha verimli hale getirebileceğini belirtmişlerdir. Bu görüş, STEM eğitiminin geleceğine yönelik literatürdeki genel eğilimlerle uyumludur. Eker (2019) ve Şahin (2021) gibi araştırmalar, teknoloji kullanımının STEM eğitiminde önemli bir yer tuttuğunu ve öğretmenlerin bu teknolojilere yönelik eğitimlere ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, teknolojik yeniliklerin STEM eğitimi süreçlerine entegrasyonu, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin bir parçası olarak ele alınmalıdır.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik bilgi ve uygulama eksikliklerini gidermek için daha fazla profesyonel gelişim fırsatına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. STEM eğitiminde başarılı olabilmek için öğretmenlerin disiplinler arası bir yaklaşımı benimsemeleri ve teknoloji entegrasyonuna dair bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Esen ve arkadaşları (2019) ve Şahin (2021) gibi araştırmalar, STEM öğretmenlerinin profesyonel gelişim ihtiyaçlarının önemli olduğunu belirtmiş ve bu alandaki eğitimlerin artırılmasını önermektedir. Bu bulgular,

öğretmenlerin STEM eğitimini daha etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için eğitici programlar ve kaynaklar sağlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik bilgi ve uygulama eksikliklerini gidermek için daha fazla profesyonel gelişim fırsatına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. STEM eğitiminde başarılı olabilmek için öğretmenlerin disiplinler arası bir yaklaşımı benimsemeleri ve teknoloji entegrasyonuna dair bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Esen ve arkadaşları (2019) ve Şahin (2021) gibi araştırmalar, STEM öğretmenlerinin profesyonel gelişim ihtiyaçlarının önemli olduğunu belirtmiş ve bu alandaki eğitimlerin artırılmasını önermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin STEM eğitimini daha etkin bir şekilde uygulayabilmeleri için eğitici programlar ve kaynaklar sağlanması gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin farklı branşlarla bir arada çalışabileceği etkinlikler ve eğitimler düzenlenmesi, onların diğer branşlar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlarken yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirebilir. Bu nedenle, disiplinlerarası iş birliğini teşvik eden öğretmen etkinliklerinin düzenlenmesi önerilmektedir.

Not: Bu araştırma Giresun Üniversitesi Fen-BAP-A-090323-44 nolu proje kapsamında desteklenmektedir.

Kaynakça

Adeoye-Olatunde, O. A., & Olenik, N. L. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *Journal of the american college of clinical pharmacy*, *4*(10), 1358-1367.

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu. İstanbul: Scala Basım.

Ayaydın, Y., & Ün, D. (2018). Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerine Göre Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi ve Bilsem'ler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 121-155.

Ayverdi, L. (2018). *Özel yetenekli öğrencilerin fen eğitiminde teknoloji, mühendislik ve matematiğin kullanımı: FeTeMM yaklaşımı*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Ayverdi, L., Avcu, Y. E., Ülker, S., & Karakış, H. (2020). Bilim Ve Sanat Merkezlerinde Aile Katılımıyla Gerçekleştirilen Bir Fetemm Etkinliğinin Uygulanması Ve Değerlendirilmesi. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, *5*(1), 24-36.

Barış, N. ve Ecevit, T. (2019). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde stem uygulamaları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 13*(1), 217-233. https://doi.org/10.17522/balikesirnef.529898

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Approaches to qualitative data analysis. In *Research methods in education* (pp. 643-656). Routledge.

Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers for the age of innovation. Education & Science/Egitim ve Bilim, 39 (171).

Çınar, S., & Terzi, S. Y. (2021). STEM Eğitimi Almış Öğretmenlerin STEM Öğretimi Hakkındaki Görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 213-245. https://doi.org/10.33711/yyuefd.1028596

Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocuklarIn eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, *40*(186), 72-84.

Eker, M. (2019). *Bilim sanat merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimi algıları.* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Esen, S., Gümüşer, B., Ayverdi, L. ve Avcu, Y. E. (2019). Öğretmen, idareci, veli ve özel yetenekli öğrenci gözünden Fetemm. *Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat Eğitimi Dergisi, 2*(2), 1-27.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Karakaya, F., Ünal, A., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin stem yaklaşimina yönelik farkindaliklari. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, *5*(1), 124-138.

Kanlı, E., & Özyaprak, M. (2016). Stem education for gifted and talented students in Turkey. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, *3*(2).

Keiler, L. S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International journal of STEM education*, *5*, 1-20.

Moore, T. J., & Smith, K. A. (2014). Advancing the state of the art of STEM integration. Journal of STEM Education: Innovations and Research, 15(1), 5.

Nadelson, L. S., & Seifert, A. L. (2017). Integrated STEM defined: Contexts, challenges, and the future. The Journal of Educational Research, 110(3), 221-223.

Özbilen, A. G. (2018). Stem eğitimine yönelik öğretmen görüşleri ve farkindaliklari. *Scientific educational studies*, *2*(1), 1-21.

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, *1*(3), 261-283.

Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar özellikleri tanılanmaları ve eğitimleri*. Vize Yayıncılık, Ankara. Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N.Colangelo & G. A Davis (Eds.), Handbook of gifted education (3rd ed., pp. 163-173). Boston: Allyn & Bacon.

Sternberg, R. J. (2019). Teaching and assessing gifted students in STEM disciplines through the augmented theory of successful intelligence. *High Ability Studies*, *30*(1-2), 103-126.

Şahin, E. (2021). Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmelerinin STEM Eğitim Yaklaşımı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, *8*(2), 129-160.

Şahin, E., & Kabasakal, V. (2018). STEM eğitim yaklaşımında dinamik matematik programlarının (Geogebra) kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(STEMES'18), 55-62.

Sahin, E., & Yildirim, B. (2020). Determination of the Effects of STEM Education Approach on Career Choices of Gifted and Talented Students. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, *8*(3), 1-13.

Ulger, B. B., & Çepni, S. (2020). Gifted Education and STEM: A Thematic Review. *Journal of Turkish Science Education*, *17*(3), 443-466.

Ünlü, Z. K., & Dökme, İ. (2017). Özel yetenekli öğrencilerin FeTeMM'in mühendisliği hakkındaki imajları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1).

Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., & Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER), 1(2), 2.

Yenilmez, K. & Balbağ, M.Z. (2016). The STEM attitudes of prospective science and middle school mathematics teachers. *Journal of Research in Education and Teaching, 5*(4), 301-307.

Yıldırım, B., & Selvi, M. (2017). STEM Uygulamaları ve Tam Öğrenmenin Etkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *13*(2), 183-210.

Mektepler ve Futbol

Doç. Dr. Fatih Gürcan
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Tarih Bölümü,
gurcanfatih@gmail.com

Özet

Türkiye kamuoyunda genel algı spor ve sporcu eğitimin "alaylı" tabir edilen, eğitim dışı ve sokak kökenli bir aktivite olduğudur. Son yıllarda spor okulları ve okullardaki tesisleşmelere rağmen spor eğitimin akademik eğitimle çatıştığı ve bu iki alanın bir alternatifi olduğu doğrultusundadır. Bu genel kanının aksine Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüzyılında akademik eğitim ve spor eğitimi iç içe geçmiştir. Bu bağlamda spor ve sporculuk kavramlarının oluşumu, Tanzimat ile başlayan batı tarzı kurumsallaşmanın ve yeni tip okullaşmanın bir sonucudur. Türkiye'ye, "Spor" kavramı "Mektepler" yoluyla gelmiş ve spor branşları mektepler yoluyla teşkilatlanmıştır. Bu teşkilatlanma örneğinin en bilinen örneği Mekteb-i Sultani- Galatasaray ilişkisi olsa da aslında bu istisnai bir durum değil özellikle İstanbul'daki köklü kulüplerin tarihlerindeki genel bir gelişim safhasıdır ve zannedilenden çok daha fazla şekilde spor kulüplerimizin kökeninde eğitim etkisi vardır. Çalışmamızda bilinen daha bilinen bir örnek olan Galatasaray Lisesi (Mekteb-i Sultani)- Galatasaray Spor Kulübünün ilişkisi içindeki detaylardan başlanarak, bu kulübün tarihsel rakibi olan Fenerbahçe Spor Kulübü ve Beşiktaş Jimnastik Kulübü örneklerinde okul- kulüp kökenleri ilişkisi incelenecektir. Şu an 1. Ligde yer alan Fatih Karagümrük Spor, İstanbulspor ve şu an Süper Amatör Ligde yer alan Vefaspor örnekleri çalışmamızda değerlendirilecektir. Araştırmamız kapsamında bu kulüplerin kurucu kadrolarının, mezun olukları okullarla ne gibi bir bağ tesis ettikleri, bu kulüplerin gelişiminde okulların ne gibi katkısı olduğu, kuruluş döneminde okul yöneticilerinin spora bakışı, kulüplerin tüzüklerinde bu okullara ne şekilde yer verildiği, okullarla kulüpler arasındaki yazılı ve yazılı olmayan bağlar, okullarla kulüpler arasındaki tarihsel ayrışmalar ve spor kulüplerin kendi kurdukları yeni eğitim kurumları ile kökenlerinin bulunduğu okullarla olan ilişkiler ele alınmıştır. Çalışmamız temelde 19. yüzyılın sonu ve 20. Yüzyılın başına odaklanılmakla beraber, günümüzdeki gelişmeler ve spor-eğitim ilişkisindeki tarihsel projeksiyonlar ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Tarihi, Spor Tarihi, Spor Eğitimi, Beden Eğitimi, Spor Kulüpleri

Schools and Sports: The Historical Origins of Istanbul Clubs

Abstract

The general perception in the public opinion in Turkey is that sports and athlete training is a non-educational and street-based activity called 'alaylı'. Despite the facilities in sports schools and schools in recent years, it is believed that sports education is in conflict with academic education and that these two fields are alternatives. Contrary to this general belief, academic education and sports education were intertwined in the last century of the Ottoman Empire. In this context, the formation of the concepts of sport and sportsmanship is a result of the western-style institutionalisation and new type of schooling that started with the Tanzimat. The concept of 'sports' came to Turkey through 'schools' and sports branches were organised through schools. Although the most well-known example of this organisation is the relationship between Mekteb-i Sultani and Galatasaray, in fact this is not an exceptional case, but a general development phase in the history of the well-established clubs especially in Istanbul, and there is an educational influence in the origins of our sports clubs much more than it is believed. In our paper, starting from the details of the relationship between Galatasaray High School (Lycée Imperial Ottoman de Galata-Serai) and Galatasaray Sports Club, which is a more well-known example, the relationship between school and club origins will be analysed in the examples of Fenerbahçe Sports Club and Beşiktaş Gymnastics Club, which are the historical rivals of this club. The examples of Fatih Karagümrük Spor and İstanbulspor, which are currently in the 1st League, and Vefaspor, which is currently in the Super Amateur League, will be evaluated in our study. Within the scope of our research, we examined the ties between the founding cadres of these clubs and the schools they graduated from, the contribution of schools to the development of these clubs, the view of school administrators towards sports during the foundation period, how these schools were included in the statutes of the clubs, the written and unwritten ties between schools and clubs, the historical divergences between schools and clubs, and the relations between the new educational institutions established by sports clubs, and the schools of their origins. Although our study mainly focuses on the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, current developments and historical projections in the sports-education relationship will be discussed.

Keywords: History of Education, History of Sport, Sport Education, Physical Education, Sport Clubs.

Giriş

Futbol, günümüzde dünya genelindeki en popüler spor dalıdır. Bu branşın etkisi herhangi bir spor dalının çok ötesine geçmiş ve futbol günümüzde başlı başına bir endüstriyi dönüşmüştür. Nitekim olimpik bir spor olmasına rağmen futbol sporunun zirvesi olimpiyat oyunları değil Dünya Kupasıdır. Olayın kulüpler bazındaki sosyo-ekonomik etkisi ise daha da ilginçtir. UEFA zonunda yer alan ülkelerin temsilcilerinin katıldığı Şampiyonlar Ligi, CONMEBOL zonunda bulunan ülkelerin dâhil olduğu Copa Libertadores gibi organizasyonlar milyonlarca seyirciye ulaşan devasa bütçeli organizasyonlardır. Dolayısıyla futbolun sosyolojik etkisi ve günlük hayata tesiri, spor toplum ilişiksisinin geneli içinde değerlendirilemeyecek ölçüde özelleşmiş ve nevi şahsına münhasır bir sosyoloji oluşmuştur.

Genel halk kitlelerini peşinden sürükleyen bu oyun aslında bir okul sporu olarak ortaya çıkmıştır. Ortaçağ'da köyler arasındaki bir tür toplu çatışma oyunu olan futbol, 19. yüzyılda Britanya Kralı tarafından yasaklanınca şekil değiştirmişti. Asosiye (Association Football) futbol olarak tanımlanan günümüz futbolunun orijinlerde aslında kurumsallaşma ve mektepler vardır. Kökeni Rugby ile aynı tarihsel mirasa dayanan futbol, önce Sheffield Futbol Kulübü 28 Ekim 1858'de bir toplantı gerçekleştirerek günümüzün modern futbolun kural sistematiğine çok benzer bir Sheffield Kurallarını getirmişti. Bu kurallar 1859'da basılmış ve faullü müdahaleyi, elle oynamayı yasaklamış ama rakibe nizami şarjı meşru kılmıştı (A. Harvey 2013:255-259).

1863'te modern futbol oyununun temel kurallar bütünü olan FA kuralları kabul edilirken esasen, Eton, Harrow, Westminster, Winchester gibi İngilizlerin Public School dediği prestijli devlet okullarının, benimsediği prensipler birleştirilmişti. Asosiye futbol olarak bilinen günümüz futbolu bu kuralların birleştirilmesinden ibaretti. Nitekim Amerikan İngilizcesinde Futbol için kullanılan Soccer terimi aslında dernek birlik anlamına gelen Association kelimesinin kısaltmasıdır. (G. Curry- E. Dunning 2015: 120-137)

Britanyalılar gittikleri her yere futbolu taşımışlar ve bu oyunun yayılmasını sağlamışlardır. Ancak oyunun sosyolojik tarafı başta kendi ülkeleri olmak üzere pek çok ülkede takımların kurulmasına sebebiyet vermiştir. Örneğin Kuzey Londra'da köklü bir okul olan Tottenham Grammar School'un öğrencilerinden Bobby Buckle 1882'de Tottenham Hotspur'u kurarken, Londra şehrinin top mühimmatı işçilerinden mürekkep bu bir başka takım Dial Square 1886'da kurulmuştur. Kulüp 1887'de Royal Arsenal adını alarak, kulübün topçu geleneğini daha açık hale getirmişti. Kulüp merkezinin Highbury'nin bulunduğu Kuzey Londra'ya taşınmasıyla Tottenham Hotspur ile Arsenal arasındaki rekabet sertleşmişti (Police Budget 1899:12).

Türkiye'ye futbolun gelmesinde de İngilizlerin katkısı büyüktür. İngiliz büyükelçiliğine tahsisli bir gemi olan HMS Imogen, 1903'te Osmanlı başkentine gelmiş (London Evening Standard 1903:7) ve bu geminin tayflarının oluşturduğu takım İstanbul Ligi'nin kurulmasında etkili olmuştu.

O dönem Levanten nüfusun yoğun olarak yaşadığı Erenköy-Fenerbahçe Bölgesi, İstanbul'daki İngilizlerin de bir yerleşim alanıydı ve bu bölgede çok sayıda gayrımüslimde yer almaktaydı. Dolayısıyla futbol müsabakalarının büyük çoğunluğu Kuşdili çayırında oynanmaktaydı. Buradaki müsabakaları ilk izleyen isim kuzeninin teşvikiyle Ali Sami Yen'dir. Bu tarihte henüz babası Şemseddin Sami Bey'i (Sami Fraşeri) Galatasaray'ın kurucu babaları olan Ali Sami Yen, Asım Tevfik Sonumut, Emin Bülent Serdaroğlu, burada oynanan futboldan etkilenerek 1905'in Ekim ayına tesadüf eden bir edebiyat dersinde kulübü kurmaya karar vermişlerdi (M. Şabanoğlu 2018: 54-54). Ancak Galatasaray Spor Kulübünün kuruluş tarihi olarak kabul ettiği 1 Ekim tarihi izafi olup Ali Sami Yen'in anılarında bahsedilen bir Ekim (Teşrinievvel) ifadesi 1 Ekim 1905 tarihini değil o ayın içindeki bir günü ifade etmektedir.

Üç Büyüklerin Mektep İlişkisi

Galatasaray'ın bir mektep takımı olarak 1923'e kadar Mekteb-i Sultani ve 1923'ten sonra Galatasaray Lisesi ile olan ilişkisi sıra dışı bir okul-kulüp ilişkisidir. Öncelikle lise, Galatasaray'ın özellikle 1960'lı yıllara kadar sporcu ihtiyacını karşılayan en önemli kaynak olarak tebarüz etmiştir. Turgay Şeren, Gündüz Kılıç, Mehmet Leblebi, Eşfak Aykaç Coşkun Özarı (Tekil 1985: 45-54) gibi isimler futbolda Orhun Ene, Erman Kunter, Ömer Büyükaycan basketbolda; Cezmi Or, Semih Türkdoğan atletizmde Galatasaray'a katkı sağlamış sporcular dır.

Ancak Galatasaray'ın sporcu katısından ziyade lise ile organik bağlantısı, kulübe üyelikte lisenin mezunlarının sahip olduğu büyük önceliktir. Dünya genelinde pek benzeri görülmeyen şekilde, çok katı şekilde üye sayısını tüzükle sınırlı tutan Galatasaray'da, kulübün üyelik alım sisteminde liseye dayanası aslında kulübün kurucularının neredeyse tamamına yakınının Mekteb-i Sultani öğrencisi olmasıyla alakalıdır. Ancak hâlihazırda 10. tüzüğünü uygulayan Galatasaray'ın, üye sisteminde liseye bu ölçüde bağlı olmasının tarihsel arka planında, 1933-1938 yıllarında hüküm süren Güneşspor olayının kulüp hafızasına olan etkisi önemli rol oynamaktadır. Kulübün, Güneşspor meselesi üzerinden dönemin başbakanı İsmet İnönü ve hükümet ile yaşadığı gerilim (M. Şenol- M. Gökaçtı 2008:113-137) Galatasaray'ın kendi iç kalesi olarak gördüğü liseye yönelmesine ve üye alımının merkezine mektebi koymasına neden olmuştur. Kulübün dış etkilere ve günlük siyasete karşı en büyük bağışıklık mekanizması olarak görülen lise, bu nedenle kulübün yönetiminde hala etkindir. Bununla beraber, küresel bir spor organizasyonu ve aslında borsada bir şirkete dönüşen Galatasaray'ın dışa açılması gerekliliği, kulübün yönetim organlarında en çok tartışılan hususlardan biridir. Hâlihazırda, üye olabilmede A kategorisinde yer alan Galatasaray Liseliler (bu okulda en az 2 yıl okuyanlar), üye olmada öncelikli konuma sahiptirler (Galatasaray SK 2010:2-3) ve olası tüzük değişikliğinde üye alım süreci kulüp için her zaman bir tartışma konusu olmuştur (H. Uluç 2008:1-24).

Kulübün mekteple ilişkisi fiziksel olarak da sürmektedir. Yine tüzüğe göre, Galatasaray Spor Kulübünün Kongresi'nin Lisenin Beyoğlu'ndaki meşhur binasında gerçekleşmesi hem bir gelenek hem tüzüğün bir zorunluluğudur. Ayrıca aylık olarak gerçekleşen Galatasaray Divan Kurulları'nın bir kısmı yine lisede gerçekleşmektedir. Bunun yanında sembolik de olsa Galatasaray Lisesi Müdürleri, kulübün yönetim kurulunun doğal üyesi olarak kabul edilmektedirler. Aynı zamanda Galatasaray Tarihi I isimli eserin (F. İsfendiyaroğlu 1952: 9-17) yazarı olan Fethi İsfendiyaroğlu, aynı anda hem lise müdürlüğünü hem de kulüp başkanlığını aynı anda üstlenen isim olarak Galatasaray tarihine geçmiştir (D. Hasol 1992: 22) . Galatasaray günümüzde ilkokuldan doktoraya kadar eğitim veren bir devlet kurumlar halkası olup tüm birimler 3993 sayılı kanun gereğince, Galatasaray Üniversitesinin bünyesinde faaliyet göstermektedirler. İlgili Kanun Türkiye ve Fransa hükümetlerinin 1992'de imzaladığı uluslararası antlaşmaya istinaden TBMM tarafından 1994'te onaylanmıştır (İ. Çalışlar 2009:89-95).

1907'de kurulan Fenerbahçe Spor Kulubü'nün, Galatasaray'a göre daha az seviyede bir mektep aidiyeti olduğu düşünülür. Hâlbuki Fenerbahçe'de aslında bir mektep takımıdır ama kendi kurucu isimlerinin yer aldığı mekteple, kulüp arasında organik bir bağ kurulmadığı için, Fenerbahçe'nin mektep bağı göz ardı edilmiştir. Fenerbahçe'nin kurucu üç babasından birincisi ve kulübün ilk başkan Nurizâde Ziya Songülen Kadıköy Saint Joseph Fransız Lisesi'nin 1903 yılı mezunudur. Hariciyeci ve elit bir aileye mensup ve anne tarafından da Osmanlı Hanedanı ile ilişkili olan Nurizâde (Dedesinin babası Hariciye Nazırı Mehmed Nuri Paşa'dan ötürü bu isimle anılmaktaydı). Ziya Songülen kulübü kurduğunda 21 yaşındaydı. Ziya Bey'in futbolu Caferağa'da bulunan kendi mektebine ve Moda'da bulunan evine çok yakın konumda bulunan Papazın Çayırı'nda öğrenmiş olması muhtemeldir. Kulübün bir diğer kurcusu ve tarihindeki ikinci başkanı olan Ayetullah Bey de Kadıköy Saint Joseph Fransız Lisesi Saint Joseph Lisesi mezunudur ve Ziya Bey gibi aristokrat bir aileye mensuptur. Nitekim Babası Hareket Ordusunda Piyade Feriki olarak görev yapan Şevki Paşa'dır. (A. Tanrıkulu 2018: 40-43). Kulübün bir diğer kurucusu olan Necip Okaner, St. Josephli değildir ama evi yine Moda'da bulunduğundan diğer iki arkadaşı ile irtibat kurma olanağı elde etmiştir. Necip Okaner, Türk denizciliğine önemli hizmetlerde bulunmuş bir bahriyeliydi.

Fenerbahçe'nin ilerleyen yıllarda Saint Joseph Lisesi ile bağı kesilmiştir. Ancak Anadolu yakasının temsilcisi olması münasebetiyle Fenerbahçe'nin Haydarpaşa Lisesi'nden faydalanmasına neden olmuştur. Örneğin Fenerbahçe'nin basketbol şubesinin kuruluşunda çok önemli bir role sahip olan Muhtar Sencer, basket takımına adam toplayabilmek için Haydarpaşa Lisesinin öğrencilerini bir sporcu havuzu gibi kullanmıştı. (Galip: 2022). Fenerbahçe'nin bunun dışında bir diğer kaynağı da Fenerbahçe (Anadolu) Lisesi'nin teşekkülüdür. Bağdat Caddesinde yer alan bu lise 1968'e kadar Göztepe Lisesi olarak anılırken Fenerbahçe Başkanı Faruk Ilgaz'ın katkılarıyla ismi Fenerbahçe Lisesine dönüştürülmüş ve okulun kulübün logosunu kullanmasına izin verilmişti. (FBLMD:2024).

Kulüp bunun beraber kendisine üye ve hatta sporcu havuzu oluşturacak, mektep ilişkisi kurma amacından vazgeçmemiştir. Kulübün kuruluşlunun 96. yılında Özel Fenerbahçe Eğitim Kurumları dönemin kulüp başkanı Aziz Yıldırım'ın onayıyla ihdas edilmişti. Okul sisteminin kuruluşunda Fenerbahçeli milli atlet Turhan Şahin'in de büyük katkıları olmuştur. 2016'da bu kurumlar bünyesinde Fenerbahçe Üniversitesi de kurulmuştur. (Resmî Gazete 2016: 219-223). Günümüzde Fenerbahçe Spor kulübünün tüzüğünde Fenerbahçe Özel Eğitim Kurumlarında (kademe farkı gözetmeksizin) en az 4 yıl okuyan öğrencilerin Fenerbahçe Spor Kulübü'ne üye olma hakkı tanımaktadır. (Fenerbahçe Tüzük 2023:12-15).

Beşiktaş'ın kuruluş süreci ise futbol değil jimnastik merkezli olarak gerçekleşmiştir. Beyoğlu-Galata bölgesinde özellikle İstiklal Caddesi (Cadde-i Kebir/ Grande Rue de Péra) bölgesinde bireysel sportif faaliyet geliştirmeye dayalı, salonlar açılmıştı. Bu spor salonlar genellikle Rum, Ermeni Yahudi gibi gayrımüslim tebaa tarafından açılmakta ve genellikle de gayrımüslim tebaaya mensup gençler bu salonlara iştirak etmekteydi. Hatta bu faaliyetlerin bilimsel yapılabilmesi amacıyla Garabet Panoysan, Markaryan gibi isimler yurtdışından bazı kitapları tercüme etmişlerdi (A.Kuran-E.Hiçyılmaz 2016:136). Zamanla Müslüman tebaaya mensup gençler de bu sporları yapmaya özenmişlerdir.

19. yüzyılın ikinci yarısında Dolmabahçe Sarayının inşasıyla beraber, devletin yönetici elitlerin önemli bir kısmı Beşiktaş bölgesine taşınmıştı. Akaretler, Yıldız Yokuşu ve Serencebey mahallelerine çok sayıda devlet adamı ve bürokrat yerleşmişti. Nitekim bu bölgede yaşayan Şaplı Osman Ferit Paşa'nın, konağı çevresinde spor yapan gençler Beşiktaş Jimnastik Kulübünün çekirdek nüvesini oluşturmuşlardır. Osman Paşa'nın oğulları Mehmet Şamil Hüseyin Bereket ve arkadaşları Ahmet Fetgeri, Mehmet Fetgeri, Cemil Bey, Şevket Bey, Fehmi Beyler, Serencebey mahallesinden bazı diğer kimselerle toplu jimnastik hareketlerine başlamışlardı. Burada güreş, halter, barfiks çekme, aletli jimnastik, aletsiz jimnastik gibi sporlar yapılmaktaydı. (M. Durupınar 2002:6-7). Bununla beraber Beşiktaş'ın 1903'te kurulduğuna dair kulübün iddiasına şüphe ile bakmak lazımdır. Zira kulüp uzun yıllar kuruluş tarihini 1909 olarak kabul edilmiş ve kulübün tüzüklerinde dahi kuruluş tarihi Rumi takvimle 1325 Miladi takvimle 1909 olarak gösterilmiştir (Beşiktaş JK Nizamname1925:1)

Beşiktaş gerçek anlamda faaliyetlerine 1909'da Fuat Balkan'ın Mazhar Kazancı'nın hareket ordusuyla faaliyetleri neticesinde başlamıştır. Beşiktaş'ın esas nizamnamesi 1910'da Fuat Balkan ve Umumi kâtip Hüseyin Hüsnü Bey tarafından hazırlanmış ve Mazhar Kazancı'nın da tasdikliyle kararname Beyoğlu Mutasarraflığının onayına tevdi edilmiştir. Kulüp binası olarak ise Akaretlerde bulunan 84 numaralı büyük bina tercih edilmişti. Kulübün binası bir açılışla gerçekleşmiş ve açılışa Bahriye Nazırı Mahmud Muhtar Bey, Şükrü Paşa, Üsküdar Mutasarrıfı Faik Bey ve Galatasaray'ın da ilk üyelerinden Ahmet Robenson, Abdurrahman Robenson ve Bekir Beyler iştirak etmişti (V. Somalı 1978: 10-11).

Beşiktaş'ın futbola dâhil olması Galatasaray ve Fenerbahçe'ye göre çok daha geç bir tarihte gerçekleşmiştir. Beşiktaş ilk yıllarda Cuma Ligine alınmadığı için, ekaliyet takımlarının yer aldığı Pazar liginde oynamak zorunda kalmış ve İstiklal Harbi yıllarına tesadüf eden 1921-1922 sezonunda bu ligde şampiyon olmayı başarmıştı. Beşiktaş'ın başarıları lig yapısını değiştirmiş ve 1923-24 sezonundan itibaren Cuma Ligi-Pazar Ligi ayrımı sona ererek, İstanbul Futbol Ligi adında yeni bir lig kurulmuştu. Bu yeni kurulan 24 takımlı lige Beşiktaş da dâhil olmuştu. Beşiktaş hem Galatasaray ile ilk kez 1924'te karşılaşmış hem sarı-kırmızıları finalde mağlup etmiş hem de bu ligin şampiyonu olmuştu. (E.Arıpınar 1992: 42-45). Bu tarihten sonra Beşiktaş, İstanbul Liginin değişmez ve güçlü bir unsuru olmuştur. Ancak Beşiktaş'ın 1909-1920 arasın süreçte futboldan uzak kalması, spordan uzak kaldığı anlamına gelmemektedir. Nitekim bu kuruluş sürecinde Beşiktaş Türk Jimnastiğine büyük katkı vermiştir. 1912'de Üsküp Sultanisi, Darülmuallimini ve Merkez Rüşdiyesi Terbiye-i Bedeniye öğretmenliklerinin üçüne birden Beşiktaş Osmanlı Jimnastik Kulübü Muallimi Mehmed Efendi'nin atanması kararlaştırılmıştı (BOA, MF. İBT.: 360/95). Bu dönemde, İsveç tipi modern Jimnastik Türkiye'ye Selim Sırrı Tarcan'ın ve Mazhar Kazancı'nın katkılarıyla henüz yeni gelmekteydi ve Beden öğretmeni bulunamadığı için bir şehre atanan bir öğretmen birden fazla okula görevlendirilmekteydi. Beşiktaş bir Jimnastik kulübü olarak bu ihtiyacın karşılanmasına katkı sağlanmaktaydı. Savaş ortamı nedeniyle gençlerin beden taliminin arttığı bu dönemde Jimnastik dersleri ülke genelinde önemli bir ders haline gelmişti. Beşiktaş'ın kurucularının bu bağlamda Çerkez kökenli olması bu durunla doğrudan alakalıdır. Beşiktaş'ın kurucuları, ülke güvenliğinin korunmasında önemli görevler verilen ve at kullanmayı iyi bilen mahir insanlardı.

Beşiktaş'ın ilerleyen yıllarda kurumsal bağı ise Kabataş Lisesi ile oluşmuştur. Esasen, kökeni yine Beşiktaş'taki Akaretler'de kurulan Aşiret Mektebine dayanan bu okul zamanla Beşiktaş Spor Kulübü ile organik bağ tesis etmiştir. Nitekim okul 1927-1928 yılında Dolmabahçe Sarayı'nın aslında bir devamı olan Feriye Sarayındaki bugünkü binasına taşınmış ve Beşiktaşlı öğrencilerin ana odağı olmayı başarmıştı. Beşiktaş'ın Spor Kulübü olarak efsane isimleri olan Ahmet Şerafettin Bey, Süleyman Seba ve Sanlı Sarıalioğlu gibi isimler farklı jenerasyonları temsil eden Kabataş Liseli Beşiktaşlılardır. Ahmet Şerafettin Bey, Beşiktaş'ın ilk kaptanlığını ve teknik direktörlüğünü yapmış, Süleyman Seba hem futbolcu hem de uzun süreli kulüp başkanlığı ile Beşiktaş'a hizmet etmiş, Sanlı Sarıalioğlu'da bütün futbol hayatını Beşiktaş'ta geçirmiş ve takım kaptanı olarak jübile yaptıktan sonra Beşiktaş'a idari olarak da hizmet etmeye devam etmiştir. (S. Irmak 2009: 284-287, 608-1613).

Kabataş-Beşiktaş ilerleyen yıllarda daha da kurumsal hale gelmiştir. 1909'daki ilk kuruluşunda kapandığı takdirde Hilal-i Ahmer'e devredilmesi planlanan Beşiktaş Jimnastik Kulübü, ilerleyen yıllarda kulübün feshi halinde Kabataş Erkek Lisesi'ne devredilmeyi kararlaştırmıştır. Beşiktaş'ın hâlihazırdaki tüzüğünün 66. maddesine göre de kulübün feshi halinde, tüm mal varlıklarının Kabataş Erkek Lisesi'ne devredilmesi kuralı geçerliliğini korumaktadır. (BJK Tüzük 2024: 41). Beşiktaş ile

Kabataş arasındaki organik bağ tüzükteki bu madde ile de sınırlı kalmamıştır. 2016 yılında Beşiktaş Jimnastik Kulübü (BJK) ile Kabataş Erkek Liseliler Derneği (KEL-DER) iş birliği ile BJK-Kabataş Vakfı kurulmuş olup bu vakfın bünyesinde BJK – Kabataş Vakfı Özel Okulları bulunmakta olup anaokulundan liseye kadar öğrenci yetiştirmektedir.

İstanbul'un Diğer Mektep ve Kulüpleri

Her ne kadar üç büyükler olarak adlandırılan Galatasaray, Beşiktaş ve Fenerbahçe'nin mekteplerle ilişkisi ön planda gözükse de mektep futbol ilişkisi sadece üç büyüklerden ibaret değildir. Nitekim köklü pek çok spor kulübümüz ile mektepler arasında bağ vardır. Bu mekteplerin büyük çoğunluğu Suriçi İstanbul'da günümüzdeki Fatih ilçesinde kurulmuş mektepler ve kulüplerdir.

Türk sporunun kuruluşunda çok önemli bir yere sahip olan ve senelerce en üst klasmanda mücadele etmiş olan Vefa Spor 1908'de kurulmuştur. Yeşil-Beyazlı ekip kuruluş genetiği bakımından Galatasaray'a çok benzemektedir ziya kulüp doğrudan lisenin içinden neşet etmiştir. Vefa Spor'un kurucusu da mektebin bir talebesi olan Ahmet Saim Bey'dir (Serkan Erdal 2020: 442-445). Daha sonra İstanbul Lisesinin ikinci müdürü olacak olan okulun öğretmenlerinden Ahmet Tevfik ve Yusuf Ziya Ortaç kulübün diğer yöneticilerindendi. Vefa İdman Yurdu, 1921-1922 yılında Türkiye İdman Cemiyetleri bünyesi altında Cuma Ligine dâhil olmuş ve bu ilk katıldığı yılda Şampiyon Galatasaray ve Fenerbahçe'nin ardından sezonu üçüncü sırada tamamlamıştı. Vefa Spor 1924'ten itibaren İstanbul liginde yer almıştı Cumhuriyet'in kuruluş safhasında sporcu havuzunun en önemli kaynaklarından biri olan Vefa İdman Yurdu ile dönemin Maarif Bakanı Mustafa Necati Bey de iyi ilişkiler kurmuş ve Maarif Bakanı 1926'daki Vefa Kongresine davet edilmişti (BCA180-9-0-0/Genel). 1959'da kurulan Türkiye 1. Liginin ise (Günümüzdeki Süper Lig) kurucularından bir olmuştu. Kırmızı grupta yer alan Yeşil Beyazlılar, Galatasaray'ın ardından grubunu 2. Sırada bitirmişti. Beyaz Grubun 2. olan Beşiktaş 18 puan toplarken Vefa 20 puan topladığı için o sezonun lig üçüncüsü olarak Vefa'yı kabul etmek doğru bir yaklaşım olacaktır. Vefa 1973-74 sezonuna kadar o zamana kadar en üst seviye 1. Ligde yer alarak Türkiye futboluna katkıda bulunmuştur. Vefa futbol dışında, Voleybol, Basketbol, Hentbol, Jimnastik ve Boksta da faaliyet göstermekteydiler (M. Yüce 2021: 98-111).

Vefa Spor ile aynı stadyumu kullanan Fatih Karagümrük Spor bir semt takımı olarak meşhur olmuş ve Karagümrük, Yavuz Selim, Fener, Balat, Nişanca, Acıçeşme; Fatih, Edirnekapı ve civarında oturan gençlerin ile esnafın desteklediği bir kulüp Türk sporunda olarak sivrilmiştir. Bugün Amatör ligde yer alan Vefa Spor, "mekteplilerin temsilcisi" olarak düşünülürken, Fatih Karagümrük "alaylıların ve semtin temsilcisi" olarak ön plana çıkmıştır. Karagümrük'ün esnaf ve mahalle kültüründeki ağırlığı halen devam etse de Kırmızı-Siyahlı kulübün tarihsel kökeni de mektebe dayanmaktadır. Bugün Akşemsettin İlk Okulunun bulunduğu bina 27. Mektep kulübün ilk lokalinin bulunduğu İşkembeci Malik Sokağı burada yer aldığından kulübün kurucu kadrosu ile bu okul arasında her şeyden önce mekânsal bir bağ

vardı. Karagümrük'ün bir diğer kültür havuzu ise dönemin Karagümrük Ortaokulu olarak bilinen bugünkü Ahmet Rasim Lisesiydi. Nitekim Rıza Eğinlioğlu, Seyfettin Orhan Çağdaş, Naci Şensoy eğitim öğretim camiasının içinden gelen isimlerdi. (A. Ayçıl 1982: 77-78)

İstanbul'un bir diğer mektep etkili kulübü İstanbulspor'dur. Numume-i Terakki Mektebi v e Şemsül Maarif geleneğine dayandığı için kuruluş tarihini 1884 olarak benimseyen İstanbul Erkek Lisesi 1896'da resmi okul 1909'da ise İstanbul Leyli İdadisine dönüşmüştür. Günümüzde Düyun-ı Umumiye İdaresinin tarihi binasını kullanan bu köklü okul bünyesinden İstanbulspor'u çıkarmıştır. Sarı Siyah rengini ve İstanbul Erkek Lisesin alan İstanbulspor 1926'da İstanbul Erkek Lisesinin öğrencileri tarafından kurulmuştur. Nitekim Kulübün ilk Başkanı Besim Bey İstanbul Lisesi'nin Müdürüdür. Kemal Halim Bey'in ve Celal Gökçay'ın da kulübün kuruluşunda ve lise ile bütünleşmesinde çok büyük payı vardır. Nitekim kulüp ilk yıllarındaki neredeyse tüm futbolcuları lisenin öğrencisidir. 1931-32 sezonunda Türkiye Futbol Şampiyonasında birinci olan kulüp, tarihi bir başarı elde eder. 1990'da şirketleşen ve Önce Cankurtaran Holdinge 1992'de ise Uzan Grubuna satılan İstanbul spor bu tarih itibarıyla lise olan organik bağını kaybetmiştir (Deniz Ş.,- I. Büyükkal, I, S. Sinanoğlu, 2009:100-102). Günümüzde 1. Ligde mücadele eden İstanbulspor hâlihazırda Sarıalioğlu ailesinin mülkiyetindedir.

Sonuç

Futbol her ne kadar popüler bir uğraş ve günümüzde artık başlı başına sektör de olsa, 19. yüzyılın sonunda bir futbol takımı kurmak, oldukça zor ve meşakkatli bir uğraştı. Futbolun beşiği sayılan İngiltere ve İskoçya'da gerek kuralların belirlenmesinde gerekse de oyunun ilkel versiyonundan asosiye futbola geçiş safhasında önemli rol oynayan İngiliz elit mektepleri, ligler kurulduktan sonra ilk yıllarda dominasyonu ellerinde tutmuşlardı. Totttenham Hotspur örneğinde olduğu gibi bazı büyük kulüpler de yine mekteplerin içinden çıkmışlardı.

Türk modernizasyonunda çok önemli bir yeri sahip olan ve gerek Tanzimat gerek II. Abdülhamid gerek II. Meşrutiyet gerekse de Cumhuriyet'in ilk yıllarında değişimin motor gücünü üstlenen mektepler Türkiye'de spor ve özellikle de futbolun büyüyüp yükselmesinde de itici gücü oluşturmuşlardır. Kuşkusuz, mekteplerin belli bir hiyerarşi içinde ve kapalı kapılar ardında harmoni içinde çalışmaları spor kulübü kurup büyütmek için en önemli gereksinimlerin sağlanmasına büyük katkı sağlıyordu. Dışarıda bir araya gelmenin zorlukları mevcutken okulun getirdiği sosyal ortamda, öğrenciler ve öğretmenler daha kolay bir şekilde teşkilatlanarak yeni kulüpler kurmayı başarmışlardır. Okulun içinden mektep kurma konusunda her ne kadar Galatasaray en bilinen örnek olsa da aslında İstanbul'daki tüm kulüplere dayanak teşkil eden bir lise bulunmaktaydı. Nitekim kulüpler oyuncu teminlerini buradan sağladıkları gibi, mekteplerle kurumsal bağ kurma yoluna giderek sportif geleceklerini garanti altına gitmişler ve bu bağları günümüze kadar devam ettirmişlerdir.

Kaynakça

Arşiv

BOA, MF.İBT.:360/95, BCA180-9-0-0/Genel.

Gazete

9 Eylül 1899 tarihli Illustrated Police Budget Gazetesi.

3 Mart 1903 tarihli London Evening Standard Gazetesi.

24 Kasım 2016 tarihli T.C.Cumhurbaşkanlığı Resmi Gazete.

Uluç H. Hıncal'ın Yeri, "Galatasaray'a üye olmak serbest kalmalı", 5 Haziran 2008 tarihli Sabah Gazetesi.

Araştırma Eserleri

Arıpınar, E., *Türk Futbol Tarihi 1904-1991*, I, İstanbul 1992.

Ayçıl, A, *1926 - 1982 Dünden Bugüne Karagümrük Gençlik Kulübü,* İstanbul 1982.

Beşiktaş Jimnastik Kulübü Tüzüğü 2024, İstanbul 2024.

Curry, G.- Dunning E., *Association Football: A Study in Figurational Sociology,* New York 2015.

Deniz Ş.,-Büyükkal, I, Sinanoğlu, S, *Billur Bir Avizedir İstanbul Lisesinde Zaman Belgeleriyle 125 Yıl (1884-2009).* İstanbul 2009.

Durupınar, M., *Beşiktaş Tarihi İlkleriyle Unutulmayanlarıyla Yüzüncü Yılında*, İstanbul 2002.

Erdal, S., *Akademik Dergiler Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* "Türk Spor Tarihine Katkı": Ahmet Saim (Turgut) Aktansel ve Mısır Üsera Karargâhında Spor Hatıraları, Erzurum 2020.

Fenerbahçe Lisesi Mezunlar Derneği, *Okulumuzun Tarihçesi* https://www.fblmd.com/okulumuzun-tarihcesi/, erişim 2024.

Fenerbahçe Spor Kulübü Tüzüğü 2023, İstanbul 2023.

Galatasaray Spor Kulübü 10. Tüzüğü, İstanbul 2010.

Galip, Cem Atabeyoğlu Röportajı, https://fenerbahcetarihi.org/2022/11/cem-atabeyoglu-roportaji/, 2022.

Harvey, A, *Football: Football: The First Hundred Years: The Untold Story,* Roıtledge 2005.

Hasol, D. (ed), Galatasaraylılar *1905, Galatasaray Spor Kulübü 1905 - 1992, Kuruluştan Günümüze Üyeler*. İstanbul 1992.

Irmak, S., *Bahçesinde Deniz Olan Okul : 100 Yıllık Eğitim Çınarı : Kabataş Erkek Lisesi (1908 - 2008)*, İstanbul 2009.

İsfendiyaroğlu, F., *Galatasaray Tarihi*, I, İstanbul 1952.

Kuran, A.-Hiçyılmaz, E., Osmanlıdan *Günümüze Ermeni Rum Musevi Kulupleri Ve Sporculari*, İstanbul 2016.

Somalı, V., *Türk Sporunda 75 Yıl Beşiktaş Spor Tarihi*, İstanbul 1978.

Şabanoğlu, M., Kuruluş: Mekteb-i Sultani'den Galatasaray Spor Kulübü'ne Türkiye'de Futbolun Erken Çağı (1904-1907).

Şenol, M.-Gökaçtı M.A., *Yüzyılın Öyküsü - Galatasaray Spor Kulübü*, İstanbul 2008.

Tanrıkulu, A., *Fenerbahçe Tarihi 1907-2018*, İstanbul 2018.

Tekil, S. *Galatasaray Tarihi 1905-1985*,İstanbul 1985.

Yüce, M., *İstanbul Spor Kulüpleri Tarihi Semt Kulüpleri* III, İstanbul 2021.

Öğretmenlerin Örgütsel Değişimi Bağlamında Rotasyon Olgusu

Yasemin BABADAĞI
Millî Eğitim Bakanlığı
yaseminbabadagi2018@gmail.com

Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER
Erciyes Üniversitesi
agozler@erciyes.edu.tr

Özet

MEB eğitim kurumlarındaki değişimi tüm yönleriyle ele almaya çalışırken örgütsel değişimi de rotasyon uygulamasıyla gerçekleştirmek istemektedir. Bu araştırmanın temel amacı, devlet okullarındaki öğretmen kadrolarının rotasyonla örgütsel değişime uğraması konusundaki öğretmen görüşlerini incelemektir. Kayseri İli merkez ve ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarındaki öğretmen kadrolarının rotasyonla örgütsel değişime uğraması konusundaki öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma düzeyine göre betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kayseri ili merkez ve ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okulunda görev yapmakta olan öğretmenler olup örneklem de 415 öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan uygulama çerçevesinde analizlere göre: rotasyon uygulamasına yönelik görüşleri, geliştirici alt boyut ve engelleyici alt boyut açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımaktadır. Katılımcıların medeni durumları, engelleyici alt boyut açısından, il kıdem durumu ile geliştirici ve engelleyici alt boyut puanları arasında, il kıdem durumu ile engelleyici alt boyut puanları arasında, okul kıdem durumu ile geliştirici ve engelleyici alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. MEB'e bağlı devlet okullarındaki öğretmen kadrolarının rotasyonla örgütsel değişime uğraması konusundaki öğretmen görüşleri Kayseri ili özelinde irdelenmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca rotasyon uygulamasına yönelik öğretmenlerin görüşleri, alan yazına katkı sağlamakla birlikte uygulamanın olası sonuçlarını ortaya çıkarmada ve uygulamayla ilgili yapılacak çalışmalara rehber olması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: rotasyon, öğretmen, örgütsel değişim, zorunlu yer değişikliği

Bu bildiri yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Abstract

While MEB tries to handle the change in educational institutions in all its aspects, it also wants to realize organizational change through rotation practice. The main purpose of this research is to examine teachers' views on the organizational change of teacher positions in public schools through rotation. This research, which was conducted to determine teachers' opinions on the organizational change of teacher staff in public schools affiliated with the Ministry of National Education in the center and districts of Kayseri Province, through rotation, is a descriptive research at its level. The population of the research is teachers working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in the center and districts of Kayseri province in the 2023-2024 academic year, and the sample consists of 415 teachers. According to the analysis within the framework of the application: their opinions about the rotation application have a significant determining feature in terms of the enhancing sub-dimension and the hindering sub-dimension. It was observed that there was a significant difference between the marital status of the participants and the hindering sub-dimension, between the provincial seniority status and the enhancing and hindering sub-dimension scores, between the provincial seniority status and the hindering sub-dimension scores, and between the school seniority status and the enhancing and hindering sub-dimension scores. It is of great importance to examine teachers' opinions on the organizational change of teacher staff in public schools affiliated with the Ministry of National Education in the context of Kayseri province. In addition, teachers' opinions on rotation practice are expected to contribute to the literature and to reveal the possible results of the practice and to guide future studies on the practice.

Keywords: rotation, teacher, organizational change, forced relocation

Giriş

Küresel etkileşim araçlarının da etkisiyle sınırların ortadan kalktığı günümüz dünyasında baş döndüren bir hızda önemli değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimlerin baş aktörü olan insan ve insanın oluşturduğu örgütler bu hıza ayak uydurmak durumda kalmışlardır. Politika, ekonomi, sağlık alanlarındaki insan sermayesini yetiştiren eğitim alanı da değişimden en çok payını alması gereken alan olarak görülmektedir. Eğitim örgütlerinin yapı taşını oluşturan öğretmenlerin çağın gerekliliklerini bilen, uygulayan ve aktaran konumları, üzerlerine büyük sorumluluklar yüklemektedir. Kendini yenileyen, içinde bulunduğu örgütün gelişmesine katkı sağlayan ve çağın ihtiyaçlarına uygun insan sermayesi yetiştirmesi beklenen öğretmenlerinde sürekli değişen konumda olması gerekmektedir. Örgütsel değişimi her alanında gerçekleştirmek isteyen Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'in uzun yıllar aynı eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin yer değiştirmesini içeren rotasyon uygulaması son günlerde sıkça konu olmaktadır. Bu araştırma, Kayseri İl merkezi ve ilçelerindeki MEB'e bağlı devlet okullarındaki öğretmen kadrolarının rotasyonla örgütsel değişime uğraması konusundaki öğretmen görüşlerini incelemektedir.

Eğitim yöneticilerine uzun yıllardır uygulanmakta olan rotasyon uygulamasını, eğitimin yapı taşı öğretmenlere de uygulamak istemektedir. İlgili literatürde öğretmenlere yönelik uygulanması planlanan rotasyon uygulaması ile ilgili çok fazla araştırma bulunmamaktadır (Bahçalı, 2014; Memişoğlu vd., 2015; Yörük ve Günbayı, 2015; Saylık ve Polatcan, 2016; Şahin vd. 2016; Sevim, 2017; Parmaksız, 2018; Turan ve Aslan, 2018). MEB'e bağlı devlet okullarındaki öğretmen kadrolarının rotasyonla örgütsel değişime uğraması konusundaki öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmanın Kayseri ili örneği literatürde bulunmamaktadır. Bu eksikliği gidermek amacıyla yapılan bu araştırmada MEB'e bağlı devlet okullarındaki öğretmen kadrolarının rotasyonla örgütsel değişime uğraması konusundaki öğretmen görüşleri Kayseri ili özelinde irdelenmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca rotasyon uygulamasına yönelik öğretmenlerin görüşleri, alan yazına katkı sağlamakla birlikte uygulamanın olası sonuçlarını ortaya çıkarmada ve uygulamayla ilgili yapılacak çalışmalara rehber olması beklenmektedir.

Araştırmanın evreni; 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kayseri il merkezi ve ilçelerindeki MEB'e bağlı 1155 devlet okulunda çalışmakta olan 22727 öğretmenden oluşmaktadır. Evrenin tamamını örneklem olarak kullanmak çalışmanın koşulları gereği mümkün olmadığından, araştırmanın örnekleminde 415 öğretmen yer almıştır. Evreni temsil edecek örneklemi oluşturmak için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, evrendeki alt grupların belirlenip, bu grupların evren içindeki oranları doğrultusunda örneklemde yer almalarını amaçlar. (Büyüköztürk vd., 2013).

Veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde, katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem, ildeki kıdem ve okul kıdemi) ilişkin bilgiler toplanmıştır. İkinci bölümünde 2016 yılında Şahin vd.

tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Rotasyon (Zorunlu Yer Değiştirme) Ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçek iki boyutlu (Geliştirici 11 madde, Engelleyici 9 madde) 5'li Likert Tipi Ölçek olup öğretmenlerin rotasyon (zorunlu yer değiştirme) uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek adına belirlenmiş 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek araştırmacılara Google Formlar uygulaması ile uygulanmıştır. Ölçekte bulunan tüm sorulara zorunlu cevap verme şartı koyulmuş ve ölçeklerden %100 dönüt sağlanmıştır. Anket verileri, SPSS 22.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların anket maddelerine verdikleri puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri temel alınarak değerlendirilmiştir. Değerlerin normal dağılımı analiz edilmiş ve sonuçlara dayanarak parametrik testler uygulanmıştır.

Örgütsel Değişim ve Rotasyon

Tarih boyunca insanlar, ihtiyaçlarını karşılamak ve sağlamak için birlikte çalışma ihtiyacı duymuş ve bu ihtiyaç onları çeşitli örgütler oluşturmaya yöneltmiştir. Günümüz dünyasındaki örgütler insanlar için her alanda vazgeçilmez ve son derece etkili hale gelmiştir (Demirtaş, 2008; Tabancalı, 2000). Örgütün varlığı, insanların bireysel olarak bir hedefe ulaşmalarının güç olmasından dolayı ortaya çıkan iş birliği arzularından doğmuştur. Bu iş birliğine dayanan çabayla hedefe ulaşmak, birden fazla bireyin sahip olduğu güçlerin birleştirilmesini ve uyumlu hale getirilmesini gerektirir. Toplumsal yaşamın var olması için iş birliğinin bir zorunluluk olduğu ortaya çıkmıştır (Aydın, 2005).

"İnsanlar değişimi sevmezler, ancak gelişimi sağlayan tek şey değişimdir" diyen Charles F. Kettering'in de anlatmak istediği gibi kişisel ve toplumsal gelişim için gerekli olan şey değişimdir. Hayatta kalmak isteyen her örgüt kendisini yeniliklere uyarlayarak amaçlarını en etkili şekilde hayata geçirebilmek için değişmek, değişime uyum göstermek durumundadır (Levent, 2016). Örgütün beşerî sermayesi örgütteki çalışanlardır. Çalışanların istenilen örgütsel değişim programını benimsemeleri ve değişimin bir parçası olmak istemeleri örgütsel değişimi etkili hale getirir (Armenakis et al 1993; Eby et al 2000; James ve Connolly, 2000; Piderit, 2000; Stanley et al 2005; Vakola, 2013, Sezgin vd., 2016; Erdoğmuş ve Sayın, 2022). Değişim felsefesinin anlaşılması ve değişimin iyi yönetilmesi değişimin başarısını ortaya çıkarır (Töremen, 2002). Eğitim örgütlerindeki değişim sürecinde öğretmenlerin kabul etmediği, onaylamadığı bir değişimi uygulamak bir hayli güçtür. Değişimin kabul görmesi ise öğretmenlerin ve değişimin amaçlarının birbiriyle uyuşmasına bağlıdır. Bu nedenden yola çıkarak eğitim örgütlerinde değişime karar verirken değişim sürecinde öğretmenlerin yer alması bir gerekliliktir (Aydoğan, 2007).

Rotasyon denince akla her ne kadar sanayi sektöründeki işyerlerinin iş değiştirme yöntemi gelse de alan yazın taramasında rotasyon kelimesinin terim olarak işletme, fizik, tıp, astronomi, mühendislik, jeoloji vb. birçok faklı bilim dalında kullanıldığı görülmektedir (Gökkaya, 2013). Dilimize Fransızcadan (rotation) giren rotasyonu TDK (2024) yer değiştirme olarak tanımlamaktadır. 1956 yılında James R. Moris yazdığı makalesinde rotasyonu, insanların kendi gelişimlerini teşvik etmek, onları güçlendirmek

için planlı bir şekilde bireylerin bir pozisyondan diğer bir pozisyona hareketi olarak tanımlamıştır (Şermet, 2009). Rotasyon; çalışanların aynı işi uzun süre yapmaktan doğan can sıkıntısını, rehaveti, monotonluğu ortadan kaldırarak motivasyonlarını ve farklı iş deneyimleri kazandırarak verimliliği arttırmayı amaçlayan bir iş deseni stratejisidir (Güney, 2000; Ölçer, 2005; Balcı, 2010; Nural ve Çıtak, 2012). Öztürk ve Sancak'a (2007) göre rotasyon, çalışanların gelişmesini hedefleyen bir eğitim faaliyetidir. Alan yazında rotasyon kavramının iş rotasyonu olarak kullanıldığı görülmektedir (Parmaksız, 2018). İş rotasyonu uygulanma amacı, aynı işi uzun süre yapıp bıkmadan belli bir süre sonra beceri sağlayabileceği diğer işlere yönlendirerek iş doyumunu, yeterliliklerini, kazanımlarını artırmaktır (Taşpınar, 2006; Nartgün vd. 2012).

Ülkemizde rotasyon; sanayi sektöründen farklı olarak kamu alanında çalışanların görev niteliklerinde çok fazla değişiklik olmadan başka bir bölgeye belli bir program ve süre sınırlaması çerçevesinde yer değiştirmesidir (Demir, 2005; Yörük ve Günbayı, 2015; Turan ve Sevim 2017).

Alan yazın incelendiğinde genel olarak Kılıç (2008)'ın da ifade ettiği gibi 5 rotasyon çeşidi ön plana çıkmaktadır.

Kalıcı Rotasyon

Kalıcı rotasyon çalışanların yaptığı işten farklı başka bir iş koluna süre sınırlaması olmadan kalıcı olarak görevlendirilmesidir (Carmichael, 1993; Ay, 2005; Memişoğlu vd. 2015; Seymen ve Gökçe, 2021). 10 Aralık 2014'te yayınlanan 29026 sayılı Resmî Gazete' de yer alan okul yöneticilerinin görevlendirilme usulüne ilişkin yönetmelikten önce okullarda öğretmenler müdür ve müdür yardımcılığı görevlerine kalıcı rotasyonda olduğu gibi kalıcı olarak atanır öğretmenliğe dönmeleri söz konusu olmazdı. MEB 2014 yılında çıkardığı yönetmelikle kalıcı görevlendirme uygulamasına son verdi.

Geçici Rotasyon

Geçici rotasyon çalışanların belirli süreyle başka bir birime, şubeye ya da bölgeye görevlendirilmesidir. Bu rotasyon türünde çalışanlar işin başında ne kadar süre o birimde ya da bölgede çalışacağını bilmektedir. (Ay, 2005; Memişoğlu vd., 2015; Karakavuz, 2016; Aslan, 2018). Bu araştırmanın konusu olan rotasyona tabi olacak öğretmenlerin belirli süreli yer değiştirmeleri bu rotasyon türüne girmektedir. MEB'in 1980'den itibaren ara ara gündeme getirdiği, 2010 yılından itibaren de okul yöneticilerine uyguladığı görevlendirmeler, altı aylık geçici görevlendirmeler, okuldaki boş idareci kadrosuna yapılan öğretmen görevlendirmeleri geçici rotasyon kapsamındadır.

Proje Bazlı Rotasyon

Proje bazlı rotasyon çalışanların asli görevinden ayrılıp kurumu için bir projede çalışması ve proje tamamlanınca tekrar asli görevine dönmesidir (Özocak, 2001). MEB öğretmenleri program güncelleme, kitap yazma, materyal geliştirme vb. komisyonlar ve geliştirilen/geliştirilecek olan projeler için

görevlendirir. Öğretmenler proje bitiminde kadrolarının bulunduğu okula geri dönerler. Bu görevlendirme proje bazlı rotasyon kapsamındadır (Hayırlıoğlu ve Kanat, 2015).

Yarı Zamanlı Rotasyon

Yarı zamanlı rotasyon, çalışanın belirli saatlerde veya haftanın belirli günlerinde farklı bir görevde çalışmasını ifade eder (Ay, 2005; Kılıç, 2008; Karakavuz, 2016). MEB yarı zamanlı rotasyon uygulamasını bıkmışlıktan ziyade eksik olan personel ihtiyacından dolayı uygulamaktadır. Rehber öğretmeni olmayan okullara Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından haftanın belli günlerinde rehber öğretmen görevlendirilmesi, bilişim teknolojisi öğretmeni olmayan okullara formatör olan bilişim teknolojisi öğretmenlerinin haftanın belli günlerinde kendi okullarından farklı bir okula görevlendirmesi yarı zamanlı rotasyon türüne örnektir.

Stajyerlere Yönelik Rotasyon Programları

Stajyerlere yönelik rotasyon üniversiteden mezun olmadan önce öğrencilerin yapacakları işi yerinde gözlemlemeleri, o işin farklı bölümlerinde uygulama yapmalarını sağlamaktır. İşveren farklı bölümlerde staj yapan öğrencilerin hangi bölümlerde o işe yatkın olduklarını gözlemleme fırsatı elde eder. Stajyerlere yönelik rotasyon özellikle teknik üniversitelerde okuyan staj gören öğrencilerin staj gördüğü işyerlerinde uygulanmaktadır (Ay, 2005).

Rotasyonun Etkileri

Rotasyon uygulamasıyla süreç içerisinde hem çalışanda hem de çalıştığı örgüt üzerinde farklı etkiler ortaya çıkmaktadır. Kişi ve örgütlere göre farklı boyutlarda, farklı şekillerde yaşanabilecek etkiler rotasyon uygulamasına yararlıdır ya da zararlıdır gibi kesin ifadeleri kullanmayı engellemiştir. Literatürde birçok araştırmacı tarafından rotasyonun olumlu olumsuz özellikleri vurgulanmıştır (Güleç, 2009; Özocak, 2001; Hayırlıoğlu ve Kanat, 2015; Ortega, 2001; Gökkaya, 2013; Memişoğlu vd. 2015; Karakavuz, 2016).

Rotasyonun Olumlu Etkileri

Literatür araştırmasında yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok araştırmacı tarafından rotasyon/iş rotasyonunun olumlu etkilerini vurgulamışlardır (Sullivan,1998; Güleç, 2009; Dessler, 2011; Winzeried, 2005). İş rotasyonunun hem çalışana hem de örgüte birçok faydasından söz edilmektedir. Bu faydaların zincirleme olarak birbirini izlediğini ve iç içe geçtiğini söylemek mümkündür (Şermet, 2009). Rotasyon/İş rotasyonu, çalışanların bilgi ve becerilerini artırır, farklı deneyimler kazandırır ve monotonluğu önler. Yenilikçi bakış açıları geliştirir, kariyer gelişimine katkı sağlar ve örgüte bağlılığı artırır. Ayrıca, terfi ve ödüllendirme imkanlarını artırır, işten ayrılma oranlarını düşürür ve eğitim maliyetlerini azaltır. Esnek iş gücü oluşturur, problem çözme yeteneğini geliştirir ve örgüt içi iletişimi güçlendirir.

Rotasyonun Olumsuz Etkileri

Alanyazın incelendiğinde rotasyon uygulamasının olumlu etkilerinin yanında çalışanı ve örgütü etkileyen olumsuzlukların olduğu bu olumsuzlukların rotasyon uygulamasının başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Rotasyon uygulamasının olumsuz etkileri arasında, çalışanların alışkanlıklarının ve kişisel ilişkilerinin sekteye uğraması, yeni ortamlara uyum sağlama zorlukları (Noe, 1999), duygusal destekten mahrum kalmaları (Winzenried, 2005), yeni iş prosedürleri ve yönetici değişikliklerinin kaygı yaratması, yer değişiklikleri sonrası eğitim ihtiyacının doğması ve maliyetlerin artması (Cheraskin ve Campion, 1996) sayılabilir. Kıdemli çalışanlar rotasyona direnç gösterebilir (Şermet, 2009), ücret artış beklentisi karşılanmazsa bağlılık azalabilir (Ellis, 1999), iş yükü artar, verim düşer ve maliyetler yükselir (Güleç, 2009; Özocak, 2001). Çatışmalar örgütsel huzuru bozabilir, yeni işinde başarılı olamama stres ve motivasyon kaybına yol açar, geçici olarak farklı bölümlere atanan çalışanlar dışlanabilir (Ellis, 1999).

Rotasyonun Türk Milli Eğitim Sisteminde Uygulanma Süreci

Ülkemizde rotasyon kamu personelinin il, ilçe içinde veya dışında belirli süreliğine yer değiştirmesi olarak tanımlanmış ve MEB'de farklı düzey ve görevdeki eğitim çalışanları için geçmiş yıllardan itibaren uygulanmaya başlanmıştır. 1990 yılında yayımlanarak yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği" nin 39.-43. maddeleriyle il milli eğitim müdürlüğü müfettişlerinin zorunlu yer değiştirme uygulaması hayata geçirilmiştir (MEB İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği, 1990).

Yavaş yavaş MEB'de farklı düzey ve görevdeki eğitim çalışanlarına uygulanan rotasyon uygulaması öğretmenler içinde gündeme gelmiş ve MEB tarafından bu konuda taslak bir yönetmelik yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğin ardından yönetmelikle ilgili öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla bir çalıştay düzenlenmiştir. Çalıştay sonucunda öğretmenlerin 8 ya da 12 yıl süre sınırlamasıyla rotasyona tabi tutulmaları uygun görülmüş ve bu sonuçlar basın aracılığıyla kamu ile paylaşılmıştır (Yörük ve Günbayı, 2015). 11/09/2014 tarih ve 29116 (Mükerrer) sayısıyla resmi gazetede yayınlanan 6552 sayılı torba yasanın 95. Maddesi ile yasal zemini hazırlanan öğretmenlere rotasyon uygulaması 17/04/2015 tarihinde yayımlanarak 29329 sayılı Resmi Gazetede "MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" ismi ile yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikteki 48. Maddede öğretmenlerin 30 Eylül 2015 tarihi itibariyle aynı eğitim kurumunda en fazla 8 görev alabileceği yer almıştır. Aynı yönetmeliğin geçici 3. maddesinde öğretmenlerin rotasyon uygulama süreci açıklanmıştır. Kamu ve sendikaların direnç gösterdiği yönetmelikte 04/07/2015 tarihli ve 29406 sayılı Resmî Gazetenin yayımlanmasıyla bir değişikliğe daha gidilmiş ve bir eğitim kurumunda adaylık süreci de dâhil olmak üzere en fazla 8 yıl olan görev yapabilme süresi 12 yıl olarak değiştirilmiştir. Aynı yönetmeliğin geçici maddesiyle 2014-2017 yılları arasında aşamalı olarak uygulanması planlandı. Yürürlüğe giren fakat uygulamaya

geçemeyen öğretmen rotasyon uygulaması MEB tarafından ileri bir tarihe ertelenmiştir (Karakavuz, 2016). 2017 yılında Antalya'da düzenlenen II. Eğitim Kongresinde Milli Eğitim Bakanı tarafından öğretmen rotasyon uygulamasının tekrar uygulamaya konulacağı açıklanmıştır. Ara ara gündeme gelen öğretmen rotasyon uygulamasıyla ilgili Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin tarafından Ekim ayı başında Konya Öğretmenler odası buluşmalarında rotasyon uygulamasıyla ilgili çalışmaların varlığını dile getirmiştir.

Araştırma ve Bulgular

Bu bölümde öncelikle öğretmenlerin rotasyon algılarını geliştirici ve engelleyici alt boyutlarına göre öğretmenlerin katılım düzeyini gösteren betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Daha sonra ölçeğin ana değişkenlerine ait olan cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, mesleki kıdem, il kıdem ve okul kıdem değişkenlerine ait çıkarımsal istatistikler tablolar halinde sunulup yorumlanmıştır.

Tablo 1. Kayseri Merkez ve Kırsal İlçelerindeki MEB'e Bağlı Resmî Devlet Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Erkek	144	34,7
	Kadın	271	65,3
Medeni Durum	Evli	344	82,9
	Bekar	71	17,1
Yaş	20-30	13	3,1
	31-40	179	43,1
	41-50	173	41,7
	51-65	50	12,0
Branş	Okul Öncesi Öğretmenliği	116	28,0
	Sınıf Öğretmenliği	101	24,3
	Branş Dersi Öğretmeni	181	43,6
	Meslek Dersi Öğretmeni	17	4,1
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	64	15,4
	11-20 Yıl	215	51,8
	21 Yıl ve üzeri	136	32,8
İl Kıdem	1-3 Yıl	55	13,3
	4-6 Yıl	44	10,6
	7-9 Yıl	60	14,5
	10-12 Yıl	61	14,7
	13 Yıl ve üzeri	195	47,0
Okul Kıdem	1-3 Yıl	155	37,3
	4-6 Yıl	82	19,8
	7-9 Yıl	70	16,9
	10-12 Yıl	58	14,0

	13 Yıl ve üzeri	50	12,0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan, Kayseri il merkezi ve kırsal ilçelerindeki MEB'e bağlı devlet okullarında çalışan 415 öğretmenin % 34,7'si erkek ve %65,3'ü kadın olduğu görülmüştür. Medeni durum değişkenine göre öğretmen dağılımı incelendiğinde %82,9'u evli ve %17,1'inin bekar olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaş değişkenine bakıldığında ise %43,1'i 31-40 yaş, %41,7'sinin 41-50 yaş, %12,0'sinin 51-65, %3,1'inin ise 20-30 yaş arasında oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin branş değişkinine göre bakıldığında Branş Dersi Öğretmenleri %43,6'sını, Okul Öncesi Öğretmenleri % 28,0'ini, Sınıf Öğretmenleri %24,3'ünü, Meslek Dersi Öğretmenlerinin ise %4,1'ini oluşturduğu görülmüştür. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin %15,4'ü 1- 10 yıl arası çalışan, %51,8'i 11-20 yıl arası çalışan, %32,8'i ise 21 ve üzeri yıl çalışan kıdemine sahip olduğu görülmüştür. Bulunduğu ilde ne kadar süre çalıştığını gösteren il kıdem değişkeni dağılımına göre öğretmenlerin %13,3'ü 1-3 yıl çalışan, %10,6'sı 4-6 yıl çalışan, %14,5'i 7-9 yıl çalışan, %14,7'si 10-12 yıl çalışan ve %47,0'sinin 13 yıl ve üstü çalışma süresine sahip oldukları görülmüştür. Bulunduğu okulda ne kadar süre çalıştığını gösteren okul kıdem değişkeni dağılımına göre öğretmenlerin %37,3'ü 1-3 yıl çalışan, %19,8'i 4-6 yıl çalışan, %16,9'u 7-9 yıl çalışan, %14,0'ü 10-12 yıl çalışan ve %12,0'sinin 13 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 2. Öğretmenlerin Rotasyon Uygulamasına Yönelik Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Boyut	Cevap	N	X	SS	Sd	t	p
Geliştirici	Evet	241	2,14	,73	413	26,03	.00
	Hayır	174	4,01	,74			
Engelleyici	Evet	241	4,13	,61	413	-25,73	.00
	Hayır	174	2,28	,84			

p<.05

Katılımcıların rotasyon uygulamasına yönelik görüşleriyle geliştirici alt boyut puanları arasında [t(413)= 26,03, p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p=,000). Katılımcıların rotasyon uygulamasına yönelik görüşleri, geliştirici alt boyut açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımaktadır. Katılımcıların rotasyon uygulamasına yönelik görüşleriyle engelleyici alt boyut puanları arasında [t(413)= -25,73, p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p=,000). Katılımcıların rotasyon uygulamasına yönelik görüşleri, engelleyici alt boyut açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Rotasyon Uygulamasına Yönelik Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Boyut		N	X	SS	Sd	t	p
Geliştirici	Evli	344	2,96	1,17	413	-2,4	,19

	Bekar	71	2,76	1,19			
Engelleyici	Evli	344	3,29	1,17	413	1,3	,02
	Bekar	71	3,66	1,12			

p<.05

Katılımcıların medeni durumları ile geliştirici alt boyut puanları arasında [t(413)= -2,4, p>.01] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p=,190). Katılımcıların medeni durumları, geliştirici alt boyut açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır. Katılımcıların medeni durumları ile engelleyici alt boyut puanları arasında [t(413)= 1,3, p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p=,020). Katılımcıların medeni durumları, engelleyici alt boyut açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Rotasyon Uygulamasına Yönelik Görüşlerinin T-Testi Sonuçları

Boyut		N	X	SS	Sd	t	p
Geliştirici	Kadın	271	2,97	1,16	413	-,40	,69
	Erkek	144	2,84	1,20			
Engelleyici	Kadın	271	3,33	1,16	413	1,03	,31
	Erkek	144	3,38	1,17			

p<.05

Katılımcıların cinsiyetleri ile geliştirici alt boyut puanları arasında [t(413)= -,40, p>.01] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p=,690). Katılımcıların cinsiyetleri, geliştirici alt boyut açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır. Katılımcıların cinsiyetleri ile engelleyici alt boyut puanları arasında [t(413)= 1,03, p>.01] istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=,310). Katılımcıların cinsiyetleri, engelleyici alt boyut açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Rotasyon Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	X̄	ss	sd	F	p
Geliştirici	1-10 yıl	64	3,54	1,08	414	1,11	,33
	11-20 yıl	215	3,34	1,14			
	21ve üstü yıl	136	3,28	1,24			
Engelleyici	1-10 yıl	64	2,92	1,09	414	,07	,93
	11-20 yıl	215	2,91	1,17			
	21 ve üstü yıl	136	2,96	1,24			

Katılımcıların kıdem durumu ile geliştirici alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [F(414)=1,11, p>.05]. Ancak, kıdem gruplarına bakıldığında, 1-10 yıl deneyimi olanların (X=3,54) diğer gruplara göre daha olumlu düşündükleri gözlemlenmiştir. F testi sonuçlarına göre, katılımcıların kıdem durumu ile geliştirici alt boyut puanları arasındaki anlamlılık değeri p=,330 >0,05 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Katılımcıların kıdem durumu ile engelleyici alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [F(414)=0,70, p>.05]. Ancak, kıdem gruplarına bakıldığında, 21 yıl ve üzeri deneyime sahip olanların (X=2,96) diğer gruplara göre daha olumlu düşündükleri tespit edilmiştir. F testi sonuçlarına göre, katılımcıların kıdem durumu ile engelleyici alt boyut puanlarının anlamlılık değeri p=,930 >0,05 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Rotasyon Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	X̄	ss	sd	F	p
Geliştirici	Sınıf Öğr.	101	3,32	1,10	414	,29	,84
	Okul öncesi Öğr.	116	3,36	1,22			
	Meslek Dersi Öğr.	17	3,12	1,07			
	Branş Dersi Öğr.	181	3,38	1,18			
Engelleyici	Sınıf Öğr.	64	2,92	1,09	414	,16	,93
	Okul öncesi Öğr.	215	2,91	1,17			
	Meslek Dersi Öğr.	136	2,96	1,24			
	Branş Dersi Öğr.						

Katılımcıların branş durumu ile geliştirici alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir [F(414)=,29, p>.05]. Branş gruplarındaki farklılıklara bakıldığında, branş öğretmenleri grubunda olanların (X=3,38) diğer gruplara göre rotasyon uygulamasına daha olumlu baktıkları belirlenmiştir. F testi sonuçlarına göre; katılımcıların branş değişkeni ile geliştirici alt boyut puanları arasındaki anlamlılık değeri p=,840 >0,05 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Katılımcıların branş değişkeni ile engelleyici alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [F(414)=0,16, p>.05]. Ancak, branş grupları incelendiğinde, meslek dersi öğretmenlerinin (X=2,96) diğer gruplara

göre rotasyon uygulaması konusuna daha olumlu baktıkları gözlemlenmiştir. F testi sonuçlarına göre, branş değişkeni ile engelleyici alt boyut puanları istatistiki anlamlılık değeri p=,930 >0,05 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Rotasyon Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	X̄	ss	sd	F	p
Geliştirici	20-30	13	3,57	1,20	414	,46	,71
	31-40	179	3,30	1,11			
	41-50	173	3,41	1,19			
	51-65	50	3,29	1,26			
Engelleyici	20-30	13	2,60	1,22	414	,63	,60
	31-40	179	2,99	1,14			
	41-50	173	2,88	1,19			
	51-65	50	2,95	1,26			

Katılımcıların yaş durumu ile geliştirici alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(414)=,46, p>.05]. Yaş gruplarına bakıldığında, 20-30 yaş aralığındaki katılımcıların (X=3,57) diğer gruplara göre daha olumlu düşündükleri gözlemlenmiştir. F testi sonuçlarına göre, yaş değişkeni ile geliştirici alt boyut puanları için anlamlılık değeri p=,710 >0,05 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Katılımcıların yaş değişkeni ile engelleyici alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(414)=0,63, p>.05]. Yaş gruplarında oluşan farklılıklara baktığımızda, 31-40 yaş grubundaki katılımcıların (X=2,99) diğer gruplardaki katılımcılardan daha olumlu oldukları tespit edilmiştir. F testi sonuçlarına göre, yaş değişkeni ile engelleyici alt boyut puanları arasındaki anlamlılık değeri p=,600 >0,05 olarak hesaplanmıştır. Bu da değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin İl Kıdem Değişkenine Göre Rotasyon Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	İl Kıdem	n	X̄	ss	sd	F	p
Geliştirici	1-3 Yıl	55	3,85	,97	414	4,78	,00

	4-7 Yıl	44	3,48	1,07			
	7-9 Yıl	60	3,53	1,03			
	10-12 Yıl	61	3,29	1,25			
	13 ve üzeri yıl	195	3,15	1,20			
	1-3 Yıl	55	2,50	,96	414	2,82	,03
	4-7 Yıl	44	2,86	1,09			
Engelleyici	7-9 Yıl	60	2,82	1,11			
	10-12 Yıl	61	2,98	1,25			
	13 ve üzeri yıl	195	3,08	1,23			

Katılımcıların il kıdem durumu ile geliştirici alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir [F(414)=4,78, p<.05]. 1-3 yıl arası deneyime sahip katılımcılar (X=3,85), diğer gruplara kıyasla daha olumlu görüşler bildirmiştir. F testi sonuçlarına göre, il kıdem değişkeni ile geliştirici alt boyut puanları arasında anlamlılık değeri p=,000 <0,05 olarak bulunmuş, bu da değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Katılımcıların il kıdem değişkeni ile engelleyici alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir [F(414)=2,82, p<.05]. İl kıdem grupları arasındaki farklılıklar incelendiğinde, 13 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan katılımcılar (X=3,08) diğer gruplara göre daha olumlu düşünmektedir. F testi sonuçlarına göre, il kıdem değişkeni ile engelleyici alt boyut puanları arasındaki anlamlılık değeri p=,030 <0,05 olarak belirlenmiştir. Bu da değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Okul Kıdem Değişkenine Göre Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Kıdem	N	X̄	ss	sd	F	p
	1-3 Yıl	155	3,71	1,00	414	12,14	,00
Geliştirici	4-7 Yıl	82	3,54	1,14			
	7-9 Yıl	70	3,17	1,15			
	10-12 Yıl	58	2,94	1,26			
	13 ve üzeri yıl	50	2,65	1,11			

	1-3 Yıl	155	2,54	1,01	414	12,34	,00
	4-7 Yıl	82	2,73	1,19			
Engelleyici	7-9 Yıl	70	3,21	1,16			
	10-12 Yıl	58	3,28	1,29			
	13 ve üzeri yıl	50	3,59	1,04			

Katılımcıların okul kıdem değişkeni ile geliştirici alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [F(414)=12,14, p<.05]. Okul kıdem grupları arasındaki farklılıklar ele alındığında, 1-3 yıl arasında kıdeme sahip olan katılımcıların (X=3,71) diğer gruplara kıyasla daha olumlu düşündükleri belirlenmiştir. F testi sonuçlarına göre, katılımcıların okul kıdem değişkeni ile geliştirici alt boyut puanları arasındaki anlamlılık değeri p=,000 <0,05 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Katılımcıların okul kıdem değişkeni ile engelleyici alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir [F(414)=12,34, p<.05]. Okul kıdem grupları arasındaki farklılıkları incelediğimizde, 13 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan katılımcıların (X=3,59) diğer gruplara kıyasla daha olumlu düşündükleri belirlenmiştir. F testi sonuçlarına göre, okul kıdem değişkeni ile engelleyici alt boyut puanları arasındaki anlamlılık değeri p=,000 <0,05 olarak hesaplanmıştır. Bu da değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır.

Sonuç

Araştırma kapsamında ölçeğin "geliştirici" ve "engelleyici" olarak adlandırılan alt boyutlarındaki durumun ortaya çıkarılması amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Yapılan uygulama çerçevesinde analizler gerçekleştirilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenler genel anlamda rotasyonun hem geliştirici hem de engelleyici özellikte olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin rotasyonu olumlu ya da olumsuz olarak net bir şekilde ayırt edememelerinin nedenini henüz rotasyon uygulamasına tabi olmamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Yılmaz vd. (2012), Memişoğlu vd. (2015) ile Tunçbilek ve Karakavuz (2017)'un yapmış oldukları çalışmalarda da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Campion vd. (1994), Riemer (2000), Kurtulmuş vd. (2012) ve Arslan ve Direk (2017) ise çalışmalarında bu araştırmanın aksine rotasyon uygulamasına karşı katılımcılar olumsuz görüş bildirmişlerdir.

2011 yılında Özdemir ve Yaman'ın yaptığı çalışmada okul müdürleri ve öğretmenler rotasyonun zorunlu olmasını eleştirmiş ve rotasyon uygulamasını onaylamadıklarını bildirmişlerdir. Eğitim yöneticilerinin katılımıyla yaptığı araştırmada Eroğlu (2016) eğitim yöneticilerine uygulanan rotasyonun okul

kültürünü olumsuz etkileyeceği düşüncesiyle rotasyon uygulamasına karşı oldukları ve bu nedenle uygulamaya olumsuz baktıkları görülmüştür. Memişoğlu vd. (2015)'nın çalışmalarının sonucunda uzun süre aynı kurumda çalışmalarından kaynaklı kendilerini yenilemekten uzaklaşan lise öğretmenlerinin rotasyon uygulamasıyla birlikte öğretmen kadrolarının dağılarak tüm bölgedeki istedikleri okullarda çalışabilme fırsatı bulmaları ve deneyimli öğretmenlerin bu deneyimlerini çalışacakları faklı okullara aktarmaları sağlanabileceği görüşü ortaya çıkmıştır. 2012 yılında yaptıkları araştırmada Nural ve Çıtak yer değiştirmeden devamlı aynı kurumda çalışanların motivasyon ve verimlerinin düştüğüne, durağanlaştıklarına ve işletme körlüğü yaşayarak kendilerini geliştirmekten uzaklaştıklarına dikkat çekerek rotasyon uygulamasını destekliklerini belirtmişlerdir. Ortaokul öğretmenlerinin katılımıyla yaptıkları araştırmada Yörük ve Günbayı (2015) katılımcıların büyük çoğunluğunun rotasyon uygulamasına karşı tereddütle yaklaşmış olduklarını fakat rotasyonun uygulanmasına yönelik olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde 2016 yılında Karakavuz'un ve 2017 yılında Turan ve Sevim'in yapmış oldukları çalışmalarda rotasyon uygulamasının faydalı olacağı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine (kadın/erkek) göre rotasyon uygulaması algılarının benzerlik gösterdiği, buradan hareketle cinsiyetin rotasyon uygulamasını etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tonbul ve Sağıroğlu (2012), Alaş (2012), Çalışır (2013), Saylık ve Polatcan (2016), Tunçbilek ve Karakavuz (2017) ve Kurtul ve Özgenel (2021) de yapmış oldukları araştırmalarda bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde katılımcıların rotasyon algılarının cinsiyete göre farklık göstermediğini ifade etmişlerdir. Fakat Albayrak (2013) yaptığı araştırmada kadın okul yöneticilerin rotasyon algısı erkek yöneticilere göre lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu sonuçlar 2016 yılında Dhingra ve Punia yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Çalışmada kadın katılımcıların yeni bir düzene alışmada yaşayacağı zorluk ve duygusal stresle değişime karşı tereddütle yaklaştıklarını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre rotasyon uygulamasının geliştirici boyutunda anlamlı bir fark bulunmazken engelleyici boyutunda bekar öğretmenlerin engelleyici boyutta daha yüksek bir algıya sahip olduğu görülmüştür. Bekar öğretmenlerin engelleyici boyutta daha yüksek bir algıya sahip olmalarının birkaç olası nedeni olabilir. Bunlardan biri bekar öğretmenler, evli meslektaşlarına göre daha farklı bir iş-yaşam dengesi algısına sahip olabilirler. Aile sorumlulukları olmadığı için işyerindeki engelleyici faktörleri daha çok gözlemleyebilir veya bunlardan daha fazla etkilenebilirler. Bir diğer nedeni evli öğretmenlerin, eşlerinden ve ailelerinden aldıkları sosyal destek, işyerindeki engelleri daha az hissetmelerine neden olabilir. Bekar öğretmenler ise bu tür bir destekten yoksun olabilirler ve bu da engelleyici faktörlere daha hassas olmalarına yol açabilir. Başka bir bakış açısı da bekar öğretmenler, kariyerlerinde daha hızlı ilerlemeyi hedefliyor olabilirler ve bu hedeflerine ulaşmalarını engelleyen faktörleri daha belirgin bir şekilde fark edebilirler. Bu da engelleyici boyuttaki algılarının daha yüksek olmasına katkıda bulunabilir. Son olarak evli öğretmenler, iş dışındaki sosyal çevreleri ve aktiviteleri

sayesinde işyerindeki engelleyici faktörlerden daha az etkilenebilirler. Bekar öğretmenler ise işyerindeki sosyal etkileşimlere ve ilişkilere daha fazla odaklanabilirler ve bu da engelleyici faktörlerin daha belirgin hale gelmesine neden olabilir. Bu nedenler, bekar öğretmenlerin neden engelleyici boyutta daha yüksek bir algıya sahip olabileceğini açıklamaya yardımcı olabilir. Ancak, bu durum her birey için farklılık gösterebilir ve daha ayrıntılı araştırmalarla desteklenmelidir. Evli öğretmenlerin aile düzenlerini kurmuş olmaları, sorumluluklarının fazla olması, çocuk gibi faktörleri rotasyona daha çok karşı çıkacağı düşüncesini doğururken araştırma sonucunda bekar öğretmenlerin rotasyon uygulamasına engelleyici boyutta bakması beklenmeyen bir sonuç olarak görülmüştür.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre rotasyon uygulamasına yönelik algılarında anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelendiğinde; 20-30 yaş grubundaki öğretmenlerin, diğer yaş gruplarına göre rotasyon uygulamasına daha olumlu yaklaştıkları tespit edilmiştir. 20-30 yaş grubundaki öğretmenler ile 41 yaş ve üstü öğretmenler arasında, genç öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile 41 yaş ve üstü öğretmenler arasında, orta yaş grubundaki öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu bulgular sonucunda, genç ve orta yaş grubundaki öğretmenlerin rotasyon uygulamasına daha olumlu baktıklarını ve örgütsel değişime daha açık olduklarını ifade edebiliriz. Yaş ilerledikçe aile, sosyal çevre vb. alanlarda düzen oluşturulmuş olması nedeniyle yaş olarak daha genç öğretmenlerin düzenlerini tam kurmamış olmaları rotasyon uygulamasına olumlu bakmalarında etkili olduğu düşünülebilir. 2011 yılında Alquraan ve İbrahim, 2012 yılında Alaş, Kakırman ve 2016'da Saylık ve Polatcan'ın yapmış oldukları çalışmalarda araştırmamızın bulgularının aksine yaş değişkeninin öğretmenlerin rotasyon algısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmamızın bir diğer değişkeni olan öğretmenlerin kıdem yıllarına göre rotasyon algıları, araştırmada elde edilen bulgulara göre istatiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. Araştırma sonuçları, 1-10 yıl kıdem değişkenine sahip öğretmenlerin 11-20 yıl kıdem değişkenine sahip öğretmenlere göre, 1-10 yıl kıdem değişkenine sahip öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu da kıdemi az olan öğretmenlerin rotasyon uygulamasına daha olumlu baktıklarını göstermektedir. Bu durum, kıdemi daha az olan öğretmenlerin değişimlere daha yatkın olmaları, değişikliklere daha uyumlu olmaları, gelişime ve yeniliklere daha istekli, hevesli olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Saylık ve Polatcan'ın 2016 yılında yaptığı araştırmada elde edilen sonuçlar da kıdemi az olan öğretmenlerin rotasyon uygulamasına daha olumlu baktıkları bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmalarında, katılımcıların mesleki kıdemlerinin rotasyon uygulamasına karşı algıları üzerinde etkili olduğu ve 9-17 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 18 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlara göre rotasyon uygulamasına olumlu baktıkları belirlenmiştir. Ancak, 2012 yılında Alaş ve 2017 yılında Tunçbilek ile Karakavuz'un yapmış oldukları çalışmalarında, mesleki kıdemin rotasyon uygulaması algılarını

etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. 2013 yılında Çalışır'ın yaptığı araştırmada 16 yıl ve üzeri yıl kıdemli öğretmenlerin rotasyon uygulamasıyla akademik başarılarının artacağı düşüncesiyle uygulamaya olumlu bir bakış açısıyla baktıkları ortaya çıkmıştır.

Yörük ve Günbayı'nın (2015) yaptığı çalışmaya göre öğretmenler, rotasyon süresi için 5 yıl sürenin yeterli olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Bahçalı (2014), "Rotasyon uygulamasının değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasında katılımcıların büyük bir çoğunluğu rotasyon süresi için 5 yılın yeterli olduğu görüşünü savunmuştur. Yapılan araştırmada da olduğu gibi yöneticiler ve öğretmenler yönetmeliğin yetersizliğinden bahsetmektedirler. Katılımcıların cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim durumlarına, mesleki unvanlarına, yöneticilikte geçen sürelerine ve çalıştıkları kurumdaki öğretmen sayılarına göre öğretmen rotasyonuna ait mevzuatın yeterliliğine yönelik düşünceleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki görev süresine göre rotasyon uygulamasına yönelik görüşleri incelendiğinde, görev süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin görev sürelerinin rotasyon hakkındaki düşüncelerini etkilemediğini göstermektedir. Çalışmamızda, öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki görev süresi değişkeni ile anlamlı bir farklılık bulunmaması beklenmedik bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Bu sonucun, rotasyon uygulamasının henüz uygulanmamış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Örneğin bir okulda 12 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler için rotasyon uygulaması hayata geçirildiğinde, düzenini kurmuş kendisi için konfor alanı oluşturmuş bulunduğu kurumda çalışmaktan mutlu olan 12 yıllık bir öğretmenin rotasyon uygulamasına olumsuz bakması olası bir sonuçtur. Çalışmamızla aynı sonuca ulaşan Kakırman (2012) ve Tunçbilek ve Karakavuz (2017) yapmış oldukları çalışmalarda şu an için çalışmış oldukları kurumdaki sürelerinin rotasyon uygulamasına karşı algılarını değiştirmediği bulgusuyla çalışmamızın bulgusu örtüşmektedir. Ortega (2001) ve Saylık ve Polatcan (2016) ise çalışmamızın sonuçlarının aksine öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki görev süresiyle rotasyon uygulamasına yönelik algıları arasında negatif ilişki olduğu sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Bu araştırmaların sonucunda, görev yaptıkları okulda daha az kıdem yılı olan öğretmenlerin, kıdemi fazla olan öğretmenlere kıyasla rotasyon uygulamasına daha olumlu yaklaştıkları ifade edilebilir. Bu öğretmenler, rotasyon uygulamasını daha ılımlı bir şekilde değerlendirmişlerdir. Bu sonuçtan da anlaşılacağı gibi, kıdem yılı rotasyon uygulamasının kapsamına giren ya da çok yakın olan öğretmenlerin rotasyon uygulamasına karşı daha olumsuz bakacakları ve direnç gösterecekleri şeklinde açıklanabilir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin branşlarına (sözel, sayısal ve sanat-spor) göre rotasyon uygulamasına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yani, hangi branşta olduklarından bağımsız olarak, öğretmenlerin rotasyon konusundaki algıları benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin rotasyon uygulamasına yönelik algılarının branşa göre değişmediği belirtilebilir. Bu durum, branşın rotasyon algıları üzerinde tek başına etkili olmadığını ve rotasyon algılarını etkileyen

başka faktörlerin de olabileceğini işaret etmektedir. Bu bulgu, rotasyon süreçlerinin daha karmaşık ve çok yönlü bir şekilde ele alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Bu kısımda, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacıların istifadesine sunmak için birkaç öneri geliştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, uygulamaların geliştirilmesi ve gelecekteki çalışmalar için önemli ipuçları sağlamaktadır. Bu öneriler, mevcut bilgiler ışığında daha etkili stratejiler geliştirilmesine ve yeni araştırma alanlarının keşfine rehberlik edebilir.

1. 1. Farklı Okul Türlerinde İnceleme: Çalışmamızı farklı okul türlerinde (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) yürüterek, rotasyon uygulamasının etkileri karşılaştırılabilir.
2. 2. Rotasyonun Öğrenci Performansı Üzerindeki Etkisi: Öğretmen rotasyonunun öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkilerini araştırılabilir.
3. 3. Uluslararası Karşılaştırmalar: Farklı ülkelerde uygulanan öğretmen rotasyon politikalarını karşılaştırarak, global perspektifte bir değerlendirme yapılabilir.
4. 4. Niteliksel Araştırmalar: Derinlemesine görüşmeler ve odak grup çalışmaları ile öğretmenlerin rotasyon konusundaki bilgileri ve düşünceleri daha ayrıntılı olarak incelenebilir.

Bu önerilerin, araştırmamızın kapsamını genişletmeye ve rotasyon uygulamaları hakkında daha derinlemesine bilgi edinilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Alaş, B. (2012). Rotasyona uğrayan okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi (İstanbul İli Fatih İlçesi Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Albayrak, S. (2013). Okul yöneticilerinin çalışma sürelerine bağlı olarak zorunlu yer değişikliği uygulamalarına yönelik algılarının belirlenmesi (İstanbul İli Kadıköy İlçesi Örneği). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Alquraan, Isam Fayez Ibrahim. (2011). Job Rotation and İts İmpact on Administrative Employees Performance in UNRWA. Gaza Field Office. Master Thesis. Islamic University of Gaza Deanery of Higher Studies Faculty of Commerce MBA - Human Resources.

Armenakis, A. A., Harris, S. G., ve Mossholder, K. (1993). *Creating readiness for organizational change. Human Relations. 46*(6), 681-703.

Arslan, A., & Direk, A. (2017). Rotasyon uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri ve sosyal sermaye kuramı açısından değerlendirilmesi. *Akademik İncelemeler Dergisi. 12*(2), 235-261.

Aslan, S. (2018). Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre iş rotasyonu uygulamasının analizi. [Yüksek Lisans Tezi] Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul

Ay, F. (2005). İnsan kaynakları yönetiminde iş rotasyonu modelleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Aydın, M. (2005). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu.

Aydoğan, İ. (2007). Değişim süreci ve okul personeli. *GAU Journal Social ve Applied Sciences. 3*(5), 13-24.

Balcı, A. (2010). *Örgütsel gelişme.* Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Campion, M. A. (1994). Career related antecedents & outcomes of jobrotatio. *Academy of Journal Management. 37*(6), 1518-1542."

Cheraskin, L. ve Campion, M. A. (1996). Study clarifies job rotation benefits. *Personnel Journal. 75*(11), 31-36.

Çalışır, İ. (2013). Devlet okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin okul yöneticilerine uygulanan rotasyon atamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Pendik ilçesi örneği) (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Demir, Y. (2005). İş ile personel uyumu ve önemi. *Üçüncü Sektör Kooperatifçilik Dergisi.* 148

Demirtaş, H. (2008). *Okul örgütü ve yönetimi*. İçinde R. Sarpkaya (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Anı.

Demirtaş, H. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *İlköğretim Online. 11*(1), 18-34.

Dessler, G. (2011). Human resource management. http://slideplayer.com/slide/5267992/

Dhingra, R., ve Punia, B. K. (2016). Impact of organizational culture on employees' readiness to change a study in ındian perspective. *Journal of Management Research, 16*(3): 135 –147.

Eby, L. T., Adams, D. M., Russell, J. E. A., ve Gaby, S. H. (2000). Perceptions of organizational readiness for change: Factors related to employees' reactions to the implementation of team-based selling. *Human Relations. 53*, 419-442.

Ellis, T. (1999). Implementing job rotation. *Occupational Health and Safety*. 68, 82–84

Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.

Eroğlu, F. (2016). Yer değişikliği yapan eğitim yöneticilerinin örgütsel güven algıları. *Milli Eğitim Dergisi. 45*(211), 87-95.

Gökkaya, N. (2013). Okul müdürlerine uygulanan rotasyona ilişkin ilkokul ve ortaokul müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güleç, D. (2009). Rotasyon ile çalışan hemşirelerde iş doyumunun belirlenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Güney, S. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel.

Hayırlıoğlu, E. ve Kanat, M. H. (2015). Rotasyon kavramı ve rotasyonunun okul müdürlerinin eğitim liderliğine etkisi. *International Journal of Field Education. 1*(2), 24-38.

James, C. ve Connoly, U. (2000). *Effective change in schools*. Routledge/Falmer, London.

Kakırman, İ. (2012). Rotasyona uğrayan okul yöneticilerinin örgüt sağlığına etkisi (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Karakavuz, A. (2016). Öğretmen rotasyonuna yönelik okul yöneticilerinin düşünceleri: Karabük örneği, Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük

Kılıç, E. (2008). İş tatmini ve iş rotasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin otomotiv sektöründe bir araştırma. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurtul, E., ve Özgenel, M. (2021). Süreli görevlendirme uygulamasının okul yöneticilerinin performanslarını yordama düzeyi. *SDU International Journal of Educational Studies. 8*(1), 1-18.

Kurtulmuş, M., Gündaş, A. ve Ardıç T. (2012). Zorunlu yer değişikliği uygulamasına (rotasyon) ilişkin İlköğretim yöneticilerinin görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi. 1*(1), 49-57.

Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 43*, 117-134

MEB, (2014). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik. *T.C Resmî Gazete* (29026, 10 Aralık 2014).

MEB, (2014). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik. *T.C. Resmî Gazete* (29026, 10 Haziran 2014).

MEB, (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *T.C. Resmî* Gazete (29329, 17 Nisan 2015).

MEB, (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *T.C. Resmî* Gazete (29406, 04 Temmuz 2015).

Memişoğlu, S.P., Yılmaz, Ç.D., İsmetoğlu, M. ve Erbaş, H. (2015), Öğretmenlerin zorunlu yer değiştirmesi uygulamasına yönelik lise öğretmenlerinin görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 10*(11),1121-1144

Nartgün, Ş.S., Bayraktar, C. ve Akkulak H.B. (24-26 Mayıs 2012). Eğitimcilerin rotasyon algısı. 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya.

Noe, C. (1999). Voluntary disclosures and insider transactions. *Journal of Accounting and Economics*. 27, 305 – 326

Nural E. ve Çıtak Ş. (24-26 Mayıs 2012). Ordu ilinde resmi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin zorunlu yer değiştirme uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri, 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Malatya.

Ortega, J. (2001). Jobrotation as a learningmechanism. *Management Science. 47*(10), 1361-1370

Ölçer, F. (2005). Departmanlı mağazalarda motivasyon üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi.* 25, 53-75

Özdemir, S. ve Yaman, A. (2011). Eğitim yönetiminde rotasyon uygulamasına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. 16-17 Nisan 2011 Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, VI. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Kongresi'nde sunulmuş bildiri.

Özocak, K. (2001). Differences of job satisfaction level among rotators and nonrotators. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yasar University. 2*(7), 761-794.

Parmaksız, Y. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin rotasyon (zorunlu yer değişikliği) algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multi dimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review, 25*(4), 783-794.

Riemer, J.W. (2000). Job Relocation, Sources of Stress, and Sense of Home. *Community, Work & Family. 3*(2), 205-217.

Saylık, A. ve Polatcan, M. (2016). Okullarda rotasyon ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp eğitim Fakültesi Dergisi.* 27, 34-46

Seymen, A. O. ve Gökçe, Ç. (2021). Rotasyon ve iş tatmini ilişkisi: bir kamu kurumunda nitel bir araştırma ve bir model önerisi. *International Social Sciences Studies Journal, 7*(88), 4002-4024

Stanley, D. J., Meyer, J. P., ve Topolntsky, L. (2005). Employee cynicism and resistance to organizational change. *Journal of Business and Psychology.* 19, 429-459

Sullivan, P. (1998). Introduction to ıntellectual capital management. NewYork: John Willey ve Sons Company

Şahin, İ., Beycioğlu, K., Sincar, M. ve Çıkrıkçı, F. (2016). Öğretmen Rotasyon (Zorunlu Yer Değiştirme) Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 22*(2), 267-287.

Şermet, C. M. (2009). İnsan kaynaklarında iş rotasyonu tekniği ve bir uygulama (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tabancalı, E. (2000). *Örgütsel değişme*. İçinde C. Elma ve K. Demir (Ed.), Yönetimde çağdaş yaklaşımlar. Ankara: Anı.

Taşpınar, F. (2006). Motivasyon araçlarının iş gören motivasyonu üzerindeki etkisi: Afyonkarahisar ilindeki termal otel işletmelerinde bir araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.

Tonbul, Y., ve Sağıroğlu, S. (2012). Okul Müdürlerinin Zorunlu Yer Değiştirme Uygulamasına İlişkin Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 18* (2), 313-339.

Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 12*(1), 185-202

Tunçbilek, M. M. ve Karakavuz, A. (2017). Okul yöneticilerinin MEB zorunlu öğretmen rotasyonu algıları ile rotasyon, okul, öğretmen ve mevzuat ilişkisi. *Journal of International Social Research. 10*(49).

Turan, L. ve Sevim, O. (2017). Öğretmen ve öğrenci velilerinin zorunlu öğretmen rotasyonu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 21*(1), 109-124

Türk Dil Kurumu [TDK], (2024). http://www.tdk.gov.tr/

Vakola, M. (2013). Multilevel readiness to organizational change: a conceptual approach. *Journal of Change Management. 13*(1), 96–109

Winzenried, E. (2005). Job rotation; konzeptionelle erkenntnisse – fallstudien gestaltungsempfehlungen (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Wirtschafts und Sozial wissenschaftlichen Fakultät. Almanya: Bern Üniversitesi.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., Karaköse, T., ve Erol, E. (2012). Okul yöneticilerine uygulanan zorunlu yer değiştirme uygulaması hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *E-International Journal of Education Research, 3* (3), 65-83

Yörük, T., ve Günbayı, İ. (2015). Öğretmenlere yönelik uygulanması planlanan rotasyona ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 59-72.

Zhao, Y. (2014, September 5). Teacher rotation: China's new national campaign for equity. Retrieved from http://zhaolearning.com/2014/09/05/teacher-rotation-china%E2%80%99s-new-national-campaign-for-equity/

6552 Sayılı Torba Yasa. (2014). T.C. Resmî Gazete (29116 (Mükerrer), 11 Eylül 2014).

Okul Yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki (Kayseri İli Örneği)

Murat YILDIZ
Millî Eğitim Bakanlığı
muratyildiz00067@gmail.com

Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER
Erciyes Üniversitesi
agozler@erciyes.edu.tr

Özet

Araştırmada okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelemek amacıyla genel tarama modeli ve genel tarama modellerinden de ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim bakanlığına bağlı Kayseri İl Merkezindeki Kocasinan, Melikgazi, Talas ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri(müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları) oluşturacaktır. Bu evrenden tesadüfi örneklem yoluyla ulaşılabilen 150 okul yöneticisi bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak için, okul yöneticilerinin bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korku düzeylerini belirleyebilmek için "Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği", Problem çözme becerilerini belirleyebilmek için "Problem Çözme Envanteri (PÇE)" kullanılmıştır. Yapılan araştırmada; katılımcıların cinsiyet durumları ile problem çözme davranışı, aceleci yaklaşım davranışı, düşünen yaklaşım davranışı, değerlendirici yaklaşım davranışı, planlı yaklaşım davranışı ile olumsuz değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar sözcükler: okul yöneticisi, okul yönetimi, olumsuz değerlendirilme korkusu, problem çöme, problem çözme becerisi

Abstract

In the study, a general screening model and a relational screening model, one of the general screening models, were used to examine the relationship between the fear of negative evaluation and problem-solving skills of school administrators working in preschool, primary school, secondary school and high school. The population of the research will consist of school administrators (principals, deputy principals and assistant principals) working in pre-schools, primary schools, secondary schools and high schools affiliated with the Ministry of National Education in Kocasinan, Melikgazi and Talas districts in Kayseri City Center under the Ministry of National Education in the 2023-2024 academic year. . 150 school administrators who could be reached from this universe through random sampling formed the sample of this study.To collect data in the study, the "Personal Information Form" developed by the researcher to determine some demographic characteristics of school administrators, the "Fear of Negative Evaluation Scale" to determine the fear of negative evaluation of the administrators, and the "Problem Solving Inventory (PSI)" to determine their problem solving skills were used. In the research conducted; It was observed that there was a significant difference between the gender status of the participants and their problem-solving behavior, hasty approach behavior, thinking approach behavior, evaluative approach behavior, planned approach behavior and negative evaluation scores.

Keywords: school administrator, school management, fear of negative evaluation, problem solving, problem solving skills

Giriş

Eğitim, toplumların büyük kısmının çok değer vererek önemsediği konular da birincil öneme sahiptir. Ülkemiz de kamu alanı incelendiğinde en çok çalışma hayatının içerisin de eğitim ve öğretim alanı olduğu görülmektedir. Eğitim alanı diğer alanlardan ayrılarak toplumun çoğu kesimini içine alabilecek yapıdadır. Eğitim alanın da yapılan çalışmaların merkezin de okul vardır. Türk milli eğitiminin temel amaçlarının yerine gelmesi için eğitimde var olan eğitimcilerin, idarecilerin ve her kademede ki öğretmenlerin üstüne büyük sorumluluklar düşmektedir.

Okul da bulunan idarecilerinin eksik ve yetersiz olarak görülme endişesinden koparak, sorunlarla baş etme yetkinliklerine sahip kişiler olarak yetişmesi eğitimin hedefine varması yönünden çok önemli olduğu görülür. Okullarda var olan idarecilerin yetersiz ve eksik görülme endişeleri ile sorunlarla baş etme becerileri arasında ki kaygı okullarda yaşanan önemli bir sorun olmuştur. Yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde idarecilerin eksik ve yetersiz görülme endişesi ile sorunlarla baş etme yeterlilikleri arasında mukayeseli çalışmalara rastlandığı pek görülmemiştir. Elde edilen araştırmalara göre; okul idarecilerinin yetersiz ve eksik görülme endişesinden kaynaklı korkunun belirlenmesi, bu korkuya bağlı olarak endişenin ortadan kalkması için nicel ve işe yarar çözümler üretilmesini hedefliyor. Bu sebeplerden ötürü eğitimde yanlış adımların atıldığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, okulun genel yönetim ve başarı seviyesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Son yıllarda yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin bu becerilerinin sadece günlük yönetim görevleri için değil, aynı zamanda okulun uzun vadeli stratejik hedeflerine ulaşabilmesi için de kritik olduğunu göstermektedir (Çakır, 2023; Kocaoğlu, 2021).

Yöneticilerin problem çözme becerileri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki de dikkat çekicidir. Gelişmiş problem çözme becerilerine sahip yöneticiler, genellikle daha etkili liderlik yapabilmekte ve ekiplerini daha iyi yönlendirebilmektedir. Bu yöneticiler, problemlere daha analitik yaklaşabilir, sistematik bir şekilde çözüm geliştirebilir ve çoğu zaman değişim yönetiminde başarılı olurlar. Ayrıca, bu becerilerin okulun genel atmosferi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu, öğretmenlerin ve öğrencilerin de daha verimli ve motive bir şekilde çalışmasını sağladığı gözlemlenmiştir (Güler, 2022; Savaş ve Aydın, 2023).

Özellikle okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, onların karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilme ve okulun performansını artırma kapasitelerini doğrudan etkileyebilir. Bu bağlamda, okul yönetimi alanında yapılan pek çok çalışma, bu becerilerin eğitim politikaları ve yöneticilerin profesyonel gelişim programları ile nasıl güçlendirilebileceği üzerinde durmaktadır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim süreçlerinde daha fazla problem çözme eğitimi alması gerektiği, bu konuda çeşitli modellerin ve stratejilerin uygulanmasının önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Köse, 2021; Temel, 2022). Bu araştırmalar, okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin sadece bireysel başarılarını değil, aynı zamanda okullarının genel başarısını da etkileyen önemli bir faktör olduğunu

ortaya koymaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi, okul kültürünü ve öğrenme ortamlarını iyileştirebilir, aynı zamanda eğitimdeki yenilikçi yaklaşımları da destekleyebilir.

Bu araştırmanın odak noktası, okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirme korkusu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Yapılan çalışma; Kayseri'de olan tüm eğitim kademelerinde bulunan okul yöneticilerinin eksik ve yetersiz görülme endişesi ile sorunlarla baş etme yeterliliklerinin arasındaki ilişki sonucunun görülmesi yönünden önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın benzerine az rastlanır olunması araştırmanın önemini artırmaktadır.

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kayseri İl Merkezi'nde yer alan Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerindeki, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görev yapan okul yöneticileri (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları) oluşturmuştur. Bu evrenden, tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 150 okul yöneticisi, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklem, evrenin yüzde onundan fazla bir kısmını kapsadığı için, evreni temsil etme niteliğine sahiptir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	50	25,0
	Erkek	150	75,0
Eğitim Durumu	Önlisans	9	4,5
	Lisans	133	66,5
	Lisansüstü	58	29,0
Yaş	20-30	9	4,5
	31-40	70	35,0
	41-50	79	39,5
	51-65	42	21,0
Okul türü	Okul öncesi	5	2,5
	İlköğretim	153	76,5
	Ortaöğretim	42	21,0
Mesleki Kıdem	0-10 yıl	22	11,0
	11-20 yıl	94	47,0
	21 ve üzeri	84	42,0
Yöneticilik Kıdemi	0-10 yıl	125	62,5
	11-20 yıl	56	28,0
	21 ve üzeri	19	9,5
Yönetim kademesi	Müdür yardımcısı	139	69,5
	Müdür	61	30,5

Araştırmaya 50 (%25) kadın 150(%75) erkek toplam 200 kişi katılmıştır. Katılımcıların eğitim durumu dağılımı incelendiğinde 9 kişinin (%4,5) önlisans, 133 kişinin (%66,5) lisans, 58 kişinin (%29) lisansüstü mezunu olduğu; yaş dağılımı incelendiğinde 9 kişinin (%4,5) 20-30 yaş, 70 kişinin (%35) 31-40 yaş, 79 kişinin (%39,5) 41-50 yaş, 42 kişinin (%21) 51-65 yaş aralığında olduğu; bulunulan okul türü dağılımı incelendiğinde 5 kişinin (%2,5) okul öncesi, 153 kişinin (%76,5) ilköğretim, 42 kişinin (%21) ortaöğretimde çalışmakta olduğu; mesleki kıdem dağılımı incelendiğinde 22 kişinin (%11) 0-10 yıl, 94 kişinin (%47) 11-20 yıl, 84 kişinin (%42) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları; yöneticilik kıdemi dağılımı incelendiğinde 125 kişinin (%62,5) 0-10 yıl, 56 kişinin (%28) 11-20 yıl, 19 kişinin (%9,5) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları; yönetim kademesi dağılımı incelendiğinde 139 kişinin (%69,5) müdür yardımcısı, 61 kişinin (%30,5) müdür olarak görevini sürdürdükleri görülmüştür.

Okul yöneticilerinin demografik özelliklerinin yanı sıra, olumsuz değerlendirilme korkusu ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkileri ölçmek amacıyla çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın demografik verilerini toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından özel olarak hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda, okul yöneticilerinin cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, eğitim seviyesi, yönetim pozisyonu ve okulda çalışma süresi gibi demografik özellikleriyle ilgili sorular yer almaktadır. Bu bilgiler, yöneticilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve problem çözme becerileri ile ilişkilendirilebilecek önemli faktörleri anlamaya yönelik temel veri sağlamaktadır (Güler ve Arslan, 2023; Demirtaş ve Arslan, 2021). Yöneticilerin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyini ölçmek için "Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği" (Fear of Negative Evaluation Scale – FNE) kullanılmıştır. Bu ölçek, bireylerin sosyal değerlendirmelerden duyduğu korkuyu ölçmeye yönelik geliştirilmiştir. Özellikle okul yöneticileri gibi sosyal etkileşime dayalı pozisyonlarda, bu korkunun kişisel ve profesyonel etkilere yol açabileceği vurgulanmaktadır. Ölçeğin kısa formu, Türkçe'ye uyarlanarak, yapılan psikometrik analizlerde yüksek güvenilirlik ve geçerlik değerlerine ulaşmıştır (Karademir, 2011; Kocaoğlu ve Ertürk, 2022). Yöneticiler, her madde için 5 dereceli Likert tipi bir skala kullanarak cevaplar vermektedir, burada yüksek puanlar daha yüksek olumsuz değerlendirilme korkusunu göstermektedir. Yöneticilerin problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla, Heppner tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Bu envanter, bireylerin problem çözme sürecindeki yaklaşım tarzlarını ölçmeye yönelik bir dizi madde içermektedir. Yöneticilerin bu maddelere verdikleri yanıtlar, 1 ile 6 arasında puanlarla değerlendirilmiştir. Puanlamada belirli maddeler ters puanlanmakta olup, elde edilen toplam puanlar yöneticilerin problem çözme becerilerine dair bir genel izlenim sunmaktadır. Yapılan analizler, yöneticilerin problem çözme yaklaşımlarında farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların onların profesyonel yeterlilikleriyle ilişkili olabileceğini ortaya koymaktadır (Şahin ve Şahin, 1993; Savaşır ve Şahin, 1997).

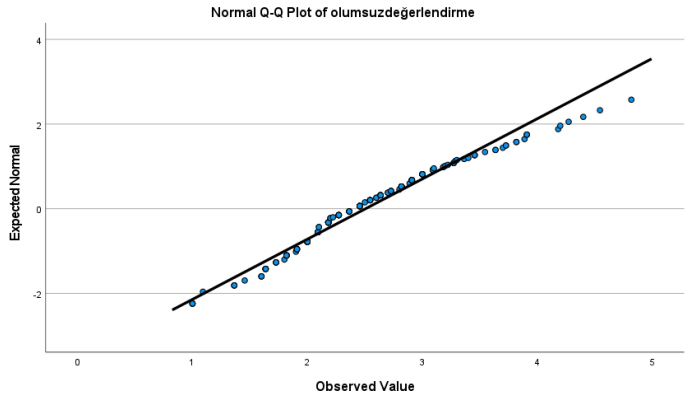
Veri analizi sürecinde, önce demografik özellikler gruplandırılacak ve ardından okul yöneticilerinin ölçeklerden aldıkları puanlar analiz edilecektir. Bu aşamada, demografik özelliklere göre grupların frekans ve yüzde dağılımları hesaplanacaktır. Yöneticilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve problem çözme becerilerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik ve non-parametrik testler kullanılacaktır. Parametrik testlerin uygulanabilmesi için normal dağılım gösteren veriler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız grup t testi kullanılacaktır. Normal dağılım göstermeyen veriler için ise non-parametrik testler tercih edilecektir. Ayrıca, ANOVA sonuçlarında anlamlı farklar tespit edilirse, bu farkların hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılacaktır. Yöneticilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi gerçekleştirilecektir (Arslan ve Çelik, 2023; Temel ve Demir, 2022). Verilerin analizinde, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) yazılımı kullanılacak ve istatistiksel anlamlılık 0,05 düzeyinde değerlendirilecektir. Bu analizler, araştırmanın amaçlarına uygun şekilde bulguların tablolar halinde sunulmasını sağlayacaktır.

Araştırma ve Bulgular

Tablo 1. Olumsuz Değerlendirme Ölçeği Normal Dağılım Testi İstatistikleri

	N	Min.	Max.	X	Ss.	Skewness		Kurtosis	
						Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Olumsuz değerlendirme ölçeği	200	1,00	4,82	2,60	,70	,605	,172	,522	,343

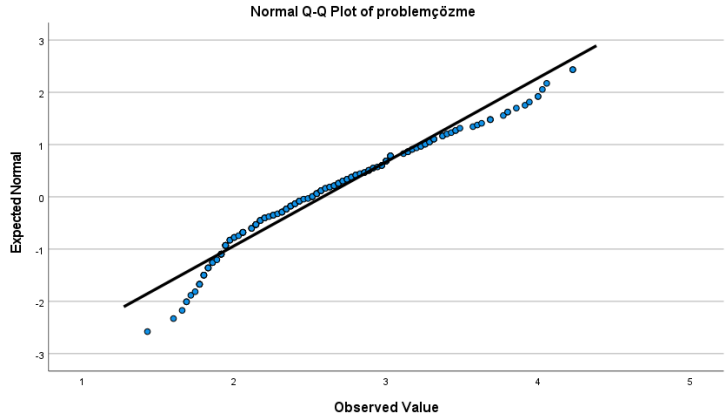
Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1 ila +1 aralığında olması gerekmektedir. Burada da Skewness değeri (,605 ile ,172) arasında iken kurtosis değeri (,522 ile ,343) arasında olduğundan dolayı çalışma normal dağılım göstermektedir. Aşağıda grafik ile de görülmektedir.



Tablo 2. Problem Çözme Ölçeği Normal Dağılım Testi İstatistikleri

	N	Min.	Max.	X	Ss.	Skewness		Kurtosis	
						Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Problem çözme ölçeği	200	1,43	4,23	2,51	,62	,596	,172	-,346	,342

Problem çöme ölçeğinde de Skewness değeri (,596 ile,172) arasında iken kurtosis değeri (,522 ile,343) arasında olduğundan dolayı çalışma normal dağılım göstermektedir. Aşağıda grafik ile de görülmektedir.



Tablo 3. Olumsuz Değerlendirme Ölçeği Güvenirlik Testi İstatistikleri

	Cronbach's Alpha	N of Items
Olumsuz değerlendirme ölçeği	,786	12

Buradaki Cronbach's Alpha değeri 0,7'nin üzerinde olduğu zaman güvenilir olarak kabul edilmektedir. Çalışmada kullanılan olumsuz değerlendirme ölçeği değeri 0,786 olduğu için sınırın kalmaktadır. Dolayısıyla ölçek güvenilirlik seviyesindedir.

Tablo 4 . Problem Çözme Ölçeği Güvenirlik Testi İstatistikleri

	Cronbach's Alpha	N of Items
Problem çözme ölçeği	,860	35

Çalışmada kullanılan problem çözme ölçeği Cronbach's Alpha değeri 0,860 olduğu için sınırın kalmaktadır. Dolayısıyla güvenilirliği yüksektir.

Tablo 5. Katılımcıların Olumsuz Değerlendirme Tutumu İle Cinsiyet Değişkeninin T Testi Sonuçları

	N	$\overline{X}$	Ss.	t	df	F	P
Kadın	50	2,40	,722	-1,178	197	,003	,240

Olumsuz değerlendirme	Erkek	149	2,53	,695				

p<.05

Katılımcıların cinsiyet durumları ile olumsuz değerlendirme tutumları arasında [t(197)=-1,178 ,p>.01] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p=,240). Başka bir anlatımla, katılımcıların cinsiyet durumu, olumsuz değerlendirme tutumları açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımamaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların Problem Çözme Davranışı İle Cinsiyet Değişkeninin T Testi Sonuçları

		N	$\overline{X}$	Ss.	t	df	F	P
Problem çözme	Kadın	50	2,37	,517	-2,815	198	4,157	,005
	Erkek	150	2,65	,640				

p<.05

Katılımcıların cinsiyet durumları ile problem çözme davranışı arasında [t(198)= -2,815, p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p=,005). Başka bir anlatımla, katılımcıların cinsiyet durumu, problem çözme davranışı açısından anlamlı bir belirleyici özellik taşımaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların problem çözme davranışı alt boyutları ile cinsiyet değişkeninin T testi sonuçları

		N	$\overline{X}$	Ss.	t	df	F	P
Aceleci yaklaşım	Kadın	50	2,94	,813	-1,985	198	1,925	,049
	Erkek	150	3,25	1,014				
Düşünen yaklaşım	Kadın	50	1,82	,734	-2,230	198	6,386	,027
	Erkek	150	2,19	1,108				
Kaçıngan yaklaşım	Kadın	50	2,10	1,183	-1,194	198	3,152	,234
	Erkek	150	2,36	1,401				
Değerlendirici yaklaşım	Kadın	50	1,94	,864	-2,330	198	8,034	,021
	Erkek	150	2,38	1,259				
Kendine güvenli yaklaşım	Kadın	50	1,92	,789	-1,823	198	3,978	,070
	Erkek	150	2,22	1,065				
Planlı yaklaşım	Kadın	50	1,77	,855	-2,252	198	3,891	,025
	Erkek	150	2,15	1,091				

p<.05

Katılımcıların cinsiyetleri ile aceleci yaklaşım davranışları arasında [t(198)= -1,985, p<.01] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p=,049). Cinsiyet, katılımcıların aceleci yaklaşım davranışları üzerinde anlamlı bir belirleyici faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların cinsiyetleri ile düşünen yaklaşım davranışları arasında [t(198)= -2,230, p<.01] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=,027). Cinsiyet, katılımcıların düşünen yaklaşım davranışları üzerinde anlamlı bir belirleyici faktör olarak değerlendirilmektedir.

Katılımcıların cinsiyetleri ile kaçıngan yaklaşım davranışları arasında [t(198)= -1,194, p>.01] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=,234). Cinsiyet, katılımcıların kaçıngan yaklaşım davranışları üzerinde anlamlı bir belirleyici faktör değildir.

Katılımcıların cinsiyetleri ile değerlendirici yaklaşım davranışları arasında [t(198)= -2,330, p<.01] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=,021). Cinsiyet, katılımcıların değerlendirici yaklaşım davranışları üzerinde anlamlı bir belirleyici faktör olarak görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyetleri ile kendine güvenli yaklaşım davranışları arasında [t(198)= -1,823, p>.01] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=,070). Cinsiyet, katılımcıların kendine güvenli yaklaşım davranışları üzerinde anlamlı bir belirleyici faktör değildir.

Katılımcıların cinsiyetleri ile planlı yaklaşım davranışları arasında [t(198)= -2,252, p<.01] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p=,025). Cinsiyet, katılımcıların planlı yaklaşım davranışları üzerinde anlamlı bir belirleyici faktör olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 8. Katılımcıların Olumsuz Değerlendirme Tutumu İle Yönetim Kademesi Değişkeninin T Testi Sonuçları

		N	$\overline{X}$	Ss.	t	df	F	P
Olumsuz değerlendirme	Md. Yrd.	138	2,52	,732	,659	197	2,641	,511
	Müdür	61	2,45	,634				

p<.05

Katılımcıların yönetim kademesi durumları ile olumsuz değerlendirme tutumları arasında [t(197)= ,659, p>.01] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (p=,511).

Tablo 9. Katılımcıların Problem Çözme Davranışı İle Yönetim Kademesi Değişkeninin T Testi Sonuçları

		N	$\overline{X}$	Ss.	t	df	F	P
Problem çözme	Md. Yrd.	139	2,60	,609	,596	198	1,385	,552
	Müdür	61	2,54	,657				

p<.05

Katılımcıların yönetim kademesi durumları ile problem çözme davranışları arasında [t(198)= -2,815, p<.01] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır (p=,005).

Tablo 10. Katılımcıların Problem Çözme Davranışı Alt Boyutları İle Yönetim Kademesi Değişkeninin T Testi Sonuçları

		N	$\overline{X}$	Ss.	t	df	F	P
Aceleci yaklaşım	Md. Yrd.	139	3,20	,899	,643	198	5,630	,521
	Müdür	61	3,11	1,136				
Düşünen yaklaşım	Md. Yrd.	139	2,10	,948	,001	198	2,981	,999
	Müdür	61	2,10	1,229				
Kaçıngan yaklaşım	Md. Yrd.	139	2,33	1,358	,590	198	,085	,556
	Müdür	61	2,21	1,344				
Değerlendirici yaklaşım	Md. Yrd.	139	2,30	1,191	,531	198	,004	,596
	Müdür	61	2,20	1,183				
Kendine güvenli yaklaşım	Md. Yrd.	139	2,14	,971	-,147	198	1,365	,884
	Müdür	61	2,16	1,101				
Planlı yaklaşım	Md. Yrd.	139	2,08	1,029	,612	198	,023	,541
	Müdür	61	1,98	1,094				

p<.05

Katılımcıların yönetim seviyesi ile aceleci yaklaşım davranışı arasında [t(198)= ,643, p>.01] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p=,521). Katılımcıların yönetim seviyesi, aceleci yaklaşım davranışı açısından anlamlı bir belirleyici faktör olarak değerlendirilmektedir.

Katılımcıların yönetim seviyesi ile düşünen yaklaşım davranışı arasında [t(198)= ,001, p>.01] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p=,999). Katılımcıların yönetim seviyesi, düşünen yaklaşım davranışı açısından anlamlı bir belirleyici faktör olarak değerlendirilmektedir.

Katılımcıların yönetim seviyesi ile kaçıngan yaklaşım davranışı arasında [t(198)= ,590, p>.01] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p=,556). Katılımcıların yönetim seviyesi, kaçıngan yaklaşım davranışı açısından anlamlı bir belirleyici faktör olarak değerlendirilmektedir.

Katılımcıların yönetim seviyesi ile değerlendirici yaklaşım davranışı arasında [t(198)= ,531, p>.01] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p=,596). Katılımcıların yönetim seviyesi, değerlendirici yaklaşım davranışı açısından anlamlı bir belirleyici faktör olarak değerlendirilmektedir.

Katılımcıların yönetim seviyesi ile kendine güvenli yaklaşım davranışı arasında [t(198)= -,147, p>.01] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p=,884). Katılımcıların yönetim seviyesi, kendine güvenli yaklaşım davranışı açısından anlamlı bir belirleyici faktör olarak değerlendirilmemektedir.

Katılımcıların yönetim seviyesi ile planlı yaklaşım davranışı arasında [t(198)= ,612, p>.01] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p=,541). Katılımcıların yönetim seviyesi, planlı yaklaşım davranışı açısından anlamlı bir belirleyici faktör olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 11. Katılımcıların Olumsuz Değerlendirme Tutumu İle Yaş Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

	Yaş	n	X̄	ss	sd	F	p
Olumsuz değerlendirme	20-30	9	2,46	,481	2	,037	,990
	31-40	70	2,49	,778	196		
	41-50	78	2,52	,751			
	51-65	42	2,49	,510			

p<.05

Katılımcıların yaş durumu ile olumsuz değerlendirme puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [F(2,196)=,037, p>.05]. Yaş gruplarındaki farklılıklara bakıldığında, 41-50 yaş grubunda olanların (X=2,52) diğer gruplara göre daha olumlu düşündükleri belirlenmiştir. F testi değerlendirmesine göre; katılımcıların yaş durumu ile olumsuz değerlendirme puanlarının anlamlılık değeri p=,990 >0,05 olarak bulunmuştur.

Tablo 12. Katılımcıların Problem Çözme Davranışı İle Yaş Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

	Yaş	n	X̄	ss	sd	F	p
Problem çözme	20-30	9	2,46	,722	3	1,209	,308
	31-40	70	2,57	,558	196		
	41-50	79	2,52	,642			
	51-65	42	2,73	,662			

p<.05

Katılımcıların yaş durumu ile problem çözme puanları arasında kayda değer bir farklılık bulunmamıştır [F(3,196) = 1,209, p > 0,05]. Yaş gruplarındaki karşılaştırmalar incelendiğinde, 51-65 yaş grubundaki bireylerin (X = 2,73), diğer gruplara göre daha pozitif bir değerlendirme yaptığı gözlemlenmiştir.

Tablo 13. Katılımcıların Problem Çözme Davranışı Alt Boyutları İle Yaş Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

	Yaş	n	X̄	ss	sd	F	p
Aceleci yaklaşım	20-30	9	2,92	1,033	3	1,363	,256
	31-40	70	3,21	,884	196		
	41-50	79	3,06	,938			

	51-65	42	3,40	1,152			
Düşünen yaklaşım	20-30	9	2,31	1,233	3	,337	,798
	31-40	70	2,06	,860	196		
	41-50	79	2,06	1,087			
	51-65	42	2,20	1,191			
Kaçıngan yaklaşım	20-30	9	2,31	1,233	3	1,799	,149
	31-40	70	2,06	,860	196		
	41-50	79	2,60	1,287			
	51-65	42	2,20	1,191			
Değerlendirici yaklaşım	20-30	9	1,96	,978	3	,291	,832
	31-40	70	2,31	1,098	196		
	41-50	79	2,24	1,219			
	51-65	42	2,32	1,326			
Kendine güvenli yaklaşım	20-30	9	2,03	1,111	3	,689	,560
	31-40	70	2,12	,934	196		
	41-50	79	2,08	1,073			
	51-65	42	2,34	,998			
Planlı yaklaşım	20-30	9	1,86	,936	3	,338	,798
	31-40	70	2,09	,884	196		
	41-50	79	1,99	1,156			
	51-65	42	2,14	1,128			

p<.05

Katılımcıların yaş durumu ile aceleci yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir farklılık bulunmamıştır [F(3,196) = 1,363, p > 0,05]. Yaş gruplarındaki karşılaştırmalar incelendiğinde, 51-65 grubundaki katılımcıların (X = 3,40), öteki yaş gruplarına kıyasla daha pozitif bir değerlendirme yaptığı gözlemlenmiştir.

Katılımcıların yaş seviyeleri ile düşünen yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark bulunmamıştır [F(3,196) = 0,337, p > 0,05]. Yaş seviyelerindeki karşılaştırmalara bakıldığında, 20-30 yaş grubundaki katılımcıların (X = 2,31), öteki yaş gruplarına kıyasla daha pozitif düşündükleri gözlemlenmiştir.

Katılımcıların yaş seviyeleri ile kaçıngan yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir farklılık bulunmamıştır [F(3,196)=1,799, p>.05]. Yaş gruplarındaki farklılıklara bakıldığında, 41-50 yaş grubunda olanların (X=2,60) öteki gruplara göre daha olumlu düşündükleri belirlenmiştir.

Katılımcıların yaş seviyeleri ile değerlendirici yaklaşım alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(3,196)=,291, p>.05]. Yaş gruplarındaki farklılıklara bakıldığında, 51-65 yaş grubunda olanların (X=2,32) öteki gruplara göre daha pozitif düşündükleri belirlenmiştir.

Katılımcıların yaş seviyeleri ile kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir farklılık bulunmamıştır [F(3,196)=,689, p>.05]. Yaş gruplarındaki farklılıklar incelendiğinde, 51-65 yaş grubunda olanların (X=2,34) öteki gruplara göre daha pozitif düşündükleri belirlenmiştir.

Katılımcıların yaş durumu ile planlı yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir farklılık gözlemlenmemiştir [F(3,196) = 0,338, p > 0,05]. Yaş gruplarındaki karşılaştırmalar incelendiğinde, 51-65 yaş grubundaki bireylerin (X = 2,14), öteki gruplara göre daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür.

Tablo 14. Katılımcıların Olumsuz Değerlendirme Tutumu İle Kıdem Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

	Kıdem	n	X̄	ss	sd	F	p
Olumsuz değerlendirme	0-10 yıl	22	2,55	,503	2	,068	,934
	11-20 yıl	94	2,50	,772	196		
	21 ve üzeri	83	2,49	,671			

p<.05

Katılımcıların kıdem durumu ile olumsuz değerlendirmeleri arasında önemli bir farklılık gözlemlenmiştir [F(2,196)=,068, p>.05]. Kıdem gruplarındaki farklılıklar incelendiğinde , 0-10 grubunda olanların (X=2,55) öteki gruplara kıyasla olumlu bir değerlendirme yaptığı belirlenmiştir. F testi sonuçlarına bakıldığında, kıdem durumu ile olumsuz değerlendirme puanları arasındaki anlamlılık değeri p = 0,934, yani 0,05'ten büyük olup, bu bulgu, değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 15. Katılımcıların Problem Çözme Davranışı İle Kıdem Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

	Kıdem	n	X̄	ss	sd	F	p
Problem çözme	0-10 yıl	22	2,50	,628	2	,740	,479
	11-20 yıl	94	2,54	,567	197		
	21 ve üzeri	84	2,64	,680			

p<.05

Katılımcıların kıdem durumu ile problem çözme puanları kıyaslandığında önemli bir farklılık gözlemlenmiştir [F(2,197)=,740, p>.05]. Kıdem kesimlerindeki farklılıklar incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri grubunda olanların (X=2,64) diğer gruplara göre daha olumlu düşündükleri belirlenmiştir.

Tablo 16. Katılımcıların Problem Çözme Davranışı Alt Boyutları İle Kıdem Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

	Kıdem	n	X̄	ss	sd	F	p
Aceleci yaklaşım	0-10 yıl	22	2,84	,786	2	1,497	,226
	11-20 yıl	94	3,23	,920	197		

	21 ve üzeri	84	3,20	1,069			
Düşünen yaklaşım	0-10 yıl	22	2,24	1,061	2	,802	,450
	11-20 yıl	94	2,00	,852	197		
	21 ve üzeri	84	2,17	1,211			
Kaçıngan yaklaşım	0-10 yıl	22	1,98	1,171	2	1,070	,345
	11-20 yıl	94	2,25	1,328	197		
	21 ve üzeri	84	2,43	1,417			
Değerlendirici yaklaşım	0-10 yıl	22	2,10	,944	2	,460	,632
	11-20 yıl	94	2,24	1,104	197		
	21 ve üzeri	84	2,35	1,330			
Kendine güvenli yaklaşım	0-10 yıl	22	2,23	,995	2	1,127	,326
	11-20 yıl	94	2,03	,915	197		
	21 ve üzeri	84	2,25	1,108			
Planlı yaklaşım	0-10 yıl	22	2,12	,972	2	,706	,495
	11-20 yıl	94	1,96	,879	197		
	21 ve üzeri	84	2,14	1,228			

p<.05

Katılımcıların kıdem durumu ile aceleci yaklaşım alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(2,197) = 1,497, p > 0,05]. Kıdem seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, 11-20 yıl seviyesindeki katılımcıların (X = 3,23), öteki seviyelere kıyasla daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir.

Katılımcıların kıdem durumu ile düşünen yaklaşım alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(2,197) = 0,802, p > 0,05]. Kıdem seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, 0-10 yıl seviyesindeki katılımcıların (X = 2,24), öteki seviyelere kıyasla daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir.

Katılımcıların kıdem durumu ile kaçıngan yaklaşım alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(2,197) = 1,070, p > 0,05]. Kıdem seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri seviyesindeki katılımcıların (X = 2,43), öteki seviyelere kıyasla daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir.

Katılımcıların kıdem durumu ile değerlendirici yaklaşım alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(2,197) = 0,460, p > 0,05]. Kıdem seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri seviyesindeki katılımcıların (X = 2,35), öteki seviyelere kıyasla daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir.

Katılımcıların kıdem durumu ile kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(2,197) = 1,127, p > 0,05]. Kıdem seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde,

21 yıl ve üzeri seviyesindeki katılımcıların (X = 2,25), öteki seviyelere kıyasla daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir.

Katılımcıların kıdem durumu ile planlı yaklaşım alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(2,197) = 0,706, p > 0,05]. Kıdem seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri seviyesindeki katılımcıların (X = 2,14), öteki seviyelere kıyasla daha olumlu bir yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir.

Tablo 17. Katılımcıların Olumsuz Değerlendirme Tutumu İle Yöneticilik Kıdemi Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

	Yöneticilik kıdemi	n	X̄	ss	sd	F	p
Olumsuz değerlendirme	0-10 yıl	125	2,56	,754	2	1,373	,256
	11-20 yıl	55	2,42	,633	196		
	21 ve üzeri	19	2,33	,481			

p<.05

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile olumsuz değerlendirme puanları kıyaslandığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(2,196)=1,373, p>.05]. Yöneticilik kıdemi seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, 0-10 yıl grubunda olanların (X=2,56) diğer gruplara kıyasla olumlu bir yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir.

Tablo 18. Katılımcıların Problem Çözme Davranışı İle Yöneticilik Kıdemi Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

	Yöneticilik kıdemi	n	X̄	ss	sd	F	p
Problem çözme	0-10 yıl	125	2,59	,602	2	,276	,759
	11-20 yıl	56	2,53	,647	197		
	21 ve üzeri	19	2,64	,707			

p<.05

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile problem çözme puanları kıyaslandığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(2,197)=,276, p>.05]. Yöneticilik kıdemi seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, 21 yıl ve üzeri grubunda olanların (X=2,64) diğer gruplara kıyasla olumlu bir yaklaşım sergiledikleri belirlenmiştir.

Tablo 19. Katılımcıların Problem Çözme Davranışı Alt Boyutları İle Yöneticilik Kıdemi Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

	Yöneticilik kıdemi	n	X̄	ss	sd	F	p
Aceleci yaklaşım	0-10 yıl	125	3,17	,908	2	,039	,962
	11-20 yıl	56	3,17	1,031	197		
	21 ve üzeri	19	3,23	1,259			
Düşünen yaklaşım	0-10 yıl	125	2,15	,980	2	1,043	,354
	11-20 yıl	56	1,93	1,001	197		

	21 ve üzeri	19	2,24	1,458			
Kaçıngan yaklaşım	0-10 yıl	125	2,31	1,342	2	,012	,988
	11-20 yıl	56	2,28	1,395	197		
	21 ve üzeri	19	2,27	1,351			
Değerlendirici yaklaşım	0-10 yıl	125	2,30	1,169	2	,169	,844
	11-20 yıl	56	2,19	1,207	197		
	21 ve üzeri	19	2,29	1,295			
Kendine güvenli yaklaşım	0-10 yıl	125	2,14	,977	2	,573	,565
	11-20 yıl	56	2,09	1,055	197		
	21 ve üzeri	19	2,37	1,109			
Planlı yaklaşım	0-10 yıl	125	2,07	1,009	2	,245	,783
	11-20 yıl	56	1,98	1,079	197		
	21 ve üzeri	19	2,15	1,242			

p<.05

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile aceleci yaklaşım alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak belirgin bir fark gözlemlenmemiştir [F(2,197) = 0,039, p > 0,05]. Yöneticilik kıdemi seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, 21 ve üzeri seviyesindeki katılımcıların (X = 3,23), diğer seviyelere kıyasla daha yüksek puanlar verdiği belirlenmiştir.

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile düşünen yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark yoktur [F(2,197) = 1,043, p > 0,05]. Yöneticilik kıdemi seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, 21 ve üzeri seviyesindeki katılımcıların (X = 2,24), diğer seviyelere kıyasla daha yüksek puanlar verdiği belirlenmiştir.

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile kaçıngan yaklaşım alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır [F(2,197) = 0,012, p > 0,05]. Yöneticilik kıdemi seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, 0-10 yıl seviyesindeki katılımcıların (X = 2,31), diğer seviyelere kıyasla daha yüksek puanlar verdiği belirlenmiştir.

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile değerlendirici yaklaşım alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(2,197) = 0,169, p > 0,05]. Yöneticilik kıdemi seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, 0-10 yıl seviyesindeki katılımcıların (X = 2,30), diğer seviyelere kıyasla daha yüksek puanlar verdiği belirlenmiştir.

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [F(2,197) = 0,573, p > 0,05]. Yöneticilik kıdemi seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, 21 ve üzeri seviyesindeki katılımcıların (X = 2,37), diğer seviyelere kıyasla daha yüksek puanlar verdiği belirlenmiştir.

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile planlı yaklaşım alt boyut puanları arasında belirgin bir farklılık bulunmamıştır [F(2,197) = 0,245, p > 0,05]. Yöneticilik kıdemi seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, 21 ve üzeri seviyesindeki katılımcıların (X = 2,15), diğer seviyelere kıyasla daha yüksek puanlar verdiği belirlenmiştir.

Tablo 20. Katılımcıların Olumsuz Değerlendirme Tutumu İle Okul Türü Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

	Okul türü	n	X̄	ss	sd	F	p
Olumsuz değerlendirme	Okul öncesi	5	1,65	,382	2	4,563	,012
	İlköğretim	152	2,49	,655	196		
	Ortaöğretim	42	2,63	,827			

p<.05

Katılımcıların okul türü durumu ile olumsuz değerlendirme puanları incelendiğinde belirgin farklılık bulunmuştur [F(2,196)=4,563, p<.05]. Okul türü gruplarındaki farklılıklara bakıldığında, ortaöğretim grubunda olanların (X=2,63) diğer gruplara kıyasla daha yüksek puanlar verdiği belirlenmiştir.

Tablo 21. Katılımcıların Problem Çözme Davranışı İle Okul Türü Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

	Okul türü	n	X̄	ss	sd	F	p
Problem çözme	Okul öncesi	5	2,05	,281	2	2,312	,102
	İlköğretim	153	2,57	,615	197		
	Ortaöğretim	42	2,67	,655			

p<.05

Katılımcıların okul türü durumu ile problem çözme puanları incelendiğinde kayda değer bir farklılık bulunmamıştır [F(2,197)=2,2312, p>.05]. Okul türü seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, ortaöğretim grubunda olanların (X=2,67) diğer gruplara kıyasla daha yüksek puanlar verdiği belirlenmiştir.

Tablo 22. Katılımcıların Problem Çözme Davranışı Alt Boyutları İle Okul Türü Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

	Okul türü	n	X̄	ss	sd	F	p
Aceleci yaklaşım	Okul öncesi	5	2,46	,493	2	1,447	,238
	İlköğretim	153	3,21	1,013	197		
	Ortaöğretim	42	3,14	,852			
Düşünen yaklaşım	Okul öncesi	5	1,44	,589	2	2,634	,074
	İlköğretim	153	2,05	1,012	197		
	Ortaöğretim	42	2,37	1,126			
Kaçıngan yaklaşım	Okul öncesi	5	1,40	,547	2	1,144	,321
	İlköğretim	153	2,33	1,391	197		
	Ortaöğretim	42	2,32	1,249			

Değerlendirici yaklaşım	Okul öncesi	5	2,33	,333	2	1,440	,239
	İlköğretim	153	2,19	1,197	197		
	Ortaöğretim	42	2,54	1,188			
Kendine güvenli yaklaşım	Okul öncesi	5	1,53	,545	2	1,179	,310
	İlköğretim	153	2,14	,994	197		
	Ortaöğretim	5	2,46	,493			
Planlı yaklaşım	Okul öncesi	153	3,21	1,013	2	1,221	,297
	İlköğretim	42	3,14	,852	197		
	Ortaöğretim	5	1,44	,589			

p<.05

Katılımcıların okul türü durumu ile aceleci yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark yoktur [F(2,197) = 1,447, p > .05]. Okul türü seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, ilköğretim seviyesindeki katılımcıların (X = 3,21), diğer

Katılımcıların okul türü durumu ile düşünen yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark yoktur [F(2,197) = 2,634, p > .05]. Okul türü seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, ortaöğretim seviyesindeki katılımcıların (X = 2,37), diğer seviyelere oranla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların okul türü durumu ile kaçıngan yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark yoktur [F(2,197) = 1,144, p > .05]. Okul türü seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, ilköğretim seviyesindeki katılımcıların (X = 2,33), diğer seviyelere oranla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların okul türü durumu ile değerlendirici yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark yoktur [F(2,197) = 1,440, p > .05]. Okul türü seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, ortaöğretim seviyesindeki katılımcıların (X = 2,54), diğer seviyelere oranla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların okul türü durumu ile kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark yoktur [F(2,197) = 1,179, p > .05]. Okul türü seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, ortaöğretim seviyesindeki katılımcıların (X = 2,46), diğer seviyelere oranla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların okul türü durumu ile planlı yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark yoktur [F(2,197) = 1,221, p > .05]. Okul türü seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, okul öncesi seviyesindeki katılımcıların (X = 3,21), diğer seviyelere oranla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Tablo 23. Katılımcıların Olumsuz Değerlendirme Tutumu İle Öğrenim Durumu Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

	Öğrenim durumu	n	X̄	ss	sd	F	p
Olumsuz değerlendirme	Önlisans	9	2,27	,267	2	1,204	,302
	Lisans	132	2,47	,702	196		
	Lisansüstü	58	2,60	,743			

p<.05

Katılımcıların öğrenim durumu ile olumsuz değerlendirme arasında kayda değer bir fark yoktur [F(2,196)=1,204, p>.05]. Öğrenim türü seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, lisansüstü grubunda olanların (X=2,60) diğer gruplara göre aha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Tablo 24. Katılımcıların Problem Çözme Davranışı İle Öğrenim Durumu Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

	Öğrenim durumu	n	X̄	ss	sd	F	p
Problem çözme	Önlisans	9	2,41	,502	2	,429	,652
	Lisans	133	2,60	,642	197		
	Lisansüstü	58	2,56	,599			

p<.05

Katılımcıların öğrenim durumu ile problem çözme puanları arasında kayda değer bir fark yoktur [F(2,197)=,429, p>.05]. Öğrenim türü gruplarındaki farklılıklar incelendiğinde, lisans grubunda olanların (X=2,60) diğer gruplara göre aha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Tablo 25. Katılımcıların Problem Çözme Davranışı Alt Boyutları İle Öğrenim Durumu Değişkeninin Betimsel İstatistikleri Ve ANOVA Sonuçları

	Öğrenim durumu	n	X̄	ss	sd	F	p
Aceleci yaklaşım	Önlisans	9	3,39	1,308	2	,454	,636
	Lisans	133	3,20	,985	197		
	Lisansüstü	58	3,09	,906			
Düşünen yaklaşım	Önlisans	9	1,75	,357	2	,531	,589
	Lisans	133	2,13	1,062	197		
	Lisansüstü	58	2,12	1,056			
Kaçıngan yaklaşım	Önlisans	9	2,63	2,012	2	1,511	,223
	Lisans	133	2,38	1,419	197		
	Lisansüstü	58	2,05	1,024			
Değerlendirici yaklaşım	Önlisans	9	1,74	,924	2	1,468	,233
	Lisans	133	2,24	1,193	197		
	Lisansüstü	58	2,43	1,194			
Kendine güvenli yaklaşım	Önlisans	9	1,75	,514	2	,794	,453
	Lisans	133	2,14	1,030	197		
	Lisansüstü	58	2,21	1,017			
Planlı yaklaşım	Önlisans	9	1,44	,370	2	1,639	,197
	Lisans	133	2,09	1,105	197		
	Lisansüstü	58	2,06	,961			

p<.05

Katılımcıların öğrenim durumu ile aceleci yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark yoktur [F(2,197) = 0,454, p > .05]. Öğrenim türü seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, önlisans türündeki katılımcıların (X = 3,39), öteki seviyelere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların öğrenim durumu ile düşünen yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark yoktur [F(2,197) = 0,531, p > .05]. Öğrenim türü seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, lisans türündeki katılımcıların (X = 2,13), öteki seviyelere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların öğrenim durumu ile kaçıngan yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark yoktur [F(2,197) = 1,511, p > .05]. Öğrenim türü seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, önlisans türündeki katılımcıların (X = 2,63), öteki seviyelere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların öğrenim durumu ile değerlendirici yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark yoktur [F(2,197) = 1,468, p > .05]. Öğrenim türü seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, lisansüstü türündeki katılımcıların (X = 2,43), öteki seviyelere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların öğrenim durumu ile kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark yoktur [F(2,197) = 0,794, p > .05]. Öğrenim türü seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, lisansüstü türündeki katılımcıların (X = 2,21), öteki seviyelere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların öğrenim durumu ile planlı yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark yoktur [F(2,197) = 1,639, p > .05]. Öğrenim türü seviyelerindeki farklılıklar incelendiğinde, lisans türündeki katılımcıların (X = 2,09), öteki seviyelere kıyasla daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

Tablo 26. Olumsuz Değerlendirme Ölçeği, Problem Çözme Ölçeği Ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Olumsuz	P. Corr.	1	,322**	,149*	,264**	,125	,219**	,313**	,287**
değerlendirme	Sig.		,000	,036	,000	,078	,002	,000	,000
(1)	N		199	199	199	199	199	199	199
Problem	P. Corr.		1	,522**	,793**	,545**	,648**	,831**	,764**
çözme (2)	Sig.			,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N			200	200	200	200	200	200
Aceleci	P. Corr.			1	,077	,582**	-,037	,130	-,002
yaklaşım (3)	Sig.				,281	,000	,605	,067	,980
	N				200	200	200	200	200
Düşünen	P. Corr.				1	,112	,663**	,798**	,826**
yaklaşım (4)	Sig.					,115	,000	,000	,000
	N					200	200	200	200
Kaçıngan	P. Corr.					1	,075	,204**	,124
yaklaşım (5)	Sig.						,293	,004	,081

	N	200	200	200
Değerlendirici	P. Corr.	1	,645**	,714**
yaklaşım (6)	Sig.		,000	,000
	N		200	200
Kendine	P. Corr.		1	,788**
güvenli	Sig.			,000
yaklaşım (7)	N			200
Planlı	P. Corr.			1
yaklaşım (8)	Sig.			
	N			

p<.05

Yaptığımız korelasyon inceleme sonucuna bakılarak p<0,05 değerinden küçük olduğu için olumsuz değerlendirme ve problem çözme ölçekleri arasında korelasyon değeri r=,322 bulunmuş olup olumlu yönde düşük ilişki gözlemlenmiştir. Bunun haricinde en yüksek ilişki kendine güvenli yaklaşımı alt boyutu ile problem çözme arasında r=,831 şeklinde görülmüştür.

Sonuç

Bu çalışmada, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde çalışan yöneticilerin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için genel tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmaya 50 (%25) kadın 150(%75) erkek toplam 200 kişi katılmıştır. Katılımcıların eğitim durumu dağılımı incelendiğinde 9 kişinin (%4,5) önlisans, 133 kişinin (%66,5) lisans, 58 kişinin (%29) lisansüstü mezunu olduğu; yaş dağılımı incelendiğinde 9 kişinin (%4,5) 20-30 yaş, 70 kişinin (%35) 31-40 yaş, 79 kişinin (%39,5) 41-50 yaş, 42 kişinin (%21) 51-65 yaş aralığında olduğu; bulunulan okul türü dağılımı incelendiğinde 5 kişinin (%2,5) okul öncesi, 153 kişinin (%76,5) ilköğretim, 42 kişinin (%21) ortaöğretimde çalışmakta olduğu; mesleki kıdem dağılımı incelendiğinde 22 kişinin (%11) 0-10 yıl, 94 kişinin (%47) 11-20 yıl, 84 kişinin (%42) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları; yöneticilik kıdemi dağılımı incelendiğinde 125 kişinin (%62,5) 0-10 yıl, 56 kişinin (%28) 11-20 yıl, 19 kişinin (%9,5) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları; yönetim kademesi dağılımı incelendiğinde 139 kişinin (%69,5) müdür yardımcısı, 61 kişinin (%30,5) müdür olarak görevini sürdürdükleri görülmüştür.

Sonuç olarak;

Katılımcıların cinsiyet durumları ile olumsuz değerlendirme tutumları arasında [t(197)=-1,178, p>.01] kayda değer bir fark tespit edilmemiştir. p=,240>0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların cinsiyet durumları ile problem çözme davranışı arasında [t(198)= -2,815, p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. p=,005<0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların cinsiyet durumları ile aceleci yaklaşım davranışı arasında [t(198)= -1,985, p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. p=,049<0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların cinsiyet durumları ile düşünen yaklaşım davranışı arasında [t(198)= -2,230, p<.01] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. p=,027<0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların cinsiyet durumları ile kaçıngan yaklaşım davranışı arasında [t(198)= -1,194, p>.01] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. p=,234>0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların cinsiyet durumları ile değerlendirici yaklaşım davranışı arasında [t(198)= -2,330, p<.01] kayda değer bir fark tespit edilmiştir. p=,021<0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların cinsiyet durumları ile kendine güvenli yaklaşım davranışı arasında [t(198)= -1,823, p>.01] kayda değer bir fark tespit edilmiştir. p=,070>0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların cinsiyet durumları ile planlı yaklaşım davranışı arasında [t(198)= -2,252, p<.01] kayda değer bir fark tespit edilmiştir. p=,025<0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yönetim kademesi durumları ile olumsuz değerlendirme tutumları arasında [t(197)= ,659,p>.01] kayda değer bir fark tespit edilmemiştir. p=,511>0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yönetim kademesi durumları ile problem çözme davranışı arasında [t(198)= -2,815, p<.01] kayda değer bir fark tespit edilmiştir. p=,005>0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yönetim kademesi durumları ile aceleci yaklaşım davranışı arasında [t(198)= ,643, p>.01] kayda değer bir fark tespit edilmemiştir. p=,521>0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yönetim kademesi durumları ile düşünen yaklaşım davranışı arasında [t(198)= ,001, p>.01] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. p=,999>0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yönetim kademesi durumları ile kaçıngan yaklaşım davranışı arasında [t(198)= ,590, p>.01] kayda değer bir fark tespit edilmemiştir p=,556>0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yönetim kademesi durumları ile değerlendirici yaklaşım davranışı arasında [t(198)= ,531, p>.01] kayda değer bir fark tespit edilmemiştir p=,596>0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yönetim kademesi durumları ile kendine güvenli yaklaşım davranışı arasında [t(198)= -,147, p>.01] kayda değer bir fark tespit edilmemiştir. p=,884>0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yönetim kademesi durumları ile planlı yaklaşım davranışı arasında [t(198)= ,612, p>.01] kayda değer bir fark tespit edilmemiştir p=,541>0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yaş durumu ile olumsuz değerlendirme puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,196)=,037, p>.05]. p=,990 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yaş durumu ile problem çözme puanları arasında a kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(3,196)= 1,209, p>.05]. p=,308 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yaş durumu ile aceleci yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(3,196)=1,363, p>.05]. p=,256 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yaş durumu ile düşünen yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(3,196)=,337, p>.05]. p=,798 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yaş durumu ile kaçıngan yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(3,196)=1,799, p>.05]. p=,149 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yaş durumu ile değerlendirici yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(3,196)=,291, p>.05]. p=,832 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yaş durumu ile kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(3,196)=,689, p>.05]. p=,560 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yaş durumu ile planlı yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(3,196)=,338, p>.05]. p=,798 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların kıdem durumu ile olumsuz değerlendirme puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,196)=,068, p>.05]. p=,934 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların kıdem durumu ile problem çözme puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=,740, p>.05]. p=,479 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların kıdem durumu ile aceleci yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=1,497, p>.05]. p=,226 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların kıdem durumu ile düşünen yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=,802, p>.05]. p=,450 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların kıdem durumu ile kaçıngan yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=1,070, p>.05]. p=,345 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların kıdem durumu ile değerlendirici yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=,460, p>.05]. p=,632 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların kıdem durumu ile kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=1,127, p>.05]. p=,326 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların kıdem durumu ile planlı yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=,706, p>.05]. p=,495 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile olumsuz değerlendirme puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,196)=1,373, p>.05]. p=,256 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile problem çözme puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=,276, p>.05]. p=,759 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile aceleci yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=,039, p>.05]. p=,962 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile düşünen yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=1,043 , p>.05]. p=,354 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile kaçıngan yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=,012, p>.05]. p=,988 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile değerlendirici yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=,169, p>.05]. p=,844 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanları arasında V [F(2,197)=,573, p>.05]. p=,565 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların yöneticilik kıdemi durumu ile planlı yaklaşım alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir [F(2,197)=,245, p>.05]. p=,783 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların okul türü durumu ile olumsuz değerlendirme puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,196)=4,563, p<.05]. p=,012 <0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların okul türü durumu ile problem çözme puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=2,2312, p>.05]. p=,102 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların okul türü durumu ile aceleci yaklaşım alt boyut puanları arasında a kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=1,447, p>.05]. p=,238 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların okul türü durumu ile düşünen yaklaşım alt boyut puanları arasında aV [F(2,197)=2,634, p>.05]. p=,074 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların okul türü durumu ile kaçıngan yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=1,144, p>.05]. p=,321 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların okul türü durumu ile değerlendirici yaklaşım alt boyut puanları arasında V [F(2,197)=1,440, p>.05]. p=,239 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların okul türü durumu ile kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=1,179, p>.05]. p=,310 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların okul türü durumu ile planlı yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=1,221, p>.05]. p=,297 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların öğrenim durumu ile olumsuz değerlendirme puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,196)=1,204, p>.05]. p=,302 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların öğrenim durumu ile problem çözme puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=,429, p>.05]. p=,652 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların öğrenim durumu ile aceleci yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=,454, p>.05]. p=,636 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların öğrenim durumu ile düşünen yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=,531, p>.05]. p=,589 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların öğrenim durumu ile kaçıngan yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=1,511, p>.05]. p=,523 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların öğrenim durumu ile değerlendirici yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=1,468, p>.05]. p=,233 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların öğrenim durumu ile kendine güvenli yaklaşım alt boyut puanları arasında V [F(2,197)=,794, p>.05]. p=,453 >0,05 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların öğrenim durumu ile planlı yaklaşım alt boyut puanları arasında kayda değer bir fark tespit edilmemiştir [F(2,197)=1,639, p>.05]. p=,197 >0,05 olarak bulunmuştur.

Olumsuz değerlendirme ve problem çözme ölçekleri arasında korelasyon değeri r=,322 bulunup artı yönde düşük bir ilişki görülmüştür.

Problem çözme becerileri çeşitli değişkenler bağlamında farklılık gösterebilir ve bu durum güncel araştırmalarda tartışılmıştır. Cinsiyetin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi genellikle anlamlı bulunmamış olsa da, bazı çalışmalarda kadın ve erkeklerin farklı stratejiler benimsediği görülmüştür. Kadınların daha planlı ve analitik bir yaklaşım sergilediği, erkeklerin ise daha hızlı ancak aceleci kararlar alabildiği belirtilmiştir (Erdem ve Yazıcıoğlu, 2015; Doğanay, 2019; Ocak, 2020)

Mesleki kıdem açısından, deneyim düzeyi arttıkça bireylerin daha rasyonel ve planlı çözümler ürettiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, aceleci veya kaçıngan tutumlarda anlamlı bir değişim olmadığı saptanmıştır. Bu bulgular, kıdemin analitik becerileri geliştirdiğini, ancak karar alma süreçlerindeki davranışların sabit kalabileceğini işaret etmektedir (Binkley vd., 2012; Anagün, 2018)

Kurum türü değişkenine göre yapılan analizlerde, problem çözme becerilerinin genel olarak değişmediği ancak belirli alt boyutlarda, özellikle aceleci yaklaşım gibi, farklar olabileceği ifade edilmiştir. Bunun

yanında, öğrenim düzeyi bağlamında, yüksek lisans seviyesindeki bireylerin daha eleştirel ve yapılandırılmış çözüm yolları geliştirebildikleri ortaya konmuştur (Savaşır ve Şahin, 1997; Özcan ve Çelenk, 2007)

Sonuç olarak, problem çözme becerilerinin bireysel farklılıklar, deneyim ve bağlamsal faktörlerle şekillendiği gözlenmektedir. Bu bulgular, eğitim ve yönetim alanlarında beceri gelişimini desteklemek için özel programların geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Kaynakça

Anagün, Ş. S. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve 21. Yüzyıl becerileri: Öğretmen eğitimi için yeni bir çerçeve. *Eğitim ve Bilim. 43*(195), 253-266.

Arslan, A., ve Çelik, M. (2023). Eğitim yöneticilerinin problem çözme becerileri ve karar verme süreçleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Yönetimi Dergisi. 29*(1), 45-62.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., ve Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. 17-66.

Çakır, F. (2023). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve okul başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 29*(4), 72-85.

Demirtaş, E., ve Arslan, A. (2021). Okul yöneticilerinin kişisel özellikleri ve olumsuz değerlendirilme korkusu: Eğitimde bir etki analizi. *Eğitim ve Toplum Dergisi. 40*(3), 97-110.

Doğanay, H. (2019). Cinsiyet ve problem çözme stratejileri: Eğitim alanında bir inceleme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 22*(4), 76-90.

Erdem, M., ve Yazıcıoğlu, B. (2015). Cinsiyetin problem çözme becerilerine etkisi: Bir karşılaştırmalı analiz. *Psikolojik Araştırmalar Dergisi, 29*(3), 185-198.

Güler, M. (2022). Problem çözme becerilerinin liderlik stilleri üzerindeki etkisi: Eğitim yöneticileri üzerine bir araştırma. *Eğitim Yönetimi Dergisi, 28*(4), 142-156.

Güler, M., ve Arslan, A. (2023). Okul yöneticilerinin demografik özellikleri ve problem çözme becerileri: Bir inceleme. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 38*(1), 54-68.

Karademir, T. (2011). İşiten Ve İşitme Engelli Futbolcularda Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun Anne Baba Tutumları Açısından Değerlendirilmesi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı.

Kocaoğlu, S. (2021). Okul yönetiminde stratejik planlama ve problem çözme becerilerinin önemi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15(2), 112-126.

Kocaoğlu, S., ve Ertürk, G. (2022). Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Psikometrik özellikler ve güvenilirlik analizi. Eğitim ve Psikoloji Dergisi, 18(2), 112-126.

Köse, H. (2021). Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve eğitim politikaları. *Eğitim Yöneticiliği ve Liderlik Dergisi, 22*(3), 104-118.

Ocak, M. (2020). Kadın ve erkeklerde problem çözme yaklaşımları: Stratejik farklar ve sonuçlar. *Eğitimde İnovasyon Dergisi. 13*(2), 45-58.

Özcan, B., ve Çelenk, S. (2007). Öğrenim düzeyinin problem çözme becerilerine etkisi: Yüksek lisans düzeyinde bir çalışma. *Eğitim ve Psikoloji Dergisi. 20*(3), 123-138.

Savaş, R., ve Aydın, M. (2023). Problem çözme becerileri ve liderlik: Okul yöneticilerinin yönetim tarzları üzerine bir araştırma. *Eğitimde Liderlik ve Yöneticilik Dergisi. 18*(2), 101-115.

Savaşır, I., ve Şahin, N. H. (1997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: ürk Psikologlar Derneği Yayınları.

Şahin, N., ve Şahin, N. (1993). Problem çözme envanteri: Türk kültürüne uyarlama ve geçerlik çalışması. *Psikolojik Araştırmalar Dergisi. 18*(2), 112-125.

Temel, E. (2022). Problem çözme eğitiminin okul yönetimindeki önemi: Yöneticiler ve öğretmenler için bir yaklaşım. *Eğitim Araştırmaları Dergisi. 35*(2), 110-124.

Temel, E., ve Demir, H. (2022). Demografik değişkenlerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi: Eğitimde bir değerlendirme. *Eğitim Araştırmaları ve Geliştirme Dergisi. 31*(2), 98-112.

2. ULUSLARARASI
ESEP KONGRESİ
Uluslararası ESEP Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar Kongresi

2nd INTERNATIONAL
ESEP CONGRESS
International Congress on Educational Sciences and Effective Practices

ESEPCongress24
Bölüm 2
Özet Bildiriler

Afet ve Kriz Sonrası Eğitim Sürdürülebilirliğinde Okul Yöneticilerinin Rolü

Zakire Kardaş
Sınıf Öğretmenliği Karşıyaka 15 Temmuz İlkokulu
kardaszakire@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin afet ve kriz sonrası eğitim sürdürülebilirliğinde hangi rolleri üstlenerek etkin olduklarını saptamaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup nitel araştırma desenlerinden Olgubilim Araştırması kullanılmıştır. Bu araştırmada evren Kahramanmaraş ilinde deprem sonrası kentte kalan okul yöneticileri, örneklem ise Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu ilçesinde İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından kurulan koordinasyon ekibinde görev alan okul yöneticileri olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem türlerinden katılımcı gözlem ve yapılandırılmamış görüşme kullanılmıştır. Veri Kaynakları olarak birincil ve ikincil veri kaynaklarından faydalanılmıştır. Birincil veri kaynaklarından evreni yansıtan örneklem olan deprem sonrası koordinasyon biriminde görev alan okul yöneticileri (8) ve binası yıkılmayıp Nisan ayında eğitim öğretim faaliyetine başlayan (7) toplam 15 okul yöneticisi ile yapılan görüşmeler raporlanmıştır. İkincil veri kaynağı olarak Devlet Kurumlarından alınan resmi bilgiler kullanılmıştır. Yapılan araştırma neticesinde okul yöneticilerinin büyük bir bölümünün hiçbir yönlendirme olmadan İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü ile direkt iletişime geçerek yaşanan kriz sonrası inisiyatif aldıkları, gönüllü olarak koordinasyon biriminde görev almak istedikleri, kendileri de depremzede olmasına rağmen süreci soğukkanlılıkla yöneterek yıkılmayan okul binalarını hizmete açıp vatandaşların barınma ihtiyaçlarını karşıladıkları, okulları yıkılan okul yöneticilerinin ise AFAD koordinasyonunda kurulan çadır ve konteyner kentlerin yerleştirme, tefrişat ve yönetim birimlerinde görev aldıkları bulgularına ulaşılmıştır. Ülkenin deprem ülkesi olduğu gerçeğinden hareketle diğer kentlerde yaşanacak olan depremlerde hazırlıklı olmak adına, 6 Şubat depremlerinde okul yöneticilerinin bu koordinasyonun bir parçası olmasının spontane gelişmesine rağmen normalleşme sürecinin süratle gerçekleşmesinde, depremden yalnızca üç ay sonra bazı okulların eğitim öğretime devam etmesinde ve kriz sonrası vatandaşlara psikososyal destek sağlayarak onları çocuklarını okula göndermeleri konusunda ikna eden, eğitim öğretimin sürdürülebilirliğini sağlama noktasında ciddi katkısı bulunan okul yöneticilerinden, afet niteliğinde büyük depremlerin beklendiği illerde TAMP çerçevesinde kurulacak, hayatta kalmaları durumunda, önceden yapılan görev tanımlarını gerçekleştirmeleri için hazır kıta bir ekip bulunması halinde kriz sonrası yaşanabilecek birçok olumsuzluğun kısa sürede giderilebildiği, eğitimin sürdürülebilirliği ve sosyal hayatın hızla normalleştiği bir sürece girileceği araştırmanın en etkin sonucu olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kriz, deprem, kriz yönetimi, eğitim yönetimi.

The Role Of School Administrators In Education Sustainability After Disasters And Crises

Zakire Kardaş

Abstract

The aim of this study is to determine which roles school administrators assume and are effective in the sustainability of education after disasters and crises. Qualitative research method was used in the study and Phenomenological Research, one of the qualitative research designs, was used. In this study, the population was determined as the school administrators who stayed in the city after the earthquake in Kahramanmaraş province, and the sample was determined as the school administrators working in the coordination team established by the District Directorate of National Education in Dulkadiroğlu district of Kahramanmaraş province. Participant observation and unstructured interviews were used as data collection tools. Primary and secondary data sources were utilized as data sources. Among the primary data sources, interviews with school administrators who took part in the post-earthquake coordination unit (8), which is a sample reflecting the universe, and with a total of 15 school administrators whose buildings were not destroyed and started education activities in April (7) were reported. As a secondary data source, official information from government agencies was used. As a result of the research, it was found that most of the school administrators took the initiative after the crisis by contacting the District Directorate of National Education directly without any guidance, they voluntarily wanted to take part in the coordination unit, although they were earthquake victims themselves, they managed the process with cold blood and opened the school buildings that were not destroyed to service and met the shelter needs of the citizens, and the school administrators whose schools were destroyed took part in the placement, furnishing and management units of the tent and container cities established under the coordination of AFAD. In order to be prepared for earthquakes that will occur in other cities, based on the fact that the country is an earthquake country, school administrators were part of this coordination during the February 6 earthquake, and although it was spontaneous, the normalization process took place rapidly, some schools resumed education only three months after the earthquake, and after the crisis, they provided psychosocial support to citizens and convinced them to send their children to school, The most effective result of the research is that school administrators, who have a serious contribution to ensure the sustainability of education, will be asked to establish a team within the framework of TAMP in the provinces where major earthquakes are expected, and if they survive, if there is a team ready to fulfill the job descriptions made in advance, many negativities that may be experienced after the crisis can be eliminated in a short time, and a process will be entered in which the sustainability of education and social life rapidly normalizes.

Keywords: Crisis, earthquake, crisis management, education management.

Lisans Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Döneminde ve Kahramanmaraş Depreminden Sonra Yürütülen Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri: Kapadokya Üniversitesi Örneği

Beyzanur Hezer [1], Fatma Bulut [1], Betül Acer [1] & Gündüz Güngör [1,*]
[1] Çocuk Gelişimi Kapadokya Üniversitesi
gunduz.gungor@kapadokya.edu.tr

Özet

Bu araştırma, Covid-19 pandemisi ve Kahramanmaraş depremi sonrası uzaktan eğitime devam eden lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Uzaktan eğitim sürecinin hem pandemi hem de deprem sonrasında öğrencilerin eğitimlerine erişimini sürdürebilmeleri açısından kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda, lisans öğrencilerinin pandemi ve deprem süreçlerinde uzaktan eğitim deneyimlerine dair görüşlerini anlamak, mevcut eksiklikleri tespit etmek ve eğitim sistemini iyileştirmek adına önemli bir adımdır. Araştırmada, lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek için nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde, öğrencilere 'Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri Ölçeği' uygulanarak Covid-19 pandemisi ve Kahramanmaraş depremi sonrasında uygulanan uzaktan eğitime dair görüşleri, kişisel bilgi formuyla da öğrencilerin cinsiyet, bölüm gibi demografik bilgileri; uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olma düzeyleri; pandemi ve depremden etkilenme dereceleri ve çevrimiçi iletişim teknolojilerini kullanma yeterlilikleri gibi veriler elde edilmiştir. Google forms ile oluşturulan online ölçekle 180 veriye ulaşılmıştır. Uygulanan 18 maddelik ölçeğin Chronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,853; KMO değeri ,810 ve Bartlett testi de anlamlı olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu ile Kahramanmaraş Depreminden etkilenip etkilenmeme durumu, pandemi dönemi korona hastalığına yakalanan yakınının olup olmama durumu, pandemi dönemi korona hastalığına yakalanıp yakalanmama durumu arasında anlamlı fark olmadığı bulgulanmıştır. Bu çerçevede, araştırma sonuçları, uzaktan eğitim konusunda yapılan literatüre bir katkı sağlayarak, benzer çalışmaların yapılmasına teşvik edebilir.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, covid-19, deprem, lisans öğrencileri

Undergraduate Students' Views on Distance Education Practices During the Covid-19 Pandemic and After the Kahramanmaraş Earthquake: The Example of Cappadocia University

Beyzanur Hezer [1], Fatma Bulut [1], Betül Acer [1] & Gündüz Güngör [1,*]

Abstract

This research aims to examine the views of undergraduate students who continued distance education after the Covid-19 pandemic and the Kahramanmaraş earthquake on distance education. It is seen that the distance education process plays a critical role in terms of students' continuing access to their education both after the pandemic and the earthquake. In this context, understanding the views of undergraduate students on their distance education experiences during the pandemic and earthquake processes is an important step in identifying existing deficiencies and improving the education system. In the research, a quantitative research method was used to determine the attitudes of undergraduate students towards distance education. In the data collection process, the 'Views Towards Distance Education Scale' was applied to the students to obtain their views on distance education implemented after the Covid-19 pandemic and the Kahramanmaraş earthquake, and the students' demographic information such as gender and department; their level of knowledge about distance education; their degree of exposure to the pandemic and earthquake; and their competence in using online communication technologies were obtained through the personal information form. 180 data were obtained with the online scale created with Google forms. The Chronbach Alpha reliability coefficient of the 18-item scale was ,853; The KMO value was found to be .810 and the Bartlett test was also found to be significant. According to the research results, there is a significant difference between the attitude of university students towards distance education and their gender. It was found that there was no significant difference between the attitude of university students towards distance education and whether they were affected by the Kahramanmaraş Earthquake, whether they had a relative who contracted the coronavirus disease during the pandemic period, and whether they contracted the coronavirus disease during the pandemic period. In this context, the research results can contribute to the literature on distance education and encourage similar studies to be conducted.

Keywords: distance education, covid-19, earthquake, undergraduate students

Yaratıcı Düşünme Yöntem ve Tekniklerinin Etkililiği: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği

Mahmut Can Yiğit [1,*], Enes Karaca [2] & Feyzullah Şahin [3]
[1] Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
[2] Özel Eğitim Öğretmenliği Düzce Üniversitesi
[3] Özel Eğitim Bölümü Düzce Üniversitesi
m.c.y_27@hotmail.com

Özet

Yaratıcı düşünme, 21. yüzyıl becerileri arasında önemli bir yer tutan üst düzey düşünme becerilerinden biridir. Bu beceri, bireylerin özgün fikirler geliştirmesini sağlarken eğitim sistemimizin de öğrencilere kazandırmayı hedeflediği temel yetkinlikler arasında yer alır. Bu araştırmanın amacı, yaratıcı düşünme yöntem ve tekniklerinin yaratıcı düşünme becerisi gelişimi üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, İstanbul ilinde 34 öğrenciyle kontrol grupsuz olarak gerçekleştirilmiş ve ön test-son test yöntemi kullanılmıştır. Yaratıcı düşünme yöntem ve tekniklerine yönelik uygulamalar, 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde 5 ayrı uygulama olarak yapılmıştır. Uygulamalar, sosyal bilgiler dersinin beşinci öğrenme alanı olan "Üretim, Dağıtım ve Tüketim'', altıncı öğrenme alanı olan "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanlarını kapsamaktadır. Gerçekleştirilen uygulamalarda, beyin fırtınası, sinektik, altı şapkalı düşünme, morfolojik sentez ve özellik listeleme teknikleri kullanılmıştır. Uygulamalar öncesinde öğrenciler uygulanacak teknik hakkında bilgilendirilmiş ve hazırlık çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki değişimi ölçebilmek için uygulamalar öncesinde, Kaufman tarafından geliştirilen ve 2016 yılında Türkçeye uyarlanan Kaufman Alanları Yaratıcılık Ölçeğinin alt faktörleri arasında yer alan "Öz/Günlük Yaratıcılık" kullanılarak ön test verileri toplanmıştır. Yaratıcı düşünme yöntem ve tekniklerini içeren bu 5 uygulamadan sonra ölçek son test olarak tekrar uygulanmıştır. Verilerin SPSS programında yapılan t testi analizinde, son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Gerçekleştirilen uygulamaların sonucunda sosyal bilgiler dersinde kullanılan yaratıcı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin Öz/Günlük Yaratıcılık puanlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Düşünme, Yöntem ve Teknik, Sosyal Bilgiler

The Effectiveness of Creative Thinking Methods and Techniques: The Case of Social Studies Course

Mahmut Can Yiğit [1,*], Enes Karaca [2] & Feyzullah Şahin [3]

Abstract

Creative thinking is one of the higher-order thinking skills that hold a significant place among 21st-century skills. This skill enables individuals to develop original ideas and is one of the core competencies that our education system aims to instill in students. The purpose of this study is to examine the impact of creative thinking methods and techniques on the development of creative thinking skills. The research was conducted in Istanbul with 34 students, using a pre-test and post-test design without a control group. The applications of creative thinking methods and techniques were carried out in the 7th-grade social studies course across five different sessions. These sessions focused on the fifth learning domain of the social studies curriculum, "Production, Distribution, and Consumption," and the sixth learning domain, "Active Citizenship." The techniques applied in the sessions included brainstorming, synectics, six thinking hats, morphological synthesis, and attribute listing. Prior to the applications, students were informed about the techniques to be used, and preparatory activities were conducted. To measure the changes in students' creative thinking skills, pre-test data were collected using the "Self/Everyday Creativity" subscale of the Kaufman Domains of Creativity Scale, developed by Kaufman and adapted into Turkish in 2016. After the five applications involving creative thinking methods and techniques, the scale was re-administered as a post-test. T-test analysis conducted in the SPSS program revealed a significant difference in favor of the post-test. As a result of the applications, it was concluded that the creative methods and techniques used in the social studies course significantly increased students' "Self/Everyday Creativity" scores.

Keywords: Creative Thinking, Methods and Techniques, Social Studies

Bibliyoterapi Tekniğinin Psikolojik Danışmanların Psikolojik Sağlamlığına Etkisi

Öznur Dağıstanlı Canoğlu
Eğitim Programları ve Öğretimi Meb
oznurdcanoglu@gmail.com

Özet

Bibliyoterapi tekniği; kolay ulaşılabilir, çabuk ve ucuz olması bakımından sürdürülebilir olarak ele alınabilecek bir iyileşme tekniğidir. Bilgi ile iyileşme olarak lanse edilen bibliyoterapi, kendi kendine yardım modeli olarak kullanılabildiği gibi, bir uzman rehberliğinde ve etkileşimsel bir yöntemle yapılarak terapötik amaçla da kullanılabilir. Bu araştırmanın amacı, Bibliyoterapi tekniğinin psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlığına etkisini incelenmektir. Araştırmada nicel araştırmalardan ön test-son test, tek gruplu 1X2'lik yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni bibliyoterapi tekniği, bağımlı değişkeni ise psikolojik sağlamlıktır. Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ilinde görev yapan gönüllü olarak belirlenmiş 27 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Kısa Psikolojik Sağlamlık ölçeği ve görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri analizinde nicel veriler için SPSS aracılığı ile istatistiki işlemler yapılmıştır. Elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları ve p değerleri t-testi ile hesaplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; bibliyoterapi tekniğinin psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlığını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bibliyoterapi sürecine dair düşünceler; genel olarak güzel, öğretici, verimli bulunmuştur. Psikolojik danışmanların bibliyoterapi süreci ile ilgili tutumu olumludur. Süreçte keyif aldıkları, mutlu oldukları belirlenmiştir. Ayrıca danışmanlar bibliyoterapi sürecini iyi ve harika olarak nitelendirmişlerdir. Bibliyoterapi sürecinin kişisel, mesleki ve diğer katkıları olduğu ortaya konulmuştur. Bibliyoterapinin psikolojik danışmanlara pek çok konuda ilham verdiği ve psikolojik danışmanların inanışlarını değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya göre psikolojik danışmanlar bu süreçte meslektaşlarından ilham almış ve yaşama dair daha umut dolu görüşlere sahip olmuştur. Psikolojik danışmanların bibliyoterapi sürecine dair önerileri olduğu keşfedilmiştir. Sürece dair öneriler; sürecin daha sık aralıklarla, daha kısa kitaplarla yapılması ve ilerleyen dönemlerde bibliyoterapi ile ilgili bir kitap tasarımı ürünü çıkartılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: bibliyoterapi, psikolojik sağlamlık, psikolojik danışman

The Effect Of Bibliotherapy Technique On The Psychological Resilience Of Psychological Counselors

Öznur Dağıstanlı Canoğlu

Abstract

Bibliotherapy technique is a sustainable recovery technique that can be considered as easily accessible, fast and cheap. Bibliotherapy, which is introduced as recovery with information, can be used as a self-help model, as well as for therapeutic purposes with the guidance of an expert and an interactive method. The aim of this research is to examine the effect of Bibliotherapy technique on the psychological resilience of psychological counselors. In the research, a pre-test-post-test, single-group 1X2 quasi-experimental design was used from quantitative research. The independent variable of the research is bibliotherapy technique, and the dependent variable is psychological resilience. The study group of the research consists of 27 volunteer psychological counselors working in Düzce province. Brief Psychological Resilience Scale and interview form were used as data collection tools. Statistical operations were performed for quantitative data via SPSS in data analysis. Arithmetic means and p values of the obtained data were calculated with t-test. Content analysis method was used in the analysis of qualitative data. As a result of the research; it was found that bibliotherapy technique positively affected the psychological resilience of psychological counselors. Thoughts on the bibliotherapy process were generally found to be beautiful, educational and productive. The attitude of psychological counselors towards the bibliotherapy process was positive. It was determined that they enjoyed the process and were happy. In addition, the counselors described the bibliotherapy process as good and wonderful. It was revealed that the bibliotherapy process had personal, professional and other contributions. It was concluded that bibliotherapy inspired psychological counselors in many ways and changed their beliefs. According to the research, psychological counselors were inspired by their colleagues during this process and had more hopeful views on life. It was discovered that psychological counselors had suggestions regarding the bibliotherapy process. Suggestions regarding the process; It was suggested that the process be done more frequently, with shorter books and that a book design product related to bibliotherapy be produced in the future.

Keywords: bibliotherapy, psychological resilience, psychological counselor

Bibliyoterapi Tekniğinin Annelerin Ebeveynlik Becerilerine Etkisi

Öznur Dağıstanlı Canoğlu
Eğitim Programları ve Öğretimi Meb
oznurdcanoglu@gmail.com

Özet

Çocukların yaşamları boyunca ebeveynler kritik öneme sahiptir. Ebeveynlerin çocuğa ihtiyaç duyduğu desteği vermesi, çocuğun sağlıklı gelişimi için olmazsa olmazdır. Özellikle okul öncesi ve ilkokul döneminde çocuk gelişiminin sağlıklı olabilmesi büyük ölçüde ebeveyne yani anne babaya bağlıdır. Ebeveyn becerilerini geliştirmek için ebeveynin uzmanlarla görüşme yapması, doğru kaynaklardan bilgi edinmesi, kitap okuması ve eğitimlere katılması gibi pek çok yol söz konusudur. Bibliyoterapi, insanların okudukları yazılı kaynakların davranış ve tutumlarını etkilemesi, bunların etkisi ile şekillenmesi ya da değişmesine dayanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Bibliyoterapi tekniğinin annelerin ebeveynlik becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada nicel araştırmalardan ön test-son test, tek gruplu 1X 2'lik yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni bibliyoterapi tekniği, bağımlı değişkeni ise ebeveynlik becerileridir. Araştırmanın çalışma grubu Batı Karadeniz bölgesinde bir İlkokulun velilerinden oluşan 8 anneden oluşmaktadır. Anneler İçin Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği (EYÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri analizinde SPSS aracılığı ile istatistiki işlemler yapılmıştır. Elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları ve p değerlerit testi ile hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda; bibliyoterapi tekniğinin annelerin genel ebeveynlik becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Bununla birlikte disiplin, boş zaman yönetme ve duygusal destek alt boyutlarında da bibliyoterapi tekniğinin olumlu düzeyde anlamlı bir katkısı vardır. Fakat ebeveyn yetkinliğinin okul desteği ve sağlık alt boyutlarına bibliyoterapi tekniğinin olumlu yönde anlamlı bir etkisi yoktur.

Anahtar Kelimeler: Bibliyoterapi, Ebeveynlik Becerileri, Ebeveyn Yetkinliği.

The Effect Of Bibliothrapy Technique On Mothers' Parenting Skills

Öznur Dağıstanlı Canoğlu

Abstract

Parents are of critical importance throughout the lives of children. It is essential for the healthy development of the child that parents provide the support that the child needs. Especially in the preschool and primary school period, the healthy development of the child largely depends on the parent, that is, the mother and father. There are many ways for parents to develop parenting skills, such as meeting with experts, obtaining information from accurate sources, reading books and attending trainings. Bibliotherapy is based on the fact that the written sources people read affect their behaviors and attitudes, and are shaped or changed by these effects. The purpose of this research is to examine the effect of the bibliotherapy technique on the parenting skills of mothers. In the research, a pre-test-post-test, single-group 1X2 quasi-experimental design was used from quantitative research. The independent variable of the research is the bibliotherapy technique and the dependent variable is parenting skills. The study group consists of 8 mothers who are parents of a primary school in the Western Black Sea region. The Parental Competence Scale for Mothers (PAS) was used as the data collection tool. Statistical operations were performed using SPSS in the data analysis. The arithmetic means and p values of the obtained data were calculated using the t test. As a result of the research, it was found that the bibliotherapy technique positively affected the general parenting skills of mothers. In addition, the bibliotherapy technique also had a significant positive contribution to the discipline, free time management and emotional support sub-dimensions. However, the bibliotherapy technique did not have a significant positive effect on the school support and health sub-dimensions of parental competence.

Keywords: Bibliotherapy, ParentingSkills, ParentalCompetence.

Genetik Yatkınlığın Dil Öğrenme Yeteneği ve Hızına Etkisi: Erzurum İlinde Genetik Faktörlerin Rolü Üzerine Bir Çalışma

Betül Tulan
İngilizce Öğretmenliği Remzi Sakaoğlu Bilim ve Sanat Merkezi
betultulan@gmail.com

Özet

Bu çalışma, dil öğrenme yeteneği ve hızında genetik yatkınlığın rolünü, genetik faktörler ile çevresel uyarıcılar arasındaki etkileşime odaklanarak araştırmaktadır. Geleneksel olarak dil edinimi, dil maruziyeti ve pedagojik teknikler gibi çevresel etkilere dayandırılmış olsa da, son genetik araştırmalar, FOXP2 ve CNTNAP2 gibi genlerin dil edinimi sürecinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Dil yetenekleri ile ilişkili kilit bir gen olan FOXP2, dil üretiminde yer alan beyin bölgelerinin gelişimini düzenleyerek dil üretimini doğrudan etkilemektedir. CNTNAP2 ise dil işleme sırasında nöral bağlantıların oluşumundan sorumludur. Bu genetik faktörler, erken çocukluk eğitimi ve dil girdisi miktarı gibi çevresel etkilerle birlikte, bir kişinin dil öğrenme yeteneğini ya teşvik edebilir ya da engelleyebilir. Çalışmada, Erzurum'da 18 ile 30 yaş arası bireylerde genetik yatkınlıkların dil öğrenme hızına ve yeteneğine etkilerini kapsamlı bir şekilde araştırmak için hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılacaktır. Nicel veriler dil testleri aracılığıyla toplanacak, nitel sonuçlar ise kişisel öğrenme deneyimlerine odaklanan yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla elde edilecektir. Genetik ve çevresel faktörlerin etkileşimi incelenerek, benzer dilsel ortamlara maruz kalan kişilerin neden farklı dil seviyelerine sahip oldukları açıklığa kavuşturulmaya çalışılacaktır. Sonuç olarak, çalışma, dil öğretiminin bireyin genetik profiline göre kişiselleştirilmesine yönelik stratejiler önererek dil öğrenme sürecinin verimliliğini artırmaya katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Elde edilen sonuçlar, eğitimciler ve dilbilimciler için daha etkili dil öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine yönelik değerli bilgiler sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: language acquisition, genetic predisposition, FOXP2, environmental interaction, personalized learning.

The Impact of Genetic Predisposition on Language Learning Ability and Speed: A Study on the Role of Genetic Factors in Erzurum Province

Betül Tulan

Abstract

This study investigates the role of genetic predisposition in the ability and speed of language acquisition, focusing on the interaction between genetic factors and environmental stimuli. While language acquisition has traditionally been attributed to environmental influences such as exposure to language and pedagogical techniques, recent genetic research emphasises the important role that genes, including FOXP2 and CNTNAP2, play in the language acquisition process. FOXP2, a key gene associated with language abilities, has a direct influence on language production by regulating the development of brain areas involved in language. CNTNAP2, in turn, is responsible for neuronal connectivity in language processing. These genetic factors, in conjunction with environmental influences such as early childhood education and the amount of language input, can either promote or inhibit a person's ability to acquire language. The study will use both qualitative and quantitative methods to comprehensively investigate the effects of genetic predispositions on the speed and ability of language acquisition in people aged 18 to 30 in Erzurum. Quantitative data will be collected using language tests, while qualitative results will be obtained through semi-structured interviews focusing on personal learning experiences. By examining the interplay of genetic and environmental factors, the aim is to clarify why people who are exposed to similar linguistic environments have different language levels. Ultimately, the study aims to contribute to the field of personalized learning by suggesting strategies to tailor language instruction to an individual's genetic profile and thus improve the efficiency of the language acquisition process. The results should provide educators and linguists with valuable insights for the development of more effective language teaching methods.

Keywords: dil edinimi, genetik yatkınlık, FOXP2, çevresel etkileşim, kişiselleştirilmiş öğrenme.

Eğitim Ortamlarında Gençlerin Derslere Katılımını Artırmak

Serpil Baydar [1,*] & Cengiz Kotan [2]
[1] Coğrafya Öğretmenliği Özel Zülfü Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
[2] Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Özel Kemalpaşa Organize Sanzyi Bölgesi Zülfü Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
serpilbaydar1976@gmail.com

Özet

Bu bildiri, eğitim ortamlarında gençlerin derslere katılımını artırmayı hedeflemektedir. Araştırma, öğrencilerin derse olan tutumlarını ve öğretmenlerle olan etkileşimlerini analiz ederek katılımı engelleyen sorunları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Katılım sorunlarının çözümü, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda özgüvenlerini de artıracaktır. Bu çalışma, öğrenci-öğretmen ilişkisinde destekleyici bir yaklaşımın önemini vurgulamakta ve bu ilişkinin nasıl geliştirilebileceği üzerine çözüm önerileri sunmaktadır. Gönüllü öğrenciler, veliler, rehberlik birimi ve staj yapılan kurumlar gibi paydaşların katılımıyla gerçekleştirilen araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemi benimsenmiş, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formları kullanılmıştır. Gönüllü katılımcı öğrencilerle problem ağacı yöntemi uygulanarak, derse katılımı etkileyen hem yüzeysel hem de kök sebepler tespit edilmiştir. Öğrencilerin kabul görme kaygısının, özellikle öğretmenlerin destekleyici olmayan tutumlarıyla tetiklendiği belirlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin destekleyici olmayan davranışlarının öğrencilerde hata yapma korkusunu artırdığını ve derse katılımı engellediğini göstermiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin bu davranışlarının farkında olmadıkları gözlemlenmiştir. Bu kapsamda yapılan ön test sonuçları, öğrencilerin derslere düşük katılım sergilediğini ortaya koymuş, başarı durumu "Düşük Katılım" (19.8 puan, 15-25 aralığında) olarak belirlenmiştir. Ancak, uygulanan çözüm odaklı yaklaşımlar sayesinde son test sonuçlarında öğrencilerin katılım düzeyinde belirgin bir artış gözlemlenmiş, başarı durumu "Yüksek Katılım" (37.7 puan, 35-45 aralığında) olarak değişmiştir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda, öğrenciler öğretmenlerini iki hafta boyunca gözlemlemiş, onların iletişim tarzlarını ve beden dilini analiz ederek tiyatro senaryoları hazırlamışlardır. Geleneksel öğretmen modeli ile yenilikçi yaklaşım karşılaştırılarak, öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarının sonuçları sergilenmiştir. Bu tiyatro gösterimleri okul çapında sunulmuş ve öğretmenlere kendilerini dışardan gözlemleme fırsatı vermiştir. Bu çalışma, eğitim ortamında öğrencilerin derse katılımını engelleyen temel sorunları belirleyerek, etkili çözümler geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin destekleyici bir sınıf ortamında kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini ve böylelikle derse olan katılımlarının önemli ölçüde arttığını göstermiştir. Özellikle "Düşük Katılım" seviyesinden "Yüksek Katılım" seviyesine geçiş, bu yaklaşımın başarısını kanıtlamaktadır. Öğrenci katılımında gözlemlenen bu ciddi fark, doğru yaklaşımlar ve rehberlik ile gençlerin derslere olan ilgisini yeniden kazanmalarının mümkün olduğunu ortaya koymuştur. Eğitimde katılım sorunu yalnızca akademik değil, psikolojik ve sosyal destek süreçlerini de içeren bütünsel bir yaklaşımla çözülebilir. Bu sonuçlar, öğrenci-öğretmen etkileşiminin geliştirilmesi gerektiğini vurgularken, eğitim süreçlerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kabul Görme Kaygısı, Öğretmen Tutumları, Yenilikçi Yaklaşımlar

Increasing Youth Participation In Classrooms

Serpil Baydar [1,*] & Cengiz Kotan [2]

Abstract

This paper aims to increase the participation of young people in educational settings. The research aims to identify the problems that hinder attendance by analysing students' attitudes towards the course and their interactions with teachers. The solution of participation problems will increase not only students' academic achievement but also their self-confidence. This study emphasises the importance of a supportive approach in the student-teacher relationship and offers solutions on how this relationship can be improved. Within the scope of the research conducted with the participation of stakeholders such as volunteer students, parents, guidance unit and internship institutions, quantitative research method was adopted and semi-structured interview forms were used as data collection tools. By applying the problem tree method with volunteer participant students, both superficial and root causes affecting class participation were identified. It was determined that students‘ anxiety about being accepted was triggered especially by teachers’ unsupportive attitudes. The findings of the study show that teachers‘ unsupportive behaviours increase students’ fear of making mistakes and prevent them from participating in the lesson. At the same time, it was observed that teachers were not aware of these behaviours. The results of the pre-test conducted in this context revealed that students showed low participation in the lessons, and the achievement status was determined as ‘Low Participation’ (19.8 points, range 15-25). However, thanks to the solution-oriented approaches applied, a significant increase in the participation level of the students was observed in the post-test results, and the achievement status changed as ‘High Participation’ (37.7 points, 35-45 range). In line with the findings of the study, students observed their teachers for two weeks and prepared theatre scenarios by analysing their communication styles and body language. By comparing the traditional teacher model with the innovative approach, the results of teachers' behaviours in the classroom were exhibited. These theatre performances were presented school-wide and gave teachers the opportunity to observe themselves from the outside. This study contributed to the development of effective solutions by identifying the main problems that prevent students' participation in the educational environment. The findings of the study showed that students were able to express themselves more easily in a supportive classroom environment and thus their participation in the lesson increased significantly. Especially the transition from ‘Low Participation’ to ‘High Participation’ level proves the success of this approach. This significant difference in student engagement demonstrates that with the right approaches and guidance, it is possible for young people to regain their interest in lessons. The problem of engagement in education can be solved with a holistic approach that includes not only academic but also psychological and social support processes. These results emphasise the need to improve student-teacher interaction and point to the need to revise educational processes.

Keywords: Anxiety of Acceptance, Teacher Attitudes, Innovative Approaches

Disiplinler Arası Yaklaşımla Oryantiring Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi

Canan Atalay [1,*] & Mahmut Utku Gülümser [2]
[1] Türk Dili ve Edebiyatı Özel Kemalpaşa Organize Sanayi Bölgesi Zülfü Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
[2] Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Özel Kemalpaşa Organize Sanayi Bölgesi Zülfü Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
cananatalay1@gmail.com

Özet

Disiplinler arası yaklaşım, öğrencilerin farklı alanlardaki bilgileri bir araya getirmesini ve kullanmasını gerektiren, öğrencileri analiz, sentez gibi üst düzey düşünmeye sevk eden bir öğrenme yaklaşımıdır. Disiplinler arası yaklaşım eğitim öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin çözümünde farklı yollara başvurması için disiplinler arası bilgiyi kullanması gerekir. Edebiyat dersi disiplinler arası yaklaşımın aktif olarak kullanılabileceği bir disiplindir. Bunda edebiyat dersinin temalara göre belirli yöntemle işlenmesi önemli bir etkendir. Bu çalışmanın amacı, edebiyat dersi ile beden eğitimi dersinin disiplinler arası yaklaşımla oryantiring uygulamalarından faydalanarak işlenmesine yönelik öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma İzmir Kemalpaşa İlçesinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Anadolu teknik ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilmiş olan 10 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacıların hazırlamış olduğu disiplinler arası yaklaşımla oryantring uygulamalarının kullanıldığı edebiyat ve beden eğitimi dersini bütünleştiren 4 ders saatlik uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmış, öğretmenlerin disiplinler arası yaklaşımın uygulanabilirliğine yönelik görüşleri içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması için alanlarında uzman öğretmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve uygulama için ölçme aracına son şekli verilmiştir. Disiplinler arası yaklaşımla oryantring uygulamalarının entegre edildiği edebiyat ve beden eğitimi dersinin uygulamasının ardından öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve tematik kodlama yapılmıştır. Kodların etkili bir şekilde oluşturulup oluşturulmadığının incelenmesi için (Creswell, 1998) oluşturulan kodlar, frekans tabloları ve doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular tablolaştırılmıştır. İçerik analizi yapılan veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcı güvenirliği hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Güvenirlik kapsamında, kodlayıcılar arasındaki güvenirlik hesaplanarak uyuşma oranı 0.86 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994), iyi bir nitel güvenirlik için kodlayıcılar arası tutarlılığın en az %80 olmasını tavsiye etmektedir.

Çalışma sonucunda edebiyat ve beden eğitimi derslerinin disiplinler arası yaklaşımı kullanmak için uygun olduğu, bu derslerde disiplinler arası ilişkiden faydalanılabileceği, disiplinler arası yaklaşımdan faydalanmanın avantajları ve sınırlı yanlarının olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin disiplinler arası yaklaşımı, eğlenerek öğrenme imkânı sunan, kalıcı öğrenmeleri sağlayan ve öğrenmede etkili ve öğrenci gelişimi açısından olumlu gördükleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu disiplinler arası uygulamaların 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye, takım çalışmasına katkı sağlamaya, konunun anlaşılmasını kolaylaştırmasına vurgu yaparken zaman yönetimi, mekân kısıtlılığı ve her konuya adapte etmede güçlük yaşanabileceği gibi dezavantajlarından da bahsetmişlerdir. Bazı öğretmenler de uygulamaları gerçekleştirecek yetkinlikte olmadıklarını ifade ederken bu konuda hizmeti içi eğitimlerin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda uygulamaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden de yola çıkılarak disiplinler arası öğretim ve oryantiring uygulamaları hakkında çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırmanın bulgularından yola çıkılarak bütün eğitim kademelerindeki öğretmenlere, bu yaklaşımlarla ilgili hizmet içi eğitimler verilmesi, öğretim programlarında disiplinler arası eğitim uygulamalarının daha fazla yer alması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Disiplinler arası öğretim, oryantiring, ilişkilendirme becerisi

Determination Of Teachers' Opinions On Orienteering Practices With Interdiciplinary Approach

Canan Atalay [1,*] & Mahmut Utku Gülümser [2]

Abstract

The interdisciplinary approach is a learning strategy that requires students to integrate and utilize knowledge from different fields, prompting them to engage in higher-order thinking such as analysis and synthesis. This approach is an essential part of the educational process. To solve the problems they encounter, students must use interdisciplinary knowledge and explore various methods. Literature classes are a discipline where the interdisciplinary approach can be actively employed, especially since the subject can be structured around specific themes. The aim of this study is to explore teachers' views on the integration of literature and physical education classes using orienteering applications through an interdisciplinary approach. This research was conducted in the 2023-2024 academic year with teachers from an Anadolu technical and vocational high school in the Kemalpaşa district of İzmir. The study group consisted of 10 high school teachers selected through convenience sampling, one of the purposeful sampling methods. A four-hour lesson integrating literature and physical education classes with interdisciplinary approaches and orienteering applications was conducted. Data for the study were collected using semi-structured interviews, and teachers' opinions on the applicability of the interdisciplinary approach were analyzed through content analysis. To ensure the validity and reliability of the semi-structured interview form, feedback was obtained from expert teachers and faculty members in the relevant fields. Based on the experts' feedback, necessary adjustments were made to the questions, and the measurement tool was finalized for implementation. After the implementation of the literature and physical education lessons integrated with orienteering applications, semi-structured interviews were conducted with the teachers. The data obtained from the interviews underwent content analysis, and thematic coding was applied. To evaluate the effectiveness of the created codes, the findings were tabulated with support from frequency tables and direct quotations (Creswell, 1998). The data analyzed through content analysis were coded separately by two researchers, and inter-coder reliability was calculated (Miles & Huberman, 1994). The results indicate that literature and physical education classes are suitable for employing an interdisciplinary approach and that interdisciplinary relationships can be beneficial in these subjects. The advantages and limitations of utilizing this approach were also noted. Teachers perceive the interdisciplinary approach as a means of facilitating enjoyable learning, promoting lasting understanding, and being effective in student development. The majority of teachers emphasized that interdisciplinary applications contribute to the development of 21st-century skills, enhance teamwork, and facilitate understanding of the subject matter, while also mentioning potential disadvantages such as time management issues, spatial limitations, and difficulties in adapting to various topics. Some teachers expressed a lack of competence in implementing these applications, highlighting the necessity for in-service training. Based on the views of participating teachers, various suggestions regarding interdisciplinary teaching and orienteering applications were made. The findings of this

research suggest that in-service training on these approaches should be provided to teachers at all educational levels, and that interdisciplinary education practices should be more prominently featured in curricula.

Keywords: Interdisciplinary teaching, orienteering, association skills

Ortaokullarda Gerçekleştirilen Sportif Faaliyetlerin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

Engin Dursun [1,*], Hakkı Çakır [2], Recep Akdemir [3], Gökhan Perver [4], Fatma Atmaca [5] & Burçin Dursun [6]
[1] Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
[2] Fen Bilgisi Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
[3] Sinif Millî Eğitim Müdürlüğü
[4] Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Vize Atatürk Ortaokulu
[5] Müzik Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
[6] Müdür Yardımcısı Vize Atatürk Ortaokulu
engin_dursun@windowslive.com

Özet

Bu çalışmada, ortaokullarda gerçekleştirilen sportif faaliyetlerin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisi, nitel araştırmalardan vaka analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma, 2021-2024 yılları arasında Atatürk Ortaokulu'nun elde ettiği sportif başarılar ve bu başarıların öğrencilerin LGS (Liseye Geçiş Sınavı) puan ortalamasına yansıması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Atatürk Ortaokulu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Vize İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün desteği ve spor kültürü oluşturmanın sağladığı avantaj ile Türkiye genelindeki yarışmalara katılmaya karar vermiştir. 2022 yılında Yıldız Kız Futbol Takımı ile Okul Sporları organizasyonunda ve TBMM 23 Nisan Kupası'nda il şampiyonlukları elde edilmiştir. Bu başarıların ardından okul, 2023 yılında Yıldız Kız ve Yıldız Erkek Futbol ile Yıldız Kız Voleybol takımlarıyla 3 il şampiyonluğu kazanarak başarılarını sürdürmüştür. 2023-2024 eğitim-öğretim yılına girildiğinde, spor branşlarının çeşitliliği artırılarak daha küçük yaş gruplarının da bu kültüre dahil edilmesi hedeflenmiştir. Bu dönem içerisinde Küçük Kız ve Küçük Erkek Voleybol, Yıldız Kız Voleybol, Küçük Erkek Futbol ve Küçük Erkek Atletizm takımları il şampiyonlukları elde etmiştir. Ayrıca, bireysel atletizmde 60 metre koşusu, yüksek atlama, uzun atlama ve 5x60 metre bayrak koşusu il birincilikleri kazanılmıştır. Sportif başarıların artması, okulu sadece spor anlamında değil, akademik başarılar açısından da olumlu yönde etkilemiştir. 2022 yılında 224 olan LGS puan ortalaması, 2023 yılında 285'e yükselmiş olup, 2024 yılı için ise ortalama 310'dur. Okulda lisanslı sporcu sayısı ile LGS puan ortalaması arasında doğru orantılı bir artış gözlemlenmiştir. Özellikle, lisanslı sporculardan 5 öğrenci, hem il ve ulusal düzeyde yarışmalarda yer almış hem de 2024 LGS sınavında dereceler elde etmiştir. Bu bulgular, ortaokullarda sportif faaliyetlerin öğrencilerin akademik performanslarını olumlu yönde etkileyebileceğini ve sporun bir başarı motivasyonu aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: sportif faaliyet, akademik başarı, ortaokul akademik başarı, ortaokul sportif faaliyet

The Impact of Sports Activities on Students' Academic Achievement in Middle Schools

Engin Dursun [1,*], Hakkı Çakır [2], Recep Akdemir [3], Gökhan Perver [4], Fatma Atmaca [5] & Burçin Dursun [6]

Abstract

This study examines the impact of sports activities on students' academic achievement in middle schools using the case study method, a qualitative research approach. The research focuses on the sports achievements of Atatürk Middle School from 2021 to 2024 and how these accomplishments have influenced students' average scores in the LGS (High School Entrance Exam). In the 2021-2022 academic year, Atatürk Middle School, with the support of the Vize District Directorate of National Education and the advantage of establishing a sports culture, decided to participate in nationwide competitions. In 2022, the school achieved provincial championships in the School Sports organization and the TBMM April 23rd Cup with the Star Girls' Football Team. Following these successes, the school continued its accomplishments in 2023, winning three provincial championships with the Star Girls' and Star Boys' Football teams and the Star Girls' Volleyball team. Entering the 2023-2024 academic year, the school aimed to increase the diversity of sports disciplines and include younger age groups in this culture. During this period, the Small Girls' and Small Boys' Volleyball, Star Girls' Volleyball, Small Boys' Football, and Small Boys' Athletics teams won provincial championships. Additionally, individual athletics events saw first-place finishes in the 60-meter race, high jump, long jump, and the 5x60 meter relay race. The increase in sports achievements positively impacted the school not only in terms of visibility in sports but also in academic success. The LGS average score rose from 224 in 2022 to 285 in 2023, with an expected average of 310 for 2024. A direct correlation was observed between the number of licensed athletes in the school and the increase in the LGS average score. Notably, five licensed athletes not only participated in provincial and national competitions throughout the year but also achieved high rankings in the 2024 LGS exam. These findings suggest that sports activities in middle schools can positively influence students' academic performance, and sports can be used as a motivational tool for achieving success.

Keywords: sports activity, academic success, secondary school academic success, secondary school sports activity

Doğa Seslerinin Öğrencilerin Sürdürülebilirlik Bilinci ve Çevresel Farkındalık Düzeylerine Etkisi

Sevim Elif Özdemir
Sınıf Eğitimi Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
elifozdemir.es@gmail.com

Özet

Artan çevresel problemler ve iklim değişikliği tehlikesi sürdürülebilirlik eğitimi ve çevresel sorunlara karşı duyarlılık ve farkındalık kazanmanın önemini daha da artırmıştır. Sürdürülebilirlik eğitimi, çevresel farkındalık ve çevre bilinci için oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Bu eğitimin çoğunlukla metin ve görseller ile ya da somut materyallerle sınırlı olmasından çok, öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap ederek onların doğayla daha derin ve duygusal bağ kurma fırsatı oluşturularak uygulanmasının eğitimin etkililiğini artıracağı düşünülmüştür. Yapılan araştırma kapsamında geleneksel sürdürülebilirlik eğitim yöntemleri dışında öğrencilerin işitsel deneyimlerinin (kuş sesleri, yağmur sesi, orman, okyanus vb.) çevresel farkındalığa ve sürdürülebilirlik bilincine sağladığı katkılar ve bu farkındalıklarının işitsel öğrenme ile desteklenmesinin etkisi incelenmiştir. İşitsel deneyimlerin çevresel farkındalığı artırmada önemine değinmekte olan çalışma, öğrencilerin doğa ile duygusal bağ kurmalarının sürdürülebilirlik bilincine olumlu etkisi olabileceği hipotezine dayanmaktadır. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma kullanılmış olup gözlem ve Çalışma grubunu oluşturan ilkokul 1.,2.,3. ve 4. sınıf öğrencilerinden rastgele seçilmiş 20 öğrenciye doğa sesleri dinletilmiş ve bu seslerin öğrencilerin sürdürülebilirlik bilincine, çevre farkındalığına ve davranışlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma yöntemi Sürdürülebilirlik eğitiminde ses temelli deneyimler ile nasıl bir etki ortaya çıktığı değerlendirilmiş, öğrencilerde çevreye karşı sorumluluk ve empati becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda işitsel deneyimlerin sürdürülebilirlik bilinci oluşturma ve çevresel farkındalık üzerine olumlu bir etki gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, İşitsel Öğrenme, Doğa Sesleri, Çevre Farkındalığı

The Effect of Nature Sounds on Students' Sustainability Consciousness and Environmental Awareness Levels

Sevim Elif Özdemir

Abstract

Increasing environmental problems and the threat of climate change have further increased the importance of sustainability education and awareness and sensitivity to environmental problems. Sustainability education is of great importance for environmental awareness and environmental consciousness. It was thought that this education would increase the effectiveness of the education by appealing to students' different sense organs and creating opportunities for them to establish a deeper and more emotional connection with nature, rather than being limited to text and visuals or concrete materials. Within the scope of the research conducted, the contributions of students' auditory experiences (bird sounds, rain sounds, forest, ocean, etc.) to environmental awareness and sustainability consciousness, and the effect of supporting this awareness with auditory learning were examined in addition to traditional sustainability education methods. The study, which touches on the importance of auditory experiences in increasing environmental awareness, is based on the hypothesis that students' emotional connection with nature may have a positive effect on sustainability consciousness. Qualitative research was used as the research method and 20 randomly selected primary school 1st, 2nd, 3rd and 4th grade students, who constituted the study group, were made to listen to nature sounds and the effects of these sounds on the sustainability awareness, environmental awareness and behaviors of the students were examined. Research method The effect of sound-based experiences in sustainability education was evaluated and it was determined that students developed environmental responsibility and empathy skills. As a result of the research, it was found that auditory experiences had a positive effect on creating sustainability awareness and environmental awareness.

Keywords: Sustainability, Auditory Learning, Nature Sounds, Environmental Awareness

Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Teknoloji Destekli Öğrenme Ortamlarında Gerçekleşen İngilizce Derslerine İlişkin Görüşleri: FCL Active Örneği

Canan Han [1,*] & Özden Demirkan [2]
[1] Yabancı Dil Ticaret Odası Ortaokulu
[2] Eğitim Bilimleri Gazi Üniversitesi
han06canan@gmail.com

Özet

Endüstri 4.0 ile paralel olarak gelişen eğitim devrimi, eğitim paydaşlarının rollerini 21. yüzyıl standartlarına uygun bir biçimde yeniden şekillendirmektedir. Değişen öğretmen ve öğrenci profilleri, hükümetleri ve eğitim uzmanlarını yenilikçi öğretim yaklaşımlarını ve hızla evrilen dijital teknolojileri eğitim kurumlarına entegre etme çabalarına yönlendirmektedir. Bu doğrultuda, Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim sistemini çağın gereksinimlerine uygun şekilde dönüştürmeyi amaçlayan çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Öğrencilere eşit ve kaliteli eğitim fırsatları sunmayı hedefleyen FATİH Projesi, bireysel ihtiyaçlara yönelik esnek eğitim yöntemlerini entegre eden Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen Öğretmenler için Bilişim Ağı (ÖBA) platformları, eğitim sisteminin uluslararası standartlara uyum sağlama çabalarına örnek teşkil etmektedir. Bu çerçevede, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün de ortak olduğu çeşitli Avrupa Eğitim Bakanlıkları ile yürütülen Future Classroom Lab (Geleceğin Sınıf Laboratuvarı) projesi hayata geçirilmiş olup, projenin sürdürülebilirlik çalışmaları kapsamında ülkemizde 39 esnek öğrenme alanı Avrupa Okul Ağı tarafından akredite edilmiştir. FCL sınıfları Türkiye Maarif Modelinin benimsediği bütüncül öğrenme yaklaşımının uygulanma sürecinde aktif öğrenmeyi destekleyen öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı olarak da ön plana çıkmaktadır. FCL' in okul iklimlerinde oluşturduğu olumlu etki, bakanlığın yerel düzeyde benzer bir projeyi hayata geçirmesine vesile olmuştur. Yürütülen çalışma ile aktif öğrenme ve dijital teknoloji araçları entegre edilmiş yenilikçi öğrenme ortamları oluşturulması hedeflenmektedir. Bu kapsamda, ortaokul ve lise düzeyinde 3,500 okulda yenilikçi sınıflar kurulacak, 500 okulda öğrenci merkezli aktif öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla esnek ve modüler tasarıma sahip sınıflar oluşturulacaktır. Bu süreçler, yenilikçi yöntemler ve dijital teknoloji ekipmanları ile bütünleşmiş şekilde gerçekleştirilecektir. Tüm bu gelişmeler doğrultusunda, FCL sınıflarının pratikteki kullanımıyla ilgili literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunduğu ve mevcut çalışmaların genel olarak öğretmen görüşlerini toplama odaklı nitelik taşıdığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın amacı, Ankara'daki bir devlet ortaokulunda yer alan Avrupa Okul Ağı üyesi FCL sınıfında yürütülen İngilizce dersleri ile ilgili öğrenci görüşlerini belirleyerek literatüre katkıda bulunmaktır. Araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin FCL sınıfındaki öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda, FCL Active resmi koordinatörü ve FCL Türkiye yerel elçisi olan araştırmacı tarafından, öğrencilerin özellikle üretken dil becerilerini geliştirmeye yönelik ders etkinlikleri tasarlanmış ve ilgili ders öğretmeni tarafından uygulanmıştır. FCL sınıfında bulunan tablet, yeşil perde ve sanal gerçeklik teknolojileri gibi dijital araçlar ile dijital hikâye anlatımı ve yapay zekâ sohbet robotları gibi çevrimiçi araçların kullanıldığı süreç sonunda, öğrencilerin bu etkinliklere yönelik görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı

yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, bildiri sunumunda paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji Destekli Esnek Öğrenme Ortamları, FCL, Aktif Öğrenme, Yabancı Dil Eğitimi

5th Grade Middle School Students' Opinions On English Lessons Conducted In Technology Supported Flexible Learning Environments: The Case Of FCL Active

Canan Han [1,*] & Özden Demirkan [2]

Abstract

The educational revolution evolving in parallel with Industry 4.0 is reshaping the roles of educational stakeholders to meet 21st-century standards. The changing profiles of teachers and students are guiding governments and educational experts to integrate innovative teaching approaches and rapidly evolving digital technologies into educational institutions. In this context, the Türkiye Ministry of National Education is conducting various initiatives aimed at transforming the education system to meet contemporary needs. The FATİH Project aims to provide equal and quality educational opportunities, while the Educational Informatics Network (EBA) integrates flexible educational methods tailored to individual needs. Additionally, the Informatics Network for Teachers (ÖBA) supports the professional development of teachers, exemplifying efforts to align the education system with international standards. In this framework, the Future Classroom Lab (FCL) project, implemented in collaboration with various European Ministries of Education and the General Directorate of Innovation and Educational Technologies, has been launched. As part of the project's sustainability efforts, 39 flexible learning spaces in Türkiye have been accredited by the European School Network. FCL classrooms also serve as a student-centered learning environment that supports active learning in the implementation of the holistic learning approach adopted by the Türkiye Maarif Model. The positive impact of FCL on school climates has prompted the ministry to initiate a similar project at the local level. The current initiative aims to create innovative learning environments that integrate active learning and digital technology tools. In this context, innovative classrooms will be established in 3,500 middle and high schools, and flexible and modular classroom designs will be developed in 500 schools to support student-centered active learning processes. These processes will be carried out in conjunction with innovative methods and digital technology equipment. In light of these developments, it has been identified that there are limited studies in the literature regarding the practical use of FCL classrooms, and existing studies generally focus on collecting teacher opinions in a qualitative manner. The aim of this study is to contribute to the literature by identifying student opinions regarding the English lessons conducted in an FCL the classroom, which is a member of the European School Network, located in a state middle school in Ankara. The research gathers the opinions of 5th grade students on the learning activities in the FCL classroom. In this context, the researcher, who is the official coordinator of FCL Active and a local ambassador for FCL Türkiye, designed lesson activities specifically aimed at developing students' productive language skills, which were then implemented by the relevant classroom teacher. At the end of a process that utilized digital tools such as tablets, green screen, and VR technologies in the FCL classroom, as well as online tools like digital storytelling and AI chatbots, the

students' opinions regarding these activities were analyzed through a semi-structured interview form developed by the researcher. The findings of the research will be shared in the presentation.

Keywords: Technology Supported Flexible Learning Environments, FCL, Active Learning, Foreign Language Education

Mutlu ve Başarılı Çocuklar

Zeliha Aksoy [1,*] & Derya Evgin [2]
[1] Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık As Koleji
[2] Çocuk Gelişimi Kayseri Üniversitesi
aksoyzeliha1982@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, çocukların mutlu, sağlıklı ve başarılı bireyler olarak yetişmeleri için gerekli olan sağlıklı gelişim, psikolojik iyilik ve oyun temelli öğrenme kavramları ele alınmıştır. Sağlıklı gelişim; çocuğun fiziksel, zihinsel ve sosyal açılardan dengeli büyümesini destekleyen bir süreç olarak, aile, okul ve çevre etmenlerinin katkısıyla sağlanır. Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler teorisi doğrultusunda çevresel faktörlerin çocukların gelişimi üzerindeki önemli etkileri vurgulanmakta; bu süreçte çocuğun sosyal çevresinin rolü öne çıkarılmaktadır. Psikolojik iyilik ise, çocukların kendilerini gerçekleştirme, yaşamdan memnuniyet duyma ve sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilme becerileri ile ilişkilidir. Çocuk dostu okul modeli, güvenli ve destekleyici bir okul ortamının çocukların psikolojik iyiliklerine, akademik başarılarına ve sosyal etkileşimlerine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalar, oyun dostu okulların çocukların akademik başarılarını artırdığı ve psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çocuk dostu okul modelleri çocukların güvenli bir ortamda gelişimlerini desteklerken, okul yaşamına adaptasyonlarını kolaylaştırmaktadır. Oyun temelli öğrenme, çocukların ilgisini çekerek öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlar ve bu yolla bilgi ve beceriler uzun süreli hafızada kalıcı hale gelir. Bruner ve Vygotsky gibi teorisyenlerin çalışmaları, oyun aracılığıyla çocukların bilişsel gelişimlerinin hızlandığını ve problem çözme, eleştirel düşünme gibi becerilerinin güçlendiğini ortaya koymaktadır. Türkiye'de yapılan çalışmalar da oyun temelli öğrenmenin çocukların motivasyonunu ve ders başarısını artırdığını doğrulamaktadır. Sonuç olarak, çocukların bütüncül gelişimlerini destekleyen, oyun dostu ve destekleyici okul ortamlarının yaygınlaştırılması, onların gelecekte başarılı, mutlu ve sosyal uyumlu bireyler olarak yetişmeleri için önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: Başarılı çocuk, çocuk dostu okul, mutlu çocuk, oyun temelli öğrenme, psikolojik iyilik, sağlıklı gelişim

Happy and Successful Children

Zeliha Aksoy [1,*] & Derya Evgin [2]

Abstract

This study examines the concepts of healthy development, psychological well-being, and play-based learning, which are essential for children to grow into happy, healthy, and successful individuals. Healthy development is a process that supports a child's balanced growth physically, mentally, and socially, and is achieved with the contributions of family, school, and environmental factors. In line with Bronfenbrenner's ecological systems theory, the significant impacts of environmental factors on children's development are emphasized, and the role of a child's social environment in this process is highlighted. Psychological well-being is related to children's abilities to self-actualize, experience life satisfaction, and establish healthy social relationships. It is observed that the child-friendly school model positively contributes to children's psychological well-being, academic achievement, and social interactions by providing a safe and supportive school environment. Studies conducted in Turkey reveal that play-based schools enhance children's academic achievement and strengthen their psychological resilience. In this context, child-friendly school models support children's development in a safe environment while facilitating their adaptation to school life. Play-based learning engages children and encourages their active participation in the learning process, allowing information and skills to be retained in long-term memory. The works of theorists such as Bruner and Vygotsky demonstrate that play accelerates children's cognitive development and strengthens their problem-solving and critical thinking skills. Studies conducted in Turkey also confirm that play-based learning increases children's motivation and academic performance. In conclusion, it is essential to widespread child-friendly and supportive school environments that support the holistic development of children, as this is crucial for them to grow into successful, happy, and socially adjusted individuals in the future.

Keywords: Keywords: Successful child, child-friendly school, happy child, play-based learning, psychological well-being, healthy development

Sınıf Öğretmenlerinin "İnovasyon" Kavramı Hakkındaki Metaforik Algıları

Metin Aydın [1,*], Güven Doğan [2] & Nurcan Atacan Altuntaş [3]
[1] Sınıf Öğretmenliği Trakya Üniversitesi
[2] Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi Millî Eğitim Bakanlığı
[3] Sınıf Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
metinaydinbilsem@gmail.com

Özet

İnovasyon, mevcut bilgi ve becerilerin yeni ve etkili yollarla uygulanmasıdır. Günümüzde iş dünyasında rekabet avantajı sağlamak için inovasyon büyük bir öneme sahiptir. İnovasyon, yeni fikirlerin, ürünlerin, süreçlerin veya hizmetlerin geliştirilmesi ve hayata geçirilmesi sürecini ifade eder. Bu kavram, sadece tamamen yeni bir şey yaratmakla kalmaz; mevcut ürün ve süreçlerin iyileştirilmesini ve dönüştürülmesini de kapsar. İnovasyonu anlamak için değişiklik, yenilik ve yaratıcılık gibi temel kavramların bir araya geldiğini bilmek önemlidir. Bir işletmenin başarıya ulaşabilmesi için inovasyon kültürünü benimsemesi ve sürekli olarak yeni fikirler üretmesi gerekmektedir. Rogers (2003), inovasyonu "yeni bir fikirin veya uygulamanın benimsenmesi süreci" olarak tanımlamaktadır. Eğitimde inovasyonun önemi, sadece bilgi aktarmakla kalmayıp, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi becerilerini geliştirmesine olanak tanımasıdır. Bu bağlamda, eğitim sistemleri, değişen toplumsal ve teknolojik dinamiklere uyum sağlamak için sürekli yenilikçi yaklaşımlar benimsemelidir (Rogers, E. M. (2003). Eğitimde inovasyon, geleneksel öğretim yöntemlerinin sınırlarını aşarak öğrenme deneyimini daha etkili, verimli ve çekici hale getiren yenilikçi stratejileri ifade eder. Bu çalışmanın amacı, Sakarya'da görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde inovasyon konusundaki algılarını ve metaforik anlatım yoluyla bu konudaki deneyimlerini anlamaktır. Metaforlar, özellikle tartışmalı konulardaki farklı bakış açılarını göstermek için oldukça uygundur. Araştırma kapsamında Sakarya ili merkez ve taşra ilçelerinde görev yapan 159 sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuş olup, çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Yapılandırılmış metaforla toplanan veriler, metaforik analiz ve içerik analizi yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Metafor analizi, katılımcıların inovasyon konusundaki düşüncelerini derinlemesine anlamak için seçilen bir yöntemdir. Katılımcılara "İnovasyon …… gibidir, çünkü……..." şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Bu sayede öğretmenlerin inovasyona ilişkin algıları, duygu ve düşünceleri metaforik bir dil aracılığıyla ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların %18'si inovasyonu, eğitimde sürekli gelişim ve iyileştirme ihtiyacı olarak tanımlamaktadır. Teknoloji ve yapay zeka (%17) bu yenilik sürecinde önemli bir yer tutarken, eğitim sisteminin değişen ihtiyaçlara göre adapte olması da kritik bir unsur olarak görülmektedir. %16 oranıyla, mevcut eğitim yöntemlerinin onarılması ve iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, inovasyonun toplumsal kolaylık ve bütünlük sağladığına (%9) ve eğitim sisteminin sürekli değişime açık olması gerektiğine (%11) dikkat çekilmektedir. Yaratıcılık ve tasarımın (%4) önemi, eğitimdeki inovatif süreçlerin temel taşlarını oluştururken, enerji ve hayat kavramlarının (%5) inovasyonun hayat kalitesine olan katkısını gösterdiği ifade edilmektedir. Son olarak, çocuklar ve geleceği üzerinde (%5)

inovasyonun etkisi, eğitimde yeni nesillere daha iyi fırsatlar sunma arzusunu pekiştirmektedir. Bu çerçevede, eğitimde inovasyon, sürekli değişim ve gelişim için hayati bir gereklilik haline gelmektedir. Yüzde olarak değerlendirdiğimizde, katılımcıların %57'ı inovasyonun hayatımıza yenilik kattığını ve mevcut durumun dışına çıkmayı sağladığını belirtirken, %22'si inovasyonun değişimi ve iyileştirmeyi zorunlu kıldığını vurgulamıştır. Ayrıca, %14'ü yaratıcılığın ve özgünlüğün önemine dikkat çekmiş, geri kalan %7'lik kesim ise inovasyonun organizasyonel ve sistematik önemine odaklanmıştır. Bu çalışma, eğitimde inovasyon konusunda öğretmenlerin algılarını anlamak için önemli bir adım olup, elde edilen bulgular, gelecekteki eğitim politikalarının ve öğretim stratejilerinin şekillendirilmesinde katkı sağlayacaktır

Anahtar Kelimeler: INNOVATION: PERCEPTIONS OF CLASSROOM TEACHERS

Innovation: Perceptions Of Classroom Teachers

Metin Aydın [1,*], Güven Doğan [2] & Nurcan Atacan Altuntaş [3]

Abstract

Innovation is the application of existing knowledge and skills in new and effective ways. In today's business world, innovation is of great importance for gaining a competitive advantage. It refers to the process of developing and implementing new ideas, products, processes, or services. This concept encompasses not only the creation of something entirely new but also the improvement and transformation of existing products and processes. Rogers (2003) defines innovation as "the process of adopting a new idea or application." The importance of innovation in education lies in its ability to not only transmit knowledge but also to allow students to develop skills such as critical thinking, problem-solving, and collaboration. In this context, educational systems must continuously adopt innovative approaches to adapt to changing social and technological dynamics (Rogers, E. M. (2003)). Innovation in education refers to strategies that transcend traditional teaching methods, making the learning experience more effective, efficient, and engaging. This concept encompasses a broad area that includes the use of technology in education and pedagogical approaches. It involves the integration of various methods and tools to enrich educational processes and increase student engagement. The aim of this study is to understand the perceptions of classroom teachers working in Sakarya regarding innovation in education and their experiences through metaphorical expression. Metaphors are particularly suitable for illustrating different perspectives on controversial topics. The research involved the views of 159 classroom teachers working in both urban and rural areas of Sakarya, utilizing a qualitative research method. Metaphor analysis was chosen as a method to gain in-depth insights into participants' thoughts on innovation. Participants were asked an open-ended question: "Innovation is like _____, because _____." This allowed teachers to express their perceptions, feelings, and thoughts about innovation through a metaphorical language. As a result of the research, 18% of participants defined innovation as the need for continuous development and improvement in education. Technology and artificial intelligence (17%) are seen as significant elements in this innovation process, while adapting the education system to changing needs is also viewed as a critical factor. There is a 16% emphasis on the need to repair and improve existing educational methods. Additionally, it was highlighted that innovation provides social convenience and integrity (9%), and that the education system must remain open to constant change (11%). The importance of creativity and design (4%) forms the cornerstone of innovative processes in education, while concepts of energy and life (5%) reflect innovation's contribution to quality of life. Finally, the impact of innovation on children and the future (5%) reinforces the desire to offer better opportunities to new generations in education. In this framework, innovation in education has become a vital necessity for continuous change and development. When evaluated in percentage terms, 57% of participants indicated that innovation brings novelty to our lives and helps transcend the current situation, while 22% emphasized that innovation necessitates change and improvement. Additionally, 14% highlighted the importance of creativity and originality, while the

remaining 7% focused on the organizational and systematic significance of innovation. This study represents an important step in understanding teachers' perceptions of innovation in education, and the findings will contribute to shaping future educational policies and teaching strategies.

Keywords: innovation, education, metaphor

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerileri Hakkında 2014-2024 Yılları Arasında Yayınlanmış Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin İncelenmesi

Feyza Nur Şen
Okul Öncesi Öğretmenliği Harran Üniversitesi
feyzanursen@gmail.com

Özet

Düşünme becerileri, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme ve üst bilişi içeren bir dizi üst düzey düşünme sürecini kapsar (Baron ve Sternberg, 1987). Dewey (1960), düşünme becerisini bir sorunla başlayan ve bir çözümle birlikte kendini yorumlama ile sona eren bir süreç olarak algılamıştır. Kişinin muhakeme yapmak, karar vermek ve yeni fikirler üretmek amacıyla bilgi toplamak, analiz etmek, değerlendirmek ve kullanmak için bilişsel süreçleri stratejik olarak kullanmalarına yardımcı olurlar. Düşünme becerileri, insanların bilgiyi çeşitli bağlamlarda anlamalarını, işlemelerini ve uygulamalarını sağladıkları için etkili öğrenme için gereklidir. Bu araştırma, okul öncesi öğretmen ve okul öncei öğretmen adaylarının düşünme becerileri hakkında 2014-2024 yılları arasında YÖK Ulusal Tez Merkezi ve YÖKAkademik'te yayınlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, doküman analizi yöntemiyle yapılacak teorik ve nitel bir çalışmadır. Belirlenen anahtar kelimelere göre yapılan tarama sonucunda listelenen 70 çalışmadan dâhil edilme ölçütlerine uyan 17 çalışma meta-analiz sürecine tabi tutulacaktır. Meta-analiz ile ilgili yapılması gereken bütün istatistiksel işlemler JAMOVİ 2.5.6 yazılımı ile gerçekleştirilecektir. Yapılacak çalışma kapsamında akademik literatürde düşünme becerilerinin ne kadar irdelendiği gözler önüne serilerek farklı çalışmalardan elde edilen sonuçları karşılaştırma ve çalışma sonuçları arasındaki kalıpları belirlemek hedeflenmektedir. Ayrıca, bu konuya değinen çalışmaları ortaya koymak ve ileride bu konuya yönelik yapılacak araştırmaların önünü açabilir.

Anahtar Kelimeler: Düşünme Becerileri, Okul Öncesi Eğitimi, Meta Analiz

An Investigation of Master's and Doctoral Theses Published Between 2014-2024 on Thinking Skills of Early Childhood Education Teachers and Teacher Candidates

Feyza Nur Şen

Abstract

Thinking skills encompass a range of higher order thinking processes including critical thinking, creative thinking, problem solving, decision making and metacognition (Baron & Sternberg, 1987). Dewey (1960) perceived thinking skills as a process that begins with a problem and ends with a solution and self-interpretation. They help people to use cognitive processes strategically to gather, analyze, evaluate and use information to make judgments, make decisions and generate new ideas. Thinking skills are essential for effective learning as they enable people to understand, process and apply knowledge in a variety of contexts. This study aims to examine master's and doctoral theses published in YÖK National Thesis Center and YÖKAcademic between 2014 and 2024 about early childhood education teachers' and early childhood education prospective teachers' thinking skills. The research is a theoretical and qualitative study to be conducted by document analysis method. Among the 70 studies listed as a result of the search according to the keywords determined, 17 studies that meet the inclusion criteria will be subjected to the meta-analysis process. All statistical procedures required for meta-analysis will be performed with JAMOVI 2.5.6 software. Within the scope of this study, it is aimed to compare the results obtained from different studies and to determine the patterns between the results of the studies by revealing how much thinking skills are examined in the academic literature. In addition, it can reveal the studies that address this issue and pave the way for future research on this issue.

Keywords: Thinking Skills, Early Childhood Education, Meta Analysis

Öğrencilerin Liderlik Becerileri ile Okullarda Zenginleştirilmiş Öğretim Faaliyetleri Arasındaki İlişki

Kamil Yıldırım
Eğitim Bilimleri Bölümü Aksaray Üniversitesi
kamilyildirim1@gmail.com

Özet

Liderlik, toplumsal gelişmenin temel unsurlarından biridir. Toplumsal gelişme bakımından önemli bir yeri olan liderliğin okullarda öğrencilere edindirilmesi beklenmektedir (EURYDICE, 2018; MEB TTKB, 2021; T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2019; UNESCO, 2017). Liderlik, sorumluluk üstlenmeyi, içinde yer aldığı grubu etkilemeyi, girişimde bulunmayı, yaratıcılığı içeren bir üst beceridir (Haug & Mork, 2021; Özdemir vd., 2020; UNESCO, 2017; 22). Liderlik becerileri geliştirilebilen becerilerdir (Bush, 2008; Eckert & Daughtrey, 2019; Hallinger, 2018). Okullarda öğretim faaliyetleri, öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirebilecek önde gelen fırsatlardandır (Araşkal ve Kılınç, 2019; Hoy & Miskel, 2013; Lunenburg & Ornstein, 2022). Ogurlu (2014) tarafından yapılan deneysel bir çalışmada liderlik geliştirme faaliyetlerinin öğrencilerin liderlik davranışlarını sergileme isteği yarattığı tespit edilmiştir. Öz ve Baloğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilkokuldan ortaöğretim düzeyine geçildikçe öğrencilerin liderlik sergileme sıklığının azaldığını tespit etmişlerdir. Can (2009) tarafından yapılan çalışmada örgün öğretimde liderliğin sık sergilenen bir beceri olmadığı ve okullarda öğrencilere yaratıcılık, girişimcilik, sorun çözme gibi liderlik becerilerini kazandırmaya yönelik faaliyetlerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yenipınar ve Yıldırım (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin liderlik becerileriyle öğrencilerin liderlik sergileme durumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş fakat okulların bağlamsal özelliklerinin (devlet-özel, köy-şehir, küçük-büyük) öğrencilerin liderlik becerilerinde bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda öğrencilerin liderlik becerileri önemli olmakla birlikte alan yazında öğrenci liderliği üzerine araştırma birikiminin henüz olgunluğa ulaşmadığı söylenebilir. Türkiye'de öğrenci liderliği ile ilgili araştırmalar üstün yetenekli ve küçük gruplar üzerinde yoğunlaşmıştır (Akyürek, 2020; Ogurlu, 2014). Öğrencilerde çeşitli becerilerin geliştirilmesini sağlayabilen temel unsur okullardaki öğretim faaliyetleridir. Öğretim faaliyetlerinin zenginliği ile öğrencilerin liderlik becerileri arasında teorik bir ilişki olmasına karşın bu durumu test eden araştırma sayısı çok sınırlıdır (Can, 2009; Öz ve Baloğlu, 2020). Bu araştırmanın amacı öğrencilerin liderlik becerileri ile onların maruz kaldığı öğretim faaliyetlerinin niteliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda PISA 2022 Öğrenci verileri üzerinde ikincil analizler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı PISA 2022 Öğrenci anketindeki liderlik becerilerine ilişkin beş madde (1: Kesinlikle katılmıyorum – 5: Kesinlikle katılıyorum) ile öğretim faaliyetlerine ilişkin 8 maddeden oluşan beşli Likert tarzı (1: Hiç yapılmıyor – 5: Hergün yapılıyor) toplam 13 maddeden oluşmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin orta düzeyde ($\bar{X}$=3.24, Ss=.82) liderlik becerilerine sahip oldukları saptanmıştır. Okullarda liderliği destekleyici zenginleştirilmiş öğretim faaliyetlerinin ise neredeyse hiç yapılmadığı ($\bar{X}$=1.62, Ss=.97) hesaplanmıştır. Öğrencilerin liderlik

becerileri ile okullardaki liderliği destekleyici öğretim faaliyetleri arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Bu sonuç öğrencilerin liderlik becerilerini destekleyici yönde okullarda öğretim faaliyeti yapılamadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci liderliği, öğretim faaliyetleri, PISA 2022

The Relationship Between Students' Leadership Skills and Enriched Learning Activities in Schools

Kamil Yıldırım

Abstract

Leadership is one of the basic elements of social development. Leadership, which has an important place in social development, is expected to be acquired by students in schools. Leadership is a meta-skill that includes assuming responsibility, influencing the group, taking initiative, and creativity (Haug & Mork, 2021; Özdemir et al., 2020; UNESCO, 2017; 22). Leadership skills can be taught (Bush, 2008; Eckert & Daughtrey, 2019; Hallinger, 2018). Teaching activities in schools are among the promising opportunities that can develop students' leadership skills (Araşkal & Kılınç, 2019; Hoy & Miskel, 2013; Lunenburg & Ornstein, 2022). In an experimental study conducted by Ogurlu (2014), it was determined that leadership development activities created a desire for students to exhibit leadership behaviors. In the study conducted by Öz and Baloğlu (2020), they found that the frequency of students exhibiting leadership decreased as they moved from primary school to secondary education. In the study conducted by Can (2009), it was concluded that leadership is not a skill frequently exhibited in formal education and that activities aimed at providing students with leadership skills such as creativity, entrepreneurship and problem solving in schools are insufficient. In the study conducted by Yenipınar and Yıldırım (2022), a significant relationship was found between teachers' leadership skills and students' leadership status, but it was concluded that the contextual characteristics of schools (public-private, village-city, small-large) did not make a difference in students' leadership skills. Although students' leadership skills are important in schools, it can be said that the research on student leadership in the literature has not yet reached maturity. In Turkey, research on student leadership has focused on gifted and small groups (Akyürek, 2020; Ogurlu, 2014). The main element that can ensure the development of various skills in students is the teaching activities in schools. Although there is a theoretical relationship between the richness of teaching activities and the leadership skills of students, the number of studies testing this situation is very limited (Can, 2009; Öz and Baloğlu, 2020). The aim of this research is to examine the relationship between students' leadership skills and the quality of teaching activities they are exposed to. In line with the purpose of the research, secondary analyses were conducted on PISA 2022 Student data. The data collection tool consisted of a total of 13 items in the PISA 2022 Student Survey, five items related to leadership skills (1: Strongly disagree - 5: Strongly agree) and 8 items related to teaching activities in a five-point Likert style (1: Never done - 5: Done every day). As a result of the research, it was computed that the students had moderate leadership skills ($\bar{X}$=3.24, SD=.82). It was calculated that enriched teaching activities supporting leadership were almost never carried out in schools ($\bar{X}$=1.62, SD=.97). No significant relationship was found between students' leadership skills and teaching activities that support leadership in schools. This result was interpreted as the lack of teaching activities in schools that support students' leadership skills.

Keywords: Student leadership, teaching activities, PISA 2022

Matematik Öğretmenlerinin Üst Düzey Düşünme Becerileri Kavramını Tanımlamalarının İncelenmesi

Dr. Zarife Gökçen Karadem
Matematik Meb
zgokcenkaradem@gmail.com

Özet

Karşımıza çıkan problemlerin hızla karmaşıklaştığı günümüz dünyasında problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, sorgulama gibi üst düzey düşünme becerilerinin eğitim ortamlarında kazandırılması ve geliştirilmesi oldukça önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmada matematik öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerilerini nasıl tanımladıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı matematik öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerilerini tanımlamaya yönelik algılarının incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma modelinden betimsel durum çalışması esas alınmıştır. Araştırma grubunda yer alan katılımcıları 2020-2021 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa İli Karaköprü ilçesinde resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 28 ortaöğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Görüşmeler telefon aracılığı ve yüz yüze yapılmıştır. Görüşme kayıtları Bilgisayar ile Microsoft Word proGramında yazı haline dönüştürülmüştür. 28 görüşme metni MAXQDA 2020 programına aktarılmış ve analiz işlemi gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yanıtı aranan soru katılımcıların üst düzey düşünme becerilerini nasıl tanımladıklarına ilişkindir. Bu kapsamda katılımcılara "Üst düzey düşünme becerileri sizce nedir? Üst düzey düşünme becerileri kavramını nasıl tanımlarsınız? Öğrencileriniz üzerinden bu becerilere örnekler verir misiniz?" soruları yöneltilmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre öğretmenler Üst düzey düşünme becerilerini eleştirel yaklaşım, çözme ve yeni/farklı kodları ile ifade etmişlerdir. Kategoriler ve kodlar incelendiğinde "Eleştirel yaklaşım" kategorisinde; fikirleri aktarma, olduğu gibi kabul etmeme, sorgulama, veriler arası ilişki kurabilme, yorum yapma, soru sorma, kanıt isteme kodları yer almaktadır. "Çözme" kategorisinde; parçaları birleştirme, en iyi şekilde yapma, yapabilme, problem çözme, sorunun üstesinden gelme kodları yer alırken; "Yeni/farklı" kategorisinde ise yaratıcı düşünme, yeni bir şey ortaya koyma, farklı şeyler, hayal kurma, sıradışı düşünme, farklı düşünme, yeni fikir, olaya farklı bakma, farklı çözüm yolları kodlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre matematik öğretmenleri üst düzey düşünme becerilerini olayları ve problemleri olduğu gibi kabul etmeyerek eleştirel bir yaklaşımla ele alma, yeni bir şey ortaya koyma ve farklı açılardan düşünme, farklı çözüm yolları üretme, karşılaşılan sorunların üstesinden gelme, problem çözebilme şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu tanımlamalar genel olarak eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme olarak adlandırılan düşünme becerileridir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Öğretmenleri, Üst Düzey Düşünme Becerilerİ

Examining Mathematics Teachers' Definitions Of The Concept Of Higher Order Thinking Skills

Dr. Zarife Gökçen Karadem

Abstract

In today's world, where the problems we encounter are rapidly becoming more complex, it is very important to acquire and develop higher-order thinking skills such as problem solving, decision making, critical thinking, creative thinking, and questioning in educational environments. In this context, the study attempted to reveal how mathematics teachers define higher-order thinking skills. The purpose of this study is to examine the perceptions of mathematics teachers regarding defining higher-order thinking skills. The research is based on a descriptive case study from the qualitative research model. The participants in the research group consist of 28 secondary school mathematics teachers working in official secondary schools in Karaköprü district of Şanlıurfa Province in the 2020-2021 academic year. The data of the study were collected with semi-structured interview forms. The interviews were conducted via telephone and face-to-face. The interview records were converted into text using the Microsoft Word program on a computer. The 28 interview texts were transferred to the MAXQDA 2020 program and the analysis was performed. Descriptive and content analysis were used in the analysis of the data. The question sought to be answered within the scope of the research is about how the participants define higher-order thinking skills. In this context, the participants were asked the following questions: "What do you think higher-order thinking skills are? How do you define the concept of higher-order thinking skills? Can you give examples of these skills through your students?" According to the findings obtained from the analysis of the data, teachers expressed higher-order thinking skills with the codes of critical approach, solving and new/different. When the categories and codes are examined, the codes of conveying ideas, not accepting them as they are, questioning, establishing relationships between data, commenting, asking questions, and requesting evidence are included in the "Critical approach" category. The codes of combining parts, doing the best, being able to, solving problems, and overcoming problems are included in the "Solving" category; while the codes of creative thinking, presenting something new, different things, imagining, thinking outside the box, thinking differently, new ideas, looking at things differently, and different solutions are found in the "New/different" category. According to the results obtained from the findings, mathematics teachers define higher-order thinking skills as not accepting events and problems as they are and dealing with them with a critical approach, presenting something new and thinking from different perspectives, producing different solutions, overcoming encountered problems, and being able to solve problems. These definitions are generally called critical thinking, problem solving, and creative thinking.

Keywords: Math Teachers Higher Order Thinking Skills

Kazakistan'da Okul Öğrencilerinin Sürekli Psikolojik ve Pedagojik Desteklenmesinde Örgütsel ve Hukuki Sorunlar

Merey Mussabayeva [1,*] & Saniya Zhumazhanova [2]
[1] The Center For Pedagogical Qualimetry The National Academy of Education Named After Y.altynsaryn
[2] The Center For Pedagogical Qualimetry The National Academy of Education Named After Y. Altynsarin
m.musabayeva@uba.edu.kz

Özet

Amaç: Bu çalışmanın amacı, Kazakistan'da kapsayıcı eğitim bağlamında öğrenciler için sürekli psikolojik ve pedagojik desteğin uygulanmasını etkileyen örgütsel ve hukuki yönleri incelemektir. Yöntem: Araştırma, Kazakistan'da kapsayıcı eğitim üzerine mevcut düzenlemeler ve stratejik belgeler, özellikle de "Kapsayıcı Eğitimle İlgili Bazı Yasalara Ek ve Değişiklikler Yapılmasına Dair Kanun" adlı yeni düzenlemeler kapsamında belge analizinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Bulgular: Çalışma, öğretmenlerin %70'inin özel eğitim gereksinimleri (ÖEG) olan çocuklar için bireyselleştirilmiş müfredatlar geliştirmekte zorlandığını, okul müdürlerinin ise %57'sinin psikolojik ve pedagojik destek hizmetlerini yetersiz bulduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerin %80'inin ÖEG öğrencilerle çalışma konusunda yetersiz bilgiye sahip olduklarını bildirmektedir. Başlıca engeller arasında uzman personel eksikliği, yetersiz kurumsal iş birliği ve öğretmenler için metodolojik desteğin eksikliği yer almaktadır. Öneriler: Sürdürülebilir bir kapsayıcı ortam oluşturmak için araştırma, örgütsel ve hukuki çerçevenin iyileştirilmesini, kurumlar arası koordinasyonun güçlendirilmesini ve uzmanlara kapsamlı eğitim ve destek sağlanmasını önermektedir. Bu önlemler, tüm öğrenciler için kapsayıcı eğitimin erişilebilirliğini sağlayacak ve Kazakistan eğitim sisteminin sürekli gelişimini destekleyecektir. Örgütsel açıdan bakıldığında kapsayıcı eğitimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okulların altyapısının güçlendirilmesi, öğretmenlerin ve diğer eğitim profesyonellerinin kapsayıcı eğitim konularında eğitilmesi gereklidir. Eğitim kurumlarının kapsayıcı bir yaklaşımla yapılandırılması, öğrencilere yönelik destekleyici programların sürekli güncellenmesi ve bu programların izlenmesi büyük önem taşır. Psikolojik ve pedagojik destek süreçlerinde, okul içi iş birliğinin ve iletişimin sağlanması da kritik bir rol oynar.

Anahtar Kelimeler: sürekli psikolojik ve pedagojik destek, kapsayıcı eğitim, özel eğitim gereksinimleri olan çocuklar (ÖEG).

Organizational and Legal Issues of Continuous Psychological and Pedagogical Support of School Students in Kazakhstan

Merey Mussabayeva [1,*] & Saniya Zhumazhanova [2]

Abstract

Aim: The purpose of this study is to examine the organizational and legal aspects that impact the implementation of continuous psychological and pedagogical support for students within the context of inclusive education in Kazakhstan. Method: This research is a qualitative study that utilizes document analysis on existing regulations and strategic documents on inclusive education in Kazakhstan, particularly focusing on the new regulation titled "Law on Amendments and Additions to Certain Laws Related to Inclusive Education." Findings: The study revealed that 70% of teachers struggle to develop individualized curricula for children with special educational needs (SEN), while 57% of school principals consider psychological and pedagogical support services to be inadequate. Additionally, 80% of teachers report having insufficient knowledge in working with SEN students. Major obstacles include a lack of specialized staff, insufficient institutional collaboration, and a shortage of methodological support for teachers. Recommendations: To create a sustainable inclusive environment, the research recommends improving the organizational and legal framework, strengthening inter-institutional coordination, and providing comprehensive training and support to specialists. These measures will ensure the accessibility of inclusive education for all students and support the continuous development of Kazakhstan's educational system. From an organizational perspective, the successful implementation of inclusive education requires enhancing school infrastructure and training teachers and other educational professionals in inclusive education. Structuring educational institutions with an inclusive approach, continuously updating support programs for students, and monitoring these programs are essential. Cooperation and communication within the school play a critical role in the processes of psychological and pedagogical support.

Keywords: continuous psychological and pedagogical support, inclusive education, children with special educational needs (SEN).

Fen Eğitiminde Boş Kalan Sıralar: Nedenler, Beklentiler ve Çözüm Önerileri

Oktay Kızkapan [1], Seyide Eroğlu [2,*], Melek Karaca [3] & Emine Turhal [3]
[1] Fen Bilgisi Öğretmenliği Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
[2] Kimya Öğretmenliği Meb
[3] Fen Bilgisi Öğretmenliği Erciyes Üniversitesi
seyideeroglu@gmail.com

Özet

Son yıllarda eğitim fakültelerine olan ilginin azalması ve öğretmenlik mesleğinin cazibesini yitirmesi önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenliği gibi bir zamanlar popüler olan bölümlerin, kontenjanlarının dolmaması bu durumun somut göstergesidir. Bu bölümlere olan ilginin azalması, bu programların kontenjanlarının dolmaması ve öğretmenlik mesleğine olan talebin düşmesi değişen yaşam koşulları ile açıklanmaya çalışılsa da, altında yatan diğer nedenlerin ayrıntılı olarak incelenmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının mesleği isteyerek seçmelerinin, meslekteki başarılarını olumlu etkilediği düşüncesinden hareketle çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tercihlerin azalmasının nedenleri incelenerek öğretmen adaylarının bu mesleğin tercih oranını artırmaya yönelik öneriler sunmak amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemine ait desenlerden durum çalışması tercih edilmiştir. Çalışma, fen bilgisi öğretmenliği bölümüne yeni kayıt yaptıran 13 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik sorulardan ve dört açık uçlu sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla çevrimiçi platformlar ve yazılı form üzerinden toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda, katılımcıların büyük çoğunluğunun mesleği/bölümü sevdiği, çocukluk hayalleri veya rol modellerin etkisiyle bu bölümü tercih ettikleri görülmüştür. Ancak, atanma oranlarındaki düşüş ve atanma süreçlerinin zorluğu bölümün tercih edilmemesinin en büyük sebepleri olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, eğitim içeriğinin zorluğu ve alternatif meslek alanlarının cazibesi de tercih edilmeme nedenleri arasında sayılmıştır. Mezun olduktan sonra öğretmenlik yapma isteği, çoğu katılımcı için temel hedef olmasına rağmen, birkaç katılımcı öğretmenliği uzun vadeli bir kariyer olarak görmemektedir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının tercihlerini belirlerken kişisel eğilimler kadar mevcut eğitim ve istihdam koşullarının da etkili olduğunu göstermektedir. Sonuçlardan hareketle, atama sayılarının artırılması, atanma koşullarının kolaylaştırılması, lisans eğitim içeriğinin gözden geçirilmesi, öğretmenlik mesleğinin itibarını artırmak için olumlu algı kampanyalarının düzenlenmesi önerilmektedir. Eğitim fakültelerinin kontenjanlarının ihtiyaca göre belirlenmesi ve öğretmen eğitim programlarının güncellenmesi de öneriler arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleği, Fen bilgisi öğretmenliği, İtibar kaybı, Meslek tercihi, Atama sorunları.

Empty Desks in Science Education: Reasons, Expectations and Solution Suggestions

Oktay Kızkapan [1], Seyide Eroğlu [2,*], Melek Karaca [3] & Emine Turhal [3]

Abstract

In recent years, the decrease in interest in education faculties and the loss of attractiveness of the teaching profession are significant problems. The fact that the quotas of once popular departments such as science and primary school mathematics teaching have not been filled is a concrete indicator of this situation. Although the decrease in interest in these departments, the quotas of these programs not being filled and the decrease in demand for the teaching profession are tried to be explained by changing living conditions, other underlying reasons need to be examined in detail. Based on the idea that the willingness of teacher candidates to choose the profession positively affects their success in the profession, the study aims to examine the reasons for the decrease in preferences for the teaching profession and to present suggestions to increase the preference rate of teacher candidates for this profession. In the study, a case study was preferred among the qualitative research method designs. The study was conducted with 13 teacher candidates who were newly enrolled in the science teaching department. Data were collected through online platforms and written forms using demographic questions and a structured interview form consisting of four open-ended questions created by the researchers. The obtained data were analyzed through content analysis. At the end of the study, it was seen that the majority of the participants liked the profession/department and preferred this department due to their childhood dreams or the influence of role models. However, the decrease in the appointment rates and the difficulty of the appointment processes emerged as the biggest reasons for not choosing the department. In addition, the difficulty of the educational content and the attractiveness of alternative professional fields were also listed among the reasons for not choosing. Although the desire to teach after graduation was the main goal for most participants, a few participants did not see teaching as a long-term career. The research findings show that current education and employment conditions are as effective as personal tendencies in determining the preferences of teacher candidates. Based on the results, it is recommended to increase the number of appointments, facilitate the appointment conditions, review the undergraduate education content, and organize positive perception campaigns to increase the reputation of the teaching profession. The determination of the quotas of education faculties according to the needs and updating teacher education programs are also among the suggestions.

Keywords: Teaching profession, Science teaching, Loss of reputation, Career choice, Appointment problems.

Öğrencilerin Din Eğitimi Alanında Tezsiz Yüksek Lisans Yapma Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Mehmet Nezir Çevik
Ilahiyat Fakültesi Siirt Üniversitesi
nezir.cevik@siirt.edu.tr

Özet

Bu çalışma, Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans eğitim gören öğrencilerin, Tezsiz yüksek lisans eğitimi yapma nedenleri ve eğitimden beklentilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma verileri lisansüstü eğitim alan 12 öğrencinin görüşlerinden elde edilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımına uygun bir şekilde fenomenoloji desenle yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, lisansüstü eğitim alan öğrencilerin büyük çoğunluğu kendini geliştirmek ve kariyer yapmak amacıyla eğitime başlamıştır. Ayrıca öğrenciler lisansüstü eğitimin bilgi ve becerilerini artırması beklentisi içindedirler ve çoğunlukla bu beklentilerinin karşılandığını düşünmektedirler. Lisansüstü eğitim alan öğrenciler aldıkları eğitimin daha ileriye taşınabilmesi için eğitimlerin daha çok pratiğe yönelik olması, akademisyenlerin öğrencilere rehberlik yapması ve danışman öğretim üyelerinin daha ilgili olmasını önermişlerdir. Din eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilerin, bu programlara katılma motivasyonlarının kariyer gelişimi, sosyal statü kazanma ve boş zaman değerlendirme gibi nedenlere dayandığı söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin profesyonel ve kişisel amaçlarla eğitime yöneldiğini göstermektedir. Özellikle, kariyer yapmak ve mevcut konumlarında saygınlık kazanmak, bireylerin din eğitimi gibi bir alanda kendilerini akademik olarak geliştirmeye duydukları ihtiyacı yansıtabilir. Bu motivasyonlar, öğrencilerin iş hayatında daha etkin bir konum elde etme veya toplumda daha itibarlı bir yer edinme arzularını işaret ederken, aynı zamanda boş zamanlarını değerlendirme gerekçesi, din eğitimi programlarının bireylere sunduğu kişisel tatmin ve entelektüel gelişim fırsatlarına olan ilgiden kaynaklı olabilir. Bu çeşitlilik, din eğitimi alanındaki akademik programların yalnızca profesyonel değil, aynı zamanda sosyal ve bireysel tatmin sağlama kapasitesini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, tezsiz yüksek lisans, yüksek lisans öğrencileri.

Students' Opinions on the Reasons for Doing a Master's Degree without Thesis in Religious Education

Mehmet Nezir Çevik

Abstract

This study aims to reveal the reasons of the students who have a master's degree without thesis in the field of Religious Education at Siirt University Faculty of Theology, and their expectations from the education. The research data were obtained from the opinions of 12 graduate students. The data collected through semi-structured interviews with a phenomenological design in accordance with the qualitative research approach were analysed by content analysis technique. According to the results of the study, the majority of the students who received postgraduate education started their education in order to improve themselves and make a career. In addition, students expect graduate education to increase their knowledge and skills, and they mostly think that these expectations are met. The students who received postgraduate education suggested that the education should be more practice-oriented, academicians should guide the students and counsellors should be more interested in the education they received in order to carry the education they received further. It can be said that the motivations of the students who have a master's degree without thesis in the field of religious education are based on reasons such as career development, gaining social status and leisure time. While these motivations may indicate students' desire to achieve a more effective position in business life or to gain a more prestigious place in society, they may also be motivated by the need to spend their leisure time, personal satisfaction and interest in the opportunities for intellectual development that religious education programmes offer to individuals. This diversity reveals the capacity of academic programmes in the field of religious education to provide not only professional but also social and personal satisfaction.

Keywords: Religious education, master's degree without thesis, master's students.

Üniversite Binalarının Sürdürülebilir Tasarım Yaklaşımı

Fehime Yeşim Gürani
Iç Mimarlık Çukurova Üniversitesi
ygurani@cu.edu.tr

Özet

Çevre sorunlarının oluşmasında büyük etkisi olan insanların hem kendi çıkarlarını korumak hem de diğer canlılara karşı ahlaki bir yükümlülük taşımalarından kaynaklı bu sorunlara çözüm bulmaları gerekmektedir. Sürdürülebilirlik, bu sorunları çözmek için kullanılabilecek bir anahtardır. Buna çözüm olan uygulamalar gelecek nesillerin kullanacağı kaynaklara zarar vermeden bugünün ihtiyaçlarını karşılamayı amaç edinmektedir. Enerji kaynaklarının önemli derecede tüketildiği ve yapımı sırasında doğal çevreye zarar veren binalardır. Sürdürülebilir bina kavramı ile işlevsel, enerjiden tasarruf sağlayan, çevre dostu malzemelerin kullanıldığı mekân tasarımı, inşa edilirken doğal çevreye zarar vermemesi, çevre ile uyumlu olması ifade edilmektedir. Bu tür çevreci yaklaşımlar ile gelecekte yapılacak binaların tasarım süreci için planlama stratejileri oluşturulabilecektir. Bu süreci yönetecek ve çözüm üretecek meslek grupları yapı sektörünün bir parçası olan mimar ve iç mimarlardır. Mekâna dair tüm tasarım kararlarında iç mekân tasarımcıları sürdürülebilirliğin temel ilkelerini göz önünde bulundurmalıdırlar. Çevre sorunlarının yarattığı olumsuz etkiler, günümüz mekân tasarımını belirleyen unsurlar arasında sürdürülebilirliğin ön sıralara yükseldiğini kanıtlamaktadır. Çevresel etkenler, maliyet ve iyi niyetle başlanan ancak uzman olmayan kişilerce yapılan müdahaleler sürdürülebilirlik anlayışı ile tezat durumlar göze çarpmaktadır. Çevreye duyarlı, sürdürülebilir niteliğe sahip binalar kullanıcısı ile o mekân arasında bir iletişim gerçekleştiğinde çevrecilik anlayışını öğreten bir materyale dönüşecektir. Çevresel sürdürülebilirlik kapsamındaki bu yapılar diğer tasarımcılar ve kullanıcılar için de iyi örnek olacaktır. Çevre bilincinin geleceğin mekân tasarımcılarına kazandırılmasında, bu anlayış ile tasarlanmış ve inşa edilmiş eğitim mekânlarında gerçekleşebilecektir. Çalışmada amaç, sürdürülebilir üniversite binaları ve yakın çevresinin tasarım ölçütlerini örnekler üzerinden irdeleyerek belirlemek ve konunun önemine dikkat çekmektir. Bu amaçla bilimsel ve sanatsal bilginin üretildiği üniversite yapıları çalışmanın materyalini oluşturmaktadır. Öğrencilerin eğitim aldıkları mekândan öğrendikleri çevreci anlayışı eğitim öğretim sürecine dâhil edebilirler. Bu sürecin yaşandığı mekânlarda öğrenciler için yaşayarak öğrenecekleri bir ortam sağlanmış olacak, okul sonrası hayatlarına entegre edebilmelerinin kolaylaşacağı umulurken, akademik ve idari personel için de çalışmaya karşı motivasyonu artıran sağlıklı ve aidiyeti kuvvetlendirecek mekanlar olacaktır. Seçilen örnekler görsellerle irdelenecek, tasarım bileşenleri tespit edilerek nitel araştırma yöntemleri kullanılacaktır. Farklı coğrafyalardan seçilen örnekler üzerinden sürdürülebilir üniversite yapıları hakkında tasarım ölçütleri belirlenerek gelecekte tasarımcıların yapacakları araştırmalara zemin oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, İç Mimari, Mekân, Eğitim Binaları, Üniversite Yapıları

Sustinable Design Approach to University Buildings

Fehime Yeşim Gürani

Abstract

Humans, who have a significant role among the factors that create environmental problems, are expected to develop solutions both to protect their own interests and to have a moral responsibility towards other living beings. Sustainability is a key that can be used to solve these problems. The applications that offer solutions to this problem seek to meet current needs without harming the resources to be used by future generations. Buildings are the component in which energy resources are consumed significantly and which damage the natural environment during construction. The concept of sustainable building refers to the design of space that is functional, energy-efficient and uses environmentally friendly materials, does not harm the natural environment during construction, and is compatible with the environment. With such environmentalist approaches, planning strategies for the design process of buildings to be built in the future may be formed. The professional groups that will manage the process and produce solutions are architects and interior architects who are part of the construction sector. In addition, interior designers should consider the basic principles of sustainability in all design decisions regarding the space. The negative effects of environmental problems prove that sustainability has moved to the top of the list of factors that determine current spatial design. Environmental factors, costs, and interventions that are undertaken with good intentions but made by non-specialists create contradictions with the understanding of sustainability. Environmentally sensitive, sustainable buildings will turn into a material that teaches the understanding of environmentalism when there is communication between the user and that space. Within the scope of environmental sustainability, these buildings will be a good example for other designers and users. Teaching environmental awareness to future space designers can be achieved in educational spaces designed and constructed with this understanding. The aim of the study is to determine the design criteria of sustainable university buildings and their immediate surroundings by analyzing examples and to highlight the importance of the subject. For this purpose, university buildings where scientific and artistic knowledge is generated constitute the material of the study. The students will experience environmentalist understanding during their academic life. In the spaces where this process is continued, the students will be provided with an environment where they will learn by experience and they are expected to be able to integrate it into their lives after school. On the other hand, there will be healthy spaces for academic and administrative staff that will increase motivation to work and strengthen their sense of belonging. Selected examples will be examined with visuals and qualitative research methods will be used by identifying design components. As a result, it is expected that design criteria about sustainable university buildings will be determined through examples chosen from various geographies and this will form the basis for future researches to be carried out by designers.

Keywords: Sustainability, Interior Design, Space, Educational Buildings, University Buildings

Üniversite Öğrencilerinin Zararlı Yazılımların Farkındalığı Konusuna Yönelik Geliştirdikleri Materyallerin Değerlendirilmesi

Birsel Aybek [1] & Sıddık Doğruluk [2,*]
[1] Eğitim Fakültesi / Eğitim Bilimleri Bölümü / Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Çukurova Üniversitesi
[2] Bilgisayar Teknolojisi Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
sdogruluk@ksu.edu.tr

Özet

Yaşadığımız dijitalleşen çağda kuşkusuz bilgi ve iletişim teknolojileri insanlar tarafından hayatın her alanında yoğun şekilde kullanılmaktadır. Bu durum kullanılan dijital teknolojilere göre değişmekle birlikle çeşitli güvenlik problemlerini de beraberinde getirmektedir. Kuşkusuz bunların en önemlilerinden biri olarak zararlı yazılımlar (virüs, truva atı, solucan, vb.) dikkat çekmektedir. Bu zararlı yazılımların tanınması ve bilinmesi muhtemel güvenlik zafiyetlerinin önüne geçilebilmesi açısından oldukça önemli bir gerekliliği ifade etmektedir. Bu çalışmada bilişim teknolojileri bölümünde öğrenim gören öğrencilerin zararlı yazılımlar konusuna yönelik olarak hazırladıkları materyallerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde iletişim dersi alan 55 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma dört hafta süreyle uygulanmıştır. İlk iki hafta öğrencilere zararlı yazılımlar konusu ve materyal hazırlama ilkeleri anlatılmıştır. Sonraki iki haftalık süreçte ise öğretim elemanı rehberliğinde zararlı yazılımların farkındalığına yönelik kart postallar ve zarflar hazırlatılarak uygulama tamamlanmıştır. Hazırlanan materyaller araştırmacı tarafından geliştirilen dil ve anlatım, içerik ve kapsam, slogan ve mesaj, görsellik ve sunum, yaratıcılık kriterlerini içeren rubrik aracılığı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin hazırladıkları materyallerin dil ve anlatım kriteri açısından 12'sinin yeterli, 19'unun kısmen yeterli ve 24'ünün yetersiz olduğu ortaya konmuştur. Hazırlanan materyaller içerik ve kapsam kriteri açısından değerlendirildiğinde, 13'u yeterli, 17'si kısmen yeterli ve 25'i yetersiz olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, slogan ve mesaj kriteri açısından incelendiğinde materyallerin, 15'inin yeterli, 15'inin kısmen yeterli ve 25'inin ise yetersiz olduğu belirlenmiştir. Hazırlanan materyaller görsellik ve sunum kriteri açısından ele alındığında; 15'i yeterli, 12'si kısmen yeterli ve 28'i yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Son kriter olan yaratıcık incelendiğinde ise, materyallerin 14'ünün yeterli, 14'ünün kısmen yeterli ve 25'sinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle öğrenciler tarafından hazırlanan materyallerin genel olarak yeterli seviyede olmadığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Zararlı yazılımlar, materyal tasarlama, üniversite öğrencileri

Assessing Materials Developed by University Students on Awareness of Harmful Software

Birsel Aybek [1] & Sıddık Doğruluk [2,*]

Abstract

In the digital age we live in, information and communication technologies are undoubtedly used intensively by people in all areas of life. This situation leads to various security problems, depending on the digital technologies. One of the most prominent of these issues is harmful software (viruses, Trojan horses, worms, etc.). Recognizing and understanding these types of harmful software is vital for preventing potential security vulnerabilities. In this regard, this study aims to evaluate materials prepared by students studying at the information technology department on the topic of harmful software. The study utilized a case study design. The participants consisted of 55 students enrolled in a communication course in the fall semester of the 2023–2024 academic year. The study was conducted over four weeks. In the first two weeks, students were informed about harmful software and the principles of material preparation. In the following two-week period, the students prepared postcards and envelopes to raise awareness towards harmful software under the guidance of the instructor and the implementation process was finalized. The prepared materials were analyzed through using a rubric developed by the researcher, which included criteria for language and expression, content and scope, slogan and message, visuals and presentation, and creativity. The analysis results revealed that 12 materials were considered adequate, 19 partially adequate, and 24 inadequate in terms of language and expression. Upon analyzing the materials for content and scope, 13 were found adequate, 17 partially adequate, and 25 inadequate. Besides, regarding the slogan and message criterion, 15 materials were assessed as adequate, 15 as partially adequate, and 25 as inadequate. As for visuals and presentation, 15 were considered adequate, 12 partially adequate, and 28 inadequate. Finally, 14 materials were rated adequate, 14 partially adequate, and 25 inadequate in terms of the creativity criterion. Based on these findings, it was concluded that the materials prepared by the students were generally not at a sufficient level.

Keywords: Harmful software, material design, university students

İnşaat Mühendisliğinde Temel Kavramların Rolü ve Etkisinin Değerlendirilmesi

Ismail Cengiz Yılmaz
Inşaat Mühendisliği Istanbul Arel Üniversitesi
cengizyilmaz@arel.edu.tr

Özet

İnşaat mühendisliği diğer tüm mühendislik disiplinleri gibi kendine özgü birçok teknik terimi bünyesinde barındırmaktadır. Bu terimlerin birçoğu da temel fen ve matematik kavramları ile yakından ilişkilidir. İnşaat mühendisliği eğitimi alan öğrencilerde bu kavramların hazır bulunuşlukları ne kadar fazlaysa eğitimlerinde başarılarının da o kadar fazla olacağını düşünmek yanlış olmaz. Bu kavramların kazandırılmasında özellikle ortaokul eğitiminin rolü ve önemi yadsınamaz. Çünkü mühendislik disiplinlerine temel olan birçok konu ortaokul eğitiminde yer alan fen ve matematik müfredatlarında yer almaktadır. Son 10 yılda hızla gelişen STEM eğitimlerinin temeli de bu düşünceye dayanmaktadır. Özellikle inşaat mühendisliğine esas temel fen ve matematik kavramlarının erken yaşta ezbere dayandırılmadan kazandırılması, ileride yetişecek mühendislerin sahip olması istenen mühendislik duyusunu daha verimli bir şekilde elde etmesini sağlayacaktır. Bu çalışma kapsamında, Türkiye' de bulunan inşaat mühendisliği akademisyenleri, öğrencileri ve mezunlarından oluşan bir grup katılımcı ile sınırlı bir saha araştırması yürütülmüştür. Bu araştırmada İnşaat Mühendisliği disiplininde öne çıkan temel fen ve matematik kavramlarının neler olduğu, ortaokul eğitiminde bu kavramların kazandırılması için neler yapılması gerektiği ve en verimli yöntemlerin neler olabileceği konusunda çeşitli görüşmeler yapılmış, sonuçlar çeşitli istatistik veri analiz araçları ile değerlendirilmiştir. Basınç, kuvvet ve enerji kavramları en önemli kavramlar olarak değerlendirilmiş, bu kavramların kazandırılması konusunda kavramlarla ilişkili oyunlar kurma, görsel eğitim materyallerinin arttırılması daha ön plana çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İnşaat Mühendisliği, Mühendislik Eğitimi, Kavramlar

Evaluating the Role and Impact of Basic Concepts in Civil Engineering

Ismail Cengiz Yılmaz

Abstract

Civil engineering, like all other engineering disciplines, has many technical terms specific to it. Many of these terms are closely related to basic science and mathematics concepts. It would not be wrong to think that the more these concepts are available to students who receive civil engineering education, the more successful they will be in their education. The role and importance of secondary school education in particular cannot be denied in the acquisition of these concepts. Because many subjects that are fundamental to engineering disciplines are included in the science and mathematics curricula of secondary school education. The basis of STEM education, which has developed rapidly in the last 10 years, is also based on this idea. In particular, the acquisition of basic science and mathematics concepts fundamental to civil engineering at an early age, without relying on memorization, will enable future engineers to acquire the desired engineering sense more efficiently. Within the scope of this study, a limited field research was conducted with a group of participants consisting of civil engineering academics, students and graduates in Turkey. In this research, various interviews were conducted on the basic science and mathematics concepts that stand out in the Civil Engineering discipline, what should be done to teach these concepts in secondary school education, and what the most efficient methods could be, and the results were evaluated with various statistical data analysis tools. The concepts of pressure, force and energy were evaluated as the most important concepts, and creating games related to these concepts and increasing visual education materials came to the forefront in teaching these concepts.

Keywords: Civil Engineering, Engineering Education, Concepts

Hayat Boyu Öğrenme Kurumlarında Mesleki Eğitimde Sürdürülebilirlik

Ayşegül Şahiner
Sınıf Öğretmenliği Dulkadiroğlu Halk Eğitimi Merkezi
ayse_gul_sa@hotmail.com

Özet

Hayat boyu öğrenme, bireylerin yaşam boyunca, farklı zaman ve mekânlarda sürekli olarak bilgi ve becerilerini geliştirdikleri bir eğitim sürecidir. Bu süreç, sadece bireylerin mesleki yetkinliklerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda kişisel gelişimlerini destekleyerek onların topluma daha aktif ve katkı sağlayan bireyler olmalarını sağlar. Günümüzün hızla değişen iş gücü piyasasında, bireylerin sürekli olarak yeni beceriler edinmeleri ve mevcut becerilerini güncellemeleri, hayat boyu öğrenmenin önemini gözler önüne sermektedir. Hayat boyu öğrenme kurumları, sürdürülebilir mesleki eğitimin sağlanmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu bildiri, Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen yaygın eğitim faaliyetlerini ve bu faaliyetlerin sürdürülebilirlik açısından değerlendirilmesini ele almaktadır. Çalışma kapsamında kullanılan doküman analizi yöntemi, mevcut verilerin sistematik bir şekilde incelenmesi ve yorumlanması sürecini içermektedir. Bu yöntem, özellikle geniş çaplı eğitim programlarının etkililiğinin ve yaygınlığının değerlendirilmesinde oldukça etkilidir. Araştırmada kullanılan veriler, 2020-2024 yılları arasında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından sunulan mesleki eğitim programlarına ilişkin istatistikleri içermektedir.2020-2024 yılları arasında Türkiye genelinde 1.000 halk eğitimi merkezi aracılığıyla yürütülen mesleki ve teknik eğitim programları, 81 ilde ve 973 ilçede yaygınlaştırılmıştır. Bu süre zarfında, 2.602 genel kurs programı ve 1.139 mesleki ve teknik kurs programı düzenlenmiştir. Kursiyer sayısındaki artış, bu programların yaygınlığını ve etkinliğini göstermektedir; genel kursiyer sayısı %644, mesleki ve teknik eğitim kursiyer sayısı ise %722 oranında artmıştır. Yaş gruplarına göre analiz yapıldığında, 23-44 yaş aralığındaki katılımcıların oranında %3914, 7-14 yaş grubunda ise %2370 gibi dikkat çekici bir artış görülmüştür. Bu artış, genç ve yetişkin bireylerin mesleki eğitimdeki taleplerini ortaya koymaktadır. Bölgesel dağılım açısından incelendiğinde, farklı bölgelerde açılan kurslar, bölgesel ihtiyaçlara göre çeşitlilik göstermektedir. Akdeniz Bölgesi'nde en çok tercih edilen alanlar Giyim Üretim Teknolojisi ve Bilişim Teknolojileri iken, Marmara Bölgesi'nde Seramik ve Cam Teknolojisi gibi alanlar öne çıkmaktadır. Ege ve Doğu Anadolu bölgelerinde de benzer şekilde Giyim Üretim Teknolojisi ve Ahşap Teknolojisi gibi alanlar tercih edilmiştir. Bu çeşitlilik, mesleki eğitimin bölgesel ihtiyaçları karşılamada ne denli önemli olduğunu göstermektedir.2024 yılı itibarıyla 270 kurs programı revize edilmiş ve 89 yeni program geliştirilmiştir. Bu yenilikçi yaklaşım, eğitim programlarının sürekli olarak güncellenmesi ve gelecekteki istihdam ihtiyaçlarına uygun becerilerin kazandırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, "Dijital Benim İşim" gibi projeler, dijitalleşme önemli adımlar atıldığını göstermektedir. Bu projeler, sürdürülebilir mesleki eğitimin dijital ve yenilikçi bir yaklaşımla ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Hayat boyu öğrenme sürecinde belgelendirme de önemli bir yer tutmaktadır. Kursiyerlere verilen kurs bitirme belgeleri, Europass Sertifika Eki gibi uluslararası geçerliliğe sahip belgelerle desteklenmekte ve bu belgeler sayesinde bireylerin mesleki yeterlilikleri

Avrupa genelinde tanınmaktadır. Ayrıca, Mesleki Yeterlilik Kurumu ile yapılan iş birliği sayesinde, 1.623 kurs bitirme belgesi Türkiye Yeterlilikler Veri Tabanı'na tanımlanmış ve 1.267 belge yayına alınmıştır. Bu durum, eğitim ile istihdam arasındaki bağın güçlendirilmesine yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak, hayat boyu öğrenme kurumlarının sunduğu mesleki eğitim programları, bireylerin mesleki gelişimlerini destekleyerek onların iş gücü piyasasında rekabet edebilirliklerini artırmaktadır. Eğitim programlarının sürekli güncellenmesi, dijitalleşme ve sürdürülebilirlik gibi yenilikçi yaklaşımlar ile desteklenmesi, bu süreçte kritik rol oynamaktadır. Hayat boyu öğrenme, bireylerin yaşam boyu süren bir eğitim sürecinin parçası olmalarını sağlarken, aynı zamanda toplumsal kalkınmayı da destekleyen güçlü bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hayat Boyu Öğrenme, Mesleki Eğitim, Sürdürülebilirlik

Sustainability in Vocational Education in Lifelong Learning Institutions

Ayşegül Şahiner

Abstract

Lifelong learning is an educational process in which individuals continuously develop their knowledge and skills throughout their lives, at different times and places. This paper examines the non-formal education activities carried out by the General Directorate of Lifelong Learning in Turkey and the evaluation of these activities in terms of sustainability. The document analysis method used within the scope of the study includes the process of systematically examining and interpreting existing data. The data used in the research includes statistics on vocational education programs offered by the General Directorate of Lifelong Learning between 2020-2024.Between 2020 and 2024, vocational and technical education programs carried out through 1,000 public education centers throughout Turkey were expanded to 81 provinces and 973 districts. During this period, 2,602 general course programs and 1,139 vocational and technical course programs were organized. The general number of trainees increased by 644%, and the number of vocational and technical education trainees increased by 722%. When analyzed according to age groups, a remarkable increase of 3914% was seen in the rate of participants in the 23-44 age group and 2370% in the 7-14 age group. This increase reveals the demands of young and adult individuals in vocational education. When examined in terms of regional distribution, courses opened in different regions vary according to regional needs. For example, while the most preferred fields in the Mediterranean Region are Clothing Production Technology and Information Technologies, fields such as Ceramics and Glass Technology stand out in the Marmara Region. In the Aegean and Eastern Anatolia regions, similarly, areas such as Clothing Production Technology and Wood Technology were preferred. This diversity shows how important vocational education is in meeting regional needs. As of 2024, 270 course programs have been revised and 89 new programs have been developed. This innovative approach is of great importance in terms of continuously updating education programs and providing skills appropriate for future employment needs. In addition, projects such as “Digital is My Job” show that important steps have been taken in digitalization reveal the necessity of addressing sustainable vocational education with a digital and innovative approach. Course completion documents given to trainees are supported by internationally valid documents such as the Europass Certificate Supplement, and thanks to these documents, individuals' vocational qualifications are recognized throughout Europe. In addition, thanks to the cooperation with the Vocational Qualifications Authority, 1,623 course completion documents have been defined in the Turkish Qualifications Database and 1,267 documents have been published. This situation can be considered as an important step towards strengthening the link between education and employment. As a result, vocational training programs offered by lifelong learning institutions support the professional development of individuals and increase their competitiveness in the labor market. Continuous updating of training programs and supporting them with innovative approaches such as digitalization and sustainability play a critical role in this process. While lifelong learning enables

individuals to be part of a lifelong education process, it also emerges as a powerful tool that supports social development.

Keywords: Lifelong Learning, vocational training, sustainability

Avrupa Birliği Projelerinin Öğretmenlerin Sosyal Gelişimi ile Mesleki Yeterliliklerine Etkisinin Erasmus+ Projeleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Seda Yılmaz
Yiyecek Içecek Hizmetleri Öğretmeni Millî Eğitim Bakanlığı
sedaipek48@gmail.com

Özet

Günümüz eğitim dünyası; bilgi, teknoloji ve araştırma geliştirme çalışmalarının ışığında yön bulmaktadır. Ülkeleri ileriye taşıyan adımlar ise bilgiye yatırım yapmaktan geçmektedir. Bu bağlamda dünya genelinde eğitim alanında yapılan araştırma geliştirme çalışmaları ile farklı ülkelerde uygulanan eğitim teknolojileri ve uygulamalarını takip etmek kaçınılmaz olmuştur. Farklı ülkelerin eğitim ve kültürel özelliklerinin gözlemlenmesi ve kültür etkileşimlerinin sağlanmasının önemli bir yolu, Avrupa Birliği projelerinin uygulanması ile mümkün olmaktadır. Erasmus+ projeleri, Avrupa Birliği projelerinin içerisinde en çok proje hacmine sahip olan proje koludur. Erasmus+ programı hem aktif katılımcılara hem de kurum ve kuruluşlara çok sayıda fayda sağlamaktadır. Kısa dönemde katılımcıların sosyal ve bilişsel gelişimine katkıda bulunacağı gibi uzun dönemde kurum ve kuruluşların üzerinde daha yaratıcı ve yenilikçi düşünme, çağın gereklerine uygun projeler geliştirmeyle ilgili olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu araştırmada Erasmus+ projelerinin öğretmenlerin sosyal ve kültürel gelişimleri ile mesleki yeterlilikleri üzerindeki etkilerinin neler olduğu incelenmektedir. Bu çalışmanın amacı, Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün Mesleki Eğitim ve Okul Eğitimi Akreditasyonu kapsamında Erasmus+ programı ile yurt dışı hareketliliklerine katılan öğretmenlerin, katıldıkları projelerin öğretmenler üzerindeki sosyal gelişimi ve mesleki yeterliliklerindeki etkilerinin belirlenmesidir. Çalışmanın ayrıca bundan sonra yapılacak olan Erasmus+ projelerinin düzenlenmesine de rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Araştırmanın temel amacına uygun olarak araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir: Erasmus+ projeleri öğretmenlerin kişisel ve sosyal gelişimi anlamında ne gibi katkılar sunmaktadır? Erasmus+ projeleri öğretmenlere kültürel gelişim anlamında neler kazandırmaktadır? Erasmus+ projeleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ne gibi katkılar sunmaktadır? Erasmus+ projelerinin öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri açısından sağladığı faydalar nelerdir? Çalışma, nitel araştırma yönteminin kullanıldığı kesitsel bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda araştırmacının daha esnek olma şansı vardır ve araştırma sürecini yeniden şekillendirebilmektedir. Araştırmanın evrenini Türkiye'de Erasmus+ projelerinde yurt dışı hareketliliğine katılım sağlayan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2021-2023 yılları arasında Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün Mesleki Eğitim ve Okul Eğitimi Akreditasyonu kapsamında Erasmus+ projelerinde yurt dışı hareketliliğine katılım sağlayan öğretmenler içerisinden amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen 20 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde maksimum örnekleme yöntemi tercih edilerek farklı okul düzeylerinde ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerden seçim yapılmış, böylece araştırmada maksimum çeşitliliği sağlamak amaçlanmıştır. Erasmus+ projelerinin öğretmenlerin sosyal ve mesleki

anlamda katkılarını öğrenmeye yönelik 10 soru hazırlanmıştır. Verilerin analizi için betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Buna göre araştırmanın konusuna uygun olarak 8 tema belirlenmiştir. Bu temalar: Mesleki gelişime katkı, sosyal gelişime katkı, dil gelişimine katkı, proje kültürünün gelişmesi, mesleğe ve kuruma bağlılığı artırma, karar almada etkililik, yurtdışı eğitim ve öğretim fırsatlarında farkındalık, yeni projeler için iş birliği sağlama ve sosyal çevre edinmedir. Araştırma sonucunda, Erasmus+ projelerinde yurtdışı hareketliliklere katılım sağlayan öğretmenlerin mesleki ve kişisel motivasyonlarının büyük oranda arttığı, pozitif ve çok yönlü düşünme becerileri kazandıkları, diğer proje ve faaliyetlere katılımlarında daha istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin alanları ile ilgili güncel gelişmeleri yakından takip etmeleri, yabancı dil becerilerinin artması, akademik gelişim düzeylerinin artması, özgüven duyguları ile özdenetim ve iletişim becerilerinin gelişmesi, kendi kültürünü tanıtma ile ilgili farkındalık kazanmaları da elde edilen diğer önemli sonuçlardandır. Erasmus+ projelerine katılımların daha fazla olması için bu projelerin kurum, ilçe, il bazında ve ulusal düzeyde tanıtım ve yaygınlaştırma çalışmalarının daha fazla yapılması, katılımcı öğretmenlerin il genelindeki öğretmenlerle tecrübelerini paylaşmaları için tecrübe paylaşım etkinliklerinin düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Erasmus+, öğretmen gelişimi, öğretmen yeterlilikleri

Evalution of the Effect of Union Projects on Teachers' Social Development and Professional Qualifications in the Context of Erasmus+ Projects

Seda Yılmaz

Abstract

Today's education world; It finds direction in the light of information, technology and research and development studies.The steps that move countries forward are through investing in knowledge. In this context,it has become inevitable to follow the research and development studies carried out in the field of education around the world and the educational technologies and practices applied in different countries.The Erasmus+ program provides many benefits to both active participants and institutions and organizations.This research examines the effects of Erasmus+ projects on teachers' social and cultural development and professional competence.The aim of this study is to determine the effects of teachers participating in international mobility with the Erasmus+ program within the scope of Vocational Education and School Education Accreditation of Muğla Provincial Directorate of National Education, and the effects of the projects they participated in on the teachers' social development and professional competence.It is thought that the study may also guide the organization of future Erasmus+ projects. In accordance with the main purpose of the research, the research questions were determined as follows: What contributions do Erasmus+ projects make to the personal and social development of teachers? What do Erasmus+ projects bring to teachers in terms of cultural development? What contributions do Erasmus+ projects make to the professional development of teachers? What are the benefits of Erasmus+ projects in terms of teachers' professional qualifications? The study is a cross-sectional study using qualitative research method.The population of the research consists of teachers who participate in international mobility in Erasmus+ projects in Turkey.The sample of the research consists of 20 teachers selected by purposeful sampling method among the teachers who participated in international mobility in Erasmus+projects within the scope of the Vocational Education and School Education Accreditation of the Muğla Provincial Directorate of National Education between 2021 and 2023.In selecting the sample, the maximum sampling method was preferred and teachers working at different school levels and in different branches were selected, thus aiming to ensure maximum diversity in the research.10 questions have been prepared to learn about the social and professional contributions of teachers to Erasmus+ projects. Descriptive analysis technique was used to analyze the data.Accordingly, 8 themes were determined in accordance with the subject of the research.These themes are: Contribution to professional development, contribution to social development, contribution to language development, development of project culture, increasing commitment to the profession and institution, effectiveness in decision-making,awareness of overseas education and training opportunities, providing cooperation for new projects and acquiring a social environment. As a result of the research,it was concluded that the professional and personal motivation of teachers who participated in international mobility in Erasmus+ projects increased significantly,In addition,other important results obtained include teachers closely following the current developments in their fields.In order to increase participation in Erasmus+

projects, it is recommended to carry out more promotion and dissemination activities of these projects at the institution, district, province and national level, and to organize experience sharing events for participating teachers to share their experiences with teachers across the province.

Keywords: Erasmus+, teacher development, teacher qualifications

Mesleki Mentörlük Çalışmalarının Meslek Lisesi Öğrencileri Üzerinde Etkilerinin Tespit ve Analiz Edilmesi

Yasin Gelir [1], Gizem Uzun [1,*], Harun Ilıkkan [2], Celal Edem [2] & Nuray Ardıç [3]
[1] Metal Teknolojisi Özel Kosbi Zülfü-Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
[2] Metal Teknolojisi Kosbi Zülfü-Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
[3] Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Özel Kosbi Zülfü-Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
giz.clkuzun@gmail.com

Özet

Mentörlük, belirli bir meslek ya da kurumdaki deneyimsiz bireylere rehberlik, danışmanlık ve yönlendirme sağlayarak onların gelişimini destekleyen, deneyimli bir kişi tarafından yürütülen bir süreçtir (Akt. Kerry & Mayes, 1995). Bu süreç, deneyim sahibi bireylerin daha az deneyimli meslektaşlarına mesleki gelişim ve uyum sağlama aşamalarında yardım sunduğu, karşılıklı öğrenmeye dayalı gelişimsel bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Daresh, 2003). 1980'li yıllardan itibaren, mesleğe yeni başlayan bireylerin karşılaştıkları uyum zorlukları ve bu süreçte duydukları rehberlik ihtiyacının artması nedeniyle mentörlük uygulamaları birçok ülkede önem kazanmıştır. Mentörlük, hem menti hem de mentör açısından karşılıklı fayda sağlayan bir süreç olarak görülmekte ve bu süreçte etkili iletişim, başarılı bir rehberlik için kritik bir rol oynamaktadır (Awaya ve diğerleri, 2003; Hobson ve diğerleri, 2009). Ancak, her öğretmen mentörlük yapma becerisine sahip olmayabilir; bu sebeple, etkili bir mentörlük sürecinde deneyim ve pedagojik yetkinlik gereklidir (Daresh, 2003). Bu çalışmanın amacı, meslek öğrenimi gören öğrencilerin meslek seçimi süreçlerinde deneyimli bireylerin rehberlik ve yönlendirmelerinin etkisini ve bu rehberliğe duyulan gereksinimi belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak, özel bir meslek lisesinde görev yapan 4 öğretmen ve Anadolu Meslek Programı'nda öğrenim gören toplam 20 öğrenci (N = 20) ile gerçekleştirilmiştir; bu öğrenciler, 9., 10., 11. ve 12. sınıflardan her sınıf düzeyinden 5'er öğrenci olarak seçilmiştir. Veriler, mülakat yöntemi kullanılarak toplanmış ve mentörlük sürecinin altı ana boyutuna odaklanılmıştır: sınıf gözlemi, değerlendirme ve geri bildirim, iletişim, roller ve yansıtma, planlama ve koçluk, öğretim ortamı (TISSNTE, 2009). Araştırmanın bulguları, öğrencilerin meslek seçimi ve kariyer planlama süreçlerinde karşılaştıkları kaygıların, deneyimli bireylerden aldıkları rehberlik sayesinde önemli ölçüde azaldığını ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, mentörlük desteğinin mesleki yönelim üzerindeki olumlu etkisini güçlü bir şekilde doğrulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Profesyonel Rehberlik, Mesleki Bilgi, Deneyim Paylaşımı

Detecting and Analyzing The Effects of Vocational Mentoring Studies on Vocational High School Students

Yasin Gelir [1], Gizem Uzun [1,*], Harun Ilıkkan [2], Celal Edem [2] & Nuray Ardıç [3]

Abstract

Mentoring is a process carried out by an experienced individual who provides guidance, counseling, and direction to inexperienced individuals in a particular profession or institution, supporting their development (Akt. Kerry & Mayes, 1995). This process is defined as a developmental relationship based on mutual learning, in which experienced individuals help less experienced colleagues in the stages of professional development and adaptation (Daresh, 2003). Since the 1980s, mentoring practices have gained importance in many countries due to the increasing adaptation difficulties faced by new entrants to the profession and their need for guidance during this process. Mentoring is seen as a process that benefits both the mentee and the mentor, and effective communication plays a critical role in successful mentoring in this process (Awaya et al., 2003; Hobson et al., 2009). However, not every teacher may have the ability to mentor; therefore, experience and pedagogical competence are necessary for an effective mentoring process (Daresh, 2003). The aim of this study is to determine the impact of guidance and direction from experienced individuals on the career choice processes of students who are learning a profession and the need for this guidance. The research was conducted with 4 teachers working in a private vocational high school and a total of 20 students (N = 20) studying in the Anatolian Vocational Program, based on a qualitative research method; these students were selected as 5 students from each grade level (9th, 10th, 11th, and 12th). Data was collected using the interview method and focused on six main dimensions of the mentoring process: classroom observation, evaluation and feedback, communication, roles and reflection, planning and coaching, teaching environment (TISSNTE, 2009). The findings of the research reveal that the anxieties experienced by students during their career choice and career planning processes have decreased significantly thanks to the guidance they received from experienced individuals. The results obtained strongly confirm the positive impact of mentoring support on vocational orientation.

Keywords: Professional Guidance, Vocational Knowledge, Experience Sharing

Meslek Liselerinde İşlem Önceliği Konusuna İlişkin Öğrencilerin Kavram Yanılgılarının Nedenleri ve Çözüm Önerileri

Ekin Taşkıran [1,*] & Ozan Mustafa Erdoğan [2]
[1] Lise Matematik Öğretmeni Kemalpaşa Organize Sanayi Bölgesi Zülfü Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
[2] Matematik Özel Kemalpaşa Organize Sanayi Bölgesi Zülfü Mevlüt Çelik Mtal
ekin.korkmazz@gmail.com

Özet

Meslek lisesi öğrencilerinin yaşadığı temelden gelen matematik alt öğrenme yetersizliği, işlem kabiliyetlerindeki eksiklikler ve başarı seviyelerinin düşük olması durumlarının birbirlerini olumsuz etkilediği söylenebilir (Bekdemir, 2009). Matematik dersinin sarmal bir yapıya sahip olmasından dolayı bazı konuların öğrenilmesinde yaşanılan sorunlar diğer konuların da öğrenilmesine engel teşkil edebilir. Bu konulardan biri de işlem önceliği konusuna ait kurallardır. İşlem önceliği konusu matematik dersinin en temel konulardan birisidir (Yazır ve Akkoç, 2017). Beşinci sınıfta öğrencilere verilen 'parantezli işlemlerin sonucunu bulur' kazanımı altında yavaş yavaş işlem önceliği konusuna adım atılır ve bu konunun doğru kavranabilmesi 6, 7 ve 8. sınıf kazanımlarına altyapı oluşturma niteliğindedir (Yenilmez ve Çoksöyler, 2018). Öğrencilerin işlem yapabilme alanında karşılaştıkları en önemli kavram yanılgısı, önceliği olan işlemin sırasını karıştırmalarından kaynaklanmaktadır (Yazır ve Akkoç, 2017). Bu araştırmanın amacı, meslek liselerinde matematik dersinde "işlem önceliği" konusuna ilişkin matematik öğretmenlerinin öğrencilerde gözlemledikleri kavram yanılgılarını tespit etmek ve bu yanılgıların nedenlerine yönelik analizler yaparak çözüm önerileri sunmaktır. Bu bağlamda, kavram yanılgılarının tespit edilmesi ve bu sorunlara yönelik etkili çözüm stratejilerinin geliştirilmesi, matematik eğitiminin niteliğinin artırılması açısından kritik bir önem taşımaktadır. Araştırma, dört farklı meslek lisesinde görev yapan toplam 11(N=11) matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Mülakatlar sırasında, öğretmenlerin deneyim ve gözlemlerine dayanarak gözlemledikleri işlem önceliği konusundaki kavram yanılgıları, bu yanılgıların nedenleri ve çözüm önerileri derinlemesine incelenmiştir. Veri toplama sürecinde kullanılan mülakat soruları, dilsel ve kavramsal doğruluğun ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ile Matematik öğretmeni tarafından gözden geçirilmiş ve toplam 13 sorudan oluşan bir yapılandırılmış soru seti oluşturulmuştur. Verilerin analizi, içerik analiz yöntemi ile yapılmıştır. Öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular, meslek liselerindeki matematik müfredatının oldukça yoğun olduğu ve bu yoğunluğun, öğrencilerin temel kavramları anlamakta zorlanmalarına ve dolayısıyla kavramsal eksikliklerin oluşmasına yol açtığını ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, meslek liselerinde matematik öğretiminde müfredatın yeniden yapılandırılmasının yanı sıra, öğretmenlerin pedagojik ve alan bilgilerine yönelik sürekli mesleki gelişim programlarının önemine de işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırılmış mülakat, Kavram yanılgısı, Matematik Eğitimi

Reasons and Solution Suggestions For Students' Misconceptuals Regarding Process Priority in Vocational High Schools

Ekin Taşkıran [1,*] & Ozan Mustafa Erdoğan [2]

Abstract

It can be said that the foundational mathematics learning deficiencies, lack of procedural skills, and low achievement levels of vocational high school students negatively affect each other (Bekdemir, 2009). Due to the spiral structure of mathematics courses, difficulties in learning certain topics may hinder the learning of other topics. One of these topics is the rules related to the order of operations. The order of operations is one of the most fundamental topics in mathematics (Yazır & Akkoç, 2017). Under the learning outcome of "finding the result of operations with parentheses," introduced to students in the fifth grade, the concept of the order of operations is gradually introduced, and a correct understanding of this topic serves as a foundation for the learning outcomes of grades 6, 7, and 8 (Yenilmez & Çoksöyler, 2018). The most significant misconception students encounter in performing operations is confusing the order of operations with priority (Yazır & Akkoç, 2017). The aim of this study is to identify the misconceptions that mathematics teachers observe in vocational high school students regarding the topic of "order of operations" in mathematics courses, and to provide analyses of the reasons for these misconceptions, along with solution suggestions. In this context, identifying misconceptions and developing effective strategies to address these issues is critically important for improving the quality of mathematics education. The study was conducted with a total of 11 (N=11) mathematics teachers working at four different vocational high schools. A structured interview technique was used as the data collection tool. During the interviews, teachers' observations and experiences regarding misconceptions about the order of operations, the reasons for these misconceptions, and solution suggestions were deeply examined. The interview questions used in the data collection process were reviewed by a Turkish Language and Literature teacher and a Mathematics teacher to ensure linguistic and conceptual accuracy and reliability, resulting in a structured question set of 13 questions. The data were analyzed using the content analysis method. The findings based on teachers' views revealed that the mathematics curriculum in vocational high schools is quite intensive, and this intensity leads to difficulties in students' understanding of fundamental concepts, resulting in conceptual deficiencies. The study's findings also highlight the importance of restructuring the mathematics curriculum in vocational high schools and the need for continuous professional development programs focusing on teachers' pedagogical and subject-matter knowledge.

Keywords: Structured interview, misconception, mathematics education

Meslek Lisesi Algısının Dönüşümü: İzmir Özel KOSBİ Zülfü-Mevlüt Çelik MTAL Örneği

Büşra Aşıroğlu [1,*], Sevgi Artuç Kutlu [2] & Gülcan Köksal [3]
[1] Turizm Işletmeciliği Dokuz Eylül Üniversitesi
[2] Sosyoloji Izmir Katip Çelebi Üniversitesi
[3] Sosyoloji Ege Üniversitesi
asiroglubusra@gmail.com

Özet

Türkiye'de meslek liseleri, toplumsal ve ekonomik kalkınmada önemli bir role sahip olmalarına rağmen genellikle düşük prestijli okullar olarak algılanmaktadır. Akademik başarının ön planda tutulması, bu okulları düşük akademik performansa sahip öğrencilerin zorunlu bir seçeneği olarak konumlandırmıştır. Ancak işgücü piyasasında nitelikli mesleki ve teknik becerilere sahip iş gücüne olan ihtiyaç artmış ve bu gereksinim hükümet politikalarında sıklıkla vurgulanmıştır. Bu durum, meslek liselerine olan ilgiyi artırsa da mevcut yapısal sorunlar ve toplumsal algılar, nitelikli iş gücü yetiştirilmesi önünde engel teşkil etmektedir. Merkezi sınav sistemi (LGS) aracılığı ile fen ve Anadolu liselerine sınırlı kontenjanla öğrenci alınması, meslek liselerine olan yönelimi artırmıştır. Özellikle, sosyo-ekonomik durumu yüksek ailelerin de tercih etmeye başladığı özel meslek liseleri, bu okullara yönelik olumsuz algıların dönüşümünde önemli bir role sahiptir. Bu araştırmada, İzmir Kemalpaşa'da bulunan Özel KOSBİ Zülfü-Mevlüt Çelik MTAL incelenmiş ve meslek liselerine yönelik algıların nasıl dönüştüğü analiz edilmiştir. Karma yöntem ile yürütülen araştırmada, 320 öğrenci ve 45 öğretmenle anket yapılmış, 11 öğretmen ve 42 öğrenci ile derinlemesine mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilerleyen aşamalarında ise veliler ve iş dünyası temsilcileriyle yapılacak görüşmelerle daha kapsamlı analiz yapılması planlanmaktadır. İlk bulgular, okulun teknik altyapısının ve sosyal-kültürel faaliyetlerinin öğrencilerin gelişimine olumlu katkıda bulunduğunu ve meslek liselerine yönelik olumsuz algıların zamanla değişmeye başladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: meslek lisesi algısı, meslek eğitimi dönüşümü, model okul

The Transformation of the Perception of Vocational High Schools: The Case of İzmir Private KOSBİ Zülfü-Mevlüt Çelik Vocational and Technical Anatolian High School

Büşra Aşıroğlu [1,*], Sevgi Artuç Kutlu [2] & Gülcan Köksal [3]

Abstract

Despite their important role in Turkey's social and economic development, vocational high schools are generally perceived as low-prestige institutions. The prioritization of academic success has reinforced the notion that vocational schools are a mandatory choice for students with lower academic performance. However, the need for a skilled workforce with vocational and technical expertise has increased in the labor market, which has been frequently emphasized in government policies. Although interest in vocational schools has grown, structural problems and negative social perceptions remain significant obstacles to developing a qualified workforce. Through the centralized exam system (LGS), prestigious schools such as science and Anatolian high schools have limited quotas, increasing the appeal of vocational high schools.. In particular, private vocational schools, which have started to attract families from higher socio-economic backgrounds, play a critical role in reshaping perceptions of vocational education. This study examines the KOSBİ Zülfü-Mevlüt Çelik MTAL in Kemalpaşa, İzmir, and analyzes how the negative perceptions of vocational high schools have transformed. The research was conducted using a mixed-method approach, including surveys with 320 students and 45 teachers, followed by in-depth interviews with 11 teachers and 42 students. In the next phase of the research, in-depth interviews with parents and business representatives will be conducted for a more comprehensive analysis. Initial findings indicate that the school's technical infrastructure and socio-cultural activities have contributed positively to students' development and that negative perceptions of vocational high schools have begun to change over time.

Keywords: perception of vocational high school, transformation of vocational education, model school

Bilim Sanat Merkezlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Kurumları Hakkındaki Görüşleri

Senem Kalaç [1,*] & Mehtap Tunç [2]
[1] Matematik Eğitimi Atatürk Üniversitesi
[2] Felsefe Van Yusuf Gökçenay Bilim Sanat Merkezi
senemkalac@gmail.com

Özet

Özel yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin geliştirilmesi hem insanlık mirası hem de ülkemizin bilim arenasında ilerlemesi için ele alınması gereken önemli bir araştırma konusudur. Özel veya üstün yetenekli öğrencilerin ayrıcalıklı gelişim özelliklerinden dolayı eğitimlerinin de gereksinimlerine uygun olması gerekir. Bilim Sanat Merkezleri Türkiye'deki özel yetenekli öğrencilerin yetenekli oldukları alanları fark etmeleri ve yetenekleri doğrultusunda gelişebilmeleri amacıyla, okullarına ek olarak eğitim alabilecekleri kurumlar olarak tanımlanır. Çalışmamızda ki amacımız ülkemizdeki Bilsem eğitim şeklini öğrenci gözüyle incelemek ve karşılaşılan güçlükleri nitel araştırma yöntemiyle ortaya koymaktır. Araştırma örneklemini Türkiye'nin doğusundaki bir Bilim Sanat Merkezinde öğrenim gören genel zihinsel alanda tanılı 20 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmış ve bünyesinde bulundukları Bilim Sanat Merkezinin kendilerince gördükleri yeterli ve yetersiz yönlerini belirtmeleri istenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilere içerik ve betimsel analiz uygulanmıştır. Bulgular neticesinde öğrencilerin Bilsemli olmaktan mutlu oldukları ve Bilsemin kendilerini diğer akran gruplarına karşı ayrıcalıklı kıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca Bilsemde yapılan projelerden ve derslerdeki etkinliklerden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Fakat fiziki bazı koşullardan rahatsız olduklarını da belirtmişlerdir. Bunlardan bazıları çıkış saatlerinin geç olması, okul sonrası devam olduğu için yorucu bir süreç yaşadıkları ve devam konusunda sıkıntı yaşadıkları, sosyal aktivitelerin yetersiz oluşu, materyallerden yeterince faydalanamama gibi sorunların olduğu tespit edilmiştir. Literatür taraması yapıldığında aynı sorunların raporlandığı görülmüş ve öğrencilerin bu noktada ortak görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Sonuç olarak üstün yeteneklileri diğer bireylerden ayırt eden özellikler; ileri düzeyde zihinsel yetenek, çeşitli alanlarda özel yetenek, duyarlılık, yaratıcılık ve yoğun motivasyondur. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular incelendiğinde zenginleştirme modelinin kaynak ve materyal yetersizliği sebebiyle tam olarak gerçekleştirilemediği, öğrencilerin devam sorunu, yönetmeliğin yetersiz olması, eğitimin geç saatlerde bitmesi, sosyal aktivitelerin yetersiz oluşu ve psiko-motor becerilerin geliştirilmesinde yetersizlikler gibi aksaklıklar hedeflenen eğitimin verilmesini güçleştirmektedir. Bilsem eğitimi öğrenci merkezli ve disiplinler arası yapıda, bireysel öğrenmeye uygun, öğrencilerin etkin problem çözme, yaratıcılık gibi yetişkinlik dönemlerinde ihtiyaç duyacakları üst düzey zihinsel ve akademik becerileri kazanmalarını sağlayacak şekilde potansiyellerine göre farklılaştırılarak ve zenginleştirilerek hazırlanmalıdır. Hem sahada hem de yönetimde olan paydaşların Bilim Sanat Merkezlerindeki aksaklıkları gidermek için iş birliği yapmaları konunun inovatif yaklaşımlarla ele alınması önem arz eder.

Anahtar Kelimeler: Bilim Sanat Merkezi, Özel Yetenekli, Eğitim Modeli, Aksaklıklar, Öğrenci görüşleri

Opinions of Students Studying at Science and Art Centers About Their Institutions

Senem Kalaç [1,*] & Mehtap Tunç [2]

Abstract

The development of the talents of specially gifted students is an important research topic that needs to be addressed both for the heritage of humanity and for our country to progress in the scientific arena. Due to the special development characteristics of special or highly gifted students, their education should also be suitable for their needs. Science and Art Centers are defined as institutions where specially gifted students in Turkey can receive education in addition to their schools in order to realize their talents and to develop in line with their talents. Our aim in our study is to examine the Bilsem education system in our country from the perspective of students and to reveal the difficulties encountered with a qualitative research method. The research sample consists of 20 students with general mental disorders who study at a Science and Art Center in the east of Turkey. A focus group interview was conducted with the students and they were asked to indicate the sufficient and insufficient aspects of the Science and Art Center they were in. A semi-structured interview form was used as the data collection tool. Content and descriptive analysis were applied to the obtained data. As a result of the findings, the students stated that they were happy to be a Bilsem student and that Bilsem made them privileged against other peer groups. They also stated that they were pleased with the projects carried out at Bilsem and the activities in the lessons. However, they also stated that they were uncomfortable with some physical conditions. Some of these problems were found to be late dismissal times, having a tiring process since they continued after school and having trouble with attendance, inadequate social activities, and not being able to benefit from materials sufficiently. When the literature review was conducted, it was seen that the same problems were reported and it was determined that the students had common views on this issue. As a result, the characteristics that distinguish the gifted from other individuals are; advanced mental ability, special talent in various fields, sensitivity, creativity and intense motivation. When the findings obtained in line with the purpose of the research are examined, it is seen that the enrichment model cannot be fully implemented due to insufficient resources and materials, and the problems with students' attendance, inadequate regulations, the education ending late, inadequate social activities and inadequacy in the development of psychomotor skills make it difficult to provide the targeted education. Bilsem education should be prepared in a student-centered and interdisciplinary structure, suitable for individual learning, and differentiated and enriched according to the potential of students in a way that will enable them to gain high-level mental and academic skills such as effective problem solving and creativity that they will need in adulthood. It is important that stakeholders, both in the field and in the management, cooperate to eliminate the problems in the Science and Art Centers and address the issue with innovative approaches.

Keywords: Science and Art Center, Gifted Student, Education Model, Problems, Student opinions

Otizmli Çocuğa Sahip Ailelerin Tanı Öncesi ve Sonrası Eğitim Alanında Karşılaştığı Durumlar

Burak Çelik [1,*] & Gülüstan Çelik [1]
[1] Özel Eğitim Öğretmenliği Yol Iş Sendikası Ortaokulu
burakcelik684@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı otizm tanısı almış çocuklara sahip ailelerin, çocuklarının eğitim ve gelişim süreçleriyle ilgili karşılaştıkları durumların kendi bakış açılarına dayanarak deneyimlerinin incelenmesidir. Araştırma, Trabzon ilinde yaşayan ve otizmli çocuklara sahip olan 10 ebeveyni içeren bir çalışma grubunu kapsamaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma deseni olarak fenomenolojik desen kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme göre seçilmiştir. Ebeveynlerle gerçekleştirilecek görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu veriler betimsel analiz kapsamındaki içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular göre çalışmada yer alan ailelerin çocukların belirtilerini ilk fark ettikleri yaş ortalamasının 2-3 yaş aralığında olması, tanılama yaşının ortalamasının ise 5 olduğu görülmektedir. Buda ilk fark edişle tanılama arası zamanın uzun olduğunu göstermektedir Ailelerin yarıdan fazlasının tanıyı hemen kabul ettiği, bir kısmının kısa bir süre sonra kabul ettiği, bir tanesinin hiç kabul etmediği görülmektedir. Ailelerin otizm hakkında bilinçlenmesi gerektiği, otizm konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmış, Ailelerin çocuğunda belirtiler gördüğünde ilk başvurduğu yerin psikiyatri olduğuna ulaşılmış. Ailelerin çocuklarının eğitimine büyük oranda tanı alarak başladığını sonucuna ulaşılmış. Okul sürecinde ailelerin yaşadığı en büyük sorunun çocuğun öğretmen tarafından istenmemesi idare ve okul tarafından istenmemesi diğer veliler tarafından çocuklarının dışlanıyor olması olarak tespit edilmiştir. Ailelerin bu sürece ilişkin en büyük ihtiyaçlarının otizm hakkında daha çok bilgilenme, bir yol haritası, yasal haklar ve alınması gereken eğitimler olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otizm, Aile, Ebeveyn Görüşleri, Yarı Yapılandırılmış Görüşme, Nitel Araştırma

Situations Faced by Families with Autistic Children in Education Before and After Diagnosis

Burak Çelik [1,*] & Gülüstan Çelik [1]

Abstract

The aim of this study is to examine the experiences of families with children diagnosed with autism regarding their children's education and development processes, based on their perspectives. The research includes a study group of 10 parents living in Trabzon who have autistic children. A qualitative research method has been preferred for this study, utilizing a phenomenological design. The study group was selected through purposeful sampling, specifically using the criterion sampling method. A semi-structured interview form was created for the interviews with parents. The data were analyzed using content analysis within the framework of descriptive analysis. The findings indicate that the average age at which families first noticed their children's symptoms is between 2 and 3 years, while the average age at diagnosis is 5 years. This suggests that there is a significant delay between the first observation of symptoms and diagnosis. More than half of the families accepted the diagnosis immediately, some accepted it shortly after, and one family never accepted it at all. It was concluded that families need to be more aware of autism and that they do not have sufficient information on the subject. It was found that the first place families turn to when they observe symptoms in their child is psychiatry. The study also concludes that families largely begin their children's education after receiving a diagnosis. The biggest challenges families face during the school process are the child's rejection by the teacher, as well as by the administration and school, and the exclusion of their children by other parents. The greatest needs identified by families regarding this process include gaining more knowledge about autism, having a roadmap, understanding their legal rights, and receiving necessary training.

Keywords: Autism, Family, Parental Perspectives, Semi-Structured Interview, Qualitative Research

Öğretmen Adaylarının Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Andragojik İlkeler Bağlamında Değerlendirilmesi

Birsel Aybek [1] & Seda Baysal Doğruluk [2,*]
[1] Eğitim Fakültesi / Eğitim Bilimleri Bölümü / Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Çukurova Üniversitesi
[2] Yabancı Diller Yüksekokulu Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
baysalseda@yahoo.com.tr

Özet

Bu çalışma, farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini andragojik ilkeler çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Katılımcılar, 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 32 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, öğretmen adaylarının yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenmeye yönelik aldıkları eğitimin andragojik ilkeler (bilgi gereksinimi, kendini yönetme, deneyimlerin rolü, öğrenmeye hazır olma, öğrenmeye yönelim ve motivasyon) çerçevesinde incelenmesine yönelik yedi soru içermektedir. Veriler, katılımcıların görüşlerini yazılı olarak belgeleyebilmeleri için Google form aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini andragojik ilkeler çerçevesinde ortaya koymuştur. Bu bağlamda, "bilme gereksinimi", "benlik kavramı", "önceki deneyimler", "öğrenmeye yönelim", "öğrenmeye hazır oluş" ve “motivasyon” gibi andragojik ilkeler ana temalar olarak belirlenmiştir. Alt temalar ve kodlar, önceden belirlenmiş bu temaların altına yerleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenmeye ilişkin tanımları incelendiğinde, bu iki kavramı “kişisel gelişim, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi, örgün eğitim sonrası, sürekli öğrenme ve beşikten mezara” şeklinde tanımladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, “bilme gereksinimi” teması altında ortaya çıkan alt temaların “bireysel ve kişisel gelişim odaklı nedenler”, “mesleki yetkinlik ve kariyer gelişimi” ve “sosyal sorumluluk bilinci” olduğu, en çok ortaya çıkan kodların ise kişisel gelişim, öğrenme isteği ve mesleki gelişim olduğu görülmüştür. "Benlik kavramı" temasının, “bireysel faktörler”, “dış etmenler ve toplumsal gereklilikler” alt temalarını içerdiği ve en çok belirtilen kodların gönüllülük, merak duygusu ve kişisel gelişim olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının "önceki deneyimler" temasına ilişkin yanıtları, “öğrenme deneyimleri”, “kişisel ve profesyonel gelişim” ve “diğer etmenler” alt temalarında sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda, öne çıkan kodlar deneyimsiz, kurs alma ve motivasyon olarak belirlenmiştir. Buna ek olarak, "öğrenmeye yönelim" teması kapsamında belirlenen alt temaların “kişisel ve mesleki olgunlaşma”, “iletişim ve etkileşim becerileri” ve “süreç yönetimi ve üst düzey düşünme becerileri” olduğu ve en çok ortaya çıkan kodların ise daha bilinçli olma, farkındalık kazanma ve deneyim kazanma olduğu tespit edilmiştir. "Öğrenmeye hazır oluş" teması ise “profesyonel gelişim”, “iletişim ve sosyal etkileşim” ve “kişisel

etmenler” alt temalarını kapsarken kariyer gelişimine katkı, etkili iletişim kurabilme ve destekleyici yaklaşım gibi kodlar içerdiği ortaya konmuştur. Öğretmen adaylarını motive eden faktörler arasında öne çıkan kodların “kişisel gelişim, merak, topluma fayda sağlama isteği ve mesleki ilerleme” olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, andragoji, andragojik ilkeler, öğretmen adayları

Exploring Pre-Service Teachers' Perspectives on Adult Education annd Lifelong Learning Through Andragogical Principles

Birsel Aybek [1] & Seda Baysal Doğruluk [2,*]

Abstract

This study aims to explore the perspectives of pre-service teachers from different departments on adult education and lifelong learning within the framework of andragogical principles. The present study employed a phenomenological design, one of the qualitative research methods. The participants consisted of 32 pre-service teachers studying at a state university during the spring semester of the 2023-2024 academic year. One of the purposive sampling methods, convenience sampling was used to select the participants. This study deployed a semi-structured opinion form to collect data. The form includes seven questions about adult education and lifelong learning training pre-service teachers received within the framework of andragogical principles (need to know, self-directedness, role of experience, readiness, orientation to learning and motivation). Data were collected via Google form so that the participants could document their views in writing. Content analysis was used during data analysis. The findings revealed the pre-service teachers' perspectives on adult education and lifelong learning through the lens of andragogical principles. Specifically, the principles of "need to know", "self-concept", "previous experiences", "orientation to learning", "readiness" and "motivation" were identified as key themes. Sub-themes and codes were generated and grouped under these previously determined themes. Upon analyzing pre-service teachers' definitions on adult education and lifelong learning, they were found to define these two concepts as "personal development, developing knowledge and skills, post-formal education, continuous learning and from cradle to grave". Moreover, the theme of "need to know" revealed sub-themes related to "reasons focused on individual and personal development", "professional competence and career development", and "awareness of social responsibility". Prominent codes within this theme included individual development, desire for learning and professional development. The "self-concept" theme involved sub-themes of "individual factors", "external factors, and societal requirements" with frequently cited codes such as volunteering, sense of curiosity and individual development. Besides, responses regarding the theme of "previous experiences" were categorized into sub-themes of "learning experiences", "personal and professional development", and "other factors" with emerging codes reflecting inexperience, receiving training and motivation. In addition, the sub-themes identified within the theme of "orientation to learning" were noted as "personal and professional maturation", "communication and interaction skills", and "process management and higher-order thinking skills" with notable codes such as being more conscious, gaining awareness and gaining experience. Finally, the theme of "readiness " revealed sub-themes related to "professional development", "communication and social interaction", and "personal factors" with codes highlighting contribution to career development, ability to communicate effectively and supportive approach. Among the factors motivating pre-service teachers, the prominent codes were identified as "personal development, curiosity, the desire to contribute to society, and professional advancement".

Keywords: Life-long learning, adult education, andragogy, andragogical principles, pre-service teachers

Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerini Etkileyen Faktörler: KOSBİ

Özgür Başaran [1,*] & Hürcan Baran [2]
[1] Türk Dili ve Edebiyatı Özel Kosbi Zülfü-Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
[2] Kamu Yönetimi Özel Kosbi Zülfü-Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
basaranozgur.84@gmail.com

Özet

Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki sürekli değişim ve ilerlemeler, bilgi üretiminde önemli bir artışı beraberinde getirmektedir. Bu süreç, bilginin birikimsel olarak artmasına ve stratejik bir sermaye kaynağı olarak kabul edilmesine yol açmıştır. Bilginin bu dönüşümü, toplumsal yapıları da etkilemekte ve "Bilgi Toplumu" kavramını gündeme getirmektedir. Bilgi toplumunda bireylerin öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olmaları, toplumun kalkınmasında kilit bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, bireylerin öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri ve sürekli öğrenen bireyler haline gelmeleri, öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerine bağlıdır. Öğretmenlerin bu süreçte üstlendikleri sorumluluk, sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin etkin bir şekilde yönlendirilmesini de kapsamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin niteliği, eğitimdeki başarı düzeyini doğrudan etkileyen kritik bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (İnceçay, 2007). Toplumların gelişimi ve dönüşümü, kaçınılmaz bir süreçtir ve hiçbir toplum bu değişimden bağımsız kalamaz. Dünya genelinde hızla yaşanan bu değişimden en çok etkilenen unsur, insan olmuştur. Özellikle eğitim alanında bireylerin yetiştirilmesi ve yönlendirilmesi sorumluluğunu üstlenen öğretmenler, bu değişimlere ayak uydurmak zorundadır. Öğretmenler, değişim sürecinde toplumun en önemli aktörlerinden biri olup, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından hayati bir role sahiptir. Bu bağlamda, eğitimde karşılaşılan sorunların çözümünde öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılması, temel bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Kaya, 2011). Eğitim sistemlerinin kalitesi ile toplumların gelişmişlik ve refah düzeyi arasında güçlü bir ilişki mevcuttur. Nitelikli bir eğitim sistemi, ancak nitelikli öğretmenlerle mümkün olabilmektedir. Başka bir deyişle, başarılı öğrenciler yetiştirmek için, öncelikle öğretmenlerin profesyonel bilgi ve becerilerinin üst düzeyde olması gerekmektedir. Bu doğrultuda Rosenholtz, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde başarılı olabilmeleri için mesleki bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemeleri gerektiğini, öğretmenlerin çağdaş eğitim anlayışına uygun bilgi ve becerilere sahip olmalarının sağlanmasının, eğitimdeki başarıyı artırmada önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir (Çapuk ve Ünsal, 2017). Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerini etkileyen faktörleri detaylı bir şekilde incelemektir. Araştırmada nitel yöntem tercih edilmiş ve veri toplama aracı olarak mülakat yöntemi kullanılmıştır. Bu mülakat, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algı ve deneyimlerini kapsamlı bir biçimde değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Mülakat sorularında Volkan Hasan Kaya'nın ''Profesyonel Gelişime ve Profesyonel Gelişimi Etkileyen Etkenlere Yönelik Mülakat'' başlıklı soruları kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında bir özel meslek lisesinde görev yapan 27 öğretmen (N=27) oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerine etki eden temel faktörleri ortaya koymakta ve bu süreçlerin mesleki başarıya olan katkılarını analiz etmektedir.

Araştırma, öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar, bu süreçteki fırsatlar ve mesleki gelişimi destekleyen unsurların belirlenmesine odaklanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olduğunu, hizmet içi eğitimin profesyonelliği destekleyen bir etmen olduğunu bununla birlikte profesyonel gelişimin bir süreç olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin meslek yaşamı süresince desteklenmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: Profesyonel gelişim, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim

Factors Affectibg Teachers' Professional Developments: KOSBI

Özgür Başaran [1,*] & Hürcan Baran [2]

Abstract

The continuous advancements in science and technology have significantly increased knowledge production, leading to its recognition as a strategic capital resource. This transformation of knowledge has influenced social structures and introduced the concept of the "Information Society." In such a society, individuals' ability to learn how to learn plays a critical role in societal development. For individuals to become lifelong learners, teachers must continuously develop professionally. Teachers' responsibilities extend beyond merely transferring knowledge; they also play a key role in guiding learning processes effectively. The quality of teachers' professional development directly impacts the success of education systems (İnceçay, 2007). No society is immune to change, and rapid global shifts, particularly in education, have greatly affected individuals. Teachers, who are responsible for educating and guiding students, must adapt to these changes. They are central figures in ensuring the sustainability of education systems. John Dewey's statement, "As teachers are in a country, so are the schools," highlights the direct relationship between enhancing teacher quality and improving education. Addressing educational challenges requires increasing teachers' professional competencies (Kaya, 2011). The quality of education systems is closely tied to a society's development and prosperity. A quality education system can only be achieved through qualified teachers. To raise successful students, teachers need advanced professional knowledge and skills. Rosenholtz argues that teachers must continually update their professional knowledge and skills to succeed in classroom activities. Ensuring that teachers possess contemporary knowledge and abilities is essential for enhancing educational success (Çapuk & Ünsal, 2017). The purpose of this study is to examine the factors affecting teachers' professional development. A qualitative approach was used, with interviews as the primary data collection method. The interviews aimed to evaluate teachers' perceptions and experiences of their professional growth. Specifically, Volkan Hasan Kaya's "Interview on Professional Development and Factors Affecting Professional Development" was used. The study's sample included 27 teachers from a private vocational high school during the 2024-2025 academic year. The findings identified key factors influencing teachers' professional development and analyzed their contributions to professional success. The research highlighted both the challenges and opportunities teachers encounter in their development, as well as elements that support their growth. The study revealed that teaching is a professional occupation, with in-service training being a crucial factor in supporting professionalism. Additionally, professional development was recognized as a continuous process influenced by both individual and external factors. The findings emphasize the need to support teachers' professional growth throughout their careers, based on these factors.

Keywords: Keywords: Professional development, in-service training, professional growth

Osmanlı'dan Günümüze Çapa Fen Lisesi: Eğitimde Sürdürülebilirlik ve Tarihsel Dönüşüm

Seyhan Pullukçu
Tarih Fatih İslam Seçen Bilim ve Sanat Merkezi
seyhan.pullukcu43@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, Osmanlı İmparatorluğu'nda modern eğitim kurumlarının ortaya çıkışını ve bu sürecin günümüzde Çapa Fen Lisesi' ne kadar uzanan tarihsel evrimini incelemektir. Çalışma, Osmanlıda öğretmen yetiştirme ihtiyacı ile kurulan Darülmuallimîn ve Darülmuallimat okullarının, Cumhuriyet Dönemindeki reformlar ve modernleşme süreçleri ile nasıl dönüştüğünü ele alarak eğitimde sürdürülebilirlik bağlamında bir değerlendirme sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, eğitim sistemindeki değişimlerin sürekliliğinin sağlanması ve kurumsal yapının adaptasyonu üzerindeki etkiler araştırılacaktır. Bu çalışmada, tarihsel bir yöntem kullanılarak Osmanlı Devleti'nden günümüze kadar uzanan eğitim süreci analiz edilmiştir. Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi eğitim reformlarına dair kaynaklar incelenmiş, özellikle öğretmen yetiştirme sistemlerinin nasıl şekillendiği ve zamanla nasıl değişim geçirdiği literatür taraması ile ele alınmıştır. Kurumsal dönüşümler, arşiv belgeleri ve resmi açıklamalar üzerinden değerlendirilmiştir. Bu süreçte Çapa Fen Lisesi'nin kurumsal sürekliliği, yapısal değişiklikleri ve eğitim misyonundaki dönüşüm, eğitimde sürdürülebilirlik ilkeleriyle ilişkilendirilmiştir. Osmanlı Devleti'nde modern okulların artmasıyla öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmış, bu ihtiyacı karşılamak amacıyla 1848 yılında Darülmuallimîn adıyla erkek öğretmen okulu kurulmuştur. Bu süreç 1870 yılında kız öğretmen yetiştirmek için kurulan Darülmuallimat ile devam etmiştir. Bu okullar, eğitimde sürdürülebilirliğin bir örneği olarak Osmanlı eğitim sisteminde önemli bir rol oynamış, yangınlar ve diğer zorluklara rağmen faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Okullar, 1910'lu yıllarda yangın sonrası birleştirilerek günümüzde kullanılan binaya taşınmıştır. 1924 yılında Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte bu okulların isimleri Erkek Muallim Mektebi ve Kız Muallim Mektebi olarak değiştirilmiştir. 1951 yılında ise okul "Yüksek Öğretmen Okulu" olarak modern öğretmen yetiştirme sürecine yeniden adapte edilmiştir. 1991'de "Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi" adını alan kurum, 2014 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nın kararıyla Çapa Fen Lisesi olmuştur. Bu dönüşümler, Osmanlı'dan günümüze eğitimin sürdürülebilir bir şekilde devam ettiğini ve ihtiyaçlara göre değişikliklerin uygulandığını göstermektedir. Çapa Fen Lisesi, geçmişten günümüze farklı misyonlar üstlenerek, eğitimde sürekliliği sağlamış ve bilimsel eğitim anlayışını geliştirmiştir. Bu okulda fen laboratuvarları, spor salonları, modern derslikler ve iki yabancı dilde eğitim imkânı gibi altyapı unsurları, sürdürülebilir eğitimin desteklendiğini ortaya koymaktadır. Osmanlı'dan günümüze kadar gelen Çapa Fen Lisesi'nin tarihsel gelişimi, eğitimde sürdürülebilirliğin güçlü bir örneği olarak değerlendirilebilir. Başlangıçta öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan bu kurum, zamanla eğitim sistemindeki reformlara ayak uydurarak modern bir fen lisesine dönüşmüştür. Bu dönüşüm sürecinde, eğitimde sürdürülebilirlik ilkeleri çerçevesinde eğitimin kalitesi, devamlılığı ve değişen ihtiyaçlara uyumu sürekli olarak sağlanmıştır.

Çapa Fen Lisesi'nin tarihteki bu yolculuğu, eğitim kurumlarının hem toplumsal hem de bilimsel gelişim süreçlerine katkı sağlama açısından nasıl uzun vadeli bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Eğitimin sürekliliği, nitelikli öğretmenler yetiştirmek ve bilimsel bilgi üretmek için gerekli altyapının sürekli olarak iyileştirilmesiyle mümkün hale gelmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde Sürdürülebilirlik, Tarihsel Dönüşüm, Çapa Fen Lisesi

From the Ottoman Empire to the Present: Çapa Science High School- Sustainability in Education and Historical Transformation

Seyhan Pullukçu

Abstract

The aim of this study is to examine the emergence of modern educational institutions in the Ottoman Empire and the historical evolution of this process, extending to the present day with Çapa Science High School. The study aims to present an evaluation of sustainability in education by analyzing how the Darülmuallimîn (Teacher Training School for men) and Darülmuallimat (Teacher Training School for women), established to meet the need for teacher training in the Ottoman era, transformed through the reforms and modernization processes of the Republican Era. A historical method was employed to analyze the educational process extending from the Ottoman Empire to the present. Sources related to educational reforms during both the Ottoman and Republican periods were examined, focusing on how teacher training systems were shaped and evolved over time through literature reviews. Institutional transformations were evaluated through archival documents and official statements. The continuity of the institutional structure, structural changes, and the transformation of the educational mission of Çapa Science High School were related to the principles of sustainability in education. With the increase in modern schools in the Ottoman Empire, the need for teachers emerged, leading to the establishment of Darülmuallimîn, a teacher training school for men, in 1848. This process continued in 1870 with the founding of Darülmuallimat to train female teachers. These schools played an important role in the Ottoman education system as an example of sustainability in education, continuing their activities despite fires and other challenges. In the 1910s, after a fire, these schools were merged and moved to the current building. In 1924, with the proclamation of the Republic, these schools were renamed Erkek Muallim Mektebi (Boys' Teacher School) and Kız Muallim Mektebi (Girls' Teacher School). In 1951, the institution was adapted to the modern teacher training process under the name "High Teacher School." In 1991, the institution was renamed "Çapa Anatolian Teacher High School" and in 2014, following a decision by the Ministry of National Education, it became Çapa Science High School. These transformations show that education has continued in a sustainable manner from the Ottoman era to the present, with changes implemented according to the needs of the time. Çapa Science High School has fulfilled different missions over the years, ensuring continuity in education and advancing a scientific approach to learning. Infrastructure elements such as science laboratories, gymnasiums, modern classrooms, and opportunities for education in two foreign languages demonstrate the school's support for sustainable education. The historical development of Çapa Science High School, from the Ottoman Empire to the present, can be considered a strong example of sustainability in education. Initially established to train teachers, this institution gradually adapted to educational reforms and transformed into a modern science high school. Throughout this transformation process, the principles of sustainability in education ensured the continuity, quality, and adaptation of education to evolving

needs. The journey of Çapa Science High School through history shows how educational institutions can have long-term impacts on both societal and scientific development.

Keywords: Sustainability in Education, Historical Transformation, Çapa Science High School

Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Eğitim Felsefeleri Açısından Olası Gelecek Senaryoları (20 Yıl Sonrası İçin: 2043)

Selen Avcı [1,*] & Çetin Semerci [2]
[1] Ingiliz Dili ve Edebiyatı Prof. Dr. Şaban Teoman Duralı Bilim ve Sanat Merkezi / Zonguldak
[2] Eğitim Bilimleri Bartın Üniversitesi
selenoge@gmail.com

Özet

Eğitim, toplumun kültürü ve gelenekleriyle güçlü bir bağa sahip olup, bir ülkenin kalkınmasında etkili olan önemli unsurlardan biridir. Öğretmenler ise eğitim alanının en önemli paydaşları arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin yetiştirilme süreci, okullardaki eğitim faaliyetlerinin kalitesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme sisteminin tüm bileşenlerinin sürekli olarak değerlendirilmesi ve bugünün ve geleceğin ihtiyaçlarına uygun nitelikte ve nicelikte öğretmenler yetiştirmek amacıyla sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir. Geleceği düşünmek, insan doğasının bir parçasıdır. Eğitim, aynı zamanda geleceği planlama sürecini ifade eder; bu bağlamda, gelecekte meydana gelecek değişimleri tahmin etmek, bu değişimlerin sistem üzerindeki etkilerini öngörmek ve gerekli önlemleri zamanında almak kritik bir önem taşır.Eğitim, gelecekle doğrudan ilişkilidir ve öğretmen eğitimi, geçmişte veya günümüzde ihtiyaç duyulan eğitimi değil, gelecekte talep edilecek eğitimi anlayacak, uygulayacak ve bu doğrultuda öğretmenler yetiştirecek şekilde yapılandırılmalıdır. Geleceği şekillendirebilmek adına bugünü değiştirmek için kullanılan gelecek araştırma yöntemleri, öğretmen eğitimi bağlamında farklı olasılıkları öngörmemize ve bu olasılıkları değerlendirmemize olanak tanır. Bu yöntemlerden biri olan senaryo metodu, tercih edilen, ideal ya da ulaşılabilir bir hedef geleceği tasarlamak ve bu hedefe ulaşmak için gerekli adımları belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Öğretmen eğitimi, geleceğin eğitim sistemini dönüştürmek ve geliştirmek açısından kilit bir faktör olarak görülmektedir. İyi yetişmiş öğretmenlerin, gelecekteki toplumu şekillendirme ve olumlu bir senaryo oluşturma potansiyeline sahip olmaları, bu konunun önemini daha da artırmaktadır. Aynı şekilde, Snoek da öğretmen eğitiminin, geleceğin eğitim sistemini geliştirmedeki merkezi rolünü vurgulamaktadır. Endüstriyel bir toplumdan dijital ya da bilgi toplumuna doğru bir dönüşüm sürecindeyiz. Bu toplumsal değişim ve yeniden yapılanma sürecinde, öğretmen eğitimi, önemli bir araç olarak kabul görmekte ve hızla ilerleyen toplumsal ve kültürel değişimlerin merkezinde yer almaktadır. Öğretmen eğitimi, geleceği şekillendirme sorumluluğunu üstlenmeli ve bilgiye dayalı yeni toplumun oluşumuna katkı sağlamalıdır. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi sistemi, bağlantılı toplumların gelecekteki senaryolarını göz önünde bulundurarak, bilgi toplumuna geçişi destekleyecek dijital altyapıya sahip eğitim modelleri geliştirmek zorundadır. Gelecek her zaman belirsizdir; ancak toplumu, eğitim sistemini ve öğretmen eğitimini etkileyecek itici güçler hakkında bir farkındalık geliştirdiğimizde, öğretmen eğitiminin geleceği için farklı olasılıkları düşünmeye başlayabilir ve bizi arzu edilen geleceğe götürecek stratejileri keşfedebiliriz. Bu belirsiz geleceğe dair öngörüler oluşturmanın bir yolu, senaryolar geliştirmekten geçer. Araştırmanın amacı Türkiye'de öğretmen eğitiminde eğitim felsefeleri açısından olası gelecek senaryolarının oluşturulmasıdır. Bu çerçevede,

"Öğretmen eğitiminde eğitim felsefeleri açısından gelecek senaryoları nelerdir? sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada nitel araştırmanın temel bakış açılarından biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında geliştirdiğimiz "Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Eğitim Felsefeleri Açısından Olası Gelecek Senaryoları – (20 yıl sonrası için: 2043)" anket olarak 68 farklı eğitim fakültesinde görev yapan 375 öğretim elemanına uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 186 (% 49.6) kadın ve 189 (%50.4) erkek katılımcıdan oluşmaktadır. "Türkiye'de öğretmen eğitimine eğitim felsefeleri açısından gelecek senaryoları…olursa…sonuç(lar) ortaya çıkar" kalıbından hareket edilerek muhtemel gelecekler öngörülmeye çalışılmıştır. Araştırmada, "Öğretmen eğitimi ve siyaset birbirinden ayrılırsa, sürdürülebilir ve kalıcı bir öğretmen eğitimi modeli uygulanırsa ancak bu şekilde öğretmenliğin kalitesi ve saygınlığı artacaktır." senaryosu ön plana çıkmıştır. Senaryolar, cinsiyet açısından bir farklılık göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi-1, Eğitim felsefeleri-2, Gelecek senaryoları-3

Possible Future Scenarios Regarding Educational Philosophies in Teacher Education in Turkey (20 Years Ahead: 2043)

Selen Avcı [1,*] & Çetin Semerci [2]

Abstract

Education has a strong link with the culture and traditions of a society and is one of the most important factors in the development of a country. Teachers are among the most important stakeholders in the field of education. The process of training teachers has a critical importance for the quality of educational activities. Therefore, all components of the teacher training system need to be continuously evaluated and improved in order to train teachers with the quality and quantity appropriate to the needs of today and the future. Thinking about the future is a part of human nature. Education also refers to the process of planning for the future; therefore it is critical to anticipate the changes that will occur in the future, to foresee the effects of these changes on the system and to take the necessary measures in a timely manner. Future research methods, which are used to change the present in order to shape the future, allow us to predict and evaluate different possibilities in the context of teacher education. The scenario method is used to design a preferred target future and determine the necessary steps to achieve this goal. Teacher education should assume the responsibility of shaping the future and contribute to the formation of a new knowledge-based society. The teacher education system has to develop educational models with digital infrastructure to support the transition to the knowledge society, taking into account the future scenarios of connected societies. The future is always uncertain, but when we develop an awareness of the driving forces that will affect society, the education system and teacher education, we can begin to consider different possibilities for the future of teacher education and explore strategies that will lead us to the desired future. One way of forecasting this uncertain future is to develop scenarios. The aim of the research is to create possible future scenarios in terms of educational philosophies in teacher education in Turkey. In this framework, an answer to the question 'What are the future scenarios in terms of educational philosophies in teacher education?' was sought. In the research, phenomenological design, which is one of the basic perspectives of qualitative research, was used. As a data collection tool, 'Possible Future Scenarios in terms of Educational Philosophies in Teacher Education in Turkey-(20 years ahead: 2043)', which we developed within the scope of the research, was applied as a questionnaire to 375 lecturers working in 68 different faculties of education. The study group consisted of 186 (49.6%) female and 189 (50.4%) male participants. Possible futures were tried to be foreseen based on the pattern of 'future scenarios for teacher education in Turkey in terms of educational philosophies...if...the...result(s) will emerge'. In the research, the scenario 'If teacher education and politics are separated from each other, a sustainable and permanent teacher education model will be implemented and the quality and prestige of teaching will increase.' scenario came to the fore. The scenarios did not differ in terms of gender.

Keywords: Teacher education -1, Education philosophies -2, Future scenarios -3

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İkili Düşünme Yönelimi: "Hep ya da Hiç"

Nilgün Dağ [1,*] & Mustafa Aydın Başar [2]
[1] Temel Eğitim Bölümü / Sınıf Eğitimi Abd Mersin Üniversitesi
[2] Eğitim Bilimleri Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
dagnilgundag@gmail.com

Özet

Düşünme, akla ve mantığa yön veren, bilgileri ve verileri işlemeyi ve yönetmeyi sağlayan ve zihindeki sayısız fikir akışını kontrol eden bir edimdir. Belli bir olguya, konuya, duruma ya da meseleye ilişkin çok sayıda değişkeni ve parametreyi bir arada değerlendirmeyi ve anlama, kavrama, analiz etme, sentezleme, problem çözme, karar verme gibi birçok zihinsel faaliyeti kapsadığı için farklı amaçlara yönelik birçok farklı türde düşünme çerçevesi ve becerisi söz konusudur. Bunlardan biri, ikili düşünmedir. İkili düşünme, "hep ya da hiç düşünme" veya "siyah-beyaz düşünme" olarak da bilinir ve her şeyi "ya bu/biri ya şu/diğeri" durumu olarak gören bir düşünce örüntüsünü ele alır. İkili düşünme yönelimine sahip biri, durumları/olguları/sorunları "olumlu-olumsuz", "iyi-kötü" veya "doğru-yanlış" şeklinde ikili kategoriler olarak değerlendirir ve diğer olasılıkları dışlayarak düşünür. Bu çalışmada, 53 sınıf öğretmeni adayının "hep ya da hiç" şeklindeki ikili düşünme yönelimini ne sıklıkta ve hangi durum veya koşullarda kullandıkları araştırılmıştır. Araştırma, nitel bir durum çalışmasıdır. 53 sınıf öğretmeni adayından oluşan amaca yönelik bir örneklemi içermektedir. Katılımcıların seçilmesinde, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sınıf düzeyi (2., 3. ve 4. sınıf) ve akademik not ortalaması (2.50 ve üzeri) ölçüt olarak belirlenmiştir. Veriler, yapılandırılmış kalıp sorulardan oluşan bir görüş belirtme formuyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar, "hep ya da hiç" şeklindeki düşünme yönelimini 37 sınıf öğretmeni adayının bazen, 11'inin çok sık kullandığını; 5'inin ise hiç kullanmadığını göstermiştir. Ayrıca sonuçlar, bu düşünme yöneliminin kullanım alanlarının farklılık ve çeşitlilik gösterdiğini de ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Düşünme, ikili düşünme, "hep ya da hiç" düşünme.

Dichotomous Thinking Orientation of Primary School Teacher Candidates: "All or Nothing"

Nilgün Dağ [1,*] & Mustafa Aydın Başar [2]

Abstract

Thinking is an act that directs the mind and logic, enables the processing and management of information and data, and controls the countless flow of ideas in the mind. Since it includes many mental activities such as evaluating a large number of variables and parameters related to a certain phenomenon, subject, situation or issue together and understanding, comprehending, analyzing, synthesizing, problem solving, and decision making, there are many different types of thinking frameworks and skills for different purposes. One of these is dichotomous thinking. Dichotomous thinking is also known as “all or nothing thinking” or “black and white thinking” and deals with a thought pattern that sees everything as an “either this/one or that/the other” situation. Someone with a dichotomous thinking orientation evaluates situations/facts/problems as dichotomous categories such as “positive-negative”, “good-bad” or “right-wrong” and thinks by excluding other possibilities. This study investigated how often and under what circumstances 53 primary school teacher candidates used the dichotomous thinking orientation of “all or nothing”. The study is a qualitative case study. It includes a purposeful sample of 53 primary school teacher candidates. Criterion sampling method was used in selecting the participants. Grade level (2nd, 3rd and 4th grade) and academic grade point average (2.50 and above) were determined as criteria. Data were collected with an opinion form consisting of structured template questions. Content analysis technique was used in the analysis of the data. The results showed that 37 primary school teacher candidates sometimes used the “all or nothing” thinking orientation, 11 used it very often, and 5 did not use it at all. In addition, the results revealed that the areas of use of this thinking orientation showed differences and diversity.

Keywords: Thinking, dichotomous thinking, "all or nothing" thinking.

Annelerin Baby Shower Partisine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Ebru Uluçay Bektaş [1,*] & Talip Bektaş [2]
[1] Çocuk Gelişimi Artvin Çoruh Üniversitesi
[2] Çocuk Gelişimi Kafkas Üniversitesi
ebrulcy@gmail.com

Özet

Bu araştırma, annelerin Baby Shower partisine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024 yılında Artvin il merkezinde yaşayan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 25 anne oluşturmuştur. Bununla birlikte araştırmanın katılımcı sayısı veri doygunluğu olgusu dikkate alınarak belirlenmiştir. Yine bu doğrultuda çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme potansiyel katılımcıların belirlenmesinin zor olduğu zamanlarda kullanılır. Bu teknikte katılımcılar tanıdıklarını araştırmaya yönlendirirler. Katılımcıların sırayla bir diğerine yönlendirmesiyle katılımcı grubu belli bir noktaya kadar devam eder. Tepeden aşağıya yuvarlandıkça büyüyen kartopu gibi örneklem hacmi giderek büyür (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, kendileriyle görüşülen kişilerin hepsine, soruların aynı sırayla sorulduğu ve görüşülen kişilerin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verildiği bir görüşme şeklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseninin uygulanacağı bu araştırmada verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun baby shower partisini duyduğu, yine büyük bir çoğunluğunun baby shower partisinin yapılma nedeni olarak sosyal medya kullanımının etkili olduğunu söylediği görülmüştür. Bununla birlikte az sayıda katılımcı baby shower partisine katıldığını belirtmiştir. Yine bu bağlamda az sayıda katılımcının baby shower partisine olumlu baktığı görülmüştür. Araştırmaya katılan anneler baby shower partilerinin düzenlenme amaçlarının; popülarite kazanmak, hediye kazanmak, eğlenmek ve bebek için anı biriktirmek için yapıldığını ifade etmişlerdir. Yine araştırmaya katılıp baby shower partisi kavramını bildiğini ifade eden annelerden (%30) bu kavramın geleneklerimize uygun olmadığını söylemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Baby shower, gelenek, anne

Mothers Evaluating Their Opinions on Baby Shower Party

Ebru Uluçay Bektaş [1,*] & Talip Bektaş [2]

Abstract

This study was conducted to evaluate the opinions of mothers about the Baby Shower party. The study group consisted of 25 mothers who lived in Artvin city center in 2024 and voluntarily agreed to participate in the study. However, the number of participants of the study was determined by considering the data saturation phenomenon. In this direction, snowball sampling technique, one of the purposeful sampling types, was used to determine the study group. This sampling is used when it is difficult to identify potential participants. In this technique, participants direct their acquaintances to the research. The group of participants continues up to a certain point with the participants directing one another in turn. The sample volume gradually grows like a snowball that grows as it rolls down the hill (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). In the study, a semi-structured interview form prepared by the researcher and edited in line with expert opinions was used as a data collection tool. Semi-structured interview technique is a type of interview in which the questions are asked to all interviewees in the same order and the interviewees are allowed to answer the questions as much as they want (Yıldırım & Şimşek, 2008). Descriptive and content analysis were used to analyze the data in this study in which phenomenology design, one of the qualitative research methods, was applied. It was observed that the majority of the participants had heard of the baby shower and the majority of them stated that the use of social media was effective as the reason for the baby shower. However, a small number of participants stated that they attended the baby shower party. Again, in this context, it was seen that a small number of participants had a positive view of the baby shower party. The mothers who participated in the research stated that the purposes of organizing baby shower parties were to gain popularity, to win gifts, to have fun and to collect memories for the baby. Again, among the mothers who participated in the research and stated that they knew the concept of baby shower party (30%), they said that this concept is not suitable for our traditions

Keywords: Baby shower, tradition, mother

0-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Annelerin Hikâye ve Hikâye Kitapları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi (Artvin İli Örneği)

Ebru Uluçay Bektaş [1,*] & Talip Bektaş [2]
[1] Çocuk Gelişimi Artvin Çoruh Üniversitesi
[2] Çocuk Gelişimi Kafkas Üniversitesi
ebrulcy@gmail.com

Özet

Bu araştırmada, 0-6 yaş arası çocuğu olan annelerin hikâye ve hikâye kitapları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024 yılında Artvin il merkezinde yaşayan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 20 anne oluşturmuştur. Bununla birlikte araştırmanın katılımcı sayısı veri doygunluğu olgusu dikkate alınarak belirlenmiştir. Yine bu doğrultuda çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme potansiyel katılımcıların belirlenmesinin zor olduğu zamanlarda kullanılır. Bu teknikte katılımcılar tanıdıklarını araştırmaya yönlendirirler. Katılımcıların sırayla bir diğerine yönlendirmesiyle katılımcı grubu belli bir noktaya kadar devam eder. Tepeden aşağıya yuvarlandıkça büyüyen kartopu gibi örneklem hacmi giderek büyür (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, kendileriyle görüşülen kişilerin hepsine soruların aynı sırayla sorulduğu ve görüşülen kişilerin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verildiği bir görüşme şeklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseninin uygulanacağı bu araştırmada verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan anneler hikayelerin çocukların gelişimlerine yönelik katkısına yönelik olarak, hikayeler çocuklara toplumsal kuralları öğretir (%32,4) ve kelime dağarcığını geliştirir (%26,5) şeklinde görüşlerini açıklamışlardır. Dahası araştırmaya katılan annelerin yarıdan fazlası (%55) çocuklarına her akşam hikaye okuduklarını, sadece bir anne ise (%5) nadiren hikaye okuduğunu belirtmiştir. Tüm bu bilgilere ek olarak araştırmaya katılan annelerin yakın oranlarda hikaye kitabı seçiminde kapağın rengi, kitabın sayfa sayısı, çocuğun yaşına uygun olması ve fiyatına dikkat ettikleri sonucuna ulaşılırken, az sayıda annenin ise yayınevine yönelik seçim yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte annelerin yarıdan fazlasının (%55) çocuklarının eğlenceli hikayeleri tercih ettiklerini ve yine annelerin yarıya yakınının (%45) çocuklarının ise fabl türünden hikayeleri tercih ettiklerini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak araştırmaya katılan annelerden her akşam çocuğuna hikaye okuduğunu yada anlattığını söyleyen annelerin tamamının lisans mezunu ve büyük çoğunluğunun yaş aralığının 30-40 arası olduğu görülürken, araştırmaya katılan annelerin tamamının hikaye anlatma tekniklerini bilmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hikâye, hikâye kitapları, anne

The Exaninations of the Opinions of Mothers with Children Between the Ages of 0 – 6 About Stories and Story Books (The Case of Artvin Province)

Ebru Uluçay Bektaş [1,*] & Talip Bektaş [2]

Abstract

In this study, it was aimed to examine the opinions of mothers with children aged 0-6 years about stories and storybooks. The study group consisted of 20 mothers who lived in Artvin city center in 2024 and voluntarily agreed to participate in the study. However, the number of participants was determined by taking into account the phenomenon of data saturation. In this direction, snowball sampling technique, one of the purposeful sampling types, was used to determine the study group. This sampling is used when it is difficult to identify potential participants. In this technique, participants direct their acquaintances to the research. The group of participants continues up to a certain point with the participants directing one another in turn. The sample volume gradually grows like a snowball that grows as it rolls down the hill (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). In the study, a semi-structured interview form prepared by the researcher and edited in line with expert opinions was used as a data collection tool. Semi-structured interview technique is a type of interview in which all the interviewees are asked the questions in the same order and the interviewees are allowed to answer the questions as much as they want (Yıldırım & Şimşek, 2008). Descriptive and content analysis were used to analyze the data in this study in which phenomenology design, one of the qualitative research methods, was applied. Regarding the contribution of stories to children's development, the mothers who participated in the study stated that stories teach children social rules (32.4%) and improve vocabulary (26.5%). Moreover, more than half (55%) of the mothers who participated in the study stated that they read stories to their children every evening, while only one mother (5%) stated that she rarely reads stories. In addition to all this information, it was concluded that the mothers who participated in the study paid close attention to the color of the cover, the number of pages, the age-appropriateness of the book, and the price of the book, while a small number of mothers made a choice based on the publishing house. In addition, it was found that more than half of the mothers (55%) stated that their children preferred fun stories and nearly half of the mothers (45%) stated that their children preferred fable-type stories. Finally, while it was seen that all of the mothers who said that they read or tell stories to their children every evening were undergraduate graduates and the majority of them were between the ages of 30-40, it was concluded that not all of the mothers who participated in the research knew the storytelling techniques.

Keywords: Story, story books, mother

0-6 Yaş Arası Çocuğu Olan Babaların Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Ebru Uluçay Bektaş [1,*] & Talip Bektaş [2]
[1] Çocuk Gelişimi Artvin Çoruh Üniversitesi
[2] Çocuk Gelişimi Kafkas Üniversitesi
ebrulcy@gmail.com

Özet

Bu araştırma 0-6 yaş arası çocuğu olan babaların okul öncesi eğitimde aile katılımına yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılacaktır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014 yılında Artvin ilinde yaşayan 0-6 yaş arasında çocuğu olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul edecek olan 20 babanın oluşturması hedeflenmektedir. Bununla birlikte araştırmanın katılımcı sayısı veri doygunluğu olgusu dikkate alınarak belirlenecektir. Yine bu doğrultuda çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem türlerinden kartopu örnekleme tekniği kullanılacaktır. Bu örnekleme potansiyel katılımcıların belirlenmesinin zor olduğu zamanlarda kullanılır. Bu teknikte katılımcılar tanıdıklarını araştırmaya yönlendirirler. Katılımcıların sırayla bir diğerine yönlendirmesiyle katılımcı grubu belli bir noktaya kadar devam eder. Tepeden aşağıya yuvarlandıkça büyüyen kartopu gibi örneklem hacmi giderek büyür (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, kendileriyle görüşülen kişilerin hepsine soruların aynı sırayla sorulduğu ve görüşülen kişilerin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verildiği bir görüşme şeklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseninin uygulanacağı bu araştırmada verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılacaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuklarda istenilen öğrenmeleri gerçekleştirmek için kullanılan yöntemler kadar aile katılımı da olukça önemlidir. Katılımcıların tamamının aile katılımını bilmekle birlikte, etkili ve nitelikli bir şekilde bu süreci yaşadıklarını ifade edecekleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Baba, aile katılımı, okul öncesi

Examinations of the Views of Fathers with Childeren Aged 0-6 Years on Family Participation in Preschool Education

Ebru Uluçay Bektaş [1,*] & Talip Bektaş [2]

Abstract

This research will be conducted to examine the views of fathers with children aged 0-6 years on family involvement in preschool education. The study group of the research will consist of 20 fathers with children aged 0-6 years living in Artvin province in 2014 who will voluntarily agree to participate in the research. However, the number of participants will be determined by taking into account the phenomenon of data saturation. In this direction, snowball sampling technique, one of the purposeful sampling types, will be used to determine the study group. This sampling is used when it is difficult to identify potential participants. In this technique, participants direct their acquaintances to the research. The group of participants continues up to a certain point with the participants directing one another in turn. The sample volume gradually grows like a snowball that grows as it rolls down the hill (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). In the study, a semi-structured interview form prepared by the researcher and edited in line with expert opinions will be used as a data collection tool. Semi-structured interview technique is a type of interview in which all the interviewees are asked the questions in the same order and the interviewees are allowed to answer the questions as much as they want (Yıldırım & Şimşek, 2008). Descriptive and content analysis will be used to analyze the data in this study in which phenomenology design, one of the qualitative research methods, will be applied.

Keywords: Father, family involvement, preschool

Kosova – Priştine'de Türk ve Arnavut Kökenli Lise Öğrencilerinin Aile Tutumlarının İncelenmesi

Cansel Safçi
Özel Eğitim Öğretmenliği Gazi Üniversitesi
safcicansel@gmail.com

Özet

Amaç: Toplumun en küçük çekirdeği ailedir. Ailelerin ve çevrenin yapıtaşları da çocuklardır. Bu düşünce ile yola çıkarak Kosova'nın başkenti Priştine şehrinde yaşayan Türk ve Arnavut kökenli lise öğrencilerinin aile tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Yöntem: Araştırma, bilgi formu ve anket uygulanan nicel bir çalışmadır. Araştırmada Sami Frasheri lisesinde öğretimlerine devam eden 120 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Ankette bulunan sorulan aile tutumları üzerine kapalı uçlu sorular ile hazırlanmıştır. Toplanan veriler SPSS analiz programı ile analiz edilmiştir. Bulgular: Araştırma bulgularına bakıldığında, Türk ve Arnavut kökenli lise öğrencilerinin ebeveynlerinin arkadaşları ile ilgili sürekli soru sormalarına yönelik görüşlerine göre daha koruyucu olduğu söylenebilmektedir. Arnavut kökenli olan lise öğrencilerinin, Türk kökenli lise öğrencilerine göre ailerinin birçok isteklerini yapma alışkanlıklarını sevdikleri sorusuna verdiği cevaplar ise aşırı hoşgörülü aile tutumuna sahip olduğu söylenebilmektedir. Arnavut ailelerin, çocuklarının isteklerini Türk kökenli ailelerden daha fazla yerine getirdikleri görülmektedir. Türk kökenli aile tutumunun Arnavut kökenli aile tutumuna göre otoriter aile tutumuna sahip oldukları söylenebilmektedir. Hem Arnavut kökenli hem Türk kökenli çalışan babaların, çalışmayan babalara göre ilgisiz aile tutumuna sahip oldukları görülmektedir. Hem Arnavut kökenli hem Türk kökenli çalışmayan annelerin çalışan annelere göre ise aşırı koruyucu aile tutumuna sahip oldukları görülmektedir. Erkek ve kız öğrencilerinin eve geç geldiğinde ailelerinin onları sorguya çekmeleri sorusuna verdikleri cevap incelendiğinde ailelerin kız çocuklarına, erkek çocuklarına göre demokratik aile tutumu sergiledikleri söylenebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile tutumları, Türk kökenlilik, Arnavut kökenlilik.

An Analysis of Family Attitudes of High School Students of Turkish and Albanian Origin in Kosova – Pristina

Cansel Safçi

Abstract

Aim: The smallest core of society is the family. The building blocks of families and the environment are children. With this idea in mind, it aims to examine the family attitudes of Turkish and Albanian origin high school students living in Pristina, the capital of Kosovo. Method: The research is a quantitative study using an information form and a survey. The research was limited to 120 students studying at Sami Frasheri High School. The questions in the survey were prepared with closed-ended questions about family attitudes. The collected data were analyzed with the SPSS analysis program. Findings: When the research findings are examined, it can be said that Turkish and Albanian origin high school students are more protective according to their views on their parents constantly asking questions about their friends. The answers given by Albanian origin high school students to the question of whether they like their families' habits of fulfilling many of their requests compared to Turkish origin high school students can be said to have an overly tolerant family attitude. It is seen that Albanian families fulfill their children's requests more than Turkish origin families. It can be said that Turkish origin family attitude has an authoritarian family attitude compared to Albanian origin family attitude. It is seen that both Albanian and Turkish working fathers have an indifferent family attitude compared to non-working fathers. It is seen that both Albanian and Turkish non-working mothers have an overprotective family attitude compared to working mothers. When the answers given by male and female students to the question of whether their families question them when they come home late are examined, it can be said that families exhibit a democratic family attitude towards their daughters compared to their sons.

Keywords: Family attitudes, Turkish origin, Albanian origin.

Hibrit Öğrenme Modeli Üzerine 2019 – 2023 Yılları Arası Doküman Analiz Çalışması

Ilkay Kurt Ülker
Sağlık Hizmetleri Öğretmeni Millî Eğitim Bakanlığı
ilkaykurt37@gmail.com

Özet

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ve ülkemizde de yaşanan Covid-19 pandemi süreciyle birlikte eğitim öğretim alanında yeni ilerlemeler kaydedilmiştir. Bu ilerlemelerden bir tanesi hibrit öğrenme modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Hibrit öğrenme; çevrimiçi ve yüz yüze öğretimin birlikte sağlanabildiği bir öğrenim şeklidir. Aynı anda hem yüz yüze hem çevrimiçi olarak öğretilen derslerin uygulanmasını da ifade eder. Bu öğrenme modelinde bazı öğrenciler sınıfta, diğerlerinin sınıf dışı ortamlardan derse katılmasıyla belirli öğretim materyallerini ve çevrimiçi teknolojileri birlikte kullanarak yapılır. Birçok eğitim-öğretim kurumu hibrit öğrenme modelini aktif bir şekilde kullanmaya, uygulamaya ve geliştirmeye başlamıştır. Eğitim-öğretime katkı sağlayan hibrit öğrenme modeli ile ilgili çalışmalar ortak temalar altında toplanarak doküman incelemesi ve değerlendirmesi ihtiyacını oluşturmuştur. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların artması ve elde edilen farklı bulguların ortaya çıkması da doküman analiz çalışmasına yönelimi arttırmıştır. Hibrit öğrenme modeliyle teknoloji ve eğitim bütünleşerek süreklilik sağlanmıştır. Bu araştırmada, 2019-2023 yılları arasında hibrit öğrenme modeli ile ilgili yapılan çalışmalarda belirlenen değişkenlere göre nasıl sonuçlara ulaşıldığını analiz etmek amacıyla doküman analiz çalışması yapılmıştır. Hibrit öğrenme modeli ile ilgili literatür incelemesi yapılmış, ulaşılan çalışmalar kontrol edilmiştir. 2019-2023 yılları arasında yapılan, sayısal verileri içine alan, açık erişim izni bulunan yüksek lisans, doktora tezleri ve makaleler Yöktez, Google Akademik, Dergipark gibi platformlarda taranarak incelenmiştir. Alan yazın incelenmesi sonucunda hibrit öğrenme modeli konusunda 25 çalışma doküman analizi içinde yer almıştır. Çalışmaların yöntem, bulgular, sonuç ve öneri bölümleri ayrıntılı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre nitel araştırmaların daha fazla yapıldığı, konuyla ilgili daha fazla makale olduğu, çalışmaların daha çok üniversite öğrencilerinde yapıldığı, hibrit eğitimle ilgili olumlu ve olumsuz sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir. Farklı kademelerde farklı değişkenlere yönelik çalışmalar yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hibrit öğrenme, Eğitim-Öğretim, Doküman analizi

A Study of Document Analysis on the Hybrid Learning Methed 2019 to 2023

Ilkay Kurt Ülker

Abstract

Nowadays with the development of technology and the Covid-19 pandemic process in our country, new progress has been made in the field of education. One of these advances in the hybrid learning model. Hybrid learning is a form of learning in which online and face-to-face teaching can be provided together. It also refers to the implementation of courses taught both face-to-face and online at the same time. In this learning model, some students attend classes in the classroom and others attend classes outside the classroom, using certain teaching materials and online technologies together. Many educational institutions have started to actively use, implement and develop the hybrid learning model. Studies on the hybrid learning model that contributes to education and training have been gathered under çömmen themes, creating the need for document review and evaluation. The increase in studies on the subject and the emergence of different findings have increased the tendency towards document analysis. Continuity has been achieved by integrating technology and education with the hybrid learning model. In this research, a document analysis study was contected to analyze what results were achieved according to the variables determined in the studies on the hybrid learning model between 2019 and 2023. A literatüre review regarding the hybrid learning model was conducted and the studies accessed were checked. Master's and doctoral theses and articles containing and examined on platforms such as Yöktez, Google Akademik, Dergipark. As a result of the literatüre review, 25 studies on the hybrid learning model were included in the document analysis. The methods, findings, results and recommendations sections of the studies were examined in detail. According to the findings, it was determined that more qualitative research was conducted, there were more articles on the subject, the studies were mostly conducted on university students, positive and negative results were achieved with hybrid education. Studies have been conducted on different variables at different levels. Suggestions were made to researchers regarding the results obtained the research.

Keywords: Hybrid learning, Education-training, Document analysis

Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Geliştirmeye Yönelik Yaratıcı Drama Uygulamaları

Metehan Çelik [1,*], Filiz Yurtal [2] & Münire Akgül [3]
[1] Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Çukurova Üniversitesi
[2] Sınıf Öğretmenliği Çukurova Üniversitesi
[3] Temel Eğitim Bölümü Çukurova Üniversitesi
celmete@cu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı yaratıcı drama yöntemiyle toplumsal cinsiyet eşitliği algılarını geliştirerek öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği algısına yönelik farkındalıklarını araştırmaktır. Araştırma, yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet eşitliği algısını geliştirmeye olan etkisini incelemeyi amaçlayan nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma bir çalışmadır. Araştırmanın nicel boyutunda deneysel desenin türlerinden biri olan öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Nitel boyutta ise katılımcıların, toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili görüşlerini, açıklı uçlu yazılı soru formunu cevaplandırmaları istenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde bir üniversitenin sınıf öğretmenliği programında son sınıfta öğrenim gören 44 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarını belirlemede seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak 22 öğretmen adayı deney grubuna, 22 öğretmen adayı da kontrol grubuna atanmıştır. Gruplara aday belirlenirken katılımcının drama deneyimine sahip olması ve çalışmaya gönüllü olarak katılması dikkate alınmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet oluşumu ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Yaratıcı drama uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının eşitlikçi ve gelenekçi cinsiyet rolleri öntest-sontest puanları anlamlı fark olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada yaratıcı drama uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla drama atölyeleri sonrasında öğretmen adaylarından kendilerine verilen anketteki açık uçlu sorulara yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Yazılı cevaplar analiz edildiğinde toplumsal cinsiyet algısı ve kadın-erkek eşitliği olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili eşitlikçi cinsiyet rolü ve gelenekçi cinsiyet rolü puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç öğretmen adaylarının gelenekçi yaklaşımdan uzaklaştığı ve daha olumlu yönde gelişme gösterdiği anlamına gelmektedir. Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmen adaylarının yazılı ifadelerinden, toplumsal cinsiyet algısı ve eşitlik temalarıyla ilgili olarak elde edilen sonuç, insanlara kadın erkek olarak değil birey olarak bakılması, cinsiyet rolleri ile ilgili yaşamsal sorumlulukların ortak paylaşılması, ayrımcılığa neden olmaması, eşitliğin insan hak ve özgürlüklerini yansıtan bir bakış açısı kazandırmaya yönelik olması gerektiğidir. Bununla birlikte kadın erkek arasında süregelen eşitsizliğin devam ettiği yapılan bu çalışmayla daha iyi fark edildiği saptanmış ve kendi hayatlarında değişime dair bir farkındalık kazandıkları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, toplumsal cinsiyet eşitliği, yaratıcı drama

Creative Drama Applications for Improving Gender Quality

Metehan Çelik [1,*], Filiz Yurtal [2] & Münire Akgül [3]

Abstract

The aim of this study is to investigate the awareness of prospective teachers regarding gender equality perception by developing their perception of gender equality through creative drama method. The research is a mixed study in which qualitative and quantitative data are used together, aiming to examine the effect of creative drama method on improving prospective teachers' perception of gender equality. In the quantitative dimension of the research, a pretest-posttest control group experimental model, which is one of the types of experimental design, was used. In the qualitative dimension, the participants were asked to answer an open-ended written questionnaire regarding their views on gender roles. The study group of the research consists of 44 prospective teachers studying in the final year of a university's classroom teaching program in the second semester of the 2022-2023 academic year. In determining the experimental and control groups, 22 prospective teachers were assigned to the experimental group and 22 prospective teachers were assigned to the control group using the random sampling method. When determining the candidates for the groups, the fact that the participant had drama experience and participated in the study voluntarily was taken into consideration. In the study, it was tested whether there was a significant difference between the pretest-posttest scores of the gender formation scale of the teacher candidates. Independent samples t-test was used to test whether there was a significant difference between the pretest-posttest scores of the egalitarian and traditional gender roles of the teacher candidates who participated in the creative drama practices. In addition, the views of the teacher candidates who participated in the creative drama practices on gender roles were examined in the study. For this purpose, after the drama workshops, the teacher candidates were asked to answer the open-ended questions in the questionnaire given to them in writing. When the written answers were analyzed, two themes emerged: gender perception and gender equality. In the study, while there was no significant difference between the pretest-posttest scores of the egalitarian gender role of the teacher candidates regarding gender roles, it was observed that there was a significant difference between the pretest-posttest scores of the traditional gender role perceptions in favor of the posttest scores and that the posttest scores decreased significantly after the drama training. This result means that the teacher candidates moved away from the traditional approach and showed a more positive development. According to the qualitative findings of the study, the result obtained from the written statements of the teacher candidates regarding the themes of gender perception and equality is that people should be viewed as individuals, not as women or men, vital responsibilities related to gender roles should be shared, it should not cause discrimination, and equality should be aimed at providing a perspective that reflects human rights and freedoms. In addition, it was determined that the ongoing inequality between women and men was better recognized with this study and it was observed that they gained awareness of the change in their own lives.

Keywords: Teachear candidates, gender quality, creative drama

Mektepler ve Spor: İstanbul Kulüplerinin Tarihteki Kökenleri

Fatih Gürcan
Tarih Istanbul Medeniyet Üniversitesi
gurcanfatih@gmail.com

Özet

Türkiye kamuoyunda genel algı spor ve sporcu eğitimin "alaylı" tabir edilen, eğitim dışı ve sokak kökenli bir aktivite olduğudur. Son yıllarda spor okulları ve okullardaki tesisleşmelere rağmen spor eğitimin akademik eğitimle çatıştığı ve bu iki alanın bir alternatifi olduğu doğrultusundadır. Bu genel kanının aksine Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüzyılında akademik eğitim ve spor eğitimi iç içe geçmiştir. Bu bağlamda spor ve sporculuk kavramlarının oluşumu, Tanzimat ile başlayan batı tarzı kurumsallaşmanın ve yeni tip okullaşmanın bir sonucudur. Türkiye'ye, "Spor" kavramı "Mektepler" yoluyla gelmiş ve spor branşları mektepler yoluyla teşkilatlanmıştır. Bu teşkilatlanma örneğinin en bilinen örneği Mekteb-i Sultani- Galatasaray ilişkisi olsa da, aslında bu istisnai bir durum değil özellikle İstanbul'daki köklü kulüplerin tarihlerindeki genel bir gelişim safhasıdır ve zannedilenden çok daha fazla şekilde spor kulüplerimizin kökeninde eğitim etkisi vardır. Çalışmamızda bilinen daha bilinen bir örnek olan Galatasaray Lisesi (Mekteb-i Sultani) - Galatasaray Spor Kulübünün ilişkisi içindeki detaylardan başlanarak, bu kulübün tarihsel rakibi olan Fenerbahçe Spor Kulübü ve Beşiktaş Jimnastik Kulübü örneklerinde okul- kulüp kökenleri ilişkisi incelenecektir. Şu an 1. Ligde yer alan Fatih Karagümrük Spor, İstanbulspor ve şu an Süper Amatör Ligde yer alan Vefaspor örnekleri çalışmamızda değerlendirilecektir. Araştırmamız kapsamında bu kulüplerin kurucu kadrolarının, mezun olukları okullarla ne gibi bir bağ tesis ettikleri, bu kulüplerin gelişiminde okulların ne gibi katkısı olduğu, kuruluş döneminde okul yöneticilerinin spora bakışı, kulüplerin tüzüklerinde bu okullara ne şekilde yer verildiği, okullarla kulüpler arasındaki yazılı ve yazılı olmayan bağlar, okullarla kulüpler arasındaki tarihsel ayrışmalar ve spor kulüplerin kendi kurdukları yeni eğitim kurumları ile kökenlerinin bulunduğu okullarla olan ilişkiler ele alınmıştır. Çalışmamız temelde 19. yüzyılın sonu ve 20. Yüzyılın başına odaklanılmakla beraber, günümüzdeki gelişmeler ve spor-eğitim ilişkisindeki tarihsel projeksiyonlar ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Tarihi, Spor Tarihi, Osmanlı İmparatorluğu, Spor Eğitimi, Spor Kulüpleri

Schools and Sports: The Historical Origins of Istanbul Clubs

Fatih Gürcan

Abstract

The general perception in the public opinion in Turkey is that sports and athlete training is a non-educational and street-based activity called 'alaylı'. Despite the facilities in sports schools and schools in recent years, it is believed that sports education is in conflict with academic education and that these two fields are alternatives. Contrary to this general belief, academic education and sports education were intertwined in the last century of the Ottoman Empire. In this context, the formation of the concepts of sport and sportsmanship is a result of the western-style institutionalisation and new type of schooling that started with the Tanzimat. The concept of 'sports' came to Turkey through 'schools' and sports branches were organised through schools. Although the most well-known example of this organisation is the relationship between Mekteb-i Sultani and Galatasaray, in fact this is not an exceptional case, but a general development phase in the history of the well-established clubs especially in Istanbul, and there is an educational influence in the origins of our sports clubs much more than it is believed. In our paper, starting from the details of the relationship between Galatasaray High School (Lycée Imperial Ottoman de Galata-Serai) and Galatasaray Sports Club, which is a more well-known example, the relationship between school and club origins will be analysed in the examples of Fenerbahçe Sports Club and Beşiktaş Gymnastics Club, which are the historical rivals of this club. The examples of Fatih Karagümrük Spor and İstanbulspor, which are currently in the 1st League, and Vefaspor, which is currently in the Super Amateur League, will be evaluated in our study. Within the scope of our research, we examined the ties between the founding cadres of these clubs and the schools they graduated from, the contribution of schools to the development of these clubs, the view of school administrators towards sports during the foundation period, how these schools were included in the statutes of the clubs, the written and unwritten ties between schools and clubs, the historical divergences between schools and clubs, and the relations between the new educational institutions established by sports clubs, and the schools of their origins. Although our study mainly focuses on the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, current developments and historical projections in the sports-education relationship will be discussed.

Keywords: History of Education, History of Sport, Ottoman Empire, Physical Education, Sport Clubs

Lise Öğretmenlerinin Z Kuşağı Kavramına İlişkin Algılarının Belirlenmesi: Bir Metaforik Analiz Çalışması

Birsel Aybek [1] & Serdar Koç [2,*]
[1] Eğitim Bilimleri Çukurova Üniversitesi
[2] Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Çukurova Üniversitesi
serdarkoc0@gmail.com

Özet

Yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını ve sıkıntılarını paylaşmış nesillerin oluşturduğu kuşak kavramına son yılların popüler kuşağı olan Z kuşağı eklenmiş bulunmaktadır. Milenyum sonrası doğanların oluşturduğu nesil olan Z kuşağının tercihleri, amaçları, hayata bakış açıları ve sahip oldukları değer yargıları gibi birçok konu önceki kuşaklara göre Z kuşağını önemli kılmıştır. Günümüz neslini diğer nesillerden en çok ayıran özellikler olan özgürlük, kendine güven, teknoloji bağımlılığı ve bireysellik bu kuşağın araştırmacılar tarafından bilimsel olarak incelenmesine zemin hazırlamıştır. Bu araştırmanın temel amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin Z Kuşağı kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu liselerde görev yapan 131 katılımcı oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle ulaşılan katılımcılara, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu anket formu uygulanmıştır. Açık uçlu anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Uzman görüşü alınan formun birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir. İkinci bölümde ise katılımcıların, "Z kuşağı……. benzemektedir. Çünkü……." ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Çalışma sonunda elde edilen veriler içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların Z kuşağı kavramına ilişkin görüşleri sekiz kategoride toplanmıştır. Bunlar; Amacı Olmayan Kuşak, Tüketim Kuşağı, Teknolojik Kuşak, Kuralları Olmayan Kuşak, Umudu Olmayan Kuşak, Bencil Kuşak, Umut Vadeden Kuşak ve Gizemli Kuşaktır. Amacı olmayan kuşak 26, tüketim kuşağı 23, teknolojik kuşak 18, kuralları olmayan kuşak 17, umudu olmayan kuşak 15, bencil kuşak 14, umut vadeden kuşak 11 ve gizemli kuşak 5 şeklinde metaforlar oluşturulmuştur. Çalışmada üretilen metaforlar incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Z kuşağının amaçsız olduğundan, hazırı tüketmeye alıştığına ve sosyal medya ortamından kopamadığına dair algılara sahip olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Metafor, Z Kuşağı

Determining High School Teachers Perceptions On The Concept Of Generation Z: A Metaphorical Analysis Study

Birsel Aybek [1] & Serdar Koç [2,*]

Abstract

Generation Z, the popular generation of recent years, has been added to the concept of generation, which consists of generations born in approximately the same years and sharing the conditions and troubles of the same age. Many issues such as the preferences, goals, perspectives on life and value judgments of Generation Z, the generation created after the millennium, have made Generation Z more important than previous generations. Freedom, self-confidence, technology addiction and individuality, which are the characteristics that distinguish today's generation from other generations, have paved the way for this generation to be examined scientifically by researchers. The main purpose of this research is to determine the perceptions of teachers working in secondary education institutions regarding the concept of Generation Z through metaphors. In this study, phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consists of 131 participants working in secondary education institutions. An open-ended survey form developed by the researchers was applied to the participants who were reached by the easily accessible sampling method. The open-ended survey form consists of two parts. The demographic information of the participants was included in the first section of the form, in which expert opinion was obtained. In the second part, the participants said, “Generation Z……. It looks similar. Because……." They were asked to complete their statements. The data obtained at the end of the study were analyzed in accordance with content analysis. As a result of the research, participants' opinions on the concept of Generation Z were collected in eight categories. These; They are the Generation Without Purpose, the Generation of Consumption, the Technology Generation, the Generation Without Rules, the Generation Without Hope, the Selfish Generation, the Promising Generation and the Mysterious Generation. Metaphors were created as generation without purpose 26, generation with consumption 23, technological generation 18, generation without rules 17, generation without hope 15, selfish generation 14, promising generation 11 and mysterious generation 5. When the metaphors produced in the study were examined, it was understood that the majority of teachers had perceptions that Generation Z is aimless, is used to consuming ready-made products and cannot break away from the social media environment.

Keywords: Teacher, Metaphor, Generation Z.

Osmanlı Maarif Sisteminde Fransız Etkisi (1857-1900)

Fatih Gürcan
Tarih Istanbul Medeniyet Üniversitesi
gurcanfatih@gmail.com

Özet

Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimatla başlayan batılılaşma etkisi, devletin bütün kurumlarına sirayet ederken en çok eğitim alanında değişim ve batılılaşma etkisi görülmüştür. 18. yüzyılın sonundan itibaren açılmaya başlanan batılı sayıda mektep sayısının 19. yüzyılın 2. yarısında hem sayısı artmış hem de artışın ivmesi artmıştır. Osmanlı Devlet adamlarının, Bâb-ı Âli tercüme odasından gelmeleri onların Fransızca'ya yönelmelerine ve Fransa'yı rol-model ülke olarak benimsemelerine neden olmuştu. Bu durum özellikle Napolyon devri Fransa'sına ait kurumların Osmanlı yönetici eliti tarafından benimsenmesine ve bu kurumların devletin çalışma sistemine dâhil olmalarına neden olmuştu. Osmanlı Bankasından Şura-yı devlete, Sayıştay'dan Vilayet yönetim sistemine, asker alım modelinden medeni kanuna kadar, devletin bütün modern kurumlarında ve nizamnamelerinde Fransız tesiri gözlemlenmekteydi. Ancak bütün bu değişiklere öncülük eğitim alanındaki değişikliği anlamak için çalışmamamızda Öncelikle ihtilal sonrası Fransa'da ve Napolyonik Çağ'da oluşturulan Fransız okullarını tanıtılacak ve 19. Yüzyılda Fransız eğitim sisteminin ve bakanlık bürokrasisinin işleyişi izah edilecektir. Fransa Eğitim sistemini derinden etkileyen iki eğitim bakanı Victor Duruy ve Jules Ferry'nin yaptıkları reformlar tanıtılacaktır. Bu bağlamda dönemin Bâb-ı Âli'si ile yakın ilişki kuran Victor Duruy'un eğitime bakışı ve Osmanlı tesiri ele alınacaktır. Son bölümde, Osmanlıların Paris'te kurdukları Mekteb-i Osmani ve İsytanbul'da kurdukları ancak Fransa'dan önemli ölçüde etkilendikleri Mekteb-i Sultani, Mekteb-i Tıbbiye, Mekteb-i Mülkiye, Mektebe-i Harbiye gibi okullar tetkik edilerek bu okulların Fransa'daki Lycee, College, Grand École, École Normale Supérieure gibi Fransız okulları ile benzerlikleri ve farkları izah edilerek Fransa'nın Tanzimat sonrası dönemde Osmanlı eğitim sistemi üzerinde ne ölçüde etkili olduğu değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı İmparatorluğu, Fransa, Eğitim Tarihi, Tanzimat, Batılılaşma, Lise

French Influence on the Ottoman Education System (1857-1900)

Fatih Gürcan

Abstract

While the westernisation effect, which started with the Tanzimat in the Ottoman Empire, spread to all institutions of the state, the effect of change and westernisation was mostly seen in the field of education. Starting from the end of the 18th century, the number of western schools started to be opened and in the second half of the 19th century, both the number and the acceleration of this increase increased. The fact that Ottoman statesmen came from the translation room of the Bâb-ı Âli had caused them to turn towards French and to adopt France as a role-model country. This led to the adoption of the institutions of Napoleonic France by the Ottoman ruling elite and their incorporation into the state's working system. From the Ottoman Bank to the Council of State, from the Court of Accounts to the provincial administration system, from the recruitment model to the civil code, French influence was observed in all modern institutions and regulations of the state. However, in order to understand the changes in the field of education that pioneered all these changes, our study will first introduce the French schools created in post-revolutionary France and in the Napoleonic Age and explain the functioning of the French education system and the ministerial bureaucracy in the 19th century. The reforms made by Victor Duruy and Jules Ferry, two ministers of education who deeply influenced the French education system, will be introduced. In this context, Victor Duruy's view of education and the Ottoman influence will be discussed. In the last part, schools such as Mekteb-i Osmani established by the Ottomans in Paris and Mekteb-i Sultani, Mekteb-i Tıbbiye, Mekteb-i Mülkiye, Mektebe-i Harbiye, which were established in İsytanbul but were significantly influenced by France, will be examined and the similarities and differences of these schools with French schools such as Lycee, College, Grand École, École Normale Supérieure in France will be explained and the extent to which France was effective on the Ottoman education system in the post-Tanzimat period will be evaluated.

Keywords: Ottoman Empire, France, History of Education, Tanzimat, Westernisation, High School (Lycée)

Viral Çağda Müfredat: Adil Bir Yol Olarak Gezici Müfredat Teorisi

Todd Price
Curriculum, Advocacy, and Policy National Louis University
tprice@nl.edu

Özet

Virüslerle dolu biyolojik bir dünyada yaşıyoruz. Birbirimizle iç içe geçerek, kendimizinki de dahil olmak üzere bu virüslerin çoğundan tamamen habersiziz. Aynı anda başka bir dünyada, bir dizi elektronik iletişim aracı ve sürecinin aracılık ettiği karmaşık, teknolojik bir dünyada yaşıyoruz. Jeremy Rifkin bu noktayı paylaştı: Bilgisayar ... nanosaniyenin birincil zamansal ölçüm olduğu bir zaman diliminde çalışır. Nanosaniye saniyenin milyarda biridir ve teorik olarak bir nanosaniyeyi tasavvur etmek ve hatta zamanı bu süre hızında manipüle etmek mümkün olsa da, bunu deneyimlemek mümkün değildir. (Rifkin, 1987). Sonuç olarak, kendimizi farklı organik ve teknik topluluklar -ailevi, profesyonel, eğitimsel ve giderek sanal olanlar- arasında, belki bazılarımızın farkında olduğu, ancak çoğumuzun kanıksadığı ve büyük ölçüde çoğumuzun çok az dikkat ettiği koşullar altında buluyoruz. Hepimiz organik ve teknolojik olana daha fazla dikkat etmeliyiz ve sanki bu alanlar temelde birbirinden ayrıymış gibi değil, öyle değiller. Gerçekten de biyoloji ve teknoloji pek çok yönden birbiriyle bağlantılıdır. Sosyal medya aracılığıyla ve dijital olarak geliştirilmiş sinirsel bağlantıların ortaya çıkmasıyla, viral çağda viralite birincil koşuldur. Viralite her zaman her yerdedir, her yerde mevcuttur. Dolayısıyla bu kavramsal araştırmanın amacı, viralliğin bu biyolojik ve teknolojik koşullarının ne anlama geldiği ve eğitim için ne ifade ettiği üzerine spekülasyon yapmaktır. Bu yalnızca kavramsal bir araştırmadır ve herhangi bir sonuca varılması beklenmemektedir; bunun yerine, eğitim ve iletişimle ilişkili olarak viralite genel fikrine yapılan bir dizi katkıyı inceledim ve basitçe, müfredatçılar olarak bu yeni sosyal koşulları, karmaşıklığı eleştirel bir şekilde analiz etmemiz, daha ilginç sorular bulmamız ve viralite hakkındaki bu basit sorulara kesin cevaplar beklemeden farklı "uçuş hatları" (Guattari, 2015) oluşturmamız gerektiğini savunuyorum. Başka bir deyişle, müfredat teorisindeki mevcut entelektüel rahatsızlık olarak görünen durumda halihazırda izlenen yollardan daha üretken olması muhtemel farklı sorgulama yolları yaratmamızı öneriyorum. Sıklıkla müfredat teorisindeki 'analiz felcinin' araçsallık ya da eleştirellik olmak üzere iki müfredat kampına saplanıp kalmaktan kaynaklandığını ileri sürmüşümdür. Eğer viralite altındaki müfredata odaklanırsak yeni bir alan kazanılabilir, dinamik bir odak sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: viralite, dijital, müfredat teorisi

Curriculum in the Viral Age: Itinerant Curriculum Theory as a Just Path

Todd Price

Abstract

We live in a biological world teeming with viruses. Intermingling with each other, we are utterly oblivious to most of these viruses, including our own. We simultaneously occupy another world, a complex, technological one, mediated by a range of electronic communications tools and processes. Jeremy Rifkin shared this point: The computer . . . works in a time frame in which the nanosecond is the primary temporal measurement. The nanosecond is a billionth of a second, and though it is possible to conceive theoretically of a nanosecond, and even to manipulate time at that speed of duration, *it is not possible to experience it.* (Rifkin, 1987). The point is that, as a result, we find ourselves spread between different organic and technical communities—familial, professional, and educational, and increasingly virtual ones—under conditions maybe some of us are aware of, but that most of us take for granted, and too many of us, largely so, pay little attention to. We all should pay more attention to the organic and the technological, and not as if these domains are essentially separate, they are not. Indeed, biology and technics are interconnected in many ways. By way of social media and with the advent of digitally enhanced neural connections, *virality* is the primary condition in this, *the viral era*. Virality is always everywhere, omnipresent. The purpose of this conceptual research therefore becomes to speculate on what these biological and technological conditions of virality mean and what they portend for education. This is merely a conceptual exploration, and no conclusions are likely to be reached, rather, I surveyed a number of contributions to the general idea of virality in relation to education and communication and simply argue that we as curricularists need to critically analyze these new social conditions, the complexity, come up with more interesting questions, and, without expecting definitive answers to these simple questions on virality, take up different "lines of flight" (Guattari, 2015). In other words, I suggest that we create different lines of inquiry that quite possibly will turn out to be more generative than the lines taken already in what appears to be the current intellectual malaise in curriculum theory. I have often argued that the 'paralysis of analysis' in curriculum theory stems from a perseveration if not fixation on two curricular camps; either *instrumentality* or *criticality*. New territory could be gained, a dynamic focus could be secured, if we were to focus upon curriculum under virality.

Keywords: virality, digital, curriculum theory

Dijital Dönüşüm Sürecinde Güçlü ve Dengeli Öğretmenlik: Ortaokul Öğretmenlerinin Dijital Becerileri ve Yeterlilikleri

Derya Evgin [1,*] & Zeliha Aksoy [2]
[1] Çocuk Gelişimi Kayseri Üniversitesi
[2] Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık As Koleji
evginderya@gmail.com

Özet

Bu araştırma, dijital dönüşüm sürecinde ortaokul öğretmenlerinin dijital beceri ve yeterliliklerini incelemeyi ve karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi amaçlamaktadır. Hızla gelişen dijitalleşme, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemelerini zorunlu kılarken, dijital araçların etkin kullanımıyla eğitim kalitesinin artırılması hedeflenmektedir. Araştırma, öğretmenlerin dijital dönüşüme uyumunu kolaylaştıracak stratejiler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak Türkiye'de bir büyükşehirde ortokullarda Türkçe, Matematik, İngilizce, Fen bilimleri ve Bilişim Teknolojileri branşlarında görev yapan öğretmenlerinin (n=13) dijital dönüşüm sürecindeki deneyimleri derinlemesine incelenmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmış; dijital araçların eğitimdeki rolü, öğretmenlerin beceri düzeyleri, karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri üzerinde durulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, görüşmelerden elde edilen temalar ile genel bulgular derlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin yaş, mesleki tecrübe ve eğitim durumu gibi demografik bilgileri tanımlayıcı istatistikler (sayı, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) ile analiz edilerek, dijital dönüşüm sürecinde farklı değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, katılımcıların %69,2'si kadın, %30,8'i erkek olup yaş ortalaması 37,5±5,4'tür. Öğretmenlerin %76,9'u meslekte 10 yıl ve üzeri deneyime sahip olup, %53,8'i dijital becerilerini "orta düzey" olarak değerlendirmektedir. Dijital araç eğitimleri almış olanların çoğunluğu, içerik geliştirme ve yapay zeka konularında eğitim almıştır. Dijital araçları her gün kullanan öğretmen oranı %69,2 olup, %84,6'sı dijital eğitim materyalleri ve teknoloji destek birimi olduğunu belirtmiştir; ancak %61,5'i bu desteği yeterli bulmamaktadır. Çalışmada "Eğitimde Dijitalleşmenin Gücü", "Dijital Yeterlilik ve Eğitim İhtiyacı", "Dijital Araçların Kullanım Sıklığı ve Etkileşimi", "Dijital Dönüşümde Karşılaşılan Engeller", "İş Yükü ve Mesleki Tatmine Etkisi" ve "Destek İhtiyacı ve Gelişim Olanakları" olmak üzere altı tema belirlenmiştir. Bulgulara göre, öğretmenler dijitalleşmenin eğitim süreçlerinde fırsat eşitliği, erişilebilirlik ve esneklik sağladığını vurgulamış; dijital becerilerini yeterli bulmakla birlikte, özellikle içerik geliştirme ve yapay zekâ uygulamaları gibi alanlarda ek eğitim ihtiyacı hissetmişlerdir. Çoğu öğretmen dijital araçları günlük olarak etkin bir şekilde kullanırken, teknik altyapı eksiklikleri ve internet bağlantı sorunları gibi zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmiştir. Dijital dönüşümün bazı öğretmenlerde iş yükünü artırdığı belirtilse de, öğretmenlerin mesleki tatmin seviyelerini olumlu etkilediği gözlemlenmiştir. Son olarak, katılımcılar, dijital pedagojik uygulamalar ve etkileşimli materyal tasarımı gibi alanlarda daha fazla destek ve rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Araştırma, dijital dönüşüm sürecinin öğretmenlerin dijital becerilerini ve mesleki tatminlerini artırdığını göstermektedir. Dijital araçların eğitimde fırsat eşitliği, esneklik ve

farklı öğrenme stillerine hitap etme gibi avantajlar sunduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu sürece uyumlarını güçlendirmek için; dijital beceri eğitimlerinin artırılması, rehberlik hizmetleri sağlanması, teknik altyapının güçlendirilmesi ve dijital araçların pedagojik yönlerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital dönüşüm, Eğitim teknolojileri, Fırsat eşitliği, Mesleki tatmin ve Öğretmen yeterlilikleri

Digital Transformation Process in Teaching: Digital Skills and Competencies of Middle School Teachers

Derya Evgin [1,*] & Zeliha Aksoy [2]

Abstract

This study aims to examine middle school teachers' digital skills and competencies during the digital transformation process and to identify the challenges they face. Rapidly evolving digitalization requires teachers to update their knowledge and skills, and effective use of digital tools is expected to enhance the quality of learning processes. This research seeks to develop strategies that facilitate teachers' adaptation to digital transformation, promoting student-centered and interactive teaching and equipping educators with essential digital skills. In the study, qualitative research methods were used to conduct an in-depth examination of the digital transformation experiences of teachers (n=13) working in middle schools in a metropolitan city in Turkey, specifically in the fields of Turkish, Mathematics, English, Science, and Information Technology. Data were collected through semi-structured interview questions, focusing on the role of digital tools in education, teachers' skill levels, challenges encountered, and suggested solutions. The data were subjected to content analysis, and themes were identified based on general findings from the interviews. Descriptive statistics (frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation) were used to analyze demographic variables such as age, professional experience, and educational background, examining the impact of these variables on the digital transformation process. The study findings indicate that 69.2% of participants are female, while 30.8% are male, with an average age of 37.5±5.4 years. A majority of teachers (76.9%) have over ten years of professional experience, and 53.8% assess their digital skills as "intermediate." Most teachers have received training in digital tools, focusing primarily on content development and artificial intelligence. Daily use of digital tools is common among 69.2% of teachers, with 84.6% reporting the availability of digital educational materials and technology support units in their institutions; however, 61.5% feel this support is insufficient. The study identified six themes: “The Power of Digitalization in Education,” “Digital Competencies and Training Needs,” “Frequency and Interaction of Digital Tool Usage,” “Challenges in Digital Transformation,” “Impact on Workload and Job Satisfaction,” and “Support Needs and Development Opportunities.” Teachers emphasize that digitalization ensures equity, accessibility, and flexibility in education; however, they expressed a need for further training in content development and AI applications. Although most teachers effectively use digital tools daily, they report technical infrastructure deficiencies and internet connection issues as primary challenges. While some teachers noted an increase in workload due to digital transformation, the process positively impacts job satisfaction. Lastly, participants highlighted the need for additional support and guidance in digital pedagogical applications and interactive material design. The research indicates that digital transformation enhances teachers' digital skills and job satisfaction. Digital tools provide advantages such as equity, flexibility, and the ability to cater to diverse learning styles in education. To strengthen teachers' adaptation to this process, the study recommends increasing digital skills training, providing

support and guidance services, improving technical infrastructure, and further developing the pedagogical aspects of digital tools.

Keywords: Digital Transformation, Educational Technologies, Equity, Job Satisfaction, Teacher Competencies

The Limits of Online Language Education: A Quantitative Assessment of Efficiency, Sustainability, and Social Interaction in Secondary Education

Su Ertürk [1,*], Abdullah Asım Türk [2], Firdevs Sena Arslan [2], Meryem Ecrin Çeliksoy [3] & Zeynep Taşçı [2]
[1] Ingilizce Öğretmenliği / Eğitim Bilimleri Enstititüsü Millî Eğitim Bakanlığı/ Gazi Üniversitesi
[2] Öğrenci Ankara Pursaklar Bilim ve Sanat Merkezi
[3] Öğrenci Bilim ve Sanat Merkezi Ankara Pursaklar
mrs.elifsu@gmail.com

Özet

Son yıllarda, özellikle pandeminin etkisiyle, eğitimde çevrimiçi yöntemlerin kullanımı hızla artmıştır. Bu durum, yabancı dil öğrenimi gibi sosyal etkileşime dayalı alanlarda önemli değişiklikler yaratmıştır. Çevrimiçi dil eğitiminin esneklik ve geniş kaynak erişimi gibi avantajları olsa da uzun vadede öğrenciler üzerinde çeşitli psikolojik ve fizyolojik olumsuz etkiler yaratabileceği düşünülmektedir. Sosyal yapılandırmacılık yaklaşımına göre, yabancı dil öğreniminde etkili bir gelişim için sosyal etkileşim ve sürdürülebilir bir öğrenme ortamı gereklidir. Buradan hareketle sosyal etkileşim temelinde şekillenen bir öğrenme ortamının önemi düşünüldüğünde çevrimiçi yöntemlerin bu gereksinimleri ne ölçüde karşıladığı tartışmaya açıktır. Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin çevrimiçi yabancı dil öğrenmeye ilişkin algılarını, sürdürülebilirlik ve verimlilik bağlamında analiz etmektir. Araştırma, Ankara'nın Pursaklar ilçesinde yer alan dört farklı ortaöğretim kurumunda (Fen Lisesi, Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu, Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi) öğrenim gören 480 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırmanın evreni Pursaklar ilçesindeki tüm ortaöğretim öğrencileri olarak tanımlanırken, örneklem basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu yaklaşım, verilerin temsil gücünü artırmak ve istatistiksel analizlerde güvenilirlik sağlamak amacıyla benimsenmiştir. Veri toplama aracı olarak, Doç. Dr. Yunus Doğan tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış "Çevrimiçi Yabancı Dil Öğrenmeyi Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından veri toplama aracının ilk bölümüne bilimsel araştırma etik kurallarına uygun olarak demografik sorular eklenmiştir. Bu yapı, öğrencilerin çevrimiçi dil öğrenme süreçlerini psikolojik ve fizyolojik açıdan bütüncül bir şekilde değerlendirmeye imkân sağlamaktadır. Verilerin analizinde standart sapma, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, t-testi ve varyans analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılmaktadır. Araştırmanın veri analizi süreci devam etmekte olup, şu anda elde edilen verilerin istatistiksel yöntemlerle incelenmesi aşamasındadır. Sonuçlar, lise öğrencilerinin çevrimiçi yabancı dil öğrenmeye ilişkin algılarının sürdürülebilirlik ve verimlilik bağlamında yorumlanmasını sağlayacak; ayrıca, okul türü, cinsiyet ve diğer demografik özelliklere göre anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığı analiz edilecektir. Çalışmanın sonuçlarının, çevrimiçi yabancı dil öğrenmenin sürdürülebilirlik ve verimlilik açısından etkilerini açığa çıkarması ve bu eğitim modelinin öğrencilerin psikolojik ve fiziksel refahı üzerindeki uzun vadeli etkileri hakkında önemli bulgular sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim verimliliği, sosyal etkileşim, yabancı dil, sürdürülebilirlik

Çevrimiçi Dil Eğitiminin Sınırları: Ortaöğretimde Verimlilik, Sürdürülebilirlik ve Sosyal Etkileşim Üzerine Nicel Bir Değerlendirme

Su Ertürk [1,*], Abdullah Asım Türk [2], Firdevs Sena Arslan [2], Meryem Ecrin Çeliksoy [3] & Zeynep Taşçı [2]

Abstract

In recent years, particularly owing to the impact of the pandemic, the implementation of online methods in education has markedly increased. This shift has instigated significant transformations in domains such as foreign language learning, which heavily depend on social interaction. Although online language education presents advantages such as flexibility and extensive access to resources, concerns remain regarding its potential long-term psychological and physiological detrimental effects on students. From a social constructivist perspective, effective language acquisition necessitates social interaction and a sustainable learning environment. Consequently, the extent to which online methods fulfil these essential requirements is subject to debate. This study seeks to examine secondary school students' perceptions of online foreign language learning with respect to sustainability and efficiency. The research encompasses 480 students enrolled in four distinct types of secondary education institutions within the Pursaklar district of Ankara (Science High School, Science and Social Sciences Project School, Anatolian High School, and Anatolian Imam Hatip High School). The study population comprises all secondary school students in Pursaklar district, while the sample has been selected through a simple random sampling method. This approach was adopted to enhance the representativeness of the sample and to ensure the reliability of the statistical analyses. The data collection instrument of the research is the "Online Foreign Language Learning Evaluation Scale," developed by Assoc. Prof. Dr. Yunus Doğan, whose validity and reliability have been rigorously tested. To adhere to research ethics protocols, the researchers incorporated demographic questions into the first section of the instrument. This design facilitates a comprehensive assessment of students' online language learning experiences, addressing both psychological and physiological dimensions. Data analysis is conducted using statistical techniques such as standard deviation, arithmetic mean, frequency, percentage, t-tests, and analysis of variance (ANOVA). The data analysis process is ongoing, currently focusing on the systematic examination of the data through these methodologies. The outcomes are anticipated to yield insights into secondary school students' perceptions of online foreign language learning in the context of sustainability and efficiency, while also identifying any statistically significant differences based on school type, gender, and other demographic factors. Additionally, the study aspires to elucidate the long-term implications of this educational model on students' psychological and physical well-being.

Keywords: Educational efficiency, social interaction, foreign language learning, sustainabilty

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Laboravar Çalışmalarına İlişkin Görüşleri: Bir SWOT Analizi

Ilker Çelebi [1,*] & Oğuzhan Nacaroğlu [1]
[1] Fen Bilgisi Öğretmenliği Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
ilker58_gazi@hotmail.com

Özet

Fen eğitiminde laboratuvar çalışmaları öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişmesine ve anlamlı öğrenmelerine katkı sunmaktadır. Buna karşın laboratuvar çalışmalarının yapılmasını engelleyen faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerin belirlenip giderilmesinde fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar çalışmalarına ilişkin görüşlerinin SWOT analizi ile incelenmesi amaçlanmıştır. SWOT analizi herhangi bir duruma ilişkin güçlü ve zayıf yönleri ortaya koymak ve bu durumun oluşturduğu fırsatları ve tehditleri belirlemeyi amaçlar. Mevcut araştırmada da laboratuvar çalışmalarının güçlü ve zayıf yönleri, fırsatları ve olası tehditlerini belirlemek amacıyla SWOT analizi tercih edilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemi desenlerinden fenomenoloji desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 11 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından SWOT analizi formu geliştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcıların önemli bir kısmı laboratuvar çalışmalarının güçlü yönlerini kalıcı öğrenmeyi sağlama, yeterli altyapı ve bilişsel becerileri geliştirme bağlamında değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar malzemelerin yetersiz olmasını ve sınıf mevcudunun fazla olmasını zayıf yön olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar laboratuvar çalışmalarının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sunduğunu ve giderek yaygınlaşan sanal laboratuvar uygulamalarının bir fırsat olduğunu vurgulamışlardır. Buna karşın katılımcılar zorluklarla paralellik gösterecek şekilde deney malzemelerinin yetersiz olmasını, sınıf mevcudunun fazla olmasını ve olumsuz öğrenci davranışlarını laboratuvar çalışmalarında bir tehdit olarak görmüşlerdir. Araştırma kapsamında etkili laboratuvar çalışmalarının yürütülebilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, fenomenoloji, laboratuvar çalışmaları, SWOT analizi

Science Teachers' Opinions on Laboratory Studies: A SWOT Analysis

Ilker Çelebi [1,*] & Oğuzhan Nacaroğlu [1]

Abstract

Laboratory studies in science education contribute to the development of students' cognitive, affective and psycho-motor skills and their meaningful learning. However, there are factors that prevent laboratory studies from being carried out. The opinions of science teachers are important in determining and eliminating these factors. Therefore, this research aimed to examine the opinions of science teachers regarding laboratory studies through SWOT analysis. SWOT analysis aims to reveal the strengths and weaknesses of any situation and to identify the opportunities and threats posed by this situation. In the current research, SWOT analysis was preferred to determine the strengths, weaknesses, opportunities and possible threats of laboratory studies. The research was designed according to the fenomenology, one of the qualitative research method designs. The study group of the research consisted of 11 science teachers. SWOT analysis form was developed by the researchers. Content analysis was used to analyze the data obtained. A significant part of the participants evaluated the strengths of laboratory studies in the context of ensuring permanent learning, developing adequate infrastructure and cognitive skills. However, the participants stated that the insufficient materials and the large class size were weaknesses. Participants emphasized that laboratory studies contribute to the cognitive and affective development of students and that increasingly widespread virtual laboratory applications were an opportunity. On the other hand, participants saw insufficient experimental materials, large class sizes, and negative student behavior as a threat to laboratory studies, which parallels the difficulties. Within the scope of the research, suggestions were made to carry out effective laboratory studies.

Keywords: Science, phenomenology, laboratory studies, SWOT analysis

Öğretmen Müdahaleleri ve Problem Çözme Stratejisi Kullanımına Dayalı Trigonometri Öğretiminin Öğrencilerin Üst Bilişsel Farkındalıklarına ve Problem Çözme Başarılarına Etkisinin İncelenmesi

Merve Somuncu [1,*] & Orhan Çanakçı [2]
[1] Matematik Öğretmenliği Marmara Üniversitesi
[2] Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Marmara Üniversitesi
ilikmerve34@gmail.com

Özet

Problem çözme sürecinde öğretmenin görevi öğrenciye problem çözmeyle ilgili sistematiği ve stratejileri tanıtıp bunları kullanabilmeyi öğretmektir (Altun,2010). Yapılan çalışmalar, problem çözme stratejilerinin öğrenilebilir olduğunu (Altun ve Arslan, 2006; Taşpınar, 2011) ve problem çözme başarısını arttırdığını (Altun, 2001; Arsal, 2009) göstermektedir. Ancak bu çalışmaların aksine, Miller (2000)'ın yaptığı araştırmada, sunuş yolu ile öğrencilere sunulan problem çözme stratejilerini öğrencilerin sadece ezberlediği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin problem çözme sürecinde yaptıkları müdahalelerin bu durumu etkileyebileceği düşünülmektedir. Öğretmen müdahaleleri ve problem çözme stratejileri öğretimi, problem çözme başarısının dışında üst bilişsel farkındalıkları da olumlu etkileyebilir. Brown (1978)'a göre üst bilişsel farkındalık, bireyin problem çözme durumlarında kullandıkları düşünme süreçlerinin farkına varması ve bu süreci yönetebilmesidir. Örneğin, öğrencinin herhangi bir problemi düşünürken, hangi stratejileri bildiğini, hangilerinin işe yarayacağını kısacası tüm alternatifleri göz önünde bulundurma kaygısı içinde olması bir üstbiliş etkinliğidir (Candan, 2005). Bu bağlamda problem çözme stratejilerini bilme ve kullanma, öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını etkileyebilir. Ayrıca öğretmen, öğrencileri üstbilişsel düşünmeleri için cesaretlendirmeli (Biryukov, 2004), bu konuda onlara model olmalı gerekirse müdahale etmeli ve zorlayıcı etkinliklere yer verilmelidir (Fouche ve Lamport, 2011). Dolayısıyla kasıtlı öğretmen müdahalelerinin de öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını arttırabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen müdahaleleri ve problem çözme stratejisi kullanımına dayalı problem çözme etkinlikleri ile tasarlanan Trigonometri öğretiminin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarına ve problem çözme başarılarına etkisini incelemek amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nitel ve nicel veriler aynı anda toplanmış nicel araştırma deseni baskın olduğundan NİCEL+nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre tasarlanmıştır. Bir deney ve bir kontrol grubundan oluşacak çalışma grubu, 2023-2024 öğretim yılı bahar dönemi İstanbul ilinde resmi çok programlı anadolu lisesinin 11. sınıfındaki toplam 52 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubuna, kontrol grubundan farklı olarak öğretmen müdahalesi ve strateji kullanımına dayalı bir öğretim uygulanmıştır. Çalışma grubuna; Akın ve diğ. (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri (ÜBFE)" ve araştırmacı tarafından geliştirilen ''Trigonometri Problemi Çözme Başarı Testi (TPÇB testi)" uygulanmıştır. Elde edilen nicel veriler karışık desenlerde faktöriyel ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel veri toplama

araçları isegözlem ve görüşme formları ile öğrenci günlükleridir. Ayrıca öğrencilerden TPÇB testi çözerken problemlerin çözümlerini yapmaları ve çözümde kullandıkları problem çözme stratejilerini yazmaları istenmiş elde edilen nitel verilere doküman analizi yapılmıştır. Uygulama sonucunda, bulgularının analizlerine göre; öğretmen müdahalesi ve strateji kullanımına dayalı problem çözme etkinlikleri ile tasarlanan Trigonometri öğretiminin, ortaöğretim öğrencilerinin TPÇB testinden aldıkları puanları %63, ÜBFE'den aldıkları puanları %60 oranında etkilediği ortaya konmuştur. Ayrıca çalışmada öğrencilerin problem çözme sürecinde strateji kullanma, kullandığı strateji işe yaramadığında farklı stratejileri kullanma ve problemin çözümü için gerekli olan strateji veya stratejileri kullanma sayılarında artış olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte yapılan öğretim sayesinde öğrencilerin Trigonometri konusunda zorluk yaşadıkları radyan (Akbaş, 2008) ve periyot (Güntekin, 2010) kavramlarını daha iyi anladıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Müdahalesi, Problem Çözme Stratejisi, Matematik Problem Çözme Başarısı, Üst Bilişsel Farkındalık, Trigonometri Öğretimi

Examining the Effect of Trigonometry Teaching Based on Teacher Interventions and Problem Solving Strategy Use on Students' Metacognitive Awareness and Problem Solving Success

Merve Somuncu [1,*] & Orhan Çanakçı [2]

Abstract

In the problem-solving process, the teacher's role is to introduce students to systematic problem-solving strategies and teach them how to apply these strategies (Altun, 2010). Research has shown that problem-solving strategies can be learned (Altun & Arslan, 2006; Taşpınar, 2011) and that their use improves problem-solving success (Altun, 2001; Arsal, 2009). However, Miller (2000) found that students who were taught strategies through presentations tended to memorize them rather than fully understand their application. This highlights the importance of teacher interventions during the problem-solving process, which could influence students' use of these strategies. In addition to improving problem-solving success, teacher interventions and the teaching of problem-solving strategies can enhance students' metacognitive awareness. According to Brown (1978), metacognitive awareness involves an individual's ability to reflect on and manage their thinking processes during problem-solving. For example, when students consider which strategies they know, which might be effective, and weigh alternative approaches to solving a problem, they are engaging in metacognitive activities (Candan, 2005). In this sense, knowing and applying problem-solving strategies can influence students' metacognitive awareness. Moreover, teachers should actively encourage students to think metacognitively (Biryukov, 2004), model metacognitive thinking, intervene when necessary, and present challenging activities (Fouche & Lamport, 2011). Intentional teacher interventions may further promote students' metacognitive awareness, helping them to better manage their learning processes. Given this, the current study aimed to investigate the effect of trigonometry instruction, which was designed around problem-solving activities with teacher interventions and the use of strategies, on students' metacognitive awareness and problem-solving success. This study used both qualitative and quantitative data, with a dominant quantitative research design (QUAL+qualitative). The quantitative part followed a pretest-posttest control group experimental model. The study involved 52 11th-grade students from a multi-program Anatolian high school in Istanbul during the 2023-2024 spring semester. The experimental group received instruction with teacher interventions and strategy use, while the control group did not. The Metacognitive Awareness Inventory (MCAI) (Akın et al., 2007) and the Trigonometry Problem Solving Achievement Test (TPSAT), developed by the researcher, were used to collect data. Quantitative data were analyzed using factorial ANOVA, while qualitative data were collected through observation, interviews, and student diaries. Students also solved problems in the TPACK test, documenting their problem-solving strategies, which were analyzed using document analysis. The findings revealed that trigonometry instruction incorporating teacher interventions and problem-solving strategies significantly improved students' TPCK test scores by 63% and PPI scores by

60%. The study also found that more students used problem-solving strategies, switched strategies when necessary, and selected appropriate strategies for solving problems. Additionally, students demonstrated improved understanding of challenging trigonometry concepts such as radians (Akbaş, 2008) and periods (Güntekin, 2010). In conclusion, this study showed that teacher interventions and strategic problem-solving instruction can positively influence students' metacognitive awareness and problem-solving success.

Keywords: Teacher Intervention, Problem Solving Strategy, Mathematics Problem Solving Achievement, Metacognitive Awareness, Trigonometry Teaching

Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Teknoloji Destekli 3 Boyutlu Molekül Modellemelerinin Kavramsal Anlamalarına Etkisinin İncelenmesi

Büşra Emeti Cengiz [1,*], Pelin Korkmaz Güneş [1], Fatoş Öğen [2], Selda Sönmez [2] & Gizem Gediz Şahin [3]
[1] Kimya Öğretmenliği Özel Kosbi Zülfü-Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
[2] Biyoloji Öğretmenliği Özel Kosbi Zülfü-Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
[3] Fizik Öğretmenliği Özel Kosbi Zülfü-Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
emetti7@icloud.com

Özet

Eğitimdeki teknolojik yenilikler, öğrencilere yeni öğrenme fırsatları sunarak dersleri daha anlamlı ve çekici hale getirebilmek için üç boyutlu (3B) yazıcılar, lise düzeyindeki fen bilimleri ve teknik derslerde etkili bir eğitim aracı olarak dikkat çekmekte ve fen bilimlerinde, özellikle moleküler yapılar gibi gözle görülmeyen kavramların fiziksel modellerle somutlaştırılması, öğrenmenin derinleşmesine ve bilginin kalıcılığına katkı sağlamaktadır (Papp ve diğerleri, 2016). Lise öğrencileri genellikle soyut kavramları anlamakta zorlanmakta, 3B yazıcılar ise bu zorlukların üstesinden gelmek için etkili bir araç sunmakta ve özellikle de molekül ve atom modellerinin üç boyutlu olarak üretilmesi, öğrencilerin kavramsal anlamalarını artırırken derslere olan ilgiyi ve motivasyonu yükseltmektedir (Şimşir ve diğerleri, 2021). Ayrıca, bu teknoloji öğrencilerin kendi projelerini geliştirmelerine, modeller tasarlayıp üretmelerine olanak tanımakta, böylece problem çözme becerilerini geliştirmekte ve öğrenme sürecini daha anlamlı kılmaktadır (Brown, 2015). 3B yazıcıların sağladığı somut materyaller, karmaşık kavramları anlaşılır kılarken uygulamalı öğrenme deneyimleri sunarak öğrenci kavrayışını güçlendirmekte ve sonuç olarak, 3B yazıcılar, fen bilimleri derslerinde soyut kavramların somutlaştırılması ve öğrenci merkezli öğrenmenin desteklenmesinde önemli bir rol oynamakta, öğrenme süreçlerini daha kalıcı hale getirmektedir (Kahraman ve Maraş, 2022). Bu araştırmanın amacı, lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin üç boyutlu (3B) teknolojiler aracılığıyla molekül modelleme ve somutlaştırma temelli öğrenme süreçlerinin incelenmesidir. Çalışma, nicel araştırma yöntemine dayalı olarak tasarlanmış olup, özel bir meslek lisesinde öğrenim gören 11. sınıf öğrencilerinden oluşan 23 kişilik bir deney grubu ile farklı bir 23 kişilik kontrol grubunu içeren toplam 46 öğrenci (N=46) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Yavuz ve Büyükekşi (2018) tarafından geliştirilen "Molekül Modeli Testi" kullanılmıştır. Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulanmıştır. Deney grubuna yönelik, üç boyutlu yazılım ve baskı teknolojilerini içeren çeşitli öğretim etkinlikleri planlanmış ve uygulanmıştır. Bu etkinlikler, öğrencilerin moleküler yapıları daha somut bir biçimde kavramalarına olanak tanıyan örnekler ve modellemelerle desteklenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki ilerleme, kontrol grubu ile yapılan karşılaştırmalar yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, üç boyutlu tasarım etkinliklerinin öğrenme süreçlerinde etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu uygulamalar, öğrencilerin bilimsel kavramları anlamalarını önemli ölçüde geliştirmiş olup molekül modelleme ile somutlaştırma temelli öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin konuya ilişkin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde artırdığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Molekül modelleme, üç boyutlu yazıcı, fen eğitimi

Examining The Impact of Technology Supported 3D Molecular Modeling on 11th Grades' Conceptual Understanding

Büşra Emeti Cengiz [1,*], Pelin Korkmaz Güneş [1], Fatoş Öğen [2], Selda Sönmez [2] & Gizem Gediz Şahin [3]

Abstract

Technological innovations in education provide new learning opportunities, enhancing the meaning and appeal of lessons. Three-dimensional (3D) printers are becoming effective educational tools in secondary science education, especially in making abstract concepts like molecular structures more concrete through physical models. This approach contributes to deepened learning and knowledge retention (Papp et al., 2016). High school students often struggle with abstract concepts, and 3D printers effectively address these challenges by allowing the production of 3D molecular and atomic models, which increases students' conceptual understanding and boosts their interest and motivation in lessons (Şimşir et al., 2021).Additionally, this technology empowers students to develop their projects, design models, and produce them, which enhances their problem-solving skills and makes the learning process more meaningful (Brown, 2015). The tangible materials produced by 3D printers make complex concepts clearer and offer hands-on learning experiences, strengthening student comprehension. Consequently, 3D printers play a critical role in science education by concretizing abstract concepts and supporting student-centered learning, leading to more lasting learning outcomes (Kahraman & Maraş, 2022). The objective of this study is to investigate the learning processes of high school students through molecular modeling and concrete-based learning facilitated by three-dimensional (3D) technologies. The study employs a quantitative research method and was conducted with a total of 46 students (N=46), comprising a 23-student experimental group and a different 23-student control group from the 11th grade of a private technical and vocational high school. The data collection tool used was the "Molecular Model Test" developed by Yavuz and Büyükekşi (2018). The research took place during the 2024-2025 academic year. For the experimental group, various teaching activities involving 3D software and printing technologies were planned and implemented. These activities were supported by examples and modeling that allowed students to grasp molecular structures more concretely. The progress of students in the experimental group was assessed through comparisons with the control group. The findings indicate that 3D design activities are an effective tool in learning processes. These applications significantly enhance students' understanding of scientific concepts, leading to the conclusion that molecular modeling and concrete-based learning activities meaningfully improve students' academic success regarding the subject.

Keywords: Molecular modeling, 3D printer, secondary science education

İngilizce Dersine Karşı Epistemik Merakın Güçlendirilmesi İçin Kullanılabilecek Web Araçları

Cansu Murtaza
Ingilizce Öğretmenliği Dicle Üniversitesi
murtazacansu@gmail.com

Özet

Evrende bilinmeyen veya fark edilmemiş bilgileri keşfetme ve öğrenme çabası, insanoğlunun sahip olduğu doğal bir özelliktir. Ancak, çevresindeki uyaranlar aracılığıyla aynı anda birçok bilgiyi fark eden öğrenenin, belirli bir bilgiye neden yöneldiği ve o bilgiyi neden öğrenmeyi tercih ettiği, antik çağdan bu yana sorgulanan bir konu olup birçok açıdan ele alınıp kategori edilmiştir. Bunlarda biri olan epistemik merak; yenilik arayan, bir konuyu anlamadaki bilgi boşluklarını gidermeye çalışan ve bunun için entelektüel faaliyetlerde bulunan öğrencilerin bilinmeyeni bilme arzusu olarak ifade edilebilir. Bu tür bir merak, genellikle bilgiye duyulan açık bir ilgi, keşfetme isteği ve öğrenme arzusu olarak ortaya çıkar ve bir konu hakkında daha fazla bilgi edinmek ve anlamak için güdülen bir motivasyon türüdür. Epistemik merak, öğrenme süreçlerini teşvik edebilir ve bireyin bilgiye olan ilgisini sürdürmesine yardımcı olabilir. Eğitim bağlamında epistemik merakın öğrenmeyi keyifli hale getirme, öğrenenin motivasyonunu artırma, eleştirel düşünmeyi geliştirme gibi birçok rolü bulunmaktadır. Bu nedenlerle, eğitimde epistemik merakı teşvik etmek ve beslemek, öğrencilerin öğrenmeye daha aktif ve istekli bir şekilde katılımını sağlayarak daha etkili bir öğrenme deneyimi sunabilir ve bunu gerçekleştirmenin birçok yolu bulunmakla birlikte teknoloji ile desteklenmesi çağımıza daha uygun düşmektedir. Hedef kitlenin niteliğine göre yapısının ve içeriğinin kolaylıkla anlamlandırılmasıyla oluşturulan web sitelerin öğrenenlerin meraklarını arttırdığını göstermektedir. Bu bulgu bir bakıma öğrenenin ilgisinden hareketle oluşturulacağı için epistemik merakın teknolojik araçların sağladığı uygulamalarla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Çünkü video oyunları gibi uygulamalar öğrenenin ilgi tipi epistemik merakı ve performansıyla ilişkilidir. Her ders için epistemik merakın güçlendirilmesinin önemli olmasının yanı sıra İngilizce dersine karşı epistemik merakı güçlendirmek, öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha aktif katılımını ve derinlemesine anlamayı teşvik etmek için vazgeçilmezdir. Bu süreç içerisinde teknolojiden yararlanmak kaçınılmaz olup bu raporda İngilizce dersinde epistemik merakı güçlendirebilecek web sitelerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Epistemik merak, İngilizce dersi, web araçları

Web Tools That Can Be Used to Strengthen Epistemic Curiosity in English Classes

Cansu Murtaza

Abstract

The effort to discover and learn unknown or unnoticed information in the universe is a natural characteristic of human beings. However, why a learner who notices many pieces of information at the same time through stimuli in his/her environment turns to a certain information and why he/she prefers to learn that information is a subject that has been questioned since ancient times and has been addressed and categorized from many perspectives. One of these, epistemic curiosity, can be expressed as the desire to know the unknown of students who seek innovation, try to eliminate knowledge gaps in understanding a subject and engage in intellectual activities for this purpose. This type of curiosity usually emerges as an open interest in knowledge, a desire to discover and a desire to learn, and is a type of motivation driven to learn and understand more about a subject. Epistemic curiosity can encourage learning processes and help an individual maintain his/her interest in knowledge. In the context of education, epistemic curiosity has many roles such as making learning enjoyable, increasing the learner's motivation, and developing critical thinking. For these reasons, encouraging and nurturing epistemic curiosity in education can provide a more effective learning experience by ensuring that students participate more actively and willingly in learning, and although there are many ways to achieve this, supporting it with technology is more suitable for our age. It shows that websites created by easily interpreting the structure and content according to the nature of the target audience increase the curiosity of learners. This finding suggests that epistemic curiosity may be related to the applications provided by technological tools, as it will be created based on the learner's interest in a way. Because applications such as video games are related to the learner's interest type, epistemic curiosity and performance. While it is important to strengthen epistemic curiosity for every course, strengthening epistemic curiosity for the English course is indispensable to encourage students' more active participation in the language learning process and deep understanding. It is inevitable to benefit from technology in this process, and this report includes websites that can strengthen epistemic curiosity in the English course.

Keywords: Epistemic curiosity, English class, web tools

Simülasyona Dayalı Öğretimin Ebelik ve Hemşirelik Öğrencilerinin Memnuniyeti ve Öğrenmede Kendilerine Güvenlerine Etkisi

Meral Başaran [1,*], Ayşegül Yıldız Içigen [2], Rukiye Yalap [3], Bilgesu Çelik [1] & Sinem Sönmez [4]

[1] Ebelik Kapadokya Üniversitesi
[2] Hemşirelik Kapadokya Üniversitesi
[3] Sağlık Bilimleri Yüksek Okulu Kapadokya Üniversitesi
[4] Hemşirelik Kapad
meral.basaran@kapadokya.edu.tr

Özet

Ebelik ve hemşirelik bölümlerinin lisans eğitimi boyunca aldıkları akademik eğitim hem teorik hem de uygulamalı eğitimi içermektedir. Hastane ortamında fiziki koşulların yetersiz olması ve tüm dersleri içeren uygulama alanı bulunamaması, öğrencilerin uygulamaları pekiştirmesini olumsuz etkilemekte, hayati önem taşıyan klinik bakım ve uygulamalarda yetersiz kalmalarına sebep olmaktadır. Bu sorunun çözümü olarak sağlık alanında simülasyona dayalı uygulama eğitimleri verilmeye başlanmıştır. Böylece ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin hasta güvenliğini tehlikeye atmadan bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmada her iki meslek grubunda klinik uygulama temeli oluşturmaya yönelik olan "Ebelik Esasları" ve "Hemşirelik Esasları" dersinde kullanılacak olan simülasyona dayalı öğretimin ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin memnuniyeti ve öğrenmede kendilerine güvenlerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma yarı deneysel tasarımda tek grupta yapılmıştır. Ebelik Bölümü 1. Sınıf 42 öğrenci, Hemşirelik Bölümü 1. Sınıf 45 öğrenciden oluşan toplam 87 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Verilerin toplanması Ebelik Esasları ve Hemşirelik Esasları dersinde gerçekleşmiş ve demografik bilgi formu ve öğrenci memnuniyeti ve öğrenmede kendine güven ölçeği kullanılmıştır. Dersin uygulaması kapsamında, "IV İlaç Uygulama" klinik senaryosu hazırlanmış ve klinik uygulama ve simülasyon laboratuvarında, tam donanımlı simülatör üzerinde öğrencilere uygulama yaptırılmıştır. Tüm öğrencilerin senaryonun tüm aşamalarını tamamlamasının ardından demografik bilgi formu ve öğrenci memnuniyeti ve öğrenmede kendine güven ölçeğini doldurmaları sağlanmıştır. Çalışma 76 öğrenci ile tamamlanmıştır. Çalışma sonucunda Ebelik Esasları ve Hemşirelik Esasları dersinde kullanılan simülasyona dayalı öğretimin ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin memnuniyetine ve öğrenmede kendine güvenlerine anlamlı etkisinin olduğu bulunmuştur ($p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Simülasyon, Ebelik, Hemşirelik, Memnuniyet, Öğrenmede Kendine Güven

The Effect of Simulation-Based Teaching on Midwifery and Nursing Students' Satisfaction and Confidence in Learning

Meral Başaran [1,*], Ayşegül Yıldız Içigen [2], Rukiye Yalap [3], Bilgesu Çelik [1] & Sinem Sönmez [4]

Abstract

The academic education received by midwifery and nursing departments during undergraduate education includes both theoretical and practical education. Inadequate physical conditions in the hospital environment and the lack of an application area including all courses negatively affect students' reinforcement of the applications and cause them to be inadequate in vital clinical care and applications. As a solution to this problem, simulation-based practice trainings have started to be given in the field of health. Thus, it is aimed to improve the knowledge, skills and attitudes of midwifery and nursing students without jeopardizing patient safety. In this study, it is aimed to evaluate the effect of simulation-based teaching to be used in the "Principles of Midwifery" and "Principles of Nursing" courses, which are intended to form the basis of clinical practice in both professional groups, on midwifery and nursing students' satisfaction and self-confidence in learning. This study was conducted in one group in a quasi-experimental design. A total of 87 students, consisting of 42 first-year midwifery students and 45 first-year nursing students, were included in the study. Data collection took place in the Principles of Midwifery and Principles of Nursing course and demographic information form and student satisfaction and confidence in learning scale were used. As part of the implementation of the course, a clinical scenario of "IV Drug Administration" was prepared and students were practiced on a fully equipped simulator in the clinical practice and simulation laboratory. After all students completed all stages of the scenario, they were asked to fill in the demographic information form and the student satisfaction and confidence in learning scale. The study was completed with 76 students. As a result of the study, it was found that simulation-based teaching used in the Principles of Midwifery and Principles of Nursing courses had a significant effect on midwifery and nursing students' satisfaction and confidence in learning ($p<0.05$).

Keywords: Simulation, Midwifery, Nursing, Satisfaction, Confidence in Learning

Tarih Eğitiminde Yapay Zekâ

Seyhan Pullukçu [1,*], Betül Çlnar [2] & Hayrunnisa Değirmenci [3]
[1] Tarih Fatih İslam Seçen Bilim ve Sanat Merkezi
[2] Tarih Fatih Islam Seçen Bilsem
[3] Proje Tarihi Bilsem
seyhan.pullukcu43@gmail.com

Özet

Projenin amacı, yapay zekâ teknolojisi kullanarak İstanbul'un yedi tepe üzerine kurulu tarihi mekanlarını çizerek tarihi sevdirmek ve dijital tarih eğitimine katkıda bulunmaktır. İstanbul'un bu eşsiz coğrafyası, binlerce yıllık tarihi boyunca birçok önemli olaya ve yapıya ev sahipliği yapmıştır. Bu projede, yapay zekâ tarafından üretilen sanat eserleri aracılığıyla, kullanıcılar İstanbul'un simgeleşmiş tarihî mekanlarını daha yakından keşfetme imkanına sahip oldular. Projede, yapay zekâ (Speedpaint) teknolojisi kullanılarak, İstanbul'un her bir tepesinde yer alan ve tarihi dokusunu yansıtan mekanlar detaylı bir şekilde çizildi. Bu çizimler, sanal gerçeklik veya artırılmış gerçeklik gibi teknolojilerle desteklenerek, kullanıcıların bu mekanları 3 boyutlu ve etkileşimli bir şekilde keşfetmeleri sağlandı. Bu sayede, kullanıcılar İstanbul'un zengin tarihini daha yakından deneyimleyerek, geçmişe dair daha derin bir anlayış geliştirebildiler. Odak noktamız, yapay zekâ teknolojisinin sanat ve eğitim alanlarında bir araya gelerek, tarihi mirasımızı koruma ve gelecek nesillere aktarma amacını taşımasıdır. Yapay zekâ tarafından üretilen sanat eserleri, tarihi mekanların güzelliklerini ve önemini vurgulayarak, ortaokul ve lise öğrencilerini tarihe olan ilgilerini artırmaya teşvik edecek ve dijital ortamda tarih eğitimine yeni bir boyut kazandırdı. Bu projenin sonucunda, İstanbul'un tarihî mekanlarının yapay zekâ tarafından çizilen detaylı görüntüleri, dijital ortamda geniş bir kitleye ulaşacak ve tarihin yaşayan bir parçası olma deneyimini herkesle paylaştı. Böylece, tarih sevgisi ve bilinci daha geniş bir kitleye yayılarak, kültürel mirasımızın korunması ve gelecek nesillere aktarılması sürecine önemli bir katkı sağlanmış oldu. Proje, İstanbul gibi zengin tarihî bir mirasa sahip olan bir şehrin özgün kültür ve değerlerini vurgulamak için yapay zekâ teknolojisini kullanır. Tarihî mekanların çizimi ve yeniden canlandırılması sürecinde, İstanbul'un yerel mimari tarzları, süslemeleri ve diğer kültürel unsurları dikkate alınır. Ayrıca mevcut tarihî mekanları yeniden canlandırmak için geleneksel yöntemlerden farklı bir yaklaşım sunar. Yapay zekâ teknolojisi, detaylı çizimler ve sanal ortamda etkileşimli deneyimler aracılığıyla, tarihî mekanların özgün ve yenilikçi bir şekilde tanıtılmasını sağlar. Tarihî mekanların sanal ortamda yeniden canlandırılması ve dijital tarih eğitiminin sağlanması gibi pratik ve uygulanabilir çözümler sunar. Bu sayede, tarihî mekanların korunması ve tanıtılması konusunda somut adımlar atılabilir ve büyük bir kitleye ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Eğitim, Yapay Zekâ

Artificial Intelligence in History Education

Seyhan Pullukçu [1,*], Betül Çlnar [2] & Hayrunnisa Değirmenci [3]

Abstract

The aim of the project is to popularize history and contribute to digital history education by drawing the historical places of Istanbul built on seven hills using artificial intelligence technology. This unique geography of Istanbul has hosted many important events and structures throughout its thousands of years of history. In this project, users had the opportunity to more closely explore the iconic historical places of Istanbul through artworks produced by artificial intelligence. In the project, using artificial intelligence (Speedpaint) technology, places on each hill of Istanbul that reflect its historical texture were drawn in detail. These drawings were supported by technologies such as virtual reality or augmented reality, allowing users to explore these spaces in a 3D and interactive way. In this way, users were able to experience the rich history of Istanbul more closely and develop a deeper understanding of the past. Our focus is on artificial intelligence technology coming together in the fields of art and education, with the aim of preserving our historical heritage and transferring it to future generations. Artworks produced by artificial intelligence will emphasize the beauty and importance of historical places, encourage secondary school and high school students to increase their interest in history, and add a new dimension to history education in the digital environment. As a result of this project, detailed images of Istanbul's historical places drawn by artificial intelligence will reach a wide audience in the digital environment and share the experience of being a living part of history with everyone. Thus, by spreading the love and awareness of history to a wider audience, a significant contribution was made to the process of preserving our cultural heritage and transferring it to future generations. The project uses artificial intelligence technology to highlight the unique culture and values of a city with a rich historical heritage like Istanbul. In the process of drawing and revitalizing historical places, local architectural styles, decorations and other cultural elements of Istanbul are taken into account. It also offers a different approach than traditional methods to revitalize existing historical sites. Artificial intelligence technology enables historical sites to be introduced in an original and innovative way through detailed drawings and interactive experiences in the virtual environment. It offers practical and applicable solutions such as revitalizing historical places in a virtual environment and providing digital history education. In this way, concrete steps can be taken to protect and promote historical places and a large audience can be reached.

Keywords: History, Education, Artificial Intelligence

İlkokul Öğrencilerinin Sürüdürülebilir Kalkınma Odaklı Dijital Oyunlara ve Yapay Zekâ Araçlarına İlişkin Görüşleri

Ahmet Canbolat
Sınıf Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
combojoy@gmail.com

Özet

Bu çalışma, Isparta ilinde 3. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınma odaklı dijital oyunlar ve yapay zekâ araçlarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiş olup, toplamda 16 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler öğrencilerin bu teknolojilere ilişkin derinlemesine görüşlerini anlamak amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun dijital oyunları eğlenceli ve öğretici bulduğunu, dijital oyunlar sayesinde öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu, oyunların arkasına eklenen yapay zeka araçları ile eklenen, öğrenilecek konu ile alakalı şarkıların gizil öğrenme yoluyla öğrenmelerine ayrıca katkı sağladığını, sınıf içerisinde herkesin içerisinde oyunların ve yapay zeka araçlarının kullanılması ile diğer öğrenenlerin de olumlu öğrenmelerinin gerçekleştiği ancak sürdürülebilir kalkınma temalı oyunlara yönelik farkındalıklarının öncesinde düşük olduğunu göstermektedir. Yapay zekâ araçlarına ilişkin görüşler ise genellikle olumlu olup, öğrenciler bu araçların öğrenme süreçlerini desteklediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin dijital oyunlar ve yapay zekâ araçları ile ilgili deneyimlerinin, onların sürdürülebilir kalkınma konusundaki bilgi ve farkındalıklarını artırmada potansiyel taşıdığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin dijital oyunlar ve yapay zekâ araçlarına yönelik tutum ve görüşlerinin, sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından önemli ipuçları sunduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimcilerin, bu teknolojileri eğitim süreçlerine entegre ederek öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma konusundaki farkındalıklarını artırmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir kalkınma, dijital oyun, yapay zekâ, teknoloji

Primary School Students' Opinions on Sustainable Devolopments – Focused Digital Games and Artificial Intelligence Tools

Ahmet Canbolat

Abstract

This study aims to examine the opinions of 3rd grade students in Isparta province regarding digital games and artificial intelligence tools focused on sustainable development. The research was conducted in the 2023-2024 academic year, and data was collected using semi-structured interview techniques with a total of 16 students. The research was carried out according to the qualitative research method. Qualitative data was obtained through semi-structured interviews to understand students' in-depth views on these technologies. The results of the research show that the majority of students find digital games fun and instructive, that their learning is more permanent thanks to digital games, that songs related to the subject to be learned, added with artificial intelligence tools behind the games, also contribute to their learning through latent learning, that everyone in the classroom plays games and It shows that other learners also learned positively with the use of artificial intelligence tools, but their awareness of sustainable development themed games was low beforehand. Opinions about artificial intelligence tools are generally positive, and students stated that these tools support their learning processes. Additionally, it has been determined that students' experiences with digital games and artificial intelligence tools have the potential to increase their knowledge and awareness about sustainable development. This study reveals that primary school students' attitudes and opinions towards digital games and artificial intelligence tools offer important clues for sustainable development education. It is recommended that educators increase students' awareness of sustainable development by integrating these technologies into their educational processes.

Keywords: Sustainable devolopment, digital game, artificial intelligence, technology

İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Sınıfta Elektronik Sözlük Kullanımına Yönelik Bakış Açıları

Mehmet Aslan
School of Foreign Languages Van Yüzüncü Yıl University
mehmetaslanvan@gmail.com

Özet

Kelime öğrenimi, yabancı dil ediniminde temel bir rol oynar, çünkü dil yeterliliğinin bel kemiğini oluşturur. Yeni bir dil öğrenirken çeşitli stratejiler ve araçlar kelime bilgisini geliştirmeye yardımcı olabilir ve sözlük, kelime gelişiminde önemli bir araçtır. Sınıf içinde elektronik sözlük kullanımı son yıllarda kabul görmeye başlanmış olsada bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Bu çalışma, İngilizce hazırlık sınıflarında elektronik sözlük kullanımının avantaj ve dezavantajları konusundaki hazırlık sınıfı öğrencilerinin bakış açılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Fenomenolojik bir araştırma yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma, bir hazırlık programında İngilizce öğrenen, yaşları 18 ile 24 arasında değişen 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu çalışmada, elektronik sözlük kullanımının farklı yönlerini derinlemesine araştırmak amacıyla yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, katılımcı gözlem yöntemi kullanılarak öğrencilerin sözlük tercihleri gözlemlenmiştir. Tematik bir analiz sonucunda, hazırlık sınıfı öğrencilerinin %90'ının kelime gelişiminde elektronik sözlükleri tercih ettiği görülmüştür. Hazırlık öğrencileri, elektronik sözlüklerin dört ana avantajını vurgulamıştır: zaman tasarrufu (%38,10), sesli telaffuz sağlaması (%30,95), kapsamlı olması (%23,81) ve erişilebilirlik (%7,14). Diğer yandan, öğrenciler İngilizce hazırlık sınıflarında elektronik sözlük kullanımının dezavantajları olarak dikkat dağınıklığı (%58,62), bilgi kalıcılığının düşük olması (%27,59) ve internet kesintilerini (%13,79) belirtmişlerdir. Elektronik sözlüklere olan yüksek tercihi göz önünde bulunduran bu çalışma, sınıfta kullanılmalarına izin verilmesi gerektiği, ancak öğrencilerin akademik olmayan ilgiler peşinde koşmalarını önlemek için öğretmen tarafından sıkı bir gözlem altında tutulmaları gerektiği sonucuna varmıştır.

Anahtar Kelimeler: Elektronik sözlükler, hazırlık sınıfı, İngilizce öğrencileri, kelime gelişimi

Perspectives of English Preparatory Class Students on Using Electronic Dictionaries in the Classroom

Mehmet Aslan

Abstract

Learning vocabulary is essential in foreign language acquisition as it forms the backbone of language proficiency. Various strategies and tools can aid in improving vocabulary knowledge while acquiring a new language, and a dictionary is an important tool in vocabulary development. Although the use of electronic dictionaries in the classroom has started to gain acceptance in recent years, it continues to be a topic of debate. This study aims to investigate EFL preparatory students' perspectives on the advantages and disadvantages of using electronic dictionaries in English preparatory classes. Using a phenomenological research approach, this study was conducted with 30 students aged between 18 and 24 who were learning English in a preparatory program. In this study, a structured interview was carried out to explore the aspects of electronic dictionary usage in depth. Additionally, participant observation were employed to observe students' dictionary preferences. After a thematic analysis, it was noted that 90% of the EFL preparatory class students preferred electronic dictionaries in their path of vocabulary development. Preparatory students pointed out four main advantages of electronic dictionaries, including saving time (38.10%), providing voiced pronunciation (30.95%), being comprehensive (23.81%), and accessibility (7.14%). On the other hand, students revealed disadvantages of using electronic dictionaries in EFL classes, such as distraction (58.62%), lack of retention (27.59%), and Internet outages (13.79%). Considering the high level of preference for electronic dictionaries, the study concluded that they should be permitted in the classroom, but with strict observation by the teacher to prevent students from pursuing non-academic interests.

Keywords: Electronic dictionaries, preparatory class, EFL students, vocabulary development

Yapay Zekâ Geri Bildirimi ile Yazma Becerilerini Geliştirme: Etkililik ve Öğrenci Görüşleri Öz:

Mustafa Özdere
Yabancı Diller Yüksekokulu Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
mozdere@gmail.com

Özet

Bu çalışma, 2023-2024 bahar döneminde Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda İngiliz Dili ve Edebiyatı (ELL) veya İngilizce Öğretmenliği (ELT) bölümlerinde okuyan 16 B1-B2 düzeyindeki öğrencinin yazma becerileri üzerindeki yapay zeka tarafından üretilen geri bildirimlerin ve hedeflenen eğitim oturumlarının etkisini değerlendirmektedir. Karma yöntem araştırması kullanılarak, öğrencilerin dört paragraf türündeki yazıları—fikir, neden/sonuç, sebep/sonuç ve avantaj/dezavantaj—30 puan üzerinden Dil Bilgisi ve Mekanik, Cümle Yapısı, Tutarlılık ve Bağdaşıklık, Argümantasyon/İçerik Geliştirme, Kelime Kullanımı ve Görev Başarımı kriterlerine göre değerlendirildi. Öğrencilerin ilk ve son paragraf taslakları ChatGPT ve You.com tarafından puanlandı. İlk taslaktaki geri bildirimlerin ardından, öğrenciler tespit edilen eksiklikleri gidermeye yönelik hedeflenmiş eğitim oturumlarına katıldılar. Paired t-test, bağımsız t-test ve ANOVA ile desteklenen nicel analizler, öğrencilerin yazma performansında ilk ve son taslaklar arasında önemli iyileşmeler olduğunu ortaya koydu; You.com genellikle ChatGPT'ye kıyasla son taslaklara daha yüksek puanlar verdi. Korelasyon analizi, her iki yapay zeka modelinin güvenilirliğini doğruladı. Bir odak grup görüşmesinden elde edilen nitel bulgular, yapay zeka geri bildirimi ve eğitim oturumlarının algılanan etkinliğini vurguladı. Çalışma, yapay zeka tarafından üretilen geri bildirimlerin, yazma becerilerini geliştiren, zamanında ve kişiselleştirilmiş destek sunan değerli bir eğitim aracı olma potansiyelini vurgulamakta ve ek eğitim oturumlarının yapay zeka geri bildirimlerinin etkinliğini daha da artırdığını göstermektedir. Bu araştırma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler (EFL) bağlamında yazma eğitimi ve geri bildirim sürecinde yapay zekanın rolünü anlamaya katkı sağlamakta olup, pedagojik uygulamaları bilgilendirmeyi ve yapay zeka araçlarını yazma sınıflarına etkili bir şekilde entegre etmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: ChatGPT, You.com, ELT, AI temelli geribildirim

Improving Writing Skills with AI Feedback: Effectiveness and Student Perspectives

Mustafa Özdere

Abstract

This study evaluates the impact of AI-generated feedback and targeted training sessions on the writing skills of 16 B1-B2 level students majoring in English Language and Literature (ELL) or English Language Teaching (ELT) at Niğde Ömer Halisdemir University, School of Foreign Languages, during the 2023-2024 spring term. Using a mixed-methods approach, the research assessed students' writing across four paragraph types—opinion, cause/effect, reason/result, and advantage/disadvantage—employing a rubric that rates Grammar and Mechanics, Sentence Structure, Cohesion and Coherence, Argumentation/Content Development, Vocabulary Usage, and Task Achievement out of 30. Both ChatGPT and You.com were used to grade the initial and revised drafts of students' paragraphs. Following the first draft feedback, students participated in targeted training sessions aimed at addressing identified weaknesses. Quantitative analysis of draft scores, supported by paired t-tests, independent t-tests, and ANOVA, revealed significant improvements in writing performance from the first to the final drafts, with You.com generally providing higher final draft scores compared to ChatGPT. Correlation analysis affirmed the reliability of both AI models. Qualitative insights, obtained from a focus group interview, highlighted the perceived effectiveness of the AI feedback and training sessions. The study underscores the potential of AI-generated feedback as a valuable educational tool, offering timely, individualized support that enhances writing skills, with supplementary training sessions further boosting the efficacy of AI feedback. This research contributes to understanding the role of AI in enhancing writing instruction and feedback within English as a Foreign Language (EFL) education, aiming to inform pedagogical practices and integrate AI tools effectively in writing classrooms.

Keywords: ChatGPT, You.com, ELT, AI-generated Feedback

Maarif Modeli Öğretim Programlarında Dijital ve Yapay Zekâ Becerileri: Türkiye ve Eğitimde Önde Gelen OECD Ülkeleri Üzerinden Eleştirel-Yorumlayıcı Perspektiften Karşılaştırmalı İnceleme

Fatih Karataş
Modern Diller Eğitimi Nevsehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
fatih.karatas@nevsehir.edu.tr

Özet

K-12 öğretim programlarında dijital ve yapay zekâ (YZ) becerilerinin entegrasyonu, öğrencileri geleceğe hazırlamak için kritik önem taşımaktadır. Bazı OECD ülkeleri dijital ve YZ yetkinliklerinin öğretim programlarına entegrasyonunda güçlü bir konumda iken, Türkiye yakın zamanda bu becerileri de ön planda tutan yeni Maarif Modeli Öğretim Programlarını uygulamaya koymuştur. Bu çalışma, Türkiye ile eğitim alanında önde gelen beş OECD ülkesinin (Finlandiya, Güney Kore, Estonya, Singapur ve Japonya) K-12 öğretim programlarındaki dijital ve YZ becerilerini karşılaştırmak için yorumlayıcı ve eleştirel perspektifleri birleştiren ikili bir teorik çerçeve kullanmaktadır. Araştırmada, hedef ülkelerdeki resmi eğitim programı belgelerini, uygulama kılavuzlarını ve öğretmen eğitim materyallerini incelemek için sistematik doküman analizi yöntemi kullanmıştır. Analiz, "içerik ve hedefler, pedagojik yaklaşımlar ve eşitlik-erişilebilirlik" olmak üzere üç temel boyuta odaklanmıştır. Bu odak çerçevesinde çalışma, dijital ve YZ becerilerinin öğretim programlarının uluslararası karşılaştırmalı boyutta nasıl kavramsallaştırıldığını, uygulandığını ve değerlendirildiğini sosyo-kültürel bağlamları ve erişilebilirlik sorunlarını göz önünde bulundurarak incelenmiştir. Bulgular, en başarılı OECD ülkeleri için özellikle öğretmen hazırlığı ve altyapı desteği alanlarında program hedefleri ile uygulama pratikleri arasında daha güçlü bir uyum göstermiştir. Türkiye'nin yeni eğitim modelinin, içerik tasarımında doğrudan YZ becerilerine odaklanmamasına rağmen, dijital becerilerin gelişimini ön planda tutan umut verici gelişmeler göstermektedir. Araştırma, Türkiye'de ve diğer ülkelerde eğitim politikası reformu ve program tasarımı çalışmaları için önemli çıkarımlar ve öneriler sunmaktadır. Uluslararası başarılı uygulamaların yerel, kültürel ve ekonomik çerçeveler içinde bağlamsallaştırılmasının önemini vurgulamaktadır. Bulgular, dijital ve YZ becerileri etkili entegrasyonunun yalnızca sağlam bir program tasarımı değil, aynı zamanda kapsamlı öğretmen eğitim programları ve adil kaynak dağıtım stratejileri gerektirdiğini vurgulamaktadır. Öneriler arasında kültürel açıdan duyarlı uygulama kılavuzlarının geliştirilmesi, sürdürülebilir öğretmen destek sistemlerinin kurulması ve farklı sosyo-ekonomik bağlamlarda dijital kaynaklara eşit erişimin sağlanması için mekanizmalar oluşturulması yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: dijital okuryazarlık, yapay zekâ eğitimi, yapay zeka becerileri, öğretim programı karşılaştırması, K-12 eğitimi, eğitimde eşitlik, OECD ülkeleri

Digital and AI Skills in Maarif Model Curricula: A Comparative Analysis of Türkiye and Leading OECD Countries in Education Through Critical-Interpretive Lens

Fatih Karataş

Abstract

The integration of digital and artificial intelligence (AI) skills into K-12 curricula has become critically important in preparing students for the future. While several OECD countries have established robust frameworks for integrating digital and AI competencies into their curricula, Türkiye has recently implemented the new Maarif Model Curriculum that prominently features these skills. This study employs a dual theoretical framework combining interpretive and critical perspectives to compare the digital and AI skills embedded in K-12 curricula across Türkiye and five leading OECD countries in education (Finland, South Korea, Estonia, Singapore, and Japan). In the study, a systematic document analysis method was employed to examine official curriculum documents, implementation guides, and teacher training materials from the target countries. The analysis focused on three fundamental dimensions: "content and objectives, pedagogical approaches, and equity-accessibility." Within this focus, the study critically examined how digital and AI skills are conceptualized, implemented, and evaluated in the curricula from a cross-cultural perspective, considering the socio-cultural contexts and accessibility challenges involved. The findings revealed stronger alignment between curriculum objectives and implementation practices in leading OECD countries, particularly in areas of teacher preparation and infrastructure support. Although Türkiye's new educational model does not directly focus on AI skills in its content design, it shows promising developments in prioritizing digital skills development. The research presents significant implications and recommendations for educational policy reform and curriculum design in both Türkiye and other countries. It emphasizes the importance of contextualizing successful international practices within local, cultural, and economic frameworks. The findings highlight that effective integration of digital and AI skills requires not only robust curriculum design but also comprehensive teacher training programs and equitable resource distribution strategies. Recommendations include developing culturally responsive implementation guidelines, establishing sustainable teacher support systems, and creating mechanisms to ensure equal access to digital resources across different socio-economic contexts.

Keywords: digital literacy, artificial intelligence education, AI skills, curriculum comparison, K-12 education, educational equity, OECD countries

Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekanın Rolüne ve Etkilerine İlişkin Algıları

Merve Cağlı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Çukurova Üniversitesi
merve_bilisim@hotmail.com

Özet

Yapay zekâ teknolojileri eğitimde büyük bir dönüşüm potansiyeline sahiptir. Eğitim süreçlerinde yapay zekâ kullanımı, öğrenme materyallerini kişiselleştirme, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılama ve öğretim yöntemlerini geliştirme olanaklarını sunmaktadır. Yapay zekanın etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin ve öğrencilerin bu teknolojilere yönelik algılarının anlaşılması gerekmektedir. Çalışma öğretmenlerin yapay zekâ kullanımına yönelik algılarını, yapay zekâ destekli eğitim araçlarının etkili kullanımı için gerekli beceri ve kaynakları, eğitim sisteminin yapay zekâ teknolojilerine uyum sağlama sürecini ve gelecekte yapay zekanın eğitimdeki rolünün nasıl evrileceğini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Konya ilinin Akşehir ilçesinde yer alan Nasreddin Hoca Endüstri Meslek Lisesi'nde görev yapan 7 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış olup, beş açık uçlu soru hazırlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin yapay zekanın öğretmen ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebileceği fakat bilgiye kolay erişimin olumsuz etkileri olacağı yönünde endişeleri görülmüştür. Öğretmenler yapay zekâ destekli eğitim araçlarının etkili kullanımı için donanım, erişim ve ilgili eğitimin eksik olduğunu, mevcut eğitim sisteminin yapay zekâ teknolojilerine uyumunda engeller olduğunu, engellerin aşılması için strateji belirlenmesi gerekliliğini ve gelecekte yapay zekanın kullanımında öğrenci merkezli bir eğitimin olacağını, öğretmenlerin asistan rolünü alacaklarını ve öğretmenlik mesleğinde köklü bir değişimin gerçekleşeceğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, eğitim, öğretmen

Teachers' Perceptions of the Role and Effectes of Artificial Intelligence in Education

Merve Cağlı

Abstract

Artificial intelligence technologies have the potential to transform education significantly. The use of AI in educational processes offers opportunities for personalizing learning materials, addressing individual student needs, and enhancing teaching methods. For AI to be utilized effectively, it is essential to understand the perceptions of both teachers and students regarding these technologies. This study aims to examine teachers' perceptions of AI usage, the skills and resources necessary for the effective use of AI-supported educational tools, the adaptation process of the education system to AI technologies, and how the role of AI in education may evolve in the future. A qualitative research method was employed in this study. The participant group was selected through purposive sampling and consisted of seven teachers from Nasreddin Hoca Vocational High School in Akşehir, Konya, during the 2023-2024 academic year. Data were collected using a semi-structured interview form consisting of five open-ended questions. Content analysis was employed for data analysis. The findings revealed that teachers believe AI could positively influence teaching and learning processes, but they also expressed concerns about the negative effects of easy access to information. Teachers noted a lack of hardware, access, and relevant training for the effective use of AI-supported educational tools, barriers in the current education system's adaptation to AI technologies, and the necessity for strategies to overcome these obstacles. They indicated that future AI usage will promote student-centered education, with teachers taking on an assistant role, leading to a profound transformation in the teaching profession.

Keywords: Artificial Intelligence, Education, teacher

Kişiselleştirilmiş Öğrenme: Yapay Zekâ ve Öğrenme Analitiği ile KVÖM Uygulaması

Cemil Kurt
Okul Müdürü Mili Eğitim Bakanlığı
ckurt1968@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada, Kişiselleştirilmiş ve Özelleştirilmiş Öğrenme Modeli (KVÖM) uygulamasının etkisi, yapay zekâ ve öğrenme analitiği kullanılarak incelenmiştir. Araştırma, Sakarya Ferizli'deki bir Anadolu Lisesi ve bir Meslek Lisesinde gerçekleştirilmiş, öğrenci başarısına etkisi deneysel bir yöntemle değerlendirilmiştir. Eğitimde teknolojinin kullanımı, kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarının gelişmesine olanak sağlamıştır. Yapay zekâ ve öğrenme analitiği, öğrenci verilerini analiz ederek öğrenme süreçlerini optimize etmekte ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Bu çalışma, KVÖM uygulamasıyla öğrenci başarısını artırmayı hedeflemektedir. Bu araştırmanın amacı, KVÖM uygulamasının matematik dersinde öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ile teknolojik uygulamalarında başarı üzerindeki etkisini belirlemektir. Ayrıca, yapay zekâ ve öğrenme analitiği teknolojilerinin, kişiselleştirilmiş öğrenme süreçlerinde nasıl kullanıldığını ve bu süreçlerin eğitimde nasıl bir dönüşüm sağladığını incelemektir. Araştırma, ön test-son test kontrol grubu desenine dayanmaktadır. Araştırma, Sakarya Ferizli'deki bir Anadolu Lisesi ile Meslek Lisesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, her iki okulun 10. sınıfında öğrenim gören toplam 120 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, KVÖM uygulamasını alacak deney grubu ve geleneksel öğretim yöntemleriyle devam edecek kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Öğrenci Başarı Testi: Matematik dersi kapsamında, temel kavramları içeren 20 çoktan seçmeli sorudan oluşan başarı testleri ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Gözlem Formu: Öğrencilerin ders içindeki katılımlarını ve öğrenme süreçlerini izlemek amacıyla yapılandırılmış bir gözlem formu kullanılmıştır. Ön Test Uygulaması: Deney ve kontrol gruplarına, KVÖM uygulamasından önce başarı testleri uygulanmıştır. KVÖM Uygulaması: Deney grubuna, kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri, etkileşimli ders içerikleri ve bireysel öğrenme yolları sunulmuştur. Kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleriyle dersler verilmiştir. Son Test Uygulaması: Uygulama sürecinin sonunda, her iki gruba başarı testleri yeniden uygulanmıştır. Toplanan veriler, istatistiksel analiz yazılımları kullanılarak değerlendirilmiştir. Deney grubunun son test sonuçları, kontrol grubunun son test sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, KVÖM uygulamasının öğrenci başarısını anlamlı derecede artırdığı görülmüştür. Ayrıca, gözlem formları üzerinden elde edilen veriler, öğrencilerin KVÖM uygulaması sırasında daha aktif ve katılımcı olduklarını göstermektedir. Bu araştırma, KVÖM uygulamasının matematik dersinde öğrenci başarıları üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Yapay zekâ ve öğrenme analitiği kullanılarak gerçekleştirilen kişiselleştirilmiş öğrenme süreçleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak öğrenme başarısını artırmaktadır. Öneriler; Eğitim kurumlarının, kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri ve uygulamaları için gerekli altyapıyı oluşturmaları önerilmektedir.

Öğretmenlerin, yapay zekâ ve öğrenme analitiği kullanarak öğrenci verilerini analiz etmeleri ve buna göre öğretim stratejilerini geliştirmeleri teşvik edilmelidir. Gelecek araştırmalarda, KVÖM uygulamasının farklı derslerde ve çeşitli öğrenci gruplarında etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kişiselleştirilmiş Öğrenme, Yapay Zekâ, Öğrenme Analitiği

Personalized Learning: Application of PTSM with Artificial Intelligence and Learning Analytics

Cemil Kurt

Abstract

In this study, the effect of the Personalized and Customized Learning Model (PTSM) application was examined using artificial intelligence and learning analytics. The research was conducted in an Anatolian High School and a Vocational High School in Sakarya Ferizli, and its effect on student success was evaluated with an experimental method. The use of technology in education has enabled the development of personalized learning approaches. Artificial intelligence and learning analytics analyze student data, optimize learning processes and offer customized learning experiences according to the individual needs of students. This study aims to increase student success with the PTSM application. The purpose of this research is to determine the effect of the PTSM application on student success in mathematics and the effect of technological applications on success. In addition, it is to examine how artificial intelligence and learning analytics technologies are used in personalized learning processes and how these processes transform education. The research is based on a pre-test-post-test control group design. The research was conducted in an Anatolian High School and a Vocational High School in Sakarya Ferizli. A total of 120 students studying in the 10th grade of both schools participated in the study. The students were divided into two groups as the experimental group that would receive the DM application and the control group that would continue with traditional teaching methods. Student Achievement Test: Within the scope of the mathematics course, achievement tests consisting of 20 multiple-choice questions covering basic concepts were applied as pre-test and post-test. Observation Form: A structured observation form was used to monitor the students' participation in the course and their learning processes. Pre-Test Application: Achievement tests were applied to the experimental and control groups before the DM application. DM Application: Personalized learning materials, interactive course contents and individual learning paths were presented to the experimental group. The control group was given lessons with traditional teaching methods. Post-Test Application: At the end of the application process, achievement tests were applied to both groups again. The collected data were evaluated using statistical analysis software. When the post-test results of the experimental group were compared with the post-test results of the control group, it was seen that the DM application significantly increased student achievement. In addition, the data obtained from the observation forms show that students are more active and participatory during the PTDM application. This research reveals that the PTDM application has a positive effect on student achievement in mathematics. Personalized learning processes implemented using artificial intelligence and learning analytics increase learning success by offering customized learning experiences according to students' needs. Recommendations; It is recommended that educational institutions adopt personalized learning approaches and create the necessary infrastructure for their implementation. Teachers should be encouraged to analyze student data using artificial intelligence and learning analytics and develop teaching strategies accordingly. In

future studies, it is recommended to examine the effects of the PTDM application in different courses and on various student groups.

Keywords: Personalized Learning, Artificial Intelligence, Learning Analytics

Geleceğin Dili Kodlamaya İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Tutumları

Ayşe Gül Ilhan [1,*] & Nezih Önal [2]
[1] Kurucu Teknolab
[2] Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
g.aysegulaydin@gmail.com

Özet

Ortaokul öğrencilerinin teknolojiyi yalnızca tüketen bireyler olmaktan çıkarak, yaratıcı ve üretken bireyler haline gelmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, robotik kodlama eğitimi; öğrencilerin bilişsel gelişimlerini, yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini güçlendirmede önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Özellikle robotik ve kodlama tabanlı etkinliklerin, öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme ve bilişsel düşünme gibi üst düzey becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Robotik ve kodlama eğitimlerinin, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişim süreçlerine olumlu katkılar sunduğu, onların teknolojiyle olan etkileşimlerini üretken bir düzeye taşıdığı düşünülmektedir. Robotik eğitiminde kullanılan kitler ve programlama ortamları, öğrencilerin problem çözme becerilerini güçlendirmekte, yaratıcı düşünmelerini teşvik etmekte ve bu sayede eğitim sürecinde daha aktif ve katılımcı bireyler olmalarına yardımcı olmaktadır. Bu araştırma, ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemi çerçevesinde tarama deseni kullanılan araştırmada katılımcılar kolay örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma verileri; Akkuş, Özhan ve Kan (2019) tarafından geliştirilen 'Ortaokul Öğrencileri için Kodlamaya Yönelik Tutum Ölçeği' aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi ise SPSS 18 programı kullanılarak analiz edilmektedir. Bu araştırmanın bulgularında, ortaokul öğrencilerinin robotik kodlama eğitimine yönelik tutumlarının detaylı bir şekilde ortaya konması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin kodlama eğitimine olan ilgisi, motivasyonu ve bu eğitimin bilişsel beceriler üzerindeki etkisi değerlendirilecektir. Elde edilen bulguların, öğrencilerin kodlama sürecine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumları etkileyen faktörlerin anlaşılması açısından önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu bulgular ışığında robotik kodlama eğitiminin etkinliğini artıracak önerilerin geliştirilmesi planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: geleceğin dili, kodlama, ortaokul, öğrenci, tutum

Middle School on Coding, The Language of the Future Students' Attitudes

Ayşe Gül Ilhan [1,*] & Nezih Önal [2]

Abstract

It is thought that it is important for middle school students to become creative and productive individuals rather than individuals who only consume technology. In this context, robotic coding education stands out as an important tool to strengthen students' cognitive development, creativity and problem solving skills. In particular, robotics and coding-based activities play an important role in developing students' high-level skills such as creativity, problem solving and cognitive thinking. It is thought that robotics and coding education contributes positively to both academic and personal development processes of students and brings their interactions with technology to a productive level. The kits and programming environments used in robotics education strengthen students' problem-solving skills, encourage them to think creatively, and thus help them become more active and participatory individuals in the education process. This study was conducted with middle school students. A survey design was used within the framework of quantitative research method and the participants were determined by convenience sampling method. Research data were collected through the 'Attitude Towards Coding Scale for Secondary School Students' developed by Akkuş, Özhan, and Kan (2019). The analysis of the data obtained is analyzed using SPSS 18 program. The findings of this study show that middle school students' attitudes towards robotic coding education

Keywords: language of the future, coding, middle school, student, attitude

Sınıf Öğretmenleri ve Öğrencilerin Etkili Okulun Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Ümit Meltem Ayas
Sınıf Öğretmenliği-Müdür Yardımcısı Meb-Osmaniye Merkez Münire Hanım İlkokulu
meltemfariz@gmail.com

Özet

Okul, insanlara sosyal beceriler kazandırmanın yanı sıra, insanların her açıdan gelişimine ve diğer insanlarla sosyal ilişkiler geliştirmesine de katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin, potansiyellerini tamamıyla geliştirmelerini ve kullanmalarını sağlamak aynı zamanda fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimlerine katkı sağlamak eğitimin temel amaçlarındandır. Mekân düzenlemeleri eğitim öğretim faaliyetlerinin olması gerektiği şekilde yürütülebilmesi için büyük önem arz etmektedir. Bu araştırma, ilkokulda görev yapan öğretmen ve öğrencilerinin etkili okulun fiziksel özelliklerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma Osmaniye ilinde, bir devlet İlkokulunda çalışan 12 öğretmen ve öğrenim gören 12 öğrenci ile yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak sekiz görüşme sorusu (dört öğrenciye, dört öğretmene yönelik) kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler katılımcıların verdikleri her soru hakkında karşılaştırmalı olarak yorumlanarak içerik analizine tabi tutulmuş ve tablolar haline getirilmiştir. Araştırmada öğretmen ve öğrenciler sınıflarda eğitim için uygun genişlikte mekânların, ihtiyacı karşılayan teknolojik araç ve gereçlerle donatılmış, çocukların çok yönlü gelişimi için sosyal alanların, doğal ortamda planlanan tüm etkinlikleri içeren zengin okul bahçelerinin olmasını bekledikleri yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin dinlenebilecekleri, ihtiyaçlarını rahatlıkla karşılayabilecekleri konforlu bir öğretmenler odası olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin kalitesini arttırmada öğretmen ve öğrencilerin kendilerini güvenli hissedecekleri, konforlu ve donanımlı okul ortamlarının olmasının etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Okul binaları yapılırken; öğretmen, öğrenci görüşlerinin yanı sıra velilerin fikirlerine de yer verilebileceği, yapılan binaların imkanlar dahilinde sürdürülebilir ve geliştirilebilir olmasının uygun olacağı, diğer kurumlarla fikir alışverişi yapılabileceği, örnek çalışmalardan faydalanılabileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkili okul, fiziksel ortam, bina yapısı

Class Teachers' and Students' Views on the Physical Characteristics of an Effective School

Ümit Meltem Ayas

Abstract

In addition to providing people with social skills, the school aims to contribute to their all-round development and to the development of social relationships with other people. One of the main objectives of education is to enable students to fully develop and utilize their potential and to contribute to their physical, social and psychological development. Space arrangements are of great importance in order to carry out educational activities as they should be. This study was conducted to determine the views of primary school teachers and students on the physical characteristics of an effective school. The research was conducted using face-to-face interview technique with 12 teachers and 12 students working in a public primary school in Osmaniye province. Semi-structured interview technique, one of the qualitative research methods, was used. Eight interview questions (four for students and four for teachers) were used as data collection tools. The data collected in the study were subjected to content analysis by comparatively interpreting each question given by the participants, and were transformed into tables. In the study, teachers and students expressed their views that they expected the classrooms to have large spaces suitable for education, equipped with technological tools and equipment that meet the needs, social areas for the multifaceted development of children, and rich school gardens that include all activities planned in the natural environment. It was also concluded that there should be a comfortable teachers' room where teachers can rest and meet their needs easily. It was concluded that having comfortable and well-equipped school environments where teachers and students feel safe would be effective in improving the quality of education. While constructing school buildings, it was suggested that the opinions of parents as well as teachers and students could be included, that it would be appropriate for the buildings to be sustainable and developable within the possibilities, that ideas could be exchanged with other institutions, and case studies could be utilized.

Keywords: Effective school, physical environment, building structure

Oyunlaştırma Temelli Kavram Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi: Derslere İlişkin Kavramların Öğretimi Karşılaştırması

Serap Dolgunyürek
Sınıf Öğretmenliği Nasrettin Hoca Bilim ve Sanat Merkezi
serapdolgunyurek@gmail.com

Özet

Oyun, insan yaşantısında bebeklikten itibaren var olan ve zaman içinde biçim değiştirerek varlığını sürdüren bir etkinliktir. Oyunlaştırma, öğrenme-öğretme sürecindeki etkinliklerin ve materyallerin oyun dinamikleri, rekabet, ödül gibi oyun öğeleriyle zenginleştirilerek öğrencilerin öğrenme süreçlerinin etkililiğinin arttırılması amacıyla kullanılmasıdır(Şahin & Samur, 2017). Eğitim odaklı oyunlaştırma "… sadece bilgi ya da beceri öğretimine oyun eklemek değil, oyun karakteristikleri ile bütünleştirerek, öğrencilerin mevcut öğrenme alanında öğrenmesini kolaylaştırma potansiyelinden yararlanmaktır" (Karataş, 2014, s. 1). Bu **araştırmanın amacı**, ilkokul kademesi zorunlu derslerden matematik, yabancı dil, Türkçe, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretiminde oyunlaştırma yönteminin öğrencinin beceri, başarı ve motivasyonu üzerindeki etkisi çalışmalarının incelenmesi, karşılaştırılması ve 4.sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programında İnsan Hakları ünitesi kapsamında belirlenen temel kavramların (hak, sorumluluk, özgürlük, adalet, eşitlik) öğretiminde oyunlaştırma temelli öğretim tasarımının öğrenci başarısındaki etkisinin incelenmesidir. Ayrıca, uzun vadede temel eğitim ilkokul zorunlu derslerde oyunlaştırılmış ders içeriklerinin kullanımının yaygınlaştırılarak soyut kavramları içeren konuların kavranmasının olumlu yönde katkı sağlaması, kazanımlara ve ders planlarına dahil edilmesi bu çalışmanın uzak hedeflerindendir. Araştırma Deseni; Öntest- Sontest Denkleştirilmiş Kontrol Gruplu yarı deneysel desen Çalışma Grubu, Uygun örnekleme, 93 dördüncü sınıf öğrencisi, Toplam 5 şube arasından araştırmaya gönüllü katılım sağlayan 4 şubedeki dördüncü sınıf öğrencilerinin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi ilk dönem karne notları dikkate alınarak denkleştirme işlemi yapıldıktan sonra, deney ve kontrol grupları yansız atama ile belirlenmiştir. Oyunlaştırma temelli kavram öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası İnsan haklarına yönelik bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili gruplar için t-Testi bulgularına göre deney grubu öğrencilerinin **ön test** (X = 17.3, ss = 9.4) ve **son test** (X = 34.1, ss = 8.8) puanları arasında **anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir** ($t(47) = 10.150$, $p<.05$). Kontrol öğrencilerinin rutin öğretim süreci öncesi ve sonrası İnsan haklarına yönelik bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark var olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan İlişkili Gruplar için t-Testi bulgularına göre kontrol grubu öğrencilerinin **ön test** (X = 21.3, ss = 10.9) ve son test (X = 24.9, ss = 8.9) puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($t(44) = 1.731$, $p >.05$). Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlardan hareketle, İlkokul 4.sınıf zorunlu derslerinden biri olan «İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi» dersi, soyut kavramları da içinde barındıran bir yapıya sahiptir. Dördüncü sınıf

öğrencilerinin bilişsel gelişim açısından Somut İşlemler Döneminde (7-11 yaş) olduğu dikkate alındığında, öğrenme-öğretme sürecinin somuttan-soyuta ilerlemesi gerekmektedir. Oyunlaştırma temelli kavram öğretimi de bu süreci destekleyen bir bileşen olduğundan dolayı öğretimi planlama süreçlerinde yer verilmelidir. **Sonuç ve öneriler;** Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik olarak, 2024 İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programı kapsamındaki soyut kavram ve bu kavramların öğretim süreçlerini inceleyen araştırmalar yürütülebilir. Özellikle ulusal alan yazında oyunlaştırma temelli öğretim süreçlerinin etkililiğinin incelendiği araştırmalar nicel olarak artma eğilimi göstermekle birlikte yeterli değildir. Farklı dersler ve kademelere yönelik olarak nicel, nitel ve/veya karma yöntem desenleri ile yürütülecek araştırmalar yapılması önerilebilir. Eğitimcilere ve araştırmacılara oyunlaştırma uygulamalarından önce ön çalışma yapmaları, bunun yanında öğrenci profilinin doğru tanınması ve bu doğrultuda tasarımlar yapılması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma, Oyunlaştırma-temelli öğretim süreçleri, Kavram öğretimi, ilkokul

The Effect of Gamification-Based Concept Teaching on Student Achievement: A Comparison of Teaching Concepts Related to Courses

Serap Dolgunyürek

Abstract

Game, exist in human life from infancy and take shape over time. It is an activity that continues its existence by changing. Gamification is the use of activities and materials in the learning-teaching process to increase the effectiveness of students' learning processes by enriching them with game elements such as game dynamics, competition, and reward (Şahin & Samur, 2017). Education-oriented gamification "... is not only to add games to knowledge or skill teaching, but also to take advantage of its potential to facilitate students' learning in the current learning area by integrating it with game characteristics" (Karataş, 2014, p. 1). The aim of this research is to examine and compare the effect of gamification method on students' skills, achievement and motivation in the teaching of mathematics, foreign language, Turkish, human rights, citizenship and democracy courses from compulsory courses at primary school level and to examine the effect of gamification-based instructional design on student achievement in teaching the basic concepts (right, responsibility, freedom, justice, equality) determined within the scope of the Human Rights unit in the 4th grade Human Rights, Citizenship and Democracy course curriculum. In addition, it is one of the distant goals of this study that in the long term, the use of gamified course content in basic education primary school compulsory courses should be expanded in order to contribute positively to the comprehension of subjects containing abstract concepts and to be included in achievements and lesson plans. Research Design; Quasi-experimental design with pretest-posttest Equalized Control Group Study Group Appropriate sampling 93 fourth grade students The experimental and control groups were determined by random assignment after the balancing process was made by taking into account the first semester report card grades of the Human Rights, Citizenship and Democracy course of the fourth grade students in 4 branches who voluntarily participated in the study among a total of 5 branches. Based on the results obtained within the scope of the research, "Human Rights, Citizenship and Democracy" course, which is one of the compulsory courses in the 4th grade of primary school, has a structure that includes abstract concepts. Considering that fourth grade students are in the Concrete Operations Period (7-11 years old) in terms of cognitive development, the learning-teaching process should progress from concrete to abstract. Since gamification-based concept teaching is a component that supports this process, it should be included in teaching planning processes. Conclusion and recommendations For future research, 2024 Research examining the abstract concepts in the Human Rights, Citizenship and Democracy course curriculum and the teaching processes of these concepts can be conducted. Especially in the national literature, studies examining the effectiveness of gamification-based teaching processes show a tendency to increase quantitatively, but are not sufficient. It can be recommended to conduct research with quantitative, qualitative and/or mixed method designs for different courses and

levels.

Keywords: Gamification, Gamification-based teaching processes, Concept teaching, Primary school

Varka Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Çevreye Karşı İlgilerine Etkisi

Özge Demirtaş [1,*] & Emine Gülhan Bakırdere [2]
[1] Fen Bilgisi Öğretmenliği Yıldız Teknik Üniversitesi
[2] Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı Yıldız Teknik Üniversitesi
ozge.demirtas@std.yildiz.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı; VARK Öğrenme Modeli kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve çevreye karşı olan ilgilerine etkisini değerlendirmektir. Çalışmanın örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında İstanbul Sultangazi'de bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunun iki farklı 5. Sınıf şubesinde bulunan öğrenciler (n=49) oluşturmaktadır. Şubelerden biri deney grubu (n=24), diğeri ise kontrol grubu (n=25) olarak belirlenmiştir. Araştırma fen bilimleri dersinde işlenen ''İnsan ve Çevre'' ünitesi üzerinde uygulanmıştır. Konular deney grubunda VARK Öğrenme Modeli temel alınarak tasarlanan etkinliklerle; kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle, ders kitabı kullanılarak işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak ''Ortaokul 5. Sınıf Çevre Başarı Testi'' ve ''Ortaokul Çevre İlgi Ölçeği'' kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları sayesinde elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizi yapılırken aritmetik ortalama, standart sapma, Wilcoxon testi ve Mann Whitney-U testi gibi teknikler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda grup içi ön test ve son test akademik başarı puanı ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunda akademik başarının arttığı ve son test lehine anlamlı farklılığın çıktığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunun ön test ve son testleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gruplar arası son test karşılaştırması yapıldığında ise deney grubunun lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Grup içi ön test ve son test ilgi puanlarına bakıldığında ise her iki grupta da ilgi puanları arasında anlamlı bir fark gözlenememiştir. Gruplar arası ön test ve son test ilgi puanlarına bakıldığında da anlamlı bir fark belirlenememiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda VARK Öğrenme Modeline dayalı uygulamaların kullanılarak ders işlendiği deney grubunda akademik başarının artış gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak VARK Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Fakat kontrol ve deney gruplarının grup içi ve gruplar arası ilgi puanları incelendiğinde kullanılan yöntemlerin öğrencilerin ilgilerini arttırmada etkili olmadığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: VARK Öğrenme Modeli, ''İnsan ve Çevre'' Ünitesi, Geleneksel Yöntem

The Effect of Vark Learning Model on Secondary School Students' Academic Achievement and Interest in the Environment

Özge Demirtaş [1,*] & Emine Gülhan Bakırdere [2]

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the effects of teaching using the VARK Learning Model on the academic success and environmental interest of 5th grade middle school students. The sample of the study consists of students (n=49) in two different 5th grade classes of a state school affiliated to the Ministry of National Education in Sultangazi, Istanbul in the spring semester of the 2023-2024 academic year. One of the classes was determined as the experimental group (n=24), and the other as the control group (n=25). The research was applied to the unit of ''Human and Environment'' which is taught in science class. The subjects were taught with activities designed based on VARK Learning Model in the experimental group and with traditional methods using the textbook in the control group. ''Middle School 5th Grade Environmental Achievement Test'' and ''Middle School Environmental Interest Scale'' were used as data collection tools. Data obtained with these data collection tools were analyzed with SPSS program. While analyzing quantitative data, techniques such as arithmetic mean, standard deviation, Wilcoxon test and Mann Whitney-U test were used. As a result of the research, when the pre-test and post-test academic success score averages within the groups were compared, it was determined that academic success increased in the experimental group and a significant difference emerged in favor of the post-test. No significant difference was found between the pre-test and post-tests of the control group. When the post-test comparison was made between the groups, no significant difference was observed in favor of the experimental group. When the pre-test and post-test interest scores within the group were examined, no significant difference was observed between the interest scores in both groups. When the pre-test and post-test interest scores between the groups were examined, no significant difference was determined. According to the results obtained, it is seen that academic success increased in the experimental group where the lessons were taught using applications based on the VARK Learning Model. Based on this result, it can be said that the VARK Learning Model is effective in increasing the academic success of the students. However, when the within-group and between-group interest scores of the control and experimental groups were examined, it was observed that the methods used were not effective in increasing the students' interest.

Keywords: VARK Learning Model, ''Human and Environment'' Unit, Traditional Method

Eleştirel Pedagojinin Unutulan İlkesi: Hukuk

Eser Ördem
İngilizce Mütercim Tercümanlık Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi
eserordem@gmail.com

Özet

Bu çalışma eleştirel pedagojide unutulan önemli bri ilkeyi ön plana çıkarmayı hedeflemektedir. Uzun yıllardır nostaljik ve romantik olarak bakılan eleştirel pedagoji aslında entellektüel öğretmenler için politik olarak oldukça riskli bir durumdur. Eleştirel pedagojide hedef politik olarak sistemi ya da sistemleri değiştirmek olduğundan bunu yapan özne kendini riskli bir durumda ya da sürgünde bulma ihitmali vardır. Bu yüzden eleştirel pedagoji ile birlikte politik bilinç kazanırken hukuki bilincin kazanılmaması neoliberal sistem bireyi zayıf duruma düşürebilir. Bu yüzden hukuki bilincin örgüt, sendika, dernek, konfedarasyon düzeyinde kazanılması bireyin eleştirel pedagojiyi daha etkili sunacağı anlamına gelmektedir. Eleştirel pedagojinin kuramcılarına bakıldığında birkaçı sürgün ile karşı karşıya kalmıştır. Dolayısıyla hukuki bir zeminde de sorun yaşadıkları görmüştür. Bu çalışmada Türkiye'de eleştirel pedagoji alanında hukuk bilinicinin kazandırılması gerektiğinin önemi ve birkaç vaka çalışması vererek kazanılan davalar örnek olarak gösterilecektir. Eleştirel pedagoji riskli alanlarda ve sisteme karşı olduğu için hukuki bilincin olması hayati öneme sahiptir. Çalışma göstermektedir ki kuramsal olarak eleştirel pedagojinin kavramları makale ve tezlerde detaylı incelenmesine rağmen eleştirel pedagojiyi uygulayan eğitimcilerin somut olarak gündelik yaşamda ve pratikte ciddi sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Korku ikliminin olduğu bir toplumda eleştirel pedagoji hukuk zemini ve bilinici olmadan uygulamak toplumda sistem değişiminin zor olabileceğini göstermektedir. Karşımızda dayanıklı duvarlardan örülü neoliberal sistemi yıkmak hukuki zeminde ilerleyerek olabilir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel Pedagoji, Hukuk, Yasallık

The Forgotten Principle of Critical Pedagogy : Law

Eser Ördem

Abstract

This study aims to bring to the fore an important principle of critical pedagogy that has been forgotten. Critical pedagogy, which for many years has been viewed as nostalgic and romantic, is in fact politically risky for intellectual teachers. Since the goal of critical pedagogy is to politically change the system or systems, the subject who does so is likely to find themselves in a risky situation or in exile. Therefore, while gaining political consciousness with critical pedagogy, not gaining legal consciousness can put the individual in a weak position in the neoliberal system. Therefore, gaining legal consciousness at the level of organizations, unions, associations, confederations means that the individual will present critical pedagogy more effectively. When we look at the theorists of critical pedagogy, a few of them have faced exile. Therefore, it has been seen that they also have problems on a legal ground. In this study, the importance of the need for legal awareness in the field of critical pedagogy in Turkey and the cases won by giving a few case studies will be shown as examples. Since critical pedagogy is in risky areas and against the system, it is vital to have legal awareness. The study shows that although the theoretical concepts of critical pedagogy are examined in detail in articles and theses, educators who implement critical pedagogy experience serious problems in everyday life and practice. In a society where there is a climate of fear, applying critical pedagogy without a legal basis and awareness shows that system change in society can be difficult. Breaking down the neoliberal system, which is built with durable walls, can be done by proceeding on legal grounds.

Keywords: Critical Pedagogy, Law, legality

Gezici Dönüşüm Atölyesi Projesinin Okul Öncesi Öğrencilerinin Atık Ayrıştırma Becerisi Geliştirmesine Etkisi

Gülbahar Koç
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Sarıyer Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
glbhrk@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı kullanılmış ürünlerin geri dönüşüm yoluyla tekrar toplumun yararına kazanılabileceğini erken dönemde çocuklara öğretmek, bu bilinci oyun ve etkinlikler yoluyla vererek çevreye duyarlı olmalarını sağlamak ve onlara yaratıcılıklarını kullanarak atık materyallerden yeni ürünler yapabileceklerini uygulama yoluyla deneyimleme fırsatı sunmaktır. Ayrıca erken dönemde doğru atık ayrıştırmanın davranışsal olarak yerleşmesini sağlayarak toplumda bu konuda sürdürülebilir değişim yaratmak da bu çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır. Çalışmada erken çocukluk dönemi eğitiminde kullanılan oyun, tiyatro, kukla, müzik ve atık materyal sanat çalışmalarından yararlanılmıştır. Çalışmanın öğrenciye olan katkısını tespit etmek amacıyla ön test, son test uygulaması yapılmıştır. Proje pilot uygulama olarak yürütülmüş ve pilot çalışma olarak Sarıyer ilçesinde eğitim gören 20 okul öncesi eğitim öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Veriler hazırlanan ve etik kurul onayından geçen ön test son test veri toplama aracı ile elde edilerek, Excel programı üzerinde analiz edilmiş, grafiklere dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Araştırma bulguları, "Gezici Dönüşüm Atölyesi" uygulamasının katılımcı okul öncesi öğrencilerine uygulanan ön test ve son test sonuçlarına göre geri dönüştürülebilir atıkların tespitinde %12,5 oranında, atıkların doğru kutulara ayrıştırılmasında ise %47 oranında pozitif yönlü davranış değişikliği yarattığını göstermiştir. Çalışmanın pilot uygulama olarak yürütülmesi ve sınırlı sayıda öğrenciye ulaştığı göz önünde bulundurularak sonuçlar genellenebilir olarak değerlendirilmemektir. Ancak "Gezici Dönüşüm Atölyesi" projesinin eğitimde iyi örnekler başlığı altında değerlendirilerek yerel ve ulusal bazda yaygınlaştırılmasının, Geri dönüşüm konusunda toplum bilincini arttırabileceği ve kalıcı davranış değişikliği yaratabileceği öngörülmektedir. Bunun yanında "Gezici Dönüşüm Atölyesi" uygulamasının çocuklar üzerinde yarattığı davranış değişikliğinin kalıcılığının tespiti için uygulamaya katılan öğrencilere testin belirli bir süre sonra tekrar edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Geri Dönüşüm, Doğru Atık Ayrıştırma, Okul Öncesinde Sıfır Atık.

The Effect of The Mobile Waste Recycling Workshop Project on The Development of Waste Sorting Skills of Preschool Students

Gülbahar Koç

Abstract

The aim of this study is to teach children at an early stage that used products can be recycled for the benefit of society, to create their environmental awareness through games and activities, and to provide them with the opportunity to experience through practice that they can make new products from waste materials using their creativity. In addition, it is also among the aims of this study to create sustainable change in the society by ensuring that correct waste separation is established behaviorally in the early period. In the study, games, theater, puppetry, music and waste material art activities used in early childhood education were used. In order to determine the contribution of the study to the students, pre-test and post-test applications were made. The project was carried out as a pilot study and applied to 20 pre-school education students studying in Sarıyer district as a pilot study. Experimental data collection method, one of the quantitative research methods was used in the research. The data were obtained from the pre-test post-test data collection results, that were prepared and approved by the Ethics Committee, and analyzed, converted into graphs and interpreted in Excel program. The findings of the study showed that the "Mobile Waste Recycling Workshop" application created a 12.5% positive behavioral change in identification of recyclable wastes and a 47% positive behavioral change in sorting of wastes into the correct bins according to the pre-test and post-test results applied to the participating preschool students. Considering that the study was conducted as a pilot application and reached to a limited number of students, the results cannot be considered generalizable. However, it is foreseen that evaluating the "Mobile Waste Recycling Workshop" project under the title of good examples in education and expanding it on a local and national basis can increase public awareness on recycling and create permanent behavioral change. In addition, in order to determine the permanence of the behavioral change created by the "Mobile Waste Recycling Workshop" application on children, it is recommended that the test be repeated after a certain period of time for the students participating in this resarch.

Keywords: Recycling, Proper Waste Sorting, Zero Waste in Preschool.

3-6 Yaş TÜBİTAK Popüler Bilim Kitaplarının Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Açısından İncelenmesi*

Aysenur Bulduk [1], Aleyna Doğar [1] & Sırma Seda Bapoğlu Dümenci [1,*]
[1] Çocuk Gelişimi Tarsus Üniversitesi
sedadumenci@tarsus.edu.tr

Özet

Çok katmanlı ve işlevli olan edebiyat eserleri, eğitici olmasının yanı sıra problem durumlarını betimlemekte ve çözüm üretilmesine imkan sunmaktadır. Bu süreçte kitaplardan da dünyayı öğrenmeye çalışan çocukların duyarlı bir şekilde yetiştirilmesi önem kazanmaktadır. Dayanak noktası çocuk olan çocuk edebiyatının amaçları arasında çocukların farkındalıklarının geliştirilmesi de bulunmaktadır. bu farkındalıklardan bazılarında çağımızın sorunları da yer almaktadır; sosyal, ekonomik ve ekolojik alanlarda devamlılığın sağlanması artık bir zorunluluk halini almaktadır. Sürdürülebilirlik kavramı altında yer alan bu kavramların da erken yaşlardan itibaren çocuklara çocuk edebiyatı aracılığı ile aktarılması önem arz etmektedir. Özellikle çocuk hikâye kitapları çocukların dünyayı anlamalarına ve bilgi düzeylerinde de farklılık yaratmalarını sağlayan en önemli eğitsel araçlar arasında yer almaktadır. Bu noktadan yola çıkarak araştırmanın amacını, 3-6 yaş TÜBİTAK Popüler bilim kitaplarının sürdürülebilir kalkınma amaçlarına yer verme durumlarının incelenmesi oluşturmaktadır. Nitel yaklaşımla desenlenen çalışmada, doküman inceleme yöntemi kullanılarak toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle yorumlanmıştır. Araştırmanın verilerini Mersin Tarsus İlçe Halk Kütüphanesi'nde bulunan TÜBİTAK tarafından basılmış 3-6 yaş arasındaki 59 kitap oluşturmuştur. Verilerin incelenmesinde "Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ve Hedefleri Formu" kullanılmıştır. Formda sürdürülebilir kalkınmanın Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen 17 amaç ve bu amaçların altında yer alan 169 hedef yer almaktadır. Araştırma verileri "3-6 yaş çocuk kitabı inceleme formu" kullanılarak toplanmıştır. Bu formda gözlenecek özelliğin varlığı ya da yokluğu değerlendirilmiş olup, var olma durumunda ise metin içerisindeki örneklerine yer verilmiştir. Değerlendirilme aşamasında araştırmacıların her biri tarafından ayrı ayrı olacak şekilde incelenmiştir. TÜBİTAK popüler bilim kitaplarında, sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından nitelikli eğitim, temiz su ve sanitasyon ile sürdürülebilir şehirler ve topluluklar konularına daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. En az değinilen hedefler ise toplumsal cinsiyet eşitliği, erişilebilir ve temiz enerji, sanayi, yenilikçilik ve altyapı ile amaçlar için ortaklıklardır. Sürdürülebilir kalkınmayla ilgili resimli kitaplarda toplumumuz için önem taşıyan cinsiyet eşitliği, yenilenebilir enerji ve yenilikçi problem çözme konularına daha fazla yer verilmesine ihtiyaç vardır. Bu konuları ele alan benzer yayınevleri de incelenebilir.

*Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A destek programları çerçevesinde 1919B012327489 proje numarası ile desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir Kalkınma, Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları, Çocuk Kitapları

Examining TÜBİTAK Popular Science Books for Ages 3-6 in Terms of Sustainable Development Goals

Aysenur Bulduk [1], Aleyna Doğar [1] & Sırma Seda Bapoğlu Dümenci [1,*]

Abstract

Literary works with rich layers and functions go beyond education; they illuminate real-world problems and open pathways for creative solutions. In this context, it is essential to raise children who seek to understand the world through books with a sense of sensitivity. One of the aims of children's literature, which centers on the child, is to enhance children's awareness, particularly regarding the pressing issues of our time. Today, ensuring sustainability across social, economic, and ecological domains has become crucial. Therefore, instilling these concepts under the framework of sustainability in young children through literature is significant. Storybooks, in particular, are one of the most critical educational tools for helping children understand the world and fostering varying levels of knowledge. Based on this perspective, the study aims to analyze how TÜBİTAK popular science books for ages 3-6 address sustainable development goals. Using a qualitative approach, data were gathered through document analysis and interpreted through content analysis. The study's dataset comprises 59 books published by TÜBİTAK, located at Mersin Tarsus District Public Library, specifically for children aged 3-6. The "Sustainable Development Goals and Targets Form" was utilized for data analysis, containing the 17 goals and 169 targets defined by the United Nations. The "3-6 Age Children's Book Review Form" was also used, assessing the presence or absence of relevant characteristics, with examples noted where applicable. Each researcher evaluated the data independently. Findings indicate that the TÜBİTAK popular science books place greater emphasis on quality education, clean water and sanitation, and sustainable cities and communities. In contrast, gender equality, accessible and clean energy, industry, innovation and infrastructure, and partnerships for goals were the least emphasized topics. There is a need for increased focus on topics like gender equality, renewable energy, and innovative problem-solving, which are important for our society, in sustainability-themed illustrated books. Similar publishers that address these subjects may also be examined.

Keywords: Sustainable Development, Sustainable Development Goals, Child Books

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Üniversite Yaşamında Maruz Kaldığı Mikroagresif Davranışların İncelenmesi

Mert Mustafa Ak
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Çukurova Üniversitesi
mertak213@gmail.com

Özet

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının karşılaştıkları mikroagresif davranışları araştırmakta ve bu deneyimlerle ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Mikroagresyonlar; ırk, cinsiyet, sosyoekonomik statü ve diğer kimlik faktörlerine dayalı ince, genellikle kasıtsız hakaretler olarak tanımlanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin kapsayıcılığı ve toplumsal farkındalığı teşvik etmek üzere hazırlandıkları düşünüldüğünde onların üniversite ortamlarında karşılaştıkları engelleri anlamak, aynı değerlerin eğitim kurumlarında da teşvik edilmesi için önemli görülmektedir. Çalışma 2024-2025 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören 32 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseninde tasarlanan araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiş; verilerin analizinde MaxQDA nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının üniversite ortamında mikroagresif davranışlara maruz kaldığını; sosyal etkinlikler gerçekleştirdikleri ortak alanların ve sınıf ortamının bu davranışlara en çok maruz kaldıkları yerler olduğunu; bu deneyimler sonucunda akademik başarı ve derse yönelik motivasyonlarında çoğunlukla olumsuz yönde bir değişim olduğunu; bu tarz davranışlara maruz kaldıklarında çoğunlukla bir destek almadıklarını; bu deneyimlerin uzun vadede sosyal ilişkileri ve mesleki beklentileri üzerinde çoğunlukla olumsuz bir etkisi olabileceğini düşündüklerini ve sosyal bilgiler eğitimi esnasında aldıkları derslerin ayrımcılık, ön yargı ve toplumsal eşitsizlikler gibi konular üzerinde durmasının mikroagresyonlara yönelik farkındalık düzeylerini arttırdığını düşündüklerini göstermiştir. Bu araştırmanın eğitim kurumlarının kapsayıcılık ve sosyal adalet ilkelerini aktif bir şekilde destekleme ve geleceğin eğitimcilerinin bu değerleri kendi sınıflarına taşıması adına onları teşvik etme ihtiyacını vurgulayarak literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, eğitim, mikrosaldırganlık

Investigation of Microaggressive Behaviors Faced by Social Studies Teacher Candidates in University Life

Mert Mustafa Ak

Abstract

This study aims to investigate the microaggressive behaviors encountered by pre-service teachers studying in the undergraduate social studies teacher education program and to reveal their views about these experiences. Microaggressions are defined as subtle, often unintentional insults based on race, gender, socioeconomic status, and other identity factors. Given that social studies teacher education students are prepared to promote inclusion and social awareness, understanding the barriers they face in university settings is important for promoting the same values in educational institutions. The study was conducted with 32 pre-service teachers studying in the Social Studies Teaching undergraduate program at Çukurova University in the 2024-2025 academic year. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool in the research designed in the case study design, one of the qualitative research approaches. The data obtained were analyzed by content analysis; MaxQDA qualitative data analysis program was used to analyze the data. The findings revealed that approximately half of the pre-service teachers in the study group were exposed to microaggressive behaviors in the university environment; the common areas where they carried out social activities and the classroom environment were the places where they were most exposed to these behaviors; as a result of these experiences, there was a mostly negative change in their academic achievement and motivation towards the course; that they mostly did not receive any support when they were exposed to such behaviors; that they thought that these experiences could have a negative impact on their social relationships and professional expectations in the long run; and that the courses they took during their social studies education focused on issues such as discrimination, prejudice and social inequalities, which increased their awareness of microaggressions. This study is expected to contribute to the literature by emphasizing the need for educational institutions to actively promote the principles of inclusion and social justice and encourage future educators to bring these values into their classrooms.

Keywords: social studies, education, microaggression

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Suriyeli Sığınmacılara Yönelik Algılarına Etkisinin İncelenmesi

Mert Mustafa Ak [1,*] & Andaç Çuhadar [1]
[1] Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Çukurova Üniversitesi
mertak213@gmail.com

Özet

Topluma Hizmet Uygulamaları dersi**,** öğretmen adaylarını kendi toplumlarıyla aktif olarak ilgilenmeye ve sosyal sorumluluk, empati ve sivil katılımla ilgili beceriler geliştirmeye teşvik etmek için genellikle öğretmen eğitimi programlarına entegre edilen bir derstir. Sosyal bilgiler eğitimi bağlamında bu ders, disiplinin bilgili, aktif ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek gibi temel hedefleriyle uyumlu olduğu için özellikle önemlidir. Sosyal bilgiler sosyal adalet, çok kültürlülük ve demokratik değerler gibi temalara dayanır ve bunların hepsi toplum hizmeti deneyimleri aracılığıyla doğrudan ele alınır. Bu çalışma, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılara ilişkin algıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Suriyeli sığınmacıların akını küresel çapta önemli sosyal ve kültürel etkiler yaratmış, sosyal entegrasyon ve kapsayıcılığın anlaşılması ihtiyacının altını çizmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilirlik ilkesi esas alınmış; bu doğrultuda 2023-2024 akademik yılında Çukurova Üniversitesi sosyal bilgiler eğitimi lisans programında yer alan Topluma Hizmet Uygulamaları dersini başarıyla tamamlamış ve 2024-2025 akademik yılında 3. Sınıf olarak öğrenimlerini sürdüren 20 öğretmen adayı, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilen toplanması aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde MaxQDA nitel veri analiz programından yararlanılmış; veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. Bulgular, katılımcılar arasında empati ve anlayışta kayda değer bir artış olduğunu ortaya koymuş ve uygulamalı toplum katılımının dönüştürücü potansiyelini vurgulamıştır. Çalışma, deneyimsel öğrenmenin öğretmenlerin marjinal topluluklara bakış açılarını olumlu yönde şekillendirebileceği sonucuna varmakta ve eğitimin sosyal uyumu teşvik etmedeki rolünü vurgulamaktadır. Bu yönüyle araştırmanın çok kültürlü toplumlarda sosyal bilince sahip eğitimciler yetiştirmeye odaklanan öğretmen eğitimi programları için değerli bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler, eğitim, topluma hizmet uygulamaları, sığınmacı

Investigating the Effect of Community Service Practices Course on Social Studies Teacher Candidates' Perceptions of Syrian Refugees

Mert Mustafa Ak [1,*] & Andaç Çuhadar [1]

Abstract

Community Service Practices is a course that is often integrated into teacher education programs to encourage pre-service teachers to become actively engaged in their communities and develop skills related to social responsibility, empathy and civic engagement. In the context of social studies education, this course is particularly important as it aligns with the discipline's core goals of educating informed, active and responsible citizens. Social studies is grounded in themes such as social justice, multiculturalism, and democratic values, all of which are directly addressed through community service experiences. This study aims to examine the impact of the Community Service Practices course on pre-service social studies teachers' perceptions of Syrian refugees. The influx of Syrian refugees has had significant social and cultural impacts globally, underscoring the need to understand social integration and inclusion. The study was designed in a case study design, one of the qualitative research methods. The principle of easy accessibility was taken as a basis in determining the study group; accordingly, 20 pre-service teachers who successfully completed the Community Service Practices course in the social studies education undergraduate program at Çukurova University in the 2023-2024 academic year and continued their education as 3rd grade in the 2024-2025 academic year constituted the study group of the research. A semi-structured interview form developed by the researcher was used to collect the data. MaxQDA qualitative data analysis program was used to analyze the data and the data were subjected to content analysis. The findings revealed a significant increase in empathy and understanding among participants and highlighted the transformative potential of hands-on community engagement. The study concludes that experiential learning can positively shape teachers' perspectives on marginalized communities and highlights the role of education in promoting social cohesion. In this respect, the study may provide valuable insights for teacher education programs that focus on training socially conscious educators in multicultural societies.

Keywords: social studies, education, community service practices, refugee

İstanbul Erkek Lisesi Eğitim Tarihi

Seyhan Pullukçu [1,*] & Hayrunnisa Değirmenci [2]
[1] Tarih Fatih İslam Seçen Bilim ve Sanat Merkezi
[2] Proje Tarihi Bilsem
seyhan.pullukcu43@gmail.com

Özet

İstanbul'daki tarihi okullar, şehrin zengin kültürel mirası ve eğitim alanındaki önemli kurumlarıyla dikkat çekmektedir. Bu okullar hem geçmişte hem de günümüzde öğrencilere birçok fırsat sunmuş ve Türk eğitim sistemine katkı sağlamıştır. Bu çalışmamızda İstanbul Erkek Lisesinin geçmişten günümüze gelen eğitim tarihini araştırmaktı. Araştırmamızı literatür taraması ile gerçekleştirildi.İstanbul Erkek Lisesi'nin başlangıcı olarak nitelendirilebilecek olan ilk özel okul Numune-i Terakki'dir. Okul 1884 yılında Bahriye emekli Yüzbaşısı Mehmet Nadir Bey tarafından yaptırılmıştır. Kısa zamanda gelişen ve modern bir okul haline gelen Numune-i Terakki, 1896 yılında Maarif Nezareti'ne devredildi ve resmi bir kurum haline getirildi. 1897 yılında okulun şimdiki binası olan Düyun-u Umumiye inşa edilir. 1908-1913 yılları arasında her sene okulun eğitimine veya binasına yenilikler getirilir. Öncelikle İstanbul Kız Lisesi binasına taşınır. Adı İstanbul Leyli İdadisi olarak değiştirilir ve eğitim süresi 5 yıla indirilir. Türkiye'de ilk defa "lise" kelimesinin kullanıldığı okul olarak tarihe geçen lisenin adı "İstabnul Lisesi" olur. Okulun kültürel ögelerinden olan amblemi de 1911'de Nejat Sirel tarafından oluşturulur. 1915 yılında okul Karaköy'deki Saint Benoit binasına taşınır. Bu binada, okulun kültürel yapı taşlarından olan sarı-siyah renkleri, lisenin sembolü haline gelir. Yıllar ilerledikçe okulun eğitiminde de değişiklikler olmaya başlar. Almanca eğitim başlatılır ve Alman öğretmenler getirtilir. 1932 yılında, Düyun-u Umumiye binasına kavuşan İstanbul Erkek Lisesi günümüzde de hala eğitimi karma olacak şekilde sürdürülmektedir. İstanbul Erkek Lisesi, eğitim alanında önemli bir yere sahip olup Eğitim tarihimize ilk defa "Lise "kelimesini kullanan ve birçok değerli mezun yetiştirmiş bir okuldur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Tarihi, İstanbul, İstanbul Erkek Lisesi

Istanbul Boys' High School Education History

Seyhan Pullukçu [1,*] & Hayrunnisa Değirmenci [2]

Abstract

Historical schools in Istanbul attract attention with the city's rich cultural heritage and important institutions in the field of education. These schools have offered many opportunities to students both in the past and today and have contributed to the Turkish education system. In this study, we aimed to investigate the educational history of Istanbul Boys' High School from past to present. Our research was carried out by literature review. The first private school that can be described as the beginning of Istanbul Boys' High School is Numune-i Terakki. The school was built in 1884 by retired Naval Captain Mehmet Nadir Bey. Numune-i Terakki, which developed and became a modern school in a short time, was transferred to the Ministry of Education in 1896 and became an official institution. In 1897, the current building of the school, Düyun-u Umumiye, was built. Between 1908 and 1913, innovations were introduced to the school's education or building every year. First of all, it is moved to the Istanbul Girls' High School building. Its name was changed to Istanbul Leyli High School and the education period was reduced to 5 years. The name of the high school, which went down in history as the first school where the word "high school" was used in Turkey, was "İstabnul High School". The emblem, one of the cultural elements of the school, was created by Nejat Sirel in 1911. In 1915, the school moved to the Saint Benoit building in Karaköy. In this building, the yellow-black colors, one of the cultural building blocks of the school, become the symbol of the high school. As the years progress, changes begin to occur in the school's education. German education was started and German teachers were brought. Istanbul Boys' High School, which was built in the Düyun-u Umumiye building in 1932, is still continuing today with mixed education. Istanbul Boys' High School has an important place in the field of education and is a school that used the word "High School" for the first time in our educational history and has raised many valuable graduates.

Keywords: History of Education, Istanbul, Istanbul Boys' High School

Öğretmenlerin Örgütsel Değişimi Bağlamında Rotasyon Olgusu

Yasemin Babadağı [1,*] & Alpaslan Gözler [2]
[1] Okul Öncesi Öğretmenliği Nezaket Altun ve Halil Altun Anaokulu
[2] Eğitim Yönetimi Erciyes Üniversitesi
yaseminbabadagi2018@gmail.com

Özet

Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim kurumlarındaki değişimi tüm yönleriyle ele almaya çalışırken örgütsel değişimi de rotasyon uygulamasıyla gerçekleştirmek istemektedir. Bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığında uygulanması planlanan öğretmen rotasyon uygulamasına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımı, betimsel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Araştırma için gerekli veriler birinci bölümde demografik bilgi formuyla, ikinci bölümde ise "Öğretmen Rotasyon (Zorunlu Yer Değiştirme) Ölçeği" nden elde edilmiştir. Araştırmanın evrenini Kayseri ili merkez ve ilçelerindeki 1155 devlet okulunda görev yapmakta olan 22727 öğretmen, örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemine göre belirlenen 348 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ölçeğin "geliştirici" ve "engelleyici" olarak adlandırılan alt boyutlarındaki durumun ortaya çıkarılması amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin rotasyon algılarının cinsiyete, yaşa, branşına, çalışmakta oldukları ilde ve kurumdaki görev süresine göre farklılık göstermediği fakat kıdem yılına, medeni durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin rotasyon algılarının genel olarak ortalama düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler arasında rotasyonu isteyenler ve istemeyenler bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik rotasyon uygulaması gerçekleştirilmeden önce öğretmenlere seminerler verilmesi, uygulamanın gerekliliği ve etkililiği konusunda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi önerilmiştir. MEB'e bağlı devlet okullarındaki öğretmen kadrolarının rotasyonla örgütsel değişime uğraması konusundaki öğretmen görüşleri Kayseri ili özelinde irdelenmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca rotasyon uygulamasına yönelik öğretmenlerin görüşleri, alan yazına katkı sağlamakla birlikte uygulamanın olası sonuçlarını ortaya çıkarmada ve uygulamayla ilgili yapılacak çalışmalara rehber olması beklenmektedir. Öğretmenlerin algısı açısından incelenen rotasyon uygulamasının veli ve öğrenci algıları açısından değerlendirmesi yapılabileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: rotasyon, örgütsel değişim, öğretmen, zorunlu yer değişikliği

Bu bildiri yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Rotation Phenomenon in the Context of Organizational Change of Teachers

Yasemin Babadağı [1,*] & Alpaslan Gözler [2]

Abstract

While the Ministry of National Education is trying to address all aspects of change in educational institutions, it also wants to implement organizational change through rotation. This research was prepared to determine teachers' views on teacher rotation practice planned to be implemented in the Ministry of National Education. Quantitative research approach and descriptive research method were adopted in the research. The data required for the research were obtained in the first part with the demographic information form and in the second part with the "Teacher Rotation (Compulsory Displacement) Scale". The universe of the research consisted of 22727 teachers working in 1155 state schools in the center and districts of Kayseri province, and the sample consisted of 348 teachers determined according to the stratified sampling method. Within the scope of the research, the screening model was used in order to reveal the situation in the sub-dimensions of the scale called "developing" and "inhibiting". As a result of the research; it was seen that teachers' rotation perceptions did not differ according to gender, age, branch, the province they work in and the term of office in the institution, but there was a significant difference according to seniority year and marital status. According to the research results, it was determined that teachers' rotation perceptions were generally at an average level. There are those who want rotation and those who do not want rotation among teachers. In this context, it was suggested that seminars be given to teachers before the rotation application is implemented for teachers and that teachers' awareness be raised about the necessity and effectiveness of the application. It is of great importance to examine the opinions of teachers on the organizational change of teacher staff in state schools affiliated to the Ministry of National Education through rotation in the province of Kayseri. In addition, the opinions of teachers on the rotation application are expected to contribute to the literature and to guide the studies to be conducted on the application in order to reveal the possible results of the application. It was suggested that the rotation application examined in terms of teachers' perceptions could be evaluated in terms of parent and student perceptions.

Keywords: rotation, organizational change, teacher, forced relocation

2009-2023 Yılları Arasında Okul Öncesi Dönem Akran Zorbalığı ile İlgili Literatür Değerlendirmesi

Tuba Dağ
Okul Öncesi Öğretmenliği Nezaket Altun ve Halil Altun Anaokulu
tuubadag38@gmail.com

Özet

Son zamanlarda artan okul içi zorbalıklar, çocukları ve velileri zor ve çaresiz durumda bırakmaya başlamıştır. Akran zorbalığı ise bu zorbalık türlerinin başında yer almaktadır. Bu çalışmada 2009-2023 yılları arasında okul öncesi dönem akran zorbalığı ile ilgili literatür değerlendirmesinin yapılmasının amaçlanmıştır. Betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada toplamda 15 araştırma makalesi 5 yüksek lisans tez çalışması, çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler "Araştırma Sınıflama Formu'' ile sağlanmıştır. Toplanan veriler araştırma soruları çerçevesinde "Araştırma Sınıflama Formu''na göre betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarında ise; çalışmalar en çok 2021 ve 2023 yılında, en az 2009, 2011, 2013, 2014, 2016, 2017, 2018, 2019 ve 2020 yıllarında, çalışmalar içinde en fazla anahtar kelimenin 'okul öncesi' , en az ise 'çocuk', 'öğretmen', 'Akran ilişkileri' olduğu, çalışmalarda yer alan makalelerin 9'unda 1 yazardan oluştuğu, danışman unvanlarına bakıldığında en fazla çalışmanın yardımcı doçentlerin danışman olduğu makaleler olduğu, çalışmaların yapıldığı üniversitelere bakıldığında Hacettepe, Hakkari ve Erzincan üniversitelerinde 2'şer çalışma yapıldığı, daha çok makale türünde çalışmaların yapıldığı, kullanılan yöntem olarak en fazla nitel görüşme ile yapılan çalışmaların yapıldığı, veri toplama araçlarında ise en fazla görüşme formu kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ise öneri olarak ölçme araçlarının sayısının artması ve uyarlanmasının akran zorbalığı konusundaki araştırmaların artmasına da olumlu etkiler doğurabilir olduğudur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Zorbalık, Akran Zorbalığı

Literature Review on Peer Bullying in Preschool Between 2009 – 2023

Tuba Dağ

Abstract

Recently, increasing school bullying has started to leave children and parents in a difficult and helpless situation. Peer bullying is at the forefront of these types of bullying. This study aimed to evaluate the literature on preschool peer bullying between the years 2009-2023. Descriptive analysis method was used. In this study, a total of 15 research articles and 5 master's theses constitute the study group. The data in the research was provided with the "Research Classification Form". The collected data was analyzed with descriptive analysis according to the "Research Classification Form" within the framework of the research questions. In the research results; The most studies were conducted in 2021 and 2023, at least in 2009, 2011, 2013, 2014, 2016, 2017, 2018, 2019 and 2020, the most keywords in the studies were ‘preschool’ and the least were ‘child’, ‘teacher’, ‘peer relations’, 9 of the articles in the studies consisted of 1 author, when the advisor titles were looked at, the most studies were articles where assistant professors were advisors, when the universities where the studies were conducted were looked at, 2 studies were conducted at Hacettepe, Hakkari and Erzincan universities each, more studies were conducted in the article type, studies conducted with qualitative interviews were conducted as the method used, and the interview form was used most frequently in data collection tools. In line with these results, the suggestion is that increasing the number of measurement tools and their adaptation may also have positive effects on the increase in research on peer bullying.

Keywords: Preschool, Bullying, Peer Bullying

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Matematiksel Düşünme Süreçlerinin PİSA Soruları Bağlamında İncelenmesi

Senem Kalaç
Matematik Eğitimi Atatürk Üniversitesi
senemkalac@gmail.com

Özet

PİSA üçer yıllık dönemler halinde Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından yapılan, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri ölçen geniş çaplı uluslararası bir değerlendirme sınavıdır. Sınavda öğrencilere Matematik okuryazarlığı, Fen Bilimleri okuryazarlığı ve Okuma Becerileri alanlarında sorular yöneltilir. Araştırma sonunda uluslararası ve ulusal raporlar yayınlanır ve ülkeler diğer katılımcı ülkeler arasındaki konumlarını raporlardan inceleyebilirler. PISA araştırmasına Türkiye'de 2022 yılında 15 yaş kategorisinde bulunan değişik okul türünden seçilen toplam 7 bin 250 öğrenci katılmıştır. Yayınlanan PISA Türkiye raporuna göre ülkemiz üç ölçme alanında da puanını ve ülkeler arası sıralamasını önceki yıllara göre yükseltmiştir. Buna rağmen her üç ölçme alanında da Türkiye OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmıştır. Matematik alanında bakacak olursak PISA 2022'de OECD ortalaması 472 iken Türkiye ortalaması 453 puan olmuştur. Tüm 15 yaş grupları yerine üstün yetenekli olarak tanımlanan bilsem öğrencileri sınav sorularına nasıl cevap verir ve matematiksel düşünme süreçleri nasıl incelenebilir sorusu mevcut araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerinin PİSA soruları bağlamında Bloom taksonomisine göre incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin doğusundaki bir Bilim Sanat Merkezinde öğrenimine devam eden yaşları 13-14 arasında değişen 12 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırmanın uygulandığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak Pisa sorularının yer aldığı açık uçlu 5 sorudan oluşan test kullanılmıştır. Testte yer alan sorulardan iki tanesi kavrama basamağında, bir tanesi uygulama basamağında, bir tanesi analiz basamağında bir tanesi de değerlendirme- sentez basamağında yer almaktadır. Öğrencilerden soruların cevaplarını yazarken detaylı şekilde adım adım yazmaları istenmiştir. Tüm sorulara cevap vermeleri için öngörülen süre önceden beş kişilik bir öğrenci grubuyla test edilmiş ve 40 dakika olarak belirlenmiştir. Öğrenci cevapları içerik analizi ile incelenmiştir. Bulgular neticesinde öğrenciler kavrama ve uygulama basamağındaki sorularda detaylı açıklama yapmadan cevapları yazmayı tercih etmişlerdir. Analiz basamağındaki soruda öğrencilerden yarısı tahmini bir cevap yazarken iki tanesi soruyu boş bırakmış kalanlar ise detaylı işlem yaparak soruyu cevaplandırmıştır. Değerlendirme-sentez basamağındaki soruda ise öğrencilerden sadece dört tanesi detaylı işlem yaparak soruyu cevaplandırmıştır. Dört öğrenci soruyu boş bırakırken kalan öğrenciler işlem yapmadan tahmini bir yanıt yazmayı tercih etmiştir. Bulgular neticesinde öğrencilerin soruları cevaplandırırken matematiksel akıl yürütme süreçlerini incelemeye fırsat vermeden kısa şekilde soruları yanıtlamayı tercih etmiş ve zorlandıkları sorularda geçerli bir argüman olmadan tahmin yoluyla soruları cevaplandırdıkları görülmüştür. Bu verilerin elde edilmesinde sınav sisteminin öğrenciyi hızlı ve doğru

seçeneği işaretlemesi gerektiği düşüncesi yattığı söylenebilir. Öğrenci düşündüğü şeyi doğru şekilde gerekçelendirerek ifade edememektedir.

Anahtar Kelimeler: PISA, matematik okuryazarlığı, Bloom taksonomisi, üstün yetenekli öğrenci.

Examining the Mathematical Thinking Processes of Gifted Students in the Context of PISA Questions

Senem Kalaç

Abstract

PISA is a large-scale international assessment exam conducted by OECD in three-year periods, measuring the knowledge and skills acquired by students in the 15-year age group. In the exam, students are asked questions in the fields of Mathematics Literacy, Science Literacy and Reading Skills. At the end of the research, international and national reports are published and countries can examine their positions among other participating countries from the reports. A total of 7,250 students selected from different school types in the 15-year-old category participated in the PISA research in Turkey in 2022. According to the published PISA Turkey report, our country increased its score and ranking among countries in all three measurement areas compared to previous years. Despite this, Turkey remained below the average of OECD countries in all three measurement areas.The question of how gifted students, defined as gifted instead of all 15-year-olds, answer exam questions and how their mathematical thinking processes can be examined constitutes the problem status of the current research. The aim of the research is to examine the mathematical thinking processes of gifted students in the context of PISA questions according to Bloom taxonomy. The study group of the research consists of 12 students aged between 13-14 who continue their education at a Science and Art Center in the east of Turkey. In this study where qualitative research is applied, a test consisting of 5 open-ended questions including PISA questions was used as the data collection tool. Two of the questions in the test are in the comprehension stage, one in the application stage, one in the analysis stage and one in the evaluation-synthesis stage. Students were asked to write their answers to the questions in detail step by step. The time foreseen for answering all questions was tested with a group of five students in advance and was determined as 40 minutes. Student answers were examined with content analysis. As a result of the findings, students preferred to write their answers without making detailed explanations in the questions in the comprehension and application stages. In the question in the analysis step, half of the students wrote an estimated answer, while two left the question blank, and the remaining answered the question by performing detailed operations. In the question in the evaluation-synthesis step, only four of the students answered the question by performing detailed operations. Four students left the question blank, while the remaining students preferred to write an estimated answer without performing any operations. As a result of the findings, it was seen that the students preferred to answer the questions briefly without giving the opportunity to examine their mathematical reasoning processes while answering the questions, and they answered the questions by estimating without a valid argument in the questions they had difficulty with. It can be said that the reason for obtaining this data is the idea that the exam system should make the student mark the correct option quickly. The student cannot express what he thinks by justifying it correctly.

Keywords: PISA, mathematical literacy, Bloom taxonomy, gifted student.

Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Sürdürülebilirlik Bilincinin İncelenmesi

Fatma Özkür Duman [1,*] & Özge Kübra Esin [1]
[1] Çocuk Gelişimi Kapadokya Üniversitesi
fatma.duman@kapadokya.edu.tr

Özet

Sürdürülebilirlik, ekosistemlerin taşıma kapasitenin dikkate alarak canlıların yaşam kalitesindeki devamlılığı sağlamaktır. Sürdürülebilir bilinç ise, sürdürülebilirlik olgusuna ilişkin farkındalığa sahip olma durumudur. Bu farkındalık, bireylerin algı, tutum ve davranışlarından oluşmaktadır. Üniversite eğitimi basamağında olan ve yakın gelecekte çocuklarımız ile çalışacak öğrencilerin sürdürülebilirlik bilinç düzeylerini artırmak, geleceğimizi korumak açısından önemlidir. Bu bilinci artırmanın ilk yolu, öğrencilerin sürdürülebilirliğe ilişkin farkındalığa sahip olmalarıdır. Bu nedenle bu araştırmada, çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin sürdürülebilirlik bilincini belirlemek ve bu bilinç ile ilişki olan çeşitli değişkenleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseninde planlanmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılara Michalos, Creech, Swayze, Kahlke, Buckler & Rempel (2012) tarafından geliştirilen, Gericke, Pauw, Berlung & Olsson (2018) tarafından güncellenen, Yüksel & Yıldız (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan orijinal adı "Sustainability Consciousness Questionnaire" olan Sürdürülebilirlik Bilinci Ölçeği (SBÖ) uygulanmıştır. Ölçek 50 madde ve üç alt boyuttan (bilgi, tutum, davranış) oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin sürdürülebilirlik kavramı hakkında bilgi kaynaklarının daha çok sosyal çevreleri olduğu, 22-24 yaş arasındaki olan, sürdürülebilirliğe ilişkin ders alan, not ortalaması yüksek olan ve sürdürülebilirliğe ilişkin proje ya da çalıştaya katılmış olan öğrencilerin sürdürülebilirlik bilinç düzeylerinin diğer gruplara göre nispeten yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca vakıf üniversitesine devam eden öğrencilerin bilgi, tutum ve davranış alt boyutlarında, devlet üniversitesi öğrencilerine göre daha yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin sürdürülebilir bilinç tutum puanlarının, bilgi ve davranış alt boyutlarında elde ettikleri puandan daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sürdürülebilir bilince yönelik bilgi, tutum ve davranış düzeylerini artırmak için konu ile ilgili derslerin yaygınlaştırılması, etkinlik, aktivite, gezi ve projeler düzenlenerek kalıcı ve etkili bir farkındalık geliştirme ortamı oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, sürdürülebilir bilinç, çevre eğitimi

Analyzing Of Sustainability Consciousness Of Child Development Department Students

Fatma Özkür Duman [1,*] & Özge Kübra Esin [1]

Abstract

Sustainability is to ensure the continuity of the quality of life of living beings by taking into account the carrying capacity of ecosystems. Sustainable consciousness is the state of being aware of the concept of sustainability. This awareness consists of the perceptions, attitudes and behaviors of individuals. Increasing the sustainability awareness levels of students who are in university education and who will work with our children in the near future is important in terms of protecting our future. The first way to increase this awareness is for students to have awareness of sustainability. Therefore, this study aimed to determine the sustainability awareness of child development department students and to reveal various variables related to this awareness. The study was planned in the relational screening design, which is one of the quantitative research methods. Within the scope of the research, the Sustainability Consciousness Scale (SBÖ), originally named "Sustainability Consciousness Questionnaire", developed by Michalos, Creech, Swayze, Kahlke, Buckler & Rempel (2012), updated by Gericke, Pauw, Berlung & Olsson (2018), and adapted to Turkish by Yüksel & Yıldız (2019), was applied to the participants. The scale consists of 50 items and three sub-dimensions (knowledge, attitude, behavior). According to the research results, it was determined that the sources of information of the students about the concept of sustainability are mostly their social environment, that the students who are between the ages of 22-24, who have taken courses on sustainability, who have high grade point averages and who have participated in projects or workshops on sustainability have relatively higher sustainability awareness levels compared to other groups. It was also determined that the students who attend foundation universities have higher scores in the knowledge, attitude and behavior sub-dimensions than the students of state universities. It was observed that the students' sustainable awareness attitude scores were higher than the scores they obtained in the knowledge and behavior sub-dimensions. As a result of the research, it is recommended that the courses related to the subject be disseminated, events, activities, trips and projects be organized to increase the knowledge, attitude and behavior levels of the students towards sustainable awareness, and that a permanent and effective awareness development environment be created.

Keywords: Sustainability, sustainable consciousness, environmental education

Çocuk Çizgi Filmlerinin Sürdürülebilirlik Ve Çevre Bilinci Açısından İncelenmesi

Fatma Özkür Duman [1,*] & Özge Kübra Esin [1]
[1] Çocuk Gelişimi Kapadokya Üniversitesi
fatma.duman@kapadokya.edu.tr

Özet

Çizgi filmler, çocukları olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilen, televizyonda yaygın olarak kullanılan, çizdirilmiş resimlerin hareketlendirilmiş görüntüleri olarak tanımlanmaktadır. Çizgi film, ülkemizde tematik çocuk kanallarının açılmasıyla birlikte günün her saatinde çocuklarla buluşur hale gelmiştir. Çocuklar çizgi filmlerde yer alan karakterler ile özdeşim kurabilmekte, onların davranışlarını sergileyebilmektedir. Çocukların zihninin öğrenmeye en açık olduğu dönemin 0-6 aralığı olduğu birçok uzman tarafından kabul edilmekte olup bu dönemdeki çocuklara hitap eden çizgi filmlerin içerikleri önem arz etmektedir. Bu araştırma, çocukların izledikleri çizgi filmlerin sürdürülebilirlik ve çevre bilinci kavramları yönünden incelenmesini amaçlayan nitel bir çalışmadır. Çocukların izlediği çizgi filmlerin detaylı olarak incelenmesi, betimlenmesi ve yorumlanması için doküman analizi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında izlenme oranı en yüksek üç çizgi film kanalı belirlenmiş, bu kanalların en çok izlenen dört çizgi filminin üçer bölümü örnekleme dahil edilmiştir. Örnekleme alınan çizgi filmler, zaman aralığı yönteminden faydalanılarak ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Çizgi Filmlerde Çevre ve Sürdürülebilirlik Değerlendirme Formu kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen veriler kategorileştirilerek, frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak sayısallaştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çizgi filmlerde doğal kaynakları koruma teması ve canlıları olumsuz çevre koşullarından koruma alt teması ön planda yer almaktadır. Çizgi filmlerde en az yer verilen tema yenilenebilirlik, en az yer alan alt temalar ise geri dönüşüm uygulamaları ve yenilenebilir enerji üretimi/tüketimi olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çizgi filmlerde çevre bilinci ve sürdürülebilirlik kavramları en çok çevre temizliği, doğayı ve kaynakların tutumlu kullanımı üzerinden verilmiştir. Sürdürülebilirlik kavramına ilişkin üretim tabanlı ve yenilenebilir enerji kaynaklarının geri planla kaldığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda çizgi filmlerde çevre bilinci ve sürdürülebilirlik temalarına yeterli ve dengeli olarak yer verilmesi, çizgi filmlerin yeni bölümlerinde; çocukların doğal çevreyi anlaması, ekolojik tehlikelerin farkında olması, yenilenebilir enerjiyi tanıması ve üretim basamağının önemini kavraması amacıyla bu konulara dikkat çekmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çizgi film, çevre, sürdürülebilirlik

Investigation Of Children's Cartoons In Terms Of Sustainability and Environmental Awareness

Fatma Özkür Duman [1,*] & Özge Kübra Esin [1]

Abstract

Cartoons are defined as animated images of drawn pictures that are widely used on television and can affect children positively or negatively. Cartoons have become available to children at all hours of the day with the opening of thematic children's channels in our country. Children can identify with the characters in cartoons and exhibit their behaviors. It is accepted by many experts that the period when children's minds are most open to learning is between the ages of 0-6, and the content of cartoons that appeal to children in this period is important. This research is a qualitative study that aims to examine the cartoons watched by children in terms of sustainability and environmental awareness concepts. Document analysis was used to examine, describe and interpret the cartoons watched by children in detail. Within the scope of the study, the three cartoon channels with the highest viewing rate were determined, and three episodes from each of the four most watched cartoons of these channels were included in the sample. The cartoons included in the sample were examined using the time interval method and the Environment and Sustainability Assessment Form prepared by the researchers in Cartoons. The obtained data were categorized, and the frequency and percentage values were calculated and digitized. According to the research results, the theme of protecting natural resources and the sub-theme of protecting living beings from adverse environmental conditions are at the forefront in cartoons. The theme given least in cartoons is renewability, while the sub-themes given least are recycling practices and renewable energy production/consumption. According to the research results, the concepts of environmental awareness and sustainability in cartoons are mostly given through environmental cleaning, nature and frugal use of resources. It has been determined that production-based and renewable energy sources are in the background regarding the concept of sustainability. As a result of the research, it is recommended that environmental awareness and sustainability themes are given sufficiently and balancedly in cartoons, and that new episodes of cartoons should draw attention to these issues so that children understand the natural environment, are aware of ecological hazards, recognize renewable energy and understand the importance of the production.

Keywords: Cartoon, environment, sustainability

Türkiye'de Eğitim Reformlarının 25 Yıllık Etkisi: 2000-2024

Cemil Kurt
Okul Müdürü Mili Eğitim Bakanlığı
ckurt1968@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada, Türkiye'nin son 25 yılda eğitimde kaydettiği gelişmeler, veriye dayalı bir şekilde incelenecek ve bu dönemdeki reformların eğitim sistemine olan etkileri değerlendirilecektir. Araştırma makalesi, okullaşma oranları, kız çocuklarının eğitime katılımı, FATİH Projesi'nin sonuçları ve uluslararası sınav sonuçları gibi temel başlıklar altında, Türkiye'nin eğitimdeki performansını ve gelecekteki olası yönelimleri analiz etmeyi amaçlamaktadır. Eğitim sisteminin mevcut durumu ve gelecekte karşılaşabileceği zorluklar, bu analizler ışığında ele alınacaktır. Araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama araçlarını, Millî Eğitim Bakanlığının amaçlarını ortaya koyan temel belgeler, Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı stratejik planlar ile 2000-2023 yılları arasında yayımladığı izleme değerlendirme raporları, TÜİK verileri, Millî Eğitim Bakanlığı rapor arşivi, konu ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri, ulusal ve/veya uluslararası makaleler ile bu alanda kabul görmüş raporlar oluşturmaktadır. Son 25 yılda Türkiye'nin eğitim sistemi, eğitime erişim, teknoloji entegrasyonu ve kız çocuklarının eğitime katılımında önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Ancak, bölgesel eşitsizlikler, altyapı eksiklikleri ve uluslararası ölçekteki kalite farkları sistemdeki temel yapısal sorunlar olarak devam etmektedir. Bu sorunların çözüme kavuşturulması, Türkiye'nin eğitimde sürdürülebilir kalite ve fırsat eşitliği sağlama hedeflerini gerçekleştirmesi için önemlidir. Bu çerçevede aşağıdaki tematik öneriler geliştirilebilir: Altyapı ve Teknolojik Destek: Özellikle kırsal bölgelerde FATİH Projesi'nin etkinliğini artırmak amacıyla internet altyapısı güçlendirilmeli ve teknoloji kullanımını destekleyen eğitim politikaları geliştirilmelidir. Müfredat ve Öğretmen Eğitimi: Öğrencilerin uluslararası değerlendirmelerdeki başarılarını artırmak amacıyla müfredat ve öğretim yöntemleri gözden geçirilmeli; öğretmen eğitimi desteklenerek 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya yönelik programlar uygulanmalıdır. Bölgesel Eğitim Farklılıklarının Azaltılması: Doğu ve Güneydoğu Anadolu gibi bölgelerdeki eğitim kalitesini artırmak için bölgesel kalkınma projelerine ve yerel eğitim yatırımlarına öncelik verilmelidir. Bu bölgelerde görev yapan öğretmenlere destekler sağlanarak eğitimde fırsat eşitliği teşvik edilmelidir. Sürdürülebilir Reformlar: Eğitimde dijitalleşme süreçlerinin kalıcı hale getirilmesi ve dijital pedagojik beceriler konusunda öğretmenlerin sürekli desteklenmesi, eğitim sisteminin gelecekteki zorluklara karşı daha dirençli ve esnek hale gelmesine katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Başarı, Karşılaştırma

The 25-Year Impact of Education Reforms in Turkey: 2000-2024

Cemil Kurt

Abstract

In this study, Turkey's developments in education over the last 25 years will be examined in a data-based manner and the effects of the reforms in this period on the education system will be evaluated. The research article aims to analyze Turkey's performance in education and possible future trends under basic headings such as school enrollment rates, girls' participation in education, the results of the FATİH Project, and international exam results. The current status of the education system and the challenges it may face in the future will be addressed in light of these analyses. In the research, the document analysis method, one of the qualitative data analysis methods, was used. The data collection tools in the research consist of basic documents that set out the objectives of the Ministry of National Education, strategic plans published by the Ministry of National Education and monitoring and evaluation reports published between 2000-2023, TÜİK data, the Ministry of National Education report archive, master's and doctoral theses on the subject, national and/or international articles and accepted reports in this field. In the last 25 years, Turkey's education system has made significant progress in access to education, technology integration and girls' participation in education. However, regional inequalities, infrastructure deficiencies and international quality differences continue to be the basic structural problems in the system. Resolving these problems is important for Turkey to achieve its goals of providing sustainable quality and equal opportunities in education. In this context, the following thematic recommendations can be developed: Infrastructure and Technological Support: In order to increase the effectiveness of the FATİH Project, especially in rural areas, internet infrastructure should be strengthened and educational policies supporting the use of technology should be developed. Curriculum and Teacher Training: Curriculum and teaching methods should be reviewed in order to increase students' success in international assessments; teacher training should be supported and programs aimed at providing 21st century skills should be implemented. Reducing Regional Education Disparities: Regional development projects and local education investments should be prioritized to increase the quality of education in regions such as Eastern and Southeastern Anatolia. Support should be provided to teachers working in these regions and equality of opportunity in education should be encouraged. Sustainable Reforms: Making digitalization processes permanent in education and continuously supporting teachers in digital pedagogical skills will contribute to the education system becoming more resilient and flexible against future challenges.

Keywords: Education, Success, Comparison

Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Felsefesinin Serüveni ve Yansımaları

Gökhan Tüfekçi
Eğitim Programları ve Öğretim (Ty) Bartın Üniversitesi
gokhantufekci78@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türk eğitim sistemlerini etkileyen aynı zamanda geçmişten günümüze kadar gelerek bir dinamizm oluşturmaya çalışılmaktadır. Kendi içerisindeki kavram, ilke ve düşünce sistemlerini tarihsel süreç içerisinde felsefi yapının çeşitli etkileri ile eski uygarlıklardan yararlanılarak günümüzde, Cumhuriyetin ilanı ve sonrasına kadar devam eden bir oluşumun serüveni ve yansımalarını betimlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın yöntem kısmı ise doküman analizi yöntemi ile yapılmış nitel bir çalışmadır. Bu amaçla eski okul felsefesi anlamında kullanılan skolastik felsefe yapısının yanında ilerleyen zaman çerçevesinde yenilikçi bir hareket ve dünya görüşü olan modernizm ve bununla birlikte bakış açısına göre şekillenen yenilikçi düşünce yapısının yanında farklı anlamları da oluşturan ve zemin hazırlayan postmodernizm yaklaşımların etkili olmasında damga vuran önemli düşünürlerin fikirleri ve felsefi yapıların o dönem içerisindeki çeşitli etkileri olmuştur. Günümüzde ise, Cumhuriyetin ilanı ile birlikte devam eden ülkemizde eğitim adına yaşanan çeşitli oluşumlar ve yenilikler eğitim felsefesi anlamında anlatılmaya çalışılacaktır. Bunun içinde öncelikle o dönemler içerisinde yaşamış olan önemli fikir insanlarının ilerleyen süreçlere göre benimsedikleri felsefi görüşlerinin yanı sıra, ilerleyen zaman diliminde eğitim noktasında özellikle de ülkemizde yaşanan eğitim sürecindeki gelişmelere ve bulgulara yer verilmiştir. Konu özünde anlatılmak istenen o dönemlere baktığımızda şu sistemler göz önüne çıkmıştır. Eski teolojik anlamda öne sürülen skolastik dönem yapısı, yenilikçi bir kültürel oluşum içermesi bazında modernizm, bununla birlikte modernizm'e göre yeni bir çırpınış veya anlam kazanma boyutu olan postmodernizm, temelinde eğitim felsefeleri görüşünde irdelenmiştir. Çalışmanın nihayeti doğrultusunda geçmişten günümüze kadar süre gelen eğitim felsefesinin ülkemizdeki çeşitli oluşum ve yenilikleri etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmanın öneri noktasında bakıldığında ise merkezde baz alınan ve eğitim programını etkileyen dönemin eğitim felsefesinin çağın gereksinimleri doğrultusunda planlı ve programlı bir şekilde pozitif ve negatif yanları tartışılarak bireylerin ihtiyaçları düzeyinde yeniden şekillenmesi gerekir.

Anahtar Kelimeler: Skolastik felsefi görüş, yenilikçi modernizm, postmodernizm, eğitim felsefesi.

The Adventure and Reflections of Educational Philosophy in The Turkish Educational System From Past To Present

Gökhan Tüfekçi

Abstract

The aim of this study is to try to create a dynamism that affects Turkish education systems from the past to the present. It is aimed to describe the adventure and reflections of a formation that continues today, until the proclamation of the Republic and afterwards, by making use of ancient civilizations with various effects of the philosophical structure in the historical process of its concepts, principles and thought systems. The method part of the research is a qualitative study conducted with document analysis method. For this purpose, in addition to the scholastic philosophy structure used in the sense of old school philosophy, modernism, which is an innovative movement and world view within the framework of the progressing time, and postmodernism, which creates and prepares the ground for different meanings as well as the innovative thought structure shaped according to the point of view, have had various effects of the ideas of important thinkers and philosophical structures in that period. Today, various formations and innovations in the name of education in our country, which continues with the proclamation of the Republic, will be tried to be explained in terms of philosophy of education. In this context, first of all, in addition to the philosophical views adopted by the important intellectuals who lived in those periods according to the progressive processes, the developments and findings in the educational process, especially in our country, were included. When we look at those periods that were intended to be explained in the essence of the subject, the following systems came to the fore. The scholastic period structure put forward in the old theological sense, modernism on the basis that it includes an innovative cultural formation, and postmodernism, which is a new struggle or meaning-making dimension according to modernism, has been examined on the basis of educational philosophies. At the end of the study, it was concluded that the philosophy of education from the past to the present has influenced various formations and innovations in our country. When we look at the recommendation point of the related research, the educational philosophy of the period, which is based on the center and affects the education program, should be reshaped at the level of the needs of individuals by discussing the positive and negative aspects in a planned and programmed manner in line with the needs of the age.

Keywords: Scholastic philosophical view, innovative modernism, postmodernism, philosophy of education.

Matematik Tarihinin Matematik Ders Kitaplarında Ne Derecede Ve Ne Şekilde Bulunduğunun İncelemesi

Öznur Kılıçkaya
Bilim ve Toplum Başkanlığını Tübitak
oznur5138@gmail.com

Özet

Bu çalışma, ortaöğretim matematik ders kitaplarında matematik tarihine ne kadar ve nasıl yer verildiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2019-2020 eğitim öğretim yılında önerdiği 9., 10., 11. ve 12. sınıf matematik ders kitaplarında matematik tarihinin kullanımını analiz eden tezde, döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Ders kitaplarındaki tarihsel içerikler, belirlenen sorular doğrultusunda sınıflandırılmış ve sayısal veriler grafik ve tablolarla desteklenerek sunulmuştur. Araştırmada, matematik tarihi bilgilerinin ders kitaplarına entegre edilmesinin öğrencilerin matematik derslerine karşı ilgi ve farkındalıklarını artırabileceği, ders içeriğine olan bakış açılarını olumlu yönde etkileyebileceği tespit edilmiştir. Çalışma, Türkiye'deki ders kitaplarının Avrupa ülkelerindeki ders kitaplarıyla hazırlanma ve dağıtım süreçlerini karşılaştırarak Türkiye'deki matematik eğitimi içeriklerinin gelişimine katkı sunmaktadır. Araştırma sonucunda, matematik tarihinin ders kitaplarında daha fazla ve sistematik bir şekilde yer almasının öğrencilerin matematik dersine ilgisini artıracağı ve matematiği günlük yaşantılarıyla ilişkilendirebilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma ayrıca, matematik tarihinin insanlık ve bilim tarihinin bir parçası olarak derslerde ele alınmasının, öğrencilerin matematik bilgisine daha zengin bir kültürel ve tarihsel perspektiften bakmalarını sağlayacağına işaret etmektedir. Son olarak, tez, matematik tarihi ile zenginleştirilen ders kitaplarının matematik eğitimine katkısını artırabileceği öngörüsüyle, eğitimcilere, ders kitabı yazarlarına ve öğretmenlere yönelik somut öneriler sunmaktadır. Bu araştırma, matematik eğitimi alanında daha kapsamlı ve kültürel bir öğretim yaklaşımının önemini vurgularken, öğrencilerin matematikle kurdukları bağı güçlendirecek materyallerin geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: matematik tarihi, bilim tarihi, matematik ders kitabı, döküman analizi

An Examination of The Degree and Manner in Which The History Of Mathematics is Found in Mathematics Textbooks

Öznur Kılıçkaya

Abstract

This study provides an examination of how much and how much space is given according to mathematics classes in secondary school mathematics textbooks. The document analysis method was used in the thesis, which analyzed the mathematics tables in the 9th, 10th, 11th and 12th grade mathematics textbooks of the Ministry of National Education in the 2019-2020 academic year. The current and recorded questions in the textbooks were classified and presented with the support of digital data, graphics and tables. In the study, it was determined that the integration of mathematics history information into textbooks could increase the interest and regionalization of mathematics courses and expand the perspectives on course content in a positive way. The study compares the preparation and presentation processes of textbooks in Turkey with textbooks in European countries and presents the contributions of mathematics education content in Turkey. As a result of the research, it was determined that mathematics components would increase the in-depth interest of those who enter the textbooks more and systematically and contribute to their ability to accumulate mathematics with their daily lives. Studies also indicate that addressing mathematics events as part of humanity and science in classes continues to provide students with a richer cultural and historical perspective on mathematical knowledge. Finally, the thesis offers concrete suggestions for educators, textbook writers and teachers, with the prediction that textbooks enriched with the history of mathematics can increase their contribution to mathematics education. This research aims to contribute to the production of growth that will strengthen the ties they establish with mathematics while emphasizing the scope of a more comprehensive and cultural teaching approach in the field of mathematics education.

Keywords: history of mathematics, history of science, mathematics textbook, document analysis

Ebeveyn Övgüsünün Bireylerin Onaylanma İhtiyacı ve Narsisizm Üzerindeki Etkisi: Regresyon ve Deneysel Bir İnceleme

Özgür Bolat
Eğitim Bilimleri Uluslararası Final Üniversitesi
ozgurbolat@gmail.com

Özet

Bu araştırma, iki farklı grupla yapılan iki çalışmadan oluşmaktadır. İlk çalışmanın amacı, ebeveyn övgüsünün bireylerin onaylanma ihtiyacı ve narsisizm düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. İlk çalışmada, yaş ortalaması 52.05 olan, %92.9'u kadın ve %7.1'i erkek olan 207 yetişkinden veri toplanmıştır. Katılımcılara, çocukluk dönemlerinde anneleri ve babalarından aldıkları övgü sıklığı sorulmuş, Bolat (2023) tarafından geliştirilen 7 maddelik Övgü Ölçeği uyarlanarak kullanılmıştır. Sorular hem anne hem de baba için ayrı ayrı sorulmuştur. Katılımcıların narsisizm düzeyleri, Bolat ve Antalyalı (2023) tarafından geliştirilen 5 maddelik Narsisizm Ölçeği ile ölçülmüş, bu çalışmaya özel olarak 6 maddelik bir Onaylanma İhtiyacı Ölçeği geliştirilmiştir. Bazı maddeler Bebek (2012) tarafından geliştirilen Onay Bağımlılığı Ölçeğinden alınarak düzenlenmiştir. İlk olarak korelasyon analizleri yapılmış, ardından regresyon analizleri ile anne ve baba övgüsünün narsisizm ve onaylanma ihtiyacı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda, Onaylanma İhtiyacı Ölçeği toplam varyansın %67.1'ini açıklamakta olup, model uyum değerleri kabul edilebilir düzeydedir (RMSEA = 0.071, TLI = 0.982, BIC = -29.6). Ölçeğin güvenilirliği de yüksek bulunmuştur ($\alpha = 0.92$). Korelasyon analizleri, anne övgüsünün onaylanma ihtiyacı ($r = 0.18$, $p < .05$) ve narsisizm ($r = 0.30$, $p < .001$) ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, baba övgüsü de onaylanma ihtiyacı ($r = 0.22$, $p < .01$) ve narsisizm ($r = 0.19$, $p < .01$) ile pozitif yönde anlamlı ilişki göstermektedir. Regresyon analizine göre, anne övgüsü onaylanma ihtiyacının %3.56'sını ($R^2 = 0.0356$) ve narsisizmin %9.29'unu ($R^2 = 0.0929$) açıklamaktadır; baba övgüsü ise onaylanma ihtiyacının %4.65'ini ($R^2 = 0.0465$) ve narsisizmin %3.79'unu ($R^2 = 0.0379$) açıklamaktadır. İkinci çalışmada, ilk bulguların deneysel olarak test edilmesi amaçlanmıştır. Denek-içi desenli bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada, yaş ortalaması 44.6 olan ve %92.9'u kadın, %7.1'i erkek olan bir örneklem kullanılmıştır. Katılımcılara, annelerinden aldıkları övgü düzeylerinin onaylanma ihtiyacı üzerindeki etkilerini değerlendirmek için üç farklı senaryo sunulmuştur. Senaryolarda, az, orta ve çok düzeyde övgü alan karakterler tanıtılmış ve katılımcılardan her bir karakterin onaylanma ihtiyacı düzeyini tahmin etmeleri istenmiştir. Tekrarlı ölçümler ANOVA sonucunda, koşullar arasında anlamlı farklar saptanmıştır ($\mathbf{F}(2, 316) = 8.78$, $\mathbf{p} < .001$). Post-hoc testlerde, az ve orta düzeyde övgü koşulları arasında anlamlı fark (Ortalama Fark = 0.947, $\mathbf{p} < .001$) ve orta ile çok düzeyde övgü koşulları arasında anlamlı fark (Ortalama Fark = -0.516, $\mathbf{p} = 0.017$) bulunmuştur. Sonuç olarak, ebeveyn övgüsünün bireylerin onaylanma ihtiyacı ve narsisizm düzeylerinde etkili olduğu, aşırı övgünün bu ihtiyaçları artırarak bireylerin yaşamını olumsuz etkileyebileceği görülmüştür. Bu nedenle, ebeveynlerin ve eğitimcilerin övgü verirken dikkatli olmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Övgü, Onaylanma Ölçeği Geliştirme, Onaylanma İhtiyacı, Narsisizm, Deneysel

The Impact of Parental Praise on Individuals' Need for Approval and Narcissism: A Regression and Experimental Analysis

Özgür Bolat

Abstract

This research comprises two studies conducted with two distinct groups. The first study aimed to examine the effect of parental praise on individuals' need for approval and narcissism levels. Data were collected from 207 adults (M_age = 52.05; 92.9% female, 7.1% male). Participants reported how frequently they were praised by their mothers and fathers during childhood, using a modified version of the 7-item Praise Scale developed by Bolat (2023), with items adapted to reflect maternal or paternal praise. Narcissism was measured using the 5-item Narcissism Scale by Bolat and Antalyalı (2023). A 6-item Need for Approval Scale was developed for this study, with some items adapted from the Approval Dependence Scale by Bebek (2012). Correlation and regression analyses examined the effects of parental praise on narcissism and need for approval. Confirmatory Factor Analysis (CFA) on the Need for Approval Scale revealed it explained 67.1% of the variance, with acceptable model fit indices (RMSEA = 0.071, TLI = 0.982, BIC = -29.6) and high reliability ($\alpha = 0.92$). Correlation analysis indicated a positive relationship between maternal praise and need for approval ($r = 0.18$, $p < .05$) and narcissism ($r = 0.30$, $p < .001$). Paternal praise was also positively associated with need for approval ($r = 0.22$, $p < .01$) and narcissism ($r = 0.19$, $p < .01$). Regression analysis showed maternal praise explained 3.56% of the variance in need for approval ($R^2 = 0.0356$, $\beta = 0.214$, $p = 0.006$), while paternal praise explained 4.65% ($R^2 = 0.0465$, $\beta = 0.211$, $p = 0.002$). Maternal praise explained 9.29% of the variance in narcissism ($R^2 = 0.0929$), and paternal praise explained 3.79% ($R^2 = 0.0379$), both showing positive effects. The second study experimentally tested these findings using a within-subject design with a sample (M_age = 44.6; 92.9% female, 7.1% male). Participants were presented with three scenarios depicting characters who received varying levels of maternal praise (low, moderate, high), and were asked to assess each character's need for approval using the Need for Approval Scale. Repeated measures ANOVA showed a significant difference among conditions ($F(2, 316) = 8.78$, $p < .001$). Post-hoc tests indicated significant differences between low and moderate praise (Mean Difference = 0.947, SE = 0.174, $p < .001$) and between moderate and high praise (Mean Difference = -0.516, SE = 0.186, $p = 0.017$), suggesting that moderate praise is particularly influential in fostering need for approval. In conclusion, parental praise significantly impacts individuals' need for approval and narcissism levels, with excessive praise potentially fostering these needs and adversely affecting individuals' lives. Parents and educators are advised to exercise caution in their use of praise to prevent cultivating a heightened need for approval or narcissistic tendencies.

Keywords: Praise, Development of Need for Approval Scale, Need for Approval, Narcissism, Experimental

STEM Eğitimi ile İlgili Çalışmaların İçerik Analizi

Burcu Demircan
Ilköğretim Matematik Öğretmenliği Hacettepe Üniversitesi
burcubalca94@gmail.com

Özet

Amaç: Problemlerin üretilme hızıyla çözüme ulaştırılma hızlarının birbirleriyle uyum içerisinde olması gereklidir. Bu doğrultuda üretim sektörüne eğitim sektöründen, teorik bilgileri birbirleriyle entegre ederek uygulayacak donanımlı çalışanlar yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu önem sebebiyle son yıllarda yayınlanan çalışmalarda STEM eğitimini inceleyen araştırmacı sayısı artmaktadır. Yöntem: Araştırmanın amacı 2021- 2022 yılları arasında STEM eğitimi ile ilgili hazırlanan nitel veya karma araştırma desenine sahip (nitel boyutu) lisansüstü tezlerin mevcut durumlarını belirlemek ve yapılacak olan çalışmalara yol gösterici olmaktır. Araştırmanın örneklem grubu, 2021-2022 yılları arasında yayınlanan 71 lisansüstü tez çalışmasıdır. Çalışmanın verileri Tez Sınıflama Formu kullanılarak elde edilmiştir. Veri analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bulgular: Çalışmanın sonucunda anahtar kelimelere ait olan tema alanlarını; STEM, beceri, matematik, duyuşsal, fen bilimleri, öğrenme yaklaşımı/ modeli, öğretmen, bilişsel, diğer; araştırmaların konu temalarının STEM eğitimi ve tutum, STEM eğitimi ve doküman inceleme, STEM eğitimi ve inanç, STEM eğitimi ve beceri, STEM eğitimi ve değer, STEM eğitimi ve Algı, STEM eğitimine yönelik içerik geliştirme, STEM eğitimine yönelik görüşler, STEM eğitimi ve kariyer olduğu sonucuna varılmıştır. Bulgularına ait olan tema alanları ise karşılaşılan sorunlar, mesleki yönelim/ kariyer hedefi, STEM eğitimini geliştirme beceri, duyuşsal özellik, doküman incelemeden oluşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: STEM, içerik analizi, FeTeMM, STEM Eğitimi

A Content Analysis of Studies on STEM Education

Burcu Demircan

Abstract

Aim: The speed at which problems are produced and the speed at which they are solved must be in harmony with each other. In this direction, it is expected to train well-equipped employees from the education sector who will integrate theoretical knowledge with each other and put them into practice. In the studies published in recent years, the number of researchers examining STEM education is increasing. Method: The aim of the study is to determine the current status of graduate theses with qualitative or mixed research design (qualitative dimension) prepared for STEM Education between 2021 and 2022 and to guide the studies to be carried out. The sample group of the study is 71 graduate thesis studies published between 2021-2022. The data of the study were obtained by using the Thesis Classification Form. Content analysis was preferred as a data analysis method. Findings: As a result of the study, it was concluded that the subject themes of the researches were STEM education and attitude, STEM education and document review, STEM education and belief, STEM education and skills, STEM education and value, STEM education and perception, content development for STEM education, opinions on STEM education, STEM education and career.

Keywords: STEM, FeTeMM, STEM Education, analysis of content

Dürtü İle Anksiyete Arasındaki İlişkide Kişilerarası İlişkilerin Aracılık Rolü

Zeynep Bağışlıoğlu [1,*], Ayşe Yaşar [2], Enver Hacıoğlu [3] & Ahmet Coşkun [4]
[1] Okul Müdürü Kocaeli Anneleri Derneği Anaokulu
[2] Okul Öncesi Öğretmenliği 15. Kolordu İlkokulu
[3] Okul Öncesi Öğretmenliği Şerife Bacı Anaokulu
[4] Okul Müdürü Derince Pakmaya Abidin Pak Ortaokulu
zeynepbagislioglu@outlook.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, dürtü ile anksiyete arasında kişilerarası ilişkilerin aracılık rolünü incelemektir. Kuramsal başlangıç modeli incelendiğinde Dürtü (dürtü) dışsal gizil değişkeninin Kişilerarası İlişkiler (K.İlişkiler) ve Anksiyete içsel gizil değişkenlerini etkilediği, yani dürtüsel olan bireylerin kişilerarası düzeylerinin etkilendiği ve bu kişilerin anksiyete düzeylerinin arttığı varsayılmaktadır.Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yürütülen nicel bir çalışmadır. Bu model, iki ya da daha çok değişken arasında ortak değişkenliğin bulunup bulunmadığını amaçlayan bir tarama yaklaşımı şeklindedir. İlişkisel tarama modelleri değişkenler değişirken birlikte değişime uğrayıp uğramadığını, uğruyorsa nasıl değiştiklerini belirlemeye çalışmaktadır (Karasar, 2011). Bu çalışmada analizde birinci aşamada gizil değişkenlerle bu gizil değişkenlerin ilgili olduğu gözlenen değişkenler arasındaki yapıyı değerlendiren ölçüm modeli değerlendirilmiştir. Veri toplama araçları ile toplanan skorların normal dağılım gösterip göstermediği Çarpıklık- Basıklık değerleri ile anlaşılmıştır. Araştırma modelinde veriler normal dağılım gösterdiği için Demografik Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Güçlüğü Ölçeği Dürtü Alt Boyutu, Kısa Semptom Envanteri Kişilerarası İlişkiler Alt Boyutu ve Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği Anksiyete alt boyutu maddeleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyonu analizi ile incelenmiştir. Veri toplama araçları ile toplanan skorların normal dağılım gösterip göstermediği bulguların analizine geçilmeden önce veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiştir. Shapiro-Wilk-W testi normallik varsayımına göre p>.05 değeri elde edildiği için normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Ölçüm Modelin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach's α= 0,892 olarak hesaplanmıştır. Boyutları ayrı ayrı temsil etmekte olan maddelerin faktör yükleri ölçme aracının istatistiksel olarak yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Model Uyum İyilik Değerlerinden CFI, TLI, NNFI, IFI, NFI, GFI, AGFI 90< olduğu için RMSEA, SRMR <.080 olduğu için model iyi uyum göstermektedir. DFA sonuçlarına göre, ölçeğin madde faktör yükleri 0.46-0.77 değerleri arasında değişmektedir. k4, a1 ve a3 faktör yüklerinin düşük olmasından dolayı bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Analize ait modifikasyon indisleri incelenerek k2 ile k3 ve a2 ile a6 arasında kovaryans atanmıştır. Model Uyum İyilik Değerlerinden CFI, TLI, NNFI, IFI, NFI, GFI, AGFI 90< olduğu için RMSEA, SRMR <.080 olduğu için model iyi uyum göstermektedir. Sonuç olarak bu araştırmanın yetişkin bireylerde anksiyete ile bireylerin kişilerarası ilişkileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, yetişkin bireylerde anksiyete ile bireylerin kişilerarası ilişkilerindeki sorunlar arasında istatistiksel olarak anlamlı

bir şekilde pozitif yönlü ilişki saptanmıştır. Başka bir ifadeyle yetişkin bireylerde anksiyete arttıkça bireylerin kişilerarası ilişkilerinde sorunları anlamlı şekilde artmaktadır. Alanyazında yetişkin bireylerde anksiyete ile bireylerin kişilerarası ilişkilerini inceleyen mevcut araştırmaların bulgularına bakıldığında çalışmanın sonucuna paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: dürtü, anksiyete, ilişki

The Mediating Role of Interpersonal Relationships in the Relationship Between Impulse and Anxiety

Zeynep Bağışlıoğlu [1,*], Ayşe Yaşar [2], Enver Hacıoğlu [3] & Ahmet Coşkun [4]

Abstract

The aim of this study is to examine the mediating role of interpersonal relationships between impulse and anxiety.When examining the theoretical starting model, it is assumed that the external latent variable of Impulse affects the internal latent variables of Interpersonal Relationships and Anxiety, meaning that impulsive individuals are influenced at the interpersonal level and that their levels of anxiety increase.The research is a quantitative study conducted using a relational screening model. This model is a screening approach aimed at determining whether there is common variability among two or more variables. Relational scanning models aim to determine whether variables change together as they fluctuate and, if so, how they change.In this study, the measurement model that evaluates the structure between latent variables and the observed variables related to these latent variables has been assessed in the first stage of the analysis.It has been determined whether the scores collected with data collection tools exhibit a normal distribution through Skewness-Kurtosis values. Since the data in the research model showed a normal distribution, the relationships between the items of the Demographic Information Form, the Emotion Regulation Difficulties Scale Impulse Subscale, the Brief Symptom Inventory Interpersonal Relationships Subscale, and the Depression Anxiety Stress Scale Anxiety Subscale were examined using Pearson Correlation analysis.Before analyzing whether the scores collected with data collection tools exhibit a normal distribution, the dataset was examined for its skewness and kurtosis values. The Shapiro-Wilk test indicates that the p-value is greater than the significance level for the normality assumption.It has been understood that a normal distribution is indicated due to the value of 05 obtained.To determine the reliability of the measurement model, Cronbach's α was calculated as 0.892. The factor loadings of the measurement tool representing the dimensions separately indicate that it is statistically highly reliable.Since CFI, TLI, NNFI, IFI, NFI, GFI, and AGFI are all below 90, RMSEA ,SRMR are also below the threshold.Since it is 080, the model shows good compatibility.According to the DFA results, the item factor loadings of the scale range between 0.46 and 0.77. Due to the low factor loadings of k4, a1, and a3, these items have been removed from the scale. By examining the modification indices, covariance has been assigned between k2 and k3, as well as between a2 and a6.Since CFI, TLI, NNFI, IFI, NFI, GFI, and AGFI are all below 90, RMSEA and SRMR are also below the threshold.Since it is 080, the model shows good compatibility. In conclusion, this research examined whether there is a statistically significant relationship between anxiety in adults and their interpersonal relationships. As a result of the analyses conducted, a statistically significant positive relationship has been identified between anxiety in adults and issues in their interpersonal relationships. In other words, as anxiety increases in adult individuals, the problems in their interpersonal relationships significantly increase. When looking at the findings of existing

research in the literature that examines anxiety in adult individuals and their interpersonal relationships, it is observed that the results align with those of the study.

Keywords: impulse, anxiety, relationship

Okul Psikolojik Danışmanlarının Okul Psikolojik Danışma Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları

Seda Seviniş [1,*] & Metehan Çelik [2]
[1] Pdr Millî Eğitim Bakanlığı
[2] Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Çukurova Üniversitesi
sedasevinis01@gmail.com

Özet

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının okul psikolojik danışma uygulamalarında öz-yeterlilik algılarını belirlemek ve ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu "Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma uygulamalarına yönelik öz-yeterlilik algıları nasıldır?" şeklinde ortaya konmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının, psikolojik danışma oturumları/sürece yönelik öz-yeterlilik algılarının, mesleki başarılarını ve etkililiklerini büyük ölçüde etkilediği düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmada ortaya çıkacak sonuçların; okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma oturumlarına/sürece yönelik öz-yeterlilik algılarına ve de aynı zamanda bu algının boyutlarına katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öz yeterlik; bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı şekilde yapma yeteneğine dair yargısıdır (Bandura, 1986). Öz yeterlik kavramı kişinin yeterlik düzeyi hakkındaki inancıyla ilgilidir (Kurbanoğlu, 2004). Birçok alanda olduğu gibi bireylerin mesleki hayatında da öz yeterlik etkili bir faktördür (Kafkas, Çoban ve Karademir, 2010). Mesleki öz-yeterlik kavramı tüm meslekler için kullanılan genel bir kavramdır. Öz-yeterliğin psikolojik danışmanlık mesleği için de ayrıca tanımlandığı görülmüştür. Öz yeterliğin bireyin performansını ve başarılarını etkileyen önemli bir özellik olarak, psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan psikolojik danışmanların etkinlikleri üzerinde etkili olması beklenebilir (Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O'Connell ve Stewart-Sicking, 2004). Bu bağlamda yapılan tanımlamalar incelendiğinde; Lent, Hill ve Hoffman (2003)'ün tanımladığı üzere; psikolojik danışman öz-yeterliğinin psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışma oturumları gerçekleştireceklerine ilişkin kendilerine olan inancı şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Psikolojik danışmanların öz-yeterlikleri, sergiledikleri performansların belirleyicisi olarak rol oynamaktadır (Jaafar, Mohamed, Bakar ve Tarmizi, 2009). Tüm bunlar dikkate alındığında okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma uygulamalarına dair öz yeterlik algılarının incelenmesinin alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Okul psikolojik danışma uygulamalarına ilişkin okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlilik algılarına dair görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma fenomenolojik yaklaşım kapsamında ele alınmış nitel bir araştırmadır. Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan 11 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak toplam 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler 2023-2024 eğitim-öğretim yılında yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların her bir görüşme sorusuna karşılık olarak söylediklerinin çözümlenmesiyle elde edilen ve yazılı metin haline getirilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği (Strauss ve Corbin, 1990; Strauss, 1996; Yıldırım ve Şimşek, 1999) kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde; psikolojik danışma becerileri, iletişim becerileri, mesleki öz farkındalık, terapötik becerilerde yetkinlik vb. başlıkların ön plana çıktığı görülmektedir. Tüm bu araştırma bulguları alan yazınla paralellik göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde görüldüğü üzere; psikolojik danışmanların mesleki deneyimleri ile öz yeterlikleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Owens ve Bodenhorn, 2010). Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O'Connell ve Stewart-Sicking (2004) tarafından yapılan diğer bir araştırmada, danışmanlıkla ilgili alınan kurslar, iş deneyimleri, stajyer olarak geçirilen süre, yani danışmanlık ile ilgili deneyimlerin, psikolojik danışma öz-yeterliğinin önemli bir belirleyicisi olduğu rapor edilmiştir. Tüm bu sonuçlar göstermektedir ki mevcut araştırma okul psikolojik danışmanlarının okul psikolojik danışma uygulamalarına yönelik öz yeterlilik algıları açısından alanyazına ciddi katkılar sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öz Yeterlik, Öz Yeterlik Algısı

School Psychological Counselors' Self-Efficacy Perceptions Towards School Psychological Counseling Practices

Seda Seviniş [1,*] & Metehan Çelik [2]

Abstract

This research aims to determine and reveal school psychological counselors' self-efficacy perceptions in school psychological counseling practices. For this purpose, the research question is "What are the self-efficacy perceptions of school psychological counselors towards psychological counseling practices?" It is presented as: It is thought that school counselors' self-efficacy perceptions regarding psychological counseling sessions/process greatly affect their professional success and effectiveness. In this context, the results of the research; It is thought to be important in terms of contributing to school psychological counselors' self-efficacy perceptions towards psychological counseling sessions/process and also the dimensions of this perception. Self-efficacy; It is the individual's judgment about his ability to organize and successfully carry out the activities necessary to show a certain performance (Bandura, 1986). The concept of self-efficacy is related to a person's belief about his or her competence level (Kurbanoğlu, 2004). Self-efficacy is an effective factor in individuals' professional lives, as in many areas (Kafkas, Çoban, & Karademir, 2010). The concept of professional self-efficacy is a general concept used for all professions. It has been observed that self-efficacy is also defined for the psychological counseling profession. Self-efficacy, as an important feature affecting an individual's performance and achievements, can be expected to have an impact on the activities of psychological counselors working in the field of psychological counseling and guidance (Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O'Connell, & Stewart-Sicking, 2004). When the definitions made in this context are examined; As defined by Lent, Hill and Hoffman (2003); It appears that counselor self-efficacy is defined as counselors' belief in themselves that they will conduct effective psychological counseling sessions. Self-efficacy of psychological counselors plays a role as a determinant of their performance (Jaafar, Mohamed, Bakar, & Tarmizi, 2009). Considering all these, it is thought that examining school psychological counselors' self-efficacy perceptions regarding psychological counseling practices will make significant contributions to the literature. This study, which aims to reveal the views of school counselors on their self-efficacy perceptions regarding school psychological counseling practices, is a qualitative research within the scope of the phenomenological approach. The working group consists of 11 school psychological counselors working in the Ministry of National Education in the 2023-2024 academic year. A semi-structured interview form consisting of a total of 8 questions was used as a data collection tool in the research. When the findings of the research are examined; psychological counseling skills, communication skills, professional self-awareness, competence in therapeutic skills, etc. It seems that the headings come to the fore. All these research findings are parallel to the literature. As can be seen when the literature is examined; It has been found that there is a positive and significant relationship between psychological counselors' professional experience and self-efficacy (Owens and Bodenhorn, 2010). All these results show that the current research will make serious contributions to

the literature in terms of school psychological counselors' self-efficacy perceptions towards school psychological counseling practices.

Keywords: Self-Efficacy, Perception of Self-Efficacy

Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluşlarındaki Etkenlerin İncelenmesi*

Niyazi Cem Ödemiş [1,*], Abdullah Ortak [1] & Volkan Hasan Kaya [2]
[1] Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ibn Haldun Üniversitesi
[2] Fen Bilgisi Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
niyazicem.odemis@gmail.com

Özet

Bu araştırma, İstanbul ilindeki bir Bilim ve Sanat Merkezindeki (BİLSEM), üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarındaki faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma olup durum çalışmasıdır. Araştırma 2023-2024 eğitim yılı ikinci yarıyılında gönüllü katılım esas alınarak 7 öğrenci, 8 veli, 7 öğretmen ve 3 idareci'den oluşan 25 kişilik bir örneklem grubu ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış mülakatlar ile toplanmış; betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını etkileyen bazı faktörlere ulaşılmıştır. Kişilik özellikleri; sosyal-duygusal faktörler, aile dinamikleri, akran ilişkileri, eğitim ortamı, toplumsal beklentiler ve müdahale ve destek hizmetleri üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarında etkili olan önemli faktörler olarak değerlendirilmiştir. Bu faktörler dahilinde, bağımsızlık; mükemmeliyetçilik, motivasyon, arkadaşlık ilişkileri, sosyal kaygı, aile ilgisi, aile içi iletişim, pozitif akran ilişkileri, eğitim materyalleri ve teknolojik imkanlar, psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri, ile akademik ve sosyal destek gibi farklı dinamikler üstün yetenekli öğrencilerin iyi oluşlarını etkileyen unsurlar olarak ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerde farklı örneklem gruplarından katılımcılar bu faktörlere atıflarda bulunmuş ve etken rol oynadıklarına işaret etmişlerdir. Yapılan araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarının nasıl daha iyi hale getirilebileceği; psikolojik anlamda nasıl daha sağlıklı bir gelişim gösterilebileceği ve bu amaçla ne tür stratejilerin ortaya konulabileceği üzerinde durulmuştur.

*TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı'nda destek almaya hak kazanan "Üstün Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik İyi Oluşlarındaki Etkenlerin İncelenmesi" adlı bilimsel proje sonucunda bu bildiri hazırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik iyi oluş, üstün yetenekli öğrenci, eğitim, psikolojik danışmanlık ve Rehberlik

Investigation of Factors in the Psychological Well-being of Gifted Students*

Niyazi Cem Ödemiş [1,*], Abdullah Ortak [1] & Volkan Hasan Kaya [2]

Abstract

This research was conducted to examine the factors in the psychological well-being of gifted students at a Science and Art Center (BİLSEM) in Istanbul. The research is a qualitative research and a case study. The research was conducted with a sample group of 25 people consisting of 7 students, 8 parents, 7 teachers and 3 administrators in the second semester of the 2023-2024 academic year, based on voluntary participation. Data in the research were collected through semi-structured interviews and analyzed using the descriptive analysis method. When the research results were examined, some factors affecting the psychological well-being of gifted students were reached. Personality traits; social-emotional factors, family dynamics, peer relations, educational environment, social expectations, and intervention and support services were evaluated as important factors affecting the psychological well-being of gifted students. Within these factors, independence; Different dynamics such as perfectionism, motivation, friendships, social anxiety, family interest, family communication, positive peer relations, educational materials and technological opportunities, psychological counseling and guidance services, and academic and social support have emerged as factors affecting the well-being of gifted students. In the interviews, participants from different sample groups referred to these factors and indicated that they played an active role. The research focused on how the psychological well-being of gifted students can be improved; how a healthier psychological development can be achieved, and what kind of strategies can be put forward for this purpose.

*This report was prepared as a result of the scientific project titled “Examination of Factors in the Psychological Well-Being of Gifted Students”, which was awarded support by the TUBITAK 2209-A University Student Research Projects Support Program.

Keywords: Psychological well-being, gifted student, education, psychological counseling & Guidance

Staj/İşletmlerde Beceri Eğitiminde Yenilikçi Uygulamalar

Kübra Çeçen [1,*] & Mustafa Yeşilova [2]
[1] Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Özel Kemalpaşa Organize Sanayi Bölgesi Zülfü-Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
[2] Koordinatör Müdür Yardımcısı Özel Kemalpaşa Organize Sanayi Bölgesi Zülfü-Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
kubra.ozdemir64@gmail.com

Özet

Yapılan bu çalışmanın amacı Özel Kemalpaşa Organize Sanayi Bölgesi Zülfü-Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde uygulanan işletmelerde beceri eğitimi ve staja yönelik uygulanan önleyici/geliştirici rehberlik çalışmalarının etkililiğinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi ve çıktıların tartışılarak bu bağlamda okul psikolojik danışmanlarına öneriler sunulmasıdır. Beceri eğitimlerinde öğrencilerin işi öğreten ustalarıyla kurdukları ilişki, kurum kültürüne uyumları, öğrencinin ilk işletme deneyimini etkileyen önemli faktörlerden olmaktadır. Dolayısıyla kariyer süreçlerindeki önemli dönemeçlerinden birinde olan ergenlik dönemindeki öğrencilerin, eğitimlerindeki çalışma ortamını, disiplinini ve kültürünü içselleştirmeleri adına yürütülen önleyici/geliştirici nitelikteki hazırbulunuşluk çalışmaları önemli rol oynamaktadır. İşletmelerde beceri eğitimi ve staja yönelik hazırbulunuşluğu artıran kariyer rehberliği çalışmalarının 11. Sınıf öğrencilerinin ve 12. Sınıf meslek programı öğrencilerinin tamamının beceri eğitimindeki deneyimlerine etkisi nitel araştırma modeline dayalı olarak yapılan yüz yüze görüşmelerle 2023-2024 eğitim öğretim yılında araştırılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin işletmelerde beceri eğitimine karşı algılarını ve olası olumsuz deneyimlerine yönelik baş etme yollarını araştıran görüşme soruları bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının bulunduğu form 3 uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Bu görüşmeler doğrultusunda rehberlik çalışmalarının öğrencilerin beceri eğitimlerindeki deneyimlerine yönelik olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Öğrenciler staj çalışmalarına daha istekli katılıp, daha az devamsızlık yapmışlardır. Bu olumlu etki sayesinde öğrencilerin kariyer kararlarını da öğrenim gördükleri alanlarıyla ilişkilendirdikleri ve alanlarında uzmanlaşma eğilimlerinin geliştiği yönünde yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla geribildirimler alınmıştır. Çünkü sanayi sektörünün ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi ve yetiştirilen bireylerin alanlarında çalışmayı tercih etmeleri mesleki eğitimin ve sanayinin sürdürülebilirliği için önem arz etmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının işletmelerde beceri eğitiminin verimliliğini artırma ve öğrencilerin iş yaşamında karşılaştıkları zorluklarla baş etme becerilerinin güçlendirilmesine yönelik rehberlik çalışmalarını yürütürken uygulayabilecekleri çeşitli çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Kariyer, İşletmelerde Beceri Eğitimi

Innovative Practices in Internship/Skill Training in Enterprises

Kübra Çeçen [1,*] & Mustafa Yeşilova [2]

Abstract

The aim of this study is to evaluate the effectiveness of preventive/developmental guidance activities applied for skills training and internship in enterprises in Private Kemalpaşa Organised Industrial Zone Zülfü-Mevlüt Çelik Vocational and Technical Anatolian High School by the students and to discuss the outputs and to provide suggestions to school psychological counsellors in this context. The relationship that students establish with their masters who teach them the job in skills training and their adaptation to the corporate culture are among the important factors affecting the student's first business experience. Therefore, preventive/developmental readiness studies carried out in order for students in adolescence, which is one of the important stages in their career processes, to internalise the working environment, discipline and culture in their education play an important role. The effect of career guidance activities that increase readiness for skills training and internship in enterprises on the experiences of 11th grade students and all 12th grade vocational programme students in skills training was investigated in the 2023-2024 academic year with face-to-face interviews based on the qualitative research model. In the interviews, there are interview questions that investigate students' perceptions towards skills training in enterprises and ways of coping with possible negative experiences. The form with semi-structured interview questions was created by taking 3 expert opinions. In line with these interviews, it was determined that counselling activities had a positive effect on students' experiences in skills training. Students participated in internship studies more willingly and were less absent. Thanks to this positive effect, feedbacks were received through semi-structured forms that the students associated their career decisions with the fields they studied and developed their tendency to specialise in their fields. Because it is important for the sustainability of vocational education and industry to train the qualified labour force needed by the industrial sector and for the trained individuals to prefer to work in their fields. Based on the findings obtained as a result of the research, various solution suggestions that school psychological counsellors working in vocational and technical Anatolian high schools can apply while carrying out guidance studies to increase the efficiency of skills training in enterprises and to strengthen students' skills to cope with the difficulties they face in business life are included.

Keywords: Vocational and Technical Anatolian High School, Career, Skill Training in Businesses

Genç Araştırmacıların Mental İyi Oluşunu Etkileyen Faktörler: Nitel Bir Çalışma

Gaye Bırni [1,*], Seydi Ahmet Satıcı [1], Mehmet Engin Deniz [1], Sinan Okur [2] & Begüm Satıcı [1]
[1] Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yıldız Teknik Üniversitesi
[2] Eğitim Bilimleri Millî Savunma Üniversitesi Hava Kuvvetleri Harp Okulu
gbirni@yildiz.edu.tr

Özet

Genç araştırmacı kavramı, genellikle doktora eğitimi gören ya da lisansüstü eğitimini tamamlamış, kariyerinin başında olan ve 35 yaş altındaki araştırmacıları kapsamaktadır. Bilimin sürekliliğini ve yenilikçi yaklaşımlarını sürdürebilmek için genç araştırmacıların akademik başarıları kadar mental iyi oluşları da kritik bir öneme sahiptir. Bu çalışma, Türkiye'deki genç araştırmacıların mental iyi oluşlarını etkileyen pozitif ve negatif faktörleri incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya, doktorasına devam eden, aktif görevde bulunan 7 kadın ve 5 erkek olmak üzere toplamda 12 genç araştırma görevlisi katılmıştır. Katılımcılarla yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda 12 pozitif faktör ve 16 negatif faktör ortaya çıkmıştır. Pozitif faktörler arasında 33-a kadrosunda olma, destekleyici bir tez danışmanına sahip olma ve aile desteği öne çıkarken, negatif faktörler arasında zaman yönetiminde yaşanan zorluklar, yalnızlık hissi, akademik yükselme koşullarının şeffaf olmaması ve görünmeyen iş yükü dikkat çekmiştir. Bu bulgular ışığında genç araştırmacıların mental iyi oluşlarını korumak ve iyileştirmek amacıyla yöneticilere ve danışmanlara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler arasında, destekleyici akademik ortamların teşvik edilmesi, araştırmacıların iş-yaşam dengesinin sağlanmasına yönelik stratejilerin benimsenmesi, şeffaf kariyer politikalarının oluşturulması, genç araştırmacılara anlayış gösterilmesi ve rehberlik edilmesi, kurum aidiyetinin kazandırılması ve profesyonel psikolojik yardım hizmetlerinin sunulması yer almaktadır. Genç araştırmacıların kendi mental iyi oluşlarını iyileştirmek ve korumak adına sunduğu öneriler arasında ise düzenli çalışmak, zamanı yönetmek, spor yapmak, iyimser ve pozitif bir mentalite geliştirmek, iş/aile/özel yaşam arasındaki zamanlarda sınırları belirleyebilmek aile, arkadaş ve maneviyat gibi kaynaklardan destek almak bulunmuştur. Araştırmanın literatüre ve genç araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma, TÜBİTAK tarafından 123K277 proje numarasıyla desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: genç araştırmacı; mental iyi oluş; nitel araştırma

Factors Affecting the Mental Well-being of Young Researchers: A Qualitative Study

Gaye Bırni [1,*], Seydi Ahmet Satıcı [1], Mehmet Engin Deniz [1], Sinan Okur [2] & Begüm Satıcı [1]

Abstract

The concept of young researchers typically includes those pursuing doctoral studies or who have completed postgraduate education, are at the early stages of their careers, and are under the age of 35. In order to maintain the continuity of science and foster innovative approaches, the mental well-being of young researchers is just as crucial as their academic success. This study aims to examine the positive and negative factors influencing the mental well-being of young researchers in Turkey. The study involved a total of 12 research assistants, consisting of 7 women and 5 men who are actively working and continuing their doctoral studies. Semi-structured, in-depth interviews were conducted with the participants, and the data obtained were analyzed using the content analysis method. The analysis revealed 12 positive and 16 negative factors. Among the positive factors were being employed under the 33-a contract, having a supportive thesis advisor, and receiving family support. On the other hand, negative factors included difficulties in time management, feelings of loneliness, lack of transparency in academic promotion criteria, and the burden of invisible workload. Based on these findings, various recommendations were developed for managers and supervisors to preserve and enhance the mental well-being of young researchers. These recommendations include promoting supportive academic environments, adopting strategies to ensure work-life balance, establishing transparent career policies, providing understanding and guidance to young researchers, fostering institutional belonging, and offering professional psychological support services. Young researchers also proposed several strategies to improve and protect their own mental well-being, such as maintaining regular work routines, managing time effectively, engaging in physical exercise, cultivating an optimistic and positive mindset, setting boundaries between work, family, and personal life, and seeking support from family, friends, and spiritual resources. It is expected that the results of this research will contribute both to the literature and to the well-being of young researchers. This study was supported by TÜBİTAK under project number 123K277.

Keywords: young researchers; mental well-being; qualitative research.

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Akademik Takip Süreci: Öğrenci ve Veli Görüşleri

Emir Furkan Sayar [1,*] & Süleyman Kıllı [1]
[1] Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Özel Kosbi Zülfü-Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
emirfurkansayar35@gmail.com

Özet

12.Sınıf öğrencilerinin akademik rehberlik çalışmalarını etkin bir biçimde yürütmek adına okul psikolojik danışmanlarının branş öğretmenleriyle yürüttüğü müşavirlik hizmetlerinin yanında 12. sınıf öğrencilerinin derslerine giren branş öğretmenleriyle alınan ortak karar doğrultusunda öğrencilerin sene boyunca okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinden alacağı akademik rehberlik hizmetine ek olarak branş öğretmenlerinin de dahil olacağı akademik takip hizmeti almalarının faydalı olacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada Özel Kemalpaşa Organize Sanayi Bölgesi Zülfü Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 2023-2024 eğitim öğretim yılında eğitim gören 12. sınıf Anadolu Teknik Programı öğrencilerine yönelik okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik servisi tarafından organize edilen akademik takip süreci uygulamasının etkililiğine yönelik öğrenci ve veli dönütleri ele alınıp bu bağlamda verilerin tartışılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile kurgulanmış ve uygulanmıştır. Yapılan çalışma kapsamında sene boyunca öğrencilerin akademik performanslarına ilişkin bilgiler düzenli aralıklarla velilerle paylaşılmıştır. Öğrencilerin aldığı hizmete ilişkin değerlendirmelerini alabilmek adına öncelikle sisteme ilişkin beklentilerini içeren ve bu sistem aracılığıyla ulaşmak istedikleri hedefleri içeren nitel formlar okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisi tarafından oluşturulmuştur. Daha sonraki süreçte ise aylık olarak öğrencilerin sistemi değerlendirdikleri yeni formlar oluşturulmuştur. Sene sonuna kadar öğrencilerden değerlendirmeler alınmıştır. Ayrıca velilerin de sisteme ilişkin dönütlerini ve etkililiğini değerlendirdikleri nitel formlar oluşturulmuştur. Formların oluşturulması sürecinde okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisi, alan uzmanı 3 psikolojik danışmandan görüş almıştır. Oluşturulan formlar doğrultusunda öğrenci ve veli dönütlerinin bu çalışmaya yönelik olumlu görüşlerinin çoğunlukta olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın çıktıları doğrultusunda ülkemizde mesleki ve teknik anadolu liselerine yönelik var olan ön yargıların kırılması, benzeri çalışmaları okullarında uygulayan veya uygulamayı düşünen okul psikolojik danışmanlarına bir kılavuz niteliğinde olması sebebiyle Millî Eğitim Bakanlığının mesleki ve teknik Anadolu lisesine yönelik sürdürmekte olduğu teşvik çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik rehberlik, okul psikolojik danışmanlığı, mesleki ve teknik anadolu lisesi

Academic Tracking Process in Vocational and Technical Anatolian High School: Student And Parent Views

Emir Furkan Sayar [1,*] & Süleyman Kıllı [1]

Abstract

In order to carry out 12th grade students‘ academic guidance studies effectively, in addition to the consultancy services carried out by school psychological counsellors with branch teachers, in line with the joint decision taken with the branch teachers who teach 12th grade students’ courses, it was thought that it would be beneficial for the students to receive academic follow-up service in which branch teachers would be involved in addition to the academic guidance service they will receive from the school psychological counselling and guidance service throughout the year. In this study, it is aimed to discuss the student and parent feedbacks regarding the effectiveness of the academic follow-up process application organised by the school Counselling and Guidance service for the 12th grade Anatolian Technical Program students studying at Private Kemalpaşa Organised Industrial Zone Zülfü Mevlüt Çelik Vocational and Technical Anatolian High School in the 2023-2024 academic year and to discuss the data in this context. The research was designed and applied with qualitative research method. Within the scope of the study, information about the academic performance of students throughout the year was shared with parents at regular intervals. In order to obtain students' evaluations of the service they received, qualitative forms containing their expectations about the system and the goals they wanted to achieve through this system were created by the school Psychological Counselling and Guidance Service. In the following process, new forms were created in which students evaluated the system on a monthly basis. Evaluations were received from the students until the end of the year. In addition, qualitative forms were created for parents to evaluate the feedback and effectiveness of the system. During the process of creating the forms, the school Counselling and Guidance Service received opinions from 3 psychological counsellors who are experts in the field. In line with the forms created, it was determined that the feedback of students and parents were mostly positive towards this study. In line with the outputs of this study, it is thought that it will contribute to the ongoing incentive studies of the Ministry of National Education for vocational and technical anatolian high schools in order to break the existing prejudices against vocational and technical Anatolian high schools in our country and to provide a guide for school psychological counsellors who implement or plan to implement similar studies in their schools.

Keywords: Academic guidance, school counseling, vocational and technical anatolian high school

Lise Öğrencilerinin Duygusal Özerklik, Duygusal Zeka ve Yaşam Yönelimleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Ceren Can
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Millî Eğitim Bakanlığı
cerenkozaal@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı lise kademesinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal özerklik, duygusal zeka ve yaşam yönelimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 akademik yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde öğrenim gören 264'ü kız 249'u erkek olmak üzere 613 öğrenciden oluşmaktadır. Demografik özellikler hakkında bilgi toplamak için Kişisel Bilgi Formu, duygusal özerklik düzeylerini ölçmek için Duygusal Özerklik (DÖÖ), duygusal zeka düzeylerini ölçmek için Duygusal Zeka Ölçeği (DZÖ), yaşam yönelimleri düzeylerini ölçmek için Yaşam Yönelimi Testi (YYT) kullanılmıştır. Veriler Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Bağımsız Örneklem t-testi, Pearson Momentler Korelasyonu ve Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin duygusal özerklik, duygusal zeka ve yaşam yönelimleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Duygusal özerklik ve duygusal zeka arasında negatif yönde zayıf düzeyde ilişki belirlenmiştir. Duygusal özerklik ile yaşam yönelimi arasında negatif yönde zayıf şiddette ilişki belirlenmiştir. Duygusal zeka ve yaşam yönelimi arasında pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına göre ise duygusal özerklik ve duygusal zekanın yaşam yönelimini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Duygusal özerklik düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterirken; sınıf düzeyi, okul türü, disiplin cezası durumu, anne baba birliktelik durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Duygusal özerklik ölçeğinin alt boyutlarından bireyleşme alt boyutu cinsiyet; ebeveyne bağımlı olmama alt boyutu disiplin cezası durumu, baba eğitim durumu; ebeveyni idealleştirmeme alt boyutu cinsiyet, sınıf, okul türü, anne baba birliktelik durumu; ebeveynin bir insan olarak algılanması alt boyutu cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Duygusal zeka düzeyinin sınıf düzeyi, okul türü, disiplin cezası durumu, sosyoekonomik düzey, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet, anne baba birliktelik durumu ve kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yaşam yönelimi düzeyinin sınıf düzeyi, okul türü, disiplin cezası durumu ve baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet, anne baba birliktelik durumu, anne eğitim durumu ve kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırma sonunda araştırmacı ve uygulayıcılar için öneriler mevcuttur.

Anahtar Kelimeler: Duygusal özerklik, duygusal zeka, yaşam yönelimi

The Relationship Between Emotional Autonomy, Emotional Intelligence and Life Orientations of High School Students

Ceren Can

Abstract

The aim of this study is to examine the relationships between emotional autonomy, emotional intelligence and life orientations of high school students. The study group of the research consisted of 613 students, 264 female and 249 male, studying in high schools affiliated to the Ministry of National Education in Şahinbey and Şehitkamil central districts of Gaziantep province in the 2023-2024 academic year. Personal Information Form was used to collect information about demographic characteristics, Emotional Autonomy Scale (EAS) was used to measure emotional autonomy levels, Emotional Intelligence Scale (EIS) was used to measure emotional intelligence levels, and Life Orientation Test (LAT) was used to measure life orientation levels. The data were analyzed using One-Way Analysis of Variance (ANOVA), Independent Sample t-test, Pearson Moment Correlation and Structural Equation Modeling (SEM). As a result of the study, significant relationships were found between high school students' emotional autonomy, emotional intelligence and life orientations. A weak negative relationship was found between emotional autonomy and emotional intelligence. A weak negative relationship was found between emotional autonomy and life orientation. There was a weak positive relationship between emotional intelligence and life orientation. According to the results of structural equation modeling, emotional autonomy and emotional intelligence significantly predicted life orientation. While the level of emotional autonomy showed a significant difference according to the gender variable, it was found that there was no significant difference according to the grade level, school type, disciplinary punishment status, parental relationship status, mother's education status, father's education status and number of siblings. Among the sub-dimensions of the emotional autonomy scale, the individuation sub-dimension showed a significant difference in terms of gender; the non-dependence on parents sub-dimension showed a significant difference in terms of disciplinary punishment status, father's education level; the non-idealization of parents sub-dimension showed a significant difference in terms of gender, grade, school type, parental relationship status; and the perception of parents as a person sub-dimension showed a significant difference in terms of gender and grade level. Emotional intelligence level showed significant difference according to grade level, school type, disciplinary punishment status, socioeconomic level, mother's education level, father's education level variables; while it did not show significant difference according to gender, parental union status and number of siblings. While the life orientation level showed significant differences according to grade level, school type, disciplinary punishment status and father's education level; it was found that it did not show significant differences according to gender, parental union status, mother's education status and number of siblings. At the end of the study, there are suggestions for researchers and practitioners.

Keywords: Emotional autonomy, emotional intelligence, life orientation

Yaşam Doyumu, Dayanıklılık, Öz yeterlilik ve Umut Arasındaki Bağlantı

Yakup Ime
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Necmettin Erbakan Üniversitesi
imeyakup@gmail.com

Özet

Bu çalışma, yetişkinler arasında dayanıklılık, öz yeterlilik ve umut'un yaşam doyumu üzerindeki yordayıcı rollerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, 373 kadın ve 199 erkekten oluşan toplam 572 yetişkin birey katılmıştır. Veriler, dayanıklılık, öz yeterlilik, umut ve yaşam tatmini ile ilgili standartlaştırılmış anketler aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, dayanıklılık, öz yeterlilik ve umudun, yaşam doyumunu anlamlı ve pozitif bir şekilde yordadığını göstermiştir. Özellikle, daha yüksek dayanıklılık seviyeleri ile artan yaşam doyumu arasında bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, öz yeterliliğin yaşam doyumunun pozitif bir şekilde yordadığı, hedeflerine ulaşma yetisine inanan bireylerin daha fazla yaşam doyumuna ulaşma olasılığının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Umut da önemli bir faktör olarak belirlenmiş ve olumlu gelecek beklentilerinin yaşam doyumunu artırmadaki rolü saptanmıştır. Bulgular, bu psikolojik özelliklerin geliştirilmesinin bireylerin yaşam doyumu üzerindeki önemini vurgulamaktadır. Diğer yandan çalışmada kullanılan anketlerin öz bildirim esasına dayandığı göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların cevaplarında önyargı ve sosyal kabul etkisi gibi faktörlerin rol oynamış olabileceği dikkate alınmalıdır. Gelecek araştırmalarda, farklı demografik gruplardan daha geniş bir örneklem kullanılması ve nitel araştırma yöntemlerinin de dahil edilmesi, dayanıklılık, öz yeterlilik ve umut ile yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Tüm bu sınırlıklara rağmen mevcut çalışma, yaşam doyumunu artırmada dayanıklılık, öz yeterlilik ve umut arasındaki ilişkileri belirterek mevcut literatüre katkıda bulunmaktadır. Bu bulgular, psikolojik dayanıklılığı ve yaşam doyumunu artırmaya yönelik müdahale geliştirilmesine ışık tutabilir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam doyumu, dayanıklılık, öz yeterlilik, umut.

The Link Between Life Satisfaction, Resilience, Self-Efficacy, and Hope

Yakup Ime

Abstract

This study aims to identify the predictive roles of resilience, self-efficacy, and hope on life satisfaction among adults. A total of 572 adult participants, comprising 373 women and 199 men, took part in the research. Data were collected through standardized questionnaires related to resilience, self-efficacy, hope, and life satisfaction. The results indicate that resilience, self-efficacy, and hope significantly and positively predict life satisfaction. Notably, a relationship was found between higher levels of resilience and increased life satisfaction. Similarly, self-efficacy was shown to positively predict life satisfaction, with individuals who believe in their ability to achieve their goals having a higher likelihood of attaining greater life satisfaction. Hope was also identified as an important factor, with positive expectations for the future contributing to increased life satisfaction. The findings emphasize the importance of developing these psychological traits in enhancing individuals' life satisfaction. However, considering that the questionnaires used in the study were based on self-reporting, it should be noted that factors such as response bias and social desirability may have influenced participants' answers. Future research could benefit from utilizing a broader sample from diverse demographic groups and incorporating qualitative research methods to provide a deeper understanding of the relationships between resilience, self-efficacy, hope, and life satisfaction. Despite these limitations, the current study contributes to the existing literature by elucidating the relationships among resilience, self-efficacy, and hope in enhancing life satisfaction. These findings may inform the development of interventions aimed at improving psychological resilience and life satisfaction.

Keywords: Life satisfaction, resilience, self-efficacy, hope.

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Doğal Sayılar Ünitesi Kavram ve İçerik Yanılgılarının İncelenmesi

Osman Oğuz [1,*] & Birsel Aybek [2]
[1] Eğitim Programları ve Öğretim Çukurova Üniversitesi
[2] Eğitim Bilimleri Çukurova Üniversitesi
oguz.osman91@gmail.com

Özet

Doğal sayılarla ilgili temel konular, tüm eğitim seviyelerinde sürekli olarak ele alınan bir konudur. Doğal sayılarla ilgili konuların öğrenciler tarafından iyi anlaşılması, olası hataların önüne geçilmesine yardımcı olur. Genel olarak, öğrencilerin yeterince öğrenemedikleri kavram ve içeriklerde sıkça hatalar görülmektedir. Kavram ve içerik yanılgısı, bir bilginin doğru olarak kabul edilip, yanlış bilgiyle yanlış kavram, içerik ya da genellemelere ulaşılması durumudur. Bu yanılgıların temel özelliği, rastlantısal hatalardan farklı olarak, genel bir yanlış bilginin bireyin zihninde yerleşmesidir. Çalışmanın amacı ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Matematik Dersi Doğal Sayılar ünitesindeki kavram ve içeriği öğrenmelerinde zorlukları belirlemek, yaptıkları hataları tespit etmek ve bununla ilgili önerilerde bulunmaktır. Çalışma temel nitel araştırma modeli olarak yürütülmüştür. Çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında, Adana ili Karataş ilçesinde, ilkokul 3. sınıfta öğrenim gören 75 öğrenci ve 10 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan "3. Sınıf Doğal Sayılar Akademik Başarı Testi" ve öğretmenlerle yapılan "Öğretmen Görüşme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı hazırlanırken; öğrencilerin sınıf seviyeleri dikkate alınarak matematik dersi öğretim programından, matematik ders kitaplarından ve matematik öğretimine yönelik hazırlanmış kitaplardan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde doküman analizinden yararlanılmıştır. Ölçme aracına verilen cevaplar betimsel analize tabi tutularak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin üç basamaklı doğal sayıların basamak adlarını, basamaklarındaki rakamların basamak değerlerini tam olarak yapamadıkları, en çok üç basamaklı doğal sayıları en yakın onluğa ya da yüzlüğe yuvarlamakta zorlandıkları, 1000'den küçük en çok beş doğal sayıyı karşılaştırmada ve sembol kullanarak sıralamada güçlük çektikleri, tek ve çift doğal sayıları tam olarak kavrayamadıkları, tek ve çift doğal sayıların toplamlarını model üzerinde inceleyerek toplamların tek mi çift mi olduğunu ifade edemedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenler genel olarak; öğrencilerin kavramların tanımlarını bilmediklerini, kavramlarla ilgili yanılgılarının olduklarını, kavram ve içeriklerin birbiri ile ilişkilendirmede zorlandıklarını, kavram ve içeriklerin bu yaş düzeyindeki çocuklar için oldukça soyut kaldığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kavram Yanılgısı, İçerik, İlkokul Matematik, Doğal Sayılar

Analysis of Primary School 3rd Grade Students' Concept And Content Misconceptions about the Unit of Natural Numbers in The Mathematics Course

Osman Oğuz [1,*] & Birsel Aybek [2]

Abstract

Basic topics related to natural numbers are a subject that is constantly addressed at all levels of education. A good understanding of topics related to natural numbers by students helps to prevent possible mistakes. In general, mistakes are frequently seen in concepts and content that students have not learned sufficiently. Concept and content misconception is a situation where a piece of information is accepted as true and the wrong concept, content, or generalizations are reached with incorrect information. The main feature of these misconceptions, unlike random errors, is that general misinformation is settled in the mind of the individual. The study aims to determine the difficulties that 3rd-grade primary school students have in learning the concepts and content in the Natural Numbers unit of Mathematics Course, to identify the mistakes they make, and to make suggestions about these. The study was conducted as a basic qualitative research model. The study group consists of 75 students and 10 teachers studying in the 3rd grade of primary school in Karataş district of Adana province in the 2023-2024 academic year. Data were collected through the "3rd Grade Natural Numbers Academic Achievement Test" prepared by the researchers and the "Teacher Interview Form" conducted with the teachers. While preparing the data collection tool; the mathematics course curriculum, mathematics textbooks, and books prepared for mathematics education were used by taking into account the grade levels of the students. Document analysis was used in the analysis of the data. The answers given to the measurement tool were evaluated by subjecting it to descriptive analysis. As a result of the research; It was observed that they could not accurately determine the place names of three-digit natural numbers and the place values of the digits in their places, they had difficulty in rounding at most three-digit natural numbers to the nearest ten or hundred, they had difficulty in comparing at most five natural numbers less than 1000 and in ordering them using symbols, they could not fully comprehend odd and even natural numbers, they could not express whether the sums were odd or even by examining the sums of odd and even natural numbers on the model. In addition, the results obtained from the teacher interviews were general; In addition, in the interviews conducted with the teachers, the teachers generally stated that the students did not know the definitions of the concepts, had misconceptions about the concepts, had difficulty in associating the concepts and contents with each other, and the concepts and contents were too abstract for children at this age level.

Keywords: Misconception, Content, Primary School Mathematics, Natural Numbers

2015, 2018, 2023 Ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Eğitim Programlarının Beceriler Çerçevesinde İncelenmesi

Serkan Topbaş [1,*], Gülsüm Tiryaki Bayram [2] & Hava Topbaş [1]
[1] Sınıf Öğretmenliği Kdz. Ereğli Bahçelievler İlkokulu
[2] Sınıf Öğretmenliği Mustafa Kemal İlkokulu Eyüpsultan
serkantpbs67@gmail.com

Özet

Eğitim öğretim süreci, günümüz bireylerinin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin kazandırılması için yapılandırılır. Bu yapılandırmada eğitim sisteminin en temel unsurları; öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarıdır. Eğitim programı en temel yaklaşımla bir yol haritası olarak görülmekte ve ülkelerin nitelikli insan gücünü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunması gibi hedeflere de ulaşmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte bireylerin toplum hayatında etkin şekilde yer alabilmesi, dengeli ve bütüncül bir gelişim sağlayabilmeleri için de eğitim programlarından faydalanılmaktadır. Bu faydanın en üst düzeyde sağlanabilmesi için de eğitim programlarının toplumun ve günün ihtiyaçlarına uygun olarak sürekli güncelleştirilmesini zorunlu kılabilmektedir. Türkiye'de program geliştirme çalışmaları 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile başlamış ve 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeliyle de devam etmektedir. Bu doğrultuda 2015, 2018, düzenlenmiş 2023 ve 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Dersi öğretim programlarının beceriler çerçevesinde karşılaştırıldığı bu çalışmada, nitel araştırma modellerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, ilgili yıllarda yayınlanan Hayat Bilgisi Dersi öğretim programları yer verdikleri beceriler çerçevesinde ele alınarak karşılaştırılmış ve yıllara göre dağılımları belirlenmiştir. Evren ve örneklemini MEB tarafından yayınlanan Hayat Bilgisi Dersi öğretim programlarının oluşturduğu araştırmada; ders kapsamında kazandırılması hedeflenen becerilerin yıllara göre nasıl dağılım ve değişim gösterdiği sorusuna cevap aranmıştır. Çalışma verilerinin toplanmasında doküman inceleme tekniği aşamaları; dokümanlara ulaşma, özgünlüğü kontrol etme, dokümanları anlama, verileri analiz etme ve veriyi kullanma adımları takip edilerek yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizi adımında; araştırmacılar tarafından tek form oluşturulmuş ve bu formda Hayat Bilgisi Öğretim Programlarındaki beceriler karşılaştırmalı olarak ele alınmış ve bu karşılaştırma sonucuna göre de becerilerin yıllara göre frekans değerleri hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, beceri kavramının 2015'ten 2024'e kadar olan programlarda doğrusal olarak arttığı ve bu artışın eğitim programlarında becerilere daha çok önem verilmeye başlandığı şeklinde yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında eğitim programlarında yer alan beceriler alt kavramlar açısından karşılaştırılmış ve elde edilen verilere göre 2015'ten 2024'e kadar geçen sürede, ilkokul Hayat Bilgisi dersi eğitim programlarının beceri temelli yaklaşıma yöneldiği şeklinde değerlendirilmiştir. Bununla birlikte 2024 programında becerilerin sınıflandırıldığı, alan becerisi kavramlarının yer aldığı görülmüş ve bu durum öğrencilerin belirli alanlarda derinlemesine bilgi ve beceri geliştirmesini sağlamak amacıyla yapılmış değişimler olarak yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan kavramsal beceri karşılaştırmasında; önceki yıllarda yayımlanan programların kavramsal becerileri sınıflandırmazken 2024 programında bu sınıflandırmanın yapıldığı görülmüş ve bu

durum öğrencilerin düşünme süreçlerini geliştirmeye yönelik bir adım olarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında sosyal duygusal becerilere yer verme, becerilere ait sınıflandırmalarda okuryazarlık becerilerini ele alma, beceriler arası ilişkiler kurma gibi çok yönlü karşılaştırmalar yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlandığında 2024 programının sosyal duygusal öğrenme becerilerine yer vererek bireyleri bütüncül olarak ele aldığı, okuryazarlık becerilerini alt kavramlarla güçlendirdiği ve beceriler arası ilişkiler kurarak diğer becerilerin de etkili bir şekilde kullanılabilmesi için beceriler arası entegrasyonu sağladığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Hayat Bilgisi, Beceri

Examination of 2015, 2018, 2023 and Türkiye Century Education Model Primary School Life Science Course Education Programs within the Skill Framework

Serkan Topbaş [1,*], Gülsüm Tiryaki Bayram [2] & Hava Topbaş [1]

Abstract

The education and training process is structured to provide individuals with the knowledge and skills they need today. Within this structure, the most basic elements of the education system are students, teachers and education programs. The education program is seen as a road map that enables countries to achieve goals such as training qualified human resources and protecting social and cultural values. In addition, education programs are designed to enable individuals to take an active role in social life and to achieve balanced and holistic development. In order to maximize these benefits, education programs may need to be updated regularly according to social needs. Curriculum development studies in Turkey began with the Tevhid-i Tedrisat Law enacted in 1924 and continue with the 2024 Turkey Century Education Model. In this study, a comparison of the 2015, 2018, 2023 and 2024 Life Sciences Course curricula was made within the framework of skills using the document analysis method, which is a qualitative research approach. The Life Sciences Course curricula published in the relevant years were compared according to the skills they contain and the distributions of these skills were determined. In the study, the Life Sciences Course curriculum published by the Ministry of National Education was examined and an answer was sought to the question of how the skills targeted within the scope of the course were distributed and changed over the years. In the data collection phase, a document review process was followed, which included steps such as accessing documents, checking originality, understanding documents, analyzing data and using the results. In the data analysis phase, a single form was created by the researchers to compare the skills included in the Life Sciences Course Curriculums and the frequency of the skills was calculated by years. According to the research findings, it was interpreted that the concept of skill increased linearly in the curriculum from 2015 to 2024 and that more importance was given to skills in the curriculum. When the skills in the curriculum were compared in terms of sub-concepts, it was seen that there was a shift towards a more skill-based approach in the primary school Life Sciences curriculum between 2015 and 2024. In addition, it was stated that the skills were categorized in the 2024 curriculum and that there were changes aimed at encouraging in-depth knowledge and skills in certain areas. In the comparison of conceptual skills, while previous curricula did not classify these skills, classifications were introduced in the 2024 curriculum and this was seen as a step towards improving students' thinking processes. Multi-faceted comparisons were made, such as the inclusion of social-emotional skills and literacy skills in the classifications and the relationships established between these skills. When the findings were interpreted, it was concluded that the 2024 curriculum adopted a holistic approach by including social-emotional learning skills, strengthening literacy skills through sub-concepts, and ensuring the integration and effective use of different skill sets.

Keywords: Curriculum, Türkiye Century Education Model, Life Sciences, Skills

Didaktik ve Eğitim Programları Alanındaki Çalışmalara Yönelik Bibliyometrik bir Analiz (2006-2024)

Hatice Uslu Kocabaş [1,*] & İlker Cırık [2]
[1] Eğitim Marmara Üniversitesi
[2] Eğitim Bilimleri Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
haticeuslukocabas@gmail.com

Özet

Eğitim programları, bir ülkenin eğitim sisteminin şekillenmesinde ve işleyişinde kritik bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla; eğitim programlarını dayandığı felsefi, kuramsal ve tarihsel altyapı çerçevesinde değerlendirmek araştırmacılar açısından büyük önem taşımaktadır. Bu ise alandaki çalışmaları bütüncül bir yaklaşımla ele almayı gerektirmektedir. Bibliyometrik analizler; belirli bir alandaki çalışmaların genel durumunu, öne çıkan yazarları ve kurumları belirleyerek, bu çalışmaları geniş bir perspektifle değerlendirmeye imkân tanımaktadır. Uluslararası alanda, Türkiye de dahil olmak üzere eğitim programları, Didaktik ve Eğitim programı (curriculum) geleneklerine dayanmaktadır. Ancak, literatürde Didaktik ve Eğitim Programları gelenekleri üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik analiz yöntemleriyle incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut araştırmanın amacı bu alandaki çalışmaları bibliyometrik analiz yöntemiyle inceleyerek literatürde yer alan bu boşluğun doldurulmasına katkıda bulunmaktır. Araştırma, 2006-2024 yılları arasında Didaktik ve Eğitim Programları alanlarının kesişimindeki çalışmaları ele almaktadır. Araştırma verileri, Web of Science veri tabanında taranan 456 İngilizce makale ve derleme makalesinden oluşmaktadır. Bibliyometrik analizler, R Biblioshiny programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, alandaki çalışmaların sayısı 2006 yılından 2010 yılına kadar düşük seviyeler göstermektedir. Ancak, 2010 ile 2024 yılları yapılan çalışmalar hafif dalgalanmalarla birlikte genel bir artış eğilimi sergilemektedir. Ortalama yıllık atıf sayıları incelendiğinde, 2020 yılında en yüksek atıf değerine ulaşıldığı görülmektedir. Fakat 2021-2024 yılları arasında yıllık ortalama atıf sayısı keskin bir düşüş göstermiştir. “Journal of Curriculum Studies” alanla ilişkili en önemli kaynak olarak birinci sıradadır. Bu derginin alana yönelik yayınlarında 2006’dan 2024 yılına doğru sürekli artış eğilimi olduğu tespit edilmiştir. Alanla ilgili en çok yayın yapan yazarlar arasında Zongyi Deng ilk sırada yer alırken, en çok atıf alan yazarlar arasında Stefan Hopmann yer almıştır. Çalışmaların yazarlarının ülkelerinin en fazla ABD, ardından sırasıyla Almanya ve Norveç olduğu görülmektedir. Yayınların gerçekleştirildiği kurumlar arasında, Karlstad Üniversitesi alana en çok katkıda bulunan kurum olarak belirlenmiştir. Alanda hem en fazla atıf alan hem de ürettikleri yayınlarla en çok katkı sağlayan ülkeler sırasıyla ABD ve Almanya’dır. Anahtar kelime analizlerine göre, yazarlar en çok sırasıyla "didaktik/didactics", "curriculum", "teacher autonomy" ve "bildung" kelimelerini kullanmaktadır. Bu kelimelerin kullanım sıklığının 2006-2024 yılları arasında artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bilimsel haritalama analizleri incelendiğinde, motor temaların sınıf içi öğretim araştırmalarını kapsayan öğretim ve didaktik kuram gibi kavramlar etrafında kümelendiği görülmektedir. Ayrıca; eleştirel pedagoji, dijital didaktik, söylem, mesleki özerklik, ilkokul ve değerlendirme ile ilgili kavramlar da belirgin kümelenmeler

oluşturmaktadır. Öğretmen özerkliği, program kuramı ve didaktik, diğer temalarla yüksek etkileşim göstermekte, ancak düşük yoğunluklu temel ve çapraz temalar arasında yer almaktadır. Düşük merkeziyet ve yüksek yoğunluk gösteren niş temalar ise eğitim programında yenilikler, eğitim programı çalışmaları, öğrenci özerkliği ve öğrenme toplulukları gibi konular etrafında kümelenmektedir. Tematik evrim analizleri, son yıllarda öğretmen özerkliği, program kuramı ve didaktik temalarının yoğunluk kaybettiğini göstermektedir. Kaybolan veya yeni ortaya çıkan temalar ise beceri, düşünme, temel eğitim, yaşantısal öğrenme ve eğitimde kalite kümeleri olarak ortaya çıkmıştır. Dikkat çeken bir diğer sonuç ise didaktik ile ilgili çalışmaların yönünün PISA, program geliştirme, genel didaktik, alan didaktiği, öğretmen özerkliği, mesleki gelişim ve temel eğitime doğru evrildiğinin tespit edilmesidir. Araştırma bulguları, uluslararası literatürde Türkiye'den bu alanda Web of Science'da taranan bir çalışmanın bulunmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, Türkiye'nin alana uluslararası düzeyde daha fazla katkı yapmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: bibliometrik analiz, didaktik, eğitim programı

A Bibliometric Analysis of Studies in Didaktik and Curriculum Fields (2006-2024)

Hatice Uslu Kocabaş [1,*] & İlker Cırık [2]

Abstract

Curricula play a critical role in shaping and operating a country's education system. Therefore, it is of great importance for researchers to evaluate curricula within their philosophical, theoretical, and historical frameworks. This requires a holistic approach to analyzing the work in this field. Bibliometric analyses allow for a broad evaluation by providing an overview of the state of research in a specific area, identifying prominent authors and institutions, and uncovering trends and gaps in the literature. In Western countries, including Turkey, educational curricula are based on both Didaktik and curriculum traditions. However, there seems to be a lack of bibliometric studies examining these traditions. This study aims to fill this gap by conducting a bibliometric analysis of research in the Didaktik and curriculum fields. It focuses on studies at the intersection of Didaktik and curriculum research between 2006 and 2024. The dataset includes 456 articles and review papers published in English, all indexed in the Web of Science database. Bibliometric analyses were conducted using the R Biblioshiny program. The results indicate that the number of publications in the field remained quite low between 2006 and 2010. However, from 2010 to 2024, there has been a general upward trend, with minor fluctuations. The highest average citation count was reached in 2020, though a sharp decline was observed between 2021 and 2024. The Journal of Curriculum Studies was identified as the leading source, with a consistent increase in relevant publications from 2006 to 2024. Zongyi Deng was the most prolific author, while Stefan Hopmann was among the most highly cited. The United States, Germany, and Norway were the top three countries contributing to the field, with Karlstad University being the most significant institutional contributor. Keyword analysis showed that the terms "didactics/didaktik," "curriculum," "teacher autonomy," and "bildung" were the most frequently used, with their usage increasing from 2006 to 2024. Mapping analyses revealed that motor themes clustered around concepts in classroom research such as instruction and didactic theory. Other notable clusters included critical pedagogy, digital didactics, discourse, teacher autonomy, and primary education assessment. Teacher autonomy, curriculum theory, and didactics were basic themes with strong interactions but low density. On the other hand, niche themes like curriculum innovations, curriculum studies, student autonomy, and learning communities demonstrated high density but low centrality. Thematic evolution analyses revealed that teacher autonomy, curriculum theory, and didactics have lost intensity, shifting from motor to basic themes. Emerging or declining themes include skills, thinking, basic education, experiential learning, and quality in education. Another notable finding is that research on didactics is evolving toward areas like PISA, curriculum development, general didactics, subject-specific didactics, teacher autonomy, professional development, and primary education. The study also highlights the absence of Web of Science-indexed research from Türkiye in this area, indicating the need for greater international contributions from Türkiye.

Keywords: bibliometric analysis, didactics, curriculum

Eski ve Yeni Ortaokul Matematik Öğretim Programının İçerik Bağlamında Karşılaştırılması

Senem Kalaç
Matematik Eğitimi Atatürk Üniversitesi
senemkalac@gmail.com

Özet

Cumhuriyetin yüzüncü yılıyla beraber Millî Eğitim Bakanlığı çağın gereklerine cevap verebilecek yeni bir öğretim programı tasarlamıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ismini alan bu program önceki öğretim programının hedeflediği insani değerleri ve öğretim kazanımlarını bütüncül bir yaklaşımla kazandırmayı hedeflemiştir. Bu modelde, eğitim ve öğretim toplumun her kesiminden insanın hayat boyu ulaşabileceği temel bir haktır. Yeni program önceki öğretim programına benzer olarak insanı değerleri göz önünde bulunduracak şekilde herkese potansiyelini ortaya çıkarabileceği adil ve eşit bir eğitim ve öğretim ortamı sunmayı hedefler. Yeni programın eskisinden en büyük farkı ise bütüncül öğretime ve dijital okuryazarlığı vurgu yapması olmuştur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin matematik bilgisi edinmesi yanında 21. yy becerilerini de kazanmasını hedefler. Disiplinlerin ayrı ayrı verilmesi yerine bütüncül bir eğitim programı hedeflenmiş ve yeni program buna göre tasarlanmıştır. Program, öğrencilere matematik alanındaki kavramsal beceriler kazandırmanın yanı sıra, bu becerilerin eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileriyle de etkileşim içinde gelişimini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Program 2024-2025 yılında ilk defa birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıflarda uygulanmaya başlanacak ve diğer sınıf düzeylerindeki uygulamalar kademeli olarak gerçekleştirilecektir. Bu çalışmada 2018 ve 2024 yıllarında hazırlanmış olan eski ve yeni ortaokul matematik dersi öğretim programlarının içerik bakımından karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Doküman analizinin yapıldığı bu çalışmada eski ve yeni matematik programları incelenmiş, benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Buna göre elde edilen bazı bulgular şu şekilde verilebilir. 2018 Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı; Sayılar ve İşlemler, Cebir, Geometri ve Ölçme, Veri İşleme ve Olasılık olmak üzere beş öğrenme alanından oluşmaktaydı. Yeni öğretim programı tematik bir yaklaşımla hazırlanan matematiksel muhakeme becerisi, matematiksel problem çözme becerisi, matematiksel temsil becerisi, veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme becerisi ve matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma becerisi olmak üzere beş matematik alan becerisinden oluşmaktadır. 2018 matematik öğretim programında öğrenme alanları sınıf düzeylerine göre genelden özele doğru ünite, konu ve kazanımlara ayrılırken yeni programda matematik alan becerileri tema ve öğrenme çıktılarına ayrılmıştır. Eski programda süreç ayrık şekilde ilerlerken yeni öğretim programında sürecin bütünleşik şekilde ilerlemesi hedeflenmiştir. Buna göre her temada alan becerileri, kavramsal beceriler, eğilimler, programlar arası bileşenler, disiplinler arası ilişkiler, beceriler arası ilişkiler öğretim programının içine yerleştirilmiştir. Ortaokul matematik programına ilk defa algoritma konusu eklenmiştir. Bu konu beşinci sınıf müfredatında eklenip diğer sınıf düzeylerinde sarmal şekilde öğrenilen diğer konularla birleştirilerek verilmiştir. Yeni öğretim programında veri

okuma ve anlamlandırma becerilerine daha çok değinilmiş ve 7.sınıf seviyesinde bu öğrenme alanına yeni öğrenme çıktıları eklenmiştir. Öğretim programının gereklerini doğru şekilde yorumlamak ve yerine getirebilmek için programın doğru şekilde okunması çok önemlidir. Bu çalışma bu açıdan değişen matematik programını anlamada rehberlik görevi görecektir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Programı, Maarif Model, Türkiye Yüzyılı, Tema, Tema, Öğrenme Çıktıları

Comparison of Old and New Secondary School Mathematics Teaching Program in the Context of Content

Senem Kalaç

Abstract

The Ministry of National Education has designed a new curriculum that will meet the requirements of the age with the centennial of the Republic. This program, named the Turkey Century Education Model, aims to provide the human values and educational gains targeted by the previous curriculum with a holistic approach. In this model, education and training are fundamental rights that people from all segments of society can access throughout their lives. Similar to the previous curriculum, the new program aims to provide a fair and equal education and training environment where everyone can reveal their potential by taking human values into consideration. The biggest difference of the new program from the old one is that it emphasizes holistic education and digital literacy. The Middle School Mathematics Course Curriculum in the Turkey Century Education Model aims to provide students with 21st century skills as well as mathematical knowledge. Instead of teaching disciplines separately, a holistic education program was targeted and the new program was designed accordingly. The new mathematics curriculum aims to raise students who are respectful of their environment and who are socially beneficial. The program will be implemented for the first time in the first, fifth and ninth grades in 2024-2025, and applications at other grade levels will be gradually implemented. This study aims to compare the old and new middle school mathematics curriculums prepared in 2018 and 2024 in terms of content. In this study, where document analysis was conducted, old and new mathematics curriculums were examined and similarities and differences were revealed. Accordingly, some of the findings obtained can be given as follows. The 2018 Middle School Mathematics Curriculum consisted of five learning areas: Numbers and Operations, Algebra, Geometry and Measurement, Data Processing and Probability. The new curriculum consists of five mathematical field skills prepared with a thematic approach: mathematical reasoning skills, mathematical problem solving skills, mathematical representation skills, data and data-based decision-making skills, and the ability to work with mathematical tools and technology. In the 2018 mathematics curriculum, learning areas are divided into units, topics and achievements from general to specific according to grade levels, while in the new curriculum, mathematics field skills are divided into themes and learning outcomes. While the process progressed separately in the old curriculum, the new curriculum aims to progress the process in an integrated manner. Accordingly, in each theme, field skills, conceptual skills, tendencies, components between programs, interdisciplinary relations, and relations between skills are included in the curriculum. Algorithm subject was added to the middle school mathematics curriculum for the first time. This subject was added in the fifth grade curriculum and given by combining it with other subjects learned in a spiral manner at other grade levels. In the new curriculum, data reading and interpretation skills were emphasized more and new learning outcomes were added to this learning area at the 7th grade level.This study will serve as a guide for reading the program correctly.

Keywords: Mathematics Program, Education Model, Türkiye Century, Theme, Learning Outcomes

Koşullu Sevginin, Övgü Üzerindeki Etkisi: Deneysel Bir Çalışma

Özgür Bolat
Eğitim Bilimleri Uluslararası Final Üniversitesi
ozgurbolat@gmail.com

Özet

Bu çalışma, ebeveynlerin olumlu koşullu kabulü/sevgisi (PPCR) ile övgü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. PPCR, ebeveynlerin çocuklarının başarılarına dayalı olarak gösterdikleri sevgi ve onay derecesini ifade eder. Ebeveynler aynı zamanda çocuklarını övmektedir. Övmelerinin temel amacı onların motivasyonunu artırmak, değerleri öğretmek ve onların davranışlarını pekiştirmektir. Ancak övgü, koşullu sevginin bir ürünü alarak algılanabilir ve çocuklar sevilmediğini düşünebilir. Övgü, gerçekten koşullu sevginin bir ürünü mü değil mi anlamak için deneysel bir çalışma tasarlanmıştır. Çalışmanın amacı, PPCR'nin farklı düzeylerinin ebeveynlerin çocuklarını övme sıklığını nasıl etkilediğini araştırmaktır. Özellikle, ebeveynlerin çocuklarına yönelik koşullu sevgi göstermelerinin, çocuklarına ne sıklıkla övdüklerini incelemektir. Bu çalışma 101 denek ile yapılmıştır. Deneklerin ortalama yaşı 39.2 (Sd: 6.23) ve %77.2'si kadın, %22.8'i erkektir. Çocuklarının ortalama yaşları 8.7'dir (Sd: 4.05). Çalışma deneysel bir çalışmadır. Katılımcılar, çalışmanın ilk aşamasında Ebeveyn Övgü Algı Ölçeği'ni (Bolat, 2023) doldurmuş ve övgü ile ilişkileri olumlu mu olumsuz mu keşfedilmiştir. Daha sonra deneklere üç ayrı senaryo verilmiştir. Senaryo 1'de çok az koşullu sevgi veren; Senaryo 2'de orta derecede koşullu sevgi veren ve Senaryo 3'de çok fazla koşullu sevgi veren; bir anne tasvir edilmiştir. Her senaryonun ardından katılımcılardan, annelerin çocuklarını motive etmek için övgüyü ne sıklıkla kullandıklarını tahmin etmeleri istenmiştir. Bunun için 5 maddelik Ebeveyn Övgü Davranışı Ölçeği (Bolat, 2023) kullanılmıştır. Bu ölçeğe verdikleri yanıtlar, bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Yüksek puan, daha sık övgü davranışı gösterdiğini yansıtmaktadır. Tekrarlı ölçümlü ANOVA sonuçları, PPCR'nin övgü sıklığı üzerinde anlamlı bir ana etkisi olduğunu göstermiştir, $F(1.29, 128.15) = 12.08$, $p < .001$. Denekler, çocuklarına koşullu sevgi veren annelerin, çocuklarını daha çok övdüğünü düşünmektedir. Tukey testi ile yapılan post-hoc karşılaştırmalar, koşullar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Koşul 1 (düşük koşullu kabul) ile Koşul 2 (orta derecede koşullu kabul) arasındaki karşılaştırma anlamlı bulunmamıştır, $p = .224$. Ancak, Koşul 1 (düşük koşullu kabul) ile Koşul 3 (yüksek koşullu kabul) arasındaki karşılaştırma anlamlıdır, $p < .001$, ve aynı şekilde Koşul 2 ile Koşul 3 arasındaki karşılaştırma da anlamlıdır, $p < .001$. Bu sonuçlar, katılımcıların, daha yüksek seviyelerde koşullu kabul gösteren annelerin, az seviyede seviyelerde koşullu kabul gösteren ve orta derecede koşullu kabul gösteren annelere kıyasla, çocuklarını daha sık övdüğünü düşündüğünü göstermektedir. Bu bulgu, PPCR seviyesinin artmasının, ebeveynlerin çocuklarına daha sık övgüde bulunmasına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonuçları, katılımcıların övgüyü PPCR'nin ayrılmaz bir parçası olarak algıladıklarına dair kanıtlar sunmaktadır. Bu bulgular, ebeveynlerin övgü kullanımı ile koşullu sevgi arasındaki bağlantının anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Okul liderleri veli katılım programları tasarlarken, övgünün zararlarını ebeveynlere anlatmalı ve farklı motivasyon araçları öğretmelidir.

Anahtar Kelimeler: Övgü, Koşullu Sevgi, Deneysel Çalışma

The Impact of Parental Conditional Regard on Praise: An Experimental Study

Özgür Bolat

Abstract

This study examines the relationship between parental positive conditional regard (PPCR) and the use of praise. PPCR refers to the degree of affection and approval parents provide based on their children's achievements. Parents often praise their children with the primary goal of increasing motivation, instilling values, and reinforcing behaviors. However, praise may be perceived as a product of conditional love, potentially leading children to feel unloved. To investigate whether praise is indeed a product of conditional regard, an experimental study was designed. The aim was to explore how different levels of PPCR influence the frequency with which parents praise their children. Specifically, the study examined the relationship between parental conditional love and the frequency of praise. The study included 101 participants with an average age of 39.2 (SD = 6.23); 77.2% of the participants were female, and 22.8% were male. The average age of their children was 8.7 years (SD = 4.05). Participants first completed the Parental Praise Perception Scale (Bolat, 2023) to explore their perceptions of praise. Next, they were presented with three scenarios depicting mothers who offered varying degrees of conditional love: Scenario 1 described a mother providing very little conditional love, Scenario 2 depicted moderate conditional love, and Scenario 3 illustrated a mother providing high conditional love. After each scenario, participants predicted how frequently these mothers used praise to motivate their children, using the five-item Parental Praise Behavior Scale (Bolat, 2023). Higher scores reflected more frequent use of praise. Repeated measures ANOVA revealed a significant main effect of PPCR on praise frequency, $F(1.29, 128.15) = 12.08$, $p < .001$. Participants believed that mothers offering more conditional love praised their children more frequently. Post-hoc comparisons using Tukey's test showed significant differences between certain conditions. Specifically, the comparison between Condition 1 (low conditional regard) and Condition 2 (moderate conditional regard) was not significant, $p = .224$. However, the comparison between Condition 1 and Condition 3 (high conditional regard) was significant, $p < .001$, as well as the comparison between Condition 2 and Condition 3, $p < .001$. These results indicate that participants believed mothers with higher levels of conditional regard used praise more frequently than those with lower levels. This finding suggests that higher levels of PPCR lead to more frequent use of praise. The results provide evidence that participants perceive praise as an integral part of PPCR, contributing to a better understanding of the relationship between praise and conditional love in parenting. When school leaders design parent involvement programs, they should inform parents about the harms of praise and teach them alternative motivational tools.

Keywords: Praise, Positive Parental Conditional Regard, Experiment

Kadın Yöneticilerin Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Ayten Özkul [1,*], Seda Karakuş Eroğlu [2] & Hilal Yıldırım [3]
[1] Türkçe Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
[2] Sınıf Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
[3] Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
aytnozkl@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı Kütahya merkez ilçesindeki devlet okullarında çeşitli kademelerde görev yapan kadın yöneticilerin yönetim sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklere yönelik ürettikleri çözüm önerilerini belirlemektir. Nitel olgu bilimle şekillenen araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde farklı okul türlerinde görev yapan 13 kadın yönetici oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde nitel araştırmaya uygun olarak amaçlı örneklem tekniklerinden kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Veriler iki alan uzmanından görüş alınarak son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Formda katılımcıların "yaşı, görevi, görev süresi, görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı, yöneticilikte geçirdiği toplam süre vb." bilgileri içeren sorulardan sonra toplam 9 adet soru sorulmuştur. Sorular şu şekilde oluşturulmuştur: "Kadın yönetici olarak sosyal hayatınızda karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Bu güçlüklerle baş etme yollarınız nelerdir? Kadın yönetici olarak öğretmenlerle iletişim kurarken yaşadığınız sorunlar nelerdir? Bu konudaki çözüm öneriniz nedir? Kadın yönetici olarak katıldığınız toplantı vs ortamlarda yaşadığınız güçlükler nelerdir? Bu konuda yaşadığınız sorunlara çözüm öneriniz nedir? Ataerkil bir toplumda kadın yönetici olarak kabul görme açısından yaşanan sorunlar nelerdir? Bu konu hakkındaki çözüm öneriniz nedir? Kadın yönetici olarak aile hayatınızda yaşadığınız güçlükler nelerdir? Bu konudaki çözüm öneriniz nedir? Toplumun bakış açısından kaynaklı kadın okul yöneticilerin yaşadığı sorunlar nelerdir? Çözüm öneriniz nedir? Kadın yöneticilerin azınlıkta olmasından dolayı yaşadığınız sorunlar nelerdir? Bu konudaki çözüm öneriniz nedir? Kadın okul yöneticilerinin yönetici olarak aldıkları tepkiler nelerdir? Bu tepkilere verdikleri çözümler nelerdir? Kadın yönetici olarak üst kademe yöneticilerinden kaynaklı yaşadığınız sorunlar nelerdir? Bu konudaki çözüm öneriniz nedir?" Bu sorulara cevap alabilmek için katılımcılar telefonla aranarak ön bilgi verilmiş ve sorular elektronik ortamda kendilerine ulaştırılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Analiz ve çözümlemelerde katılımcılara kod numarası verilmiş, doğrudan alıntılarla örneklendirmeler yapılmıştır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre; kadın yöneticilerin çalıştıkları okullarda, bütçe sıkıntısı, öğretmenlerle iletişim ve velilerle kabullenme zorluğu gibi sorunlar yaşadıkları; sosyal hayatta azınlık olmalarından dolayı soyutlandıkları, aile hayatında farklı rollere büründüklerinden yoruldukları ve üst kademe yöneticileri ile iletişim sıkıntısı yaşadıkları belirlenmiştir. Kadın yöneticilerin sayılarının az olmasından dolayı dayanışma içinde çalışarak meslektaş bulamadıkları da görülmüştür. Bütün bu güçlükler yüzünden kadınların yönetim kademelerinde görev almak istemedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kadın yönetici, yönetici sorunları, çözüm önerileri

CHALLENGES FACE FEMALE MANAGERS AND SUGGESTIONS FOR SOLUTIONS

Ayten Özkul [1,*], Seda Karakuş Eroğlu [2] & Hilal Yıldırım [3]

Abstract

The aim of this study is to identify the difficulties faced by female administrators working at different levels in public schools in the central district of Kütahya in the management process and the solutions they produce to these difficulties. The participants of the study, which was shaped by qualitative phenomenology, consisted of 13 female administrators working in different types of schools in the 2022-2023 academic year. Convenience sampling was used to select the participants in accordance with qualitative research. Data were collected using a semi-structured interview form, which was finalised after receiving the opinions of two field experts. In the form, a total of 9 questions were asked after the questions about the participants' "age, position, tenure, number of teachers in the school, total time spent in administration, etc.". The questions were as follows "What are the difficulties you face in your social life as an administrator? What are the problems you face as a female administrator in communicating with teachers? What are the difficulties you face as a female administrator in meetings etc. that you attend? What are the problems you face in terms of being accepted as a female administrator in a patriarchal society? What are the difficulties you experience in your family life as a female manager? What is your proposed solution to this problem? What are the problems experienced by female school administrators due to the perspective of society? What are the problems you face due to the fact that female administrators are in the minority? What is your proposed solution to this problem? What are the reactions that female school administrators receive as administrators? What are some of the problems that you as a female administrator face from senior administrators? What is your solution to this problem? In order to obtain answers to these questions, participants were called and given preliminary information, and the questions were sent to them electronically. Descriptive analysis was used to analyse the data obtained. The participants were given code numbers and exemplifications were made with direct quotations. According to the results obtained from the findings, it was found that female administrators experienced problems such as budget shortage, communication with teachers and acceptance problems with parents; they were isolated because they were a minority in social life; they were tired because they took on different roles in family life and they had communication problems with senior managers. It has also been observed that, because of their small number, women administrators have not been able to find colleagues for solidarity work. Because of all these difficulties, it was noted that women did not want to take part in management positions.

Keywords: Female managers, managerial problems, suggested solutions

Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütünde Görev Yapan Şube Müdürlerinin İş Doyumuna İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği)

Canan Daşdelen [1,*] & Alpaslan Gözler [2]
[1] Eğitim Yönetimi Kocasinan Ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü
[2] Eğitim Yönetimi Erciyes Üniversitesi
zzfc38@gmail.com

Özet

İş doyumu örgütler için önemli bir kavram olup çalışanların işe karşı tutumlarını içerir. Çalışan iş doyumunu etkileyen bir çok unsur vardır. Bu araştırmada da Millî Eğitim Bakanlığı taşra örgütünde çalışan şube müdürlerinin iş doyumuna ilişkin görüşlerinin; yönetici tutumları, çalışma koşulları, gelişme ve yükselme olanakları, ücret, ödüllendirme sistemi, kurumsal ve toplumsal statü, atanma şekli, zorunlu yer değiştirme uygulaması yönünden ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve iş doyumsuzluğuna yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden olgubilim modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2024 yılı Kayseri ilinde görev yapan şube müdürlerinden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun/kazara örnekleme yöntemi ile belirlenen 18 şube müdüründen oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak iki bölümden ve toplamda 17 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kulanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda şube müdürlerinin, en çok yöneticilerinin fikir alış-verişinde bulunması ve ekip çalışmasını önemsemesi davranışından memnun oldukları; adil davranmaması ve şişkin ego durumlarından memnun olmadıkları tespit edilmiştir. Şube müdürlerinin çalışma koşullarına yönelik olarak en çok fiziki koşullardan memnuniyetsizlikleri görülmüştür. Şube müdürlerinin çoğunluğu mevzuatlarında belirtilen atama şeklinden ve zorunlu yer değiştirme uygulamasından memnunken; kurumlarındaki yükselme olanaklarını, aldıkları ücreti, ödüllendirme sistemini yetersiz bulmuşlar, çeşitli nedenlerle toplumsal ve kurumsal statü kaybı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre şube müdürlerinin işe yönelik memnuniyetlerini arttıracak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: iş doyumu, iş gören, Kayseri, örgüt, şube müdürü.

Opinions of Branch Managers in The Ministry of National Education's Provincial Organizations Regarding Job Satisfaction (The Case of Kayseri Province)

Canan Daşdelen [1,*] & Alpaslan Gözler [2]

Abstract

Job satisfaction is an important concept for organizations and includes employees' attitudes towards work. There are many factors that affect employee job satisfaction. In this study, the opinions of branch managers working in the provincial organization of the Ministry of National Education regarding job satisfaction; It is aimed to examine manager attitudes, working conditions, development and promotion opportunities, wages, reward system, corporate and social status, appointment method, compulsory displacement application in detail and to determine solutions for job dissatisfaction. The phenomenology model, one of the qualitative study models, was used in the study. The study group consists of 18 branch managers working in Kayseri in 2024 province and they were selected by one of the non-random sampling methods: convenience/accidential sampling method. A semi-structured interview form consisting of two parts and a total of 17 questions was used as the data collection tool. The collected data were analyzed by the content analysis method. As a result of the study, it was determined that the branch managers were mostly satisfied with the behavior of managers exchanging ideas and caring about teamwork; but were not satisfied with their unfair behavior and inflated ego states. Branch managers were mostly dissatisfied with the physical conditions in terms of working conditions. While the majority of branch managers are satisfied with the appointment method and compulsory relocation practice specified in their legislation; They found the promotion opportunities in their institutions, the wages they received, and the reward system inadequate, and stated that they experienced a loss of social and institutional status for various reasons. According to the study results, suggestions were made to increase the satisfaction of the branch managers regarding their jobs.

Keywords: branch manager, functioning, job satisfaction, Kayseri, organization.

Örgütsel Yaratıcılığın Yordayıcısı Olarak Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları

Gülbeyaz Kepenek [1,*] & Sultan Bilge Keskinkılıç Kara [2]
[1] Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni Sarıyer Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
[2] Psi Istanbul Kültür Üniversitesi
kpnkgulbeyaz@gmail.com

Özet

Örgütlerde güç kavramının işgörenler tarafından algılanma şeklinin işgörenlerin performansını, iş verimliliğini ve örgüt başarısını artırdığı önemli ölçüde gözlemlenmektedir. Bu sebeple eğitim örgütleri olan okulların da hedeflerine ulaşabilmesinde öğretmenleri etkileyerek iş verimliliğini, yaratıcılıklarını, yeni fikirler üretmelerini, açık iletişimden yana olmalarını ve etkililiklerini artırmak için okul yöneticilerinin gücü doğru ve etkili kullanması gerekmektedir. Bu araştırma ile okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıklarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini İstanbul ili Sarıyer ilçesinde bulunan 2021-2022 eğitim öğretim yılında kamu ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve araştırmaya 457 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarını ölçmek için 'Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği' ve örgütsel yaratıcılık düzeylerini ölçmek için 'Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği' veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson ilişki katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin yasal güç puanlarının en yüksek ve zorlayıcı güç puanlarının en düşük olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeyleri bireysel yaratıcılık puanları en yüksek ve toplumsal yaratıcılık puanlarının en düşük olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeylerini artırabilmek için okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynağının önemli olduğunu ortaya koymakta ve yöneticilerin bu doğrultuda desteklenmeleri gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca farklı örneklem grupları ve araştırma yöntemleri kullanılarak bulguların derinlemesine incelenmesi de bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bildiri Gülbeyaz Kepenek tarafından İstanbul Kültür üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü için hazırlanmış olan "Örgütsel Yaratıcılığın Yordayıcısı Olarak Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları" tezinden türetilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Yaratıcılık, Örgütsel Güç Kaynakları, Okul Müdürleri

Power Sources Used by School Principals as the Predictor of Organizational Creativity

Gülbeyaz Kepenek [1,*] & Sultan Bilge Keskinkılıç Kara [2]

Abstract

It is significantly observed that the way the concept of power is perceived by the employees in organizations increases the performance, work efficiency and organizational success of the employees. For this reason, in order for schools, which are educational organizations, to reach their goals, school administrators need to use power correctly and effectively in order to increase their work efficiency, creativity, new ideas, open communication and effectiveness by influencing teachers. This study aimed to determine the extent to which the power resources used by school principals predict teachers' organizational creativity. Relational survey design was used in the study. The population of this study consisted of teachers working in public primary, secondary and high schools in the Sarıyer district of Istanbul in the 2021-2022 academic year. The sample of the study was determined by simple random sampling method and 457 teachers participated in the study. In the study, personal information form was used to determine the demographic characteristics of teachers, 'Organizational Power in Schools Scale' was used to measure the power sources used by school principals, and 'Organizational Creativity Scale' was used as a data collection tool to measure organizational creativity levels. Pearson correlation coefficient and multiple linear regression analysis were used to analyze the data. According to the results of the research, it was determined that school principals' legal power scores were the highest and coercive power scores were the lowest. According to the results of the analysis, it was determined that the individual creativity scores of teachers' organizational creativity levels were the highest and the social creativity scores were the lowest. It was concluded that there is a positive and moderate relationship between the power sources used by school principals and teachers' organizational creativity levels. According to teachers' perceptions, it was concluded that the power resources used by school principals are a significant predictor of teachers' organizational creativity levels. The results of the study reveal that the source of power used by school administrators is important in order to increase teachers' organizational creativity levels and indicate that administrators should be supported in this direction. In addition, it is thought that in-depth examination of the findings by using different sample groups and research methods will contribute to the researchers and the literature on this subject.

Keywords: Organizational Creativity, Organizational Power Sources, School Principals

Okul Yönetiminin Denetlenmesi Bağlamında Velilerin ve Müdür Yardımcılarının Okul Müdüründen Beklentilerinin Karşılaştırılması

Zeynep Kaya Aybek
Ilkokul Ted Ankara Koleji
zeynepkayaaybek@gmail.com

Özet

Denetim kavramı ve denetim mekanizmaları yıllar içerisinde değişime uğramıştır. Bu değişim beraberinde denetim süreçlerinin yeni paydaşların görüşlerini, beklentilerini öğrenmeyi ve karşılamayı gerekli hale getirmiştir. Bu makalede özellikle son yıllarda denetimdeki demokratikleşme eğilimleri ve hesap verebilirlik anlayışının bir unsuru olarak görülen velilerin ve müdür yardımcılarının denetim bağlamında okul müdüründen beklentileri ele alınmıştır. Velilerin ve müdür yardımcılarının, yönetimin denetlenmesi bağlamında okul müdüründen beklentilerinin ortaya çıkarılması bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma tekniği olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bu araştırma türü kullanılarak velilerin okul yöneticilerinden okulun denetimi boyutundaki beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 2021-2022 öğretim yılında Ankara'da bulunan farklı özel ilkokullarda öğrencisi olan 20 veli ve özel okullarda müdür yardımcılığı yapan 20 kişi ile yapılmıştır. Bu araştırmada, görüşme tekniği kullanılarak, görüşme öncesi hazırlanan açık uçlu iki soru velilere ve müdür yardımcılarına sorularak veri toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında velilerin ve müdür yardımcılarının, okulun denetlenmesi bağlamında okul müdüründen beklentilerinin ortaklaştığı ve farklılaştığı temalar ile kategoriler olduğu görülmektedir. Ders denetimi yapılması, öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin takip edilmesi, okulun hijyenin, güvenliğinin ve teknik donanımının denetlenmesi hem velilerin hem de müdür yardımcılarının denetim konusunda okul müdürlerinden ortak beklentileridir. Ancak bu kategorilerde okulun güvenliği boyutunda veliler, müdür yardımcılarından farklı olarak akran zorbalığına, hijyen boyutunda ise yeterli temizlik personelinin bulunması kategorisine de değinmişlerdir. Müdür yardımcıları ise velilerden farklı olarak personel işleri temasındaki görev ve sorumlulukların adilce dağıtılması, performansın değerlendirilmesi, işlerin yasa ve yönetmeliklere uygun olarak yapılmasının sağlanması kategorilerinde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: denetim, eğitim hakkı, okul yönetiminden beklentiler, okul yönetimi, okul müdürü

Comparison of Parents' and Assistant Principals' Expectations from School Principals in the Context of School Management Inspection

Zeynep Kaya Aybek

Abstract

The concept of inspection and inspection mechanisms have changed over the years. This change has made it necessary to learn and meet the views and expectations of new stakeholders in the inspection processes. In this article, the expectations of parents and vice principals from school principals in the context of inspection, which are seen as an element of democratization trends in inspection and accountability understanding in recent years, are discussed. The aim of this study is to reveal the expectations of parents and vice principals from the school principal in the context of the inspection of the administration. In this study, a qualitative research technique, the phenomenological design, was used. By using this research type, it was tried to determine the expectations of parents from school administrators in the dimension of school supervision. Content analysis method was used to analyze the data. The research was conducted with 20 parents who have students in different private primary schools in Ankara in the 2021-2022 academic year and 20 teachers who are assistant principals in private schools. In this study, data were collected using the interview technique by asking two open-ended questions prepared before the interview to the parents and vice principals. When the findings of the study are examined, it is seen that there are themes and categories in which parents and vice principals have common and differentiated expectations from the school principal in the context of inspecting the school. The common expectations of both parents and vice principals from school principals in terms of inspection are lesson inspection, monitoring the academic, social and emotional development of students, and inspecting the hygiene, security and technical equipment of the school. However, unlike the vice-principals, parents also mentioned peer bullying in the dimension of school safety, and in the hygiene dimension, they also mentioned the category of having sufficient cleaning personnel. Unlike parents, vice principals, on the other hand, expressed their opinions in the categories of distributing duties and responsibilities fairly, evaluating performance, and ensuring that work is carried out in accordance with laws and regulations in the theme of personnel affairs.

Keywords: supervision, right to education, expectations from school management, school management, school principal

Öğretmenlerin Bireysel İnovasyon Yetkinlik Düzeyleri

Fatma Bilgin
Okul Öncesi Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
fatmabilgin79@hotmail.com

Özet

Bu araştırma ile öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlik düzeyleri belirlenmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu Ankara ili Sincan ilçesinde 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde kamu eğitim kurumlarında görev yapan ve kolay erişilebilir örnekleme metoduyla belirlenen 197 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Ovacı ve Yıldırım Saatçi (2020) tarafından uyarlama çalışması gerçekleştirilen Bireysel İnovasyon Yetkinlikleri Ölçümlemesi Ölçeği ölçek sahibinden izin alınarak kullanılmıştır. Araştırmanın verileri internet tabanlı programlar aracılığıyla toplanmış ve SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ,96 olduğu belirlenmiş ve güvenirliği tespit edilen veriler üzerinde hangi analizlerin uygulanacağını belirlemek adına Normallik Testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olmadığı tespit edilmiş ve veriler üzerinde non-parametrik analizlerin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda iki faktörlü cinsiyet değişkeni için Mann-Whitney U testi, üç faktörlü yaş ve mesleki kıdem değişkenleri için ise Kruskal-Wallis H analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar şunlardır: Öğretmenlerin bireysel inovasyon yetkinlikleri ileri düzeydedir. Bireysel inovasyonun tüm alt boyutlarında da öğretmen algılarının ileri düzeyde olduğu görülmüştür ve algı ortalamasına göre sıralaması yüksekten düşüğe doğru şu şekildedir: Takım Çalışması ($\overline{x}$)=4,32, Yaratıcılık ($\overline{x}$)=4,24, Girişkenlik ($\overline{x}$)=4,15, Eleştirel Düşünme ($\overline{x}$)=4,01 ve Ağ Kurmak ($\overline{x}$)=3,72. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenleri bireysel inovasyon yetkinlik düzeyleri üzerinde etkili değişkenler değildir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, inovasyon, yetkinlik.

Teachers' Individual Innovation Competence Levels

Fatma Bilgin

Abstract

With this research, the individual innovation competence levels of teachers were determined. The study group of the research, which was carried out in the survey model, consisted of 197 teachers working in public educational institutions in the autumn term of the 2024-2025 academic year in Sincan district of Ankara province and determined by the easily accessible sampling method. As a data collection tool, the Individual Innovation Competencies Measurement Scale, which was adapted by Ovacı and Yıldırım Saatçi (2020), was used with the permission of the scale owner. The data of the study were collected through internet-based programs and analysed with SPSS software. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the research data was determined to be .96 and the Normality Test was applied to determine which analyses would be applied on the data whose reliability was determined. It was determined that the data did not have a normal distribution and it was decided to perform non-parametric analyses on the data. In this context, Mann-Whitney U test was performed for the two-factor gender variable and Kruskal-Wallis H analysis was performed for the three-factor age and professional seniority variables. The results obtained from the findings of the study are as follows: Teachers' individual innovation competences are at an advanced level. In all sub-dimensions of individual innovation, teachers' perceptions were found to be at an advanced level and the ranking according to the average perception is as follows from high to low: Teamwork ($\overline{x}$)=4,32, Creativity ($\overline{x}$)=4,24, Assertiveness ($\overline{x}$)=4,15, Critical Thinking ($\overline{x}$)=4,01 and Networking ($\overline{x}$)=3,72. Gender, age and professional seniority variables of teachers are not effective variables on individual innovation competency levels.

Keywords: Teacher, innovation, competence.

Bilim ve Sanat Merkezi Okul Kültürünün Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Orhan Kaya [1,*] & Soner Dogan [2]
[1] Eğitim Yönetimi Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
[2] Eğitim Bilimleri Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
orhan_cu@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı ülkemizin insan kaynağı potansiyeli ve geleceğe yatırım için oldukça önemli görülen özel yetenekli bireylerin örgün eğitim dışındaki özel yetenek alanlarına uygun olarak potansiyellerini geliştirmeyi amaçlayan Bilim ve Sanat merkezlerinin (BİLSEM) sahip oldukları okul kültürünü bu kurumda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tekli durum deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas ilinde bulunan Bilim ve Sanat merkezlerinde görev yapan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar tipik durum örneklemesi yöntemi ile belirlenmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kültür kavramına ilişkin görüşleri miras, birliktelik, örf ve adet, yaşamsal olgular kategorilerinde; okul kültürü kavramına ilişkin görüşleri birliktelik, imaj, yapı, miras kategorilerinde; okul kültürünün önemine ilişkin görüşleri birliktelik, fayda, atmosfer kategorilerinde; öğrencilerin farklı okullardan gelmesinin okul kültürüne etkisine ilişkin görüşleri zenginleştirir, olumsuz etkiler, etkisizdir kategorilerinde; öğrencilerin özel yetenekli bireyler olmasının okul kültürünü nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri öğrenci açısından, öğretmen açısından ve kurum açısından kategorilerinde; okul kültürünün geliştirilmesinde meslektaşlarından beklentilere ilişkin görüşleri sosyal faaliyetler ve birliktelik, empati ve saygı, mesleki beklentiler, beklenti yok kategorilerinde; okul kültürünün geliştirilmesinde öğrencilerden beklentilere ilişkin görüşleri ders işleyişi ve projelerde, kültürel, beklentisi yok kategorilerinde; okul kültürünün geliştirilmesinde velilerden beklentilerine ilişkin görüşleri BİLSEM kurumuna yönelik, öğrencilerine yönelik kategorilerinde; okul kültürünün geliştirilmesinde okul idaresinden beklentilere ilişkin görüşleri yönetim anlayışına yönelik, proje ve faaliyetlere yönelik, beklenti yok kategorilerinde; okul kültürünün geliştirilmesinde Millî Eğitim Bakanlığı'ndan beklentilere ilişkin görüşleri değer verme, proje ve faaliyetler, mevzuat ve mesleki konular, beklenti yok kategorilerinde; BİLSEM okul kültürünün diğer okullardan farkına ilişkin görüşleri personelle ilgili, kurum ve işleyiş ile ilgili, veli ve öğrenciler ile ilgili kategorilerinde toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin Millî Eğitim bakanlığından beklentileri çoğunlukla mevzuat ve mesleki konulardadır. Buradaki beklentileri karşılamak için bakanlık her yıl BİLSEM okul kültürlerini tanıtan ve fikir alışverişine ortam oluşturan çalıştaylar düzenleyebilir. Öğretmenlerden birçoğu öğrencilerin faklı okullardan gelmesini zenginlik olarak görmektedir. BİLSEM'lerde oluşturulan bu okul kültürünün diğer okullara da yayılması için oluşturulan proje ve etkinliklerin diğer okullarla iş birliği içerisinde yapılması sağlanabilir. Velilere yönelik BİLSEM'lerin doğru anlaşılması ve BİLSEM okul kültürün

doğru aktarılması için klasik veli toplantılarının dışında öğrencilere uygulandığı gibi bir tanıtım ve uyum eğitimi verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul, kültür, okul kültürü, BİLSEM, BİLSEM kültürü

Evaluating the School Culture of the Science and Arts Centre According to Teachers' Perceptions

Orhan Kaya [1,*] & Soner Dogan [2]

Abstract

The aim of this study is to examine the school culture of Science and Art Centres (BİLSEM), which aim to develop the potential of gifted individuals, crucial for the human resource potential of our country and future investment, according to their special areas of talent outside formal education, based on the opinions of teachers working in this institution. The research was conducted using the case study method, one of the qualitative research methods. The study group consists of 14 teachers working in science and art centres in Sivas province. The participants were selected through a typical case sampling method. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers and evaluated through content analysis method. According to the results of the research, teachers' views on the concept of culture are in the categories of heritage, unity, customs and traditions, vital facts; their views on the concept of school culture are in the categories of unity, image, structure, heritage; their views on the importance of school culture are in the categories of unity, benefit, atmosphere; their views on the impact of students coming from different schools on school culture are in the categories of enriching, negative impact, ineffective; their views on the impact of gifted students on school culture are in the categories of pupils, teachers and institution; their views on colleagues' expectations in the development of school culture are in the categories of social activities and unity, empathy and respect, professional expectations, no expectations; Opinions on students' expectations on the development of school culture in the categories of course functioning and projects, cultural, no expectation; Opinions on parents' expectations on the development of school culture in the categories of BİLSEM institution and students; Opinions on school administration's expectations on the development of school culture in the categories of management approach, projects and activities, no expectation; Opinions on expectations from the Ministry of National Education in the development of school culture were collected in the categories of valuing, projects and activities, legislation and professional issues, no expectation; Opinions on the difference of BİLSEM school culture from other schools were collected in the categories of personnel, institution and functioning, parents and students. According to the results of the research, teachers' expectations from the Ministry of National Education are mainly in the field of legislation and professional issues. To meet these expectations, the Ministry can organise workshops every year to introduce BİLSEM school cultures and create an environment for the exchange of ideas. Many of the teachers see it as a richness that students come from different schools. To spread the school culture created in BİLSEMs to other schools, it can be ensured that the projects and activities created are carried out in cooperation with other schools. For parents to understand BİLSEMs correctly and transfer the BİLSEM school culture effectively, it is recommended to provide an introduction and adaptation training, aside from the classical parents' meetings.

Keywords: School, culture, school culture, BİLSEM, BİLSEM culture

Okul Yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki (Kayseri İli Örneği)

Murat Yıldız [1,*] & Alpaslan Gözler [2]
[1] Sınıf Öğretmenliği Mehmet Ilgü İlkokulu
[2] Eğitim Yönetimi Erciyes Üniversitesi
muratyildiz00067@gmail.com

Özet

Bu çalışmada, Kayseri ili merkez ilçelerinde (Kocasinan, Melikgazi, Talas) görev yapan okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerileri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş, okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Bu amaçla 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kayseri İli merkez ilçelerinde çalışan 200 okul yöneticisinden kullanılabilir veriler elde edilmiştir. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, okul yöneticilerinin bazı demografik özelliklerini belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu", olumsuz değerlendirilme korkusunu belirleyebilmek için "Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği", Problem çözme becerilerini belirleyebilmek için "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri' den elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS (Statistical Package Program forSocial Sciences) paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, bulunduğu yönetim kademesi, okul türü, eğitim durumu) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeğin alt boyut puanları için ss. değerleri saptanmıştır. Örneklem grubunu oluşturan okul yöneticilerinin Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeği ve Problem Çözme Envanterinden aldıkları puanların cinsiyet, yöneticilik kademeleri değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için t testi, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, görev yaptığı okul türü, eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan istatistikî analizler sonucunda, okul yöneticilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu konusunda; okullarındaki öğrenci sayılarına ve okullarındaki personel sayılarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmekle birlikte; cinsiyet, yöneticilik kademelerine, yaşa, mesleki kıdemlerine, yöneticilik kıdemlerine, görev yaptıkları okul türüne ve eğitim durumlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin Problem Çözme becerilerinde; yaşa, mesleki kıdemlerine, yöneticilik kıdemlerine, görev yaptıkları okul türüne, eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak cinsiyet ve yönetim kademesine göre gruplar arasında anlamlı farklılaşmaların olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Olumsuz Değerlendirilme Korkusu, Problem Çözme Becerisi

Relationship Between School Principals' Fear of Negative Evaluation and Their Problem Solving Skills (Kayseri Province Example)

Murat Yıldız [1,*] & Alpaslan Gözler [2]

Abstract

In this study, it was examined whether there was a relationship between the fear of negative evaluation and problem solving skills of school administrators working in the central districts of Kayseri province (Kocasinan, Melikgazi, Talas) and it was questioned whether the fear of negative evaluation and problem solving skills of school administrators differed according to various variables. For this purpose, usable data was obtained from 200 school administrators working in the central districts of Kayseri province in the 2023-2024 academic year. This descriptive study used the relational screening model. In the research, "Personal Information Form" was used to determine some demographic characteristics of school administrators, "Fear of Negative Evaluation Scale" was used to determine the fear of negative evaluation, and "Problem Solving Inventory" was used to determine problem solving skills. The data obtained from the personal information form, Fear of Negative Evaluation Scale and Problem Solving Inventory were transferred to the computer and then analyzed using the SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences) package program. Descriptive frequency and percentage distributions of the demographic characteristics (gender, age, professional seniority, seniority in management, current management level, school type, educational status) of the school administrators constituting the research group were obtained, and then SD values were determined for the sub-dimension scores of the scale. In order to determine whether the scores that the school administrators constituting the sample group got from the Fear of Negative Evaluation Scale and Problem Solving Inventory differed according to the variables of gender and management levels, t-test for independent groups was used, and one-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether they differed according to the variables of professional seniority, seniority in management, type of school they worked in, and educational status. As a result of the statistical analyzes performed, regarding the fear of negative evaluation of school administrators; Although it was seen that there was no significant difference in terms of the number of students in their schools and the number of personnel in their schools, it was determined that there was no significant difference between the groups in terms of gender, managerial levels, age, professional seniority, managerial seniority, type of school they work in and educational background. It was seen that there was no significant difference in the Problem Solving Skills of school administrators in terms of age, professional seniority, managerial seniority, type of school they work in and educational background, but there were significant differences between the groups in terms of gender and managerial level.

Keywords: School Administrator, Fear of Negative Evaluation, Problem Solving Skills

İlkokul Öğretmeni Tercihinde Ailelerin Beklentileri: Yaş, Cinsiyet ve İletişim Yetkinlikleri

Mehmet Fatih Karacabey [1] & Ramazan Özkul [1,*]
[1] Eğitim Yönetimi Harran Üniversitesi
ramazanozkul@harran.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, Şanlıurfa ilinde okul öncesi eğitim gören çocukların velilerinin 2023-2024 eğitim yılı ikinci döneminde (bahar) ilkokul öğretmeni tercihinde rol oynayan faktörleri ve beklentilerini incelemektir. Durum çalışması yöntemiyle yürütülen bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır ve toplamda 38 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların %64'ü kadın, %36'sı erkek olup yaş aralığı 20-45 arasında değişmektedir. Katılımcıların eğitim durumları açısından %38'i ortaöğretim mezunu, %22'si önlisans mezunudur. Araştırma bulguları, ailelerin ilkokul öğretmeni tercihinde öğretmenin cinsiyeti, yaşı ve iletişim yetkinliklerinin önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Katılımcıların %68'i öğretmenin yaşının önemli olmadığını belirtirken, %32'si ise yaşa dayalı bir tercihi olduğunu ifade etmiştir. Cinsiyet tercihine bakıldığında ise, katılımcıların %52'si erkek, %48'i kadın öğretmenleri tercih ettiklerini dile getirmiştir. İletişim biçimi açısından, katılımcıların %78'i öğretmenle düzenli ve sürekli iletişim talep ederken, %22'si gerektiğinde iletişim kurulmasını yeterli görmektedir. Bu sonuç, ailelerin öğretmenle etkili bir iletişim beklentisinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ailelerin öğretmen tercihlerinde önemli buldukları özellikler arasında okuma yazma becerilerinin geliştirilmesi (%94) ve matematiksel düşünmenin öğretilmesi (%90) öne çıkmaktadır. Ayrıca, sosyal becerilerin geliştirilmesi (%82) de veliler tarafından önemli bir kriter olarak ifade edilmiştir. Bu durum, ailelerin çocuklarının eğitiminde akademik başarıya önem verdiklerini göstermektedir. Çocukların eğitiminde en fazla tercih edilen kriterler arasında, okulun eve yakınlığı (%66) ve devlet okulu tercihi (%44) yer almaktadır. Bu, ailelerin ulaşım kolaylığı ve güvenilirlik gibi faktörlere de önem verdiğini ortaya koymaktadır. Ek olarak, akademik başarıya odaklanma (%76) ve sosyal-duygusal gelişimi destekleme (%68) temaları, ailelerin önceliklerini yansıtmaktadır. Araştırma sonuçları, ilkokul öğretmeni tercihinde ailelerin beklentilerini belirlemenin yanı sıra, eğitim kurumlarının ailelerle etkili iletişim kurma ve öğretmenlerin niteliklerini geliştirme yönünde stratejiler geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin, ailelerin beklentilerini karşılayacak öğretmenlerin seçimi ve eğitim süreçlerinde düzenli bilgilendirme yapmaları, eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin iletişim yetkinliklerinin güçlendirilmesi ve ailelerin eğitim sürecine daha fazla dahil edilmesi, çocukların gelişimine olumlu katkılar sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğretmeni, veli tercihi, okulöncesi.

Expectations of Families in Primary School Teacher Preference: Age, Gender and Communication Competencies

Mehmet Fatih Karacabey [1] & Ramazan Özkul [1,*]

Abstract

The purpose of this study is to examine the factors and expectations of parents of preschool children in Şanlıurfa province that play a role in the choice of primary school teachers in the second semester (spring) of the 2023-2024 academic year. In this case study research, purposive sampling method was used and semi-structured interviews were conducted with a total of 38 participants. 64% of the participants were female, 36% were male and the age range was between 20-45 years. In terms of the educational status of the participants, 38% were secondary education graduates and 22% were associate degree graduates. The findings of the study show that the gender, age and communication competencies of the teacher play an important role in families' choice of primary school teachers. While 68% of the participants stated that the age of the teacher was not important, 32% stated that they had an age-based preference. In terms of gender preference, 52% of the participants stated that they prefer male teachers and 48% female teachers. In terms of communication style, 78% of the participants demanded regular and continuous communication with the teacher, while 22% considered it sufficient to communicate when necessary. This result reveals that parents have high expectations for effective communication with teachers. Developing literacy skills (94%) and teaching mathematical thinking (90%) stand out among the characteristics that parents find important in their teacher preferences. In addition, the development of social skills (82%) was also stated as an important criterion by parents. This shows that parents attach importance to academic achievement in their children's education. The most preferred criteria for their children's education are the proximity of the school to home (66%) and public school preference (44%). This shows that families also attach importance to factors such as ease of transportation and reliability. In addition, the themes of focusing on academic achievement (76%) and supporting social-emotional development (68%) reflect families' priorities. The results of the study show that in addition to determining the expectations of families in choosing primary school teachers, educational institutions should develop strategies to communicate effectively with families and improve the qualifications of teachers. Educational administrators' selection of teachers who meet the expectations of families and regular information during the training process will contribute to improving the quality of education. In addition, strengthening teachers' communication competencies and involving families more in the educational process will contribute positively to children's development.

Keywords: Primary school teacher, parent preference, preschool.

Ailelerin İlkokul ve Öğretmen Seçim Kriterleri: Etkinlik, İletişim ve Disiplin Beklentileri

Mehmet Fatih Karacabey [1] & Ramazan Özkul [1,*]
[1] Eğitim Yönetimi Harran Üniversitesi
ramazanozkul@harran.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, Şanlıurfa ilindeki ailelerin 2024-2025 eğitim yılı birinci döneminde (güz) ilkokul 1. sınıfa başlayan çocuklarının öğretmen ve okul seçim kriterlerini ve sınıf öğretmeninden beklentilerini incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasına göre tasarlanan bu araştırmada, 26 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan velilerin %50'si ev hanımı olup, %38'i ortaöğretim, %22'si önlisans, %20'si ise ilkokul mezunudur. Ailelerin öğretmen seçiminde dikkate aldıkları kriterler arasında okul yöneticileri ve diğer velilerin tavsiyeleri öne çıkmaktadır. Katılımcıların %29'u okul yöneticilerinin, %23'ü ise diğer velilerin tavsiyelerine göre öğretmen tercih ettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenin daha önce mezun ettiği öğrencilerin başarıları da önemli bir kriter olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ailelerin öğretmen seçiminde başarı odaklı bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Araştırma bulguları, ödev verme konusunda da önemli bilgiler sunmaktadır. Katılımcıların %68'i öğretmenlerin ödev vermesini "normal" bulurken, %12'si "az" ödev verilmesini tercih etmektedir. Bu durum, ailelerin eğitim sürecinde dengeli bir yaklaşım arayışında olduğunu ve çocuklarının eğitimine ilişkin kaygılarını yansıtmaktadır. Disiplin anlayışı açısından, katılımcıların %84'ü dengeli ve adil bir disiplin yönetimini tercih ederken, %14'ü esnek ve anlayışlı yaklaşımları uygun bulmakta, yalnızca %2'si katı disiplin uygulamalarını kabul etmektedir. Bu sonuçlar, ailelerin çocuklarının eğitiminde destekleyici ve yapıcı bir disiplin anlayışını benimsediğini göstermektedir. Eğitim sürecindeki etkinlik türlerine ilişkin olarak katılımcıların en fazla tercih ettikleri etkinlikler kültürel geziler ve müze ziyaretleri (%86) ile bilimsel deneyler ve projeler (%70) olmuştur. Sosyal sorumluluk projeleri (%68), sanatsal faaliyetler (%60) ve spor etkinlikleri (%56) de veliler tarafından önemli görülmektedir. Bu bulgular, ailelerin çocuklarının sosyal, kültürel ve bilimsel gelişimlerini destekleyen etkinliklere önem verdiğini göstermektedir. Sonuç olarak, araştırma, ailelerin ilkokul seçiminde öğretmen kalitesine, disiplin anlayışına ve eğitim sürecindeki etkinlik türlerine olan beklentilerini ortaya koymaktadır. Eğitim politikaları ve uygulamaları için önemli öneriler sunarak, eğitim kurumlarının velilerin beklentilerini göz önünde bulundurarak daha etkili iletişim ve işbirliği stratejileri geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha destekleyici disiplin yöntemleri kullanmaları, velilerin memnuniyetini artıracaktır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, veli tercihi, ilkokul.

Parents' Primary School and Teacher Selection Criteria: Activity, Communication and Discipline Expectations

Mehmet Fatih Karacabey [1] & Ramazan Özkul [1,*]

Abstract

The aim of this study is to examine the teacher and school selection criteria and the expectations of families in Şanlıurfa province for their children who started first grade in the first semester (fall) of the 2024-2025 academic year. In this study, which was designed according to a case study from qualitative research approaches, data were collected through semi-structured interviews with 26 participants. Of the parents who participated in the study, 50% were housewives, 38% had secondary education, 22% had associate's degree, and 20% had primary school education. School administrators and the recommendations of other parents were the most important criteria that parents considered when choosing a teacher. 29% of the participants stated that they prefer teachers based on the recommendations of school administrators and 23% of the participants stated that they prefer teachers based on the recommendations of other parents. The success of the teacher's previous graduates was also identified as an important criterion. These findings indicate that parents adopt a success-oriented approach in teacher selection. The research findings also provide important information on homework assignments. While 68% of the participants find it “normal” for teachers to give homework, 12% prefer “little” homework. This situation reflects the families' search for a balanced approach in the education process and their concerns about their children's education. In terms of discipline understanding, 84% of the participants preferred a balanced and fair discipline management, 14% found flexible and understanding approaches appropriate, and only 2% accepted strict discipline practices. These results show that families adopt a supportive and constructive discipline approach in their children's education. Regarding the types of activities in the education process, the most preferred activities of the participants were cultural trips and museum visits (86%) and scientific experiments and projects (70%). Social responsibility projects (68%), artistic activities (60%) and sports activities (56%) were also considered important by parents. These findings indicate that parents attach importance to activities that support their children's social, cultural and scientific development. In conclusion, the study reveals the expectations of parents regarding the quality of teachers, discipline understanding and the types of activities in the educational process when choosing primary schools. By providing important recommendations for educational policies and practices, it emphasizes that educational institutions should develop more effective communication and cooperation strategies by considering parents' expectations. In addition, teachers' use of more supportive discipline methods in the educational process will increase parents' satisfaction.

Keywords: Classroom teacher, parent preference, primary school.

Türk Eğitim Sisteminde Var Olan Problemlerin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi

Alpaslan Gözler [1], Lütfiye Erciyes [1], Suzan Akdemir [1], Esra Turhal [2,*], Sümeyye Demirezen [2] & Hakan Yeşilyurt [1]
[1] Eğitim Yönetimi Erciyes Üniversitesi
[2] Türkçe Öğretmenliği Erciyes Üniversitesi
esraturhal38@gmail.com

Özet

Öğretmenler Türk eğitim sisteminin en temel unsurlarındandır. Sistemin işleyişi öğretmenlerin performansı ile doğrudan ilgilidir. Bir eğitim sisteminin işlevselliğini, olumlu yanlarını veya olumsuz yanlarını en iyi gören ve analiz eden öğretmenlerdir. Türk Eğitim Sistemi sürekli olarak kendini yenileyen, güncelleyen kısa ve orta vadeli gelişim programlarını uygulayan bir yapıya sahiptir. Bu değişim zaman zaman problemler ortaya çıkarmakta ya da tam olarak uygulanamamaktadır. Değişimin takipçisi ve uyarlayıcısı öğretmenler var olan aksilikleri ya da sahadaki problemleri çok iyi görmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin Türk eğitim sisteminde var olan güncel problemlere yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi ile tasarlanmıştır. Araştırmada çalışma grubu olarak öğretmenlerden en az 5 yıllık kıdeme sahip öğretmen seçilmiştir. Çalışma grubuna günümüz eğitim problemlerini yazmaları istenmiş ve yazılan problemler kodlanarak üst kategorilerde değerlendirilmiştir. Bulgular ışığında öğretmenlerin en fazla problem olarak gördükleri müfredat yetersizliği, eğitimin kalitesizliği, fiziksel koşullar, liyakat, kalabalık sınıflar, eğitim politikasının yetersizliği, öğretmenin ve idarecinin yetersiz görülmesi, öğretmenlerin sosyoekonomik gibi problemler ön plana çıkmıştır. Bunun yanı sıra öğrencinin sınıfta kalması, öğretmenlerin iş yükünün fazla olması, işlevsiz sendikacılık, öğretmenlik meslek kanunu, öğrencilerin temel ihtiyaçları, bilimsel araştırma yapma ve faydalanma yetersizliği gibi problemler daha alt sıralarda kalmıştır. Çalışmada bulgular doğrultusunda elde edilen bu problemlere yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Sistemi, Eğitim Problemleri, Öğretmen

Determination of Existing Problems in Turkish Education System According to Teachers' Opinions

Alpaslan Gözler [1], Lütfiye Erciyes [1], Suzan Akdemir [1], Esra Turhal [2,*], Sümeyye Demirezen [2] & Hakan Yeşilyurt [1]

Abstract

Teachers are the most basic elements of the Turkish education system. The functioning of the system is directly related to the performance of teachers. Teachers are the ones who best see and analyze the functionality, positive aspects or negative aspects of an education system.The Turkish Education System has a structure that constantly renews and updates itself and implements short and medium-term development programs. This change occasionally creates problems or cannot be fully implemented. Teachers who are followers and adapters of change see the existing setbacks or problems in the field very well. This research, which was prepared to determine teachers' opinions on current problems in the Turkish education system, was designed with the case study method, one of the qualitative research designs.In the study, teachers with at least 5 years of seniority were selected as the study group. The study group was asked to write about today's education problems and the written problems were coded and evaluated in higher categories. In the light of the findings, the problems that teachers see as the most problems, such as insufficient curriculum, poor quality of education, physical conditions, merit, crowded classes, inadequacy of education policy, inadequacy of teachers and administrators, and socioeconomic problems of teachers, have come to the fore.In addition, problems such as student failure, teachers' high workload, dysfunctional unionism, the teaching profession law, basic needs of students, and the inability to conduct and benefit from scientific research remained in the lower ranks. Suggestions for these problems were presented in line with the findings of the study.

Keywords: Education System, Education Problems, Teacher

Okul Yöneticileri ve Çatışma Çözme Stratejileri: Bir Eylem Araştırması

Davut Atış [1,*] & Gökhan Kayır [2]
[1] Ar-Ge Birimi Eskişehir Il Millî Eğitim Müdürlüğü
[2] Eğitim Bilimleri Manisa Celâl Bayar Üniversitesi
davutatis@anadolu.edu.tr

Özet

Çatışma, insanların duygu ve düşünce farklılıklarının bulunduğu her ortamda doğal olarak ortaya çıkan bir olgudur; kişiler arası ilişkilerden iş hayatına ve uluslararası ilişkilere kadar geniş bir yelpazede görülür. Sosyolojik ve psikolojik ihtiyaçların engellenmesi, gerginlik yaratırken; farklı inançlar, zıt çıkarlar ve hedeflerdeki uyumsuzluklar çatışmayı kaçınılmaz hale getirir. Etkili yönetildiğinde, çatışma bireyler ve örgütler için yapıcı sonuçlar doğurabilir. Eğitim yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine hâkim olmaları, kurumların verimliliğini artırmak açısından önemlidir. Örgütlerde çatışma, birey ve gruplar arasındaki iş birliği zorluklarından kaynaklanır ve kaçınılmaz bir durum olarak kabul edilir. Bu çalışmanın temel amacı, bir okulda yaşanan yönetsel çatışmaların etkili çatışma yönetimi ile çözüme ulaştırılması sürecinin belgelendirilmesidir. Eğitim kurumlarının sürdürülebilir gelişimi ve etkin işleyişi için etkili çatışma yönetimi, okul müdürlerinin sahip olması gereken önemli bir niteliktir. Eylem araştırması ile gerçekleştirilen etkili çatışma yönetimi, karşılaşılan çatışmaların analizini yapmayı ve uygun yönetim stratejilerinin etkin bir şekilde uygulanmasını sağlamayı hedeflemektedir. Bu araştırmada, eğitim kurumlarındaki çatışma yönetimi süreçlerini incelemek için eylem araştırması yöntemi benimsenmiştir. Eylem araştırması, bir sorunu çözmek veya iyileştirmek amacıyla araştırma ve eylemi birleştiren, katılımcı bir nitel araştırma yaklaşımıdır. Eğitim alanında bu yöntem, eğitimcilerin uygulamalarını gözden geçirip geliştirmelerine olanak tanır ve teori ile pratiği birleştirerek, genellenebilirlikten ziyade aktarılabilir çözümler sunmaya odaklanır. Araştırmacı, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Eskişehir'deki bir ilkokulda, altı ay süren sistematik bir inceleme gerçekleştirmiştir. Çalışma, dört aşamalı bir eylem araştırması süreciyle yürütülmüş; okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde karşılaştıkları sorunlar tespit edilmiş, veri toplanmış ve çözüm stratejileri geliştirilmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacı günlüğü aracılığıyla kaydedilmiş ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilerek, uygulamaya yönelik bir eylem planı oluşturulmuştur. Araştırma, bir okul müdürü, bir müdür yardımcısı, öğretmenler ve kuruma teftişe gelen bir müfettişle etkileşimler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin müdür ve müfettişle olan iletişimlerinde sık sık belirsizlik ve kopukluk yaşadıklarını göstermektedir. Müdür, öğretmenlerin geri bildirimlerini dikkate almadığı için onların moral ve iş tatmininin düştüğü gözlemlenmiştir. Eğitimdeki değişimlere karşı duyulan direnç, müdürle müfettiş arasında sorunlara yol açmış ve bu durum öğretmenlerin değişime karşı kaygı duymalarına neden olmuştur. Kurumda birçok öğretmen memnun olmadığını belirtirken, bazıları okuldan tayin istemeyi düşünmektedir. Gözlemler, yöneticilerin çoğunlukla çatışmaları yetki kullanarak çözmeye çalıştıklarını ortaya koymuştur. Müdür yardımcısı, bazı durumlarda arabuluculuk yaparak yumuşatma teknikleri kullanmış, ancak müdürün çatışmaları tamamen ortadan kaldırma isteği, sorunların derinleşmesine yol açmıştır. Örneğin, öğretmenler

arasındaki bir sorunun müdürün tutumu nedeniyle büyüdüğü ve iş birliğini olumsuz etkilediği kaydedilmiştir. Bu araştırma, Eskişehir'deki bir ilkokulda okul yöneticisinin çatışma yönetimindeki zorlukların belirlenmesine ve bu süreçte izlenen stratejilerin anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. Araştırma bulguları, okul yöneticilerinin çatışmaları etkili bir şekilde yönetme konusunda zayıf kaldıklarını göstermektedir. Belirtilen sorunların başında, iletişim eksiklikleri, yönetim tarzlarının etkisizliği ve çalışanlar arasındaki güvensizlik gelmektedir. Eğitim yöneticilerinin, çatışmaların çözümüne yönelik daha yapıcı ve uzlaştırıcı bir yaklaşım benimsemeleri gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, çatışmaların tamamen ortadan kaldırılmaya çalışılmasının, örgüt iklimini olumsuz etkilediği ve çalışanlar arasında moral bozukluğu yarattığı gözlemlenmiştir. Araştırma, eğitim yöneticilerinin çatışmaları gelişim fırsatı olarak görüp stratejik bir yaklaşımla ele almalarının okulun işleyişi ve öğretmen motivasyonuna katkı sağlayacağını vurgulamaktadır. Sonuç olarak, yöneticilere çatışma yönetimi konusunda iletişim becerilerini geliştirmeleri, uzlaştırıcı bir yaklaşım benimsemeleri, güven inşa etmek amacıyla düzenli geri bildirimde bulunmaları ve katılımcı karar alma süreçlerini teşvik etmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çatışma yönetimi, eylem araştırması, eğitim yöneticileri, çatışma çözüm stratejileri, iletişim becerileri

School Administrators and Conflict Resolution Strategies: An Action Research

Davut Atış [1,*] & Gökhan Kayır [2]

Abstract

Conflict is a fundamental aspect of any organizational setting, particularly in institutions where individuals hold differing views and objectives. Within educational organizations, conflicts often stem from misaligned expectations, communication barriers, and competing interests, making effective conflict management an essential skill for administrators. When managed constructively, conflicts can foster institutional development and positively impact employee motivation. Thus, enhancing administrators' proficiency in conflict resolution directly supports educational institutions' operational and social climates. The primary aim of this study is to examine how school administrators navigate and address conflicts in an educational setting, focusing on effective strategies for conflict management to sustain institutional functionality. Specifically, this research adopts an action research methodology to explore and analyze school-based conflicts, emphasizing the resolution processes employed by educational leaders. Action research integrates inquiry with practical intervention, aimed at identifying and solving specific problems. In the context of education, this approach enables practitioners to critically examine and improve their methods, prioritizing context-sensitive solutions over generalizable findings. This research was conducted in a primary school in Eskişehir during the 2023-2024 academic year's second semester, over a period of six months. Implementing a structured four-stage action research model, the researcher observed and recorded conflict dynamics between school staff members, including a principal, vice principal, teachers, and an external inspector. The data collection process included a researcher's diary and was analyzed through content analysis, leading to the development of an action plan aimed at improving conflict resolution strategies. Findings indicate significant communication challenges and disconnects between teachers, the principal, and the inspector. Teachers expressed dissatisfaction stemming from the principal's limited inclusion of their feedback in decision-making processes, which resulted in a decrease in morale and job satisfaction. Additionally, resistance to changes within the educational system exacerbated tensions between the principal and inspector, heightening teachers' anxieties about potential shifts in institutional practices. Consequently, a notable portion of the teaching staff voiced concerns about their work environment, with some considering transferring to other institutions. In terms of administrative strategies, it was observed that most administrators attempted to resolve conflicts by exercising authority. While the vice principal occasionally applied mediation techniques, the principal's objective to completely eliminate conflicts inadvertently deepened issues, particularly when conflicts among teachers intensified, negatively affecting collaboration. This study offers insights into the specific obstacles faced by school administrators in conflict management, highlighting the importance of adopting a more constructive approach. Findings suggest that school leaders should enhance their communication skills and develop a more conciliatory, participatory conflict resolution approach. Attempts to eliminate conflict entirely

can undermine the organizational climate, resulting in lower staff morale and trust. Instead, administrators are encouraged to view conflict as an opportunity for growth, applying strategic management to harness potential benefits for institutional improvement. In conclusion, this research contributes to the broader understanding of conflict management in educational settings, offering school administrators and teachers new perspectives on effective strategies. Building trust through regular feedback and encouraging shared decision-making processes can improve conflict resolution outcomes, support collaborative practices, and foster a more positive organizational environment.

Keywords: Conflict management, action research, educational administrators, conflict resolution strategies, communication skills

Öğretmenlerin Mesleki Öğrenme Ve Profesyonellikleri Açısından Ab Projelerinin Etkisi

Zeynep Kılıç [1,*], Ayhan Işık [2], Hacer Yayla [3], Funda Yılmaz [4] & Sevim Şatıroğlu [5]
[1] Ar-Ge Birimi/Projeler Koordinatörlüğü Çankaya Ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü
[2] Ilçe Millî Eğitim Müdürü Çankaya Ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü
[3] Ingilizce Öğretmenliği Ümitköy Kız Anadolu Imam Hatip Lisesi
[4] Sınıf Öğretmenliği Muazzez Karaçay İlkokulu
[5] Sınıf Öğretmenliği Ilkokul
zeyneperce75@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı Avrupa Birliği projelerinin; proje yazma, yürütme ve ulusötesi hareketliliklerine katılım konularında deneyimi olan öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ve mesleki öğrenmelerine etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemi, Ankara ili Çankaya ilçesindeki resmi eğitim kurumlarında görev yapan 382 öğretmendir. Nicel araştırma yaklaşımıyla tasarlanan araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanmıştır. Araştırmada AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği (Kesik ve Balcı, 2015), Mesleki Profesyonellik Ölçeği (Yılmaz ve Altınkurt, 2014) ve Öğretmen Mesleki Öğrenme Ölçeği (Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018) kullanılmıştır. Veriler çevrimiçi ortamda hazırlanan bir form aracılığıyla araştırmacılar tarafından 2 aylık süreçte toplanmıştır. Araştırmada değişkenler arasında korelasyon ilişkisini saptamak üzere pearson momentler çarpımı korelasyon analizi, değişkenler arası farklılığı belirlemek üzere bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ölçeklerin birbirini anlamlı yordayıp yordamadığını test etmek üzere çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, Avrupa Birliği projelerinin herhangi bir aşamasında aktif olarak yer alan öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri ile kıdem, cinsiyet, branş ve görev yaptıkları okul türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin AB projelerinin mesleki gelişimlerine katkısı açısından ortalama puanlarının ölçeğin tüm alt boyutlarında yüksek düzeyde; özellikle "kişisel/mesleki gelişim" ve "yabancı dil" alt boyutlarında ortalama puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin bulguların pozitif yönde olduğu ve yine ölçeğin farklı alt boyutlarında bu durumun tekrarlandığı; özellikle "kişisel gelişim" ve "kuruma katkı" puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. AB projelerinin öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine de katkılarının olumlu yönde olduğu ve ölçeğin iş birliği ve "bilgi tabanına ulaşma" alt boyutlarında pozitif durumun tekrarlandığı belirlenmiştir. Araştırmada genel olarak öğretmenlerin araştırma ve bilgiye ulaşma alışkanlıkları açısından AB projelerinin pozitif bir etki yarattığı, bu durumun ulusal ya da uluslararası diğer proje çalışmalarına da yansıdığı, ayrıca kişisel ve mesleki gelişimleri açıdan olumlu katkılar sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: AB Projeleri, Mesleki Gelişim, Mesleki Öğrenme, Mesleki Profesyonellik, Erasmus+

The Impact Of European Union Projects On Teachers' Professional Development and Learning

Zeynep Kılıç [1,*], Ayhan Işık [2], Hacer Yayla [3], Funda Yılmaz [4] & Sevim Şatıroğlu [5]

Abstract

This study aimed to investigate the impact of European Union (EU) projects on the professional development and learning of teachers participating in EU project activities with experience in project writing, implementation, and transnational mobility.Specifically, the research explored the influence of EU projects on teachers' professional development, including their personal and professional growth, and their acquisition of new knowledge and skills. A correlational survey model within a quantitative research design was employed. The sample of the study consists of 382 teachers working in public educational institutions in the Çankaya district of Ankara, Turkey. A quantitative research design, specifically a correlational survey model, was employed to explore the relationships between various variables. Data collection instruments included the EU Projects Contribution Evaluation Scale (Kesik & Balcı, 2015), the Professional Professionalism Scale (Yılmaz & Altınkurt, 2014), and the Teacher Professional Learning Scale (Gümüş, Apaydın & Bellibaş, 2018). The data were gathered through an online survey over a two-month period. Data were collected using validated instruments, including the EU Project Contribution Evaluation Scale, the Professionalism Scale, and the Teacher Professional Learning Scale. Statistical analyses such as Pearson's correlation, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and multiple linear regression were conducted to assess the correlations and differences between variables. The findings indicate that there were no statistically significant differences in professional competence levels among teachers based on variables such as seniority, gender, subject area, or school type. However, teachers who actively participated in any phase of EU projects demonstrated higher scores across all sub-dimensions of the evaluation scales. Notably, the findings revealed that teachers' active participation in EU projects had a positive impact on their "personal/professional development" and "foreign language" sub-dimensions. The study indicated that EU projects contributed significantly to teachers' "personal development" and "institutional contribution" as well as their acquisition of new knowledge and skills. Notably, teachers reported high satisfaction levels regarding the personal and professional development opportunities afforded by EU projects, and they valued the opportunities to enhance their foreign language skills. Furthermore, the study found that EU projects positively influenced teachers' professional learning, particularly in terms of fostering "collaboration" and facilitating"access to knowledge" resources. In conclusion, the research suggests that engagement in EU projects fosters significant improvements in teachers' research capabilities and knowledge acquisition, which in turn benefits both national and international projects. By providing opportunities for personal and professional growth, enhancing language skills, and fostering collaboration, EU projects contribute to the development of a more skilled and knowledgeable teaching profession.

Keywords: European Union Projects, Professional Development, Professional Learning, Professional Professionalism, Erasmus+

Kırsal Destinasyonlar İçin Girişimcilik: Yeşil Bir Erasmus Yolculuğu

Hacer Yayla [1], Zeynep Kılıç [2,*], Ayhan Işık [3], Zehra Korkmaz [4] & Melisa Çakır Yılmaz [5]
[1] Ingilizce Öğretmenliği Ümitköy Kız Anadolu Imam Hatip Lisesi
[2] Ar-Ge Birimi/Projeler Koordinatörlüğü Çankaya Ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü
[3] Ilçe Millî Eğitim Müdürü Çankaya Ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü
[4] Şube Müdürü Çankaya Ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü
[5] Okul Öncesi Öğretmenliği Atatürk Anaokulu
zeyneperce75@gmail.com

Özet

Bu çalışma, Avrupa Birliği proje fırsatlarından biri olan "Erasmus+ Ana Eylem-2 İşbirliği İçin Ortaklıklar" faaliyeti altında yer alan, kurum ve kuruluşlara uluslararası işbirliği deneyimi ve kurumsal kapasite gelişimi için fırsatlar sunan bir mesleki eğitim işbirliği ortaklıkları projesidir. Avrupa komisyonu, iş birliği projeleri çatısı altında bir araya gelen kurumların yüksek kaliteli ve yenilikçi çıktılar üretmelerini öncelemekte ve bu yönüyle değerlendirilen projeler hibe almaktadır. Ayrıca sunulan projelerin açık ve somut bir ihtiyaç analizine dayanması, belirlenen ihtiyaçlara cevap vermeye yönelik somut, ulaşılabilir, ölçülebilir hedefler içermesi beklenmektedir. Erasmus+ KA220 Yeşil Kırsal Destinasyonlar İçin Girişimcilik adlı mesleki eğitim projesinin genel amacı kırsal alanlarda sürdürülebilir girişimcilik uygulamalarını teşvik etmektir. Bu amaç çerçevesinde kırsal alanları yeşil cazibe merkezlerine dönüştürerek yerel ekonomiyi canlandırmak, girişimcilik odaklı yenilikçi mesleki eğitim ve öğretim modülleri geliştirmek, çevresel sürdürülebilirliği sağlamak ve dolayısıyla bölgesel kalkınmaya ve mesleki istihdama katkıda bulunmak projenin temel hedeflenmektedir. Projenin hedefleri doğrultusunda AB ülkeleri ve Türkiye'de yer alan kırsal bölgelerdeki altyapı eksikliği, işgücü-pazar talebi ve girişimcilik desteği gibi zorluklar ele alınmakta ve mevcut durum analizine dayanarak kırsal bölgeler için bir girişimcilik çerçevesi oluşturulmuştur. Proje çalışmaları Norveç, Türkiye, Finlandiya, Portekiz, İrlanda ve Kıbrıs olmak üzere toplam altı ülkenin işbirliği ile yürütülmektedir. Ortak ülkelerin kırsal kalkınmayı destekleyen devlet kurumları, eğitim merkezleri ve yerel işletmeleri de proje faaliyetlerine dahil olmuş ve devam eden süreçte proje faaliyetlerinde kilit rol almaktadırlar. Özellikle mesleki eğitim çalışanları ve kırsal girişimciler projenin önemli hedef kitlesi olup doğrudan yararlanıcılarıdır. Proje çalışmaları halihazırda yaklaşık 12 aydır devam etmekte ve iki yıllık bir süreçte tamamlanması beklenmektedir. Projenin somut çıktılarından bazıları girişimciler ve mesleki eğitim çalışanları için eğitim modülleri, dijital araçlar ve "Yeşil Kırsal Destinasyonlar İçin Girişimcilik El Kitabı" oluşturmaktadır. Bu doğrultuda müfredat geliştirme çalışmaları, dijital eğitim araçları ve dijital platformlar oluşturulmuş ve geniş bir yayılım sağlanmıştır. Geliştirilen müfredat, kırsal bölgelerdeki girişimcilerin karşılaştığı zorlukları ele almakta, aynı zamanda bu bölgelerdeki işletmelerin çevre dostu ve yenilikçi çözümler geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu aşamada devam eden faaliyetler özetle şunlardır: Durum analizi; kırsal bölgelerdeki girişimcilik eğitimleri ve sürdürülebilir kalkınma üzerine bir inceleme yapılmıştır. Çerçeve tasarımı ve uygulama; girişimcilik eğitimi modülleri, mental sağlık, gıda turizmi, dijital pazarlama ve kapsayıcılık gibi alanlara odaklanılarak tasarlanmıştır. Dijital araçlar ve yayılım; projenin sonuçları, web platformları ve sosyal medya aracılığıyla yaygınlaştırılmış, ayrıca

bir dijital öğrenme platformu oluşturulmuştur. Proje sonuçlarının, kırsal alanlarda yeni iş fırsatları yaratması ve sürdürülebilir kalkınma uygulamalarını teşvik ederek ülkelerin ekonomik ve sosyal gelişime önemli katkılar sağlaması beklenmektedir. Ayrıca orta ve uzun vadede girişimcilik eğitimine yeni bir bakış açısı kazandırması, kırsal topluluklar aracılığıyla hem ekonomik hem de çevresel açıdan güçlendirilmiş, yeni iş fırsatları yaratması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kırsal girişimcilik, sürdürülebilir kalkınma, yeşil destinasyonlar, mesleki eğitim, Erasmus+

Entrepreneurship for Rural Destinations: A Green Erasmus Journey

Hacer Yayla [1], Zeynep Kılıç [2,*], Ayhan Işık [3], Zehra Korkmaz [4] & Melisa Çakır Yılmaz [5]

Abstract

This study is part of a cooperation partnership in vocational education and training (KA220-VET) project under the Erasmus+Key Action-2 framework which offers institutions and organizations opportunities for international cooperation experience and institutional capacity development. The European Commission prioritizes high-quality and innovative outputs from institutions collaborating within the framework of cooperation projects, and such projects are eligible for funding. Moreover, the proposed projects are expected to be based on a clear and concrete needs analysis, with specific, achievable, and measurable objectives aimed at addressing the identified needs. The general objective of the "Erasmus+KA220 Entrepreneurship for Green Rural Destinations" vocational education project is to promote sustainable entrepreneurial practices in rural areas. Within this framework, the project aims to revitalize the local economy by transforming rural areas into green attraction centers, developing entrepreneurship-focused innovative vocational education and training modules, ensuring environmental sustainability, and thereby contributing to regional development and vocational employment. In line with the project's objectives, challenges such as infrastructure deficiencies, labor market demand, and entrepreneurship support in rural areas of EU countries and Turkey are addressed. Based on a current situation analysis, an entrepreneurship framework for rural areas has been established. The project is being carried out in collaboration with six countries: Norway, Turkey, Finland, Portugal, Ireland, and Cyprus. Government institutions supporting rural development, educational centers, and local businesses in the partner countries have also been involved in project activities and continue to play a key role in the ongoing process. Vocational education staff and rural entrepreneurs are particularly important target groups and direct beneficiaries of the project. The project has been ongoing for approximately 12 months and is expected to be completed in two years. Some of the tangible outputs of the project include training modules for entrepreneurs and vocational education staff, digital tools, and the "Entrepreneurship Handbook for Green Rural Destinations." In this context, curriculum development efforts, digital education tools, and digital platforms have been created and broadly disseminated. The developed curriculum addresses the challenges faced by entrepreneurs in rural areas while allowing businesses in these regions to develop environmentally friendly and innovative solutions. The ongoing activities include: Situation Analysis, which involves examining current entrepreneurship training and sustainable development in rural areas; Framework Design and Implementation, focusing on entrepreneurship training modules in areas such as mental health, food tourism, digital marketing, and inclusivity; and Digital Tools and Dissemination, through which the project’s results have been promoted via web platforms and social media, and a digital learning platform has been established. The project outcomes are expected to create new job opportunities in rural areas and significantly contribute to economic and social development by promoting sustainable development practices. In the medium and long term, it is also anticipated that the project will offer a new perspective

on entrepreneurship education, strengthening both the economic and environmental aspects of rural communities and creating new job opportunities.

Keywords: Rural entrepreneurship, sustainable development, green destinations, vocational education, Erasmus+

Erasmus+ Programına Yönelik Ortaöğretim Kız Öğrencilerinin Görüşleri: Digitale of Life Proje Örneği

Gökhan Arıkan [1,*] & Gülay Arıkan [2]
[1] Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Yonetıcı
[2] Çocuk Gelişimi Şehit Saim Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
arikangokhan@gmail.com

Özet

Ortaöğretim seviyesinde öğrenim gören kız öğrencilerin Erasmus+ Avrupa Birliği eğitim programına yönelik görüşlerinin çeşitli boyutlarda belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu amaç kapsamında kız öğrencilerin programa katılma motivasyonları, hareketlilik boyunca karşılaştıkları sorunlar, programla elde ettikleri kazanımlar ve daha sonra programa katılacak kız öğrencilere yönelik öneriler tespit edilmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılarak 2024 yılı eylül ayında hareketliliğe katılan ortaöğretimde öğrenim gören 7 kız öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda hareketliliğe katılan kız öğrencilerin katılım motivasyonlarının Avrupa'daki farklı kültürleri öğrenmek ve farklı bir ülkeyi gezmek, dil becerilerini geliştirmek, Avrupa'daki akranları ile iletişim ve etkileşim kurmak, Avrupa'daki okulları ve eğitimi görmek istemelerinin sağladığı görülmüştür. Hareketlilik boyunca dil yeterliliklerindeki boşlukların, kültürlerarası farklılıklardan kaynaklanan uyum sorunları ve beslenme alışkanlıkları arasındaki farklılıkların problem alanları olduğu görülmüştür. Program sonucunda kız öğrencilerin ön yargılarından uzaklaştıkları, Avrupa kültürünü daha yakından görme fırsatı buldukları, dil becerilerini geliştirdikleri, dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik bilinç ve farkındalık kazandıkları, kendilerine olan özgüvenlerinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Erasmus+ programına katılacak kız öğrencilerin, hareketlilik öncesinde dil yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik kursların verilmesinin, gidilecek ülke ve ortaklık yapısına bağlı katılımcı ülke kültürlerini tanıtıcı bilgilendirme toplantılarının yapılması, hareketliliğe katılacak öğrencilerin hareketlilik öncesinde çevrimiçi bir araya gelerek tanışmalarının sağlanması önerilmiştir. Araştırma sonucunda Erasmus+ programlarının hedefleriyle uyumlu öğrenciler üzerindeki etkilerinin tespitine yönelik uluslararası boyutta nicel araştırma ölçeklerinin geliştirilmesi önerisi getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erasmus+ Programları, Öğrenci Görüşleri, Erasmus+ Program Kazanımları

Opinions of High School Female Students on Erasmus+ Programme: Digitale of Life Project Example

Gökhan Arıkan [1,*] & Gülay Arıkan [2]

Abstract

In this study, which aims to determine the views of female students studying at secondary education level towards Erasmus+ European Union education programme in various dimensions, a qualitative research approach was adopted. Within the scope of this purpose, it was tried to determine the motivation of female students to participate in the programme, the problems they encountered during the mobility, the gains they achieved with the programme and the suggestions for female students who will participate in the programme later. A semi-structured interview form prepared by taking expert opinion was used as a data collection tool. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the study, and the data obtained from 7 female students studying in secondary education who participated in the mobility in September 2024 were used. Content analysis and descriptive analysis techniques were used to analyse the data. As a result of the findings obtained from the research, it was seen that the motivations of the female students participating in the mobility were to learn about different cultures in Europe and to visit a different country, to improve their language skills, to communicate and interact with their peers in Europe, and to see schools and education in Europe. Gaps in language proficiency, adaptation problems arising from intercultural differences and differences in eating habits were seen to be problem areas during the mobility. As a result of the programme, it was concluded that female students moved away from their prejudices, had the opportunity to see European culture more closely, improved their language skills, gained consciousness and awareness about the development of language skills, and increased their self-confidence. It was suggested that courses should be given to female students who will participate in the Erasmus+ programme to improve their language proficiency before mobility, informative meetings should be held to introduce the cultures of the participating countries depending on the destination country and partnership structure, and the students who will participate in the mobility should meet online before mobility. As a result of the research, it was suggested that quantitative research scales should be developed internationally to determine the effects of Erasmus+ programmes on students in line with their objectives.

Keywords: Erasmus+ Programmes, Student Opinions, Erasmus+ Programme Outcomes

"Doğal Afetlerde Güçlü Bir Gençlik İçin" Erasmus+ KA152 Projesinin Gençler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Dr. Zarife Gökçen Karadem
Matematik Meb
zgokcenkaradem@gmail.com

Özet

Erasmus+ Programı 3 Ana Eylem ve 2 Özel Eylem'den oluşmaktadır. Ana eylem1 Bireylerin Öğrenme hareketliliği (KA1) olarak adlandırılmaktadır. Alt alanları yüksek öğretim, mesleki eğitim, okul eğitimi, yetişkin eğitimi ve gençlik alanlarıdır. "Doğal Afetlerde Güçlü Bir gençlik İçin"; Erasmus+ KA152 Gençlik Değişimleri Projesidir. Proje, 2023 yılında Türkiye Ulusal Ajansı tarafından desteklenmeye değer bulunmuştur. 01.12.2023-30.11.2024 tarihleri arasında 5 ortak ülkenin katılımı ile gerçekleştirilmektedir. Projenin koordinatörlüğünü Isparta'da kurulmuş bir gençlik grubu olan "Gençler İçin Eğitim ve Bilim Platformu" yapmaktadır. Ortaklar İtalya, İspanya, Romanya, Protekizdeki 4 farklı sivil toplum kuruluşudur. Projede 30 genç, katılımcı ve lider olarak yer almıştır. Projenin hareketlilik faaliyeti olan "Ben Hazırım", 24-28 Haziran 2024 tarihlerinde Isparta'da gerçekleştirilmiştir. 5 ülkeden 30 genç Isparta'da informal eğitim yöntemiyle hazırlanmış eğitim programına katılmıştır. Projenin genel hedefi gençlerin doğal afetler konusunda güçlendirilmesidir. Özel hedefler; Gençlerin doğal afetler konusunda farkındalık kazanmalarına destek olmak, Gençlerin doğal afetlerde organize olma, lojistik destek için koordinasyon becerisi kazanma, psikolojik ilk yardımı öğrenme, kendi iyi oluş hallerini koruyabilme, doğru bilgiye ulaşma becerisini geliştirmelerini, afet eylem planı hazırlama becerisi edinme sağlayabilmek, Gençlerin Avrupalı akranları ile iletişim kurmalarını sağlamak, dil becerilerini geliştirmek, kültürler arası farklılıklara saygı ve hoşgörü, anti ayrımcı tutum geliştirmektir. Bu araştırmanın amacı "Doğal Afetlerde Güçlü Bir Gençlik İçin" projesinin katılımcı gençler üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır; Projenin gençler üzerinde doğal afetler konusundaki etkisi nasıldır? Projenin gençler üzerindeki dilsel ve kültürel etkisi nasıldır? Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yapılmıştır. Araştırma grubunu 16-20 yaşlarında 16 genç oluşturmaktadır. . Araştırmada veriler, proje faaliyeti esnasında yüz yüze görüşmeler ile ve araştırma grubuna online form aracılığı ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları uygulanarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, gençler doğal afetlere karşı farkındalık düzeylerinin arttığını ifade etmişlerdir. Doğal afetlerde afet eylem planının önemini anladıklarını belirtmişlerdir. Projede uygulanan etkinliklerin etkili olduğu sorulara verilen cevaplar arasında sıkça geçmektedir. Gençler 5 farklı ülkenin dillerinden birkaç kelime öğrendiklerini, birbirlerine kendi dilleri hakkında bilgiler verdiklerini söylemektedirler. Bunun yanından kültürel düzeyde de etkileşimin olduğu, farklı kültürleri tanımada istekliliklerin arttığı görülmektedir. Gençlerin tamamı buna benzer projelerde yer almak istediklerini belirtmişlerdir. Projenin gençler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı görülmektedir. Hem proje konusu olan doğal afetler konusundaki kazanımlar, hem de farklı ülkeden gençlerin bir arada olması sebebiyle oluşan arkadaşlıklar arası etkileşim açısından projenin gençlerin

kişisel gelişimlerine olumlu yönde etkisi olmuştur. Doğal afetler tüm dünyada karşılaşılabilecek doğa olaylarıdır. Gençlerin bu alanda güçlendirilmesi oldukça önemlidir. Doğal afetler konusunda gençlere yönelik çalışmaların ve projelerin artırılması önerilmektedir. Gençlerin farklı alanlarda becerilerini artıracak uluslararası projeler geliştirmek, gençleri farklı ülkelerden akranları ile buluşturmak gençlerin hem kişisel hem de dil gelişimlerine etkisini artıracaktır.

Anahtar Kelimeler: Doğal Afetler, Gençler, Erasmus+, KA152, Gençlik Değişimleri

Examining the Effects of the Erasmus+ KA152 Project on Youth

Dr. Zarife Gökçen Karadem

Abstract

"For a Strong Youth in Natural Disasters"; Erasmus+ KA152 Youth Exchange Project. The project was found worthy of support by the Turkish National Agency in 2023. It is being carried out with the participation of 5 partner countries between 01.12.2023-30.11.2024. The project is coordinated by the "Education and Science Platform for Youth", a youth group established in Isparta. The partners are 4 different civil society organizations in Italy, Spain, Romania and Portugal. 30 young people took part in the project as participants and leaders. The mobility activity of the project, "I am Ready", was held in Isparta between 24-28 June 2024. The general goal of the project is to strengthen young people about natural disasters. Specific goals; To support young people in gaining awareness about natural disasters, To ensure that young people are organized in natural disasters, gain coordination skills for logistic support, learn psychological first aid, protect their own well-being, develop the ability to access accurate information, and gain the ability to prepare a disaster action plan, To enable young people to communicate with their European peers, develop language skills, respect and tolerance for cultural differences, and develop an anti-discriminatory attitude. The aim of this research is to examine the effects of the "For a Strong Youth in Natural Disasters" project on young participants. Within the framework of this purpose, the following questions were sought; What is the effect of the project on young people about natural disasters? What is the linguistic and cultural interaction of the project on young people? The research was conducted using a case study, one of the qualitative research methods. The research group consists of 16 young people aged 16-20. The data in the research were obtained during the project activity through face-to-face interviews and by applying semi-structured interview questions to the research group via an online form. According to the findings, young people stated that their awareness level against natural disasters has increased. They stated that they understood the importance of disaster action plans in natural disasters. It is frequently mentioned among the answers given to the questions that the activities implemented in the project were effective. Young people say that they learned a few words from the languages of 5 different countries and that they gave each other information about their own languages. In addition, it is seen that there is interaction at the cultural level and their willingness to get to know different cultures has increased. All young people stated that they want to take part in similar projects. It is seen that the project has had a positive effect on young people. The project has had a positive effect on the personal development of young people both in terms of the gains regarding natural disasters, which is the subject of the project, and in terms of the interaction between friendships that occurred due to young people from different countries being together.

Keywords: Natural Disasters, Young People, Erasmus+, KA152, Youth Exchanges

Yer Altından Yer Üstüne Geçmişten Günümüze Zonguldak

Mehtap Öz [1,*] & Burcu Atabey Özdemir [2]
[1] Ingilizce Öğretmenliği Prof.dr.şaban Teoman Duralı Bilsem
[2] Kimya Öğretmenliği Prof.dr.şaban Teoman Duralı Bilim ve Sanat Merkezi
mhtpz83@gmail.com

Özet

2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Zonguldak ilinin kültürel, doğal, jeolojik ve endüstriyel mirasını ortaokul öğrencilerine tanıtmayı amaçlayan bu proje kapsamında, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 30 öğrenci hedef kitle olarak belirlenmiştir. Projenin temel amacı, öğrencilerin yaşadıkları şehri bütün yönleriyle tanımalarını sağlamak; bu süreçte yaparak, yaşayarak ve görerek öğrenme ilkelerine dayalı etkinliklerle öğrencilerin bilgi ve farkındalık düzeylerini artırmaktır. Aynı zamanda öğrencilerin, kültürel ve doğal mirasın korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması gerekliliğini kavramaları hedeflenmiştir. Proje çerçevesinde, Zonguldak'ın Ereğli, Devrek, Çaycuma ve Gökçebey ilçelerine alan gezileri düzenlenmiştir. Bu gezilerde, bölgedeki kültürel, doğal ve endüstriyel miras alanları konusunda uzman akademisyenler tarafından öğrencilere bilgilendirme yapılmıştır. Alan gezilerinin ardından, elde edilen kazanımları pekiştirmek amacıyla çeşitli atölye çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu atölyeler arasında "Zonguldak temalı çanta boyama", "Zonguldak bitki örtüsünü içeren ayraç yapımı", "Zonguldak minyatürü yapımı", "Seramik atölyesi", "Kömürün Karası ile Kağıdı Süsleyenler: Zonguldaklı Şair ve Yazarları Tanıtma", "Devrek Bastonu Yapımı Atölyesi", "Zonguldak Fotoğraf Kolajı" ve "Denizden Zonguldak" atölyeleri bulunmaktadır. Projenin değerlendirme sürecinde, öğrencilerin miras değerlerine karşı tutumlarını ölçmek için Somut Kültürel Miras Tutum Ölçeği (Yeşilbursa, 2013) ve Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği (Demir, 2023) kullanılmıştır. Bu ölçekler, hem projenin başlangıcında hem de sonunda uygulanarak elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Proje kapsamında teknolojiyi entegre etmek amacıyla günlük olarak Kahoot quiz uygulamaları düzenlenmiş, projenin fotoğraf ve videoları çeşitli Web 2.0 araçları kullanılarak derlenmiş ve proje kapanış töreninde sergilenmiştir. Bu proje, Zonguldak'ın yalnızca kömür madenciliği geçmişiyle değil, aynı zamanda zengin kültürel ve doğal mirasıyla da önemli bir şehir olduğunu vurgulamayı amaçlamış; öğrencilerde bu mirasın korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması yönünde farkındalık oluşturmayı hedeflemiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Miras, Somut olmayan Kültürel Miras, Doğa Eğitimi, Müze Eğitimi, El Sanatları Eğitimi, Çevre Bilinci, Kent Tarihi, Çevresel Farkındalık, Şehir Tarihi, Eğitsel Tasarım

From Underground to Aboveground from Past to Present Zonguldak

Mehtap Öz [1,*] & Burcu Atabey Özdemir [2]

Abstract

Within the scope of this project, which aims to introduce the cultural, natural, geological and industrial heritage of Zonguldak province to secondary school students in the 2023-2024 academic year, 30 students studying in 6th, 7th and 8th grades were determined as the target audience. The main purpose of the project is to enable students to get to know the city they live in in all its aspects and to increase their knowledge and awareness levels through activities based on the principles of learning by doing, experiencing and seeing. At the same time, it is aimed for students to comprehend the necessity of protecting cultural and natural heritage and transferring it to future generations. Within the framework of the project, field trips were organized to Ereğli, Devrek, Çaycuma and Gökçebey districts of Zonguldak. During these trips, students were informed by academics specialized in cultural, natural and industrial heritage sites in the region. Following the field trips, various workshops were organized to consolidate the gains obtained. These workshops included "Zonguldak-themed bag painting", "Making a bookmark with Zonguldak flora", "Making Zonguldak miniature", "Ceramic workshop", "Decorating Paper with the Black of Coal: Introducing Poets and Writers from Zonguldak", 'Devrek Walking Stick Making Workshop', 'Zonguldak Photo Collage' and 'Zonguldak from the Sea' workshops. In the evaluation process of the project, the Tangible Cultural Heritage Attitude Scale (Yeşilbursa, 2013) and Cultural Heritage Awareness Scale (Demir, 2023) were used to measure students' attitudes towards heritage values. These scales were applied both at the beginning and at the end of the project and the data obtained were analyzed through SPSS program. Within the scope of the project, Kahoot quiz applications were organized daily to integrate technology, and photos and videos of the project were compiled using various Web 2.0 tools and exhibited at the project closing ceremony. This project aimed to emphasize that Zonguldak is an important city not only for its coal mining history but also for its rich cultural and natural heritage, and aimed to raise awareness among students to protect this heritage and pass it on to future generations.

Keywords: Cultural Heritage, Intangible Cultural Heritage, Nature Education, Museum Education, Handcraft Training, Environmental Consciousness, Urban History, Environmental Awareness, City History, Educational Design

TÜBİTAK 4004 "Genç Zihinler Kanatlanıyor: Ortaokul Öğrencilerinin Hava Aracı Teknolojileriyle Buluşması" Projesinin Değerlendirilmesi

Fatma Avcı [1,*], Davut Atış [2], Emircan Özdemir [3] & Ömer Garan [4]
[1] Okul Öncesi Öğretmenliği Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü
[2] Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Eskişehir Tepebaşı Ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü
[3] Havacılık Yönetimi Eskişehir Teknik Üniversitesi
[4] Sınıf Öğretmenliği Eskişehir İl Millî Eğitimmüdürlüğü
fatma.epo@gmail.com

Özet

Ülkelerin günümüzde ekonomi, teknoloji ve savunma sanayi alanlarında kıyasıya rekabet ettikleri bilinmektedir. Rekabet; havacılık mühendisliği, pilotluk, hava trafik kontrolü, uçuş eğitimi, havacılık yönetimi gibi meslekler üzerinden gerçekleşmektedir. Havacılık sektörü küreselleşen dünya ekonomisinin önemli bir parçasına dönüşürken, uluslararası ticaretin, turizmin ve uluslararası yatırımların büyümesini kolaylaştırmakta ve özellikle gelişmekte olan ülkelerin ekonomik kalkınmasında da hayati bir rol oynamaktadır. Türkiye son 20 yılda havacılık alanında önemli atılımlar gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu önemli atılımların sürdürülebilirliği açısından genç neslin havacılığa ilgi göstermesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda "Genç Zihinler Kanatlanıyor: Ortaokul Öğrencilerinin Hava Aracı Teknolojileriyle Buluşması" projesi geliştirilmiştir. Proje ile gelişen havacılık teknolojilerini ve tasarım temelli öğrenme yaklaşımını bir araya getirerek, öğrencilerin havacılık alanına duyduğu merak ve ilgilerini deneyler, modellemeler, simülasyonlar yoluyla desteklenmesi ve üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Proje katılımcısı öğrenciler Eskişehir'de dezavantajlı konumda bulunan üç ortaokulda okuyan 7. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Proje kapsamında çok sayıda atölye ve teknik gezi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen atölye çalışmaları; "Havacılık Tarihini Eğlenerek Öğreniyorum", "Hava Araçları Nasıl Uçar? Atölyesi", "Simple Planes Uygulaması İle Uçak Tasarımı Atölyesi", "İnsansız Hava Araçları Teknolojileri Atölyesi", "Model Uçak Tasarımı Atölyesi" ve son olarak da "Geleceğin Hava Araçları Tasarımı ve Sunumu Atölyesi" şeklindedir. Proje kapsamında üç teknik gezi düzenlenmiştir. Bu teknik geziler şöyledir; "TEI Teknik Gezisi", "ESTÜ Havacılık ve Uzay Bilimleri Fakültesi Gezisi", "Türk Hava Kuvvetleri İnönü Havacılık Eğitim Merkezi Teknik Gezisi"dir. Bu çalışma ile "Genç Zihinler Kanatlanıyor: Ortaokul Öğrencilerinin Hava Aracı Teknolojileriyle Buluşması" başlıklı TÜBİTAK 4004 Projesinin, uygulama süreci sonunda gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme çalışmalarından elde edilen verilerden yola çıkılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Projede ölçme ve değerlendirme kapsamında öğrencilere "Öntest-Sontest" uygulanmış olup, proje eğitim sürecinin son gününde katılımcı öğrencilere "Katılımcı Değerlendirme Formu" da uygulanmıştır. Ayrıca "Geleceğin Hava Araçları Tasarımı ve Sunumu" atölyesi sonunda ortaya çıkan tasarımlar uzman bir ekip tarafından "Mühendislik Tasarım Süreci Dereceli Puanlama Anahtarı" ile puanlanmıştır. Projenin sonucunu ortaya koymak için yukarıda bahsi geçen ölçme ve değerlendirme çalışmalarının analizlerine devam

edilmektedir. Bu bağlamda ulaşılan analiz sonuçlarının kongrede detaylı bir şekilde sunulması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hava Araçları, Öğrenci, TÜBİTAK

Evaluation of the TÜBİTAK 4004 "Young Minds Take Wings: Secondary School Students' Encounter with Aircraft Technologies" Project

Fatma Avcı [1,*], Davut Atış [2], Emircan Özdemir [3] & Ömer Garan [4]

Abstract

It is known that countries compete fiercely in the fields of economy, technology and defense industry today. Competition takes place through professions such as aviation engineering, piloting, air traffic control, flight training and aviation management. While the aviation sector is becoming an important part of the globalizing world economy, it facilitates the growth of international trade, tourism and international investments and plays a vital role especially in the economic development of developing countries. Turkey has made significant strides in the field of aviation in the last 20 years. It is considered important for the sustainability of these significant strides that have been made that the young generation shows interest in aviation. In this context, the "Young Minds Take Wings: Middle School Students' Encounter with Aircraft Technologies" project was developed. The project aimed to bring together developing aviation technologies and the design-based learning approach, support students' curiosity and interest in aviation through experiments, modeling and simulations and contribute to the development of their high-level cognitive skills. The project participant students were selected from 7th grade students studying in three disadvantaged middle schools in Eskişehir. Numerous workshops and technical trips were held within the scope of the project. The workshops carried out; "I am Learning Aviation History by Having Fun", "How Do Air Vehicles Fly? Workshop", "Aircraft Design Workshop with Simple Planes Application", "Unmanned Aerial Vehicles Technologies Workshop", "Model Aircraft Design Workshop" and finally "Aircraft Design and Presentation of the Future Workshop". Three technical trips were organized within the scope of the project. These technical trips are as follows; "TEI Technical Trip", "ESTU Faculty of Aviation and Space Sciences Trip", "Turkish Air Force İnönü Aviation Education CenterTechnical Trip". Within the scope of measurement and evaluation in the project, "Pretest-Posttest" was applied to the students and "Participant Evaluation Form" was also applied to the participant students on the last day of the project training process. In addition, the designs emerged at the end of the "Aircraft Design and Presentation of the Future" workshops were evaluated with the "Engineering Design Process Graded Scoring Key" by an expert team. The analysis of the measurement and evaluation studies mentioned above, which were put into operation to determine the results of the project, is ongoing. It is planned to present the results of the analysis in detail at the congress.

Keywords: Aircraft, Student, Tübitak

Temizlik ve bakım hizmetlerinde çalışan bireylerde kas iskelet sistemi rahatsızlıkları ile fiziksel aktivite ilişkisi.

Utku Kayabaş [1,*] & Sema Can [2]
[1] Antrenörlük Eğitimi Hitit Üniversitesi
[2] Antrenörlük Eğitimi Bölümü - Spor Sağlık Bilimleri Anabilim Dalı Hitit Üniversitesi
utku0835@gmail.com

Özet

Bu araştırma, temizlik ve bakım hizmetlerinde çalışan bireylerin kas iskelet sistemi rahatsızlıkları ile fiziksel aktivite ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Nisan – Haziran 2024 tarihleri arasında yürütülen bu araştırmaya Hitit Üniversitesi'nde görevli temizlik ve bakım hizmetlerinde çalışan 76 kişi dahil edilmiştir (kadın n= 32; yaş ortalaması 46,41 ± 7,42; erkek n= 44; yaş ortalaması: 40,11 ± 9,84 yıl). Katılımcıların vücut kompozisyon ölçümleri alındıktan sonra anket formları yüz yüze görüşme ile doldurulmuştur. Ölçüm yöntemi olarak Kişisel Bilgi Formu ile Cornell Kas İskelet Sistemi Rahatsızlıkları anketi ve DSÖ Küresel Fiziksel Aktivite Anketi kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı veriler için, ortalama, standart sapma, minimum-maksimum, frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Veriler, normal dağılım göstermediği için spearman korelasyon testi, gruplar arasındaki farklılıkların incelenmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Fiziksel aktivite düzeyine göre her iki cinsiyete göre tüm bireylerin aktif kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Kas iskelet sistemi toplam puanı ile fiziksel aktivite puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$). KİS puanlarına göre cinsiyete göre, boyun, omuz, sırt, el bileği ve kalça bölgesi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Erkeklerde ve kadınlarda en sık görülen kas iskelet sistemi rahatsızlığı bel ağrısı olduğu görülmektedir ($p>0,05$). Kadınların kas iskelet sistemi puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ve kas iskelet sistemi rahatsızlıkları ile fiziksel aktivite arasında ilişki olmadığı görülmektedir. Şikayetleri en aza indirmek için postür ve duruş eğitimlerinin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: fiziksel aktivite, kas iskelet sistemi rahatsızlıkları, sağlık

The Relationship Between Musculoskeletal Disorders and Physical Activity in Individuals Working in Cleaning and Maintenance Services

Utku Kayabaş [1,*] & Sema Can [2]

Abstract

This study was conducted to investigate the relationship between musculoskeletal disorders and physical activity in individuals working in cleaning and maintenance services. This study, which was conducted between April and June 2024, included 76 individuals working in cleaning and maintenance services at Hitit University (women n= 32; mean age 46.41 ± 7.42 years; men n= 44; mean age: 40.11 ± 9.84 years). After the body composition measurements of the participants were taken, the questionnaire forms were filled out by face-to-face interview. Personal Information Form, Cornell Musculoskeletal Disorders Questionnaire and WHO Global Physical Activity Questionnaire were used as measurement methods. In the evaluation of the data, mean, standard deviation, minimum-maximum, frequency and percentage values were given for descriptive data. Since the data did not show normal distribution, Spearman correlation test was used and Mann Whitney U test was used to analyse the differences between the groups. According to the physical activity level, all individuals of both genders were in the active category. No significant correlation was found between musculoskeletal system total score and physical activity scores ($p>0.05$). A significant difference was found between the scores of the neck, shoulder, back, wrist and hip region according to gender ($p<0.05$). The most common musculoskeletal disorder in women and men was low back pain ($p>0.05$). It is seen that musculoskeletal system scores of women are higher than men and there is no relationship between musculoskeletal system disorders and physical activity. Complaints can be minimized by providing posture training.

Keywords: physical activity, musculoskeletal disorders, health

İklim Değişikliği Temalı Dijital Eğitsel Oyun Tasarımının İngilizce Öğrenmeye Etkisi

Fatma Merve Yıldırım
Ingilizce Öğretmenliği Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezi
merve_kocaoglu@yahoo.com

Özet

İklim değişikliği konusunda eğitsel farkındalık ve duyarlılık sağlamak İngilizce dersi de dahil bütün disiplinlerin ortak hedefidir. Bu sebeple MEB ilköğretim programlarında yer alan kazanımlar doğrultunda İngilizce dersinde kullanılabilecek iklim değişikliği temalı bir oyun hazırlanmıştır. Yabancı dilde bireylerin öğrenme düzeylerini arttırmak için de her geçen gün yeni öğretim yöntem ve teknikleri önem kazandığı için klasik yöntemlerle kelime ya da dil bilgisi öğretimi sağlamak, yerini oyun-oyunlaştırma, "Dil ve İçeriği Bütünleştiren Öğrenim" (CLIL) gibi yöntemlere bırakmıştır. İngilizcenin daha çok araç olduğu bu yöntemde iklim temalı kelimelerin öğretildiği oyun tasarımı hem disiplinler arası geçişler sağlamış hem de konu bütünlüğü oluşturmuştur. Oyun ortaokul öğrencileri için oluşturulmuş ve görsel bir oyun tasarım sitesi kullanılarak hazırlanmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen esas alınmıştır. Çalışma grubunda 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında özel yeteneklilerin devam ettiği bir kurumda öğrenim gören ortaokul öğrencileri (40 öğrenci) yer almış ve çalışma 4 hafta sürmüştür. Araştırmada oluşturulan deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test sonuçlarında anlamlı bir farka rastlanmadığı, ancak son test sonucunda oyunu oynayan deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğu görülmüş ve bu öğrenciler oyunla ilgili görüşlerini yansıtan bir form doldurarak, oyunla ilgili dönüt vermişlerdir. Dil öğretiminin hem Coğrafya hem de teknoloji ile bütünleştirilmesinin öğrenmenin kalıcılığını arttırdığı, öğrenenler için eğlenceli bir ortam oluşturduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel bilgisayar oyunu, iklim değişikliği, yabancı dil eğitimi, oyun tasarımı

The Influence of Educational Digital Game Design on Climate Change in English Language Learning

Fatma Merve Yıldırım

Abstract

Increasing awareness and sensitivity about climate change is a shared objective in all educational fields, including English classes. Therefore, in accordance with the goals set by the Ministry of National Education's primary education programs, a game has been developed for use in English classes focusing on climate change topics. As new teaching methods and approaches become more important for improving individuals' language learning abilities, traditional methods for teaching vocabulary and grammar have been replaced by techniques such as game-based learning and Content and Language Integrated Learning (CLIL). In this approach, where English is used primarily as a tool, the game designed to teach climate-related vocabulary has facilitated interdisciplinary connections and established coherence in the subject matter. The game, created for middle school students using a visual game design platform, was utilized in an experimental study with pre-test and post-test control groups. The study included 40 middle school students attending a gifted learners institution during the 2023-2024 academic year, and lasted four weeks. The pre-test results showed no significant differences between the experimental and control groups; however, the post-test results indicated that students in the experimental group, who engaged in the game, performed better. These students provided feedback on the game through a survey reflecting their opinions. It was observed that combining language teaching with geography and technology improves knowledge retention and creates an enjoyable learning environment for participants.

Keywords: Educational computer game, climate change, foreign language education, game design

İleri Dönüşüm Yaklaşımlarıyla Geliştirilmiş Üç Boyutlu Etkileşimli Eğitsel Oyunların Fene Yönelik Motivasyona Etkisi

Şevval Keriman Haras [1,*], Halil Ibrahim Yıldırım [1], Irem Bertizlioğlu [2], Fatma Nur Kaynak [1] & Sıla Koçak [1]
[1] Fen Bilgisi Öğretmenliği Gazi Üniversitesi
[2] Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrenci
sevvalharas@hotmail.com

Özet

Bu araştırma ileri dönüşüm yaklaşımlarıyla geliştirilmiş üç boyutlu etkileşimli eğitsel oyunların ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının gelişimine nasıl bir etkisi olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada yarı deneysel yöntem ve ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deneysel işlem basamağı 2023 yılında gerçekleştirilmiş ve 12 hafta sürmüştür. 7. sınıf şubelerinden bir şube kontrol, bir şube deney grubu olarak belirlenmiştir. Şubelerin belirlenmesi işlemi kura çekimiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kontrol ve deney grubunda 20'şer öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin fene yönelik motivasyon düzeyleri Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen "Fene Yönelik Motivasyon Ölçeği" ile belirlenmiştir. Hem kontrol hem de deney grubunda deneysel işlem süreci araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda deneysel bir işlem uygulanmamış, Fen Bilimleri Dersi öğretim programına uygun, öğrenci merkezli fen öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından "Hücre-Bölünmeler" ve "Kuvvet-Enerji" ünitelerine yönelik ileri dönüşüm yaklaşımlarıyla üç boyutlu etkileşimli eğitsel oyunlar geliştirilmiştir. Deney grubunda da kontrol grubundaki öğretime paralel olarak öğretim yapılırken, öğretim sürecinde ileri dönüşüm yaklaşımlarıyla geliştirilmiş üç boyutlu etkileşimli eğitsel oyunların kullanımına yer verilmiştir. Veri toplama araçları ön test, son test olarak kontrol ve deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde Bağımsız Gruplar İçin t-Testi ve Bağımlı Gruplar İçin t-Testi kullanılmıştır. Araştırmanın başında kontrol ve deney grubunun motivasyon düzeyleri benzerken, araştırmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin motivasyon düzeyleri kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı seviyede daha yüksektir. Ayrıca araştırma sürecinde deney grubunun motivasyon düzeyinde anlamlı bir artış gerçekleşirken kontrol grubunun motivasyon düzeyi üzerinde anlamlı bir artış gerçekleşmemiştir. Bu sonuçlar fen öğretiminde ileri dönüşüm yaklaşımlarıyla geliştirilmiş üç boyutlu etkileşimli eğitsel oyunların kullanılmasının öğrencilerin fene yönelik motivasyonlarının gelişimine anlamlı seviyede katkısı olduğunu göstermektedir. Bu sonuca dayanarak fen öğretiminde öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını sağlayabilecek ileri dönüşüm yaklaşımlarıyla geliştirilmiş üç boyutlu etkileşimli eğitsel oyunlara da yer verilmesi gerektiği önerilebilir. Bu araştırma TÜBİTAK 2209/A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Desteği Programı tarafından desteklenen 1919B012206832 numaralı projeden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üç boyutlu etkileşimli eğitsel oyun, ileri dönüşüm yaklaşımı, motivasyon, fen öğretimi

The Effect Of Three-Dımensional Interactive Educational Games Developed with Advanced Transformation Approaches on Motivation Towards Science

Şevval Keriman Haras [1,*], Halil Ibrahim Yıldırım [1], Irem Bertizlioğlu [2], Fatma Nur Kaynak [1] & Sıla Koçak [1]

Abstract

This research was conducted to determine how three-dimensional interactive educational games developed with advanced transformation approaches affect the development of motivation of 7th grade middle school students towards learning science. Quasi-experimental method and pre-test-post-test control group experimental design were used in the research. The research was conducted with 7th grade students studying at a state secondary school in Yenimahalle district of Ankara. The experimental phase of the research was conducted in 2023 and lasted 12 weeks. One branch from the 7th grade classes was determined as control and one branch as experimental group. The branches were determined by drawing lots. Convenient sampling method was used in the research. There were 20 students in each of the control and experimental groups. The motivation levels of the students towards science were determined with the “Science Motivation Scale” developed by Dede and Yaman (2008). The experimental procedure was carried out by the researchers in both the control and experimental groups. No experimental procedure was applied in the control group, and student-centered science education was carried out in accordance with the Science Course curriculum. Three-dimensional interactive educational games were developed by researchers with advanced transformation approaches for the units "Cell-Divisions" and "Force-Energy". While the teaching in the experimental group was carried out in parallel with the teaching in the control group, the use of three-dimensional interactive educational games developed with advanced transformation approaches was included in the teaching process. Data collection tools were applied to the control and experimental group students as pre-test and post-test. In the analysis of the research data, t-Test for Independent Groups and t-Test for Dependent Groups were used. While the motivation levels of the control and experimental groups were similar at the beginning of the study, the motivation levels of the experimental group students were significantly higher than the control group students at the end of the study. In addition, while there was a significant increase in the motivation level of the experimental group during the research process, there was no significant increase in the motivation level of the control group. These results show that the use of three-dimensional interactive educational games developed with advanced transformation approaches in science teaching significantly contributes to the development of students' motivation towards science. Based on this result, it can be suggested that three-dimensional interactive educational games developed with advanced transformation approaches that can provide students' motivation towards learning science should also be included in science teaching. This research was produced from the project number 1919B012206832, supported by TÜBİTAK 2209/A University Students Research Projects Support Program.

Keywords: Three-dimensional interactive educational game, advanced transformation approach, motivation, science teaching

5. SINIF MATEMATİK DERSİ ONDALIK GÖSTERİMLER KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL OYUN KULLANIMININ Öğrencilerin Akademik Başarıları Ve Tutumlarına Etkisi

Beyza Deniz Çalışkan [1,*] & Devrim Çakmak [1]
[1] Ilköğretim Matematik Öğretmenliği Gazi Üniversitesi
beyzadenizc@gmail.com

Özet

Bu çalışmada beşinci sınıf ondalık gösterimler konusunun öğretiminde dijital oyun kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve matematik dersine karşı tutumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ön test, son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2023 - 2024 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde bir devlet okulunda eğitim gören beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma 45 öğrenci deney ve 52 öğrenci kontrol grubu olmak üzere 97 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmanın veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Ondalık Gösterimler Başarı Testi" ve kullanım izni alınarak Önal (2013) tarafından geliştirilen "Matematik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Başarı testi geliştirilirken beşinci sınıf ondalık gösterimler konusu kazanımları göz önüne alınmış ve 36 sorudan oluşan test hazırlanmıştır. Veri toplama araçları deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Uygulama süresince deney grubuna dijital oyunlarla desteklenen, kontrol grubuna ise mevcut öğretim yöntemi ile öğretim gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde ilişkili ve ilişkisiz örneklemler t testi ile ANCOVA analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda grupların matematik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğu, deney grubunun matematik dersine karşı tutumu açısından uygulama öncesi ve sonrası arasında son test lehine anlamlı fark olduğu fakat deney ve kontrol grubunun matematik dersi tutumlarının son testleri arasında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, oyun, dijital oyun, dijital oyunlarla matematik eğitimi, ondalık gösterimler.

The Effect Of Using Digital Games on Students' Academic Achievement and Attitudes in Teaching the Subject of Decimal Notations in 5th Grade Mathematics Course

Beyza Deniz Çalışkan [1,*] & Devrim Çakmak [1]

Abstract

This study aimed to determine the effect of using digital games in teaching the subject of decimal notations in fifth grade on students' academic achievements and attitudes towards mathematics course. The study employed a quasi-experimental design utilizing a pre-test and post-test control group methodology to collect quantitative data. The sample of the study consisted of fifth-grade students studying at a public school in the Altındağ district of Ankara in the 2023-2024 academic year. The research was conducted with 97 students, 45 students in the experimental group and 52 students in the control group. The "Decimal Notation Achievement Test" developed by the researcher and the "Mathematics Attitude Scale" developed by Önal (2013) were used as the data collection tools of the research after obtaining permission for use. While developing the achievement test, the achievements of the fifth-grade decimal notations subject were taken into consideration and a 36-question test was prepared. The data collection tools were applied to the experimental and control groups as pre-test and post-test. During the application, the experimental group was taught with digital games, and the control group was taught with the current teaching method. In the analysis of data, related and unrelated samples t-test and ANCOVA analysis were used. As a result of the research, it was concluded that there was a significant difference between the mathematics achievements of the groups in favor of the experimental group, that there was a significant difference in favor of the post-test between the experimental group's attitude towards the mathematics course before and after the application, but that there was no significant difference between the post-tests of the experimental and control group's attitudes towards the mathematics course.

Keywords: Mathematics teaching, game, digital game, mathematics education with digital games, decimal notations.

Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Geliştirilen Stem Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Firdevs Iclal Karatas Aydın [1,*] & Hazel Ataşcı [1]
[1] Ilköğretim Matematik Öğretmenliği Giresun Üniversitesi
iclal.karatas@giresun.edu.tr

Özet

Bu çalışma, üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilen STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) etkinliklerinin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Karadeniz Bölgesinde yer alan bir Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) görev yapmakta olan farklı branşlardan 15 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma süreci iki temel aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, öğretmenlere STEM eğitim yaklaşımı, STEM etkinliklerinin temel özellikleri ve üstün yetenekli öğrenciler için uygun etkinlik geliştirme konularında kapsamlı bir eğitim verilmiştir. İkinci aşamada ise, farklı disiplinlerden öğretmenler dört-beş kişilik gruplar halinde bir araya gelerek kendi STEM etkinliklerini tasarlamışlardır. Gruplar oluşturulurken fen, teknoloji, mühendislik, matematik ve sanat alanlarından öğretmenlerin yer almasına özen gösterilmiştir. Bu süreçte, tasarlanan dört STEM etkinliğinin değerlendirilmesi amacıyla Guzey, Moore ve Harwell (2016) tarafından geliştirilen ve motive edici ve ilgi çekici bağlam, mühendislik tasarımı, bilim içeriğinin entegrasyonu, matematik içeriği, öğretim stratejileri, takım çalışması, iletişim, değerlendirme ve organizasyon olmak üzere dokuz öğeden oluşan bir rubrik kullanılmıştır. Ek olarak, etkinlikler üstün yetenekli öğrenciler için uygun bağlam, ilgi çekicilik ve zorlayıcılık açısından da değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, geliştirilen STEM etkinliklerinin dokuz öğenin tümünü içerdiğini ortaya koymaktadır. Bulgulara göre, motive edici ve ilgi çekici bağlam ile bilim içeriği entegrasyonuna çok iyi derecede yer verildiği; mühendislik tasarımı, öğretim stratejileri ve iletişim öğelerine iyi derecede yer verildiği; takım çalışması, matematik içeriği ve değerlendirme öğelerine yeterli düzeyde yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak, etkinliklerin organizasyon öğesi açısından yetersiz kaldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, geliştirilen STEM etkinliklerinin üstün yetenekli öğrenciler için uygun bağlamda, ilgi çekici ve zorlayıcı niteliklere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, etkinliklerin organizasyon yapısının iyileştirilmesi, öğretmenlerin etkinliklerin etkililiğini artırmalarına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: BİLSEM, Etkinlik değerlendirme, STEM eğitimi, Üstün yetenekli öğrenci

Bu araştırma Giresun Üniversitesi Fen-BAP-A-090323-44 nolu proje kapsamında desteklenmektedir.

Assessment of Stem Activities Developed for Gifted Students

Firdevs Iclal Karatas Aydın [1,*] & Hazel Ataşcı [1]

Abstract

This study aims to assess the effectiveness of STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) activities developed for gifted students. The study was conducted with 15 teachers from different branches working in a Science and Art Center (BİLSEM) located in the Black Sea Region. The research process consists of two main stages. In the first phase, teachers were given a comprehensive training on STEM education approach, basic features of STEM activities, and developing appropriate activities for gifted students. In the second stage, teachers from different disciplines came together in groups of four to five to design their own STEM activities. While forming the groups, teachers from the fields of science, technology, engineering, mathematics and art were included. In this process, a rubric developed by Guzey, Moore, and Harwell (2016) and consisting of nine elements: motivating and engaging context, engineering design, integration of science content, mathematics content, teaching strategies, teamwork, communication, evaluation, and organization was used to evaluate the four STEM activities. In addition, the activities were also evaluated in terms of context, relevance for gifted students, engaging and challenging. The research findings reveal that the developed STEM activities included all nine elements. According to the findings, it was found that motivating and engaging context and science content integration was very well included; engineering design, instructional strategies and communication elements were well included; teamwork, mathematics content and assessment elements were adequately included. However, it was observed that the activities were insufficient in terms of organization. In addition, it was concluded that the STEM activities developed had interesting and challenging qualities in an appropriate context for gifted students. In this regard, improving the organizational structure of the activities will contribute to teachers to increase the effectiveness of the activities.

Keywords: Activity Assessment, Gifted Students, Science and Art Center, STEM Education,

Bilim Ve Sanat Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Stem Eğitim Yaklaşımı Hakkında Görüşlerinin İncelenmesi

Firdevs Iclal Karatas Aydın [1,*] & Ebrar Şağban [1]
[1] Ilköğretim Matematik Öğretmenliği Giresun Üniversitesi
iclal.karatas@giresun.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, Bilim ve Sanat Merkezi'nde (BİLSEM) görev yapan öğretmenlerin STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitim yaklaşımına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesidir. Bu bağlamda, Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir BİLSEM'de çeşitli branşlardan 15 öğretmenle bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Görüşme formu, öğretmenlerin STEM eğitimine yönelik bilgi düzeylerini, STEM ile ilgili gerçekleştirdikleri mevcut çalışmaları ve üstün yetenekli öğrenciler için STEM eğitimine yönelik görüşlerini değerlendirmeye yönelik sorular içermektedir. Araştırma bulguları, katılımcıların büyük bir kısmının STEM alanında herhangi bir eğitim almadığını, STEM eğitimi alan öğretmenlerin ise çoğunlukla uzaktan eğitim yöntemleri ile bilgi edindiğini ortaya koymuştur. STEM eğitimi konusunda yeterli deneyime sahip olmayan öğretmenler, mevcut eğitim süreçlerini yeterince etkileşimli bulmadıklarını ve STEM alanına yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmek için daha kapsamlı ve yüz yüze eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. STEM eğitimi almış öğretmenlerin ise çoğunluğu, özellikle çevrim içi eğitimlerin etkili olduğunu ancak daha kapsamlı bir içerik ihtiyacı hissettiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenler BİLSEM'de gerçekleştirilecek STEM çalışmalarının üstün yetenekli öğrencilerin özel gereksinimlerini karşılayacak şekilde tasarlanması gerektiğini ve bu etkinliklerin öğrenciler için zorlayıcı, aynı zamanda ilgi çekici bağlamlar içermesinin önemini vurgulamışlardır. STEM etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin gelişim özelliklerine göre yapılandırılmasının onların yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca, BİLSEM bünyesinde gerçekleştirilen projelerin hazırlık aşamalarında STEM uygulamalarının gerekliliği üzerinde durarak bu projelerin etkinliğini artırmak amacıyla STEM odaklı bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışma ayrıca, öğretmenlerin çoğunun üstün yetenekli öğrenciler için STEM eğitiminde teknolojinin hızla gelişmesinin etkilerini göz önünde bulundurduğunu ve gelecekte yapay zeka, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamaları ile STEM'in bütünleşmesinin önem kazandığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu kapsamda, öğretmenler özellikle dijital araçların ve yenilikçi teknolojilerin BİLSEM ortamında öğrencilerin STEM becerilerini destekleyici bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda, BİLSEM bünyesinde görev yapan öğretmenlere yönelik uygulamalı ve etkileşimli STEM eğitimlerinin düzenlenmesi, STEM eğitiminin öğrenciler için daha etkili hale getirilmesi amacıyla öğretmenlere yönelik yapay zeka ve artırılmış gerçeklik gibi güncel teknolojilerle ilgili eğitimlerin sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve Sanat Merkezi, Üstün Yetenekli Öğrenciler, STEM Eğitimi, Öğretmen Görüşleri

Examining the Opinions of Teachers Working in Science and Art Center about Stem Education Approach

Firdevs Iclal Karatas Aydın [1,*] & Ebrar Şağban [1]

Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of teachers working in Science and Art Centers (BILSEM) on STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) education approach in detail. In this regard, a study was conducted with 15 teachers from various branches in a BILSEM located in the Black Sea Region. The data were collected through a form developed by the researchers and evaluated by content analysis method. The form included questions to assess teachers' level of knowledge about STEM education, their current studies on STEM, and their opinions on STEM education for gifted students. The findings of the study revealed that most of the participants did not receive any training in the field of STEM, while the teachers who received STEM education mostly gained knowledge through distance education methods. Teachers who did not have enough experience in STEM education stated that they did not find the current education processes interactive enough and that they needed more comprehensive and face-to-face trainings to improve their knowledge and skills in the STEM field. On the other hand, the majority of teachers with STEM education emphasized that especially online trainings were effective, but they felt the need for a more comprehensive content. In addition, teachers emphasized that STEM activities to be carried out in BILSEM should be designed to meet the special needs of gifted students and that these activities should include challenging and interesting contexts for students. They stated that developing STEM activities according to the developmental characteristics of gifted students would contribute to the development of their skills such as creativity, critical thinking and problem solving. They also emphasized the necessity of STEM activities in the preparation stages of the projects carried out in BILSEM and stated that a STEM-oriented approach should be adopted in order to increase the effectiveness of these projects. The study also revealed that most of the teachers consider the effects of the rapid development of technology in STEM education for gifted students and think that the integration of STEM with artificial intelligence, augmented reality and virtual reality applications gains importance in the future. In this regard, teachers especially stated that digital tools and innovative technologies should be used in a way that supports students' STEM skills in the BILSEM environment. In line with these results, it is recommended to organize applied and interactive STEM trainings for teachers working in BILSEM and to provide trainings on current technologies such as artificial intelligence and augmented reality for teachers in order to make STEM education more effective for students.

Keywords: Science and Art Center, Gifted Students, STEM Education, Teacher Opinions

Meslek Liselerinde Bilinçli Farkındalık Yaklaşımının Matematik Dersi Motivasyonuna Yansımaları

Filiz Cıvlak
Matematik Öğretmenliği Eskişehir Tepebaşı Yaşar Eğitim ve Kültür Vakfı Mtal
filizcivlak11@gmail.com

Özet

Meslek lisesi öğrencilerinin büyük bir kısmı matematik dersini başarmayı bir problem olarak görmektedir. Hem alt yapılarının yetersizliğinden hem de çevrelerinin olumsuz etiketlemesinden kaynaklanan yoğun bir ön yargı ve kaygıları bulunmaktadır. Bu ön yargıların ve kaygıların üstesinden gelebilmek için bilinçli farkındalık eğitimi yaklaşımının okullarda nasıl hayata geçirileceğini anlamak, öğrencilerin bu konudaki görüşlerini bilmek ve sınıf içindeki uygulamaları çeşitlendirmek gerekmektedir. Bu çalışmada meslek liselerindeki seçmeli matematik derslerini alan öğrencilerin Yüksek Öğrenim Sınavına hazırlanırken motivasyonlarını arttırmak ve onların temel bilim derslerine karşı geliştirdikleri kaygılarını, streslerini yönetilebilir hale getirmek hedeflenirken; öğretmenleri ile birlikte yürüttükleri Bilinçli Farkındalık ve Odaklanma çalışmalarının yansımaları, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Çalışmamız Nitel araştırma yaklaşımı ile tarama modelini benimseyen betimsel bir çalışmadır. Tarama modelinde, bu grubun Matematik Dersinden Keyif Alma, Matematik Dersine Karşı Olan Korku, Endişe ve Sıkıntıları, Matematiğin Yaşamdaki Yeri ve Önemi, Akademik Başarı Algısının saptanabilmesi için veriler toplandı. Çalışma Grubu olarak 2024-2025 eğitim öğretim yılı Meslek Lisesi 11. Sınıf seçmeli matematik dersi öğrencileri olan 8 erkek,13 kız öğrenci belirlenmiştir. Eylül, Ekim ayları boyunca yapılan Bilinçli Farkındalık ve Odaklanma çalışmalarının yansımaları araştırmacı tarafından hazırlanan anket ile toplanmıştır. Kullanılan anketin kapsam geçerliği için uzman matematik öğretmeni ve okul rehber öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Bu araştırmada verilerin toplanmasında Bıyıklı tarafından kullanılan "Matematik Dersi Tutum Ölçeği" baz alınarak hazırlanan anket matematik öğretmeni tarafından kullanılmıştır. Uygulanan anketten elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Likert tipi olarak hazırlanan ölçekte beşli derecelendirme yapılmıştır kullanılarak elde edilen veriler uzman tarafından nitel analiz teknikleri yardımıyla değerlendirilmiştir. Değerlendirmenin sonucunda bu grubun Matematik dersine karşı kaygı ve önyargılarının azalma eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma örneklemi seçilirken; öğretmenleri ile Bilinçli Farkındalık ve Odaklanma çalışmalarını yürüten bir grup olması ancak STEM ve STEAM konusunda eğitim almamış meslek lisesi öğrencisi olması, matematik öğretmeninin Bilinçli farkındalıkla stres yönetimi eğitimini, STEM, STEAM eğitimlerini almış, Eğitim koçu olması baz alınmıştır. Bu çalışma sonunda Bilinçli Farkındalık ile Stres yönetimi ve STEM eğitimi almış bir matematik öğretmenin sınıf ortamında kazandırdığı sürdürülebilir alışkanlıklar ile öğrencilerin matematik motivasyonlarına olumlu yansımaları ortaya çıkmıştır. Özellikle Öğrencilerin matematik dersinde kaygılarını kontrol altına almada dur, bak, dinle geç imgele yönteminin işe yarar olduğu görülmüştür. Bu araştırmada öğrencilerin beş duyularını

kullandıklarında, anda kalabilmelerinin odaklanmalarına yansımaları incelenmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin 21.yy. becerilerini kazanmalarını destekleyecek STEM, STEAM çalışmalarını benimseyen sınıf ortamlarını yaratacak yöntem ve teknikleri kullanmalarının önemi ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak daha mutlu, sürdürülebilirlik bilincine sahip Meslek lisesi öğrencileri yetiştirirken; Multidisipiliner yaklaşımlardan ve "Durumlu Öğrenme Kuramını kapsayan bir Bilinçli Farkındalıkla Stres Yönetimi Eğitimi" ni kullanmayı bilen matematik öğretmenleri, öğrencilerinin o anki fiziksel, duygusal ve sosyal durumları ne olursa olsun, öğrenme motivasyonlarını yüksek tutabileceklerdir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, Bilinçli farkındalık, Durumlu öğrenme

Reflections of Conscious Awareness Approach in Vocational High Schools on Mathematics Course Motivation

Filiz Cıvlak

Abstract

In this study, it is aimed to increase the motivation of students taking elective mathematics courses in vocational high schools while preparing for the Higher Education Exam and to make their anxieties and stresses that they develop against basic science courses manageable; the reflections of the Conscious Awareness and Focus studies they carry out with their teachers are examined based on the opinions of teachers and students. Our study is a descriptive study that adopts the screening model with a qualitative research approach. In the screening model, data were collected to determine the group's Enjoyment of Mathematics, Fear, Anxiety and Distress Against Mathematics, the Place and Importance of Mathematics in Life, and Perception of Academic Success. The Study Group consisted of 8 male and 13 female students who are students of the 11th grade elective mathematics course at Vocational High School in the 2024-2025 academic year. The reflections of the Conscious Awareness and Focus studies conducted during September and October were collected with a survey prepared by the researcher. The opinions of the expert mathematics teacher and school counselor were consulted for the content validity of the survey used. In this study, the survey prepared based on the "Mathematics Course Attitude Scale" used by Bıyıklı in collecting data was used by the mathematics teacher. Descriptive statistics methods were used in the analysis of the data obtained from the applied survey. The scale prepared as Likert type was rated five-point and the data obtained were evaluated by the expert with the help of qualitative analysis techniques. As a result of the evaluation, it was revealed that this group's anxiety and prejudices towards Mathematics tended to decrease. When selecting the research sample; it was taken as a basis that it was a group that carried out Conscious Awareness and Focus studies with their teachers, but they were vocational high school students who did not receive training in STEM and STEAM, and the mathematics teacher had received Conscious Awareness Stress Management training, STEM, STEAM training and was an Education Coach. As a result of this study, it was revealed that the sustainable habits gained by a mathematics teacher who received Conscious Awareness Stress Management and STEM training in the classroom environment and the positive reflections on the students' mathematics motivations. It was seen that the stop, look, listen, pass, imagine method was especially useful in controlling students' anxiety in mathematics lessons. In this study, the reflections of students' ability to stay in the moment when they use their five senses on their focus were examined. It has become important for teachers to use methods and techniques that will create classroom environments that adopt STEM, STEAM studies that will support students in gaining 21st century skills. As a result, while raising happier, sustainability-conscious vocational high school students; Math teachers who know how to use multidisciplinary approaches and “Conscious Awareness Stress Management Training” that includes Situated Learning Theory will be able to keep their students’ learning motivation high, regardless of their current physical, emotionalandsocialconditions.

Keywords: Mathematics, Mindfulness, Situational learning

Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarih Ve Tarihçiliğe Dair Görüşlerinin Belirlenmesi

Selin Gizem Bahçeci [1,*] & Mustafa Özdemir [2]
[1] Tarih Manisa Celâl Bayar Üniversitesi
[2] Tarih Atatürk Üniversitesi
selingizembahceci@gmail.com

Özet

Sosyal bilimlerin beslendiği kaynaklardan biri, şüphesiz "tarih" bilimidir. "Tarih, toplumları, milletleri, kuruluşları etkileyen hareketlerden doğan, olayları zaman ve yer göstererek anlatan, bu olaylar arasındaki ilişkileri, daha önceki ve sonraki olaylarla bağlantılarını, karşılıklı etkilenmeleri, her milletin kurduğu medeniyeti inceleyen bilimdir." 1 Tarih bilimindeki konular üzerine araştırmalar yapıp tarih kitapları yazan kimseler ve eski adıyla "müverrihlere", "tarihçi" denmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin tarihsel düşünme ve yorumlama yapabilmesi amacıyla "tarihçiler" hakkında ne düşündüklerini ortaya çıkarmak önemlidir. Bu araştırmanın amacı, "tarih" biliminden yola çıkarak "tarihçilik" düşüncesinin ortaöğretim öğrencilerinde çağrıştırdığı fikirleri ve imgeleri incelemektir. Yapılan araştırmada nitel araştırma türlerinden biri olan mülakat yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubu İzmir ili Kemalpaşa ilçesine bağlı bir mesleki ve teknik anadolu lisesinin 9, 10, 11 ve 12. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 5 öğrenci ile, toplamda ise 20 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Tarih" ve "Tarihçilik" konularına yönelik hazırlanmış 10 adet yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat formuna alan ve dil uzmanlarının önerileri ile son hali verilmiştir. Veriler, öğrenciler ile yüz yüze görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Bu araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin genel olarak "tarih" kavramı ile geçmiş, deneyim ve kronoloji kavramlarını ilişkilendirdikleri; "tarihçilik" ile ilgili araştırmacı, yön gösteren, objektif ve benzer özellikleri benimsedikleri görülmektedir. Tarihçilerin kişilik ve akademik özelliklerine göre betimlemişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine göre tarihçilerin fiziksel özelliklerinin genel olarak erkek, yaşlı ve gözlüklü; akademik özellikleri ise genellikle araştıran, meraklı ve bilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin "tarihçi" denildiği zaman akıllarına gelen isimlerin tamamının Türk tarihçileri olduğu gözlemlenmiştir. Tarih ders kitaplarında erkek tarihçilerin yanında kadın tarihçilere de yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarih bilimi, tarihçilik, araştırma, ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri

Determining Secondary School Students' Opinions on History And Historism

Selin Gizem Bahçeci [1,*] & Mustafa Özdemir [2]

Abstract

Sosyal bilimlerin beslendiği kaynaklardan biri, şüphesiz "tarih" bilimidir. "Tarih, toplumları, milletleri, kuruluşları etkileyen hareketlerden doğan, olayları zaman ve yer göstererek anlatan, bu olaylar arasındaki ilişkileri, daha önceki ve sonraki olaylarla bağlantılarını, karşılıklı etkilenmeleri, her milletin kurduğu medeniyeti inceleyen bilimdir." 1 Tarih bilimindeki konular üzerine araştırmalar yapıp tarih kitapları yazan kimseler ve eski adıyla "müverrihlere", "tarihçi" denmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin tarihsel düşünme ve yorumlama yapabilmesi amacıyla "tarihçiler" hakkında ne düşündüklerini ortaya çıkarmak önemlidir. Bu araştırmanın amacı, "tarih" biliminden yola çıkarak "tarihçilik" düşüncesinin ortaöğretim öğrencilerinde çağrıştırdığı fikirleri ve imgeleri incelemektir. Yapılan araştırmada nitel araştırma türlerinden biri olan mülakat yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubu İzmir ili Kemalpaşa ilçesine bağlı bir mesleki ve teknik anadolu lisesinin 9, 10, 11 ve 12. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 5 öğrenci ile, toplamda ise 20 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Tarih" ve "Tarihçilik" konularına yönelik hazırlanmış 10 adet yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat formuna alan ve dil uzmanlarının önerileri ile son hali verilmiştir. Veriler, öğrenciler ile yüz yüze görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Bu araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin genel olarak "tarih" kavramı ile geçmiş, deneyim ve kronoloji kavramlarını ilişkilendirdikleri; "tarihçilik" ile ilgili araştırmacı, yön gösteren, objektif ve benzer özellikleri benimsedikleri görülmektedir. Tarihçilerin kişilik ve akademik özelliklerine göre betimlemişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine göre tarihçilerin fiziksel özelliklerinin genel olarak erkek, yaşlı ve gözlüklü; akademik özellikleri ise genellikle araştıran, meraklı ve bilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada öğrencilerin "tarihçi" denildiği zaman akıllarına gelen isimlerin tamamının Türk tarihçileri olduğu gözlemlenmiştir. Tarih ders kitaplarında erkek tarihçilerin yanında kadın tarihçilere de yer verilmesi önerilmektedir.

Keywords: Historical science, historiography, research, opinions of secondary school students.

Ana Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Niçin Başarılı Olamıyoruz?

Derya Yücel Çetin
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Ondokuz Mayıs Üniversitesi
dryycl_89@hotmail.com

Özet

Bilimsel bilginin sınanabilir, transfer edilebilir ve yanlışlanabilir olma gibi temel özellikleri vardır. Bilimsel bilginin sayılan bu özellikleri, ana dil olarak öğretilen Türkçe dil bilgisinde de aranabilir mi? Bir başka deyişle dili edinç yoluyla öğrenmiş ana dil kullanıcısının dil bilgisi kurallarını öğrenmesi onun dil becerilerini geliştirmesine herhangi bir katkı sunar mı? Ya da öğretilen bu bilgiler sınanabilir, yanlışlanabilir mi? Mesela cümlenin ögeleri konusu ele alındığında tamlamaların ayrılmaması gerektiği öğretilirken niçin sözlüksel olan zarfın nitelediği fiille bağı koparılır? Ya da niçin sıfatın ve sıfat-fiillerin niteleme görevinden bahsettikten sonra niteleme işleviyle kullanılmayan sözde sıfat-fiil eklerinin ezberletilmesi öncelenir? Ana dil olarak dil bilgisi öğretiminin gerekliliği ve nasıl yapılacağı konusu araştırmacılar tarafından yıllardır farklı yönleriyle ele alınmış olsa da ortak bir sonuca ulaşılamamıştır. Buradan hareketle araştırmada, halihazırda ana dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretim uygulamaları incelenmiş, uygulanan/uygulanması gereken öğretim süreçleriyle ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Temele aldığı bakış açısı ve pozitivist felsefeyle nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek tasarlanan bu araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programları (2019 ve 2024) ile ortaokul Türkçe Ders Kitapları, dil bilgisi öğretimi amaç-kazanım-etkinlik üçlüsü bağlamında incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda; ortaokul Türkçe dil bilgisi öğretiminde tanım ve ezber odaklı öğretim yolunun tercih edildiği, dil bilgisinin temel dil becerileriyle ilişkilendirilmediği, Türkçe Ders Kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki kazanımları edindirmede yetersiz kaldığı ve dil bilgisini öğrenmenin öğrencinin hangi ihtiyacını gidereceği konusunun ele alınmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, dil bilgisi öğretimi, ana dil eğitimi, ders kitapları.

Why We are not Successful in Teaching Turkish Grammar as a Mother Tongue?

Derya Yücel Çetin

Abstract

Scientific knowledge has basic features such as being testable, transferable and falsifiable. Can these features of scientific knowledge also be sought in Turkish grammar taught as a mother tongue? In other words, does learning the grammar rules of a native speaker who has learned the language through acquisition make any contribution to the development of his/her language skills? Or can this information taught be tested and falsified? For example, when the elements of a sentence are discussed, why is the lexical adverb severed from the verb it qualifies when it is taught that phrases should not be separated? Or why, after talking about the qualifying function of adjectives and adjective-verbs, is it prioritized to memorize the so-called adjective-verb suffixes that are not used with a qualifying function? Although the necessity of teaching grammar as a mother tongue and how it should be done have been discussed by researchers in different aspects for years, no common conclusion has been reached. From this point of view, this study examines the current practices of teaching Turkish grammar as a first language and evaluates the teaching processes that are/should be implemented. In this research, which was designed by adopting a qualitative research approach with its perspective and positivist philosophy, document analysis method was used. Turkish Curriculums (2019 and 2024) and secondary school Turkish Textbooks were examined in the context of the triad of grammar teaching objectives-gains-activities. As a result of the examinations, it was seen that definition and memorization-oriented teaching method was preferred in secondary school Turkish grammar teaching, grammar was not associated with basic language skills, grammar activities in Turkish Textbooks were insufficient to achieve the learning outcomes in the Turkish Curriculums, and the issue of which needs of the student would be met by learning grammar was not addressed.

Keywords: Turkish Education, grammar teaching, mother tongue education, textbooks.

Tek Partili Yönetim Sisteminin Türkiye'de İnşası ve Tek Parti Döneminde Chp Kongreleri

Hikmetullah Sevinç
Tarih Siirt Olgunlaşma Enstitüsü
hikmetullahsevinc@gmail.com

Özet

Kadim Türk devlet geleneği ve töresine dayanan ve bu geleneklerden beslenen Türkiye Cumhuriyeti devleti, mevcut demokratik siyasal düzene erişinceye kadar çeşitli zorlukların yanı sıra çeşitli yönetimsel ve gelişimsel aşamalardan geçerek demokrasi temelli siyasal sistemini inşa etmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nde, Osmanlı Devletindeki monarşi sisteminden modern demokrasiye geçişin oluşumu ile ülkedeki tek partili siyasal sistemin devam süreci de dönemin koşulları değerlendirildiğinde çok zor şartlarda ve büyük problemlerin aşılması neticesinde inşa edilmiştir. Bu çalışmada Türkiye Cumhuriyetinin Millî Mücadele döneminden demokratik sürece uzanan hikâyesi ile tek parti iktidarı sürecinden başlanarak ülkenin mevcut durumu ve o dönemde yaşanılan siyasi krizler ve karşılaşılan güçlükler objektif bir şekilde ve kronolojik bir sunum çerçevesinde ifade edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın devam eden bölümünde demokrasiye geçiş denemeleri, tek parti sisteminin ülkemizdeki ilk ve tek temsilcisi olan Cumhuriyet Halk Partisinin oluşum gerekçeleri, gelişim aşamaları ve tek parti sürecindeki kongreleri tarihsel kronoloji ve objektiflik ilkesi içerisinde sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca Cumhuriyet Halk Partisi kurultaylarında parti tüzüklerinde yapılan değişikliklerin yanı sıra gerek parti gerekse ülke politikaları bağlamında aldıkları kararlar ve yaptıkları yenilikler açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın hem kongreye katılacak katılımcılara hem de bu çalışmadan faydalanacak akademisyen ve akademisyen adaylarına azami ölçüde katkı sunacağına inanıyorum. Türk insanın ecdadını tanıdıkça tarihini daha iyi bileceğine ve geleceğine daha iyi yön vereceğine inanıyorum.

Anahtar Kelimeler: tek parti, CHP, iktidar, Türkiye

The Construction of the Single Party Governance System in Turkey And Chp Congresses During the Single Party Period

Hikmetullah Sevinç

Abstract

The Republic of Turkey, which is based on and nourished by the ancient Turkish state tradition and customs, has built its democracy-based political system by going through various administrative and developmental stages as well as various difficulties until it reached the current democratic political order. In the Republic of Turkey, the transition from the monarchy system in the Ottoman Empire to modern democracy and the continuation of the single-party political system in the country were also built under very difficult conditions and as a result of overcoming major problems when the conditions of the period are evaluated. In this study, the story of the Republic of Turkey from the National Struggle period to the democratic process, starting from the single-party government process, the current situation of the country and the political crises and difficulties experienced during that period are tried to be expressed objectively and within a chronological presentation framework. In the following section of the study, attempts at transition to democracy, the reasons for the formation of the Republican People's Party, the first and only representative of the single-party system in our country, the development stages and the congresses during the single-party process are tried to be presented within the framework of historical chronology and objectivity. In addition, the changes made in the party statutes at the Republican People's Party congresses, as well as the decisions taken and innovations made in the context of both party and country policies, were tried to be explained. I believe that this study will make maximum contribution to both the participants who will attend the congress and the academicians and academic candidates who will benefit from this congress. I believe that as Turkish people get to know their ancestors, they will know their history better and direct their future better.

Keywords: single party, CHP, government, Türkiye

Türkçe Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ile Ders Kitaplarına Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Zeynep Cin Şeker [1,*] & Derya Yücel Çetin [2]
[1] Türkçe Öğretmenliği Atatürk Üniversitesi
[2] Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Ondokuz Mayıs Üniversitesi
zeynep.seker@atauni.edu.tr

Özet

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin başat unsuru olan öğretmenin öz yeterliği, sürecin istendik bir şekilde tamamlanabilmesi için son derece önemlidir. Mesleki bağlamda kendini yetersiz hisseden öğretmenin eğitim-öğretim sürecini sürdürebilmek için farklı unsurların yardımına ihtiyacı daha çok olabilir. Ancak eğitim-öğretim söz konusu olduğunda akla ilk gelen materyal olarak ders kitaplarına öğretmenler kendini yetersiz hissettikleri mi için mi başvururlar? Yoksa ders kitapları kendini yeterli gören öğretmenin de elinden düşmeyen bir ders materyali olabilir mi? Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile ders kitaplarına bağlılıkarı arasındaki ilişkinin önemli olduğu düşünülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile ders kitaplarına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma paradigmasında ilişkisel tarama modeli ile yapılandırılmıştır. Araştırmanın verileri, Karaoğlu (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Kısa Formu ile Öztürk ve Çerçi (2019) tarafından geliştirilen Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarına Bağlılıkları Ölçeği kullanılarak cinsiyet, eğitim durumu ve çalışma yılı değişkenleri çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinden kolay ulaşılabilir örneklem seçim yöntemiyle toplanmıştır. Toplanan veriler, SPSS 24 programında öncelikle normallik testlerine tabi tutulmuş ardından bağımsız örneklemler için t-testi, tek yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılarak analiz edilmiştir. Analiz raporlama süreci devam ettiği için sonuçlar bildiri metninde yer alacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni, ders kitapları, öz yeterlik, ilişkisel tarama.

Investigating the Relationship Between Turkish Teachers' Self-Efficacy Perceptions and Their Commitment to Textbooks

Zeynep Cin Şeker [1,*] & Derya Yücel Çetin [2]

Abstract

The self-efficacy of the teacher, who is the main element of education and training activities, is extremely important for the process to be completed in a desired way. Teachers who feel inadequate in the professional context may need more help from different elements in order to continue the education and training process. However, when it comes to education, do teachers resort to textbooks as the first material that comes to mind because they feel inadequate? Or can textbooks also be a teaching material that the teacher who considers himself/herself competent cannot help using? In this context, it is thought that the relationship between Turkish teachers' self-efficacy perceptions and their commitment to textbooks is important. This study, which aims to examine the relationship between Turkish teachers' self-efficacy perceptions and their commitment to textbooks according to various variables, was structured with the relational survey model in the quantitative research paradigm. The data of the study were collected by using the Teacher Self-Efficacy Scale Short Form adapted into Turkish by Karaoğlu (2017) and the Turkish Teachers' Commitment to Textbooks Scale developed by Öztürk and Çerçi (2019) from Turkish teachers working in private and public schools affiliated to the Ministry of National Education within the framework of gender, educational status and working year variables. The collected data were first subjected to normality tests in the SPSS 24 program, and then analyzed using t-test for independent samples, one-way analysis of variance, Pearson product-moment correlation coefficient. Since the analysis reporting process is ongoing, the results will be included in the text of the paper.

Keywords: Turkish teacher, textbooks, self-efficacy, correlational survey

Çağdaş Sanat Stratejilerinden Estetiğe Bakış

Aygül Aykut
Resim Erciyes Üniversitesi
aygul.aykut@gmail.com

Özet

Çağdaş sanatın evrimi, geleneksel güzellik, temsil ve anlam kavramlarına meydan okuyan estetik stratejilerin eşi benzeri görülmemiş bir keşfi ile işaretlenmiştir. Bu dönüşüm, sanatçıların görsel çekicilik yerine kavramsal etkileşime giderek daha fazla öncelik vermesiyle, yerleşik sanatsal geleneklere karşı bir tepkiden kaynaklanır. Çeşitli malzeme ve teknikler kullanan çağdaş sanatçılar, estetik deneyimin sınırlarını zorlayarak izleyicilerini düşünceyi kışkırtan ve duygusal tepkiler ortaya çıkaran yollarla meşgul ederler. Gündelik nesnelerin bilinçli entegrasyonu, multimedya yaklaşımları ve sürükleyici enstalasyonlar aracılığıyla bu sanatçılar, izleyicileri sanat algılarını müzakere etmeye davet ederek hem sanat eserine hem de sosyokültürel bağlamına ilişkin eleştirel farkındalıklarını artırır. Çağdaş estetik gelişmeye devam ederken, minimalizm, pop art ve performans sanatının etkilerini bir araya getirerek sıklıkla tarihsel akımlardan yararlanır ve onları eleştirirler. Bu tür metinlerarasılık, geçmiş ve bugün arasında dinamik bir diyaloğu teşvik ederek izleyicilerin deneyimini zenginleştirir ve sanatsal hiyerarşiye dair önyargılı kavramlara meydan okur. Bu etkileşim sadece çağdaş pratiğin çok yönlü doğasını vurgulamakla kalmaz, aynı zamanda sanatsal ifadede kapsayıcılık ve çoğulculuğa doğru daha geniş bir kültürel değişimin de altını çizer. Bu araştırma güncel sanatı meşgul eden estetik bakış açılarını dikkate alarak çağdaş sanat stratejileri bağlamını açılımlayan görsel söylemler değişen dönüşen doğasını incemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış olup veriler ilgili alanyazından elde edilmiştir. Sonuç olarak, çağdaş sanatta kullanılan estetik stratejiler kimlik, teknoloji ve küreselleşme gibi karmaşık temaları keşfetmek için hayati önem taşıyan kanallar olarak hizmet eder. İzleyiciler, bu stratejilerle etkileşime girerek yorumlama sürecinde daha aktif bir rol üstlenmeye teşvik edilir ve günümüzün sanatsal manzarasını şekillendiren çok çeşitli anlatı ve perspektiflerin daha derinlemesine anlaşılmasını kolaylaştırır. Bu aktif katılım sayesinde sanat, geleneksel sınırlarını aşarak sosyal yorum ve kişisel yansıma için güçlü bir araç olarak ortaya çıkar ve böylece çağdaş kültürel ortamdaki önemini yeniden teyit eder.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş Sanat, Estetik, Güncel Sanat Stratejileri

Aesthetics in Contemporary Art Strategies

Aygül Aykut

Abstract

The evolution of contemporary art is marked by an unprecedented exploration of aesthetic strategies that challenge traditional notions of beauty, representation and meaning. This transformation stems from a reaction against established artistic conventions, with artists increasingly prioritizing conceptual interaction over visual appeal. Using a variety of materials and techniques, contemporary artists push the boundaries of aesthetic experience, engaging their audiences in ways that provoke thought and elicit emotional responses. Through the conscious integration of everyday objects, multimedia approaches and immersive installations, these artists invite viewers to negotiate their perceptions of art, increasing their critical awareness of both the artwork and its sociocultural context. As contemporary aesthetics continues to evolve, they often draw on and critique historical movements, incorporating influences from minimalism, pop art and performance art. Such intertextuality enriches the audience's experience by fostering a dynamic dialogue between past and present, challenging preconceived notions of artistic hierarchy. This interaction not only highlights the multifaceted nature of contemporary practice, but also underscores a broader cultural shift towards inclusivity and pluralism in artistic expression. This research aims to examine the changing and transforming nature of visual discourses that contextualize contemporary art strategies by considering aesthetic perspectives that engage contemporary art. The survey method was used in the research and the data were obtained from the relevant literature. In conclusion, aesthetic strategies used in contemporary art serve as vital channels for exploring complex themes such as identity, technology and globalization. By engaging with these strategies, viewers are encouraged to take a more active role in the interpretive process, facilitating a deeper understanding of the wide range of narratives and perspectives that shape today's artistic landscape. Through this active engagement, art transcends its traditional boundaries and emerges as a powerful tool for social commentary and personal reflection, thus reaffirming its importance in the contemporary cultural landscape.

Keywords: Contemporary Art, Aesthetics, Contemporary Art Strategies

Sürükleyici Sanat ve Tasarım Eğitiminde Dijital Bedenlenme ve Sosyal Mevcudiyet

Levent Çoruh
Görsel Iletişim Tasarımı Erciyes Üniversitesi
lcoruh@gmail.com

Özet

Çağdaş dijital kültürün üzerimizdeki etkilerini günden güne daha fazla hissettiğimiz bugünün dünyasında benlik duygumuz ve fiziksel çevremiz ile bağlantımızda hiç olmadığı kadar köklü değişimlere şahit oluyoruz. Genişletilmiş gerçeklik teknolojileri öncesi dijital kültür zihin-beden arasındaki bağlantıdaki kopmalara işaret eden dijital bedensizleşme kavramını hayatımıza sokmuştu. Bugün sanal gerçeklik (VR) gibi teknolojilerin mümkün kıldığı oradaymış hissi veren dijital arayüzler insan bilgisayar etkileşimini başka bir boyuta taşımıştır. Daha önce metin bazlı vb dijital ortamlara girerken fiziksel bedenimiz ve zihnimiz arasındaki bağlantının kopukluğu söz konusuydu.Fakat bu yeni durumda dijital ortamda yeniden bedenlenme söz konusudur. VR teknolojilerinin gelişmiş özellikleri dijital uzaydaki dijital bir kuklanın zihnimiz tarafından yönetilmesini ve dahası bizlere orada bulunma ilüzyonunu yaratmasını mümkün kılmaktadır. Alternatif dijital bir gerçeklikte var olmanın ötesi, diğerleriyle birlikte orada olmaktır. Bu durum Immersive çevrelerdeki "sosyal mevcudiyet" olarak anılmaktadır. Bu çalışma Dijital bedenlenme ve sosyal mevcudiyet'in sanat ve tasarım eğitiminde öğrenme deneyimini nasıl yeniden şekillendirdiğini (geleneksel öğretme yöntemlerini dönüştürmesi; ifadenin yeni bir biçimi olması; Dijital spaces'te öğrencilerin işbirliği, etkileşimi, duygusal destek alıp-vermesi ve topluluk yaratması üzerindeki etkileri açılarından) tartışmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Bedenlenme, Sosyal Mevcudiyet, Sanal Gerçeklik, Sanat ve Tasarım Eğitimi

Digital Embodiment and Social Presence in Immersive Art and Design Education

Levent Çoruh

Abstract

In today's world, the impact of contemporary digital culture is more pronounced than ever, leading to significant changes in our sense of self and our connection to the physical environment. Before the advent of extended reality technologies, digital culture introduced the concept of "digital disembodiment", which refers to a disconnect between the mind and body. However, with the rise of technologies like Virtual Reality (VR), digital interfaces now create an immersive experience that feels more like being physically present. Previously, using text-based digital environments caused a separation between our physical bodies and our minds. In contrast, the current landscape allows for a "re-embodiment" within digital spaces. The advanced capabilities of VR technologies enable users to control a digital avatar in these environments, creating the illusion of presence. This shift in experience also allows for social interaction—being present with others in a digital reality. This phenomenon is known as "social presence" in immersive settings. This paper explores how digital embodiment and social presence transform the learning experience in art and design education. It examines changes in traditional teaching methods, the emergence of new forms of expression, and the effects of these technologies on student collaboration, interaction, emotional exchange, and community building in digital spaces.

Keywords: Digital Embodiment, Social Presence, Virtual Reality, Art and Design Education

Türkiye'de Piyano Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Araştırma

Arş. Gör. Abdullah Yusuf Aksu
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi
aksuyusuf2023@gmail.com

Özet

Müzik ve müzik eğitimi alanlarında lisansüstü eğitim, lisans eğitiminin bir üst kademesi olarak yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik eğitimlerinden oluşmaktadır. Lisansüstü akademik çalışmalardan bilimsel açıdan yenilikler getirmesi, söz konusu alana katkı sağlaması düşünülmektedir. Bu nedenle tez çalışmalarında öncelikli olarak alanın iyi bir şekilde taranması, sorunların ortaya konulması, çözüm önerilerinin belirlenmesi ve müzik eğitimi alanında çalışma yapacaklara ışık tutması beklenilmektedir. Lisansüstü tezlerin benimsenmiş akademik ve bilimsel metot ve yöntemlerle değerlendirilmesi ve analizi, üzerinde çalışılan konular hakkında detaylı bir şekilde bilgi verir. Bu sayede o konuyla ilgili alanın genel durumu da ortaya çıkmış olur. Bilimsel çalışmalarda yapılan analizler geleceğe yönelik birtakım hedefler belirlemek, yine gelecekte akademik çalışma yapacak olanlara malzeme sunmak ve var olan durumun mahiyetini tespit etmek için hedefler belirlemeyi amaçlamaktadır. Ülkemizde müzik eğitimi ile ilgili birbirinden farklı konuları kapsayan lisansüstü çalışmaların yine değişik açılardan ele alındığını söyleyebiliriz. Bu araştırma; ülkemizde piyano eğitimi alanlarında yapılan lisansüstü tezlerinin sınıflandırılarak ortaya konulması amacıyla yapılmış, nitel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı, durum belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır. Müzik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezler incelendiğinde çoğu tezlerin ağırlıklı olarak müzik eğitimi alanında hazırlandığı görülmektedir. Bu çalışmada, 1994-2023 yılları arasında Türkiye'de piyano eğitimi ile ilgili yapılan tezlerin yayınlandıkları yıl, çalışıldıkları üniversite, lisansüstü dereceleri, konuları, örneklem/çalışma grupları, araştırma yöntemleri, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri doğrultusunda elde edilen verilerin sınıflandırılarak eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ulusal Tez Merkezi veri tabanında 'Piyano Eğitimi' anahtar sözcüğü ile ilgili yapılmış lisansüstü tezleri tespit edilmiştir. Tarama sonucunda 1994-ile 2023 yıllar arasında erişimine izin verilen 199 teze ulaşılmıştır. İçerik analizi yapılan çalışmaların belirtilen başlıklar altında frekans ve yüzdelik hesaplamaları yapılmış, elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Çalışma sonunda elde edilen veriler ışığında 1994-2023 yılları arasında piyano eğitimi ile ilgili yapılan tezlerin yıllara göre homojen ya da doğrusal bir ivme göstermediği, bu alanda en çok Gazi Üniversitesi ve Marmara üniversitelerinde lisansüstü tezin üretildiği, doktoraya kıyasla yüksek lisans tez sayısının daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışılan lisansüstü tezlerde araştırmacıların en çok piyano eğitiminde çağdaş ve pedagojik yaklaşımlar, piyano programları ve teknolojisi, müzik eğitimi sorunları ve çözüm önerileri, performans, motivasyon, okul öncesi müzik eğitimi, öğrenme yaklaşımları, yöntem/teknik ve metotları, piyano eğitiminin sosyal gelişmelere etkileri, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda piyano eğitimi, yabancı ve Türk bestecilerinin piyano eserlerinin incelenmesi, engellilere yönelik müzik eğitimi, halk

eğitim ve özel kurs veren kurumlarda müzik eğitimi, çevrimiçi piyano eğitimi gibi daha pek çok konu konular üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Yine elde edilen tezlerde örneklem/çalışma grubu olarak müzik bölümü öğrencilerinin tercih edildiği, araştırma yöntemlerinden en çok tarama modeli kullanılarak anket yönteminin tercih edildiği ve veri analiz yöntemlerinden ise en çok frekans ve yüzdelik analizi kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda piyano eğitimi alanında tarama modeli dışında diğer araştırma yöntemlerinin kullanılarak farklı yaş grupları üzerinde gerçekleştirilecek çalışmaların literatüre katkı sağlayacağı, araştırma sonunda araştırmacılar tarafından belirtilen öneriler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte müzik eğitimi alanında hangi konuların çalışıldığı hangi konuların çalışılmadığı hususunun belirlenmesi, araştırma eğilimlerinin ortaya konması ile benzer çalışma ve araştırma konularının tekrarlanmasının önüne geçilebileceği de hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Piyano Eğitimi, Tez, Lisansüstü

A Research on Graduate Theses on Piano Education in Turkiye

Abdullah Yusuf Aksu

Abstract

Graduate education in the fields of music and music education consists of master's, doctorate and proficiency in art education as an upper level of undergraduate education. It is thought that postgraduate academic studies bring scientific innovations and contribute to the field in question. For this reason, it is expected that thesis studies will firstly scan the field well, reveal the problems, determine the solution suggestions and shed light on those who will work in the field of music education. The evaluation and analysis of graduate theses with the adopted academic and scientific methods and methods provides detailed information about the subjects studied. In this way, the general situation of the field related to that subject is also revealed. Analyses in scientific studies aim to set some goals for the future, to provide material for those who will conduct academic studies in the future and to set goals to determine the nature of the current situation. We can say that postgraduate studies covering different subjects related to music education in our country are handled from different angles. This research is a descriptive study that aims to determine the situation by using qualitative research methods and techniques in order to classify and reveal the postgraduate theses in the field of piano education in our country. When the postgraduate theses in the field of music education are examined, it is seen that most of the theses are mainly prepared in the field of music education. In this study, it was aimed to classify the data obtained from the theses on piano education in Turkey between 1994 and 2023 according to the year of publication, university, graduate degrees, subjects, sample/study groups, research methods, data collection tools and analysis methods and to determine their trends. Graduate theses related to the keyword 'Piano Education' were identified in the National Thesis Center database. As a result of the search, 199 theses that were allowed to be accessed between 1994 and 2023 were reached. In the light of the data obtained at the end of the study, it was seen that the theses on piano education between 1994 and 2023 did not show a homogeneous or linear acceleration according to the years, that Gazi University and Marmara University produced the most postgraduate theses in this field, and that the number of master's theses was higher than the number of doctoral theses. It is seen that the researchers mostly focused on contemporary and pedagogical approaches in piano education, piano programs and technology, music education problems and solution suggestions, performance, motivation, pre-school music education, learning approaches, methods/techniques and methods, the effects of piano education on social developments, piano education in music teacher training institutions, piano education in music teacher training institutions, examination of piano works of foreign and Turkish composers, music education for the disabled, music education in public education and private course institutions, online piano education.

Keywords: Piano Education, Thesis, Graduate

Klasik Gitar Eğitiminde Kullanılan Türk Müziği Düzenlemeleri Konulu Tezlerin İncelenmesi

Ayberk Kıratlı
Müzik Öğretmenliği Gazi Üniversitesi
ayberk.kiratli.91@gmail.com

Özet

Bu araştırma, klasik gitar eğitiminde kullanılan Türk müziği düzenlemeleri hakkında yapılan çalışmaları incelemeyi amaçlamaktadır. Türk müziği gitar düzenlemesi, çoğunlukla çok seslendirmeye uygun bir makam veya ayaktaki bir halk ezgisinin, dikey olarak çok sesli yapıda gitara uyarlanmasıyla gerçekleşir. Klasik gitar eğitimi verilen kurumlarda tercih edilen klasik gitar repertuvarlarında klasik Batı müziği eserlerinin yanı sıra, Brezilya, Paraguay, Arjantin gibi bazı ülkelerin yerel müziklerinden eserlerin kendine yer bulduğunu görülmektedir. Bu müzikler yaygın gitar repertuarında yer alabilirken Türk müziği düzenlemelerinin kullanımı ülkemiz ile sınırlı kalmaktadır. Türk kültürüne ait müziklerin dünyaya tanıtılması ve yaygın gitar repertuarında yer alabilmesi için bu alanda yapılan çalışmalar önem taşımaktır. Bunların yanı sıra Türk müziği ve kültürünün yaşatılması için öğrenim gören öğrencilerin Türk müziği sistemine ait olan ritimleri ve makamları yakından tanıması ve icra etmesi önem arz etmektedir. Her ne kadar Türk müzikleri, klasik gitara uyarlandığında değişime uğrasa da bu eserlerin icra edilmesi öğrencilerin Türk müziğine ilişkin bazı yapısal öğeleri öğrenmesine yardımcı olacaktır. Bunlardan yola çıkarak klasik gitar eğitiminde Türk müziği düzenlemelerinin kullanılması öğrencilerin kendi kültürlerini yakından tanımasını ve kendi kültürüne ait müzikler ile kaynaşmasını sağlamaktadır. Bunlar göz önüne alındığında Türk müziği düzenlemeleri alanında yapılan çalışmaların önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu araştırmada, Klasik gitar eğitiminde Türk müziği düzenlemeleri konulu araştırmalar doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Türk müziği düzenlemeleri konu başlığını baz alan çalışmalara değinilmiştir. Tezler türlerine ve ele aldıkları konulara göre çözümlenmiştir. Evren Türkiye içerisinde klasik gitar eğitimi, Türk müziği düzenlemeleri, klasik gitar eğitiminde Türk müziği alanlarında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı klasik gitar eğitiminde kullanılan Türk müziği düzenlemeleri ile ilgili yapılmış olan tezlerin incelenmesi, konu başlıklarına, yayınlandığı yıla, yayınlanan üniversiteye, çalışılmış konu başlığına göre çözümlenmesi ve derlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın ilerde yapılabilecek olan çalışmalara yol gösterici olabileceği ve Türk müziği düzenlemelerinin geliştirilmesine fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Klasik gitar, klasik gitar eğitimi, Türk müziği düzenlemeleri

Examination of Theses on Turkish Music Arrangements Used in Classical Guitar Education

Ayberk Kıratlı

Abstract

This research aims to examine studies on Turkish music arrangements used in classical guitar education. A Turkish music arrangement for the guitar is generally realized by adapting a folk melody, often set in a modal (makam) or rhythmic pattern (usul) suitable for polyphony, to the guitar's vertically structured polyphonic nature. In the classical guitar repertoires preferred by institutions that offer classical guitar education, pieces from classical Western music are included alongside works from the local music traditions of countries such as Brazil, Paraguay, and Argentina. While these musical styles find a place in widespread guitar repertoires, the use of Turkish music arrangements remains limited to Turkey. Efforts in this area are crucial for promoting Turkish music globally and ensuring its inclusion in broader guitar repertoires. Moreover, it is essential for students learning Turkish music to become familiar with and perform the rhythms and modes (makam) inherent to the Turkish music system to preserve and sustain Turkish music and culture. Although Turkish compositions undergo certain modifications when adapted for the classical guitar, performing these works helps students understand some of the structural elements of Turkish music. Thus, the use of Turkish music arrangements in classical guitar education facilitates students' closer connection to their own cultural heritage and fosters a deeper engagement with music from their own culture. Considering these points, studies on Turkish music arrangements hold significant importance. In this research, studies on Turkish music arrangements in classical guitar education were analyzed using document analysis. Research focusing on Turkish music arrangements was addressed, and theses were analyzed according to their types and topics. The scope of the study includes master's and doctoral theses conducted in Turkey in the fields of classical guitar education, Turkish music arrangements, and the use of Turkish music in classical guitar education. The purpose of this research is to examine the theses related to Turkish music arrangements used in classical guitar education, analyze them according to their topics, publication year, university, and subject matter, and compile them. It is hoped that this research will serve as a guide for future studies and contribute to the development of Turkish music arrangements.

Keywords: Classical guitar, classical guitar education, Turkish music arrangements

Aralıklı Orucun Sporcular ve Sağlıklı Aktif Bireyler Üzerindeki Etkileri: Sistematik Derleme

Esma Dana [1,*], Nimet Haşıl Korkmaz [2] & Şerife Vatansever [3]
[1] Beden Eğitimi ve Spor Doktora Programı Bursa Uludağ Üniversitesi
[2] Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bursa Uludağ Üniversitesi
[3] Antrenörlük Eğitimi Bursa Uludağ Üniversitesi
bilgin003.eb@gmail.com

Özet

Aralıklı oruç, kilo verme ve genel sağlık durumu açısından etkili bir beslenme stratejisi olması nedeniyle şu anda en popüler diyet türlerinden biridir. Güncel literatürde obezite, diyabet gibi hastalıklara sahip bireylerde aralıklı orucun yararlarına dair güçlü kanıtlar varken sporcu veya aktif sağlıklı bireyler üzerindeki etkilerine dair az sayıda çalışma vardır. Bu nedenle bu derlemenin amacı sporcularda veya aktif egzersiz yapan bireylerde aralıklı orucun etkilerini belirlemeye yönelik sistematik bir inceleme yapmaktır. Bu çalışma sistematik derleme niteliğindedir ve Ocak 2014- Mart 2024 tarihleri arasında Pubmed ve Scopus veri tabanlarından İngilizce dizinler taranarak gerçekleştirilmiştir. Sistematik Derlemeler ve Meta-Analiz Protokolleri için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri (The Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses- PRISMA) araştırmanın yönlendirilmesinde ve araştırma raporunun yazımında bir kılavuz oluşturmuştur. Ulaşılan makalelerden sporcular veya aktif sağlıklı bireyler üzerinde randomize kontrollü olarak yapılan çalışmalar seçilmiştir. Derlemeye dahil edilen makale sayısı 13'tür. Bu analizin ardından vücut kompozisyonunun iyileştirilmesi ve kas kütlesinin korunmasına ilişkin sonuçlar elde edildi. Aralıklı orucun spor performansı ve vücut kompozisyonu üzerinde etkisi gözlemlenmektedir. Aralıklı orucun fiziksel performansı düşürmediği, yağsız kütleyi koruyarak vücut kompozisyonu açısından fayda sağladığı sonucuna varılabilir. Ayrıca sonuçlar, sporcularda meydana gelen lökosit azalmasını hafifleterek inflamatuar belirteçleri iyileştirerek bağışıklık sisteminin işlevine yardımcı olabileceğini söylemektedir. Aralıklı oruç, sporcular ve sağlıklı aktif bireyler için iyi bir beslenme stratejisi olarak kullanılabilir. Ancak sonuçların ve örneklerin çok çeşitli olması nedeniyle spor alanına odaklanan yeni çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aralıklı oruç; Atletik performans, Oruç stratejileri; Sporcu beslenmesi, Zaman kısıtlı yeme;

Effects Of Intermittent Fasting on Athletes and Healthy Active Individuals: A Systematic Review

Esma Dana [1,*], Nimet Haşıl Korkmaz [2] & Şerife Vatansever [3]

Abstract

Intermittent fasting is currently one of the most popular dietary strategies, being effective for weight loss and overall health improvement. While there is strong evidence in the current literature regarding the benefits of intermittent fasting in individuals with conditions such as obesity and diabetes, there are fewer studies examining its effects on athletes or active, healthy individuals. Therefore, the aim of this review is to conduct a systematic analysis of the effects of intermittent fasting on athletes or individuals engaged in regular exercise. This study is a systematic review, and the English indexes in the PubMed and Scopus databases were searched between January 2014 and March 2024. The Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) were used as a guide in the conduct and writing of this research report. Randomized controlled trials conducted on athletes or active, healthy individuals were selected from the studies identified. A total of 13 articles were included in the review. Following this analysis, results were obtained regarding improvements in body composition and the maintenance of muscle mass. Intermittent fasting appears to have an effect on both sports performance and body composition. It can be concluded that intermittent fasting does not reduce physical performance and provides benefits in terms of body composition by preserving lean mass. Additionally, the results suggest that intermittent fasting may aid in the function of the immune system by improving inflammatory markers and mitigating the reduction of leukocytes observed in athletes. Intermittent fasting can be used as a good nutritional strategy for athletes and healthy active individuals. However, due to the diversity of results and examples, further studies focused on the sports field are needed.

Keywords: Intermittent fasting; Athletic performance, Fasting strategies; Athlete nutrition, Time-restricted eating;

Aktif ve Sağlıklı Yaşlanma: Geronteknoloji

Esma Dana [1,*] & Nimet Haşıl Korkmaz [2]
[1] Beden Eğitimi ve Spor Doktora Programı Bursa Uludağ Üniversitesi
[2] Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bursa Uludağ Üniversitesi
bilgin003.eb@gmail.com

Özet

Dünya çapında yaşlı nüfus oranı gittikçe artmaktadır. 2019'da küresel nüfusun yaklaşık %9'u 65 yaş ve üzeri bireyken 2050'ye kadar bu oranın %16'ya çıkması ve toplam sayının 1,5 milyar olması beklenmektedir. Yaşlanma ile birlikte bilişsel gerileme, demans, alzheimer, sarkopeni, kardiyovasküler rahatsızlıklar gibi sağlık problemleri artmaktadır. Bilişsel gerilemeye bağlı olarak öğrenme, hafıza, dil yönelimi olumsuz etkilenmektedir. Bu da günlük yaşam aktivitelerinde bağımsızlığı zorlaştırmakta ve yaşam kalitesini düşürmektedir. Sağlıklı yaşlanma, WHO tarafından "yaşlılıkta iyi olma halini sağlayan işlevsel yeteneği geliştirme ve sürdürme süreci" olarak tanımlanır. Sağlıklı yaşlanmanın temel özellikleri, hareketliliği koruma, kendi temel ihtiyaçlarını bağımsız olarak karşılayabilme, öğrenme ve karar verme, ilişkiler kurma ve sürdürme ile topluma katkıda bulunmayı içerir. Teknolojinin kullanımı günümüzde insanların günlük yaşamının bir parçasıdır. Teknolojinin, yaşlıların sosyal ilişkiler kurmasını ve sürdürmesini sağlayarak yaşam kalitesinin artmasına, bilişsel uyarımın desteklenmesine ve değiştirilebilir yaşam tarzıyla ilişkili risk faktörlerinin (örneğin, besin alımı, fiziksel aktivite ve bilişsel katılım) önlenmesine katkı sağladığı söylenmektedir. Son yıllarda, yaşlı bireyleri destekleme ve sağlıklı yaşlanmayı teşvik etmek amacıyla çeşitli dijital sağlık çözümleri geliştirilmiştir. Bu dijital araçlardan bazıları, yaşlı bireylerin ihtiyaçlarına ve isteklerine özel olarak tasarlanmış olup, 'geronteknoloji' olarak adlandırılmaktadır. Diğer bazı araçlar ise genel nüfusa yönelik tasarlanmıştır ancak yaşlı bireyler için özel olarak geliştirilmiş özellikler de içermektedir. Geronteknolojiler ve diğer dijital sağlık çözümleri, yaşlı bireylerin günlük yaşam aktiviteleri gibi bilişsel ve fiziksel görevleri yerine getirmelerine yardımcı olabilir. Özellikle demans veya yaşa bağlı diğer bilişsel bozuklukları olan yaşlı bireylerin desteklenmesinde büyük değer taşımaktadır. Bu derlemenin amacı yaşlılarda aktif ve sağlıklı yaşlanma kapsamında teknoloji kullanımının etkilerine ilişkin güncel literatürü özetleyerek tartışmaktır. Derlemeye dâhil edilip incelenen makalelerden elde edilen bulgular ve literatürdeki çalışmaya paralel nitelikteki çalışmalar çerçevesinde teknoloji kullanımı yaşlılarda bilişsel fonksiyonların korunması ve iyileştirilmesinde, fiziksel aktivitenin desteklenmesinde, sosyal ilişkiler ve ruh sağlığı üzerinde, sağlık bilgisine erişim ve bağımsız yaşamın desteklenmesinde yararlı olabilir. Ancak teknolojiye erişim, eğitim ihtiyacı, güvenlik ve gizlilik endişesi gibi durumlara dikkat edilmelidir. Ayrıca yaşlıların teknolojiye katılımı ve dijital okuryazarlığı teşvik edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yaşlanma, Teknoloji, Sağlık bilgisi, Dijital etkileşim, Bilişsel işlev

Active and Healthy Aging: Gerontechnology

Esma Dana [1,*] & Nimet Haşıl Korkmaz [2]

Abstract

The proportion of the elderly population worldwide is steadily increasing. In 2019, around 9% of the global population was aged 65 and over, and this percentage is expected to rise to 16% by 2050, with the total number reaching 1.5 billion. With aging comes an increase in health problems such as cognitive decline, dementia, Alzheimer's, sarcopenia, and cardiovascular diseases. Cognitive decline negatively affects learning, memory, and language skills, which makes it difficult for older adults to maintain independence in daily activities and reduces their quality of life. Healthy aging is defined by the WHO as "the process of developing and maintaining the functional ability that enables well-being in older age." The key features of healthy aging include preserving mobility, independently meeting basic needs, learning and making decisions, forming and maintaining relationships, and contributing to society. In today's world, the use of technology is an integral part of daily life. Technology is believed to enhance the quality of life for older adults by facilitating social connections, supporting cognitive stimulation, and preventing lifestyle-related risk factors (such as nutrition, physical activity, and cognitive engagement). In recent years, various digital health solutions have been developed to support older adults and promote healthy aging. Some of these digital tools are specifically designed to meet the needs and desires of older individuals and are referred to as 'gerontechnology.' Other tools are designed for the general population but include features specifically developed for older adults. Gerontechnology and other digital health solutions can assist older adults in carrying out cognitive and physical tasks, such as daily living activities. They are particularly valuable in supporting older adults with dementia or other age-related cognitive impairments. The purpose of this review is to summarize and discuss the effects of technology use on active and healthy aging in older adults based on the current literature. Findings from the reviewed articles, along with studies parallel to this review in the literature, suggest that technology use can be beneficial in preserving and improving cognitive functions, supporting physical activity, enhancing social relationships and mental health, facilitating access to health information, and promoting independent living in older adults. However, issues such as access to technology, the need for education, security, and privacy concerns should be addressed. Additionally, the participation of older adults in technology use and the promotion of digital literacy should be encouraged.

Keywords: Ageing, Technology, Health knowledge, Digital engagement, Cognitive function

Covid-19 Pandemisinde Sağlık Çalışanlarının Fiziksel Aktivite ve Yaşam Kalitesi Düzeylerinin İncelenmesi

Esma Dana [1,*] & Şerife Vatansever [2]
[1] Beden Eğitimi ve Spor Doktora Programı Bursa Uludağ Üniversitesi
[2] Antrenörlük Eğitimi Bursa Uludağ Üniversitesi
bilgin003.eb@gmail.com

Özet

Covid-19 dünya genelinde hâlâ görülmekte ve ölümlere neden olmaktadır. Hastaların büyük çoğunluğu ayaktan tedavi edilirken, semptomatik hastalar hastanede takip edilmektedir. Sağlık çalışanları Covid-19 hastalarının tanısı, takibi, bakımı ve tedavisinin tüm aşamalarında yer almaktadır. Bu bağlamda Covid-19 salgınının sağlık çalışanlarının fiziksel aktivite ve yaşam kalitesi düzeyleri üzerindeki etkisini ve bununla ilişkili faktörleri anlamak, önleyici ve destekleyici stratejiler tasarlamak açısından kritik öneme sahiptir. Bu çalışmanın amacı, Covid-19 pandemi sürecinde sağlık çalışanlarının fiziksel aktivite, yaşam kalitesi düzeylerinin saptanması ve aralarındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Araştırmaya pandemi döneminde aktif olarak çalışan 253 gönüllü sağlık personeli kolayda örneklem yöntemi ile katılmıştır. Veri toplama araçları olarak, sağlık çalışanlarının sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgi formu, Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi'nin kısa formu (UFAA-KF), SF–36 yaşam kalitesi ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi, SPSS 22 programı ile yapılmış olup yanılma düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan 253 sağlık çalışanının % 62,80'i (n=159) kadın, %37,20'si (n=94) erkektir. Çalışmaya katılan sağlık çalışanlarının toplam fiziksel aktivite puan ortalaması 1864,07 MET/dk-hafta'dır. Yapılan istatiksel analizler sonucunda erkek sağlık çalışanlarının kadın sağlık çalışanlarına göre yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu, doktorların diğer sağlık çalışanlarına oranla daha fazla oturarak işlerini yaptıkları, hemşire, fizyoterapist ve diğer (diş hekimi, eczacı vs.) sağlık çalışanlarının doktorlara göre, genel sağlık algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Sağlık çalışanlarının toplam fiziksel aktivite puanları ile fiziksel fonksiyon puanları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Sağlık çalışanlarının oturma zamanı puanları ile fiziksel rol güçlüğü arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Ayrıca sağlık çalışanlarının oturma zamanı puanları ile fiziksel fonksiyon, ağrı, genel sağlık algısı, enerji/canlılık/vitalite, sosyal işlevsellik, ruhsal sağlık puanları arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Sonuç olarak çalışma bulgularına dayanarak pandemi dönemi şartlarında sağlık çalışanlarının fiziksel aktivite, yaşam kalitesi düzeylerinin etkilendiği ve birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Pandemi, Sağlık çalışanları, Fiziksel aktivite, Yaşam kalitesi

Investigation of Physical Activity and Quality of Life Levels of Health Care Workers During the Covid-19 Pandemic

Esma Dana [1,*] & Şerife Vatansever [2]

Abstract

Covid-19 continues to affect the world and cause deaths globally. While the majority of patients are treated on an outpatient basis, symptomatic patients are monitored in hospitals. Healthcare workers are involved in all stages of diagnosis, monitoring, care, and treatment of Covid-19 patients. In this context, understanding the impact of the Covid-19 pandemic on healthcare workers' physical activity and quality of life levels, as well as the associated factors, is critical for designing preventive and supportive strategies. The aim of this study is to determine the physical activity and quality of life levels of healthcare workers during the Covid-19 pandemic and to reveal the relationship between these factors. A total of 253 volunteer healthcare personnel actively working during the pandemic period participated in the study through a convenience sampling method. Data collection tools included a socio-demographic information form related to healthcare workers, the short form of the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ-SF), and the SF-36 quality of life scale. The data were analyzed using SPSS 22 software, with a significance level of 0.05. Among the 253 healthcare workers who participated, 62.80% (n=159) were female, and 37.20% (n=94) were male. The total average physical activity score of the healthcare workers was 1864.07 MET/min-week. Statistical analyses revealed that male healthcare workers had a higher quality of life compared to females, and doctors were more likely to perform their jobs while sitting compared to other healthcare workers. Nurses, physiotherapists, and other healthcare workers (e.g., dentists, pharmacists) had a higher general health perception compared to doctors. A low-level positive relationship was found between healthcare workers' total physical activity scores and physical function scores ($p<0.05$). There was also a low-level positive relationship between sitting time scores and physical role difficulty ($p<0.05$). Furthermore, a low-level negative relationship was found between sitting time scores and physical function, pain, general health perception, energy/vitality, social functioning, and mental health scores ($p<0.05$). In conclusion, based on the findings of this study, it can be stated that the physical activity and quality of life levels of healthcare workers were affected during the pandemic period and that these factors are interrelated.

Keywords: Covid-19, Pandemic, Healthcare workers, Physical activity, Quality of life

2. ULUSLARARASI
ESEP KONGRESİ
Uluslararası ESEP Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar Kongresi

2nd INTERNATIONAL
ESEP CONGRESS
International Congress on Educational Sciences and Effective Practices

ESEPCongress24
Bölüm 3
Etkili Uygulamalar

Erken Çocuklukta Okumanın Önemi: Kelimelerin Hikayesi

Ayşe Kara [1,*], Nuray Akıl [2], Sefa Birgenç [2], Kamil Orkun Akıl [3], Melike Uçgun [4] & Aslıhan Birgenç [5]

[1] Okul Öncesi Öğretmenliği Şehit Hüseyin Yırtıcı Anaokulu
[2] Sınıf Öğretmenliği Şehit Hüseyin Yırtıcı İlkokulu
[3] Sınıf Öğretmenliği Mehmet Akif İlkokulu
[4] Okul Öncesi Öğretmenliği Şehit Hüseyin Yırtıcı İlkokulu
[5] Sınıf Öğretmenliği Şehit Hasan Babacan İlkokulu
aysnrkara7@gmail.com

Özet

Erken çocukluk diğer adıyla okul öncesi eğitim, 0-6 yaş çocuklarının tüm gelişim alanlarını eşit şekilde ve belli bir program dahilinde destekleyerek, onların sahip olduğu potansiyeli maksimum düzeyde kullanabilmelerini sağlamayı amaçlayan, bir üst eğitim kurumuna ve temelde yaşama hazır hale gelmelerine yardım eden eğitim dönemidir. Bu dönemde çocuğun bilinçli yetişkinler tarafından, planlı ve sistematik şekilde desteklenmesi, anne karnından itibaren başlayan eğitimde uyarıcı çevre ve sunulan eğitim materyalleri özellikle de kitaplar çocuğun 21. yüzyıla uyum sağlayacak bir yetişkin olmasının temellerini atacaktır. Pandemi sürecinde, KAHRAMANMARAŞ/Elbistan Papatyam Ana Okulu'nda uygulanan Kelimelerin Hikayesi isimli e Twinning çalışmanın amacı da bu noktadan hareketle; uyarıcı çevreleri kısıtlanan 4-5 yaş grubu okul öncesi eğitim öğrencilerinin motor, dil, zihin, sosyal, duygusal gelişimleri ve yaratıcılıklarını desteklemek olmuştur. Çalışmada veriler gözlem metoduyla toplanmış ve nitel yöntem kullanılmıştır. Veriler ışığında; dilimize yeni giren kelimelerin ve artık kullanılmayan eski kelimelerin yeni nesil tarafından tanınıp tanınmadığı, doğru kullanılıp kullanılmadığı, çocukların yapılan çalışmayla iletişim becerilerinde ilerleme olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmış, "Çocuğu; kim, ne zaman, nerede, nasıl, niçin, bir kitap ile karşılaştırmalıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Üzerinde çalışılan on beş kelimenin anlamlandırılarak öğrenildiği, günlük konuşma dilinde doğru ve yerinde kullanıldığı, dinleme, taklit etme becerilerinin, Türkçeyi güzel konuşma alışkanlığının geliştiği gözlemlenmiştir. Pandemi döneminde erken çocuklukta okumanın önemini kapsamlı bir şekilde değerlendiren sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle çalışmanın alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk-1, kitap okuma-2, kelimelerin hikayesi-3, pandemi süreci-4, psikolojik destek-5

The Importance Of Reading In Early Childhood: The Story Of Words

Ayşe Kara [1,*], Nuray Akıl [2], Sefa Birgenç [2], Kamil Orkun Akıl [3], Melike Uçgun [4] & Aslıhan Birgenç [5]

Abstract

Early childhood, also known as pre-school education, is the educational period that aims to ensure that children aged 0-6 can use their potential at the maximum level by supporting all their developmental areas equally and within a certain program, and helps them become ready for a higher education institution and basically for life. During this period, the planned and systematic support of the child by conscious adults, the stimulating environment in education starting from the womb, and the educational materials offered, especially books, will lay the foundations for the child to become an adult who can adapt to the 21st century. Starting from this point, the purpose of the e-Twinning study called The Story of Words, which was implemented in KAHRAMANMARAŞ/Elbistan Papatyam Kindergarten during the pandemic process; The aim is to support the motor, language, mental, social and emotional development and creativity of 4-5 year old pre-school students whose stimulating environments are restricted. In the study, data were collected by observation method and qualitative method was used.In the light of the data, it was tried to understand whether the new words that have entered our language and the old words that are no longer used are recognized by the new generation, whether they are used correctly or not, and whether there is any progress in children's communication skills through the study. should it be comparative? The answer to the question has been sought. It was observed that the fifteen words studied were learned by making sense of them, they were used correctly and appropriately in daily speech, and the listening and imitation skills and the habit of speaking Turkish fluently developed. There are limited studies that comprehensively evaluate the importance of reading in early childhood during the pandemic period. For this reason, it is thought that the study will make a significant contribution to the field.

Keywords: Early childhood-1, reading books-2, the story of words-3, pandemic process-4, psychological support-5

İlkokulda Tiyatro Sanatı ile Öğrenme

Filiz Aydoğan
Kılıç Ali Paşa İlkokulu Millî Eğitim Bakanlığı
faydoganmis@gmail.com

Özet

Tiyatro; tarih boyunca toplumları eğitme görevi verilen bir sanat dalıdır. Çocuklar; özgür hissettikleri zamanlarda oyun oynarlar, oynadıkça da özgürleşirler. Çocuk ve tiyatronun ortak noktası oyun oynamaktır. Çocuklarla tiyatro yapmak onları bir taraftan özgürleştirirken diğer taraftan onlara iyiyi, doğruyu, estetiği… öğretir. Bu çalışmanın önemi; tiyatronun, öğretim ortamı ve aracı olarak kullanılmasının eğitim ve öğretim faaliyetlerini keyifli ve verimli hale getirdiğini göstermektir. Tiyatro çalışmamıza Ankara İli Çankaya İlçesindeki Kılıç Ali Paşa İlkokulu 4-B sınıfı olarak 21 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler "Kırık Uçlu Kalemler Ülkesi" oyun metninin okuma çalışmalarından; karakter, yer ve zaman analizlerine; dekor ve kostümlerin tasarlanmasından oyunun sahnede sergilenmesine kadar tüm aşamalarda motivasyonlarını kaybetmeden etkin katılım sağlamışlardır. Velilerimiz de sahne arkasında, dekor ve kostümde çocuklarına destek olmuştur. Öğrencilerim, Çankaya İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün 25. Tiyatro Şenliğine de katılarak hem diğer öğrencileri izleme fırsatı bulmuş hem de kendi hazırladıkları oyunu sergileme zevkini tatmışlardır. Bu araştırmanın amacı tiyatronun; öğrencilere kişisel eğitim imkânı sunması, öğrenme süreçlerini verimli kılması ve öğrencilerin üst düzey düşünme basamağına çıkmasının mümkün olduğunu göstermektir. Çocukların tiyatro sahnesinde bir çocuk oyunu izlerken ya da bizzat kendisi görev alıp sergilerken öğrendikleri ve kazandıkları beceriler dikkat çekici boyuttadır. Grup Çalışmalarına katılma istekleri artmıştır. Sorumluluk alma, yardımlaşma, problem çözme, hayal gücünü kullanma… gibi birçok alanda kendilerini özgürce ifade etme imkânı bulmuştur. Sanatla erken yaşta tanışmış, sahnede alkış almanın hzzını yaşamışlardır. Okullarda öğrenme aracı olarak tiyatro yaygınlaştırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Tiyatro, Öğrenme, Grup Çalışması

Learning Through Theater Art In Primary School

Filiz Aydoğan

Abstract

Theater is a branch of art that has been tasked with educating societies throughout the history. Children play games when they feel free and as they play games they become free. The common thing between children and theater is playing. Performing with children not only liberates them but also teaches them the goodness, the truth and the aesthetics. The importance of this study is to show that using theater as a tool and environment for teaching makes education and training more enjoyable and efficient. 21 students from class 4-B of Kılıç Ali Paşa Primary School in Çankaya district of Ankara province participated in our theater study. These students all participated from text reading work of ‘’The country of broken tipped pens’’ , it’s analysis of character, time and place; in-play decoration and design of the costumes to performing the play on stage without losing their motivation. Parents also supported children behind the stage, for decoration and designing of the costumes. Students participated in the 25th theater festival of Çankaya District National Education Directorate and had the opportunity to watch other students and also had the pleasure of performing the play they had prepared. The aim of this study is to show that theater makes students to educate themselves possible, it increases efficiency of the process of learning and also shows that the students can take their thinking ability to next level. It’s remarkable that how much the children learn and gain abilities while they watch a children’s play or while taking part and performing it themselves. Their desire to take part in group work increase. They had the chance to impress theirselves freely in fields of taking responsibility, helping each other, solving problems, using their imagination and so many. They were introduced to art in an early stage of life, and experienced the pleasure of to be applauded on stage. Theater should be popularized as a learning tool in schools.

Keywords: Theater, Learning, Group Work

Gökkuşağı Kahramanları

Esin Delibaş
Kılıçali Paşa İlkokulu Millî Eğitim Bakanlığı
esseldelidogan555@gmail.com

Özet

Bir e-Twinning projesi olan çalışmam, 9-11 yaş grubu öğrencileri ile Türkiye'den 2, Portekiz'den 1, İspanya'dan 5, Yunanistan'dan 3, İtalya'dan 2, Romanya'dan 2 ve Çek Cumhuriyetinden 1 ortakla yürütülmüştür. Projemiz Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma başlığında alınan Ajanda 2030'un 17 hedefinden Hedef 14 ve Hedef 15'e odaklanmaktadır. Hedef 14: Okyanusları, denizleri ve deniz kaynaklarını sürdürülebilir kalkınma için korumak. Hedef 15: Karasal ekosistemleri korumak restore etmek ve sürdürülebilir kullanımı sağlamak, çölleşme ile mücadele etmek, toprakların verimlilik kaybını durdurmak, geriye çevirmek ve biyoçeşitlilik kaybını durdurmak. Projemiz çocuklara doğa ve çevre bilinci kazandırmayı, kara ve deniz hayvanlarını korumayı, çocukların merak ve yaratıcılıklarını teşvik etmeyi; çizgi roman, video ve oyun kurarak arkadaşlarıyla etkileşim kurmak için BİT'i kullanmayı ve tanıtmayı amaçlamaktadır. Projedeki ortak okullar; birbirlerine yeni yıl kartı, hediye ve mektup hazırladılar. Ortak proje logosunu seçtiler. Ortak ülkeler birlikte, kara ve deniz kahramanlarına çevre ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili çizgi romanlar ve videolar oluşturdular. Bu çizgi romanları sınıflarında canlandırdılar. Yapılan etkinlikler okul web sitesinde yayımlanmaktadır. Projemiz öğrenciyi merkeze alan, yaş grubuna uygun içerik ve etkinliklerden oluşmuştur. Projemizde öğrencilerimiz aktif ve araştırmacı bir rol üstlenerek, probleme dayalı çözüm süreci üretmek gibi 21. yüzyıl becerilerini uygulama fırsatı bulmuşlardır. Öğrencilerimiz proje çalışmalarında "Ajanda 2030"un hedeflerinden Hedef 14 ve Hedef 15 hakkında bilgi sahibi oldular. Padlet uygulamasıyla yaptıkları yaratıcı etkinlikleri arkadaşlarıyla paylaşarak uygulamayı öğrenip benimsemişlerdir. Ayrıca çocuklar, arkadaşlarıyla iletişim kurmak için yabancı dil öğrenmeye de motive olmuşlardır. Proje sonunda öğrencilerimiz araştıran, sorgulayan, işbirlikçi çalışmalar katılan bir dünya vatandaşı olarak gezegenin geleceğini düşünen sorumluluk sahibi bireyler olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ajanda 2030, İşbirlikçi öğrenme, Yabancı dil kullanımı

Rainbow Heroes

Esin Delibaş

Abstract

My work, which is an e-Twinning project, was carried out with students aged 9-11 and with 2 partners from Turkey, 1 from Portugal, 5 from Spain, 3 from Greece, 2 from Italy, 2 from Romania and 1 from the Czech Republic. Our project focuses on Goal 14 and Goal 15 of the 17 goals of Agenda 2030, taken under the title of United Nations Sustainable Development. Goal 14: Protect oceans, seas and marine resources for sustainable development. Goal 15: To protect, restore and ensure sustainable use of terrestrial ecosystems, combat desertification, halt and reverse the loss of soil fertility and halt the loss of biodiversity. Our project aims to raise awareness of nature and the environment in children, to protect land and sea animals, and to encourage children's curiosity and creativity; aims to use and promote ICT to interact with friends by creating comics, videos and games. Project partner schools prepared New Year cards, gifts and letters for each other. They chose the joint project logo. Partner countries together created comics videos about environmental and civic education for land and sea heroes. They acted out these comics in their classes. Activities are published on the school website. Our project consists of content and activities appropriate to the age group, focusing on the student. In our project, our students took an active and investigative role and had the opportunity to apply 21st century skills such as producing a problem-based solution process. During their project work, our students learned about Goal 14 and Goal 15, which are among the goals of the “2030 Agenda”. They learned and adopted the application by sharing the creative activities they made with the Padlet application with their friends. In addition, children are motivated to learn a foreign language to communicate with their friends. At the end of the project, our students have become responsible individuals who think about the future of the planet as world citizens who research, question, and participate in collaborative studies.

Keywords: Agenda 2030, Collaborative learning, Foreign language use

Oyunlarla Kültürümü Yaşatıyorum

Özge Duran
Kılıçali Paşa İlkokulu Millî Eğitim Bakanlığı
ozge_gokce269@hotmail.com

Özet

Her toplum, bünyesinde barındırdığı fertlere ilk olarak maddi manevi değerlerini, kültürünü, gelenek ve göreneklerini aktarmak amacı taşır. Toplumlar gelecek kuşaklara bu aktarma işlevini oyun aracılığı ile yapar. Böylece toplumları ayakta tutan kültürel değerler oyunlar aracılığı ile varlığını nesiller boyunca devam ettirir. Toplumun geleceği olan çocuklar, oyunlarla beraber birtakım değerler kazanır. Çocuklara değer kazandırmadaki en iyi yöntem oyundur. Çünkü oyun, çocuğu eğlendirirken farkına varmadan çocuğun toplumsal belli başlı değerleri kazanmasına sebep olur. Geleneksel çocuk oyunlarında çocuk temelde iki işlev görür. Birincisi, çocuğun dil kazanma ve iletişim becerisini geliştirir. İkincisi ise geleneksel oyunlar aracılığıyla yarının büyüğü olan çocuk, içinde bulunduğu toplumun değerlerini kazanır. Teknolojik gelişmelerin ve değişmelerin hızla yaşandığı günümüzde özellikle bilgisayar oyunları çocukları toplumsal değerlerden uzaklaştırmaktadır. Ankara ili Çankaya İlçesinde bulunan okulumuz 3-D sınıfı olarak Geleneksel Çocuk Oyunları Turnuvasına katılmak için başvurduk. İki aylık süreçte çocuklar haftanın her gününde çalışma yaparak turnuvaya hazırlandılar. Turnuvaya hazırlık sırasında çocuklarda hem fiziki hem de zihni gelişiminde farklılıklar yaşandığı görüldü. Nisan ayında yapıla turnuvada 24 okul içinde Mendil Kapmaca kategorisinde İlçe Birincisi seçildiler. Törenle madalya ve kupaları verildi. Geleneksel çocuk oyunlarındaki sosyallik çocukların dışa dönük kendine güvenen bir birey olmasını sağladı. Öğrencilerin sosyal, duyusal ve psikomotor gelişimlerine destek olmakla birlikte günlük yaşam becerileri, bilişsel gelişim, iletişim becerileri ve fiziksel gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladı.

Anahtar Kelimeler: Kültür, Gelenek, Oyun

I Keep My Culture Alive Through Games

Özge Duran

Abstract

Every society aims to convey its material and spiritual values, culture, traditions and customs to its members. Societies carry out this transfer function to future generations through games. Thus, the cultural values that keep societies alive continue their existence for generations through games. Children, who are the future of society, gain some values through games. The best way to teach children values is play. Because while the game entertains the child, it causes the child to acquire certain social values without realizing it. In traditional children's games, the child basically serves two functions. First, it improves the child's language acquisition and communication skills. Secondly, through traditional games, the child, who is tomorrow's elder, acquires the values of the society he lives in. In today's world where technological developments and changes are taking place rapidly, computer games in particular alienate children from social values. As the 3-D class of our school in Çankaya District of Ankara province, we applied to participate in the Traditional Children's Games Tour. During the two-month period, the children prepared for the tournament by training every day of the week. During the preparation for the tournament, it was observed that there were differences in both physical and mental development of the children. In the tournament held in April, they were chosen as the District First among 24 schools in the Handkerchief Grabbing category. Medals and trophies were given at the ceremony. The sociability of traditional children's games enabled children to become extroverted, self-confident individuals. In addition to supporting the social, sensory and psychomotor development of students, it also contributed positively to their daily living skills, cognitive development, communication skills and physical development.

Keywords: Culture , Tradition ,Game

İlköğretimde Değerler Eğitimi

Yusuf Doruk
Ilköğretim Matematik Öğretmenliği Meb Konya Karatay Bilim ve Sanat Merkezi
yusufdoruk42@hotmail.com

Özet

Değer, kişi ya da toplulukların ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzları olarak tanımlanabilir. Eğitimin asıl amaçlarından biri değerlerin kazanımıdır. Değerler okulda genelde örtük program kapsamında verilmeye çalışılır. 2011 yılında Antalya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü, okullarda değerler eğitimiyle ilgili bir proje başlatmış ve bu proje kapsamında okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretime yönelik "değerler eğitimi" program kitapları hazırlamıştır. Bu kitaplar (tasarılar) ile bir örtük program konusu olarak görülen değerler eğitimi, "yazılı" veya "açık" bir program olarak tasarlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Bu araştırmada, değerler eğitimi program tasarılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Tarama modeliyle yapılan araştırmada programın dört temel öğesi (hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme), incelenerek program tasarısı değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, değerler eğitimine yönelik hazırlanan program tasarılarının uygulanabilirliği açısından önemli ipuçları sağlayacağı için önemlidir. Değerlerin ne olduğunu daha iyi anlayabilmek için özelliklerinin bilinmesi gerekir. Bu araştırmada, değerler eğitimi program tasarılarının programın öğeleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: 1) Değerler eğitimi program tasarıları hangi değer yaklaşımına göre hazırlanmıştır? 2) Değerler eğitimi etkinlikleri okul program bütünlüğüne uygun olarak yapılandırmacı yaklaşımı ne derece dikkate almıştır? Bu araştırmada Antalya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Tarafından Okulöncesi, İlköğretim, Ortaöğretim, kurumları için yayınlanan (2011) Değerler Eğitimi Kılavuz Kitapları/Program Tasarıları doküman incelemesi yöntemine göre analiz edilmiştir. Program tasarıları programın temel öğeleri (hedefler, içerik, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme) esas alınarak değerler eğitimine ve yapılandırmacı yaklaşımlarına göre betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu özelliği ile araştırma, nitel bir çalışmadır. Bulgularda değerler eğitimi program tasarısı olarak hazırlanan kılavuz kitaplar incelenmiş ve bu dokümanların önemli özellikleri aydınlatılmaya ve program geliştirme ilkeleri çerçevesinde eleştirilmeye çalışılmıştır. Program tasarısı, genel özellikler ve programın temel öğeleri açısından incelenmiştir. Değerler eğitimi, örtük ve resmî programların bütünleşmesi ile gerçekleştirilebilecek bir eğitim türüdür. Bundan dolayı değerler eğitimi program tasarılarının geliştirilmesinde yerel çalışmalar önemsenmektedir. Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün çalışması da bu kapsamda değerlendirilmelidir. Ancak bu tür program tasarılarının hazırlanmasında tam veya yarı zamanlı program tasarımcılarına da ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, örtük program, program değerlendirme

Values Educaiton In Primary School

Yusuf Doruk

Abstract

Values can be defined as the ways of being or acting that individuals or communities consider ideal. One of the main purposes of education is the acquisition of values. Values are generally tried to be given in schools within the scope of the hidden curriculum. In 2011, the Antalya Governorship Provincial Directorate of National Education initiated a project on values education in schools and prepared "values education" program books for preschool, primary and secondary education within the scope of this project. With these books (designs), values education, which is considered a hidden curriculum subject, was designed and put into practice as a "written" or "open" program. This research aimed to evaluate values education program designs. In the research conducted with the screening model, the program design was evaluated by examining the four basic elements of the program (target, content, educational situations, evaluation). The research findings are important because they will provide important clues in terms of the applicability of program designs prepared for values education. In order to better understand what values are, their characteristics must be known. This study aimed to evaluate the values education program designs in terms of the program elements. In accordance with this general purpose, the following questions were sought: 1) According to which value approach were the values education program designs prepared? 2) To what extent did the values education activities take the constructivist approach into consideration in accordance with the integrity of the school program? In this study, the Values Education Guide Books/Program Designs published by the Antalya Governorship Provincial Directorate of National Education for Preschool, Primary and Secondary Education institutions (2011) were analyzed according to the document review method. The program designs were analyzed descriptively according to the values education and constructivist approaches, based on the basic elements of the program (goals, content, educational situations, measurement-evaluation). With this feature, the research is a qualitative study. In the findings, the guidebooks prepared as values education program designs were examined and the important features of these documents were tried to be illuminated and criticized within the framework of program development principles. The program design was examined in terms of general features and basic elements of the program. Values education is a type of education that can be realized by integrating implicit and official programs. Therefore, local studies are considered important in the development of values education program designs. The work of the Antalya Provincial Directorate of National Education should also be evaluated within this scope. However, it is seen that there is a need for full-time or part-time program designers in the preparation of such program designs.

Keywords: Values education, implicit curriculum, curriculum evaluation

Soru Sorma Yoluyla Sanatta Derin Öğrenme ve Estetik Kazandırma: Soru Oluşturma Tekniğinin Sanat Okuryazarlığına Etkisi

Ayşegül Ersolak [1,*], Ahmet Selman Köse [2] & Merve Köse [3]
[1] Sınıf Öğretmeni Esentepe Mumcular İlkokulu
[2] Sınıf Öğretmenliği Esentepe Mumcular İlkokulu
[3] Okul Öncesi Öğretmenliği Mihriban ve Fatma Altuntaş Anaokulu
aysegulersolak38@gmail.com

Özet

Bu çalışma, Kayseri'de bir ilkokulda gerçekleştirilen bir projede, Soru Oluşturma Tekniği (SOT) kullanılarak 24 dördüncü sınıf öğrencisinin sanat okuryazarlığı ve estetik duygu gelişiminin incelenmesini amaçlamaktadır. Projenin temel amacı, öğrencilerin portre sanatı üzerine derinlemesine öğrenmelerini sağlayarak, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve estetik farkındalık kazandırmaktır. SOT'un etkinliği, öğrencilerin portre sanatıyla ilgili sorular sormayı öğrenmeleri ve bu sorular aracılığıyla öğrenme sürecine aktif katılım sağlamaları üzerine kurulmuştur. Proje sürecinde, öğretmen tarafından öğrencilere ünlü bir portre ve sanatçısı hakkında bir soru odağı sunulmuştur. Bu odak, öğrencilerin sanat eseri üzerine düşünmelerini teşvik ederek sorular üretmelerini sağlamıştır. SOT adımları izlenerek öğrenciler önce serbestçe sorular oluşturmuş, ardından bu sorular arasından üç ana soruyu seçmişlerdir. Örneğin, "Portre nedir?", "Seçtiğim portredeki kişi kimdir ve hangi duyguları yansıtıyor?" gibi sorular öğrencilerin meraklarını tetiklemiş ve sanatsal sürece aktif katılımlarını sağlamıştır. Öğrenciler proje boyunca seçtikleri portrelerle ilgili araştırmalar yapmış, bu portreleri canlandırarak ve farklı tekniklerle (örneğin suluboya) yeniden çizerek sanatsal becerilerini geliştirmiştir. Süreçte grup çalışmalarıyla fikir alışverişi yapma ve birbirlerine geri bildirimde bulunma fırsatı bulmuşlardır. Bu sayede eleştirel düşünme becerileri gelişmiş, sanatsal değerlendirme yetileri artmış ve sanat okuryazarlığı konusunda bilinçlenmişlerdir. Projenin etkinliğini değerlendirmek amacıyla, öğrencilerin sanat okuryazarlığı ve portre sanatıyla ilgili farkındalıklarını ölçen ön ve son testler uygulanmıştır. Ön testler, öğrencilerin sanat eseri inceleme ve portre sanatına dair başlangıçtaki bilgi ve tutumlarını değerlendirirken; son testler, projenin sonunda sanat okuryazarlığı, soru sorma becerisi ve estetik algı üzerindeki etkilerini ölçmüştür. Sonuçlar, SOT'un öğrencilerin sadece sanata dair bilgi ve becerilerini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel yetilerini geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal becerileri de grup çalışmaları aracılığıyla ilerleme kaydetmiştir. Soru sorma becerisinin öğrenme süreçlerine katkısı, öğrencilerin sanat eserlerine daha bilinçli ve meraklı bir şekilde yaklaşmalarına yardımcı olmuştur. Bu proje, SOT'un sanat eğitimi gibi yaratıcı alanlarda etkili bir yöntem olduğunu ve öğrencilerin genel öğrenme becerilerini desteklediğini ortaya koymuştur. Sanat okuryazarlığı ve estetik gelişim, öğrencilerin sanatı daha derinlemesine anlama ve ifade etme becerilerini artırırken, eleştirel bakış açısı kazanmalarına da olanak sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat Okuryazarlığı, Soru Oluşturma Tekniği (SOT), Estetik Duygusu, Portre Sanatı, Yaratıcılık, Eleştirel Düşünme, İlkokul Eğitimi.

Deep Learning and Aesthetic Development Through Questioning in Art: The Impact of the Question Formulation Technique on Art Literacy

Ayşegül Ersolak [1,*], Ahmet Selman Köse [2] & Merve Köse [3]

Abstract

This study focuses on a project conducted in an elementary school in Kayseri, where the Question Formulation Technique (QFT) was used to enhance the art literacy and aesthetic development of 24 fourth-grade students. The primary aim of the project is to enable students to engage in deep learning about portrait art while fostering critical thinking, creativity, and aesthetic awareness. The effectiveness of QFT lies in helping students learn to ask questions about portrait art and actively participate in the learning process through these questions. During the project, the teacher presented the students with a question focus related to a famous portrait and its artist. This focus encouraged students to reflect on the artwork and generate questions. Following the QFT steps, the students initially created questions freely, then selected three main questions from their list. For example, questions like “What is a portrait?” and “Who is the person in the portrait I chose, and what emotions are conveyed?” stimulated the students’ curiosity and allowed them to engage actively in the artistic process. Throughout the project, students conducted research on the portraits they selected, reinterpreted and recreated these portraits using various techniques (such as watercolor), thus developing their artistic skills. The students also had the opportunity to exchange ideas and provide feedback to each other through group work, which further enhanced their critical thinking and artistic evaluation skills, raising their awareness of art literacy. To evaluate the effectiveness of the project, pre- and post-tests were administered to measure the students' awareness of art literacy and portrait art. The pre-tests assessed the students' initial knowledge and attitudes towards examining artworks and portrait art, while the post-tests evaluated the impact of the project on their art literacy, questioning skills, and aesthetic perception. The results indicate that QFT not only improved the students' knowledge and skills related to art but also enhanced higher-order cognitive abilities such as critical thinking and creativity. Additionally, the students’ social skills improved through collaboration in group activities. The ability to ask questions contributed to their learning processes, helping them approach artworks with greater awareness and curiosity. This project demonstrates that QFT is an effective method in creative fields such as art education and supports students' overall learning skills. Art literacy and aesthetic development increased students' ability to understand and express art more deeply while allowing them to develop a critical perspective.

Keywords: Art Literacy, Question Formulation Technique (QFT), Aesthetic Awareness, Portrait Art, Creativity, Critical Thinking, Elementary Education

Zekamı Keşfet, Geleceğimi Aydınlat

Aysun Akyol
Sınıf Öğretmenliği Karaköprü Borsa Istanbul İlkokulu
aysunakyol608@gmail.com

Özet

Projemiz 12.12.2023'te eTwinning platformunda oluşturulmuş olup Türkiye'den 10, Azerbaycan'dan 1, Kuzey Makedonya'dan 1 olmak üzere toplam 12 öğretmen ve öğrenciler ile beraber çalıştık. Zeka oyunları konsantrasyon, planlama, organizasyon, odaklanma ve öngörü gibi zihinsel becerileri geliştirme özelliğine sahiptir. Hem aileler hem de çocuklar için oldukça eğlenceli olan zihin ve zekâ oyunları zekâ gelişimi açısından faydalıdır. Özellikle 6-12 yaş aralığındaki çocuklar için bu oyunlar oldukça önemlidir. Eğlenerek öğrenmeyi sağlayan zekâ oyunları çocukların zihinlerini geliştirmelerini ve yeni beceriler kazanmalarını sağlar. Bu projede müfredatın kazanımları zekâ oyunları ile sağlanarak öğrenme daha eğlenceli ve kalıcı hale getirilmiştir. Bu eTwinning projesi, farklı kültürlerden öğrencileri dijital oyunlar aracılığıyla etkileşime girmeleri için bir araya getirmiştir. Proje kapsamında öğrenciler dil becerilerini, stratejik düşünme yeteneklerini geliştirdiler ve oyunlar aracılığıyla birbirlerinin kültürlerini keşfettiler. Bu projede oyunlar yalnızca eğlenceli bir aktivite olmaktan çıkıp, aynı zamanda öğrenmeyi desteklemek için bir araç olarak da hizmet etmiştir. Oyunlar öğrencilere kültürlerarası anlayış, iş birliği ve dijital beceriler konusunda zengin bir deneyim sağladı. Oyunlar seçilirken ve uygulanırken öğrencilerin öğrenme stilleri ve ilgi alanları dikkate alınarak etkili bir eğitim deneyimi sunuldu. Oynanan oyunlarda öğrencilerin fikirlerine önem verilerek etkin bir şekilde projenin içinde yer aldılar. Öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri çok yönlü öğrenme becerisi kazanmalarını sağladı. Sonuç olarak, projenin öğretmenler üzerindeki etkileri şunlardı: öğretmenlerin çağdaş öğretim yaklaşımlarını, web2.0 araçlarını ve yapay zekayı derslerimize entegre ederek derslerin monotonluktan çıkıp daha eğlenceli hale gelmesine yardımcı olmaları oldu. Okullarımıza Avrupa boyutu kazandırdı. Katılımcı öğretmenler farklı yöntemleri deneyimledi ve Avrupa Birliği ve diğer eğitim sistemleri hakkında bilgi sahibi oldu. Ayrıca farklı ülkelerden gelen öğretmenlerle iş birliği yapma fırsatı buldular. Öğrenciler farklı ülkelerden gelen akranlarıyla iş birliği yaparak sosyal ve kültürel farkındalık sağlayarak disiplinler arası öğrenme süreçlerine dahil oldular. Özellikle karma takımlar ile oynanan oyunlarda beyin jimnastiği yaparak ortak bir hedefe ulaşmak için etkin bir şekilde çalıştılar. Oyunlar aracılığıyla öğrencilerin hızlı düşünme ve çabuk karar alma yetenekleri gelişti ve stresi azaltarak sosyal ilişkilerinde daha aktif hale geldiler. Öğrenciler ve aileler evde hem zekâ oyunlarını oynayarak hem de dijital ortamda hazırlanan çalışmalara birlikte katılarak çocuklar ile kaliteli zaman geçirdiler. Proje sürecinde hem öğretmenler hem de öğrenciler teknolojiyi kullanarak dijital becerilerini güçlendirdiler.

Anahtar Kelimeler: Dil Becerileri, Stratejik Düşünme ve Problem Çözme, Takım Çalışması ve İş birliği, Dijital Vatandaşlık, Yaratıcılık, Medya Okuryazarlığı.

Discover My Intelligence, Enlighten My Future

Aysun Akyol

Abstract

Our project was created on eTwinning platform on 12.12.2023 and we worked together with 12 teachers and students, 10 from Turkey, 1 from Azerbaijan, 1 from North Macedonia. Brain games have the ability to develop mental skills such as concentration, planning, organization, focus and foresight. Mind and intelligence games, which are quite fun for both families and children, are beneficial for the development of intelligence. These games are especially important for children between the ages of 6-12. Intelligence games, which provide learning by having fun, enable children to develop their minds and gain new skills. In this project, learning is made more fun and permanent by providing the gains of the curriculum with brain teasers. This eTwinning project brought together students from different cultures to interact through digital games. Within the project, students developed their language skills, strategic thinking skills and explored each other's cultures through games. In this project, games were not only a fun activity but also served as a tool to support learning. The games provided students with a rich experience of intercultural understanding, cooperation and digital skills. An effective educational experience was offered by taking into account the learning styles and interests of the students while selecting and implementing the games. Students were actively involved in the project by giving importance to their ideas in the games played. Students' expression of their own feelings and thoughts enabled them to gain versatile learning skills. As a result, the impact of the project on teachers was that they were able to integrate contemporary teaching approaches, web2.0 tools and artificial intelligence into our lessons, helping to make lessons less monotonous and more fun. It gave a European dimension to our schools. Participating teachers experienced different methods and learned about the European Union and other education systems. They also had the opportunity to cooperate with teachers from different countries. Students were involved in interdisciplinary learning processes by providing social and cultural awareness through cooperation with their peers from different countries.They worked effectively to achieve a common goal by doing brain gymnastics, especially in games played with mixed teams.Through the games, students' quick thinking and quick decision-making skills improved and they became more active in their social relationships by reducing stress.Students and families spent quality time with their children at home, both by playing brain teasers and by participating together in activities prepared in digital environment. During the project process, both teachers and students strengthened their digital skills by using technology.

Keywords: Language Skills, Strategic Thinking and Problem Solving, Teamwork and Collaboration, Digital Citizenship, Creativity, Media Literacy.

Geri Dönüşümde Sanatsal Yolculuk

Şahinde Saru
Ingilizce Öğretmenliği Salar Çok Programlı Anadolu Lisesi
sahindesaru3@gmail.com

Özet

Projemiz, çevreyi koruma ve geri dönüşümün önemini vurgulayan çeşitli etkinlikler ve dijital ürünler içermektedir.Geri dönüşümsel ürünler sanatsal faaliyetlerle birleştirilerek yaratıcı ürünler ortaya çıkmıştır.Bu kapsamda, farklı web 2 araçları kullanarak çevre koruma ve geri dönüşüm konularını işledik.Projemiz yalnızca geri dönüşüm ve çevresel duyarlılık dışında ortaya çıkardıkları işlevsel ürünler ,yaratıcı meteryaller ile günlük hayatta kullanabilecekleri malzemeleri kendi emekleri ile oluşturdular.Öğrencilerimiz gruplar halinde oluşturdukları sloganlar ve çalışmalarla dijital bir dergi hazırladılar. Öğrenci sloganlarından oluşan bir kelime bulutu oluşturup hazırlamış oldukları duyarlı mesajlar içeren bookmarkers (kitap ayraçlarını) tüm okul öğrencileri ile paylaştılar. Ünlü ressamlar hakkında dijital bir kitap ve eSafety kurallarını içeren bir internet güvenliği kitabı hazırlayıp okulda tanıtımlarını yaptılar. Online ve okul içi sergiler düzenleyerek projelerimizi sergiledik. Ayrıca okul biyoloji öğretmenimiz ile yapay gübre yapıp çiçekler yetiştirmelerini, kimya öğretmenimiz ile topladığımız atık yağlardan yapmış olduğumuz sabunları okul içerisinde kullanma fırsatı buldular. Projemiz boyunca yapılan tüm aktiviteler ile öğrencilerimiz çevre duyarlılığı, tasarruf bilinci, geri dönüşümsel malzemeleri işlevsel hale getirip dönüştürmenin önemini kavradılar. Earth Day için dijital araçlar kullanarak ürünler oluşturduk ve çevre duyarlılığı kazandıran eğitici bir online Kahoot oyunu hazırladık. Bookcreator ile e-kitaplar oluşturduk ve proje materyallerimizin sergilendiği bir sanal sergi düzenledik. Projemizin ismi "ART JOURNEY IN RECYCLING" başlığıyla bir akrostiş şiir yazdık. Projede, Google Docs üzerinden öğrenci eşleştirmeleri yapıldı ve Canva'da sloganlar ile görseller oluşturularak videolar hazırlandı.Bu sayede öğrenciler işbirliğinin önemini ve farklı kültürleri tanıma fırsatı buldular .Blog ve forumu aktif kullandıkları için görüşlerini özgürce iletme fırsatı buldular .Öğrenciler, tüm toplantılara katılmaları nedeniyle öğretilmesi istenen hedef dilde pratik yapma fırsatı buldular .Proje boyunca öğrencilerim istekleri ve görüşleri dikkate alındı.Bu sayede, öğrencilerin motive olmaları ve işbirliği içinde çalışmalarına olanak tanındı.Ortak ürün olarak zumpad üzerinde projemiz adı ile ilgili akrostiş şiir yazdık.Proje ürünlerimiz ve etkinliklerimiz, başlangıçta belirlenen hedeflerle uyumlu olarak başarıyla tamamlandı.Geri dönüşüm ,sanat ve çevre temalı projemiz il merkezi sergisi,ağaç dikme etkinliği ,tüm okulların gezdiği okul sergimiz ile sonlandırıldı

Anahtar Kelimeler: geri dönüşüm, sanat, çevresel duyarlılık

Art Journey in Recycling

Şahinde Saru

Abstract

To protect nature through recycling, reduce the amount of garbage, keep nature cleaner, and prevent air and environmental pollution by using recyclable products. To raise awareness about the transformation of recycled materials into products in different styles and models that will benefit different arts. To value art and nature and know famous artists from different cultures. To create products by using waste materials and add their artistic sides. To learn different cultures and develop their English and also benefit from web2 tools. We studied with biology teacher and chemistry teacher .We made artificial fertilizier then plant flowers with our students and we made soap from waste oil.In school and ın our city center we organized exhibition and everybody liked our meterials.They used them at home.With our municipality we plant lots of trees and we occured our forest .They were very eager to take part in this project.It provided cooperation and communication with their peer and they can communicate with foreign countries students.It provided to speak target language and they developed their prononcuation.They realized the importance of saving environment ,and saving natural heritage for the next generation.Our project were also included crafts and recyled meterials .They made interesting and creative meterials.It was very enjooyable for us.

Keywords: recycling, art, awareness of saving environment

DOĞAYA NEFES OL

Samiye Açıkgöz
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Salar Çok Programlı Anadolu Lisesi
s.akkoyun0912@gmail.com

Özet

Projemiz 'DOĞAYA NEFES OL 'sloganıyla yola çıkmış olup çevreye duyarlı olma, doğayı koruma, geri dönüşümün önemi konularında birçok çalışma ortaya çıkardık. Projemizde Google Docs üzerinden öğrenci-öğretmen anketleri düzenleme, Emaze üzerinden sanal sergi oluşturma, geri dönüşümsel ürünleri sanatla birleşip yaratıcı ürünler çıkardığımız okul sergisi, 9 Mayıs'e-Twinning günü çalışmalarımız, Canva üzerinden 17 Mayıs Geri Dönüşüm Günü için afiş hazırlama, Twinspace araçlarını kullanma olmak üzere tüm çalışmalar işbirlikçi bir çalışma disipliniyle yürütülmüştür. Öğrencilerimiz farklı okullardan arkadaşlarıyla online iletişim kurmayla birlikte tüm toplantılara eksiksiz olarak katıldı. Proje hedefleri belirlenirken öğrenci görüşleri dikkate alındı ve tüm çalışmalar bu doğrultuda yapıldı. İnternet güvenliği ile ilgili eş zamanlı çalışmalar yapıldı. Whatsup grubumuzda düzenli olarak iletişim sağlandı. Karışık okul takımlarıyla Bitmoji ve Chatterpix kullanarak tüm öğrencilerimizin tanıtımı yine işbirlikçi çalışmamıza örnektir. Ortak ürün olarak story jumper aracılığıyla Geri Dönüşümsel faaliyetler hakkında hikaye yazıldı. Gerek öğrencilerimiz gerekse öğretmenler iş birliği içerisinde çalışmışlardır. Oluşturulan işbirlikçi ürünlerimiz, ortak ürünlerimiz, final ürünümüz bunun göstergesidir. Projemiz öğrencilerin aktif yer aldığı motivasyon içinde çalıştıkları işbirlikçi bir proje olmuştur.Öğrencilerimiz WEb 2 araçlarını bu şekilde verimli kullanmayı öğrenmiş olup,diger derslere entegre etme fırsatı bulmuşlardır.Disiplinlerarası çalışmalar ile matematik öğretmenimizle birlikte geri dönüşümsel problemler çözülmüş ve öğrencilerin tasarruf bilincini edinmelerine fırsat sağlamıştır.Okulumuzda oluşturulan diğer projeler ile ortak çalışmalar yapılmıştır.Çevreyi koruma adına ağaç dikme faaliyetimiz okuluzunda artık bir ormanı var projesiyle tüm okul olarak ağaç dikme etkinliğine katılma fırsatı bulmuştur.Ayrıca SIFIR ATIK günü adına düzenlenen il sergisinde oluşturduğumuz ürünleri sergileme fırsatı bulduk.Okulda tüm aktivitelerimizi sergileme fırsatı bulduk.Öğrencilerim ve benim için harika bir deneyimdi.

Anahtar Kelimeler: Doğa Sevgisi, Geri Dönüşüm

Be the Breath of Nature

Samiye Açıkgöz

Abstract

Our project set out with the slogan 'BREATH INTO NATURE' and we have produced many studies on being sensitive to the environment, protecting nature and the importance of recycling. In our project, all studies were carried out with a collaborative work discipline, including organizing student-teacher surveys via Google Docs, creating a virtual exhibition via Emaze, a school exhibition where we combined recycled products with art and produced creative products, our e-Twinning day activities on May 9, preparing a poster for Recycling Day on May 17 via Canva, and using Twinspace tools. Our students fully participated in all meetings, along with communicating online with their friends from different schools. While determining the project goals, student opinions were taken into consideration and all studies were carried out in this direction. Simultaneous studies were carried out on internet security. Regular communication was provided in our Whatsup group. The introduction of all our students using Bitmoji and Chatterpix with mixed school teams is another example of our collaborative work. A story was written about Recyclable activities via story jumper as a joint product. Both our students and teachers worked in cooperation. Our collaborative products, common products and final product are indicators of this. Our project was a collaborative project in which students actively participated and worked with motivation. Our students learned to use WEb 2 tools efficiently in this way and had the opportunity to integrate them into other lessons. Recyclable problems were solved with our mathematics teacher through interdisciplinary studies and students were provided with the opportunity to gain savings awareness. Joint studies were carried out with other projects created in our school. Our tree planting activity in order to protect the environment, our school now has a forest project provided the opportunity to participate in the tree planting activity as a whole school. We also had the opportunity to exhibit the products we created in the provincial exhibition organized for ZERO WASTE day. We had the opportunity to exhibit all our activities in school. It was a great experience for my students and me.

Keywords: Saving Environment, Recycling

İyi Oluşla Köprüler Kurmak

Özlem Tuncer
Sınıf Öğretmenliği 100. Yıl İlkokulu
tuncerozlem2606@gmail.com

Özet

İyi oluş kişinin duygusal, sosyal, fiziksel, zihinsel sağlığını ifade eden genel bir kavramdır. Yaşam kalitesini, mutluluk düzeyini ve genel durumunu ifade etmektedir. Bu kavramın ivmelenmesinde kişiye göre oranları değişmekle birlikte, manevi değerler, duygusal denge, öz saygı, sosyal ilişkiler, stresle başa çıkma becerisi ve amaç ve anlam arayışı rol almaktadır. Eğitimde içinde bulunduğumuz ortamda, okulda iyi oluş, tabi ki öğrencilerin, ebeveynlerin ve en önemli paydaş olan öğretmenlerin iyi oluşu ile mümkün olabilecektir. Okullarımızda akademik yeterliliklerin durumu (PISA-OECD verileri), okul terki artışı, Covid 19 sonrası motivasyonda düşüş, küresel boyutta savaş, ekonomik kriz, göç, stres ve kaygı bozuklukları, depresyon, bilinçsiz teknoloji kullanımı ve akran zorbalığı bu iyi oluş ortamına ihtiyacı doğurmaktadır. İhtiyaçtan yola çıkan projemiz, öncelikle öğretmenler ve öğrenciler için iyi oluş sağlamayı ve olumlu bir okul iklimi yaratmayı hedeflemektedir. Bütüncül okul yaklaşımı (WSA) ile yerel toplum, veliler, personel eğitimi ve iyi oluşu, öğrenci sesi, güvenli alanlar, zihin sağlığı okur-yazarlığı, zihin sağlığı eğitimine ihtiyaç duyan öğrenciler, okul iklimi ve değerler, olumlu sınıf iklimi, müfredat içi ve dışı etkinler harmanlanacaktır. Fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal iyi oluş olarak dört ana disiplinde etkinlikler planlanıp uygulanmaktadır. Sınıf seviyelerine uygun mildfullness temelli nefes ve hareket egzersizleri, motivasyon etkinlikleri ve partileri, sanatsal çalışmalar ile somutlaştırılıp, şiir, şarkı, drama, ebook ve sergi gibi ürünlerle yaygınlaştırılmıştır.Projemiz Erasmus Okul Eğitimi Akredidasyonu kapsamında kabul görmüş ve çalışmalara başlanmış, öncesinde seviyeye yönelik ön hazırlık kapsamında , paralel konu ve aynı isim altında uluslararası bir eTwinning projesi yapılmış ve bu proje ülkemizde ve yurtdışında ödüllendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İyi oluş, motivasyon, mutluluk, olumlu okul iklimi

Building Bridges to Well-being

Özlem Tuncer

Abstract

Well-being is a general concept that refers to a person's emotional, social, physical, and mental health. It expresses the quality of life, happiness level and general condition. Although the proportions of this concept vary according to the person, spiritual values, emotional balance, self-respect, social relationships, coping skills with stress and the search for purpose and meaning play a role in the acceleration of this concept. In the environment we are in in education, being well at school will, of course, be possible with the well-being of students, parents and teachers, who are the most important stakeholders. The state of academic competencies in our schools (PISA-OECD data), the increase in school dropouts, the decrease in motivation after Covid-19, war, economic crisis, migration, stress and anxiety disorders, depression, unconscious technology use and peer bullying in a global dimension give rise to the need for this well-being environment. Our project, which is based on necessity, primarily aims to provide well-being for teachers and students and create a positive school climate. With the holistic school approach (WSA), the local community, parents, staff education and well-being, student voice, safe spaces, mental health literacy, students who need mental health education, school climate and values, positive classroom climate, intra- and extracurricular activities will be blended. Activities are planned and implemented in four main disciplines as physical, cognitive, emotional and social well-being. Mildfullness-based breathing and movement exercises suitable for class levels, motivational activities and parties have been embodied by artistic works and disseminated through products such as poetry, song, drama, ebook and exhibition.Our project was accepted within the scope of Erasmus School Education Accreditation and studies were started, before that, an international eTwinning project was carried out under the same name and parallel subject as part of the preliminary preparation for the level, and this project was awarded in our country and abroad.

Keywords: Well-being, motivation, happiness, positive school climate

Okul Öncesi Dönemde Kodlama, Erken Yaşta Yetenek Gelişimi ve Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi

Emel Erin
Okul Öncesi Öğretmenliği Güzeloba Anaokulu
emel-keskin1@hotmail.com

Özet

Hızla gelişen teknolojiyle birlikte, kodlama artık sadece bilgisayar bilimcilerinin değil, herkesin öğrenmesi gereken temel bir beceri haline geldi. Bu durum, erken çocukluk döneminde kodlama eğitimine olan ilgiyi artırdı. Kodlama eğitimi, çocukların problem çözme, yaratıcılık ve algoritmik düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirerek, onları geleceğe daha iyi hazırlamaktadır. Ortaya bir ürün koyan çocukların aynı zamanda modern hayatta üretim içinde olmaları da oldukça önemlidir. Bilişim çağında yaşayan her birey için kodlama dilini öğrenmek ne kadar önemli ise okul öncesi çağındaki çocuklarda bu yeteneği geliştirmek de o denli önemlidir. Bilimsel makalelerde de vurgulandığı gibi okul öncesi dönem, çocukların öğrenmeye en açık olduğu dönemdir. Bu dönemde başlatılan kodlama eğitimi, çocukların dijital okuryazarlıklarını geliştirerek teknolojiyi daha etkin kullanmalarını sağlar. Problem çözme ve yaratıcılık becerilerini güçlendirerek farklı çözümler üretmelerini teşvik eder. Algoritmik düşünme becerilerini geliştirerek adım adım planlama yapmalarını sağlar. Takım çalışması ve iletişim becerilerini artırarak sosyal becerilerini destekler. Bu çalışma, okul öncesi dönemde kodlama eğitiminin çocukların gelişimine olan etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmada, gözlem, portfolyo ve oyun temelli değerlendirme yöntemleri kullanarak çocukların gelişimleri takip edilmektedir. Çalışma henüz başlangıç aşamasında olduğu için kesin sonuçlar elde edilmemiştir. Ancak, erken dönem kodlama eğitiminin çocukların gelişimine olumlu katkıları olacağı öngörülmektedir. Eğitimcilerin, çocukların ilgi alanlarına uygun, eğlenceli ve etkileşimli kodlama etkinlikleri düzenlemeleri önemlidir. Ailelerin, çocuklarının kodlama öğrenme sürecinde aktif rol almaları ve evde de bu konuda destek vermeleri gerekmektedir ki bu durum beraberinde bir sosyal öğrenmeyi de tetikleyecektir. Eğitim materyalleri olarak ise çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun, çeşitli eğitim materyalleri kullanılmalıdır. Okul öncesi dönemde kodlama eğitimi, çocukların gelecekteki başarıları için önemli bir temel oluşturmaktadır. Bu dönemde kazanılan beceriler, çocukların hayatlarının her alanında onlara avantaj sağlayacaktır. Kodlama, artık sadece bir bilgisayar becerisi değil, aynı zamanda çocukların genel gelişimine katkı sağlayan bir araçtır. Bu nedenle, erken yaşta kodlama eğitimine önem verilmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme hızları yetişkin bireylere göre oldukça fazladır. Bu alışkanlığı erken yaşta kazanan çocuğun kodlama becerisi ile beraber diğer becerilerinin de gelişeceği ön görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kodlama, okul öncesi, çocuk gelişimi, 21. yüzyıl becerileri, problem çözme, yaratıcılık, algoritmik düşünme

Coding in Preschool Period, Skill Development at Early Ages and Examination of Learning Processes

Emel Erin

Abstract

With rapidly developing technology, coding has now become an essential skill that everyone, not just computer scientists, must learn. This situation increased the interest in coding education in early childhood. Coding education better prepares children for the future by developing 21st century skills such as problem solving, creativity and algorithmic thinking. It is also very important that children who create a product are also involved in production in modern life. Just as learning the coding language is important for every individual living in the information age, it is equally important to develop this skill in preschool children. As emphasized in scientific articles, the preschool period is the period when children are most open to learning. Coding training initiated during this period improves children's digital literacy and enables them to use technology more effectively. It encourages them to produce different solutions by strengthening their problem solving and creativity skills. It enables them to plan step by step by improving their algorithmic thinking skills. It supports social skills by increasing teamwork and communication skills. This study aims to investigate the effects of coding education in preschool period on children's development. In the study, children's development is followed using observation, portfolio and game-based evaluation methods. Since the study is still in its early stages, definitive results have not been obtained. However, it is predicted that early coding education will have positive contributions to children's development. It is important for educators to organize fun and interactive coding activities that suit children's interests. Families need to take an active role in their children's coding learning process and support this at home, which will also trigger social learning. As for educational materials, various educational materials appropriate to the age and development levels of children should be used. Coding education in the preschool period forms an important basis for children's future success. The skills gained during this period will give children an advantage in every aspect of their lives. Coding is no longer just a computer skill, but also a tool that contributes to the overall development of children. Therefore, importance should be given to coding education at an early age. The learning speed of preschool children is much faster than that of adults. It is predicted that the child who acquires this habit at an early age will develop his coding skills as well as his other skills.

Keywords: Coding, preschool, child development, 21st century skills, problem solving, creativity, algorithmic thinking

Yapay Zekâ ile İnteraktif Masal Atölyesi

Ozden Cosar
ozdencosar@gmail.com

Özet

Bu bildiri, çocukların yaratıcı düşünme, hayal gücü ve anlatım becerilerini geliştirmeyi hedefleyen "Yapay Zekâ ile İnteraktif Masal Atölyesi" uygulamasını kapsamlı bir şekilde tanıtmaktadır. Atölye, geleneksel masal anlatımını modern teknoloji ile harmanlayarak, çocukların hikâye kurgusuna aktif katılımını teşvik eden interaktif bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Uygulamada, yapay zekâ, çocukların seçimlerine göre masalın akışını dinamik bir şekilde şekillendirerek, özgün karakterler, olay örgüleri ve sonlar oluşturur. Bu süreç, çocukların kendi hikayelerini yaratmalarına olanak tanırken, aynı zamanda onları yaratıcı düşünmeye ve hayal güçlerini kullanmaya yönlendirir. Çocuklar, masal dünyasında aktif rol alarak, karar verme süreçlerine katılır ve sonuçlarını gözlemleyerek deneyim kazanırlar. Yapay zekanın sağladığı kişiselleştirilmiş anlatım, çocukların hikâye anlatım becerilerini geliştirirken, aynı zamanda eleştirel düşünme yeteneklerini de güçlendirir. Çocuklar, farklı senaryoları keşfederek ve çeşitli sonuçlarla karşılaşarak hem yazılı hem de sözlü anlatım becerilerini ilerletirler. Ayrıca, bu atölye sayesinde çocuklar, dijital okuryazarlık becerilerini de geliştirir; teknolojiyi yaratıcı bir araç olarak kullanmayı öğrenirler. Bildirinin amacı, yapay zekâ destekli interaktif masal anlatımının çocukların öğrenme süreçlerine getirdiği yenilikçi katkıları incelemektir. Yapılan çalışmalar, bu tür uygulamaların, çocukların yaratıcılıklarını, sosyal etkileşimlerini ve problem çözme becerilerini artırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bu atölye, eğitim alanında yapay zekâ uygulamalarının potansiyelini gözler önüne sermekte ve çocukların öğrenme deneyimlerine değer katma konusunda önemli bir örnek teşkil etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Masal, yapay zekâ, interaktif

Interactive Fairy Tale Workshop with Artificial Intelligence

Ozden Cosar

Abstract

This paper comprehensively introduces the “Interactive Fairy Tale Workshop with Artificial Intelligence” application, which aims to develop children’s creative thinking, imagination and narrative skills. The workshop blends traditional fairy tale telling with modern technology and offers an interactive learning experience that encourages children’s active participation in storytelling. In the application, artificial intelligence dynamically shapes the flow of the fairy tale according to children’s choices, creating original characters, plots and endings. This process allows children to create their own stories, while also guiding them to think creatively and use their imagination. Children take an active role in the fairy tale world, participate in decision-making processes and gain experience by observing the results. The personalized narration provided by artificial intelligence develops children’s storytelling skills, while also strengthening their critical thinking abilities. Children advance both their written and oral narrative skills by exploring different scenarios and encountering various outcomes. In addition, children develop their digital literacy skills thanks to this workshop; they learn to use technology as a creative tool. The purpose of the report is to examine the innovative contributions of artificial intelligence-supported interactive storytelling to children's learning processes. Studies show that such applications are effective in increasing children's creativity, social interaction and problem-solving skills. In conclusion, this workshop demonstrates the potential of artificial intelligence applications in education and sets an important example in adding value to children's learning experiences.

Keywords: fairy tale, interactive, artificial intelligence

Geleneksel Çocuk Oyunları Eğitim ve Değerler

Mehmet Çetin Şengül
Ilahiyat Fakültesi Millî Eğitim Bakanlığı
cetinsengul25@gmail.com

Özet

Geleneksel Çocuk Oyunları; eğitim sistemi ve eğitimde değerler konusu ile beraber çok ama çok önemli noktalarda değerlendirilen çok önemli bakış açıları oluşturmuştur. Son zamanlarda ki Eğitimde yeni yaklaşımlar anlamında da Örüntü ve ritmikler silsileleri içinde innaılmaz örneklemlerle çocuklarımıza verebildiğimiz bilgiler dağarcığını heybesini doldurmuştur. Poster bildirimizde Geleneksel Çocuk Oyunlarının örneklerinden bahsederek onları posterimizde ifade ederek her birinin içindeki Eğitime değer katacak değerleri kalıcı ve akılda kalış yöntemi ile göstermek diğer taraftan da en açık şekilde Hayat Bilgisinden tutunda Matemeatik Türkçe dersleri ile Disiplinler arası ilintilerle iyi öğrenciler yetiştirebilmeyi ve süreç kazanımları elde etmelerini sağlamak asıl hedefimiz olan bir Poster hazırlamak olmuştur. Geleneksel Çocuk Oyunları unutulmaya yüz tutmuş oyunlar oldukları için Eğitimde asla ıskalanmaması gereken ve atlanmamı elzem önemli argümanlarımızdan geçmişle geleceğimiz arasında ki köprü olma özelliği ile de vazgeçilemez bir eğitim uygulama zeminidir. Bu itibarla çocuklarımızın ekip olma birlikte bir şeyler başarma duygusunu onlara verirken her oyunda ortaya çıkan bir değer işlenerek Disiplinler arasında ki geçişler noktasında ki derslerle de bağlar ve ilintiler kurup çocukların oyun oynarken dahi çok özel birikimlere sahip olmaları sağlanmış olur. Posterimizin kısa zamanlı algı ve akıllarda bu kıymetlerin kalıcılığını hedefleyerek eğitim camiasına ve konunun ilgililerine farkındalık oluşturmak en büyük amacımızdır.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel, Çocuk, Oyun, Eğitim, Değerler

Traditional Children's Games Education and Values

Mehmet Çetin Şengül

Abstract

Traditional Children's Games; It has created very important perspectives that are evaluated at very, very important points along with the education system and values in education. In terms of new approaches in education in recent times, it has filled the repertoire of information that we can give to our children with incredible examples within patterns and rhythms. In our poster declaration, we mention the examples of Traditional Children's Games and express them in our poster, to show the values in each of them that will add value to Education with a permanent and memorable method, and on the other hand, to raise good students and achieve process gains, most clearly, with Turkish lessons from Life Science to Mathematics and Turkish lessons, and interdisciplinary connections. Our main goal was to prepare a Poster. Since Traditional Children's Games are games that are about to be forgotten, they are an indispensable educational practice ground with the feature of being a bridge between our past and our future, which is one of our important arguments that should never be missed in Education. In this respect, while giving our children the feeling of being a team and achieving something together, a value that emerges in every game is processed, and by establishing bonds and connections with the lessons at the point of transition between disciplines, children are provided with very special knowledge even while playing. Our biggest goal is to raise awareness in the education community and those interested in the subject by aiming for the permanence of these values in our poster's short-term perception and minds.

Keywords: Traditional, Child, Play, Education, Values

Toplum ve Eğitim İnşasında Unutulan Bir Kavram: Mefkure

Sümerya Güntürk
Felsefe Grubu Öğretmenliği Gazi Üniversitesi
sumeryagntrk@gmail.com

Özet

Türk eğitim sistemi bugünkü halini alana kadar birçok değişim ve dönüşüm geçirmiştir. Osmanlı devletinin çöküşünün durdurulması için devletin tüm kurumlarında yenilikler yapılmıştır. Bu yeniliklerin başında ise eğitim sisteminin değiştirilmesi yer almıştır. Çöküşün sebebi olarak batı medeniyetinden her anlamda geri kalındığı tespit edilmiş ve batıya dönük yenilikler yapılmıştır. Özellikle meşrutiyetten itibaren eğitim sistemimizde Fransız, İngiliz, Alman, Rus ekollerinin sistemleri mevcut hükümetin anlayışına göre şekillenmiştir. Cumhuriyet rejimiyle birlikte eğitim sistemimiz yine değişmiş ve "Millî" olmak gayesi ile batıyı taklit ve nakilden ibaret olmaya başlamıştır. Günümüz eğitim sisteminde de istikrarlı bir eğitim anlayışından ve felsefesinden söz etmek mümkün değildir. İnsanlar ve toplumlar kendilerinden daha iyi olana tarih boyunca hayran kalmış ve öykünmüştür. Türk eğitim sisteminde de bu öykünme hali sürmektedir. Eğitim toplumu yeniden tasarlarken topluma kendini ileriye götürecek bir hedef, ideal, amaç, mefkure aşılamalıdır. Türk eğitim sisteminde bir mefkûresizlik sorunu vardır. Bir toplumun aydınlık yarınlara çıkması için Millî ve manevi değerlerini bilmesi şarttır. Bu çalışmada mefkûre kavramının Türk toplumundaki yeri tartışılacak ve analiz edilecektir. Bununla birlikte mefkûrenin eğitim felsefesindeki yeri ve eğitim sistemine etkisi analiz edilip yeni bakış açıları üzerinde durulacaktır. Kavramın arka planında ki toplumsal ve tarihsel süreçler ortaya konulacaktır. Mefkûre kavramı, eğitim ve toplum ilişkisini tartışan düşünürlerin fikirleri ışığında ortaya konulup eğitim sistemimize ve eğitim felsefemize özgün bir bakış açısı kazandırılacaktır. Çağdaş eğitim sistemi ile geleneksel anlayış arasında bir senteze varılarak Millî kimlik inşası noktasındaki katkıları tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: eğitim, toplum, mefkure. Millî kimlik

A Forgotten Concept in the Building of Society and Education: Mefkure

Sümerya Güntürk

Abstract

You The Turkish education system has undergone many changes and transformations until it reached its current state. Innovations were made in all institutions of the state to stop the collapse of the Ottoman state. The first of these innovations was the change of the education system. It was determined that the reason for the collapse was that it was lagging behind Western civilization in every sense and innovations were made towards the West. Especially since the constitutional monarchy, the systems of the French, British, German and Russian schools in our education system have been shaped according to the understanding of the current government. With the republican regime, our education system changed again and started to consist of imitating and transferring the West with the aim of being "national". In today's education system, it is not possible to talk about a stable educational approach and philosophy. Throughout history, people and societies have admired and emulated those who are better than themselves. This emulation situation continues in the Turkish education system. While education redesigns the society, it should instill in the society a goal, ideal, goal, "mefkure" that will take it forward. There is a problem of lack of ideals in the Turkish education system. In order for a society to emerge into a bright future, it is necessary for it to know its national and spiritual values. In this study, the place of the notion of ideal in Turkish society will be discussed and analyzed. In addition, the place of ideal in the philosophy of education and its effect on the education system will be analyzed and new perspectives will be emphasized. The social and historical processes in the background of the concept will be revealed. The concept of ideal and the relationship between education and society will be presented in the light of the thinkers who discussed the concept, and an original perspective will be brought to our education system and philosophy of education. A synthesis will be reached between the contemporary education system and the traditional understanding and its implications for the construction of national identity will be discussed.

Keywords: : education, society, ideal, national identity

Meslek Liselerindeki Atölye Eğitimlerinin Endüstiri ile Buluşması: Fabrikalara Uzanan Yolculuk

Serdar Gedik [1,*] & Özenç Gür [2]
[1] Elektrik Elektronik Teknolojileri Alanı Özel Kemalpaşa Organize Sanayi Bölgesi Zülfü-Mevlüt Çelik Mtal
[2] Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri Alanı Özel Kemalpaşa Organize Sanayi Bölgesi Zülfü-Mevlüt Çelik Mtal
serdargedik57@gmail.com

Özet

Bu bildiri, meslek liselerinde gerçekleştirilen eğitim uygulamalarının önemini, "Atölyeden Fabrikalara Uzanan Yolculuk" teması çerçevesinde detaylı bir şekilde ele almaktadır. Özellikle, öğrencilere fabrikalarda kullanılan gerçek donanım ve ekipmanların sağlanmasının, eğitim sürecini daha gerçekçi ve etkili hale getirdiği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilere yalnızca teorik bilgi kazandırmanın ötesine geçmekte; onları pratik becerilerle donatarak, gelecekte iş hayatına hazır bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca süreç, daha ekonomik ve daha pratik çözümler sunarak öğrencilerin iş dünyasında karşılaşacakları zorlukları en aza indirmektedir. Günümüzün hızlı değişen ve rekabetçi sanayi ortamında, öğrencilerin yalnızca teorik bilgiyle değil, aynı zamanda uygulamalı becerilerle donatılması büyük bir gereklilik haline gelmiştir. Bu bağlamda, atölyelerde gerçekleştirilen uygulamalı eğitimler, öğrencilere iş yerindeki gerçek koşulları deneyimle fırsatı sunar. Çalışma hayatlarında, öğrencilerin olası iş kazaları neticesinde yaşayabilecekleri maddi ve manevi kayıplar, atölye ortamında kayıpsız ve güvenli şekilde tecrübe edilebilmektedir. Gerçek donanımların kullanıldığı bu uygulamalar, öğrencilere mesleki yeterlilik kazandırmanın yanı sıra, onları sektördeki yenilikler, teknolojik gelişmeler ve modern uygulamalarla da tanıştırmaktadır. Böylece öğrenciler, mezun olduklarında sadece bir mesleğe adım atmakla kalmayacak, aynı zamanda sektördeki güncel gelişmeleri takip eden, yenilikçi bireyler olarak iş dünyasında kendilerine yer bulabileceklerdir. Bu bildiride ayrıca, meslek liseleri ile iş dünyası arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesinin eğitim sürecindeki kritik rolüne de dikkat çekilecektir. Özellikle, iş dünyasıyla yakın ilişkiler kurmak, öğrencilerin iş hayatına adaptasyon süreçlerini hızlandıracak ve iş dünyasının ihtiyaçlarına uygun nitelikte bireyler yetiştirilmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda, iş dünyasıyla kurulan sağlam ortaklıklar, eğitim içeriklerinin ve müfredatın, sektörel ihtiyaçlarla uyumlu olmasına katkıda bulunacaktır. Bununla birlikte, mesleki eğitimde kullanılan modern teknolojilerin ve yöntemlerin, öğrenci motivasyonu ve öğrenme verimliliği üzerindeki olumlu etkileri de analiz edilecektir. Teknolojik altyapının gelişmesi, eğitim süreçlerinin daha dinamik ve etkili hale gelmesine olanak tanırken, öğrencilere yeni nesil iş ortamlarında başarılı olabilmeleri için gereken donanımı da sağlayacaktır. Sonuç olarak, bu çalışma, mesleki eğitimin kalitesinin artırılması ve öğrenci başarısının yükseltilmesi için yenilikçi yaklaşımların benimsenmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda okulumuzda yapmış olduğumuz atölye revizyonları ve yeni atölye kurulumu, Kemalpaşa Organize Bölgesinde yer alan firmaların ihtiyaçları dikkate alınarak yapılmıştır. Bu atölyelerin kurulumunda rol alan ve eğitim gören öğrencilerimiz staj yapmış olduğu firmalara adaptasyon sorunu yaşamayıp daha verimli ve başarılı olmuşlardır. Eğitimde gerçekleştirilecek bu dönüşüm, yalnızca bireylerin kariyer yolculuklarını desteklemekle kalmayacak;

aynı zamanda ülke ekonomisine de önemli katkılarda bulunacak bir temel oluşturacaktır. Öğrencilerin sektördeki güncel taleplerle örtüşen bilgi ve becerilerle mezun olması, iş gücünün niteliğini artıracak ve sanayiye doğrudan katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Uygulamalı eğitim, Atölye, Meslek Lisesi, Fabrika, Adaptasyon

The Intersection of Workshop Training in Vocational High Schools with Industry: The Journey to Factories

Serdar Gedik [1,*] & Özenç Gür [2]

Abstract

This paper thoroughly examines the significance of educational practices in vocational high schools within the framework of the theme "The Journey from Workshops to Factories." The focus is on the importance of providing students with the actual equipment and tools used in factories, which enhances the realism and effectiveness of the training process. This approach goes beyond merely imparting theoretical knowledge, equipping students with practical skills and preparing them to become workforce-ready individuals. Additionally, this process offers more economical and practical solutions, reducing the challenges students may face in the working world. In today's rapidly changing and competitive industrial environment, it is increasingly essential that students are not only equipped with theoretical knowledge but also with hands-on practical skills. In this regard, workshop-based training provides students with the opportunity to experience real workplace conditions in a controlled, safe environment. Students can safely experience potential workplace accidents without the material and emotional losses they might face in a real-world setting. These training sessions, carried out using real equipment, do more than impart professional qualifications—they also introduce students to the latest innovations, technological advancements, and modern practices in their sectors. As a result, when students graduate, they not only enter their chosen professions but also become innovative individuals who stay updated with the latest developments in the industry. This paper also highlights the critical role of strengthening the collaboration between vocational high schools and the business world in the educational process. Establishing close ties with the industry will accelerate students' adaptation to professional life and ensure that the workforce is trained in accordance with industry needs. Strong partnerships with the business sector will also help align educational content and curricula with sector-specific requirements. Additionally, the effects of modern technologies and methods used in vocational education on student motivation and learning efficiency will be analyzed. The development of technological infrastructure allows for more dynamic and effective education processes, equipping students with the necessary tools to succeed in new-generation work environments. In conclusion, this study emphasizes the necessity of adopting innovative approaches to improve the quality of vocational education and enhance student success. In this context, the workshop revisions and new workshop installations carried out at our school were based on the needs of companies located in the Kemalpaşa Organized Industrial Zone. Our students, who played a role in setting up these workshops and were trained in them, adapted to their internship companies seamlessly, becoming more efficient and successful. This transformation in education will not only support individuals on their career journeys but also create a foundation for significant contributions to the national economy. Graduating with knowledge and skills that match the current demands of the sector will enhance the quality of the workforce and provide direct benefits to industry.

Keywords: Hands-on training, Workshop, Vocational High School, Factory, Adaptation

Fabrika Otomasyon Sistemlerinin Simülasyon Deney Seti ile Öğrenilmesi

Ismail Bartal
Mekatronik Mühendisliği Özel Kosbi Zülfü-Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
ismailbartal@gmail.com

Özet

Fabrikalarda kullanılan otomasyon sistemlerinin öğretilmesi için deney setlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu deney setlerinin okullara alımı ve üretilmesi maliyetlidir. Aynı zamanda bu sistemler çok fazla alana ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle bu çalışmada fabrika ortamında kullanılan sistemleri öğretmek için simülasyon deney seti geliştirilmiştir. Bu sette iki farklı öğrencinin aynı anda çalışabilmesi için iki adet bilgisayar, iki adet Siemens S7-1200 PLC (Programlanabilir Lojik Kontrolcü), iki adet HMI (Human Machine Interface) ve Factory IO simulasyon programı kullanılmıştır. Öğrenciler bu deney setinde PLC içerisine simulasyon ortamında bulunan otomasyon sisteminin çalışması için yazdıkları programları yüklemektedir. Bu programların çalışmasını görsel hale getirmek için HMI panelleri kullanılmıştır. HMI panelleri ile fiziksel olarak simülasyon ortamındaki sistem kontrol edilmektedir. Factory IO simülasyon programında hem hazır sistemlerin simulasyonu hem de tasarlanan fabrika otomasyon sistemlerinin simülasyonu yapılabilmektedir. Bu sayede farklı otomasyon sistemleri için harcanan yer ve malzemeler önemli ölçüde azalmıştır. Geliştirilen simülasyon deney seti ile çalışan öğrenciler ile atölyede bulunan otomasyon deney setini kullanan öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Karşılaştırma işlemi gözlem ve öğrencilerle görüşme yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Simülasyon deney setini kullanan öğrenciler simülasyon programında otomasyon sistemini tasarlamıştır. Fakat hazır olarak bulunan otomasyon deney seti ile çalışan öğrenciler bu tasarım sürecini yapamamıştır. Bu nedenle öğrenciler sadece hazır olan sisteme yazdıkları PLC programını yükleyerek çalışmasını sağlamıştır. Bu durum öğrencilerde yeni bir sistem geliştirmeyi zorlaştırmaktadır. Hazır otomasyon deney seti ile çalışan öğrenciler sensör ve buton gibi elemanlara fiziksel olarak müdahale etmektedir. Fakat geliştirilen simülasyon deney seti ile çalışan öğrenciler sanal olarak müdahale etmektedir. Bu nedenle Simülasyon deney seti ile çalışan öğrenciler otomasyon sistemindeki elektronik elemanların bağlantısı ve kullanımında zorluk yaşamıştır. Fakat her iki durumda da öğrenciler otomasyon sistemini başarılı bir şekilde çalıştırmıştır. Geliştirdiğimiz simülasyon deney seti ile maliyet ve harcanan malzeme miktarının azaltıldığı görülmüştür. Ayrıca simülasyon deney seti ile gerçek bir fabrika otomasyon sisteminin kurulabilmesi öğrenciler için oldukça faydalı olduğu görülmüştür. Bu sayede yeni bir otomasyon sisteminin tasarımında izlenen süreçleri daha iyi anladıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Deney seti, eğitimde simülasyon, endüstriyel otomasyon sistemi

Learning Factory Automation Systems with Simulation Experiment Set

Ismail Bartal

Abstract

Experiment sets are needed to teach automation systems used in factories. These experimental sets are expensive to purchase and produce for schools. These systems also require a lot of space. For this reason, in this study, a simulation experiment set was developed to teach the systems used in the factory environment. In this set, two computers, two Siemens S7-1200 PLC (Programmable Logic Controller), two HMI (Human Machine Interface) and Factory IO simulation program were used so that two different students can work at the same time. In this experiment set, students load the programs they wrote to operate the automation system in the simulation environment into the PLC. HMI panels were used to visualize the operation of these programs. The system in the simulation environment is physically controlled with HMI panels. In the Factory IO simulation program, both ready-made systems and designed factory automation systems can be simulated. In this way, the space and materials spent for different automation systems have been significantly reduced. A comparison was made between the students working with the developed simulation experiment set and the students using the automation experiment set in the workshop. The comparison process was carried out using observation and interview methods with the students. Students using the simulation experiment set designed the automation system in the simulation program. However, students working with the ready-made automation experiment set could not do this design process. For this reason, students only loaded the PLC program they wrote into the ready-made system and made it work. This situation makes it difficult for students to develop a new system. Students working with the ready automation experiment set physically intervene in elements such as sensors and buttons. However, students working with the developed simulation experiment set intervene virtually. For this reason, students working with the simulation experiment set had difficulty in connecting and using the electronic elements in the automation system. However, in both cases, the students successfully operated the automation system. It has been observed that the cost and amount of material consumed have been reduced with the simulation experiment set we have developed. In addition, it has been seen that the establishment of a real factory automation system with the simulation experiment set is quite useful for the students. In this way, it has been seen that they have a better understanding of the processes followed in the design of a new automation system.

Keywords: Experiment set, Simulation in eduation, industrial automation system

"Doğa Temelli Yaklaşımların 4-6 Yaş Otizmli Çocuklarda Duyusal Hassasiyetlerin Azaltılmasına Etkisi"

Burcu Turan Abay
Okul Öncesi Öğretmenliği Nuran Oğuz Özel Eğitim Anaokulu
oykuruzgar2015@hotmail.com

Özet

Bu çalışma, 4-6 yaş arası Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanısı almış çocuklarda duyusal hassasiyetlerin azaltılmasına yönelik doğa temelli eğitim müdahalelerinin potansiyel etkilerini araştırmaktadır. OSB'li çocuklarda duyusal işlemleme güçlükleri yaygın olarak görülmekte olup, genellikle işitsel, dokunsal ve sosyal uyaranlara (örneğin, kalabalıklara) karşı aşırı hassasiyet şeklinde kendini göstermektedir. Bu duyusal zorluklar, çocuklarda rahatsızlık, uyumsuz davranışlar ve tipik eğitim ortamlarına katılmada zorluklarla sonuçlanabilmektedir. Ancak, bu hassasiyetlerin yanı sıra, OSB'li birçok çocuğun doğaya karşı belirgin bir ilgi gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu da duyusal ihtiyaçlarını karşılamak için değerli bir araç olabileceğini düşündürmektedir. Araştırmada doğanın, terapötik bir araç olarak rolü incelenmiş ve doğal ortamlara maruz kalmanın duyusal düzenleme üzerinde sağladığı faydalar değerlendirilmiştir. Doğal ortamlar, geleneksel sınıf ortamlarında karşılaşılan uyaranlara kıyasla genellikle daha az bunaltıcı duyusal girdiler sunmaktadır. Örneğin, rüzgârın, kuşların ve akan suyun sesleri ile çimen ya da kumun dokusal hisleri, genellikle daha az yoğun ve daha ritmik olup, duyusal aşırı tepki gösteren çocuklar üzerinde yatıştırıcı bir etkiye sahip olabilir. Ayrıca, doğada bulunan tekrarlayan desenler ve açık alanlar, güvenlik ve öngörülebilirlik hissi yaratabilir ki bu, OSB'li çocuklar için özellikle faydalı olabilir. Bu çalışmada, doğa temelli bir eğitim programı uygulanmış ve doğa yürüyüşleri, bahçecilik ve doğal materyallerle duyusal oyunlar gibi açık hava etkinlikleri içermiştir. Çocukların davranışları ve duyusal tepkileri zamanla gözlemlenmiş ve özellikle ses, dokunma ve sosyal yakınlığa karşı duyusal uyaranlara toleranslarındaki değişimler değerlendirilmiştir. Ön bulgular, doğaya düzenli olarak maruz kalmanın sadece duyusal hassasiyetleri azaltmakla kalmayıp, aynı zamanda sosyal etkileşim, iletişim ve genel duygusal iyilik hali üzerinde de iyileşmelere yol açtığını göstermektedir. Doğa temelli müdahalelerin OSB'li çocuklar için mevcut eğitim stratejilerini tamamlayıcı olabileceğini vurgulamaktadır. Doğal ortamların yatıştırıcı ve düzenleyici özelliklerinden yararlanarak, eğitimciler bu çocukların benzersiz duyusal ihtiyaçlarını karşılayan daha kapsayıcı ve destekleyici öğrenme deneyimleri oluşturabilirler. Bu yaklaşım, erken çocukluk özel eğitimi alanında daha fazla araştırma ve uygulama için umut verici bir yol sunabilir. Sonuç olarak, doğa temelli eğitimin, OSB'li küçük çocuklarda duyusal hassasiyetleri ele almak için uygulanabilir bir yol sunduğu, duyusal entegrasyonu artırdığı ve eğitimsel faaliyetlere daha uyumlu katılım sağladığı belirtilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu Duyusal Hassasiyet Doğa Temelli Eğitim Erken Çocukluk Eğitimi Duyusal Modülasyon Doğa Terapisi

‘The Effect of Nature-Based Approaches on Reducing Sensory Sensitivities in 4-6 Year Old Children with Autism’

Burcu Turan Abay

Abstract

This study investigates the potential impact of nature-based educational interventions on reducing sensory sensitivities in children aged 4-6 years diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). Sensory processing difficulties are a common feature in children with ASD, often manifesting as hypersensitivity to auditory, tactile, and social stimuli, such as crowds. These sensory challenges can result in distress, maladaptive behaviors, and difficulty engaging with typical educational environments. However, alongside these sensitivities, many children with ASD also demonstrate a noticeable affinity for nature, which may serve as a valuable tool in addressing their sensory needs. The research explores the role of nature as a therapeutic medium, examining how exposure to natural settings can provide sensory regulation benefits. Natural environments offer a range of sensory inputs that are typically less overwhelming than those encountered in traditional classroom settings. For example, the sounds of wind, birds, and flowing water, as well as the tactile sensations of grass or sand, are often less intense and more rhythmic, which may have a calming effect on children with heightened sensory reactivity. Additionally, the repetitive patterns and open spaces found in nature are hypothesized to foster a sense of security and predictability, which can be particularly beneficial for children with ASD.In this study, a nature-based educational program was implemented, involving outdoor activities such as nature walks, gardening, and sensory play with natural materials. Children’s behaviors and sensory responses were observed over time, with a focus on identifying changes in their ability to tolerate sensory input related to sound, touch, and social proximity. Preliminary findings suggest that regular exposure to nature not only reduced sensory hypersensitivities but also led to improvements in social engagement, communication, and overall emotional well-being. The study highlights the potential for nature-based interventions to complement existing educational strategies for children with ASD. By leveraging the calming and organizing properties of natural environments, educators may be able to create more inclusive and supportive learning experiences that meet the unique sensory needs of these children. This approach could represent a promising avenue for further research and practice in the field of early childhood special education. Overall, the results indicate that nature-based education may offer a viable pathway for addressing sensory sensitivities in young children with ASD, promoting greater sensory integration and facilitating more adaptive participation in educational activities.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Sensory Sensitivity, Nature-Based Education, Early Childhood Education, Sensory Modulation, Nature Therapy

Oyuncağımla Ders İşliyorum

Dilek Balcıoğlu [1,*] & Gülseren Oktay [2]
[1] Özel Eğitim Öğretmenliği Hezarfen Ahmet Çelebi İlkokulu
[2] Sınıf Öğretmenliği Özel Yalova Bilge Okulları
bayankimena@hotmail.com

Özet

Oyuncakların çocukların hayal gücünü, zekasını ve yaratıcılığını geliştirmekte ve öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Oyun sayesinde çocukların dünyasına daha kolay gireriz. Oyunla öğrenir çocuk oyunla gelişir. Oyun oynayan çocuk mutludur. Oynadığı oyunlarla dışa vurur duygularını Mutlu ve mutsuzluğunu yansıtır. Eğlenerek öğrendiği için kolay kolay unutmaz. Çünkü mutluluka öğrendiklerinin kalıcı olduğunun farkındayız. Bu Proje ile öğrencilerin oyuncak ve materyallerle ders konuları arasında ilişki kurmaları, oyuncakları yalnız oynamak için değil eğitimde de kullanmalarını sağlamaktır. Hedefler; Öğrencilerin oyuncak ve materyallerle ders konuları arasında ilişki kurmalarını sağlamak, Karmaşık konuları basite indirgeyerek öğretimi canlı ve ilgi çekici hale getirmek, Oyuncakların sadece bir eğlenme malzemesi olarak kullanılmayabileceğini, öğretimi zenginleştirecek farklı amaçlarla da kullanılabileceğini öğrenmek, Yaratıcılık drama ile yetenekleri ve kendilerini farklı şekilde ifade etmelerini sağlamak, Soyut ve diğer(renkler, sayılar, kelimeler, değerlerimiz, çevre ve doğa)yöntemlerin kullanılmasında etkili olmak, Öğrenme ve öğretme metotlarını ülkeler arası paylaşmak. Çalışma süreci; Projemiz şubat ayında başlayıp mayıs ayında sona erecektir. Ortak okullarımızla aylık bir etkinlik yapıp 4 aylık proje periyodunda aylık etkinliklerle ile oyuncaklarımızı müfredatta entegrasyon ve disiplinler arası yaklaşım ile ödevlendirme ve ders işleme aşamasında oyuncaklarla derslerin işlenmesi Öğrenciler kendi tasarladıkları oyuncaklarla hayali metin yazıp oynanması. Aylık çalışma konumuzu fotoğraflayıp ilgili web 2.0 aracı ile tanıtılması. Sosyal medyayı etkin kullanarak projenin tanıtılması. Proje sonunda Sanal Müze ve E- kitap halinde çalışmalarımızı bir araya getirilmesi. Sonuçlar; Öğrenciler özelikle soyut konularda ve diğer konularda yöntemin kullanılması daha etkili olacaktır. Öğrencilerin yaratıcılığı, rol yapma yetenekleri ve kendilerini farklı şekillerde ifade etme becerileri gelişecektir.

Anahtar Kelimeler: Oyuncak, Oyun, Drama, Tasarım

I Study with my Toy

Dilek Balcıoğlu [1,*] & Gülseren Oktay [2]

Abstract

Toys develop children's imagination, intelligence and creativity and facilitate learning. Thanks to games, we enter the world of children more easily. Children learn through games and develop through games. Children who play games are happy. They express their feelings through the games they play and reflect their happiness and unhappiness. Since they learn by having fun, they do not forget easily. Because we are aware that what they learn is permanent for happiness. With this Project, we aim to ensure that students establish a relationship between toys and materials and course subjects, and use toys not only for playing but also in education. Objectives; To ensure that students establish a relationship between toys and materials and course subjects, To make teaching lively and interesting by simplifying complex subjects, To learn that toys can not only be used as entertainment materials, but can also be used for different purposes that will enrich teaching, To ensure that they express their talents and themselves in different ways with creativity drama, To be effective in using abstract and other (colors, numbers, words, our values, environment and nature) methods, To share learning and teaching methods between countries. Working preocess; Our project will start in February and end in May. We will organize a monthly activity with our partner schools and integrate our toys into the curriculum with monthly activities in the 4-month project period and with interdisciplinary approach and homework and lessons with toys during the lesson processing phase. Students will write and play imaginary texts with toys they design. Photograph our monthly study topic and introduce it with the relevant web 2.0 tool. Introduce the project by using social media effectively. At the end of the project, bring together our works in the form of a Virtual Museum and an E-book. Results; It will be more effective for students to use the method especially in abstract subjects and other subjects. Students' creativity, role-playing skills and the ability to express themselves in different ways will improve.

Keywords: Toy, Game, Drama, Design

Doğanın Dili

Sevim Sağlam Şatıroğlu
Sınıf Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
Sevim-ss@hotmail.com

Özet

Doğa, çocukların gelişiminde ve öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynayan doğal bir laboratuvardır. Çocuklarda doğa bilincinin geliştirilmesi hem bireysel hem de toplumsal açıdan sürdürülebilir bir gelecek oluşturmanın temelidir. Küresel iklim değişikliği ve çevresel sorunların artışıyla birlikte, çocukların doğa ile olan bağlarının kuvvetlendirilmesi, onları çevreye daha duyarlı bireyler olarak yetiştirmek için büyük önem taşır. Projemiz kapsamında mevcut kültürel yapı içinde verilen doğa bilinci ortaya konulmuş ve bu bağlamda "çocuklara nasıl bir doğa bilinci verilmelidir?" sorusunun yanıt aranmıştır. Bu çerçevede tasarlanan bir e-Twinning projesi olan projemizin alt amaçları özetle; öğrencilerin doğayla ilgili sorunları belirleme ve çözüm önerileri üretme becerilerini geliştirmek, sıfır atık ve geri dönüşüm bilinci oluşturmak, Avrupa değerlerine teşvik etmek, yabancı dil ve dijital becerilerini geliştirmek olarak belirlenmiştir. Projemiz "sorumluluk", "birliktelik", "sürdürülebilirlik", "geleceğimiz" ve doğayı korumak" temaları çerçevesinde planlanmıştır. Böylelikle doğa ile ilgili hassas tutarlılık, birlikte hareket edebilme, doğayı koruma, atıklardan yeni materyaller oluşturma, doğa gönüllüsü insanları yetiştirme, toplu kullanım alanına ilgi duymasına geliştirilebilir ve sürdürülebilir bir çevre için sorumluluk almak ve güdülenmek için gerekli tasarım becerileri geliştirmeyi hedefledik. Proje, doğası gereği dijital ortamda ve işbirlikçi bir yaklaşımla 3 aylık bir süreçte uygulanmıştır. Projenin hedef kitlesi 12 farklı okuldan 7-12 yaşlarındaki toplam 450 öğrenci ilköğretim öğrencisidir. Öğrenciler arasında, doğada daha az vakit geçiren, genellikle şehir merkezinde yaşayan öğrencilere özellikle yer verilmiştir. Proje uygulama süresince öğrencilerin katılımı ve danışman öğretmenlerin liderliğinde belirlenen konu alanlarına ilişkin işbirlikçi çalışmalar yapılmış ve sergilenmiştir. Projemizin somut çıktılardan bazıları; atık malzemelerden yapılan öğrenci defilesi, proje web sitesinin oluşturulması, eTwinning platformunun aktif olarak kullanılması, sosyal medya platformlarının oluşturulması, başlangıç ve nihai değerlendirme belgeleri, ilerleme ve nihai raporlar, yayım materyalleri, katılım sertifikaları, proje ortaklarının dilinde çevrilmiş hikâye kitabıdır. Dolaylı ve uzun vadedeki çıktıları ise çocuklarda sıfır atık bilincinin geliştirilmesi, gelecek nesillerin doğaya daha duyarlı ve bilinçli bireyler olarak yetişmesine zemin hazırlamaktadır. Bu bilinçle büyüyen çocuklar, kaynakları israf etmeden, doğaya zarar vermeden yaşamanın önemini kavrayarak çevre dostu davranışları yaşamlarının merkezine alacaklardır. Aileler, okullar ve toplumsal kuruluşlar, çocukların sıfır atık alışkanlıklarını kazanması için gerekli olan destekleri sağladığında, dünya daha sürdürülebilir bir geleceğe doğru adım atacaktır. Proje ayrıca 24-26 Kasım 2023 döneminde Ankara ilindeki 100 proje arasına girmiş ve kurucusu e-Twinning Ulusal Konferansı'na davet edilerek ödüllendirilmiştir. Bu çalışmadan ulaşılan sonuçlara dayanarak; özellikle okullarda başlatılabilecek sıfır atık projeleri, çocukların bu bilinci uygulamalı olarak deneyimlemelerine katkı sağlayacaktır. Sınıflarda geri dönüşüm kutuları bulundurmak, sıfır atık kermesleri düzenlemek veya kompost yapımı etkinlikleri düzenlemek

gibi uygulamalarla, çocukların atık yönetimi ve doğa dostu çözümler konusunda farkındalıkları artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: 1.Sürdürebilirlik, 2.doğa, 3.geri dönüşüm,4.çevre

Language of Nature

Sevim Sağlam Şatıroğlu

Abstract

Nature is a natural laboratory playing a crucial role in children's development and learning processes. Developing environmental awareness in children is fundamental for building a sustainable future, both individually and socially. With the rise of global climate change and environmental issues, strengthening children's connection to nature is essential to nurture them into more environmentally conscious individuals. Within the scope of our project, the nature awareness offered within the current cultural structure was examined, and we sought to answer the question, "What kind of nature awareness should be imparted to children?" Our e-Twinning project, designed with this framework in mind, aims to develop students' skills in identifying and solving nature-related issues, fostering awareness of zero waste and recycling, encouraging European values, and enhancing foreign language and digital skills. The project is structured around the themes of "responsibility," "togetherness," "sustainability," "our future," and "protecting nature." We aim to cultivate the skills necessary for creating designs that encourage sensitivity towards nature, working together, conserving nature, creating new materials from waste, raising nature-conscious individuals, fostering interest in community spaces, and building responsibility and motivation for a sustainable environment. The project was conducted in a digital and collaborative setting over a three-month period. The target audience includes 450 primary school students aged 7–12 from 12 different schools. Special emphasis was placed on students who spend less time outdoors and mostly live in city centers. Throughout the project, students engaged in collaborative activities on pre-determined topics under the guidance of supervising teachers, which were then showcased. Some of our tangible outcomes include a student fashion show made from recycled materials, the creation of a project website, active use of the e-Twinning platform, social media platforms, initial and final evaluation documents, progress and final reports, dissemination materials, participation certificates, and a storybook translated into the languages of project partners. In the long term, the project aims to instill zero-waste awareness in children, laying the groundwork for future generations to grow as more nature-sensitive and conscious individuals. Children raised with this awareness will understand the importance of living without wasting resources or harming nature, integrating eco-friendly practices into their lives. When families, schools, and community organizations support children in adopting zero-waste habits, the world will take a step toward a more sustainable future. The project was also selected among the top 100 projects in Ankara for the period of November 24-26, 2023, and its founder was invited to the e-Twinning National Conference and awarded. Based on the results achieved, zero-waste projects initiated especially in schools will enable children to experience this awareness hands-on. Practices such as providing recycling bins in classrooms, organizing zero-waste fairs, or conducting compost-making activities can increase children's awareness of waste management and eco-friendly solutions.

Keywords: 1. Sustainability, 2. Nature, 3. Recycling, 4. Environment

Milli Kültür ve Kodlama

Semra Yelken
Sınıf Öğretmeni Kazım Orbay İlkokulu
semra-yelken@hotmail.com

Özet

Amaç öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren teknolojiyi verimli kullanma yollarını fark etmelerini sağlamak ve yeni nesil teknolojiyi kullanarak Millî kültür ögeleri hakkında bilgilenmelerini sağlamaktır. Ayrıca teknoloji çağındaki öğrencilerin ezber yerine yeni olaylarda problemleri çözebilme, düşünme yetilerini kullanılabilme becerilerinin gelişmesi amaçlanmıştır. Projemizin konusu olan Millî kültür ögelerinin tanımak için öncelikle kent müzesine gezi düzenlendi. Öğrenciler müzede görerek Millî kültür ögeleriyle tanıştılar. Ancak görerek öğrenilse de bilgiler bir süre sonra unutulmaya başlar. Bunun için gezi değerlendirmemizi etkili ve kalıcı izli bir yöntemle yapmak istedik. Bu kalıcı çalışma için çağımızın temel gerekliliği teknoloji ile bütünleşen bir çözüm sunmayı planladık. Bu düşünceyle programlama dillerinden öğrencilerimizin yaş grubuna uygun olan Scratch kullanmaya karar verdik. Konumuz olan Millî kültür ögelerini tanıtan hikâye oluşturmaya karar verdik. Hikayemiz kent müzemizde geçtiği için ilimizin kültürünün sergilendiği müzemizin de farklı bir yöntemle gezilmesini sağlamış olduk. İnteraktif bir macera hikayesi tadında müze gezilip, Millî kültür ögelerimiz de eğlenceli etkili bir yöntemle öğrenilmektedir. Scratch ile kodlama yaparken kukla (kahramanlar) olarak öğrencilerin avatarları yer aldı. Öğrenciler yönlendirilerek Pixton Web 2 aracında kendi avatarlarını oluşturmaları sağlandı. Henüz 9 yaşında 4. Sınıf öğrencisi oldukları için bu bile başarı heyecanı yaşattı. Sahne için müzenin bölümleri fotoğraflandı. Burada bulunan Millî kültür ögeleri ile ilgili bilgiler rehberlerden öğrenildi. Scratch kodlama alanına gerçek sahneler ve öğrencilerin avatarları da kukla olarak yerleştirildikten sonra anlatımda kendi seslerinin yer alacağı şekilde kodlama yaptılar. Böylece öğrenilenler Scratch ile kalıcı eğitim materyaline dönüştü. Projemizle öğrencilerin kodlama yetkinlikleri gelişmiştir. Öğrenciler, 21. yüzyıl için gerekli olan doğru becerileri geliştirmelerine izin verdiği için Scratch'te programlamayı öğrenirler. Takım olarak çalışırken, öğrenirken ve birlikte çalışırken yaratıcı düşünmelerine yardımcı olur. Öğrencilere ön test ve son testte sorulan “Millî Kültür ögelerinin ne olduğunu biliyor musunuz?” sorusuna ön testte %8,6 evet yanıtı verirken so testte %100 evet cevabı alınmış olup karşılaştırmada %91,4 artış olduğu görülmüştür. Yine “Bu yaşında bir konuda yazılım üretebilir misin?” sorusuna ön testte %1 evet derken son testte %100 evet demiştir. Karşılaştırmalı sonuçta düşüncelerinin %99 oranında olumlu yönde değiştiğini gördük. Bu anketlere göre de yeni neslin teknoloji ile bilgileri kolay öğrendiğini gördük.

Anahtar Kelimeler: kodlama, kültür, teknoloji, yazılım

National Culture and Coding

Semra Yelken

Abstract

The aim is to ensure that students realize the ways to use technology efficiently from a young age and to ensure that they are informed about national culture elements by using new generation technology. In addition, it is aimed for students in the technology age to develop their skills of solving problems in new events and using their thinking skills instead of memorizing. First, a trip to the city museum was organized to get to know the national culture elements that are the subject of our project. Students got to know the national culture elements by seeing them in the museum. However, even if they learn by seeing, the information starts to be forgotten after a while. For this reason, we wanted to evaluate our trip with an effective and permanent trace method. For this permanent study, we planned to offer a solution that integrates with technology, which is the basic requirement of our age. With this thought, we decided to use Scratch, which is a programming language suitable for the age group of our students. We decided to create a story that introduces the national culture elements that are our subject. Since our story takes place in our city museum, we ensured that our museum, where the culture of our province is exhibited, is visited with a different method. The museum is visited in the style of an interactive adventure story and our national culture elements are learned with a fun and effective method. While coding with Scratch, students' avatars were used as puppets (heroes). Students were guided to create their own avatars on the Pixton Web 2 tool. Since they were only 9 years old and in the 4th grade, this alone gave them the excitement of success. Sections of the museum were photographed for the scene. Information about the national culture elements here was learned from the guides. After placing real scenes and students' avatars as puppets in the Scratch coding area, they coded in a way that their own voices would be included in the narration. Thus, what was learned turned into permanent educational material with Scratch. Students' coding competencies have improved with our project. Students learn programming in Scratch because it allows them to develop the right skills needed for the 21st century. It helps them think creatively while working as a team, learning and working together. In the pre-test and post-test, students were asked the question "Do you know what the national culture elements are?" and 8.6% responded yes in the pre-test and 100% responded yes in the post-test, and a 91.4% increase was observed in the comparison. Again, "Can you produce software on a subject at this age?" In the pre-test, 1% said yes, while in the post-test, 100% said yes. In the comparative result, we saw that 99% of their thoughts changed positively. According to these surveys, we saw that the new generation learns information easily with technology.

Keywords: coding, culture, technology, software

İlkokul 4. Sınıf Düzeyinde Yapay Zekâ Araçlarının Algoritma, Görsel Sanatlar ve Müzik Becerilerinin Gelişmesine Etkisi

Emel Yorulmaz
Sınıf Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
emelimyorulmaz@gmail.com

Özet

Yapay zekâ araçları; ilkokul düzeyinde hem eğlenceli hem de öğretici olarak derslerde kullanılabilmektedir. Bu araçlar, çocukların algoritmik düşünme becerilerini geliştirmelerine, resim ve müzik yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Öğrencilerime bu yüzyılın becerilerini kazandırmayı hedeflerken bir taraftan Yapay Zekâ ile ilgili bazı eğitimlere katılıyor ve diğer taraftan sınıfta öğrencilerimle bazı uygulamalar gerçekleştiriyorum. Her yıl Avrupa Kod Haftası (EU CodeWeek) ve Kodlama Saati (Code.org) etkinliklerine katılıyoruz. Bu etkinlikler kodlama, yapay zekâ, algoritmik düşünme ve dijital becerilerin geliştirilmesi adına oldukça etkili olmaktadır. Derslerde kullandığımız yapay zeka araçlarından bazıları şu şekildedir; Scratch: Çocuklar Scratch'te blokları birleştirerek "Eğer... O zaman..." gibi temel algoritma yapılarını öğrenirken; bir karaktere tıkladıklarında zıplamasını ya da ekranda belirli bir yöne gitmesini sağlayabilirler. Sürükle-bırak yöntemiyle kod bloklarını birleştirerek karakterlerin (sprite'lerin) hareket etmesini sağlayarak, hikayeler veya oyunlar oluşturabilirler. Görünüm veya ses bloklarıyla karakteri konuşturabilir veya ses efekti eklenebiliyor. Google Arts & Culture: Bu araç, dünya çapında müzelerden ve sanat galerilerinden eserleri yüksek çözünürlükte sunuyor. Çocuklar, sanat eserlerini yakından inceleyerek detaylarını keşfederek ve farklı sanat stilleri hakkında bilgi edinebilirler. Örneğin: Öğretmen, çocuklara Van Gogh'un "Yıldızlı Gece" tablosunu gösterip, eserin detaylarını inceleyerek renkler ve fırça darbeleri hakkında konuşabilir. Ardından öğrenciler, kendi "Yıldızlı Gece" yorumlarını çizebilir. Chrome Music Lab: Google tarafından sunulan bu araç, çocukların ritim, melodi, akorlar ve dalgalar gibi temel müzik kavramlarını eğlenceli ve etkileşimli bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Örneğin: öğrenciler, "Song Maker" modülünü kullanarak basit şarkılar besteler veya ritim çalışmaları yaparlar. Renkli ve dokunmatik arayüz, öğrencilerin ilgisini çekerek kendi müziklerini yaratmalarına yardımcı olur. Autodraw: Öğrencilerin hızlıca çizebileceği basit çizimleri algılayarak onları daha düzgün ve tanınabilir çizimlerle tamamlar. Örneğin: öğrenciler, çeşitli hayvanlar veya objeler çizer ve Autodraw, bu çizimleri tanıyarak öğrencilerin istedikleri görsele dönüştürmesine yardımcı olur. Bu araç, çizim yeteneklerini geliştirmek için pratik yapmalarını da teşvik eder. Suno AI (OpenAI): Çeşitli tarzlarda müzik bestelemek için kullanılan bir yapay zekâ aracıdır. Çocukların klasik müzik, pop veya caz gibi farklı türlerde müzik dinleyerek müziğin yapısını öğrenmelerine yardımcı olur. Sınıfımla Cumhuriyet Bayramı müziklerimizin sözlerini chatgbt aracı ile oluştururken, bestesini ise Suno AI aracında hazırladık ve kareografimizle birlikte harika sonuçlar ortaya çıktı. Bu tür araçlar, öğrencilerin sanata ve müziğe olan ilgisini artırırken aynı zamanda yaratıcı becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Ideogram: Metinden görseller oluşturan bir programdır. Görseller karikatür, gerçekçi, 3D, tasarım veya anime olarak tercih edilebilir. Quick Draw

: Bu araç bir resim çizmenizi istiyor ve çizimlerin neye benzediğini tahmin eder. Her resim için size 20 saniye verir. Aicomicfactory: Bu araçla kendi çizgi romanlarını oluşturabilirler. Karakterleri ve mekânı tanımlarlar ve çizilmelerine gerek yoktur. Skybox AI : Oldukça gelişmiş bir araçtır. Çocuklar verdikleri komutlarla 8K görüntüler ile farklı dünyalar ve evrenler yaratılabiliyorlar. Looka : Bu programında okul logomuz üzerinde çalıştık. Çok farklı güzel tasarımlar da hazırlanabilir. Logo yapmak için en iyi programlardan biri olarak bilinmektedir. Canva Tool: Öğrencilerimiz Canva aracındaki poster hazırlama programını kullanarak sınıf posterleri ve okul posterleri hazırlayabiliyorlar. Eğitimde uygulanmaya başlanan bütün bu çalışmalarla birlikte bir soru akla geliyor: Yapay zeka öğretmenlerin yerini alabilir mi? Ancak uzmanlar yapay zekanın; öğretmenlik mesleğinin yerini tutamayacağını, ancak mesleğe katkı sağlayabileceğini belirtiyorlar.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Algoritma, Görsel Sanatlar, Müzik

The Effect of Artifical Intelligence Tools on the Development of Algorithm, Visual Arts and Music Skills at the 4th Grade Level of Primary School

Emel Yorulmaz

Abstract

Artificial intelligence tools; It can be used in classes at primary school level as both fun and educational. These tools can help children develop algorithmic thinking skills and improve their painting and musical abilities. While I aim to provide my students with the skills of this century, I attend some training on Artificial Intelligence and, on the other hand, carry out some practices with my students in the classroom. Every year we participate in European Code Week (EU CodeWeek) and Hour of Code (Code.org) events. These activities are very effective in developing coding, artificial intelligence, algorithmic thinking and digital skills. Some of the artificial intelligence tools given in the courses are as follows; Scratch: While children learn basic learning structures such as "If... Then..." by combining blocks in Scratch; They can make sure that when a character is clicked it doesn't explode or moves in a certain direction on the screen. They can create stories or games by moving characters (sprites) by combining code blocks using the drag-and-drop method. The character can be configured with appearance or sound blocks, or sound effects can be added. Google Arts & Culture: This tool features high-end products from museums and art galleries around the world. Children can learn about different art content by constantly examining works of art, discovering their details. Chrome Music Lab: This tool offered by Google allows children to learn basic music concepts such as rhythm, melody, chords and waves in a fun and interactive way. For example: students compose simple songs or practice rhythm using the “Song Maker” module. Autodraw: It detects simple drawings that students can draw quickly and completes them with smoother and more recognizable drawings. For example: students draw various animals or objects, and Autodraw recognizes these drawings and helps students turn them into the image they want. This tool also encourages them to practice to improve their drawing skills. Suno AI (OpenAI): An artificial intelligence tool used to compose music in various styles. It helps children learn the structure of music by listening to different types of music such as classical music, pop or jazz. Ideogram: It is a program that creates images from text. Images can be preferred as cartoon, realistic, 3D, design or anime. Quick Draw: This tool asks you to draw a picture and guesses what the drawings look like. It gives you 20 seconds for each image. Aicomicfactory: They can create their own comics with this tool. They define characters and setting and do not need to be drawn. Skybox AI: It is a very advanced tool. Children can create different worlds and universes with 8K images with the commands they give. Looka: In this program, we worked on our school logo. Many different beautiful designs can also be prepared. It is known as one of the best programs for making logos. Canva Tool: Our students can create classroom posters with Canva. However, in conclusion; Experts state that artificial intelligence cannot replace the teaching profession.

Keywords: Artificial Intelligence, Algorithm, Visual Arts, Music

"Keşif Bahçesi"Adlı eTwinning Projesi

Meral Erdoğan
Sınıf Öğretmenliği Çorum Merkez Yahya Kemal Beyatlı İlkokulu
merdi70@hotmail.com

Özet

Proje, öğrencilerin doğayı daha yakından keşfetmelerini sağlamış ve çevre bilinci oluşturmalarına katkıda bulunmuştur. Öğrenciler, saha gezileri ve doğa etkinlikleri sayesinde doğal yaşamı gözlemleme ve anlama fırsatı bulmuşlardır. Bu deneyimler, öğrencilerin doğa koruma konusundaki farkındalıklarını artırmış ve çevresel sorunlara duyarlılık geliştirmişlerdir. Proje, öğrencilerin farklı kültürleri tanımalarına ve anlamalarına yardımcı olmuştur. Öğrenciler, proje kapsamında diğer okullardaki öğrencilerle etkileşimde bulunarak kültürel alışverişte bulunmuşlardır. Bu deneyimler, öğrencilerin kültürel farkındalıklarını artırmış ve küresel iletişim becerilerini geliştirmişlerdir. Proje, öğrencilere etkileşimli ve katılımcı bir öğrenme deneyimi sunarak öğrenmeyi daha keyifli hale getirmiştir. Öğrenciler, çeşitli etkinlikler ve görevler aracılığıyla aktif bir şekilde öğrenmiş ve öğrenme sürecine katılmışlardır. Bu etkileşimli yaklaşım, öğrencilerin motivasyonunu artırmış ve öğrenme başarısını olumlu yönde etkilemiştir. "Keşif Bahçesi: Doğayı Keşfetmek ve Kültürel Farklılıkları Anlamak İçin Eğlenceli Bir Platform" projesinin başarılı bir şekilde uygulandığını ve öğrencilerin doğa keşfi ve kültürel anlayışlarını geliştirmek için etkili bir araç olduğunu göstermektedir. Proje, öğrenciler arasında iş birliğini teşvik ederek takım çalışması becerilerini geliştirmiştir. Öğrenciler, grup projeleri ve ortak etkinlikler sayesinde birlikte çalışma ve iletişim becerilerini güçlendirmişlerdir. Bu iş birliği ve takım çalışması, öğrencilerin sosyal becerilerini ve liderlik yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Proje sürecinde toplanan öğrenci geri bildirimleri, öğrencilerin projeden memnun kaldığını ve deneyimlerinden olumlu yönde etkilendiklerini göstermektedir. Öğrenciler, projenin kendilerine yeni perspektifler kazandırdığını, öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini ve kendilerini daha güvende hissettiklerini belirtmişlerdir. Proje sürecinde toplanan öğrenci geri bildirimleri, öğrencilerin projeden memnun kaldığını ve deneyimlerinden olumlu yönde etkilendiklerini göstermektedir. Öğrenciler, projenin kendilerine yeni perspektifler kazandırdığını, öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini ve kendilerini daha güvende hissettiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: 1-eTwinning Projesi 2-Keşif Bahçesi 3-Doğayı Keşfetmek 4-Çevre Bilinci.

''Discovery Garden''eTwinning Project

Meral Erdoğan

Abstract

The project enabled students to explore nature more closely and contributed to creating environmental awareness. Students had the opportunity to observe and understand natural life through field trips and nature activities. These experiences increased students' awareness of nature conservation and developed sensitivity to environmental problems. The project helped students to get to know and understand different cultures. Students interacted with students from other countries within the scope of the project and engaged in cultural exchange. These experiences increased students' cultural awareness and developed global communication skills. The project made learning more enjoyable by offering students an interactive and participatory learning experience. Students actively learned and participated in the learning process through various activities and tasks. This interactive approach increased students' motivation and positively affected their learning success. The project encouraged cooperation among students and improved their teamwork skills. Students strengthened their collaboration and communication skills through group projects and joint activities. This cooperation and teamwork allowed students to develop their social skills and leadership skills. , shows that the "Discovery Garden: A Fun Platform for Exploring Nature and Understanding Cultural Differences" project was successfully implemented and is an effective tool for developing students' nature discovery and cultural understanding. Student feedback collected during the project process shows that students were satisfied with the project and were positively affected by their experiences. Students stated that the project provided them with new perspectives, enriched their learning experiences and made them feel more secure.

Keywords: 1-eTwinning Project 2-Discovery Garden 3-Discovering nature 4-Environmental awareness.

İlkokul 1 Kademe Derslerinde Tükenmez Kalem Kullanımının Eğitimde Sürdürülebilirliğe Katkısının Eğitim Paydaşlarınca Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Melike Nokay
Mithatpaşa İlkokulu Millî Eğitim Bakanlığı
nokaym@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı; İlkokul 1 kademe öğrencilerinin bütün derslerde tükenmez kalem kullanarak güzel ,doğru ve hızlı yazma becerileri kazandırmak,etkili ders işleniş süresini etkin kılmak, dikkati artırmak, yanlış yapma kaygı düzeyini azaltmak,özgüven gelişimine katkı sağlamak, bilgi beceri anlama dili etkili kullanma, duygularını aktarma becerilerinde sürdürülebilirliği sağlamaktır.Özgün bir çalışma olup yapılan taramalarda benzerine rastlanmamıştır.Proje kendine güvenme,etkili ders süresinin artırılması ve dikkat eksikliği probleminin ortadan kaldırılması ihtiyacına binaen oluşturulmuştur.Daha önce bu konu ile ilgili bir çalışmanın yapılmamış olması,öğretmen-öğrenci-veli arasındaki ilk deneme tedirlinliği kaygı düzeyinin artma ihtimali çalışmanın riskleridir.Çalışmanın amacı;tükenmez kalem kullanarak güzel,doğru ve hızlı yazma becerileri kazandırma; öğrencilerin düşüncelerini geliştirme,bilgilerini düzenleme,dilini etkin kullanma,öğrenme,düşünme,anlama,iletişim kurma ve duygularını aktarma becerilerini geliştirmektir. Hedefi**,** öğrencilerin kendine güven duygularını geliştirebilmek, etkili ders süresini artırarak kalıcı ve sürdürülebilir öğrenmeyi gerçekleştirebilmektir. Araştırma nitel veri olup görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya eğitimin bütün paydaşları etkin katılım sağlamıştır. Veli öğretmen ve öğrenci görüşleri alınıp anketler düzenlenmiştir. Örneklem; Kayseri İli Mithatpaşa İlkokulu ve Erkilet Atatürk İlkokulu 3.ve 4. Sınıf öğrenci, öğretmen ve velileridir. Çalışma kapsamında 1.kademe tüm derslerinde tükenmez kalem kullanılacak, hata yapıldığında üzeri tek çizgi çizilerek doğrusu yeniden yazılacaktır. Resim derslerinde tükenmez kalem ile yapılan eserlere yer verilecek, çeşitli örnekler gösterilecektir. Öğrencilerin tükenmez kalem ile yaptığı özgün çalışmalar ve hazırlanan sloganlar sergilenenecek.Öğrenci,öğretmen ve veli ile görüşmeler yapılarak kaygı düzeyleri incelenecek.Tükenmez kalem firmaları ile görüşülerek farklı kalem çeşitleri hakkında bilgi edinilecek,doğayı koruma sıfır atık kapsamında atık süt kutularından üretilmiş kalemler tanıtılacaktır.Süreç değerlendirmede;derslere ait defterler haftalık ve aylık değerlendirilerek hatasız yazan öğrenciler ödüllendirilecek,güzel örnekler panoda sergilerek katılım sağlamayan öğrenciler teşvik edilecektir. Kuruma Sağlanan Katkılar: Öğrenci başarısının yükselmesi ve veli memnuniyetinin okula olan ilgiyi artırması. Yeni projelere karşı inanç, ilgi, motivasyon ve tutumun olumlu yönde etkilenmesi, öğrencilere sağlanan katkılar**:** Kendine güven ve dikkat eksikliğinden kaynaklanan problemlerin minimum düzeye indirilmesi, sözlü ve uygulamalı diğer alanlarda kendini ifade becerilerinde belirgin ilerleme kaydedilmesi. Diğer Paydaşlara Sağlanan Katkılar: Velilerin projeyi sahiplenmesi, yararlarını gözlemlemesive yakın çevrelere önerilerinin gözlenmesi, Kırtasiye malzemeleri bakımından maddi katkı sağlaması. Kalem firmalarının konuya ilgi göstermesi ve sürdürülebilir ürün çeşitliliğini artırması.

Hedeflere Ulaşma Düzeyi: Yıl sonu itibari ile beklentilerin üzerinde bir noktaya ulaşılması. Matematik dersi başta olmak üzere öngörülen süreden daha önce hatasız yazma becerisi elde edilmesi. Problemin Çalışma Öncesi ve Sonrası Durumunun Karşılaştırılması: Sınıf ortamında kalem açma ve silgi kullanımında harcanan zaman sebebiyle dersi kaçırma, kendisi ve çevresindeki arkadaşlarının dikkatini dağıtma problenlerinin tamamına yakın oranda ortadan kalkması. Çalışmanın Uygulama Süresi:2014-2015 Eğitim öğretim yılı boyunca ve sonraki eğitim öğretim yıllarında kullanılabilir olması. Günümüzde kullanılmaya devam edilerek sürdürülebilirliğini koruması. İzleme ve değerlendirme: Öğrencilerin proje başlangıcında tükenmez kalem kullanmaya çekinmesi, hata yapmaktan korkması, iki ay süre tedirginliğin devam etmesi. Hatasız yazımların çoğalması, yazılarının güzelleşmesi ile kendilerine olan güvenlerinin artması. Yarışma, sergi, belirli gün ve haftalar kapsamında proje dışı çalışmalarda tükenmez kalem kullanma tercihi ile projeyi benimseme ve isteyerek kullanma sonucuna varılması. Sürdürülebilirlik: Hayat boyu uygulanabilir olması. Yaygınlaştırılabilirlik: Yazılı anlatım tekniği kullanılan tüm alanlarda kullanılması. Mevzuata Uygunluk: MEB Temem Kanunu, MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, İlköğretim Programı Türkçe Dersi Öğretim Programı. Çeşitli tükenmez kalemler öğrencilerin hayal dünyasını genişletir. Kurşun kalemin sıkıcılığından siyah rengin kasvetinden uzaklaştırıp yazı defterlerini daha eğlenceli hale getirir. Kullanım ömrünün uzun olması ekonomik açıdan velilerin zora sokmaz. Hata yapmama gayreti dikkati artırarak öğrenmeyi kolaylaştırır. Kurşun kalemin resmi yazılarda geçerliliğinin bulunmaması tükenmez kalemin önemini artırır. Bütün çalışma alanlarında tükenmez kalem kullanımı önerilir.

Anahtar Kelimeler: tükenmez kalem, sürdürülebilirlik, kaygı, dikkat

Examining the Contribution of Ballpoint Pen Use in Primary School 1st Level Courses to Sustainability in Education According to Various Variables by Educational Stakeholders

Melike Nokay

Abstract

The purpose of this research is; To provide primary school 1st grade students with beautiful, accurate and fast writing skills by using ballpoint pens in all lessons, to make effective lesson teaching time, to increase attention, to reduce the level of anxiety about making mistakes, to contribute to the development of self-confidence, to maintain the sustainability of knowledge, skills, understanding, using language effectively and conveying emotions. It is an original study and no similar study has been found in the scans. The project was created based on the need for self-confidence, increasing effective lesson time and eliminating the problem of attention deficit. The fact that no study on this subject has been done before, the first attempt between the teacher-student-parent caused anxiety. The possibility of the level increasing is the risk of the study. The aim of the study is to provide beautiful, accurate and fast writing skills using ballpoint pens; It aims to develop students' skills in developing their thoughts, organizing their knowledge, using their language effectively, learning, thinking, understanding, communicating and conveying their feelings. Its goal is to improve students' feelings of self-confidence and to achieve permanent and sustainable learning by increasing effective lesson time. The research is qualitative data and the interview method was used. All stakeholders of education actively participated in the study. Parent, teacher and student opinions were taken and surveys were organized. The sample is Kayseri Province Mithatpaşa Primary School and Erkilet Atatürk Primary School 3rd and 4th grade students, teachers and their parents. Within the scope of the study, ballpoint pens will be used in all 1st grade lessons, and if a mistake is made, a single line will be crossed out and the correct one will be rewritten. In art lessons, the works made with ballpoint pens will be used. Will be given and various examples will be shown. Original works made by students with ballpoint pens and slogans prepared will be exhibited. Interviews will be held with students, teachers and parents to examine their anxiety levels. Information will be obtained about different types of pens by meeting with ballpoint pen companies, and pens produced from waste milk cartons will be introduced within the scope of zero waste in protecting nature. The process is being evaluated. Course notebooks will be evaluated weekly and monthly, students who write without errors will be rewarded, and students who do not participate will be encouraged by displaying good examples on the board. Conclusion and recommendations: Increasing student success and increasing parent satisfaction, increasing interest in the school. Positive impact on belief, interest, motivation and attitude towards new projects. A variety of ballpoint pens expand students' imagination. It takes away the boringness of pencil and the gloominess of black color and makes writing notebooks more fun. Its long lifespan does not cause financial difficulties for parents. Efforts not to make mistakes

facilitate learning by increasing attention. The fact that pencils are not valid in official writings increases the importance of ballpoint pens. The use of ballpoint pens is recommended in all areas of study.

Keywords: ballpoint pen, sustainability, anxiety, attention

Sürdürülebilir Yemeklerimiz

Dilek Güner [1,*], Yüce Inan [2] & Hamiyet Erözeren [3]
[1] Biyoloji/Sağlık Hizmetleri Öğretmeni Meb/Atatürk Mesleki Teknik Anadolu Lisesi/Altınordu Ordu
[2] Ingilizce Öğretmenliği Susurluk Anadolu Lisesi
[3] Ingilizce Öğretmenliği- Müdür Yardımcısı Burdur Adalet Mesleki Eğitim Merkezi
dilek_ta@hotmail.com

Özet

Bu proje 2023 yılı eTwinning platformunda oluşturuldu.Projemizde 10 Türk,1 Moldova,1 Bulgaristan ve 1 Hırvatisyanlı ortak paydaş okulla yürüttük Projede;sürdürülebilir beslenmeyi ve üretim yapmayı öğrencilere ve velilerimize öğretmek istedik.Sürdürebilir besinler hakkında bilgi verdik, besinleri saklama teknikleri, sağlıklı ve doğal beslenme yollarını öğrettik.Hayatları boyunca sürdürebilir besinleri nasıl elde edeceklerini, yeşil gıdaları yetiştirme tekniklerini,ekmek yapma ve mayalama tekniklerini ele aldık.Pansiyon ve okullarda hobi bahçelerimizi kurduk.Bu bahçede verimliliği arttırmak ve en doğal sağlıklı yoldan gıda yetiştirmek için ziraat mühendisleri ve jeologlar ve coğrafya öğretmenlerinden bilgiler aldık.Okulumuzun bulunduğu bölge itibariyle Manisa/Kula yanardağlarından çıkan yanardağ kayalarının ve topraklarının yüksek mineralli ve su tasarraflu en doğal yöntem olduğunu öğrendik.Hobi bahçemiz için Kuladakya'dan bir kamyon yanardağ toğrağı getirdik.Ata tohumlarını toparladık ve ekimde bu tohumları kullandık.Projedeki diğer paydaşlarımızda okul pansiyonlarında ,evlerinin bahçesinde yada saksılarda kendi ürünlerini ektiler.Web 2 araçlarını kullanarak önce yöresel mutfağımız tanıtıldı sonra dünya gıda haritası oluşturuldu.Her öğrenci kendi yöresel pazarını gezdi veürünleri tanıttı.Ortak çalışmada yöresel ekmek yapma etkinliğinde nohut mayasını kullandık.Ortak çalışmada yöresel ekmek yapma etkinliğinde nohut mayasını kullandık.Nohut mayası İzmir in Ödemiş ilçesinin Birgi köyünde halen kullanılmakta olan özel bir ekmek mayasıdır.Türk mutfağında yöresel besinlerin ayrıntılı bilgisini içeren çalışma ve takvim yaptık.Diyetisyen arkadaşımızın bilgilendirici toplantıları sayesinde gıdaları uzun ömürlü saklama yöntemleri,kurutma yöntemleri ve mayalama teknikleri hakkında öğrenci veli ve öğretmenler geniş bilgi sahibi oldular.Öğrenci ve velinin aktif olduğu yaparak yaşayarak öğrenmenin keyifli halleriyle projemizi tamamladık.Nihai ortak ürün olarak karma takım çalışması olarak e-book yaptık.Türkiye özel ödülü Yeşil Gündem kategorisine başvurumuzu yaptık.Okulların ve pansiyonların öğrencinin sahiplendiği ,ürünler yetiştirip mutfağına girebildiği aynı zamanda paydaş ülkedeki öğrenciler ile dilleri ve iletişim becerilerini geliştirdiği şahane bir proje dönemi geçirdik.Yaptığımız nohut mayasından ekmek projesinde Ödemiş Kaymakamlığı ve Ödemiş Millî Eğitim in 'Yarınlara İz Bırak' projesi kapsamında Fırından Çıkan Lezzetler çalışması ile ödül aldık.Ödemiş'in yöresel tepsi pidesi,peksimeti ve nohut mayalı ekmeği tüm paydaş ülkelere tanıtıldı.Yapılan çalışmalarda web araçları kullanılarak yagınlaştırma yapıldı.Gençlere sağlıklı ve sürdürülebilir beslenmenin önemi kazandırıldı.Paketlenmiş gıda ürünlerinin zararları öğretildi ve paketli gıda üzerindeki etiket okuma becerisi kazandırıldı.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir Beslenme, Dünya Gıda Haritası, Yerel Pazar

Our Sustainable Meals

Dilek Güner [1,*], Yüce Inan [2] & Hamiyet Erözeren [3]

Abstract

This project was created on the eTwinning platform in 2023. We carried out our project with 10 Turkish, 1 Moldovan, 1 Bulgarian and 1 Croatian partner schools. In the project; we wanted to teach sustainable nutrition and production to our students and parents. We provided information about sustainable foods, food storage techniques, healthy and natural nutrition methods. We discussed how to obtain sustainable foods throughout their lives, green food growing techniques, bread making and fermentation techniques. We established our hobby gardens in dormitories and schools. We received information from agricultural engineers, geologists and geography teachers to increase productivity in this garden and to grow food in the most natural and healthy way. We learned that the volcanic rocks and soils extracted from the Manisa/Kula volcanoes in the region where our school is located are the most natural method with high mineral content and water saving. We brought a truck of volcanic soil from Kuladakya for our hobby garden. We collected ancestral seeds and planted them in the planting We used these seeds. Other stakeholders in the project planted their own products in school dormitories, in their gardens or in pots. Using Web 2 tools, first our local cuisine was introduced and then a world food map was created. Each student visited their local market and introduced the products. In the joint work, we used chickpea yeast in the local bread making activity. Chickpea yeast is a special bread yeast that is still used in Birgi village of Ödemiş district of İzmir. We made a study and calendar that included detailed information about local foods in Turkish cuisine. Thanks to the information meetings of our dietician friend, our students, parents and teachers gained comprehensive information about long-life food storage methods, drying methods and fermentation techniques. We completed our project with the joy of learning by doing and experiencing, where students and parents were active. As the final joint product, we made an e-book in the form of mixed team work. We applied for the Green Agenda category of Turkey special award. We had a wonderful project period where students took ownership of schools and dormitories, grew products and entered their kitchens, and also developed their language and communication skills with students in partner countries. We received an award with our chickpea yeast bread project that we made with the Baked Delicacies study within the scope of Ödemiş District Governorship and Ödemiş National Education's 'Leave a Mark on Tomorrow' project. Ödemiş's local tray pita, rusk and chickpea yeast bread were introduced to all stakeholder countries. Web tools were used to disseminate the study. The importance of healthy and sustainable nutrition was taught to young people. The harms of packaged food products were taught and the ability to read labels on packaged foods was acquired

Keywords: Sustainable Nutrition, World Food Map, Local Market

İlkokullarda Olumlu Bakış Açısı ve Sınıf İklimi Oluşturma Uygulaması

Özlem Tuncer
Sınıf Öğretmenliği 100. Yıl İlkokulu
tuncerozlem2606@gmail.com

Özet

Amaç, öğrenciler arasında olumlu davranışları teşvik etmek ve sınıf iklimini güçlendirmektir. Olumsuz davranışların farkındalığı bu sayede olacaktır. Öğrenciler sıklıkla olumsuz davranışlara odaklanmakta ve bu durum sınıf iklimini olumsuz etkilemektedir. Sürekli şikâyet eden bir ortam, pozitif etkileşimlerin azalmasına ve çocukların çevrelerinde hep olumsuzu aramaları, arkadaşlarının kusurlarını görmelerine neden olmaktadır. Bu problemin çözüm yöntemi olumsuz davranışların öğrencilerle birlikte tanımlanması, olumlu alternatiflerin sunulması, nasıl sergileneceğine dair örnekler verilmesi, olumlu bakış açısını teşvik etme, ödüllendirme mekanizması kurarak, bu davranışların farkına varmaları sağlanabilme olmalıdır. Uygulama Aşamaları: 1.Olumlu Davranışların Belirlenmesi: Öğrencilerle birlikte olumlu davranışların neler olduğunu tartışarak bir liste, 2.Yıldız Dağıtımı: Teneffüslerde ve ders dışı zamanlarda, öğrencilerin arkadaşlarına olumlu davranışları gördüklerinde 3 yıldız vermeleri için teşvik edilmesi, hazırlanan yıldızların dağıtımı, 3.Ödüllendirme Süreci: Bir hafta boyunca yıldız toplayan öğrenciler, hafta sonunda en çok yıldız toplayan öğrenciye ödül verilmesi, 4.Pano Kullanımı: Öğrenciler, yıldız verdikleri davranışların nedenlerini ve kime verdiklerini açıklamak için post-it notları kullanarak bir pano oluşturmaları ile uygulanmaktadır. Bu uygulama, öğrencilerin olumlu davranışları fark etmesine ve takdir etmesine yardımcı olarak, sınıf içindeki iklimi olumlu yönde etkilemektedir. Uygulayacak öğretmenler öneri: Bu uygulamayı sınıfınızda deneyerek olumlu bir atmosfer yaratmayı deneyebilirsiniz. Öğrencilerin birbirlerine destek olması hem sosyal hem de duygusal gelişimlerine katkı sağlar. Şikâyeti azaltmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca olumsuzlukları görmekle kalmayıp, aynı zamanda olumlu davranışları fark etmelerine ve teşvik etmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca, sınıf iklimini geliştirmek için daha yapıcı bir yaklaşım geliştirmelerine katkıda bulunur. Uygulama bir yıl boyunca sınıfımda uygulanmış ve olumlu gözle görülür sonuçlar alınmıştır. İlk haftalarda yıldızları arkadaşlarına vermek konusunda zorluklar olmuş, Zamanla daha da iyi anlaşılan uygulamada, yardım etme, paylaşma, çevreyi temiz tutma, dinleme, arkadaşça davranma, nezaket ifadeleri kullanma davranışlarında olumlu gittikçe artan bir ivme yakalanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Olumlu bakış açısı, sınıf iklimi, davranış

Practice of Creating a Positive Perspective and Classroom Climate in Primary Schools

Özlem Tuncer

Abstract

The aim is to promote positive behavior among students and strengthen the classroom climate. Dec. Awareness of negative behaviors will be in this way. Students often focus on negative behaviors and this negatively affects the classroom climate. A constantly complaining environment causes positive interactions to decrease and children to always look for the negative around them, to see the flaws of their friends. The method of solving this problem should be to identify negative behaviors together with students, to present positive alternatives, to give examples of how to exhibit, to encourage a positive perspective, to establish a reward mechanism, to make them aware of these behaviors. Application Stages: 1.Identifying Positive Behaviors: A list by discussing with students what positive behaviors are 2.Star Distribution: Encouraging students to give 3 stars to their friends during recess and extracurricular times when they see positive behavior, distribution of prepared stars 3.Awarding Process: Students who collect stars for a week, awarding prizes to the student who collects the most stars at the end of the week 4.Clipboard Usage: It is practiced by students creating a clipboard using post-it notes to explain the reasons for the behaviors they give stars to and to whom they give them. This application positively affects the climate in the classroom by helping students to notice and appreciate positive behaviors. Teachers who will apply suggestion: You can try to create a positive atmosphere by trying this application in your classroom. The fact that students support each other contributes to both their social and emotional development. It reduces the complaint. This approach will help students not only to see the negatives, but also to notice and encourage positive behavior. It also contributes to them developing a more constructive approach to improving the classroom climate. The application has been applied in my classroom for a year and positive noticeable results have been obtained. There were difficulties in giving the stars to friends in the first weeks, and in the practice, which became better understood over time, a positive and increasing momentum was gained in helping, sharing, keeping the environment clean, listening, being friendly, using expressions of kindness.

Keywords: Positive perspective, classroom climate, behavior

Artan Renklerin Dansı: "Geri Dönüşümle Ortak Sanat Üretimi ve Öğrenci Üzerindeki Etkileri"

Mürüvet Akdamar
Görsel Sanatlar (Müdür Yardımcısı) Kızılören Parlaklar Ortaokulu
akdamarmuruvet@gmail.com

Özet

Bu çalışma, öğrencilerin atık malzemeleri ve paletlerde kalan artık boyaları kullanarak ortak bir sanat eseri oluşturdukları bir uygulamanın maddi ve manevi katkılarını incelemektedir. Projenin temel amacı hem çevresel farkındalığı artırmak hem de öğrencilerin bireysel ve grup çalışmaları yoluyla sanatsal becerilerini geliştirmektir. Ayrıca geri dönüşüm fikrinin sanatla birleştirilerek öğrencilere kazandırılmasının eğitimsel ve psikolojik faydaları değerlendirilmiştir. Proje kapsamında, her öğrenci paletlerinde kalan boyaları dilediği gibi kontrplak üzerine dökerek ya da fırça ile boyayarak, farklı materyaller ile dokular kullanarak sanatsal dokunuşlar yapar. Ortaya çıkan eser, bireysel katkıların bir araya gelerek bir bütün oluşturduğu, özgün ve yaratıcı bir sanat ürünü olarak değerlendirilir. Bu süreç, öğrencilerin hem bireysel hem de kolektif çalışmalarla sanata katkı yapmalarını sağlar. Maddi katkıları açısından proje, sınıfta kullanılan boyaların tamamen tüketilmesini sağlayarak malzemelerin israfını önler. Geri dönüşüm bilinci kazandırılarak çevreye olan katkılar üzerinde durulur. Öğrenciler, atık malzemelerin sanatsal üretimde kullanılabileceğini ve ekonomik açıdan israfı önleyeceğini öğrenirler. Ayrıca, sınıf içinde geri dönüştürülebilir materyallerin kullanımına dair farkındalık artar ve bu, öğrencilerin çevresel sorumluluk bilincini de pekiştirir. Manevi katkılar projenin en önemli boyutunu oluşturur. Öğrenciler, bireysel olarak kendi yaratıcılıklarını ortaya koyarken, aynı zamanda bir grup içinde iş birliği yapmanın ve bir ortak sanat eseri üretmenin duygusal hazzını yaşarlar. Proje, öğrencilerin özgüvenini artırır, çünkü her öğrenci eserin bir parçasına bireysel olarak katkıda bulunur ve bu katkının nihai ürüne etkisini gözlemleme fırsatı bulur. Ortak çalışma süreci, öğrenciler arasında empati ve iş birliği becerilerini geliştirir. Aynı zamanda, sanatın bireysel duyguları ve düşünceleri ifade etmenin bir yolu olarak kullanılması, öğrencilerin duygusal gelişimlerine de olumlu katkı sağlar. Bu proje, öğrencilerin çevreye duyarlılık geliştirmeleri, sanata ve iş birliğine yönelik farkındalık kazanmaları açısından önemli bir eğitimsel deneyim sunar. Çevresel farkındalık ve sanatsal üretimin bir araya geldiği bu çalışma, öğrencilere geri dönüşümün sadece çevresel değil, aynı zamanda estetik bir süreç olarak da değerlendirilebileceğini gösterir. Öğrencilerin bireysel yaratıcılıklarını ortaya koymaları ve aynı zamanda kolektif bir ürün ortaya çıkarmaları, onların hem sanatsal hem de duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, proje yalnızca bir sanat eseri üretim süreci olarak değil, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini güçlendiren, çevre bilincini artıran ve geri dönüşüm yoluyla yaratıcı üretim yapmalarını sağlayan bir öğrenme deneyimi olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Geri dönüşüm, sanat eğitimi, çevresel farkındalık,

The Dance of Leftover Colors:

Mürüvet Akdamar

Abstract

This study examines the material and moral contributions of an activity in which students create a collaborative artwork using waste materials and leftover paints from their palettes. The primary goal of the project is to raise environmental awareness while enhancing students' artistic skills through both individual and group work. Additionally, the educational and psychological benefits of integrating the concept of recycling into art are evaluated. As part of the project, each student makes artistic touches on plywood, either by pouring or painting with the leftover paint from their palettes. The resulting artwork is seen as a unique and creative product where individual contributions come together to form a whole. This process allows students to contribute to art both individually and collectively. From a material perspective, the project helps prevent waste by ensuring that all paint used in the classroom is fully consumed. The emphasis is placed on the environmental contributions made by fostering an awareness of recycling. Students learn that waste materials can be used in artistic production, contributing to economic savings. Moreover, awareness of the use of recyclable materials in the classroom increases, reinforcing students' sense of environmental responsibility. The moral contributions form the most significant aspect of the project. While students express their creativity individually, they also experience the emotional satisfaction of working collaboratively and producing a shared artwork. The project boosts students' self-confidence, as each student contributes individually to the piece and has the opportunity to observe how their contribution impacts the final product. The collaborative process helps develop empathy and teamwork skills among students. Additionally, using art as a way to express personal emotions and thoughts positively contributes to students' emotional development. This project offers an important educational experience by encouraging students to develop environmental sensitivity and awareness towards art and collaboration. The combination of environmental awareness and artistic production shows students that recycling is not only an environmental process but also an aesthetic one. By expressing their individual creativity while contributing to a collective product, students gain both artistic and emotional development. In this context, the project is not only seen as a process of creating a piece of art but also as a learning experience that strengthens students' social and emotional skills, increases environmental awareness, and enables creative production through recycling.

Keywords: Recycling, art education, environmental awareness, collective work,

Ormanlar Geleceğe Bırakılacak En Önemli Mirastır

Tevhide Temiz [1,*], Ayfer Koyuncu [2], Ayşe Sofu Kıymaz [3], Ümmü Akkaş [2] & Semra Kayabaşı [4]

[1] Eğitim -Öğretim Millî Eğitim
[2] Sınıf Öğretmeni Anamur Kıbrıs İlkokulu
[3] Eğitim-Öğretim Anamur Kıbrıs İlkokulu
[4] Eğitim Öğretim Anamur Kıbrıs İlkokulu
toktemiztevhide@gmail.com

Özet

Uluslararası bir çevre eğitim programı olan Okullarda Orman Programı okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarda uygulanan, orman eko-sistemi ile ilgili bilginin ormanın içinde, ormanlara gezi, inceleme düzenleyerek arttırılması ve deneyimlerin uluslararası düzeyde paylaşılmasıdır. Okullarda Orman Programı, uluslararası Çevre Eğitim Vakfı tarafından 1999 yılında Norveç, İsveç, Finlandiya'da orman okulu olarak yürütülmeye başlanmıştır. 2000 yılında Çevre Eğitim Vakfı (FEE) ile iş birliği içinde Dünya çapında uygulamaya başlanmıştır. Programa ülkemiz TÜRÇEV'in programlarından biri olarak 2004 yılında katılmıştır. Şehirlerde hızla artan betonlaşma ile çocukların dört duvar arasında nefes almaya çalışırken, doğanın sunduğu olanaklardan soyutlanmakta, yaşamlarının büyük kısmını kapalı mekanlarda, dijital oyunlar ile geçirerek doğanın sunumundan faydalanamamaktadırlar. Çocukların meraklarını keşfedecekleri, hayal kurabilecekleri, açık alanda eğitim olanakları sunulmalı ve açık alan eğitimleriyle desteklenmelidir. Bu programı yürütmekteki amacımız: Küçük yaşlardan itibaren çocuklarda doğa sevgisi, doğaya karşı duyarlılık, çevre eğitimi verilmesi, çevre dostu davranışlar kazandırılması ve doğanın dengesine saygılı, doğa koruma alışkanlıklarını geliştirmeleri, bu bilgileri günlük yaşam deneyimine dönüştürmeleri, doğal kaynakların tahrip edildiği, ormanların yakıldığı, suyun kıt, iklimin gün geçtikçe değiştiği, küresel ısınmanın arttığı zaman dilimindeyiz. Doğayı ve ormanları korumak, kendini doğanın hâkimi olarak değil, bir parçası olarak gören nesiller yetiştirmek için programı uygulama başladık. Amacımıza ulaşmak için aileleri, belediyeyi, STK'lar ve diğer kurumlar ile iş birliği içerisinde çalışmaktayız. Çocuklarda temel özgüven becerisinin gelişimi, ekolojik okuryazarlık becerisinin gelişimi, proje tabanlı öğrenme süreci ile çocukların eğitim sürecinde daha aktif hale getirilmesi, işbirlikçi çalışma becerilerinin ve bilimsel süreç becerilerinin arttırılması, sorumluluk alma, üretkenlik, farklı bakış açısı kazandırmayı amaçladık. Tüm bu amaçlara ulaşabilmek için program süresince bazı faaliyetlerde ebeveynler ile iş birliği yapılmıştır. 4 yıldır yürüttüğümüz program 5-10 yaş aralığın da bulunan okul öncesi ve ilkokul öğrencilerini kapsamaktadır. Etkinlikler gösterip yaptırma, iş birliğine dayalı öğrenme, oyun ve oyunlaştırma yöntemi, soru cevap, anlatım, problem çözme, açık hava etkinlikleri, deney, gezi gözlem drama gibi öğretim yöntem ve teknikleri etkin bir şekilde kullanılmıştır. Dört yıl boyunca orman ve ekosistem ana planının yanında çöp-atık ve geri dönüşüm, su, biyoçeşitlilik, küresel ısınma, enerji hakkında da çalışmalar yapılmıştır. Program kapsamında yapılan etkinliklerden bazıları şunlardır: Ormandan ve ağaçlardan toplanan materyaller ile sanatsal aktiviteler, ormanda mantar toplama etkinliği, bölgemizdeki ormanlarda yetişen keçiboynuzu, menengiç, murt, böğürtlen, defne yaprağı ve çam sakızı toplama etkinliği yaptık. Erozyonla mücadele deneyi, eski kıyafetlerden alışveriş

çantamı tasarlıyorum, tohum topları etkinliği, enerji tasarrufu konulu öğrenci videoları, kompost yapımı, geri dönüşüm malzemelerini kullanarak mama ve su kabı yapımı, bu kaplarda bitki yetiştirme, bölgemizdeki endemik bitkiler ve hayvanlarla ilgili olarak: kum zambağı dikimi, caretta carettalar için yuvaların boyanması, Dünya Su Günü etkinliği için asırlık su değirmeni ziyareti, orman haftası için: Fidan dikimi etkinliğine katılma, tüm okul öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen geri dönüşüm ürünleri defileleri, Dünya Çevre Günü çalışmaları yapılmıştır. Program kapsamında yapılan çalışmalar sonucunda okulumuz TÜRÇEV tarafından iki kere Orman Okulu Bayrağı ile ödüllendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Orman-Oksijen-İnsan-Orman Ekosistemi

Forests are the most important legacy to be left to the future

Tevhide Temiz [1,*], Ayfer Koyuncu [2], Ayşe Sofu Kıymaz [3], Ümmü Akkaş [2] & Semra Kayabaşı [4]

Abstract

The Forest in Schools Program, an international environmental education program implemented in pre-school, primary and secondary schools, aims to increase knowledge about the forest ecosystem by organizing trips and inspections in the forest and to share experiences internationally. With the rapidly increasing concretion in cities, children are isolated from the opportunities offered by nature while trying to breathe between four walls, and cannot benefit from the presentation of nature by spending most of their lives indoors with digital games. Outdoor education opportunities should be provided where children can explore their curiosity and dream, and they should be supported with outdoor education. Our aim in running this program is to: Give children love for nature, sensitivity to nature, environmental education from an early age, provide them with environmentally friendly behaviors, and develop nature conservation habits that respect the balance of nature, transform this knowledge into daily life experience, understand that natural resources are destroyed, forests are burned, We are in a time when water is scarce, the climate is changing day by day, and global warming is increasing. We started to implement the program to protect nature and forests and to raise generations that see themselves as a part of nature, not as its master. We work in cooperation with families, the municipality, NGOs and other institutions to achieve our goal. The program we have been running for 4 years covers pre-school and primary school students between the ages of 5-10. Teaching methods and techniques such as demonstrating activities, cooperative learning, game and gamification method, question and answer, narration, problem solving, outdoor activities, experiment, travel observation drama have been used effectively. In addition to the forest and ecosystem master plan, studies have been carried out on garbage-waste and recycling, water, biodiversity, global warming and energy for four years. Some of the activities carried out within the scope of the program are as follows: We organized artistic activities with materials collected from the forest and trees, a mushroom collecting activity in the forest, and an activity of collecting carob, terebinth, myrtle, blackberry, bay leaf and pine gum growing in the forests in our region. Experiment in combating erosion, designing my shopping bag from old clothes, seed balls activity, student videos on energy saving, compost making, making food and water bowls using recycled materials, growing plants in these containers, regarding the endemic plants and animals in our region: planting sand lilies, Painting of nests for caretta carettas, a visit to a century-old water mill for the World Water Day event, participation in the sapling planting event for Forest Week, fashion shows of recycled products held with the participation of all school students, and World Environment Day activities were carried out. As a result of the work carried out within the scope of the program, our school was awarded the Forest School Flag twice by TÜRÇEV.

Keywords: Forest-Oxygen-Human-Forest Ecosystem

Dünyayı Değiştirenler eTwinning Projesi: Kültürlerarası Dayanışma ve Sosyal Sürdürülebilirlik

Seda Türkan
Destek Maltepe Kadir Has Bilim ve Sanat Merkezi
sedaturkann@gmail.com

Özet

Dünyayı Değiştirenler eTwinning projesi, öğrencileri kültürlerini keşfetmeye, sosyal sürdürülebilirlik bilinci oluşturmaya ve ulusal ve evrensel değerlere sahip çıkmaya teşvik eden bir proje olarak hayata geçirilmiştir. Türkiye, Tunus, Yunanistan, Romanya ve Gürcistan'dan toplam 16 öğretmenin liderliğinde yürütülen bu proje, öğrencilerin iş birliği içinde önemli kültürel çalışmalara imza atmasını sağlamıştır. Proje kapsamında öğrenciler, kendi kültürel değerlerini koruma, tarihi figürlerden ilham alma ve sosyal sürdürülebilirlik bilincini geliştirme konularında eğitici ve yaratıcı etkinliklere katılmışlardır. Öğrenciler, proje süresince kendileri gibi katılımcı diğer ülkelerindeki akranlarıyla birlikte ortak kültürel değerleri ve paylaşılan tarihi mirasları tanıma şansı elde etmişlerdir. Projede yer alan ortak ürün çalışmaları şu şekildedir: Ulusal Bayrak Çalışması: Her ülke, kendi ulusal bayrağını simgeleyen bir tasarım geliştirmiştir. Bu bayrak tasarımlarında öğrenciler, özel kumaşlar kullanarak ülkelerine özgü detayları vurgulamışlardır. Tasarlanan tüm bayraklar Tunus'a gönderilmiş ve burada projeye katılan bir okulda sergilenmiştir. Şehir Tanıtım Takvimi: Projeye katılan her okul, kendi şehirlerini tanıtmak amacıyla bir takvim sayfası hazırlamıştır. Takvimin her ayı, farklı bir şehri temsil eden ve o şehrin önemli kültürel veya tarihi simgelerini içeren tasarımlar içerir. Bu sayede, öğrenciler sadece kendi şehirlerini değil, diğer katılımcı ülkelerdeki şehirleri de tanıma fırsatı bulmuşlardır. Ortak Şarkı Çalışması: Ortak evrensel değerlerden ve daha iyi gelecek tasarımından esinlenerek ortak bir şarkı hazırlanmıştır. Bu şarkı, öğrencilere kültürlerini koruma ve sosyal sürdürülebilir bir gelecek için birlikte hareket etme bilinci aşılamak amacıyla bestelenmiştir. Şarkının sözleri sevgi, umut ve barış, birliktelik gibi ortak değerler vurgusu taşıyan bir içeriğe sahiptir. E-kitap Çalışması: Proje kapsamında her okulun öğrencileri, kendi ülkelerinden önemli bir idol belirlemişlerdir. Ortak anket sonucunda Mustafa Kemal Atatürk, "dünyayı değiştiren idol" olarak seçilmiştir ve tüm katılımcı ülkelerin öğrencileri Atatürk'ü tanıtan bir e-kitap hazırlamak için ekipler halinde çalışmıştır. E-kitap projesi, üç farklı takıma ayrılmıştır: Takım 1 (Romanya, Gürcistan, Türkiye): Atatürk'ün yapay zekâ yardımıyla fotoğraf ve video tasarımlarını geliştirmiştir. Bu sayede, öğrenciler hem dijital becerilerini artırmış hem de teknolojiyi yaratıcı bir araç olarak kullanmışlardır. Takım 2 (Tunus, Romanya, Türkiye): Atatürk hakkında eğitici ve eğlenceli bir Kahoot oyunu hazırlamıştır. Kahoot oyunu, Atatürk'ün hayatını ve başarılarını öğretici bir şekilde aktarmış, öğrencilerin edindikleri bilgileri pekiştirmelerini sağlamıştır. Takım 3 (Tunus, Yunanistan, Türkiye): Atatürk'ün biyografisini hazırlayarak e-kitap projesinin temelini oluşturmuştur. Öğrenciler, biyografik bilgileri araştırarak yazılı bir içerik geliştirmiş ve öğrendiklerini yaratıcı bir metin haline getirmişlerdir. Sonuç olarak, Dünyayı Değiştirenler Projesi, kültürlerarası dayanışmayı ve sosyal sürdürülebilirlik bilincini güçlendirmeyi amaçlayan çok yönlü bir eTwinning

projesi olarak başarılı bir şekilde tamamlanmıştır. Proje, öğrencilerin dijital becerilerini, sanatsal yeteneklerini, iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirmelerini sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Miras, Sosyal Sürdürülebilirlik, Kültürlerarası Dayanışma

Changers of the World eTwinning Project: Intercultural Solidarity and Social Sustainability

Seda Türkan

Abstract

The Changers of the World eTwinning project is a project that encourages students to explore their cultures, create an awareness of social sustainability and protect national and universal values. Led by a total of 16 teachers from Turkey, Tunisia, Greece, Romania and Georgia, this project has enabled students to carry out important cultural activities in cooperation. Within the scope of the project, students participated in educational and creative activities to preserve their own cultural values, to be inspired by historical figures and to develop awareness of social sustainability. During the project, students had the chance to get to know common cultural values and shared historical heritage with their peers from other participating countries. The joint product works in the project are as follows: National Flag Work: Each country developed a design symbolizing its national flag. In these flag designs, students emphasized the details specific to their country by using special fabrics. All the flags were sent to Tunisia where they were exhibited at a school participating in the project. City Promotion Calendar: Each school participating in the project prepared a calendar page to introduce their city. Each month of the calendar includes designs representing a different city and featuring important cultural or historical landmarks of that city. In this way, students had the opportunity to get to know not only their own cities but also cities in other participating countries. Common Song Study: Inspired by shared universal values and the design of a better future, a common song was prepared. This song was composed to instill in students the awareness of preserving their culture and acting together for a socially sustainable future. The lyrics of the song emphasize common values such as love, hope, peace and unity. E-book Study: Within the scope of the project, students from each school identified an important idol from their own country. As a result of a joint survey, Mustafa Kemal Atatürk was selected as the “idol who changed the world” and students from all participating countries worked in teams to prepare an e-book introducing Atatürk. The e-book project was divided into three different teams: Team 1 (Romania, Georgia, Turkey): Developed photo and video designs of Atatürk with the help of artificial intelligence. In this way, students not only increased their digital skills but also used technology as a creative tool. Team 2 (Tunisia, Romania, Turkey): Created an educational and fun Kahoot game about Atatürk. The Kahoot game conveyed Atatürk's life and achievements in an instructive way and enabled students to reinforce their knowledge. Team 3 (Tunisia, Greece, Turkey): Prepared a biography of Atatürk, which formed the basis of the e-book project. The students researched biographical information and developed a written content and transformed what they learned into a creative text. In conclusion, the Changers of the World Project was successfully completed as a multifaceted eTwinning project aiming to strengthen intercultural solidarity and awareness of social sustainability. The project enabled students to develop their digital skills, artistic abilities, communication and collaboration skills.

Keywords: Cultural Heritage, Social Sustainability, Intercultural Solidarity

Hüseyin Nihal Atsızın "Bozkurtlar" Romanında Geçen Karakterlerin Eğitimde Şahsiyet Gelişimi Bağlamında Kullanılması

Sümerya Güntürk
Felsefe Grubu Öğretmenliği Gazi Üniversitesi
sumeryagntrk@gmail.com

Özet

20. yüzyılda eğitimdeki önemli problemlerden biri de nitelikli ve şahsiyet sahibi bireyler yetiştirme problemidir. İletişimin, ulaşımın, teknolojinin ve tüketimin insanlık tarihi açısından en ileri düzeyinde bulunulan bu çağda maddi ilerlemelerle manevi ilerlemeler aynı derecede olamamıştır. Eğitim sistemi bilgili, farkındalık düzeyi yüksek, akılcı ancak tek tip insanlar yetiştirmeye başlamıştır. Modern çağda eğitim hem yetişmiş insan hem de karakter gelişimi tamamlamış nesiller yetiştirmek üzere tasarlanmıştır. Türk eğitim sisteminde şahsiyet ve kişilik eğitimi kavramları çok yeni kavramlardır. Bu kavramların yerleştirilmesi ve şahsiyet ve kişilik eğitiminin tamamlanması noktasında yeniliklere ve alternatif fikirlere ihtiyaç vardır. Ele aldığımız bu çalışmada Hüseyin Nihal atsızın Bozkurtlar adlı romanı bu amaçla öğretim materyali olarak kullanılacaktır. Romandan seçilen dört karakter ve bu karakterlerin kişilik özellikleri tanımlanacaktır. Karakterlerden ilki "Onbaşı Sancar" dirayetli ve güçlü karakter özellikleri göstermektedir. İkincisi "Yüzbaşı Işbara Alp" lider özellikler ve keskin kararlar alabilen bireyin özelliklerini taşımaktadır. Üçüncü karakter bir er olan "Yamtar"dır ve onbaşı "Yamtar" adanmışlığın ve görev aşkının bir sembolü olarak karşımıza çıkar. Dördüncü karakterimiz "Almıla" isminde bir kadın karakterdir. Özgürlüğüne düşkün ve güçlü bir karakter özelliği yansıtmaktır. Bireylerin yaş ve cinsiyet özellikleri göz önünde bulundurularak eğitimin birçok kademesinde kişilik gelişimi ve şahsiyet eğitimi bu dört karakter ve roman üzerinden değerlendirilmiştir. Özellikle ortaöğretim bireylerin cinsiyet ve yaş noktasında kişilik gelişimlerinin kritik dönemidir. Bu dört karakter rol model olma tekniği ile eğitimde karakter, kişilik ve şahsiyet eğitimi noktasında değerlendirilmektir. Bu kitap öğrencilere okutulacak ve karakterler öğrencilere rol model olması noktasında öğretim yöntemi olarak kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Şahsiyet, Eğitim, Bozkurtlar

The Use of Characters in Hüseyin Nihal Atsız's "Bozkurtlar" Novel in the Context of Personality Development in Education

Sümerya Güntürk

Abstract

One of the important problems in education in the 20th century is the problem of raising qualified and characterful individuals. In this era, where communication, transportation, technology and consumption are at the most advanced level in human history, material progress and spiritual progress have not been at the same level. The education system has begun to raise knowledgeable, highly conscious, rational but uniform people. In the modern age, education is designed to raise both educated people and generations with completed character development. The concepts of personality and personality education are very new concepts in the Turkish education system. Innovations and alternative ideas are needed to establish these concepts and complete personality and character education. In this study, Hüseyin Nihal Atsız's novel "Bozkurtlar" will be used as teaching material for this purpose. Four characters selected from the novel and their personality traits will be described. The first of the characters, "Corporal Sancar", shows astute and strong character traits. The second, "Captain İşbara Alp", has the characteristics of a leader and an individual who can make sharp decisions. The third character is "Yamtar", a private, and the corporal "Yamtar" appears as a symbol of dedication and love of duty. Our fourth character is a female character named "Almıla". It reflects a strong character trait that is fond of freedom. Taking into account the age and gender characteristics of individuals, personality development and personality education at many levels of education were evaluated through these four characters and novels. Especially secondary education is a critical period for the personality development of individuals in terms of gender and age. These four characters are evaluated at the point of character, personality and personality education in education with the technique of being a role model. This book will be read to students and the characters will be used as a teaching method to serve as role models for students.

Keywords: Personality, Education, Bozkurtlar

Çocuk Edebiyatı

Zeynep Dereci
Sınıf Öğretmenliği Sabiha Hamdi Türkay İlkokulu
zeynep_cona@hotmail.com

Özet

Herkesin olduğu gibi çocukların da başta edebiyat olmak üzere sanat tüketme hakları vardır. Çocukların ön öğrenme eksikliği nedeniyle yetişkinlerden farklı olarak, onlara yönelik özel bir edebiyatla bu ihtiyaçları karşılanmaktadır. Böylece çocuk edebiyatı ortaya çıkmaktadır. Çocuk edebiyatı geçmişte sözlü kültür döneminde ninni ve tekerlemelerden başlar, masal, efsane, destan, kıssa, atasözü ve deyimlerle sürer giderdi. Sanayi toplumu döneminde yazılı kültüre geçmeyle birlikte yazılı edebi ürünlerin çocuklarca da tüketilmesinin yolu açıldı ancak yetişkinler için üretilen çeşitli edebi ürünlerin birçoğunu çocuklar kolaylıkla kullanamadılar. Çocuklar için ayrıca yazmak gerekti. Böylece çocuk edebiyatı doğmuş oldu. Günümüzde yetişkinler için yazılan bazı edebi eserleri çocuklar da okumakla birlikte konu oldukça uzmanlaşmış bulunmaktadır. Çocukların yaşlarına, cinsiyetlerine, ilgi ve ihtiyaçlarına hatta doğrudan ilgili çocuğa yönelik olmak üzere edebi ürünler sunulabilmektedir. Günümüzde çocuk edebiyatı, edebiyatın ötesine geçmiştir. Çocuk edebiyatının ötesinde "çocuk yayıncılığı" olarak adlandırmak belki daha doğru olacaktır. Çocuğa yönelik yayınlar çok çeşitli araçlarla onlara sunulmaktadır. Bunlar başta çeşitli türlerde çocuk edebiyatı ürünleri (masal, hikâye, bilmece, roman, çizgi roman vb), çocuk dergileri, televizyon yayınları (çocuk programları, çizgi filmler vb) ve internetteki çocuk sayfaları ile bilgisayar oyunları biçiminde kendini göstermektedir. Çocukluk insan hayatının en hassas dönemidir. İnsanın kişiliğinin yerleştiği,geleceğe yönelik eğilimlerinin şekil bulduğu bir zaman dilimidir.Ayrıca çocukluk,çocuğun deneyim ve bilgi eksikliğinden dolayı bazı bilgileri kavramakta güçlük çektiği bir çağdır.Bu durum çocuklara yönelik kitaplar yazmayı gerektirir.

Anahtar Kelimeler: çocuk kitabı, duygusal farkındalık

Children's Literature

Zeynep Dereci

Abstract

Children, like everyone else, have the right to consume art, especially literature. Unlike adults, children's needs are met with a special literature for them due to their lack of prior learning. Thus, children's literature emerges. In the past, during the oral culture period, children's literature started with lullabies and nursery rhymes and continued with fairy tales, legends, epics, parables, proverbs and idioms. With the transition to written culture during the industrial society period, it became possible for children to consume written literary products, but many of the various literary products produced for adults could not be easily used by children. It was necessary to write separately for children. Thus, children's literature was born. Today, although children also read some literary works written for adults, the subject is quite specialized. Literary products can be offered according to children's ages, genders, interests and needs, and even directly to the child concerned. Today, children's literature has gone beyond literature. Beyond children's literature, perhaps it would be more accurate to call it "children's publishing". Publications aimed at children are presented to them through a wide variety of tools. These primarily manifest themselves in the form of various types of children's literature products (fairy tales, stories, riddles, novels, comics, etc.), children's magazines, television broadcasts (children's programs, cartoons, etc.), children's pages on the internet and computer games.

Keywords: children's books, emotional awareness

Web2 Araçlarının Derslerde Kullanımı ve Eğitim – Öğretime Etkisi

Gülşen Yıldız
Ingilizce Öğretmenliği Odabaşı 75. Yıl İlkokulu
gulsendoran@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, Avrupa Birliği projeleri hazırlama ve yürütme konusunda deneyimi olan öğretmenlerin mesleki öğrenme ve mesleki gelişimlerine katkısının incelenmesidir. Eğitim öğretim sürecinde derslerinde web2 araçlarını etkin bir şekilde kullanan öğretmenlerin, derslerin pekişmesi, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi, günümüz biliş dünyasında öğrencilenin temel becerilerini geliştirmesinde katkısını gözlemlemektir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, proje çalışmalarında yer alan öğretmenlerin, projelerin mesleki gelişimlerine olan katkılarının yabancı dil ve kültürel gelişim boyutunda; mesleki öğrenme düzeylerinin iş birliği boyutunda ve mesleki profesyonellik düzeylerinin kişisel gelişim, pozitif yönde olduğu görülmüştür. Avrupa Birliği projelerine katılım gösteren öğretmenlerin, bu projelerde yer almalarının mesleki profesyonellik ve mesleki öğrenmelerine yönelik olumlu bir katkısı olduğu tespit edilmiştir.Derslerinde web2 araçlarından canva, actionbound, wordwall, kahoot, chatterkid, avatoon, plotagon gibi programları kullanan eğitimcilerin, öğretim sürecini eğlenceli hale getirerek kalıcı öğrenmeler sağlandığı, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme ilkesiyle öğretim sürecine aktif bir şekilde rol aldığı gözlemlenmiştir.2022-2023 eğitim öğretim yılında Erasmus+ projesinde eğitim alan öğretmenlerimiz, almış oldukları eğitimden sonra öğretim sürecinde web2 araçlarını derslerde aktif bir şekilde kullanmış ve öğrencilerden olumlu dönütler almışlardır. Öğretmenlerin profesyonel mesleki gelişmelerine olumlu katkısı olmakla beraber çok kültürlü yaşam, yabancı dil gelişimi, hayat boyu öğrenme ilkesinde olumlu katkı görülmüştür. Yeni nesil öğrencilerin oyunla öğrenme, web2 araçlarını kullanmadaki yetenekleri göz önünde bulundurulunca, ilgilerini çekecek şekilde, işitme, görme, duyma becerilerini kullanarak öğrenme süreçlerinde bulunmaları öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek öğrenme süreçlerini kalıcı hale getirmektedir. Ayrıca öğrenci merkezli öğrenme süreçleri gerçekleştirilerek iş birliğine dayalı öğrenme aktif kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Web2 Araçları, Eğitim, Öğrenme Süreci, Yaparak Öğrenme

Use of Web2 Tool in Courses and Its Effect on Educaiton – Teaching

Gülşen Yıldız

Abstract

The aim of this study is to examine the contribution of teachers who have experience in preparing and executing European Union projects to their professional learning and professional development. It is to observe the contribution of teachers who effectively use web2 tools in their lessons during the education process to the consolidation of lessons, the realization of permanent learning, and the development of students' basic skills in today's cognitive world. According to the results obtained in the research, the contributions of the teachers involved in the project studies to the professional development of the projects are in the foreign language and cultural development dimension; It has been observed that professional learning levels are positive in the collaboration dimension and professional professionalism levels are in the personal development dimension. It has been determined that teachers participating in European Union projects have a positive contribution to their professional professionalism and professional learning by taking part in these projects. Educators who use web2 tools such as canva, actionbound, wordwall, kahoot, chatterkid, avatoon, plotagon in their lessons, make the teaching process fun. It has been observed that permanent learning is provided and students actively take part in the teaching process with the principle of learning by doing and experiencing. Our teachers, who received training in the Erasmus + project in the 2022-2023 academic year, actively used web2 tools in the lessons during the teaching process after the training they received and received positive feedback from the students. Although it has a positive contribution to the professional development of teachers, a positive contribution has been seen in multicultural life, foreign language development and lifelong learning principles. Considering the abilities of the new generation students in learning through games and using web2 tools, engaging in the learning process by using their hearing, vision and hearing skills in a way that attracts their attention makes learning fun and makes the learning process permanent. In addition, student-centered learning processes were carried out and collaborative learning was actively used.

Keywords: Web2 tools, education, learning process, learning by doing

Eğitimde İnovasyon ve Canva: Dijital Araçlarla Yaratıcı Öğrenme

Ilknur Şahinaslan
Sınıf Öğretmenl Akkapı İlkokulu
ilknursahinaslan@hotmail.com

Özet

Eğitimde inovasyon, 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek ve öğrencilerin yaratıcı düşünme süreçlerini desteklemek için giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, dijital araçlar, eğitimde daha dinamik ve etkileşimli bir öğrenme ortamı yaratmada kritik rol oynamaktadır. Canva, sunduğu esnek ve kullanıcı dostu araçlarla öğretmenler ve öğrenciler için yaratıcı çözümler sunan bir platformdur. Geleneksel eğitim yöntemleri, teknolojinin hızlı ilerleyişi karşısında yetersiz kalabilmektedir. İnovatif yöntemler, dijital araçlar ve yaratıcı çözümler kullanarak eğitimin daha katılımcı, etkileşimli ve öğrenci merkezli hale gelmesi sağlanabilir. Eğitimde inovasyon, öğrencilerin problem çözme, iş birliği yapma ve yaratıcı düşünme gibi becerilerini geliştirir. Canva, öğretmenlerin ders materyalleri, sunumlar ve projeler için kolayca profesyonel görünümlü tasarımlar yapmasına olanak tanır. Ayrıca, öğrencilerin de kendi projelerini oluşturup, görsel iletişim becerilerini geliştirebilecekleri bir platform sağlar. Kullanıcı dostu arayüzü, önceden hazırlanmış şablonları ve zengin grafik seçenekleri ile Canva, hem öğretmenler hem de öğrenciler için eğitim sürecini kolaylaştırır. Sunumlar: Öğretmenler ve öğrenciler, ders konularını daha ilgi çekici hale getirmek için Canva ile dinamik sunumlar hazırlayabilir. Proje Tabanlı Öğrenme: Öğrenciler grup projelerinde Canva'yı kullanarak infografikler, posterler ve videolar gibi projeler oluşturabilir. Dijital Materyaller: Eğitim materyallerini görsel açıdan zenginleştirerek öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrenme motivasyonunu artırmak mümkündür. Eğitimde inovasyon, dijital araçların etkin kullanımıyla birlikte yaratıcı öğrenme süreçlerini teşvik eden bir yaklaşımdır. Canva, eğitimin her aşamasında kullanılarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaratıcılığını destekleyen güçlü bir araçtır. Bu bildiri, eğitimde dijital araçların ve inovatif yöntemlerin nasıl kullanılabileceğine dair örnekler sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: eğitimde inovasyon, Canva, yaratıcı öğrenme, web2,

Innovation in Education and Canva: Creative Learning with Digital Tools

Ilknur Şahinaslan

Abstract

Innovation in education is becoming increasingly important to develop 21st century skills and support students' creative thinking processes. In this context, digital tools play a critical role in creating a more dynamic and interactive learning environment in education. Canva is a platform that offers creative solutions for teachers and students with its flexible and user-friendly tools. Traditional education methods may be inadequate in the face of rapid advancement in technology. By using innovative methods, digital tools and creative solutions, education can be made more participatory, interactive and student-centered. Innovation in education improves students' skills such as problem solving, collaboration and creative thinking. Canva allows teachers to easily create professional-looking designs for course materials, presentations and projects. It also provides a platform where students can create their own projects and develop their visual communication skills. With its user-friendly interface, pre-made templates and rich graphic options, Canva simplifies the education process for both teachers and students. Presentations: Teachers and students can create dynamic presentations with Canva to make course topics more interesting. Project-Based Learning: Students can create projects such as infographics, posters and videos using Canva in group projects. Digital Materials: It is possible to attract students' attention and increase learning motivation by enriching educational materials visually. Innovation in education is an approach that encourages creative learning processes with the effective use of digital tools. Canva is a powerful tool that supports the creativity of both teachers and students by being used at every stage of education. This report aims to provide examples of how digital tools and innovative methods can be used in education.

Keywords: innovation in education, Canva, creative learning, web2,

Clever Bots in AI Land: Yapay Zekâ Araçları ile İlkokul Öğrencilerinin Sanatsal ve Müzikal Becerilerinin Geliştirilmesi

Selda Kul Baştürk
Ingilizce Öğretmenliği Meb
burseldabstrk@gmail.com

Özet

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitime entegrasyonu, öğrencilere yenilikçi öğrenme fırsatları sunarak onların yaratıcılık ve problem çözme becerilerini geliştirme potansiyeli taşımaktadır. Bu çalışma, bir grup ilkokul öğrencisinin yapay zekâ araçlarını kullanarak sanat eserleri ve müzik kompozisyonları oluşturma deneyimlerini incelemektedir. Araştırma, Ataşehir İlkokulu 4B sınıfı öğrencilerinin sanat tarihi ve geleneksel müzik konularında bilgi edinmelerini sağlamak ve bu bilgileri kullanarak yaratıcı projeler üretmelerine destek olmayı amaçlamaktadır. Projede, öğrencilere yapay zekâ araçlarına yönelik temel bir eğitim verildi ve bu eğitim birkaç hafta boyunca sürdü. Eğitimin ilk aşamasında, öğrencilere yapay zekâ araçları ile metinden görsel oluşturma teknikleri öğretildi. Öğrenciler, ünlü ressamların stillerini kullanarak proje ortaklarının ülkelerinin tanınmış yerlerini resmettiler. Sonrasında, yapay zekâ tabanlı müzik oluşturma araçları tanıtıldı ve öğrenciler, geleneksel müzik stillerinde şarkılar oluşturdular. Bu süreç boyunca öğrenciler, yapay zekâ araçlarına komutlar vererek ("prompt" yazma becerileri) yaratıcı içerikler üretme becerilerini geliştirdiler. Eğitim süreci sonunda, öğrenciler sanat eserleri ve müzik kompozisyonlarını tamamladılar. Projenin başlangıcında ve sonunda uygulanan anketlerle, öğrencilerin yapay zekâ araçlarına yönelik tutumları ve yaratıcılık becerilerindeki gelişim değerlendirildi. Başlangıç anketi sonuçları, öğrencilerin yapay zekâ araçlarına olan ilgisinin ve bu araçlarla çalışma konusundaki güvenlerinin düşük olduğunu ortaya koydu. Ancak proje sonunda yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin yapay zekâ araçlarını kullanma konusundaki beceri ve özgüvenlerinde %72 oranında bir artış olduğunu gösterdi. Öğrenciler, bu araçları kullanarak kendi araştırmalarını yapma ve içerik oluşturma becerilerini geliştirdiler. Sanat tarihi ve ressam stillerini yapay zekâ araçlarıyla daha iyi anladıklarını ifade ettiler. Müzik alanında ise, öğrenciler ortak ülkelerin geleneksel müzik stillerine dair bilgi sahibi olup, bu stillerde şarkılar bestelemeyi başardılar. Proje kapsamında üretilen sanat eserleri ve müzikler, proje ortakları ile yapılan çevrim içi seminerlerde sunuldu. Bu seminerler, öğrencilerin kendi oluşturdukları içerikleri tanıtma ve diğer proje ortaklarının eserlerini inceleme fırsatı sundu. Bu çalışma, yapay zekâ araçlarının ilkokul düzeyindeki öğrencilerin sanatsal ve müzikal becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, yapay zekâ teknolojilerini kullanarak sanat tarihi ve geleneksel müzik hakkında derinlemesine bilgi edinmiş ve bu bilgileri yaratıcı projelere dönüştürmüşlerdir. Ayrıca, dijital okuryazarlık becerilerini artırmış, sanat ve müzik yoluyla daha yaratıcı düşünme yetenekleri geliştirmişlerdir. Proje, öğrencilerin teknolojiye olan ilgisini artırmış ve gelecekte benzer projelerin dijital beceri ve yaratıcı düşünme kapasitesini daha da ileriye taşıyacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, İlkokul Eğitimi, Sanat ve Müzik Eğitimi,

Clever Bots in AI Land: Developing Primary School Students' Artistic and Musical Skills Through AI Tools

Selda Kul Baştürk

Abstract

The integration of artificial intelligence (AI) technologies into education has the potential to offer students innovative learning opportunities, enhancing their creativity and problem-solving skills. This study examines the experiences of a group of primary school students using AI tools to create artworks and musical compositions. The research focuses on 4th-grade students from Ataşehir Primary School, aiming to help them acquire knowledge in art history and traditional music, and to support them in producing creative projects using this knowledge. In the project, students received fundamental training on AI tools, which lasted for several weeks. In the first phase, they were taught techniques for generating images from text using AI tools. Students were encouraged to depict famous landmarks from their project partners' countries by applying the styles of well-known painters. Following this, AI-based music creation tools were introduced, allowing students to compose songs in traditional music styles. Throughout the process, students improved their ability to write prompts to give commands to AI tools, creating original content. By the end of the project, the students had produced both artworks and musical compositions. Surveys were conducted at the beginning and the end of the project to evaluate students' attitudes toward AI tools and their development in creative skills. Initial survey results indicated that students had low interest and confidence in using AI tools. However, by the end of the project, evaluations showed a 72% improvement in their skills and confidence in utilizing these tools. The students developed their research and content creation abilities using AI tools. They also gained a deeper understanding of art history and different painting styles through their work with AI. In the field of music, students became familiar with the traditional music styles of partner countries and successfully composed songs in those styles. The artworks and music created during the project were presented in online seminars with the project partners. These seminars provided the students with an opportunity to showcase their creations and to explore the works of others. This study demonstrates that AI tools can effectively enhance the artistic and musical abilities of primary school students. By working with AI technologies, students acquired valuable knowledge in art history and traditional music and transformed this knowledge into creative projects. The project also helped them improve their digital literacy and creativity, while increasing their interest in AI technologies. It is anticipated that similar projects in the future will further develop students' digital skills and creative thinking abilities.

Keywords: Artificial Intelligence, Primary Education, Art and Music Education,

K12 Düzeyinde Yapay Zekâ Araçlarıyla Sürdürülebilirlik Eğitimi: Uygulama Örnekleri ve Deneyimler

Esma Sıla Tekinsoy
Ingilizce Öğretmenliği Kayseri Tekden Koleji
silaustunel@gmail.com

Özet

Bu bildiri, K12 düzeyinde sürdürülebilirlik eğitiminin yapay zekâ (YZ) araçlarıyla nasıl zenginleştirilebileceğini ve öğrencilerin bu süreçteki deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde incelemektedir. Çalışmada, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları'nın (SKA) öğretimi için çeşitli YZ araçları etkin bir şekilde kullanılmıştır. İlk olarak, **Gamma** uygulaması ile SKA'yı tanıtan interaktif ve görsel açıdan zengin slaytlar hazırlanmıştır. Bu slaytlar sayesinde öğrencilerin konuya olan ilgisi artırılmış ve SKA hakkında temel bilgiler etkili bir şekilde aktarılmıştır. Ardından, **AutoDraw** kullanılarak öğrencilerin YZ destekli afişler tasarlamaları sağlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin yaratıcılıkları teşvik edilmiş ve teknolojik becerileri geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra, **Suno AI** kullanılarak SKA temalı bir şarkı oluşturulmuş, böylece müzik yoluyla sürdürülebilirlik bilincinin artırılması hedeflenmiştir. Öğrenciler, şarkı sözlerini ve melodiyi oluşturarak hem eğlenmiş hem de öğrenmişlerdir. Ayrıca, oluşturulan bir **sohbet botu** ile öğrencilerin SKA üzerine etkileşimi desteklenmiştir. Bu bot aracılığıyla öğrenciler, merak ettikleri soruları sorma ve anında yanıt alma imkânı bulmuştur. Son olarak, **ThingLink** ile hazırlanan interaktif dünya haritası üzerinden konu tekrarı yapılmış ve eklenen quizlerle öğrencilerin bilgileri değerlendirilmiştir. Bu harita üzerinde farklı ülkelerdeki SKA uygulamaları incelenmiş, böylece öğrencilerin küresel farkındalıkları artırılmıştır. Bu araçların kullanımıyla öğrencilerin sürdürülebilirlik konusundaki farkındalıklarının ve teknoloji becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Uygulamalar sonucunda, öğrencilerin derse olan ilgilerinin belirgin bir şekilde yükseldiği, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. YZ araçları sayesinde öğrenciler, öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermiş ve SKA konularını daha derinlemesine anlamıştır. Bu iyi uygulama örnekleri, eğitimde YZ teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanılabileceğini ve sürdürülebilirlik eğitiminin zenginleştirilebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, YZ araçlarının eğitimde entegrasyonu, öğrencilerin hem akademik başarılarına hem de kişisel gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Sürdürülebilirlik Eğitimi, K12 Eğitimi,

Sustainability Education with AI Tools at the K12 Level: Application Examples and Experiences

Esma Sıla Tekinsoy

Abstract

This abstract examines how sustainability education at the K12 level can be enriched using artificial intelligence (AI) tools and explores students' experiences in this process. In the presentation, various AI tools were utilized to teach the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs). Interactive and visually engaging slides introducing the SDGs were prepared using the Gamma application, allowing for an engaging introduction to the topic. Students designed AI-assisted posters using AutoDraw, fostering creativity and technological skills. An SDG-themed song was created using Suno AI, enhancing sustainability awareness through music and making the learning experience more engaging. Additionally, student interaction on the SDGs was supported via a custom-designed chatbot, enabling interactive learning and immediate feedback. Topic review and assessment were conducted through quizzes on an interactive world map prepared with ThingLink, providing a global perspective on sustainability efforts. The use of these AI tools was observed to increase students' awareness of sustainability and improve their technology skills. As a result of these applications, students' interest in the lessons increased, and their creative thinking and problem-solving skills developed. With the help of AI tools, students actively participated in their learning processes and gained a deeper understanding of the SDG topics. These practical examples demonstrate that AI technologies can be effectively used in education to enrich sustainability education.

Keywords: Artificial Intelligence, Sustainability Education, K12 Education,

Akıllı Öğrenme Teknolojileri ile İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kişisel Öğrenme Süreci

Hakan Aydoğan
English Freelance
aydoganh@hotmail.com

Özet

Bu araştırma, Yapay Zekâ (AI) teknolojilerinin kişisel öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini incelemektedir. Kişisel öğrenme, bireylere bilgiye erişme ve öğrenme deneyimlerini kendi hızlarında ve tercihlerine göre özelleştirme fırsatı sunmaktadır. Yapay Zekâ, öğrenme deneyimlerini daha kişisel ve etkili hale getirme potansiyeline sahiptir. Araştırmada, geçmişte yapılan nitel ve nicel yöntemlerle Yapay Zekânın, bireysel İngilizce öğrenme sürecinde uyarlanabilir öğrenme, geri bildirim, öğrenme materyallerinin kişiselleştirilmesi ve motivasyon üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Yapay Zekanın İngilizce eğitimi alanındaki gelişmelere katkıları kullanıcı deneyimlerine dayalı olarak nitel olarak incelenirken, çeşitli öğrenme sonuçları ve performans göstergeleri ile de nicel olarak ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, Yapay Zekâ tabanlı İngilizce kişisel öğrenme sistemlerinin öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerinde daha fazla verimlilik sağladığını, hatırlamayı artırdığını ve öğrenme sürecinde bireysel farkındalığı desteklediğini ortaya koymaktadır. Özellikle uyarlanabilir İngilizce öğrenme sistemlerinin her öğrenciye uygun bir hızda ilerleme fırsatı sunduğu ve öğrencinin güçlü ve gelişimsel yönlerine göre geri bildirim sağladığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, EFL modellerinin Yapay Zekâ destekli kişisel öğrenmesinin eğitim sürecine entegrasyonu bireylerin bağımsız ve etkili bir öğrenme deneyimi yaşamalarına katkıda bulunurken, YZ'nin eğitimdeki gelecekteki rolü için geniş bir araştırma alanı sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Kişisel Öğrenme, Bireysel Öğrenme,

Personal Learning Process in EFL with Smart Learning Technologies

Hakan Aydoğan

Abstract

This research examines the effects of artificial intelligence (AI) technologies on personal learning processes. Personal learning offers individuals the opportunity to access information and customize their learning experiences at their own pace and according to their preferences. Artificial intelligence has the potential to make learning experiences more personal and effective. In the research, the effects of Artificial Intelligence on adaptive learning, feedback, personalization of learning materials and motivation in the individual learning of EFL process were addressed with qualitative and quantitative methods conducted in the past. While the contributions of Artificial Intelligence to the developments in the field of EFL education were examined qualitatively based on user experiences, they were addressed quantitatively with various learning results and performance indicators. The research results reveal that artificial intelligence-based EFL personal learning systems provide more efficiency in student's learning processes, increase recall and support individual awareness in the learning process. It was determined that adaptive learning systems in particular offer each student the opportunity to progress at an appropriate pace and provide feedback according to student's strengths and developmental aspects. As a result, the integration of AI-supported personal learning of EFL models into educational processes contributes to individuals having an independent and effective learning experience, while offering a wide research area for the future role of AI in education.

Keywords: Artificial Intelligence, Personal Learning, Individual Learning,

Öğretmenlerin Yenilikçi Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Ebru Özen [1,*], Işıl Candemir [2] & Zübeyde Yanar [3]
[1] Uzman Sınıf Öğretmeni Hezarfen Ahmet Çelebi Bilim ve Sanat Merkezi
[2] Sınıf Öğretmenliği Lefkoşa Sedat Simavi Endüstri Meslek Lisesi
[3] Sınıf Öğretmenliği Kemal Atatürk İlkokulu Çankaya/Ankara
ebiebi06@hotmail.com

Özet

Teknolojinin kullanımının önemi her geçen gün hızla artmaktadır. Eğitim alanında bu entegrasyonu sağlamada öğretmenlerin, teknolojiyle uyumlu eğitim materyalleri ve uygulama ortamlarının rolü oldukça önemlidir. Geleceğin Sınıfı Laboratuvarları okullarda bu ihtiyacı karşılayacak en önemli merkezler haline gelmektedir. 21. yüzyıl okullarına uygun yenilikçi öğrenme ortamlarının öğretmenlerin öğretim sürecinde kazanımlarını ve sahadaki ihtiyaçların doğru belirlenmesine ilişkin çalışmalara ihtiyaç vardır. Yenilikçi öğrenme ortamları, öğretmenlere öğretim yöntemlerini çeşitlendirme, öğrenci katılımını artırma ve bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma fırsatı sağlar. Bu ortamlar, öğretmenlerin teknoloji kullanımını teşvik ederken, işbirlikçi öğrenmeyi destekleyerek sınıf içi etkileşimi güçlendirir. Ayrıca, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyerek, pedagojik becerilerini ve öğrenme süreçlerini derinlemesine keşfetmelerine olanak tanır. Yenilikçi öğrenme ortamları, öğretmenlerin eğitimdeki etkilerini artıran ve sürekli öğrenmeyi teşvik eden önemli bir bileşendir. Bu çalışmanın amacı yenilikçi öğrenme ortamını (Future Classroom Lab) öğretimde kullanan öğretmenlerin, öğrenme ortamının öğretmene olan katkısını araştırmaktır. Araştırmada, yenilikçi öğrenme ortamına (FCL) sahip okullarda görev yapan veya Future Classroom Lab eğitimi almış farklı branşlardan öğretmenler ile çalışılmış ve araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen öğretmen görüşlerinde; Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının (FCL) bilinmesine rağmen bu sınıfların etkin kullanımı, sınıflarda uygulamak üzere içerik geliştirme ve sınıf yönetiminin zorluğu öne çıkmıştır. Sonuç olarak FCL sınıflarının ve öğretmen eğitimlerinin yaygınlaştırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yenilikçi öğrenme ortamları, öğretmen eğitimi

Determination of Teachers's Views on Innovative Learning Environments

Ebru Özen [1,*], Işıl Candemir [2] & Zübeyde Yanar [3]

Abstract

The importance of the use of technology is increasing rapidly day by day. The role of teachers, technology-compatible educational materials and application environments are very important in providing this integration in the field of education. Future Classroom Laboratories are becoming the most important centres to meet this need in schools. There is a need for studies to determine the gains of innovative learning environments suitable for 21st century schools in the teaching process of teachers and the needs in the field. Innovative learning environments provide teachers with the opportunity to diversify teaching methods, increase student engagement and offer individualised learning experiences. These environments encourage teachers' use of technology and strengthen classroom interaction by supporting collaborative learning. They also support teachers 'professional development, allowing them to explore their pedagogical skills and learning processes in depth. Innovative learning environments are an important component that increases teachers' impact in education and promotes continuous learning. The aim of this study is to investigate the contribution of the learning environment to teachers who use the innovative learning environment (Future Classroom Lab) in teaching. In the study, teachers from different branches who work in schools with innovative learning environment (FCL) or who have received Future Classroom Lab training were studied and data were collected with a semi-structured interview form prepared by the researcher. In the teacher opinions obtained from the research; although the Innovative Learning Environments (ALE) are known, the effective use of these classrooms, the difficulty of developing content to be applied in the classrooms and the difficulty of classroom management came to the fore. As a result, the need for the dissemination of FCL classes and teacher trainings has emerged.

Keywords: Innovative learning environments, teacher training

Okulum Gökyüzü

Ayşe Sofu Kıymaz [1,*], Ümmü Akkaş [2], Ayfer Koyuncu [2], Tevhide Temiz [3] & Semra Kayabaşı [4]

[1] Eğitim-Öğretim Anamur Kıbrıs İlkokulu
[2] Sınıf Öğretmeni Anamur Kıbrıs İlkokulu
[3] Eğitim -Öğretim Millî Eğitim
[4] Eğitim Öğretim Anamur Kıbrıs İlkokulu
asofukiymaz@gmail.com

Özet

Projemiz de Günümüzün en büyük problemi olan internet kullanımı ve ekran bağımlılığığını azaltmak amacı ile öğrençilerimize doğa içi eğitim çalışmalarına yönlendirip kendi öz gelişimlerine destek vermeyi hedefledik. Öğrençilerimizde doğa sevgisi,doğanın içinde varoluş,yaşam döngüsü,doğa içi eğitim uygulamaları ile çevreye duyarlı ve saygılı öğrençiler yetiştirmeyi amaçladık.Eğitimin sadece dört duvar arasında değil her yerde yapılabileceği teması ile yola çıktık.Okul öncesi ve ilkokul müfredatımızda yer alan bir çok hedef doğrultusunda planlanan etkinlikleri doğada öğrencilerimiz ile harmanlaştırarak uyguladık.Sanat etkinliği,müzik,fen ve doğa ,doğal ortamda drama,deney,oyun etkinliklerini öğrencilerimiz ile gerçekleştirerek OKUL DIŞINDA uygulama etkinlik atölyeleri hazırlayarak gercek hayatta uygulamaya geçirdik.Marif eğitim planlamasında yer alan yaşayarak öğrenme temelini kendimize rehber belirledik.Uluslararası ajansların düzenlediği bir çok etkinliğe katıldık.Okul dışı etkinlikleri ile birçok öğrencimize ulaştık.Öğrencilerimizin uygulayarak dönüt alabilecekleri ortamlar sunduk.Planlanarak gerçekleştirilen bütün etkinliklerde yaparak yaşayarak uygulanan,uygulama sonrası ürün ortaya çıkarılabilen atölye çalışm.aları hazırladık.Projemiz ile ilgili ön anketler hazırlayarak öğrenci ,veli ve öğretmen yeterliliklerini öğrendik.Proje uygulaması sonucunda son test anketleri hazırladık.Anketlerimizin sonuçları ve öğrenci geri dönütleri Projemizin Türkiye 21 .yy becerileri ile uyumlu olduğu öğrencilerimizin ,kapalı ortamlarda değil 4 mevsimi yaşayarak doğal ortamlarda da ders etkinlikleri yapabileceklerini kanıtladıkÖğrencilerimiz ile doğanın içinde yapılan etkinliklerde öğretmen değerlendirmelerine göre daha verimli olduğu ve kalıcı öğrenme sağlandığı sonucuna varıldı.Öğrencilerimizde analitik düşünme,problem çözme,derin öğrenme,inovasyon,işbirliği vb. birçok beceriyi kazandırdık.Tüm bu uygulamaların sonucunda 4 mevsimi doğanın içinde eğitimle yaşayan öğrencilerimiz çok eğlendiler.

Anahtar Kelimeler: doğa, stem,

Sky is Our School

Ayşe Sofu Kıymaz [1,*], Ümmü Akkaş [2], Ayfer Koyuncu [2], Tevhide Temiz [3] & Semra Kayabaşı

Abstract

In our project, we aimed to support our students' self-development by directing them to nature-based education activities in order to reduce internet usage and screen addiction, which is the biggest problem of our day. We aimed to raise students who are sensitive and respectful to the environment with our students' love of nature, existence in nature, life cycle, and education practices in nature. We set out with the theme that education can be done anywhere, not just between four walls. We implemented many activities planned in line with the goals in our preschool and primary school curriculum by blending them with our students in nature. We implemented art activities, music, science and nature, drama in a natural environment, experiment, and game activities with our students outside of school by preparing workshops outside of school and putting them into practice in real life. We determined the basis of learning by experience, which is included in the Marif education planning, as our guide. We participated in many activities organized by international agencies. We reached many of our students with out-of-school activities. We provided environments where our students can get feedback by practicing. We prepared workshop studies where products can be produced after practicing in all planned activities. We prepared preliminary surveys regarding our project. We learned the student, parent and teacher competencies. As a result of the project application, we prepared final test surveys. The results of our surveys and student feedback showed that our project is compatible with Turkey's 21st century skills and that our students can do course activities in natural environments by experiencing the 4 seasons, not in closed environments. According to teacher evaluations, it was concluded that the activities carried out with our students in nature were more productive and permanent learning was achieved. We provided our students with many skills such as analytical thinking, problem solving, deep learning, innovation, cooperation, etc. As a result of all these applications, we had a lot of fun with our students who experienced the 4 seasons in nature with education.

Keywords: naturel, stem

Homeros'un Maceracı Misafirleriyle Kendi Müzemizden Smyrna Höyüğüne

Çisil Atlatırlar [1,*] & Nergiz Çelen Arslan [1]
[1] Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Özel Türk Koleji
cisil.atlatirlar@itk.k12.tr

Özet

Sınıf ortamında öğrenme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde geleneksel bir öğretim yöntemidir. İnformal ortamlarda gerçekleştirilen öğrenme süreçleri ise bireysel hız ilkesi öncülüğünde öğrencilerin bedenlerini aktive ederken kişiliklerinin gelişiminde de olumlu yönde etki sağlamaktadır. Bu sayede Temel Yeterlilikler Çerçevesinin öğrenme kazanımlarına da destek olmaktadır. İnformal öğrenme ortamlarından olan müzelerin önemi bu nedenle giderek artmaktadır. Çalışmamızda öğrencilerin tarihi eser ve tarihi mekân arasında yaşadıkları karmaşayı ortadan kaldırmayı hedefledik. 5.sınıf öğrencilerimizle tarihi eser ve nesnelerin tanıtılmasına yönelik kazanıma ulaşabilmeleri için aralarındaki farkı anlamalarını istedik. Çalışmada 48 öğrencimize kazanım formal ortamında geleneksel yöntemler uygulanarak işlenmiştir. 24kişilik bir gruba ise informal öğrenme alanları içinden kütüphane, müze drama ve dijital içerikler kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin tamamında gördüğü bir tarihi mekanı ve nesneleri tanıma, fark etme ve tanıtma gibi kazanımlara ulaşılması hedeflenmiştir. Hedefe ulaşmak için formal ortamda bulunan öğrencilere tarihi mekan ve nesnelerle ilgili görsellerden yola çıkarak gözlem ve bireysel farkındalıklarını kullanarak ayırt edebilmeleri istenmiştir. İnformal ortamda öğrenme sürecini devam ettiren ve tamamlayan öğrencilerin tarihi mekan ve tarihi nesne ile ilgili beklenen kazanıma ulaşmada daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonrasında öğrencilerin ders içeriklerine uygun informal öğrenme ortamlarına katılım sağlamada daha istekli oldukları oldukça dikkat çekicidir. Aynı zamanda derse olan yaklaşımları ve bakış açıları üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin evrensel değerlerini anlamlandırmaları kolaylaşmıştır. Bu süreçte sınıf ve okul dışı ortamların sadece okuldan uzaklaşma aracı olarak görülmesi anlayışının değişmesinde ilk adım niteliği taşımaktadır. Aynı zamanda 21.yy becerilerine ulaşabilmek için öğrenme süreçlerine informal öğrenme ortamlarının entegre edilmesi ve informal öğrenme ortamlarına ayrılan zamanın artması oldukça büyük önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: İnformal öğrenme, müze, tarihi nesne

With Homeros' Adventurous Guests: From Our Own Museum to Old Smyrna – Bayraklı Mound

Çisil Atlatırlar [1,*] & Nergiz Çelen Arslan [1]

Abstract

Learning in the classroom environment is a traditional teaching method in students' learning processes. Learning processes carried out in informal environments activate students' bodies under the leadership of the individual pace principle and have a positive impact on the development of their personalities. In this way, it also supports the learning outcomes of the Core Competencies Framework.For this reason, the importance of museums, which are informal learning environments, is increasing. In our study, we aimed to eliminate the confusion that students experience between historical monuments and historical places. We wanted our 5th grade students to understand the difference between them in order to achieve the objectives of introducing historical artifacts and objects. In the study, the objectives were taught to 48 students in a formal environment by applying traditional methods. It was taught to a group of 24 people using library, museum, drama and digital content from informal learning areas. It is aimed for all students to achieve achievements such as recognizing, noticing and introducing a historical place and objects they have seen. In order to achieve the goal, students in a formal environment were asked to distinguish historical places and objects by using their observation and individual awareness based on visuals. It has been observed that students who continue and complete the learning process in the informal environment are more successful in achieving the expected achievements regarding the historical place and historical object. After the studies, it is quite remarkable that students are more willing to participate in informal learning environments appropriate to the course content. It also had a positive impact on their approach and perspective towards the course. It has become easier for them to understand the universal values of the Social Studies course. In this process, it is the first step in changing the understanding that classroom and out-of-school environments are seen only as a means of getting away from school. At the same time, in order to achieve 21st century skills, it is of great importance to integrate informal learning environments into learning processes and increase the time allocated to informal learning environments.

Keywords: Informal learning, museum, historical object

Proje Tabanlı Öğrenmede Proje Yönetimi: Şimdi eTwinning Zamanı

Hamza Evmez
Sınıf Öğretmenliği Meram Dere Zafer İlkokulu
evmezhamza@hotmail.com

Özet

Günümüzde, ulusal ve uluslararası eğitim -öğretim odaklı projelerde, nitelikli bir proje yapabilmek için proje tabanlı öğrenmenin de içinde olduğu etkin bir proje yönetimi gerekliliktir. Proje Tabanlı Öğrenme, öğrencilerin yaratıcılığını geliştiren, aktif olarak katıldığı, teknoloji kullanımını sağlayan, ön çalışma yaparak sonuca ulaştırmaya çalışan, çalışmalarda öğrencinin merkezde olduğu, öğrenci ve öğretmenin birlikte uyguladığı bir eğitim modelidir. Amacımız bu eğitim modelini her projede uygulayıp, hedefler belirlenerek, projenin planlanması, etkinliklerin uygulanması, süreç boyunca izleme, kontrol etme ve değerlendirme yapılması şeklindedir. Avrupa'daki okullar için oluşturulmuş bir topluluk olan eTwinning platformunda, Türkiye'nin 81 ilinde görev yapan ve 44 farklı ülke öğretmen ve öğrencilerinin iletişim ve iş birliği sağlayarak projeler ürettiği, uluslarası eğitime katkı sağlamak ve üst düzey pojeler yapmak temel hedeftir. Buradaki en önemli kriter değerlendirme bölümüdür. Bir projedeki kalite, 5 kritere göre değerlendirilir: Ortak okullar arasındaki iş birliği. Teknoloji kullanımı. Pedagojik yenilik. Müfredata uyum. Sonuç ve değerlendirme. Proje Tabanlı Öğrenme ile projelerin kalite değerlendirmesi arasınsa sıkı bir bağ vardır. Her ikisinin de birbirini tamamlayabilmesi için proje yönetimi sürecinin güçlü olması gerekir. Üst düzey proje gurupları oluştururken nitel araştırma teknikleri kullanılmaktadır.Veri toplama da farklı teknikler kulanılmaktadır.Anket,soru formu,görüşme ve odak gurup kullanılan yöntemlerdir.Kullanılan yöntemlerle birlikte öncesinde büyük guruplar oluşturup,daha sonra her branştan öğretmenlerle disiplinler arası yaklaşım da dikkate alınarak ,küçük proje gurupları oluşmaktadır.Her proje gurubu yöneticisinin içinde bulunduğu bir yönetim gurubu oluşturulmaktadır.Bu bağlamda proje süresince proje öğretmenlerinin ve öğrencilerinin istenilen yüksek özellikli kalite kriterleri doğrultusunda yönlendirilmesi gerekmekte ,proje tabanlı öğrenme ve iyi bir proje yönetimiyle gerçekleşmektedir.Çalışmalarda şu sonuçlar elde edilmektedir: (1) Ayrıntılı bir çalışma planına ihtiyaç vardır.Anlaşılır bir planın olmaması etkinliklerde karışıklığa neden olmaktadır. (2) Öğretmenler, öğrencilerine gerekli teknoloji kullanım bilgisini vermelidir. Gerekli bigi verilmediğinde öğrenciler, yaratıcı ve farklı teknoloji kullanımında bağımsız olamazlar (3). Proje uygulama sürecinde yapılan çalışma kararları öğretmen ve öğrenci birlikte karar vermelidir. Öğrencinin etkin olmadığı projeler proje tabanlı öğrenmeye uygun olmamaktadır. (4). Proje çalışmaları müfredata uygun olmalıdır. Müfredat dışı çalışmaların eğitime ve öğrenciye bir katkısı yoktur. (5). Projenin hedeflerine ulaşabilmek için etkili proje yönetimi gerekir. Proje yönetimi eksik olan çalışmalar üst düzey proje olamamaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda proje yönetiminin, proje tabanlı öğrenmeyle birlikte yapılması faktörü, üst seviyedeki projeler yapmada etkili olduğu son derece önemlidir.

Anahtar Kelimeler: proje yönetimi, proje tabanlı öğrenme, iletişim,

Project Management in Project Based Education Şimdi eTwinning Zamanı

Hamza Evmez

Abstract

Learning and quality assessment. The project management process must be strong in order to complement each other everywhere. Qualitative research techniques are used when creating high-level project groups. Data collection and different techniques are used. Survey, question formula, interview and focus group are the breakdowns used. Large groups are formed in advance with the total used, then interdisciplinary treatment with coaches from each branch is stopped, small project groups are formed. A management group is formed, including each project group manager. These comprehensive project projects and their scopes need to be directed to the desired multi-centered quality criteria, and are realized with project-based learning and good project management. The following results are obtained in the studies: (1) A detailed work plan is needed. Lack of a clear plan causes confusion in activities. (2) Teachers should give their students the necessary technology usage information. If the necessary information is not given, students cannot be creative and independent in the use of different technologies (3). Working decisions made during the project implementation process should be made together by the teacher and the student. Projects in which the student is not active are not suitable for project-based learning. . (4). Project work must be in accordance with the curriculum. Extra-curricular work does not contribute to education or the student. (5). Effective project management is required to achieve the goals of the project. Works that lack project management cannot become high-level projects. In line with these results, it is extremely important that project management combined with project-based learning is effective in making high-level projects.

Keywords: project management, project based learning, communucation,

Global Schools Aktivite Rehberleri ile STEM Dersi Tasarlamak: Sürdürülebilir Tarım

Büşra Dursun
Biyoloji Bahçeşehir Koleji
busradursun88@gmail.com

Özet

Bilindiği gibi gıda sorunu, 2030 hedeflerinin de merceği altına alınan ciddi bir sorundur. Bunun yanında, gıda üretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, ilerleyen teknoloji ilkim değişikliği hususunda yadsınamayacak bir etkiye sahiptir. Bir Global Schools Advocate bakış açısı ile, Global Schools'un hayli önemsediği sınıf içi uygulamalar noktasında, Global Schools'un aktivite rehberleri, Smithsonian Science for Global Goals'un aktivite modülleri ve bizim kendi eğitim sistemimizin fizik, kimya, biyoloji ve matematik kazanımları ile STEM kazanımlarını bir simülatör oyun aracılığı ile birleştiren bir ders tasarlanmıştır. Bu tasarımda, Fields of Fuels oyununun ara yüzündeki grafikler ve oyunun aşamaları ile sürdürülebilir bir tarım uygulaması nasıl yapılır sorusunun yanıtlanması amaçlanmıştır. Ders planı kapsamında SKH 2, SKH 1, SKH 12 ve SKH 13 hedeflerine atıfta bulunulmuştur. Uluslarasası bir STEM eğitim modeli olan Smithsonian Science for Global Goals'ün "Food" modülü ve " Climate Resilliance" ile de STEM ile sürdürülebilirlik birleştirilmiştir. Grafik okuma ve yorumlama ile Matematik dersi kazanımları hedeflenirken, Tarım ve ekoloji boyutları ile Biyoloji ve Kimya kazanımları hedeflenmiştir. Teknoloji kullanımı ile ise STEM kazanımlarından Bilgisayar bilimlerine temas edilmiş, multidisipliner bir plan tasarlanmıştır. İklim değişikliği ile mücadele ettiğimiz bugünler de hem verimli hem de sürdürülebilir bir tarım modeli hayli can alıcıdır. Teknoloji kullanımı ile ise STEM kazanımlarından Bilgisayar bilimlerine temas edilmiş, multidisipliner bir plan tasarlanmıştır. İklim değişikliği ile mücadele ettiğimiz bugünler de hem verimli hem de sürdürülebilir bir tarım modeli hayli can alıcıdır. STEM ile sürdürülebilirliğin birleşmesi ise eğitimin geleceğini işaret etmektedir. Öğretmenler olarak günümüz dünyasında bu anlamda sorumlu olduğumuzu düşünerek bu çalışma hazırlamıştır. Günümüz eğitimi farklı becerilerin bir arada desteklendiği ve çok boyutlu bir hale geçildiği bir aşamadadır. Bu plan çok boyutlu olarak düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Global Schools, STEM, Tarım,

Designing a STEM Course with Global Schools Activity Guides: Sustainable Agriculture

Büşra Dursun

Abstract

As is known, the food problem is a serious problem that is also under the lens of the 2030 goals. In addition, the methods and techniques used in food production and the advancing technology have an undeniable effect on climate change. From a Global Schools Advocate perspective, a lesson was designed that combines Global Schools' activity guides, Smithsonian Science for Global Goals' activity modules, and our own education system's physics, chemistry, biology and mathematics achievements and STEM achievements through a simulator game, in terms of in-class practices that Global Schools attaches great importance to. In this design, the aim was to answer the question of how to implement a sustainable agricultural practice with the graphics on the interface of the Fields of Fuels game and the stages of the game. Within the scope of the lesson plan, references were made to SDG 2, SDG 1, SDG 12 and SDG 13 goals. The Smithsonian Science for Global Goals, an international STEM education model, combines STEM with sustainability with its "Food" module and "Climate Resilliance". While the Mathematics course outcomes are targeted with graph reading and interpretation, Biology and Chemistry outcomes are targeted with the Agriculture and Ecology dimensions. With the use of technology, STEM outcomes have been touched upon by computer science, and a multidisciplinary plan has been designed. In these days when we are struggling with climate change, an agricultural model that is both efficient and sustainable is quite crucial. With the use of technology, STEM outcomes have been touched upon by computer science, and a multidisciplinary plan has been designed. In these days when we are struggling with climate change, an agricultural model that is both efficient and sustainable is quite crucial. The combination of STEM with sustainability points to the future of education. As teachers, we have prepared this study considering that we are responsible in this sense in today's world. Today's education is at a stage where different skills are supported together and a multidimensional state is reached. This plan has been considered multidimensional.

Keywords: Global Schools, STEM, Agriculture

TÜZDEV (Türkiye Üstün Zekalı ve Dahi Çocuklar Egitim Vakfı)

Alparslan Peltek
Kayseri Şube Başkanı Tüzdev (Türkiye Üstün Zekalı ve Dahi Çocuklar Eğitim Vakfı)
alparslanpeltek@gmail.com

Özet

Başta Enderun Mektebi olmak üzere tarihimizde üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklara uygulanan eğitim metotlarını araştırmak. Günümüzde, değişik ülkelerde üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklara uygulanan eğitim metotlarını araştırmak, çeşitli ülkelerdeki eğitim metod ve kurumlarını yerinde inceleyerek tespitler yapmak. Günümüzde ülkemizde resmi ve özel kurumlarda uygulanan eğitim metotlarını araştırmak. Ülkemizde tespiti ve tanısı gerçekleştirilmiş üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklar ile ve henüz kendilerine ulaşılamamış ve tanısı yapılamamış üstün yetenekli çocuklarla ilgili istatistiki araştırmalar yapmak. Tarihi zekâ ve strateji oyunlarını araştırmak, açığa çıkarmak, yaygınlaştırmak, yeni zekâ ve strateji oyunları geliştirmek. Üstün zekalı ve üstün yetenekliler ile ilgili bilimsel ve akademik çalışmalar yapmak ve bunları desteklemek. Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmalarına yönelik çalışmalar yapmak ve bu konuda Millî model ve ölçek (test) geliştirmek. Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların eğitimi faaliyetlerinin geliştirilmesini sağlamak ve bu konuda Millî eğitim modeli geliştirmek, sonuçlarını ilgili kurum ve kuruluşlara sunmak. Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların eğitimi gerçekleştirilecek eğitim liderlerinin yetişmesi için çalışmalar yapmak, sertifika programları düzenlemek. Eğitim fakültelerinde yeteri kadar üstün zekalılar öğretmenliği bölümünün açılmasını ve buralarda nitelikli eğitim verilmesini sağlamak, bu bölümü ilk tercihleri arasında seçecek başarılı öğrencilere burs, barınma, iş ve çeşitli sosyal imkanlar sağlamak, bunların yurt dışı örneklerini incelemesini sağlayıcı çalışmalar yapmak. Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların kendilerini ve üretkenliklerini geliştirebilmelerini, sorunlarının araştırılmasını, bunlara çözüm yolları bulunmasını sağlamak, rehberlik hizmeti vermek. Aile, toplum ve Millî bağlarının güçlenmesini sağlamak. Temel ahlaki değerleri taşıyan, insan haklarına saygılı, demokratik değer, tutum ve davranışlara sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlamak. En az birer doğu ve batı dilini iyi derecede öğrenmelerini sağlamak. Üstün zekalı ve üstün yeteneklilere istihdam sağlamaya yönelik çalışmalar yapmak. Kurs, seminer, konferans, panel, kongre ve atölye gibi eğitim çalışmaları düzenlemek. Yurt içinde ve dışında düzenlenen kurs, seminer, konferans, panel, kongre, atölye gibi eğitim çalışmalara katılmak. Etüt merkezi, dershane, okul, üniversite gibi eğitim merkezleri açmak. Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili kitap, dergi, broşür basmak, yayınlamak. Üstün zekalı ve üstün yetenekli ilgili belgesel, sinema filmi, dizi, reklam vb. hazırlamak yayınlamak.

Anahtar Kelimeler: Dahi, vakıf, zekâ

TÜZDEV (Turkish Gifted and Genius Children Education Foundation)

Alparslan Peltek

Abstract

To investigate the educational methods applied to gifted and talented children in our history, especially in Enderun School. Today, to research the educational methods applied to gifted and talented children in different countries, and to make findings by examining the educational methods and institutions in various countries on site. To research the educational methods applied in public and private institutions in our country today. To conduct statistical research on gifted and talented children who have been identified and diagnosed in our country, and on gifted children who have not yet been reached and diagnosed. To research, reveal and disseminate historical intelligence and strategy games, and to develop new intelligence and strategy games. To conduct and support scientific and academic studies on gifted and talented people. To conduct studies on the identification of gifted and talented students and to develop a national model and scale (test) on this subject. To ensure the development of educational activities for gifted and talented children and to develop a national education model in this regard, and to present the results to relevant institutions and organizations. To carry out studies to train educational leaders who will educate gifted and talented children and to organize certificate programs. To ensure that enough gifted teaching departments are opened in education faculties and that qualified education is provided there, to provide scholarships, accommodation, employment and various social opportunities to successful students who will choose this department as their first choice, and to carry out studies that enable them to examine examples from abroad. To ensure that gifted and talented children can improve themselves and their productivity, to investigate their problems and find solutions to them, and to provide guidance services. To strengthen family, community and national ties. To ensure that they grow up as individuals who carry basic moral values, respect human rights, and have democratic values, attitudes and behaviors. To ensure that they learn at least one Eastern and Western language fluently. To work towards providing employment for gifted and talented people. Organizing training activities such as courses, seminars, conferences, panels, congresses and workshops. Participating in educational activities such as courses, seminars, conferences, panels, congresses and workshops organized at home and abroad. To open educational centers such as study centres, private teaching institutions, schools and universities. To print and publish books, magazines and brochures about gifted and talented children. Gifted and talented related documentaries, movies, TV series, commercials, etc. Prepare, publish.

Keywords: genius, foundation, intelligence

İyileştirici Rehberim

Dilek Balcıoğlu [1,*], Ayşenur Karakuş [2] & Emel Şerife Tatar [3]
[1] Özel Eğitim Öğretmenliği Hezarfen Ahmet Çelebi İlkokulu
[2] Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Viyana Belediyesi Gençlik Merkezi(Verein Wiener Jugendzentren)
[3] Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ted Denizli Koleji
bayankimena@hotmail.com

Özet

Salgın sürecinin getirdiği zorlu yaşam olayları öğretmen ve öğrencileri psikolojik olarak etkilemektedir. Bu dönemde okullarımızda psikososyal destek ihtiyacının arttığı gözlemlenmiştir. Bu proje ile sınıf öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirerek ilkokul öğrencilerine psikososyal destek sağlanması hedeflenmektedir. Projenin temel psikoeğitim etkinlikleri iki okul psikolojik danışmanı (rehber öğretmen) Ayşenur Karakuş ve Emel Şerife Tatar tarafından hazırlanmıştır. Proje 8 oturum (8 hafta) sürecektir. Kontenjan 12 öğretmen ile sınırlıdır. Öğretmenlerle haftalık toplantılar yapılarak online psikoeğitim programı uygulanacaktır. Her oturumda öğrencilerle psikoeğitim etkinlikleri uygulamalı olarak işlenecektir. Öğrencilerin deneyimlerini paylaşabilecekleri haftalık öğrenci toplantıları yapılacaktır. Çalışmaların verimliliği için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin düzenli katılımı önemlidir. Etkinliklerimizi gerçekleştirdiğimiz haftalık oturumlarımızda grup kurallarımız: Gönüllülük, Gizlilik, Paylaşıma açıklık, Destekleyicilik, Düzenli katılımdır. Oturumlarımızda nefes egzersizleri ve Stres Termometresi kullandık. Boş kalbi duygularımızın renkleriyle doldurduk. Korkumla Konuşursam oyununu oynadık. 'Kuşun Kuşu' kitabını okuduk. Korku Vücudunuzda Nerede? Bir Zamanlar Çok Korkmuştum Hikayesi (Eba), Korkuyu Aşan Çocuğun Hikayesi, Güvenli Yer, Problem Çözme Adımları (Sorunu ver. Çözümü bul) Bir Hayvan- Resim Ağacı Oluştur (form) Kontrol Kimde? Sanat Etkinlikleri, Mizah Gücü, Kaynak Keşfi Kaynak Bingo Oyunu, Her Son Bir Başlangıçtır, Önce Bir Rüya, Sonra Bir Gerçek gibi uygulamalar yapıldı. Web Sayfaları; Zinciri Kırmayın, Evden Öğrenmeyi Kolaylaştıran 18 Uygulama, Notion Uygulaması, Görsel Gündem, Walt Disney Modeli, Karakter Güçleri Anketi, Karakter güçlerinizi keşfedebileceğiniz bilimsel bir kaynak.

Anahtar Kelimeler: Stres, Duygu, Korku,

My Healing Guide

Dilek Balcıoğlu [1,*], Ayşenur Karakuş [2] & Emel Şerife Tatar [3]

Abstract

The difficult life events brought about by the pandemic affect teachers and students psychologically. During this period, it has been observed that the need for psychosocial support has increased in our schools. This project aims to strengthen the psychological resilience of classroom teachers and provide psychosocial support to primary school students. The basic psychoeducation activities of the project were prepared by two school psychological counselors (guide teachers) Ayşenur Karakuş and Emel Şerife Tatar. The project will last 8 sessions (8 weeks). The quota is limited to 12 teachers. An online psychoeducation program will be implemented by holding weekly meetings with teachers. Psychoeducation activities will be applied practically with students in each session. Weekly student meetings will be held where students can share their experiences. Regular participation of both teachers and students is important for the efficiency of the studies. Our group rules in our weekly sessions where we carry out our activities are: Volunteering, Confidentiality, Openness to sharing, Supportiveness, Regular participation. We used breathing exercises and the Stress Thermometer in our sessions. We filled the empty heart with the colors of our emotions. We played the game If I Speak with My Fear. We read the book 'Bird's Bird'. Where is Fear in Your Body? The Story of I Was Very Scared Once (Eba), The Story of the Child Who Overcame Fear, Safe Place, Problem Solving Steps (Give the problem. Find the solution) Create an Animal- Picture Tree (form) Who's in Control? Art Activities, Power of Humor, Source Discovery Source Bingo Game, Every End is a Beginning, First a Dream, Then a Reality were some of the applications.

Keywords: Stress, Emotion, Fear

Meslek Liselerinde Tiyatro Derslerinin Seçmeli Ders Olarak Yer Almasının Gerekliliği Üzerine Bir İnceleme

Muhammet Çimen Yalçın
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Özel Kemalpaşa Organize Sanayi Bölgesi Zülfü-Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
cimenyalcin01@gmail.com

Özet

Meslek liseleri, öğrencilere belirli bir mesleki bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen eğitim kurumlarıdır. Meslek liselerinde tiyatro derslerinin seçmeli olarak okutulması, öğrencilerin iletişim becerilerini, özgüvenlerini, yaratıcılıklarını, takım çalışması yeteneklerini ve duygusal zekalarını geliştirmelerine büyük katkılar sağlar. Bu nedenle, tiyatro derslerinin müfredata dahil edilmesi, öğrencilerin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerini desteklemek açısından önemli bir adım olacaktır. Tiyatro, etkili iletişim becerilerinin kazanılmasında önemli bir rol oynar. Öğrenciler, sahne performansları sırasında kendilerini ifade etmeyi, beden dilini kullanmayı ve etkili bir diksiyon geliştirmeyi öğrenirler. Bu beceriler, gelecekteki mesleki yaşamlarında da başarılı bir iletişim için temel oluşturmaktadır. Tiyatro, öğrencilerin sahneye çıkma ve performans sergileme fırsatı bulduğu bir alandır. Bu deneyim, öğrencilerin özgüvenlerini artırarak kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlar. Ayrıca artan özgüven mesleki hayatta onlara yeni fırsatlar yaratabilecek girişimcilik becerilerini de geliştirir. Özgüven hem sosyal ilişkilerde hem de mesleki yaşamda başarılı olmanın anahtarıdır. Tiyatro, yaratıcılığı geliştiren bir sanattır. Öğrenciler, senaryo yazımı, karakter analizi ve sahne tasarımı gibi yaratıcı süreçlere katılarak düşünsel ve sanatsal becerilerini geliştirirler. Bu yaratıcı düşünme yeteneği, meslek hayatlarında karşılaşacakları sorunları çözmede büyük avantaj sağlar. Tiyatro, grup içinde çalışma becerilerini geliştirir. Öğrenciler, bir projede birlikte çalışmanın ve ortak hedeflere ulaşmanın önemini deneyimleyerek, sosyal ilişkilerini güçlendirirler. Bu deneyimler, iş yaşamında etkili bir takım çalışması için gereklidir. Tiyatro, öğrencilerin farklı karakterleri ve bakış açılarını anlamalarına yardımcı olur. Bu süreç, duygusal zekalarının gelişmesine ve empati kurma becerilerinin artmasına katkıda bulunur. Meslek yaşamında başkalarını anlama yeteneği, iş ilişkilerinde büyük bir avantaj sağlar. Okulumuz tiyatro kulübü öğrencileri ile yapılan bireysel ve odak grup görüşmelerinden hareketle bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciler, kulübe dahil olmadan önce sosyal açıdan ve iletişim becerileri anlamında çok daha zayıf olduklarını iletmişlerdir. Kulüpte görev aldıktan sonra sosyal ilişkiler ve iletişim becerileri anlamında kendilerini daha başarılı gördüklerini söylemişlerdir. Aynı sonuca, öğretmenler ile yapılan görüşmelerde de ulaşılmıştır. Başarının anahtarı olarak tarif ettiğimiz sosyal özgüven artışı akademik başarıyı da getirmiştir. Öğrencilerin tiyatro kulübü öncesinde ve sonrasındaki karne sonuçları değerlendirildiğinde de pozitif yönlü artışın akademik başarıda da kendini gösterdiğini görmekteyiz. Özel bir bakış açısıyla kazanım açısından düşündüğümüzde; 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi 7. Ünite'de yer alan "Türk ve Dünya Edebiyatlarında Tiyatro Türünün Tarihsel Gelişimi" başlıklı konuda, kulüp öğrencilerinin dikkatinin diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca aynı ünitenin "Verilen tiyatro metnindeki

karakterleri analiz eder.” kazanımının ölçüldüğü testlerde, yine kulüp öğrencilerinin diğer öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmüştür. Varılan nicel ve nitel sonuçlardan hareketle, tiyatro derslerinin meslek liselerinde seçmeli ders olarak okutulması öğrencilerin çok yönlü bir kazanım elde etmelerine yardımcı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Meslek Liseleri, Tiyatro, Özgüven

An Exemination of the Necessity of Elective Theater Courses in Vocational High Schools

Muhammet Çimen Yalçın

Abstract

Vocational high schools are educational institutions aimed at equipping students with specific professional knowledge and skills while also supporting their social and emotional development. The inclusion of elective theater classes in vocational schools significantly contributes to the enhancement of students' communication skills, self-confidence, creativity, teamwork abilities, and emotional intelligence. Therefore, integrating theater courses into the curriculum would be an important step in supporting students' personal and professional development. Theater plays a crucial role in acquiring effective communication skills. During stage performances, students learn to express themselves, use body language, and develop effective diction. These skills lay the foundation for successful communication in their future professional lives. Theater provides students with opportunities to perform and express themselves, which boosts their self-confidence and allows for better self-expression. Increased self-confidence can also foster entrepreneurial skills that create new opportunities in their professional lives. Self-confidence is key to success in both social relationships and professional settings. Theater is an art form that enhances creativity. By engaging in creative processes such as scriptwriting, character analysis, and stage design, students develop their cognitive and artistic skills. This ability to think creatively provides a significant advantage in solving problems they may encounter in their careers. Additionally, theater develops teamwork skills. Students strengthen their social relationships by experiencing the importance of collaborating on a project and achieving common goals. These experiences are essential for effective teamwork in the workplace. Theater helps students understand different characters and perspectives, contributing to the development of their emotional intelligence and empathy skills. The ability to understand others in professional life offers a significant advantage in work relationships. Interviews with students in our school's theater club, both individually and in focus groups, have led to several conclusions. Students reported feeling much weaker socially and in terms of communication skills before joining the club. After participating, they felt more successful in social relationships and communication skills. Teachers' interviews corroborated this finding. The increase in social self-confidence, which we describe as the key to success, has also led to academic achievements. An analysis of students' report card results before and after joining the theater club shows a positive trend in academic performance. From a specific perspective, when considering outcomes, it has been observed that students in the club have higher engagement than their peers in the "Historical Development of the Theater Genre in Turkish and World Literature" topic covered in Unit 7 of the 11th-grade Turkish Language and Literature course. Moreover, in tests measuring the achievement of analyzing characters in the provided theater text, club students outperformed their peers. Based on the quantitative and qualitative results, offering theater classes as elective courses in vocational high schools will help students achieve multifaceted gains.

Keywords: Vocational High Schools, Theater, Self-Confidence

Ortaokul Öğrencilerinde Sürdürülebilirlik Bilincinin Geliştirilmesi: ECO'TEENS eTwinning Projesi Örneği

Neslihan Abbasoğlu [1,*] & Yağmur Abbasoğlu [2]
[1] Türkçe Öğretmenliği Gemlik Bilim Sanat Merkezi
[2] Öğrenci Lale Kemal Kılıç Ortaokulu
neslihanabbasogluu@gmail.com

Özet

Sürdürülebilir gelişme, bugünün ihtiyaçlarını karşılarken gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğini tehlikeye atmadan ekonomik büyüme, sosyal refah ve çevresel dengeyi korumayı amaçlayan bir kalkınma modelidir. Bu kavram, 1987 yılında Birleşmiş Milletler'in "Ortak Geleceğimiz" raporunda tanımlanmıştır ve ekonomik, çevresel ve sosyal olmak üzere üç ana boyutu vardır. Bu üç boyut dengeli bir şekilde ele alındığında sürdürülebilir kalkınma sağlanabilir. Bu bağlamda vatandaşlıktan adalete, iklim değişikliğinden çevreye kadar, katılımcıların çevresel farkındalığını artırmak sürdürülebilir kalkınma hedeflerine katkı sağlamak amacıyla Eco'Teens' eTwinning projesi tasarlanarak hayata geçirilmiştir. eTwinning platformunun kullanılmasıyla, farklı ülkelerdeki okulların ortak çalışması ve iş birliği sağlanarak öğrencilerin küresel sorunlara duyarlılığı ve çözüm odaklı yaklaşımları teşvik edilmiştir. EcoTeens bir etkileşim projesidir ve daha iyi bir geleceğe katkıda bulunabilmek için Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin öğrenmede kullanılmasını teşvik etmiştir. Proje; "Daha iyi bir gelecek ve dünya" hedefi için öğrencilerin eyleme geçme becerilerini ve motivasyonlarını geliştiren eylem odaklı öğrenme deneyimleri üretilmiştir. Çalışma grubu Türkiye, Slovakya ve Letonya'dan 50 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmanın araştırma sürecinde karma yöntemden yararlanılmıştır. Nicel veriler öntest ve sontest uygulanarak nitel veriler ise forum üzerinden katılımcıların görüşlerine yönelik sorulan sorularla toplanmıştır. Alınan veriler katılımcı olan üç ülkenin öğretmenleri tarafından incelenerek kodlanmış daha sonra raporlaştırılmıştır. Problem cümlemiz doğrultusunda; iklim değişikliğine karşı farkındalık çalışmaları yapılarak 8. Kıta'nın tasarımcısı Lenka PETRAKOVA, Florida ve Stochkolm Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olan Güliz KARAARSLAN SEMİZ ve Birgül ÇAKIR YILDIRIM ile seminerler düzenlenmiştir. Nesli tükenmekte olan hayvanlara yönelik etkinlikler, geri dönüşüm ve ileri dönüşüm çalışmaları yapılarak kampanyalar başlatılmıştır. Web 2.0 araçları kullanılarak özgün içerikler üretilmiştir. Okullarda sürdürülebilir yeşil alanların oluşturularak katılımcılar tarafından bir çevre politikası hazırlanmıştır ve katılımcılar kurumlarına bu politikayı sunmuştur. Doğa Muhafızları adlı bir eDergi yayımlanmıştır. Bu çalışmalar doğrultusunda araştırma bulguları; sürdürülebilirlik kavramının katılımcılar tarafından daha anlamlı ve tanınır olması sağlanmıştır. Katılımcıların geri dönüşüm ve ileri dönüşüm hakkında farkındalık ve bilinç düzeylerinin arttığı saptanmıştır. Sürdürülebilir Gelişme Politikaları hakkında bilgi sahibi olan ve kampanyalara dahil olmaya istekli katılımcı sayısı artmıştır. 124700 ID numaralı projemizin katılımcıları ulusal ve uluslararası kalite etiketi ile ödüllendirilmiştir. Projemiz Ulusal Destek Servisi tarafından değerlendirilerek nitelikli projeler arasında seçilmiş ve Antalya 13.Ulusal eTwinning Çalıştayı'na davet

edilmiştir. İyi Uygulamalar Örnek Proje Tanıtım Webinarları'nda proje kapsamında yapılan çalışmalar birçok öğretmene tanıtılarak yeni araştırmalar ve projeler için ilham kaynağı olmuştur.

Anahtar Kelimeler: EcoTeens-1, eTwinning-2, sürdürülebilir gelişme-3

Developing Sustainability Awareness in Secondary School Students: The Case of ECO'TEENS eTwinning Project

Neslihan Abbasoğlu [1,*] & Yağmur Abbasoğlu [2]

Abstract

Sustainable development is a development model that aims to meet the needs of the present while maintaining economic growth, social welfare and environmental balance without jeopardizing the ability of future generations to meet their own needs. This concept was defined in 1987 in the United Nations' "Our Common Future" report and has three main dimensions: economic, environmental and social. Sustainable development can be achieved when these three dimensions are addressed in a balanced way. In this context, Eco'Teens' eTwinning project was designed and implemented in order to contribute to sustainable development goals, from citizenship to justice, from climate change to the environment, to increase the environmental awareness of the participants. By using the eTwinning platform, the collaboration and cooperation of schools in different countries is ensured and students' sensitivity to global problems and solution-oriented approaches are encouraged. EcoTeens is an interaction project and promoted the use of the Sustainable Development Goals in learning to contribute to a better future. The project produced action-oriented learning experiences that developed students' skills and motivation to take action for the goal "A better future and world". The study group consisted of 50 secondary school students from Turkey, Slovakia and Latvia. Mixed method was utilized in the research process of the study. Quantitative data were collected by applying pre-test and post-test and qualitative data were collected by asking questions about the opinions of the participants through the forum. The data were examined and coded by the teachers of the three participating countries and then reported. In line with our problem statement; seminars were organized with Lenka PETRAKOVA, the designer of the 8th Continent, Güliz KARAARSLAN SEMİZ and Birgül ÇAKIR YILDIRIM, lecturers at the University of Florida and Stochkolm University. Activities for endangered animals, recycling and upcycling activities and campaigns were initiated. Original content was produced using Web 2.0 tools. An environmental policy was prepared by the participants by creating sustainable green areas in schools and the participants presented this policy to their institutions. An eMagazine called Nature Guardians was published. In line with these studies, the research findings were that the concept of sustainability was made more meaningful and recognizable by the participants. Participants' awareness and consciousness levels about recycling and upcycling have increased. The number of participants who are informed about Sustainable Development Policies and willing to participate in campaigns has increased. Participants of our project with ID number 124700 were awarded with national and international quality label. Our project was evaluated by the National Support Service and selected among the qualified projects and invited to the 13th National eTwinning Workshop in Antalya. In the Good Practices Exemplary Project Promotion Webinars, the work done within the scope of the project was introduced to many teachers and became a source of inspiration for new research and projects.

Keywords: EcoTeens-1, eTwinning-2, sustainable development-3

Propaganda ve İknanın Gücü

Yusuf Çakır
Ingilizce Öğretmenliği Şehit Nurullah Saraç Anadolu Lisesi
yusuf.ckr@gmail.com

Özet

Propaganda ve İknanın Gücü projesi 21. yüzyılın en önemli sorunlarından biri olan Medya Okuryazarlığı konusuna değinen bir eTwinning projesidir. Yanlış yönlendirme niyeti olup olmadığına bakılmaksızın yayılan Yanlış Bilgi ve kasıtlı olarak hazırlanmış, sansasyonel, duygu yüklü, yanıltıcı veya tamamen uydurulmuş bilgi olan Yalan Haber konularını ele alan proje Fransa, Gürcistan, Portekiz ve Türkiye'den 6 okul ortaklığında yürütülmüştür. Öğrencilerin farklı medya türlerini tanımalarını ve gönderdikleri mesajları anlamalarını sağlamanın çok önemli olduğuna inanan bu eTwinning projesi, bir şeyin güvenilir olup olmadığını nasıl belirleyeceklerini, mesajları eleştirel bir şekilde nasıl analiz edeceklerini, kavramları ve metinleri daha derinlemesine analiz etme ve sorgulama becerilerini nasıl kazanacaklarını öğrenmelerine yardımcı olmayı amaçlamıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen proje süresince ortak okullardan 6 öğretmen ve 60 öğrenci, coğrafi sınırları aşan sosyal etkileşimleri mümkün kılmak için görüşlerini ve bulgularını birbirleriyle karşılaştırmak ve deneyimlerini paylaşmak amacıyla iş birliği içinde çalışmıştır. Temel olarak internet etiği, yanlış bilgi türleri ve bunların nasıl tespit edileceği konularını içeren proje faaliyetlerinin sonunda, öğrencilerin %80,6'sı farklı medya platformlarındaki bilgileri paylaşmadan önce genellikle doğruluğunu kontrol ettiklerini, öğrencilerin yaklaşık %75'i yalan haberleri tespit etmek için aynı bilgiyi birden fazla kaynaktan nasıl kontrol edeceklerini bildiklerini ve öğrencilerin %84'ü sıklıkla yalan haberler tarafından yanlış yönlendirilmediklerini belirtmiştir. Sonuç olarak, Propaganda ve İknanın Gücü projesi, medya okuryazarlığı eğitiminin gençlerin dijital platformlarda maruz kaldıkları bilgileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme becerilerini geliştirdiğini ve yanıltıcı içeriklerle karşılaştıklarında bilinçli kararlar alma yetilerini önemli ölçüde artırdığını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: medya okuryazarlığı, yalan haber, yanlış bilgi

Propaganda and The Power of Convincing

Yusuf Çakır

Abstract

This project addresses to an important aspect of 21st century challenge – Media Literacy. It refers to false Information, that is spread regardless of whether there is an intent to mislead and Fake News that is purposefully crafted, sensational, emotionally charged, misleading or totally fabricated information. Believing that it is essential to enable our students identify different types of media and understand the messages they're sending, this eTwinning project aimed to help them learn - how to determine whether something is credible, critically analyze messages, teach them the skills for deeper analysis and questioning of concepts and texts - to broaden their experience of media and prevent them from sharing and believing false information . During the project, which was carried out during the 2021-2022 educational year, 6 teachers and 60 students from France, Georgia, Portugal and Türkiye worked in collaboration in order to compare their views and findings with each other and to share their experiences to make social interactions possible surpassing geographical boundaries. At the end of the project activities, which mainly included netiquette rules, types of information disorders and how to identify them, 80.6 % of the students stated that they usually check information in different independent media before sharing it, around 75 % of the students stated that they know how to check multiple sources of the same information to spot fake news, and 84 % of the students stated that they are not often misled by fake news. To sum up, the findings revealed that media literacy education improves young people's ability to critically evaluate the information they are exposed to on digital platforms and significantly increases their ability to make informed decisions when faced with misleading content.

Keywords: disinformation, fake news, media literacy, misinformation

Oyunun Gücü

Fethiye Şener
Sınıf Öğretmenliği Gerişburnu Ömer Aygün İlkokulu
fethiye-88@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, 2024 yılı şubat ayında başlayan "The Power of Game" eTwinning projesinin amaç ve hedeflerinin; elde edilen edinimlerin ve kazanımların ortaya konulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan çalışmanın temelini oluşturan proje; 8-9 yaş grubu öğrencileri kapsayan bir E-Twinning Projesidir. Proje ekibinde Türkiye'den 10, Kuzey Makedonya'dan 1, Yunanistan'dan 1 ortak öğretmen bulunmaktadır. Projenin, dolayısıyla çalışmanın temel hedefi teneffüslerin verimli geçmesini sağlayarak, öğrencilere teneffüslerde de öğrenme ortamı yaratmak, ayrıca oyun, eğlenme ihtiyacını karşılayarak kendi oyununu üretmesini, aktif şekilde oynamasını hatta diğer sınıflara kendi oyunlarını öğreterek akran zorbalığının önüne geçilmesidir. Proje boyunca öğrencilere; stratejik düşünme, takım üyesi olma, takım çalışmalarına uyum sağlama, odaklanma, problem çözme, zaman yönetimi gibi temel becerileri kazandırmak ile özgüven kazanma, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma, vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler kazandırılmaya çalışılmıştır. Çalışmada proje tabanlı öğrenme ve oyun temelli öğrenme yöntemleri, örnek olay, takım çalışmaları, beyin fırtınası, araştırma-inceleme yöntem tekniklerine yer verilmiştir. Proje sonunda oyunlar öğrencilerin duyuşsal ve sosyal alanlarının da gelişmesine katkı sağlamıştır. Özellikle öğrencilerin sosyalleşme, özgüven, kurallara uyum, değerlere saygı, sabır iletişim becerilerini geliştirerek toplum içinde sorumluluk alan, kendini iyi ifade eden, uyumlu, hayatta yenilmenin de kazanmanın da var olduğunu bilen bireyler yetişmesine katkı sağlamıştır. Projede veri toplama aracı olarak anket çalışması iki aşamadan oluşturularak yapılmıştır. Öğretmen, öğrenci, veli katılımları ile anket çalışmaları yapılarak dönütler alınmıştır. Yapılan bütün anket ve değerlendirme sonuçlarını analiz edilerek, projenin tüm paydaşlar üzerinde olumlu sonuçlarını görülmüştür. Derslere entegre edilmesi öğrencileri motive etmiş, disiplinler arası ilişkilerin gelişmesini sağlamıştır. Okulda projenin gözle görülür bir etkisi yaşanmıştır. Teneffüste her köşede oyunlarını oynayan çocuk gözle görülmektedir. 2024 Eylül ayında sonuçlanan projemiz Ulusal Kalite Etiketi ile ödüllendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, teneffüs, oyun

The Power of Game

Fethiye Şener

Abstract

The main purpose of this study is to reveal the aims and objectives of the eTwinning project "The Power of Game", which started in February 2024; the achievements and gains obtained. The project that forms the basis of the study prepared in line with this purpose is an E-Twinning Project covering students aged 8-9. There are 10 partner teachers from Turkey, 1 from North Macedonia and 1 from Greece in the project team. The main goal of the project, and therefore the study, is to ensure that breaks are productive, to create a learning environment for students during breaks, and to prevent peer bullying by meeting their needs for play and entertainment, to produce their own games, to play actively and even to teach their own games to other classes. Throughout the project, efforts were made to provide students with basic skills such as strategic thinking, being a team member, adapting to teamwork, focusing, problem solving, time management, and to gain self-confidence, digital competence, learning to learn, taking initiative and citizenship-related competencies. The study included project-based learning and game-based learning methods, case studies, teamwork, brainstorming, research and examination method techniques. At the end of the project, the games contributed to the development of students' emotional and social areas. In particular, by developing students' socialization, self-confidence, compliance with rules, respect for values, patience and communication skills, it contributed to the development of individuals who take responsibility in society, express themselves well, are compatible and know that there is both defeat and victory in life. The survey study was conducted in two stages as a data collection tool in the project. Survey studies were conducted with the participation of teachers, students and parents and feedback was received. All survey and evaluation results were analyzed and positive results of the project were seen on all stakeholders. Integrating it into lessons motivated students and ensured the development of interdisciplinary relationships. The project had a visible effect at school. Children playing their games in every corner during recess are seen with eyes. Our project, which was completed in September 2024, was awarded the National Quality Label.

Keywords: Peer bullying, recess, game

Karbon Ayak İzimizi Sıfırlıyoruz

Serap Dolgunyürek
Sınıf Öğretmenliği Nasrettin Hoca Bilim ve Sanat Merkezi
serapdolgunyurek@gmail.com

Özet

Karbon ayak izi; insan kaynaklı faaliyetler sonucu üretilen yüksek miktardaki sera gazları yani atmosfere salınan karbondioksit ile ortaya çıkar. Attığımız her adımda doğada bir iz bırakıyoruz. Bu adımlar ne kadar az olursa dünyamız için o kadar iyi çünkü karbon ayak izi küresel ısınmanın başlıca sorunlarından biridir. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin küresel ısınma, karbon ayak izi ve bunları önlemek için atılabilecek adımlar konusunda bilinçlendirilmesidir. İlk aşamada, karbon ayak izi ve küresel ısınma konularında mevcut literatür incelenmiştir. Çeşitli akademik makaleler, raporlar ve kitaplardan elde edilen bilgiler, projenin temelini oluşturmuştur. Projeye katılan öğrencilere yönelik hazırlanan ankette, öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerini, karbon ayak izi konusundaki farkındalıklarını ve bu konuda atabilecekleri adımlara ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Anket, çevrimiçi platformlar aracılığıyla dağıtılmıştır. Öğrencilere yönelik atölye çalışmaları düzenlenmiştir. Bu atölyelerde, uzman konuklar tarafından küresel ısınma, karbon ayak izi ve çevre koruma konularında bilgilendirme yapılmıştır. Etkileşimli yöntemler kullanılarak, öğrencilerin aktif katılımı sağlanmıştır. Proje sonunda, gerçekleştirilen anketlerin sonuçları ve atölye çalışmaları ile elde edilen geri bildirimler analiz edilmiştir. Öğrencilere proje başlangıcında uygulanan ankette %68'i plastik poşet, %32'si organik ip veya kumaş çanta kullandığını, %87 si araba ile ulaşımı tercih ederken %13'ü bisiklet ya da yürüyerek sağladığını belirtmiş, %73'ü yakın zamanda bir ağaç diktiğini belirtmiş. Proje sonunda ise öğrencilerin %94'ü karbon ayak izi nedir sorusunda doğru cevap verdiği, %98'sinin çevreyi korumak için davranış ve alışkanlıkların önemli olduğunu belirtmiştir. Bu yöntemler sayesinde, öğrencilerin karbon ayak izi ve küresel ısınma konularında bilinçlenmesi sağlanmış ve bu konuda daha fazla bilgi edinmeleri teşvik edilmiştir. Karbon Ayak İzi Hesaplamaları: Proje kapsamında öğrenciler kendi karbon ayak izlerini https://yesilbiradim.com/ sitesi üzerinden hesapladılar. Projenin sonuçları: Öğrencilerimiz, çevre bilincinin geliştirilmesi; ulaşım, gıda, atık yönetimi, su ve enerji kullanımı konusunda farkındalıkları arttı. Karbon ayak izini azaltıcı tedbirler hakkında bilgi sahibi olan öğrencilerimiz ve faaliyetlerin yaygınlaştırılmasına katkı sağladılar. Öğrencilerimiz etkinliklerde yaparak ve yaşayarak edindikleri öğrenmelerine ailelerinin de katılımını sağlayarak ailece karbon ayak izini azaltma çalışmalarına katıldılar. Öğrencilerimiz, web 2.0 araçlarını kullanarak küresel ısınma ve karbon ayak izi ile ilgili etkinliklerin sunulması becerilerini geliştirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: karbon ayak izi, yenilenebilir enerji, ilkokul

Resetting Our Carbon Footprint

Serap Dolgunyürek

Abstract

The carbon footprint is created by the high amount of greenhouse gases produced as a result of human activities, i.e. carbon dioxide released into the atmosphere. We leave a trace in nature with every step we take. The fewer these steps, the better for our world because carbon footprint is one of the main problems of global warming. The aim of this study is to raise students' awareness about global warming, carbon footprint and the steps that can be taken to prevent it. In the first stage, the existing literature on carbon footprint and global warming was reviewed. The information obtained from various academic articles, reports and books formed the basis of the project. The questionnaire prepared for the students participating in the project aimed to assess their current level of knowledge, their awareness of carbon footprinting and their views on the steps they can take in this regard. The questionnaire was distributed through online platforms. Workshops were organized for students. In these workshops, expert guests provided information on global warming, carbon footprinting and environmental protection. By using interactive methods, active participation of students was ensured. At the end of the project, the results of the surveys and the feedback obtained through the workshops were analyzed. In the questionnaire applied to the students at the beginning of the project, 68% stated that they used plastic bags, 32% used organic rope or fabric bags, 87% preferred transportation by car, 13% by bicycle or on foot, and 73% stated that they had recently planted a tree. At the end of the project, 94% of the students answered the question of what is carbon footprint correctly and 98% of them stated that behaviors and habits are important to protect the environment. Thanks to these methods, students were made aware of carbon footprint and global warming and were encouraged to learn more about these issues. Carbon Footprint Calculations: Within the scope of the project, students calculated their carbon footprints on the website https://yesilbiradim.com/ Results of the project: Our students have increased their awareness of environmental awareness, transportation, food, waste management, water and energy use. Our students learned about measures to reduce carbon footprint and contributed to the dissemination of activities. Our students participated in carbon footprint reduction activities as a family by ensuring the participation of their families in the learning they gained by doing and experiencing in the activities. Our students developed their skills in presenting activities related to global warming and carbon footprint using web 2.0 tools.

Keywords: carbon footprint, renewable energy, primary school, sustainable environment

Okulda İyi Oluş_101

Aslıhan Ölmez [1,*], Ayten Sorgu [2], Mücahit Nuri Yüksel [3], Ilker Seçkin [4] & Feda Şamil Özbaş
[1] Türkçe Öğretmenliği Ankara/ Yenimahalle_ Dr. Ümit Yaşar Akyol Ortaokulu
[2] Fen Bilgisi Öğretmenliği Dr. Ümit Yaşar Akyol Ortaokulu Müdürlüğü
[3] Ingilizce Öğretmenliği Ankara/ Yenimahalle_Dr. Ümit Yaşar Akyol Ortaokulu
[4] Sınıf Öğretmenliği Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
[5] Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Şehit Yunus Emre Duran İlkokulu
aslihanolmez5@gmail.com

Özet

Eğitim öğrencilere yalnızca bilgi ve beceri öğretmeyi değil, aynı zamanda onlara birey olarak gelişebilecekleri güvenli ve besleyici ortamlar sağlamayı da içerir. İyi oluş; kişinin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal sağlığına yönelik genel bir durumu ifade eder. İyi oluş, kişinin yaşam kalitesi, mutluluk düzeyi ve genel iyi oluşunu tanımlayan bir kavramdır. Çocuk ve gençler, kişiliklerinin ve sosyo-duygusal yeterliliklerinin geliştiği kritik bir dönemde, okulda önemli bir zaman harcamaktadırlar. Eğitim sistemleri akademik başarının yanı sıra bireylerin fiziksel, duygusal ve sosyal iyi olmalarını da hedeflemelidir böylelikle "Eğitim Sistemi ve İyi Oluş Entegrasyonu sağlanabilir. Bu nedenle öğrencilerin birey olarak öğrenip gelişebilecekleri daha destekleyici eğitimler verilmeli ve daha güvenli ortamlar sağlanmalıdır. Böylelikle güncel yaşam problemlerinin farkına varan ve bu problemlere çözümler üreten öğrenciler akademik alanda da başarı sağlarlar. Well Being at School Projesi; farklı ülkelerden ve yaş gruplarından öğrenci, öğretmen ve velilerin katılımıyla uygulanan bir "eTwinning 2024 yılı Ana Tema Projesi"dir. Projenin amaçları; öğrencilerin okuldaki refahını önemsemesi, okul ortamlarının iyileştirilmesi, sosyal ve duygusal düşüncelerinde olumlu değişim meydana getirilmesi, 21.yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi, çevre koruma ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ilişkin bilgi ve anlayış geliştirilmesi ve öğrencilerde çevresel bileşenlerin ömür boyu korunması konusunda farkındalık yaratılması olup aktif faaliyetler bu doğrultuda 8 aylık süre ile planlanmıştır. Projenin beklenen sonuçları olan; okulda öğrencilerin refahını gözetmek, okul ortamlarını iyileştirilmek, sosyal ve duygusal düşüncede olumlu değişim ve demokratik bir okulu desteklemede öğrenci rolünün önemi konusunda farkındalık yaratmak, iş birliğini, analitik ve eleştirel düşünmeyi, iletişimi, problem çözmeyi, karar vermeyi, topluluk önünde konuşmayı ve dijital becerileri geliştirmek, çevre koruma ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri konusunda bilgi ve anlayışa sahip olmak ile çevre bileşenlerinin yaşam için korunması konusunda farkındalık yaratmak hedeflerine ulaşılmıştır. En önemli çarpan etkisi ile proje; Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde yer alan "Erdem-Değer- Eylem Çerçevesi"nin farkındalığının artırılmasına katkıda bulunmuştur. Bu çerçeveye göre sağlıklı bir kişilik yapısı; insanın kişisel anlamda tekâmülü, sosyal açıdan yaşadığı topluma uyumu ve fiziksel çevresiyle etkileşimi ile doğrudan ilişkilidir. Erdemler, eğitim-öğretim etkinlikleri sonucunda kişiye kazandırılması hedeflenen kişiliğin güçlü yanlarını ifade etmektedir. Bu erdemlere kişiler yaşantıları sonucu geliştirdikleri değerler aracılığıyla ulaşabilmektedir. Kişinin sahip olduğu değerler ise eylemlerinde kendini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: iyi oluş, aidiyet, bütüncül okul yaklaşımı

Well Being at School_101

Aslıhan Ölmez [1,*], Ayten Sorgu [2], Mücahit Nuri Yüksel [3], Ilker Seçkin [4] & Feda Şamil Özbaş

Abstract

Education does not only include teaching students knowledge and skills, but also providing them with safe and nurturing environments where they can develop as individuals. Well-being refers to a general state of a person's physical, mental, emotional and social health. Well-being is a concept that defines a person's quality of life, level of happiness and general well-being. Children and young people spend a significant amount of time at school during a critical period when their personalities and socio-emotional competencies develop. In addition to academic success, education systems should also target the physical, emotional and social well-being of individuals, thus ensuring "Integration of Education System and Well-being". For this reason, more supportive education should be provided and safer environments should be provided where students can learn and develop as individuals. In this way, students who are aware of current life problems and produce solutions to these problems will also achieve success in the academic field. Well Being at School Project is an "eTwinning 2024 Main Theme Project" implemented with the participation of students, teachers and parents from different countries and age groups. The aims of the project; students' well-being at school, improving school environments, creating positive changes in social and emotional thoughts, developing 21st century skills, developing knowledge and understanding about environmental protection and sustainable development goals, and creating awareness in students about lifelong protection of environmental components, and active activities were planned for 8 months in this direction. The expected results of the project; observing the well-being of students at school, improving school environments, creating awareness about the importance of positive changes in social and emotional thoughts and the role of students in supporting a democratic school, developing cooperation, analytical and critical thinking, communication, problem solving, decision making, public speaking and digital skills, having knowledge and understanding about environmental protection and sustainable development goals, and creating awareness about the protection of environmental components for life were achieved. With its most important multiplier effect, the project contributed to increasing awareness of the "Virtue-Value-Action Framework" in the Turkey Century Education Model. According to this framework, a healthy personality structure is directly related to the individual's personal development, social adaptation to the society in which he lives, and interaction with his physical environment. Virtues express the strong aspects of the personality that are aimed to be gained by the person as a result of education and training activities. Individuals can reach these virtues through the values they develop as a result of their experiences. The values that a person possesses are manifested in their actions.

Keywords: well-being, belonging, holistic school approach

My Dream School Projesi

Şaziye Hilal Sarıbaş
Ingilizce Öğretmenliği Tekkeköy Anadolu Imam Hatip Lisesi
saziyeogretmenim@hotmail.com

Özet

"My Dream School" projesi, 2023 yılında 81 il 81 proje kapsamında yürüttüğümüz, Gürcistan ve Polonya ortaklı bir eTwinning projesidir. Türkiye'nin 10 farklı şehrinden, çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerle birlikte yürüttüğümüz bu projede, çıkış noktamız öğrencilerimize "Nasıl bir okulda okumak istersiniz?" sorusunu yöneltmek oldu. Amacımız, onların hayallerindeki okulu yaratmalarına fırsat tanıyarak derslere olan motivasyonlarını artırmak, Web 2.0 araçlarını kullanma becerilerini geliştirmek ve dil öğrenme süreçlerine katkıda bulunmaktır. Projemiz kapsamında, öğrencilerimizin derslere daha aktif katılım göstermelerini, uluslararası arkadaşlıklar kurarak sosyal çevrelerini genişletmelerini amaçladık. Polonya ve Gürcistan'daki partner okullarımızla iş birliği yaparak öğrencilerimizin farklı kültürlerle tanışmalarını sağladık. Bunun yanı sıra, öğrencilerimizin bireysel ve grup çalışmalarında daha yaratıcı ve üretken olmaları için onları motive ettik. Dört ay süren bu proje boyunca, twinspace platformu ve WhatsApp grubu üzerinden sürekli iletişimde kaldık. Ortaklarımızla her ay çevrimiçi toplantılar düzenleyerek etkinlikleri belirledik ve sorumlulukları grup tartışmaları yoluyla paylaştık. Ayrıca, öğrencilerimizi çevrimiçi toplantılarla proje sürecine dahil ettik ve onların fikirlerine değer vererek karışık okul takımları oluşturduk. Bu şekilde projeyi ortak bir şekilde yürüttük. Proje sürecinde dijital bir pano kullanarak, karışık ülke takımlarıyla okul kuralları belirledik ve bu kurallar doğrultusunda derslerin nasıl işleneceğini anlatan bir e-kitap oluşturduk. Ortak bir ders programı hazırlarken, her dersin adını özgün bir şekilde değiştirdik ve programa dahil ettik. Öğrencilerimiz, tüm ortak okullarla birlikte akrostiş bir şiir yazdı ve bu şiir seslendirilerek okul marşı haline getirildi. Marşın videosunu da öğrencilerimizle birlikte hazırladık. Projenin final ürünü olarak, hayalimizdeki okulun iç ve dış mekanlarını ayrıntılı bir şekilde anlatan bir sunum hazırladık. Bu sunumda, öğrencilerimizin istek ve hayallerini yansıttık. "My Dream School" projemiz, 2023 yılı eTwinning Türkiye Özel Ödülleri'nde Eğitim ve Yenilik kategorisinde 1. olarak büyük bir başarı elde etti. Bu ödül, projemizin eğitim alanındaki yenilikçi yaklaşımını ve uluslararası platformdaki etkisini tescillemiş oldu.

Anahtar Kelimeler: etwinning, eğitim ve yenilik

My Dream School Project

Şaziye Hilal Sarıbaş

Abstract

"My Dream School" is an eTwinning project that we carried out in 2023 as part of the "81 Provinces, 81 Projects" initiative, in partnership with schools from Georgia and Poland. Teachers from various disciplines across 10 different cities in Turkey collaborated in this project. Our starting point was to ask our students the question, "What kind of school would you like to study in?" Our main goal was to create the school of their dreams, based on their wishes and aspirations, while increasing their motivation for lessons, improving their Web 2.0 tool usage skills, and enhancing their language learning abilities. Through this project, we aimed to encourage our students to actively participate in lessons and to help them expand their social circles by making international friends. With our partner schools in Poland and Georgia, we facilitated opportunities for our students to interact with different cultures. Additionally, we sought to foster creativity and productivity in both individual and group work among our students. The project lasted for four months, during which we maintained regular communication with our partners via twinspace and WhatsApp groups. Each month, we held online meetings to discuss and plan activities, dividing responsibilities through group discussions. We also involved our students in the project process by conducting online meetings, creating mixed school teams to work on the project together. During the project, we used a digital board to establish school rules with mixed teams from different countries and created an e-book explaining how lessons should be conducted based on these rules. As a collaborative product, we designed a unique lesson timetable, renaming each subject in a creative way. Our students also worked together to write an acrostic poem, which became the school anthem. This anthem was recorded by the students and turned into a video. For the final product, we prepared a detailed presentation of the interior and exterior spaces of our dream school, reflecting the students' desires and visions. Our "My Dream School" project achieved great success by winning 1st place in the Education and Innovation category of the 2023 eTwinning Turkey Special Awards. This award validates the innovative approach of our project and its impact in the field of education on an international platform.

Keywords: etwinning, education and innovation

Ritmik Sayma Bizim İşimiz

Ece Sultan Özdemir
Sınıf Öğretmenliği Yahya Kemal İlkokulu
ecesultansonlu@gmail.com

Özet

Bu proje Şubat 2023'te eTwinning platformunda oluşturulmuş olup Türkiye'den 10 öğretmen, Gürcistan'dan 1, Polonya'dan 1 ve Litvanya'dan 1 öğretmen yer almaktadır. Proje, partner okullarımızla birlikte matematiği sevdirerek, eğlenerek öğretmek için oyunlar, şarkılar ve resimler yapmayı amaçlamaktadır. Ayrıca projemiz öğrencilerin matematiği sadece bir ders konusu olarak değil, günlük yaşamlarında da önemli bir araç olarak görmelerini sağlamayı hedefler. Hedeflere ulaşmak için çeşitli pedagojik yöntemler ve teknikler kullanıldı. Bu yöntemlerin çeşitliliği ile, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde hitap etmeyi amaçladı. Örneğin, Küçük Grup Çalışması ile öğrencileri iş birliği yapmaya teşvik edildi ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanındı. Bireysel Çalışma yöntemi ile her çalışmada öğrencilerin kendi başlarına bir konuyu araştırmalarına, çalışmalarına ve öğrenmeleri sağlandı. Kendi ürünlerini panoda sergilediler. Öğrencilerin özgüvenlerini artırması ve öğrenme hızlarını kendilerinin kontrol etmesi sağlandı. Böylece öğrencilerin aktif katılımı teşvik edildi, öğrenme süreci zenginleştirildi ve farklı öğrenme gereksinimlerine uyum sağlandı. Bu yöntemleri seçerken ve uygularken öğrencilerin öğrenme stillerini ve ilgi alanları dikkate alınarak daha etkili bir eğitim deneyimi sunulabildi. Sonuç olarak, projenin öğretmenler üzerindeki etkileri şunlardı: öğretmenlerin çağdaş öğretim yaklaşımlarını günlük çalışmalarına entegre etmelerine yardımcı oldu ve okullarımıza Avrupa boyutu kazandırdı. Katılımcı öğretmenler farklı yöntemler deneyimleyerek Avrupa Birliği ve diğer eğitim sistemleri hakkında bilgi sahibi oldu. Ayrıca, farklı ülkelerden öğretmenlerle iş birliği yapma fırsatı buldular. Öğrenciler, farklı ülkelerden akranlarıyla iş birliği yaparak sosyal ve kültürel farkındalıklarını artırdı ve disiplinler arası öğrenme süreçlerine dahil oldu. Matematiğin eğlenceli yönlerini keşfettiler. Proje süresince hem öğretmenler hem de öğrenciler teknolojiyi daha verimli kullanarak dijital becerileri güçlendi.

Anahtar Kelimeler: Ritmik sayma, matematik, öğretim

Rhytmic Counting is Our Job

Ece Sultan Özdemir

Abstract

This project was created on the eTwinning platform in February 2023 and includes 10 teachers from Turkey, 1 from Georgia, 1 from Poland, and 1 from Lithuania. The project aims to make mathematics enjoyable and teach it through games, songs, and drawings together with our partner schools. Additionally, our project aims to help students see mathematics not just as a subject but also as an important tool in their daily lives. Various pedagogical methods and techniques were used to achieve these goals. With the variety of these methods, it aimed to address students' different learning styles and needs more effectively. For example, with the Small Group Work method, students were encouraged to collaborate, allowing them to learn from each other. Through the Individual Study method, students were enabled to research, study, and learn a topic independently in each activity. They displayed their own work on a board. This helped boost students' confidence and allowed them to control their own learning pace. Thus, students' active participation was encouraged, the learning process was enriched, and different learning needs were accommodated. While selecting and applying these methods, the students' learning styles and interests were taken into account, providing a more effective educational experience. As a result, the impacts of the project on teachers were as follows: it helped teachers integrate contemporary teaching approaches into their daily work and brought a European dimension to our schools. Participating teachers had the opportunity to experience different methods and learn about the European Union and other educational systems. They also had the chance to collaborate with teachers from different countries. Students increased their social and cultural awareness by collaborating with their peers from different countries and participated in interdisciplinary learning processes. They discovered the fun aspects of mathematics. During the project, both teachers and students strengthened their digital skills by using technology more efficiently.

Keywords: Rhythmic counting, mathematics, teaching

Değerler Eğitimi

Fadime Ünsal
Almanca Öğretmenliği Şehit Nurullah Saraç Anadolu Lisesi
fatosunsl@gmail.com

Özet

Günümüzün gençleri neredeyse hiç bitmeyen meşakkatli bir eğitim sisteminden geçiyor. Ebeveynler onları 4-5 yaşlarında anaokuluna gönderdikleri andan mezuniyetlerini tamamlayana kadar onlara sürekli bir bilgi yağmuru yağıyor. Bu kadar büyük miktardaki yapılandırılmamış bilgiyi anlamlandırmak kafa karıştırıcı bir iştir. Üstelik emsallerinden daha iyi performans gösterme ve beklentileri karşılama çıtası oldukça yüksek bir seviyedeyken. Bu da yükün altındaki gençlerin merakını ve yaratıcılığını kaybetmesine neden olur. Bir şeyin 'nasıl' yapılacağını biliyorlar ama 'neden' sorusunu yanıtlayamıyorlar. Bütün çocukluklarını ve gençlik çağlarını eğitimin gerçek anlamını keşfedemeden geçiriyorlar. İşte bu noktada değer eğitiminin hayatlarındaki önemi ortaya çıkmaktadır. Değer Eğitimi hayatımızda önemlidir çünkü fiziksel ve duygusal yönleri geliştirir, tavırları öğretir ve kardeşlik duygusunu geliştirir, öğrencilere vatanseverlik ruhunu aşılar ve dini hoşgörüyü geliştirir. Temel hedeflerimiz çevremizdeki dünya hakkında içgörü kazanmak, daha iyi bir yaşam ve gelecek sunmak, değerler eğitimi, 21. yüzyıl becerileri ve dil becerilerini geliştirmek, farklı web2 araçlarını kullanmak ve diğer sosyal becerileri geliştirmektir. Proje sırasında süreci değerlendirmek için ön ve son anketler yaptık. Ön ve son anketler, proje hedeflerimizin tümüne ulaştığımızı ortaya koydu. Proje, eTwinning platformunda Türkiye, Ürdün, Sırbistan, Portekiz ve İtalya'dan 20 öğretmenle gerçekleştirildi. Yaşları 14-18 arasında değişen 177 öğrenci yenilikçi öğretmenlerin rehberliğinde 21. yüzyıl becerilerini geliştirerek etkinlikleri tamamladı. İletişim dili İngilizcedir. Proje 7 ay boyunca devam etmiştir. Her ay için bir değer seçilerek etkinlikler buna göre planlanmaktadır. Ortak proje planına uygun olarak detaylı bir görev dağılımı yapılmıştır. İlk başta yapıldı ve ortaklar faaliyetlerin planlanmasında aktifti. Projedeki her ortağın rolü veya sorumlulukları açıkça belirtildi. Ayrıca karma uluslararası okul takımlarından oluşan bir tablo vardı. Mentor öğretmenler farklı görevlere atandı. Çoğu aktivite iş birliği içinde düzenlendi. Farklı okul ve ülkelerden gelen öğrenciler için. Öğrenciler projenin pedagojik hedeflerini desteklemek için yaşlarına ve becerilerine uygun BİT araçlarını kullanma fırsatı buldular. Öğretmenlerin rehberliğinde projenin dijital ürünlerinin oluşturulması sürecine katıldılar. Öğrenciler farklı türdeki web2 araçlarını kullandılar. Nihai ürün olarak seçtikleri değerlere ilişkin çalışmaları içeren ortak bir kitap hazırladılar.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Dijital Beceriler

Values Education

Fadime Ünsal

Abstract

Youngsters today move through a gruelling education system that goes on almost unendingly. Right from when parents send them to kindergarten at a tender age of 4 or 5 to completing their graduation, there is a constant barrage of information hurled at them. It is a puzzling task to make sense of this vast amount of unstructured information. On top of that, the bar to perform better than peers and meet expectations is set at a quite high level. This makes a youngster lose their curiosity and creativity under the burden. They know ‘how’ to do something but fail to answer the ‘why’. They spend their whole childhood and young age without discovering the real meaning of education. This is where the importance of value education should be established in their life. Value Education is important in our lives because it develops physical and emotional aspects, teaches mannerism and develops a sense of brotherhood, instils spirit of patriotism as well as develops religious tolerance in students.Our main goals are to gain insight into the world around us for a better life and future, to raise values education, 21st century skills and language skills, to use different web2 tools and to develop other social skills.During the project, we conducted pre- and post-surveys to evaluate the process. Pre- and post-surveys revealed that we achieved all of our project goalsThe project was carried out on the eTwinning platform with 20 teachers from Türkiye, Jordan, Serbia, Portugal and Italy.177 students aged between 14-18 completed the activities by improving their 21st century skills under the guidance of innovative teachers.The language of communication is English.The project continued for 7 months.A value is chosen for each month and activities are planned accordingly.In accordance with the common project plan,a detailed task distribution was done at first and partners were active in planning activities.The role or responsibilities of each partner in the project were clearly stated.Also there was a table of mixed international school teams.The mentor teachers were assigned to different tasks.Most activities were organized collaboratively for students from different schools and countries.Students were able to use ICT tools appropriate for their age and skills to support the padagocical goals of the project.They participated in the process of creating digital products of the project with the guidance of teachers. Students used different types of web2 tools.As the final product, they prepared a joint book containing studies on the values they chose.

Keywords: Values Education, Digital Skilss

Doğa Geleceği Değiştirir

Derya Çakıcı
Müdür Yardımcısı Eldirek Ismail Sarıkaya İlkokulu
deryabelisilker@gmail.com

Özet

Projemiz Şubat ayında başlamış ve Nisan ayında tamamlanmıştır. Projemiz Millî Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu ilkokul müfredatına uygundur. Öğrencilere sadece bilgi aktarımı sağlamak onların problem çözme yeteneklerinin, düşünme becerilerinin ve bir problemin çözümünde farklı stratejiler oluşturma ve kullanma becerilerinin geliştirilmesine yeterli değildir. Bu nedenle projemizde geliştirilen oyun stratejileri, farklı bakış açısı geliştirme ve analitik düşünme becerilerini gelişimine katkı sağlamıştır. Öğrencilere öğretilen oyunlar ve yapılan etkinliklere velilerin desteği ile tamamlanmıştır. Projemiz, doğa sevgisi ve çevre bilincini artırmak amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlemeyi hedefliyor. Çocukların doğayla daha fazla vakit geçirmesine olanak tanıyarak, onlara doğa sevgisi kazandırmak istiyoruz. Bu süreçte, veli ve öğrenciler için rol model olmayı da önemsiyoruz. Gerçekleştirdiğimiz etkinlikler arasında tohum topu yapımı, kuş yemlikleri hazırlama, ağaç dikimi ve drama aktiviteleri yer alıyor. Ayrıca, Web 2.0 araçları kullanarak teknolojik çalışmalar yaparak çocukların dijital becerilerini geliştirmeyi amaçlıyoruz. Çeşitli oyunlar oynayarak ve etkinlikler düzenleyerek eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratıyoruz. Projemizin bir parçası olarak, karma okul takımıyla güvenli internet günü etkinliği de gerçekleştirdik. Bu etkinlik, çocuklara dijital dünyada güvenli davranışları öğretme fırsatı sundu. Ortak ürün olarak, orman haftası etkinliği düzenleyerek topluluk bilincini pekiştirdik. Bu tür projeler, doğa ve teknoloji arasında denge kurarak geleceğimiz için önemli bir farkındalık yaratmayı amaçlıyor. Hem eğitici hem de eğlenceli bir yaklaşım benimseyerek, çocukların çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunuyoruz.

Anahtar Kelimeler: Doğa, Çevre, Teknoloji

Nature Changes The Future

Derya Çakıcı

Abstract

Our project started in February and was completed in April. Our project complies with the primary school curriculum determined by the Ministry of National Education. Simply providing students with information is not enough to develop their problem-solving skills, thinking skills, and the ability to create and use different strategies in solving a problem. Therefore, the game strategies developed in our project contributed to the development of different perspectives and analytical thinking skills. The games taught to students and the activities carried out were completed with the support of parents. Our project aims to organize various activities in order to increase love of nature and environmental awareness. We want to instill a love of nature in children by allowing them to spend more time with nature. In this process, we also care about being a role model for parents and students. The activities we carry out include making seed balls, preparing bird feeders, planting trees, and drama activities. In addition, we aim to develop children's digital skills by doing technological studies using Web 2.0 tools. We create a fun learning environment by playing various games and organizing activities. As part of our project, we also organized a Safe Internet Day activity with a mixed school team. This activity provided children with the opportunity to teach safe behaviors in the digital world. As a joint product, we organized a forest week event and strengthened community awareness. Such projects aim to create an important awareness for our future by establishing a balance between nature and technology. By adopting an approach that is both educational and entertaining, we contribute to children growing up as environmentally conscious individuals

Keywords: Nature, Environmet, Techonology

"Eco-Detectives" Adlı eTwinning Projesi

Fatma Düzenli Gür
Türkçe Öğretmenliği Ayancık Yunus Emre Ortaokulu
d_fatma2@hotmail.com

Özet

Çevre bilincini geliştirmek, eğitim yaşamında vazgeçilmez bir konudur. "Eco-Detectives (Eko-Dedektifler)" eTwinning Projesi, bu bilinci edinmiş ve gelecek kuşaklar için sorumluluk taşıyan bireyler yetiştirmek amacıyla yapılmıştır. Proje, "Türkiye, İtalya, Romanya ve Gürcistan"dan 20 öğretmen ve 10-16 yaş aralığındaki 121 öğrencinin katılımıyla 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, üç aylık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki üyelerinin ulusal kalite etiketi aldığı projede, kendi ülkelerinde bu etiketi alan yabancı katılımcılar da olmuştur. Proje, okulumuzda 7. sınıf düzeyinden öğrencilerle yürütülmüştür. Proje ile ilgili veliler bilgilendirilmiş ve gerekli izin alınmıştır. Proje başlangıcında ve sonunda, öğrencilere "çevre bilinci" konulu 5'li likert ölçekli anket uygulanmıştır. Proje, eTwinning "Yeşil Gündem" kategorisinde yer almaktadır. Proje sürecinde öğrencilerin sorumluluk alma, paylaşımda bulunma, takım çalışması ve işbirliği yapma niteliklerinin artırılması beklenen sonuçlardır. Etkinlikler planlanırken öğretim programları ile bütünleştirme sağlanarak disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmiştir. Öğrencilere çevre bilinci ve duyarlığı edindirmeyi amaçlayan birçok etkinlik gerçekleştirilmiştir. Web 2.0 araçları öğrenciler tarafından etkin biçimde kullanılmıştır. Bilgi teknolojilerinin güvenli biçimde kullanımına dikkat çekilmiştir. Öğrenciler; kendilerini tanıtmak, yabancı katılımcılarla çevrim içi sohbet etkinliği gerçekleştirmek, İngilizce verilen seminerde dinleyici olmak, proje forum sayfalarında görüş ve öneri belirtmek için yabancı dil becerilerini de kullanma olanağı bulmuştur. Türkçe yapılan etkinliklerin İngilizceye çevrilmesi sırasında, öğrencilerin dillerin ortak özelliklerini fark etmeleri ve ana dili farkındalığı kazanmaları hedeflenmiştir. Kompost yöntemiyle atık gıdaların organik gübreye dönüştürülmesi, yaşanan bölgedeki bitkilerden derlenen yaprak koleksiyonu oluşturmak, okul bahçesine bitki tohumu ekmek ve fidan dikmek gibi doğayla iç içe çalışmalar yapılmıştır. Çeşitli Web 2.0 araçları kullanılarak kendini tanıtma, logo ve afiş hazırlama, sanal sınıf oluşturma, ortak öykü yazma ve bunları ortak bir e-kitapta birleştirme, ortak poster yapma gibi çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Atık araba lastiklerinden saksı tasarlama, atık malzemelerden asamblaj tekniğiyle geri dönüşüm sanatı yapma, doğa ve çevre ile ilgili çeşitli görseller tasarlama, kumaş çanta tasarımı yapma, yapılan ürünlerle okulda sergi düzenleme gibi etkinliklerle çevre ve iklim konularında farkındalık edindirme çalışmaları yapılmıştır. Doğa ile ilgili çeşitli konularda düzenlenen uzman toplantılarına dinleyici olarak katılım sağlanmıştır. Kurum ziyareti sırasında verilen seminerle öğrenciler, ülkemizdeki ve yaşadıkları bölgedeki orman ve ağaçlarla ilgili uzmanlardan bilgi almıştır. Proje kapsamında yapılan tüm çalışmalar ortak bir e-dergide yer almıştır. "Eco-Detectives" projesi ile çocukların merak duyma, inceleme ve keşfetme davranışları geliştirmesi; çevre bilinci ve duyarlığı kazanmaları amaçlanmıştır. Öğrenmenin uygulamalar yoluyla gerçekleşmesiyle analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme becerilerinin edindirilmesi beklenenler arasındadır. Anket sonuçlarının karşılaştırılması da öğrencilerin proje sonunda "çevre sorunları, geri dönüşüm, atıkların bilinçli

toplanması, kaynakların verimli kullanımı, çevre duyarlığı, ağaçlar ve ormanların önemi, kompost yapmanın faydaları, ülkedeki ve dünyadaki çevre ile ilgili kuruluşların çalışmaları; doğanın atalarımızdan miras değil, çocuklarımıza bırakmamız gereken bir emanet olduğu" gibi konularda daha fazla bilgiye sahip olduklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: çevre, doğa, eTwinning,

eTwinning Project "Eco-Detectives"

Fatma Düzenli Gür

Abstract

Developing environmental awareness is an indispensable issue in education life. The "Eco-Detectives" eTwinning project was carried out with the aim of raising individuals who have acquired this awareness and are responsible for future generations. The project was carried out in a three-month period in the 2023-2024 academic year with the participation of 20 teachers and 121 students between the ages of 10-16 from "Turkey, Italy, Romania and Georgia". At the beginning and end of the project, a 5-point Likert scale survey on "environmental awareness" was applied to the students. The expected results during the project process are increasing the students' qualities of taking responsibility, sharing, teamwork and cooperation. An interdisciplinary approach was adopted by ensuring integration with the curriculum while planning the activities. Many activities were carried out to provide students with environmental awareness and sensitivity. Students had the opportunity to use their foreign language skills to introduce themselves, to have online chat activities with foreign participants, to be listeners in seminars given in English, and to express opinions and suggestions on project forum pages. During the translation of activities conducted in Turkish into English, it was aimed for students to realize the common features of languages and to gain awareness of their mother tongue. Nature-oriented activities were carried out such as converting waste food into organic fertilizer with the compost method, creating a leaf collection compiled from plants in the region, planting plant seeds and saplings in the school garden. Activities such as self-introduction, logo and poster preparation, creating a virtual classroom, writing joint stories and combining them in a joint e-book, and making joint posters were carried out using various Web 2.0 tools. Activities such as designing flower pots from waste tires, making recycling art using assemblage techniques from waste materials, designing various visuals related to nature and the environment, designing fabric bags, and organizing an exhibition at school with the products made were carried out to raise awareness on environmental and climate issues. Participation was provided as listeners to expert meetings organized on various issues related to nature. During the institution visit, students received information from experts on forests and trees in our country and the region they live in during the seminar given. All activities carried out within the scope of the project were included in a common e-magazine. The "Eco-Detectives" project aimed to develop children's curiosity, examination and discovery behaviors; and to gain environmental awareness and sensitivity. It is among the expected skills to be acquired by learning through applications and to make analysis, synthesis and evaluation. The comparison of the survey results also showed that students had more information on issues such as "environmental problems, recycling, conscious collection of waste, efficient use of resources, environmental awareness, the importance of trees and forests, the benefits of composting, the work of environmental organizations in the country and the world; that nature is not an inheritance from our ancestors but a trust that we should leave to our children" at the end of the project.

Keywords: environment, nature, eTwinning,

Dünya Korunması Gerken Bir Varlık

Melisa Çakır Yılmaz
Okul Öncesi Öğretmenliği Atatürk Anaokulu
mcy4419@gmail.com

Özet

Girişimimize çevrenin, bize geçmişten kalan bir miras olmadığı; korunması, geliştirilmesi ve gelecek nesillere en güzel şekilde aktarılması gereken bir emanet olduğu bakış açışı ile başladık. e-Twinning 'Geleceğimiz, güzel, sürdürebilir, birlikte'' teması çerçevesinde etkinliklerimizi planladık. Çevrenin korunması konusunda farkındalık kazandırmayı ve onlara ekolojik ayak izini tanıtmayı amaçladık. Girişimimizin hedefleri arasında MIUR tarafından Sürdürülebilir Eğitim Planın' da yer aralan sürdürebilir kalkınma yer alıyor. Ayrıca BM'ye üye 193 Ülkenin imzalamış olduğu taahadütlere uygun olarak, küçükler arasında çevre bilincinin doğmasını ve gelişmesini teşvik edici itici gücü olmak bulunmakta. Girişimimizin ana başlıkları olarak, sürdürülebilirlik, geri dönüşüm, atık, hava, toprak, kirlilik, su ve su tüketimi, enerji ve enerji tüketimi yer alıyor. Girişimimizin amaçları: 1.Çevre sorunlarını tanır ve çözüm aramak, 2.Kaynakları doğru kullanmak. (Su, elektrik, kâğıt…), 3.Yeşilin bakımı ve korunması farkındalığı geliştirmek, 4.Kirlilik üzerine dikkat çekmek, 5.Sıfır atık ve geri dönüşüm bilinci oluşturmak, 4.Wep2.0 kullanımına teşvik etmek, 2.Yabancı dil becerilerini geliştirmek, 3.Kültürel anlayışı geliştirmek, 4.Avrupa değerlerini teşvik etmek. Hedef grup, 13 okulda 6-11 yaş arası 300 öğrenciden oluşmaktadır. Hedef gruptaki öğrenciler arasında büyükşehirlerde yaşayan, doğa ile vakit geçirmesi sınırlı olan öğrenciler özellikle yer almaktadır. Çocuklar bilmedikleri, tanımadıkları, bütünleşemedikleri bir doğayı koruyamazlar. Bu nedenle önce doğa nedir? çevre nedir? doğal kaynaklar nasıl kullanılır ve nasıl korunur? çalışmalarına ağırlık verdik. Girişimimizin somut sonuçlarımızdan bazıları; eTwinning hesabı, Facebook sayfası, tanıtım bilgilendirici videolar, başlangıç ve nihai değerlendirme belgeleri, ilerleme ve nihai raporlar, yayım materyalleri, katılım sertifikaları, proje ortaklarının dilinde çevrilmiş sanal hikâye kitabımız. Ayrıca Avrupa'nın her yerinden ziyaret edilebilecek sanal sergimizden oluşmakta. Proje sonuçlarından somut olmayan ama en önemli sonucumuz, çocukların, hepimizin hareketlerinin dünyanın sağlığı üzerinde etkileri olduğunu fark etmeleri oldu. Kuruculuğunu yaptığım ve başarıyla sonuçlandırdığımız bu projemiz ile, 13. e- Twinning Ulusal Konferensı' a çalıştığımız bölgeden en iyi proje olarak katılarak, proje tanıtımı yaptık.

Anahtar Kelimeler: Sürdürebilirlik-1, ekolojik ayak izi-2, doğa-3

The Earth is an Asset to be Protected

Melisa Çakır Yılmaz

Abstract

We started our initiative with the perspective that the environment is not an inheritance from the past, but a legacy that needs to be protected, developed, and passed on to future generations in the best possible way. We planned our activities within the theme of "Our Future, Beautiful, Sustainable, Together" as part of e-Twinning. Our aim was to raise awareness about environmental protection and introduce the concept of ecological footprint. Among our goals is sustainable development, which is part of the Sustainable Education Plan by MIUR. Additionally, we aim to act as a driving force that encourages the birth and development of environmental awareness among children, in line with the commitments signed by 193 countries that are members of the United Nations. The main topics of our initiative include sustainability, recycling, waste, air, soil, pollution, water and water consumption, energy, and energy consumption. Objectives of our initiative: Recognize environmental problems and seek solutions. Use resources correctly (water, electricity, paper, etc.). Develop awareness about the maintenance and protection of greenery. Draw attention to pollution. Create a zero-waste and recycling awareness. Encourage the use of Web 2.0 tools. Improve foreign language skills. Develop cultural understanding. Promote European values. The target group consists of 300 students aged 6-11 from 13 schools, particularly including students living in metropolitan areas with limited time spent in nature. Children cannot protect a nature they do not know, recognize, or connect with. Therefore, we focused on the topics "What is nature?", "What is the environment?", and "How are natural resources used and preserved?" Some of the concrete outcomes of our initiative include an eTwinning account, a Facebook page, informational videos, initial and final evaluation documents, progress and final reports, publication materials, participation certificates, and a virtual storybook translated into the languages of the project partners. Additionally, we have a virtual exhibition accessible from all over Europe. The most important intangible result of the project is that the children realized the impact of our actions on the health of the planet. Our project, which I founded and successfully concluded, was selected as the best project from our region and presented at the 13th e-Twinning National Conference.

Keywords: Sustainability-1, Ecological Footprint-2, Nature-3

Yeni Hayat Deneyimlerini Anlatmak

Serya Baz [1,*], Tutku Yaşkan Atiker [2] & Didem Karslıoğlu [3]
[1] Sınıf Öğretmenliği Ankara Mev Gökkuşağı Özel Eğitim İlkokulu
[2] Ingilizce Öğretmenliği Mev Gökkuşağı Özel Eğitim Ortaokulu
[3] Sınıf Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
seryabaz@hotmail.com

Özet

(Projemiz beş ortaklı Erasmus K229 projesidir.) Hikayeler, çocukların zengin, otantik materyallerle etkileşimde bulunmalarına olanak tanıyan bütünsel öğretim ve öğrenme yaklaşımlarını temsil eder. Hikayeler, katılımcıları konfor alanlarından güvenli bir şekilde çıkararak tamamen yeni bir şeyle karşılaşmalarını sağlama gücüne sahip oldukları için deneyimsel öğrenme için temel bir iletişim aracıdır. Çocukların erişim sağlayabileceği ve keyif almayı öğrenebileceği, dil tarafından yaratılan tamamen yeni bir hayali dünya sunarlar ve bu süreçte dil edinimi de gerçekleşir. Her şeyden önce, çocuklarımızın yaratıcı kapasitelerini artıracak bir şeye ihtiyaçları var. Proje fikri, tüm ortak okullarda belirlenen ihtiyaçların bir sonucu olarak, öğrencilerin kültürel miraslarını ve Avrupa kültürel mirasını tanımalarına yardımcı olma, aynı zamanda hikayeler aracılığıyla yaratıcılıklarını artırma ve keşfetme amacıyla geliştirilmiştir. Öğrencilerimiz, ana akım, azınlıklar, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler, davranış sorunları olan öğrenciler, yüksek başarı gösteren öğrenciler ve yetimhanelerdeki öğrenciler gibi çok çeşitli geçmişlerden gelmektedir. Projenin amaçları: öğrencilerin kendi öğrenim süreçlerine aktif olarak katılımlarını sağlamak, yabancı dil becerilerini geliştirmek, kültürel anlayışı geliştirmek, Avrupa değerlerini teşvik etmek. Girişimimizin ana önceliği, bu grupta kabul ve saygı kültürü oluşturmaktır. Onları hikayelerle ilgili etkinliklere dahil ederek, tehditkâr olmayan bir ortamda değerler ve ilkeler edinmelerini sağlayacağız. Hikayeler dünyası, sınırları veya hudutları olmayan bir dünyadır. Hedef grup, 5 okulda (İtalya, Letonya, Bulgaristan, Yunanistan, Türkiye) 6-11 yaş arası 240 öğrenciden oluşmaktadır. Hedef gruptaki öğrenciler arasında okuldan ayrılma riski taşıyan öğrenciler, Roman etnik kökenli öğrenciler, terkedilmiş çocuklar, engelli öğrenciler, göçmenler, entegrasyon sorunları olan öğrenciler ve elbette ana akım öğrenciler bulunmaktadır. Zorluklarla karşılaşanlar, hedef grubun neredeyse dörtte birini temsil etmektedir. Toplantılara katılacak 110 öğrenci olacak, bunlar arasında 16 özel ihtiyaçları olan/finansal, sosyal veya ekonomik engelleri, kültürel farklılıkları olan öğrenciler bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenler, proje çıktıları oluşturmak için çalışacak İngilizce ve edebiyat öğretmenleri ile proje etkinliklerinin organizasyonuna dahil olacak diğer derslerin öğretmenleridir. Her ülkeden 5 öğretmen her değişim programına katılacaktır. Okullarda düzenli olarak kullanılacak sürdürülebilir materyaller üretmek; öğretmenler için materyal koleksiyonu, özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için uyarlanmış materyal seti, çocuklar tarafından illüstre edilmiş hikâye koleksiyonu. Proje sonuçları arasında web sitesi, eTwinning hesabı, Facebook sayfası, CD'ler, takvimler, başlangıç ve nihai değerlendirme belgeleri, ilerleme ve nihai raporlar, yayım materyalleri, katılım sertifikaları, Europass sertifikaları, Avrupa'nın dört bir yanından hikaye koleksiyonu, yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler koleksiyonu (özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için özel etkinlikler),

Avrupa'daki hikayelerden yola çıkarak yaratıcı etkinlikler koleksiyonu (özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için özel etkinlikler), eleştirel düşünme becerilerini geliştiren etkinlikler ve görevler koleksiyonu, Avrupa hikaye karakterleri haritası bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kültürler-1, hikayeler-2, kültürlerarası etkileşim-3 Dezavantajlı çocuklar

Telling New Life Experiences

Serya Baz [1,*], Tutku Yaşkan Atiker [2] & Didem Karslıoğlu [3]

Abstract

(Our project is an Erasmus K229 project with five partners). Stories represent holistic approaches to teaching and learning that allow children to interact with rich, authentic materials. Stories are an essential communication tool for experiential learning, as they have the power to take participants safely out of their comfort zone to encounter something completely new. They offer a completely new imaginary world created by language that children can access and learn to enjoy, and language acquisition takes place in the process. Above all, our children need something to boost their creative capacities. The idea for the project was developed as a result of the needs identified in all partner schools, with the aim to help students get to know their cultural heritage and European cultural heritage, but also to enhance and explore their creativity through stories. Our students come from a wide variety of backgrounds such as mainstream, minorities, students with special educational needs, students with behavioral problems, high achievers and students from orphanages. The aims of the project are: To enable students to actively participate in their own learning process, to improve foreign language skills, develop cultural understanding, promoting European values. The main priority of our initiative is to create a culture of acceptance and respect in this group. By involving them in story-related activities, we will enable them to acquire values and principles in a non-threatening environment. The world of stories is a world without borders or boundaries. The target group consists of 240 students aged 6-11 years in 5 schools (Italy, Latvia, Bulgaria, Greece, Turkey). The target group includes students at risk of dropping out of school, students of Roma ethnicity, abandoned children, students with disabilities, migrants, students with integration problems and of course mainstream students. Those facing difficulties represent almost a quarter of the target group. There will be 110 students attending the meetings, including 16 students with special needs/financial, social or economic barriers, cultural differences. The participating teachers are teachers of English and literature who will work on creating project outputs and teachers of other subjects who will be involved in the organization of project activities. 5 teachers from each country will participate in each exchange program. To produce sustainable materials that will be used regularly in schools; a collection of materials for teachers, a set of adapted materials for students with special educational needs, a collection of stories illustrated by children. The project results include website, eTwinning account, Facebook page, CDs, calendars, initial and final evaluation documents, progress and final reports, publication materials, certificates of participation, Europass certificates, collection of stories from all over Europe, collection of activities to develop interpretation skills (special activities for students with special educational needs), collection of creative activities based on stories from Europe (special activities for students with special educational needs), collection of activities and tasks to develop critical thinking skills, map of European story characters.

Keywords: Cultures-1, stories-2, intercultural interaction-3 Disadvantaged children

Türkiye Çocukları Korosu Ukulele Ellerde Yüzlerde Gülümseme

Didem Karslıoğlu [1,*], Muharrem Baz [2], Serya Baz [3] & Gül Özdemir [4]
[1] Sınıf Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
[2] Ortaokul Millî Eğitim Bakanlığı
[3] Sınıf Öğretmenliği Ankara Mev Gökkuşağı Özel Eğitim İlkokulu
[4] Sınıf Öğretmenliği Gazeteci Hasan Tahsin İlkokulu
didemtogay@hotmail.com

Özet

Projemiz eTwinning sosyal sorumluluk projesidir. 7-17 yaş grubuna ait ulusal bir projedir Projemize Ülkemizin dört bir yanından öğretmenler sınıfları ile katılım sağlamıştır. Projemizin genel hedefi, ülkemizde öğrencilerimize enstrüman çalmasını öğretmek, boş zamanlarını kaliteli geçirmelerini sağlamaktır. Öğrencilerimizi müzik aracılığıyla sosyalleştirmektir. Projenin alt amaçları ise,temel müzik bilgisini öğretmek,bir müzik aleti olan ukuleleyi tanımak ve çalmasını öğrenmek,Millî bayramlarda öğrencilerin törenlerde marşlara ukulesi ile eşlik etmesini sağlamak,ritm duygusunu ve el göz koordinasyonunu geliştirmek,akor ve ritm öğrenmek,nota bilgisini öğrenmek,nota bilgisine hakim olmak,müzik çatısı altında sosyalleşmek ,akranlarıyla birlikte ukulele çalıp şarkı söylemek,repertuvar oluşturmak,konser etkinlikleri düzenlemek,öğrencinin özgüven duygusunu artırmak,sosyalleşmesine katkı sağlamak,ukulele çalgısını öğrenmek,öğretmen öğrenci ve velilerin ukulele çalmasını sağlamak. Projemizin kurucularından müzik öğretmeni olan Muharrem BAZ öncülüğünde uzaktan eğitimle ile derslerimize başladık. Sınıflarımızda basitten zora doğru temel müzik eğitimi verdik. Ardından ukulele çalmasını öğrettik. Dünyaca ünlü müzisyenleri ve eserlerini öğrendiler. Çalışmaları Web2 araçlarıyla eğlenceli hale getirdik. Yaparak yaşayarak öğrenme kalıcı bir öğrenme sağlamıştır. Okulda değişik sınıflarda olan öğrenciler bir araya gelerek çalışmalar yapmış ve aralarındaki sosyal ilişki gelişmiştir. Proje okul öğretmenlerine ve diğer sınıflara tanıtılarak yaygınlaştırılması sağlanmıştır. Ayrıca okul web sayfasında ve okul instagram sayfalarında da yaygınlaştırma çalışmaları yapılmıştır. Proje sonuçları öğrencilerimizin temel müzik eğitimini almış, nota bilgisine sahip, enstrümanını tanıyan ve enstrümanını çalma becerisini geliştiren bireyler olmuşlardır. Ayrıca ailelerine de öğrendiklerini öğretmişlerdir. Öz güvenleri gelişen öğrencilerimiz her fırsatta enstrümanını çalmak için can atar olmuşlardır. Millî bayramlarda belirli gün ve hafta kutlamalarında çeşitli etkinliklerde yer almışlardır. Böylelikle Millî birlik ve beraberlik duygusunu şarkılar söyleyerek hissetmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Müzik -1, Enstrüman-2, Ukulele -3

Children Of Turkey Choir Ukulele Smiles in Hands and Faces

Didem Karslıoğlu [1,*], Muharrem Baz [2], Serya Baz [3] & Gül Özdemir [4]

Abstract

Our project is an eTwinning social responsibility project. It is a national project for the 7-17 age group. Teachers from all over our country participated in our project with their classes. The overall goal of our project is to teach our students to play instruments in our country, to ensure that they spend their free time in quality. to socialize our students through music. The sub-objectives of the project are to teach basic music knowledge, to recognize the ukulele as a musical instrument and learn to play it, to enable students to accompany the marches with ukulele during national holidays, to develop a sense of rhythm and hand-eye coordination, to learn chords and rhythm, to learn note knowledge, To master note knowledge, to socialize under the roof of music, to play ukulele and sing with their peers, to create a repertoire, to organize concert events, to increase the student's sense of self-confidence, to contribute to socialization, to learn the ukulele instrument, to enable teachers, students and parents to play ukulele. We started our lessons with distance education under the leadership of Muharrem BAZ, one of the founders of our project, who is a music teacher. We gave basic music education from simple to difficult in our classes. Then we taught ukulele playing. They learned world famous musicians and their works. We made the studies fun with Web2 tools. The project was introduced to the school teachers and other classes and disseminated. In addition, dissemination activities were carried out on the school web page and school instagram pages. As a result of the project, our students have received basic music education, have note knowledge, recognize their instruments and improve their ability to play their instruments. They also taught what they learned to their families. Our students, whose self-confidence has developed, have been eager to play their instruments at every opportunity. They took part in various activities during national holidays and celebrations of certain days and weeks. Thus, we made them feel the feeling of national unity and solidarity by singing songs.

Keywords: Music -1, Instrument-2, Ukulele -3,

Hayallerden Tuvallere Yolculuk... Resim Atölyem

Funda Yılmaz
Sınıf Öğretmenliği Muazzez Karaçay İlkokulu
fundaugur@hotmail.com

Özet

Çocuklar yaşları ne olursa olsun duygularını, hayallerini oyun oynarken ya da resim yaparken açığa vururlar. Resim sanatı bir çocuk için kalem tutmayı öğrendiği ilk anlarda başlayıp kendini rahat ifade edebildiği; eğlendiği, öğrendiği, ürettiği bir sanattır ve gerek çevresiyle gerekse dış dünyayla iletişim kurmalarının en güçlü yoludur. Çocuklar kelimelere dökemedikleri duygularını genellikle çeşitli figürler ve resimler aracılığıyla kâğıda dökerek iç dünyalarını en yalın ve özgür haliyle ifade ederler. Öte yandan özellikle gelişim çağındaki çocukların kas gelişimi, göz-el koordinasyonu, bedensel, ince motor becerilerini ve bilişsel gelişimcilerini destekleyici önemli bir araçtır. Dolayısıyla çocuğun duygusal dünyasını, zekâ ve sezgisel yeteneklerini, estetik anlayışlarını ve zevklerini de keskinleştirir. Projemizin genel amacı temel eğitim kademesindeki öğrencilerin resimler aracılığıyla duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde yeteneklerini keşfedip sanat ve tasarım alanlarında kendilerini ifade edebilmeleri, çevreye/olaylara farklı açıdan bakmaları, kendilerinin ve arkadaşlarının ürettikleri eserleri değerlendirebilme becerisi kazanmaları, sanat yoluyla farklı kültürleri tanıyarak empati yeteneklerini geliştirmek, iş birliğine yatkın, iletişimi güçlü, eleştirel düşünebilen, yaratıcı bireyler olabilmeleri hedeflenmiştir. Bilindiği üzere eTwinning, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanarak Avrupa'daki okullar için oluşturulmuş bir topluluktur. Öğretmenlerin ve öğrencilerin çevrimiçi bir platformda proje oluşturma, fikirlerini paylaşma, eğitimde iyi uygulama örneklerini sunmayı kolaylaştıran önemli bir ağ olarak Türkiye'de 2009 yılından itibaren kullanılmaktadır. Projemiz, eTwinning okul ağında 2021 yılında oluşturulmuştur. Türkiye, Arnavutluk, Azerbaycan, Ermenistan, Gürcistan, Hırvatistan, İtalya, Kuzey Makedonya, Litvanya, Polonya Portekiz, Romanya, Slovenya, Ukrayna ve Ürdün olmak üzere toplam 15 ülke, 35 öğretmen ve 7-11 yaş arasındaki 620 öğrenci ile ortaklaşa yürütülmüştür. Projemiz öğrenci merkezli ve proje tabanlı bir yapı sergilemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin bağımsız iş yapabilme becerileri geliştirilerek birbirini tamamlayan ve işbirlikçi ürünler ortaya çıkarmaları temelinde yapılandırılmıştır. Uygulama süreci Şubat- Mayıs 2021 tarihleri arasında yaklaşık olarak 4 ay sürmüştür. Yapılan tüm çalışmalar ve üretilen ürünler projenin doğası gereği çevrimiçi ortamda ve ortak ülkelerin öğretmenleri rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Proje uygulamalarında Pablo Picasso-Kübizm, Kandinsky, Yayoi Kusama (Beneklerin Kraliçesi) atölye çalışmaları, Op Art Sanat Akımı, Mondrian, Archimboldo, Land Art Event (Arazi Sanatı) teknikleri kullanılmıştır."Sevgi Hep Vardı." sloganı ile toplumsal farkındalık yaratmak amacıyla "Sevgi" temalı bir e-dergi oluşturularak önemli bir sosyal sorumluluk projesi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ortaya çıkan tüm dijital ürünler yine dijital ortamda sergilenmiş ve projenin daha fazla kitleye ulaşması sağlanmıştır. Proje uygulama süreci öğretmenlerden alınan görüşler, gözlem notları ve öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesi ile yorumlanmıştır. Ulaşılan bulgular özetle şöyledir: Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarının farklı olduğu ancak akranlarıyla birlikte öğrenmelerinin kişisel gelişimlerine ve derslere/okula

yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiştir. Farklı dil ve kültürden olan yaşıtlarıyla ortak bir platformda yer almanın yabancı dil öğrenme, Avrupa kültürü edinme, hoşgörü, empati kurma gibi ortak değerleri içselleştirdikleri görülmüştür. Öte yandan işbirlikçi ve tamamlayıcı çalışma becerilerini geliştirdikleri, yaratıcı, üretken ve sanatı önemli bir iletişim aracı olarak kullanabilen, sorgulayan, sorumluluk alan, sosyal sorumluluklarının farkında olan bireyler yetiştirilmesine katkıda bulunulduğu belirlenmiştir. Proje süreci ve ulaşılan sonuçlar ayrıca Ukrayna-Rusya savaşından etkilenen ülkelerdeki proje ortağı öğretmenlerimiz ve öğrencilerimiz için önemli bir moral ve motivasyon kaynağı olmuştur. Projemizin resmin ve sanatın evrenselliğinde buluşup sevgi, barış ve dayanışma içinde gerçekleştirilmiş olması dünya barışı açısından en önemli kazanımımızdır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk ve Resim, Sanat Eğitimi, Değerler Eğitimi

My Painting Workshop

Funda Yılmaz

Abstract

Children express their feelings and dreams while playing or painting. Painting is an art that starts when a child first learns to hold pencil, has fun, learns and produces, and it sharpens the child's emotional world, intelligence and intuitive abilities, aesthetic understanding and tastes that support muscle development, eye-hand coordination, physical and fine motor skills and cognitive development. The general aim of our project is to contribute to the emotional, cognitive and social development of students at the basic education level through paintings. Within the scope of this purpose, it is aimed for them to discover their talents and express themselves in the fields of art and design, to look at events from different perspectives, to gain critical thinking skills through art, to develop their empathy skills by getting to know different cultures, to become collaborative, communicative, and creative individuals. eTwinning is a community created for schools in Europe using information and communication technologies. Our project was established in 2021 in the eTwinning school network, which facilitates stakeholders to create projects on an online platform, to share their ideas and to present examples of good practice in education. It was carried out with 35 teachers and 620 students between the ages of 7-11 in 15 countries including Turkey, Albania, Azerbaijan, Armenia, Georgia, Croatia, Italy, North Macedonia, Lithuania, Poland, Portugal, Romania, Slovenia, Ukraine and Jordan. It has a student-centered project-based structure. It was structured on the basis of developing students' independent work skills and creating collaborative products that complement each other. It lasted approximately 4 months between February and May 2021. The work and products produced were carried out online under the guidance of teachers from the partner countries due to the nature of the project. Pablo Picasso-Cubism, Kandinsky, Yayoi Kusama workshops, Op Art Movement, Mondrian, Archimboldo, Land Art Event techniques were used in the project applications. An important social responsibility project was carried out by creating an e-magazine with the theme of "Love" in order to raise social awareness with the slogan "Love Has Always Existed." All the products that emerged were exhibited in a digital environment and reached a wider audience. The implementation process was interpreted by evaluating the opinions received from teachers, observation notes, and student products. The findings are summarized as follows: It was determined that being on a common platform with peers from different languages and cultures helped them internalize common values such as learning a foreign language, acquiring European culture, tolerance, and empathy; that they developed collaborative and complementary work skills, and that they became individuals who were creative, productive, able to use art as an important communication tool, questioned, took responsibility, and were aware of their social responsibilities. The project process and the results achieved were an important source of morale and motivation for our stakeholder teachers and students in the countries affected by the Ukraine-Russia war. The fact that painting and art met in universality and were realized in love, peace, and solidarity is our most important gain in terms of world peace.

Keywords: Child and Picture, Art Education, Values Education

Yeşil Kırsal Destinasyonlar İçin Girişimcilik

Ayhan Işık [1], Zehra Korkmaz [2], Hacer Yayla [3] & Zeynep Kılıç [4,*]
[1] Ilçe Millî Eğitim Müdürü Çankaya Ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü
[2] Şube Müdürü Çankaya Ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü
[3] Ingilizce Öğretmenliği Ümitköy Kız Anadolu Imam Hatip Lisesi
[4] Ar-Ge Birimi/Projeler Koordinatörlüğü Çankaya Ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü
zeyneperce75@gmail.com

Özet

Bu çalışma, Avrupa Birliği proje fırsatlarından biri olan "Erasmus+ Ana Eylem 2 İş birliği İçin Ortaklıklar" faaliyeti altında yer alan, kurum ve kuruluşlara uluslararası iş birliği deneyimi ve kurumsal kapasite gelişimi için fırsatlar sunan bir Mesleki Eğitim İş birliği Ortaklıkları projesidir. Projenin genel amacı, kırsal bölgelerde sürdürülebilir girişimcilik uygulamalarını yaygınlaştırmak ve bu bölgelerin yeşil destinasyonlar olarak ekonomik kalkınmasına katkıda bulunmaktır. Özellikle iş gücü piyasası ihtiyaçlarına uygun becerilerle donatılmış girişimciler yetiştirmek, kırsal kesimlerde çevre dostu turizmi teşvik etmek ve yerel işletmelerin gelişmesine katkı sağlamak projenin diğer hedeflerindendir. Proje çalışmaları Norveç, Türkiye, Finlandiya, Portekiz, İrlanda ve Kıbrıs olmak üzere toplam altı ülkenin iş birliği ile yürütülmektedir. Ortak ülkelerin kırsal kalkınmayı destekleyen devlet kurumları, eğitim merkezleri ve yerel işletmeleri de proje faaliyetlerine dahil olmuş ve devam eden süreçte proje faaliyetlerinde kilit rol almaktadırlar. Özellikle mesleki eğitim çalışanları ve kırsal girişimciler projenin önemli hedef kitlesi olup doğrudan yararlanıcılarıdır. Proje çalışmaları halihazırda yaklaşık 12 aydır devam etmekte ve iki yıllık bir süreçte tamamlanması beklenmektedir. Proje, yerel işletmelere ve girişimcilere işlerini daha sürdürülebilir hale getirme konusunda rehberlik etmektedir. Proje faaliyetleri süresince kırsal bölgeler için sürdürülebilir girişimcilik üzerine yenilikçi bir müfredat ve eğitim modülleri oluşturulmuştur. Geliştirilen müfredat, kırsal bölgelerdeki girişimcilerin karşılaştığı zorlukları ele alırken, aynı zamanda bu bölgelerdeki işletmelerin çevre dostu ve yenilikçi çözümler geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Proje faaliyetleri süresince dijital platformlar ve yerel etkinlikler aracılığıyla sonuçlar geniş kitlelere ulaştırılmış ve kırsal kalkınma politikalarına katkı sağlanmıştır. Ayrıca kırsal alanlarda sürdürülebilir kalkınma ve girişimcilik eğitimine yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Projemiz ile kırsal topluluklar hem ekonomik hem de çevresel açıdan güçlendirilmiş, yeni iş fırsatları yaratılmıştır. Projenin sonuçlarının uzun vadede sürdürülebilir kalkınmaya önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, kırsal kalkınma, sürdürülebilirlik, Erasmus+

Entrepreneurship For Green Rural Destinations

Ayhan Işık [1], Zehra Korkmaz [2], Hacer Yayla [3] & Zeynep Kılıç [4,*]

Abstract

This study is part of a Vocational Education Cooperation Partnership project under the European Union's Erasmus+ Key Action 2: Partnerships for Cooperation initiative, which provides institutions and organizations with opportunities to engage in international collaboration and enhance institutional capacity. The primary objective of the project is to foster sustainable entrepreneurial practices in rural regions, thereby contributing to their economic development as green destinations. Additional goals include equipping entrepreneurs with skills aligned with labor market demands, promoting environmentally responsible tourism, and supporting the growth of local businesses in rural areas. The project is being implemented through the cooperation of six countries: Norway, Turkey, Finland, Portugal, Ireland, and Cyprus. Government agencies supporting rural development, educational centers, and local businesses from the partner countries are actively involved and play a central role in the ongoing project activities. Vocational education professionals and rural entrepreneurs form the core target audience and direct beneficiaries of this initiative. The project has been in progress for approximately 12 months and is scheduled for completion over a two-year period. Throughout the project, a comprehensive curriculum and innovative training modules centered on sustainable entrepreneurship for rural areas have been developed. These educational resources aim to address the unique challenges faced by entrepreneurs in rural settings while facilitating the adoption of environmentally sustainable and innovative business practices. The project's outcomes have been disseminated widely through digital platforms and local events, contributing to the development of rural policy frameworks. Additionally, the project provides a new and innovative way of thinking about and teaching entrepreneurship in rural areas, with a focus on encouraging sustainable development. As a result, rural communities have been empowered both economically and environmentally, leading to the creation of new employment opportunities. In the long term, the project is expected to make significant contributions to sustainable development.

Keywords: Entrepreneurship, rural development, sustainability, Erasmus+

Masal Ağacı

Birsen Ateş Şentürk
Sınıf Öğretmeni Sultan Çiftliği İlkokulu
batessenturk@gmail.com

Özet

Kültür bir milletin temel taşıdır. Kültürü oluşturan sözlü ögelerin başında ise "Masallar" gelir. Kültürümüzün ulusal ve uluslararası arenada tanıtılması, farklı kültür ögelerini fark edip farklı kültürlere harman edilip, tanıtılması: Masal Bahçesi. Amacımız; masalların ve sözlü kültür ögelerinin kültürümüzü tanımada ve tanıtmada etkili yeri olduğunu; bunu öğrencilerimiz üzerindeki görmek ve aktarmaktır. Masal çocuk üzerinde hayal dünyasını geliştiren,dinleme,konuşma ve dramalaştırma ,rol yapma,psikomotor becerilerini geliştirmesine olanak sağlamak,masal dinlemek ,okuduğunu anlamak,akıcı ve güzel okumak,masal oluşturmak, dil gücünü geliştirmek,Türkçe kelimelerini anlamına uygun yerde kullanmak ve doğru telaffuz etmek,sebep sonuç ilişkisi kurmak,yer zaman kavramını oluşturmak.kendilerine özgü kurgu yapmak,bunu sözlü,yazılı ,görsel ve müziksel ifade edebilmek,kurguladığı masalları görsel ve yazılı olarak sembolleşmesini sağlamak,böylelikle özgüven oluşmasına destek olmak,yazdığı masalları topluma sunmak ve masalın çocuklar hayatındaki önemini sunmak bu projenin amacıdır. Bu projeyle öğrenciler masal nedir,masalın öğeleri nelerdir,kahramanı,yer zaman kavramını,kelimeleri düzgün,olayları akışkan yazmayı,noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmayı,masalın sonucunda iyi ve kötü kavramları ayırt etmeyi öğrendiler.Yazdıkları masalları okuyarak ve onları resmederek farklı alan yeteneklerini keşfettiler,Başarmanın hazzını alarak özgüveni oluşturdular.Masallar, toplumların kültür birikimleri olup nesilden nesle aktarılarak varlıklarını sürdürürler. Masallar genellikle toplumun kültürel ve ahlâkî kurallarını hayal ürünü motiflerle ve gerçek üstü kahramanlarla dinleyiciye uaştırırlar. Bu nedenle masalların eğitimsel işlevleri önemsenmiş ve özellikle çocukların masalla beslenmesinin onların gelişimi açısından yarar sağlayacağı sıkça vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Masal Ağacında Masal

Fairy Tale Tree

Birsen Ateş Şentürk

Abstract

Culture is the cornerstone of a nation. The first verbal element that forms culture is "Tales". The introduction of our culture in the national and international arena, recognizing different cultural elements and blending them with different cultures: Tale Garden. Our aim is to see and convey to our students the effective place of tales and verbal cultural elements in recognizing and introducing our culture. The aim of this project is to develop the imagination of children through fairy tales, listening, speaking and dramatization, role playing, and psychomotor skills, to listen to fairy tales, to understand what is read, to read fluently and beautifully, to create fairy tales, to develop language skills, to use Turkish words in appropriate places and to pronounce them correctly, to establish cause and effect relationships, to create the concept of time and place. to create their own fiction, to be able to express this verbally, in writing, visually and musically, to ensure that the fairy tales they create are symbolized visually and in writing, thus supporting the development of self-confidence, to present the fairy tales they write to society and to present the importance of fairy tales in children's lives. With this project, students learned what a fairy tale is, what are the elements of a fairy tale, the hero, the concept of time and place, how to write words properly and events fluently, how to use punctuation marks correctly and appropriately, and how to distinguish good and bad concepts as a result of a fairy tale. They discovered their talents in different fields by reading the fairy tales they wrote and drawing them, and they developed self-confidence by taking the pleasure of success. Fairy tales are the cultural accumulations of societies and continue their existence by being passed down from generation to generation. Fairy tales generally convey the cultural and moral rules of a society to the listener with imaginary motifs and surreal heroes. For this reason, the educational functions of fairy tales have been emphasized and it has been frequently emphasized that feeding children with fairy tales will be beneficial for their development.

Keywords: Fairy Tale in The Fairy Tale Tree

Masal Bahçesi

Ilhan Şentürk
Türkçe Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
ilhansenturk@gmail.com

Özet

Masallar, toplumların kültür birikimleri olup nesilden nesle aktarılarak varlıklarını sürdürürler. Masallar genellikle toplumun kültürel-ahlâkî kurallarını hayal ürünü motiflerle. Gerçek üstü kahramanlarla dinleyiciye ulaştırırlar. Bu nedenle masalların eğitimsel işlevleri önemsenmiş ve özellikle çocukların masalla beslenmesinin onların gelişimi açısından yarar sağlayacağı sıkça vurgulanmıştır. Bu projeyle öğrenciler masal nedir, masalın öğeleri nelerdir, kahramanı, yer zaman kavramını, kelimeleri düzgün, olayları akışkan yazmayı, noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmayı, masalın sonucunda iyi ve kötü kavramları ayırt etmeyi öğrendiler. Yazdıkları masalları okuyarak ve onları resmederek farklı alan yeteneklerini keşfettiler, Başarmanın hazzını alarak özgüveni oluşturdular. Masallar, toplumların kültür birikimleri olup nesilden nesle aktarılarak varlıklarını sürdürürler. Masallar genellikle toplumun kültürel ve ahlâkî kurallarını hayal ürünü motiflerle ve gerçek üstü kahramanlarla dinleyiciye ulaştırırlar. Bu nedenle masalların eğitimsel işlevleri önemsenmiş ve özellikle çocukların masalla beslenmesinin onların gelişimi açısından yarar sağlayacağı sıkça vurgulanmıştır. Bu proje Türkçe derslerimizi daha anlamlı ve çok yönlü hale getirmemizi sağladı.Masal kavramının anlatılması,öğelerinin incelenmesi,masal kahramanlarının bulunması,sonucunun tahmin edilmesi,iyi kötü kavramlarının anlaşılmasında önemli yer tuttu.Üretme,sorumluluk alma,farklı bakış açısı oluşturma,yaparak yaşayarak öğrenme,yazdıkları masalları dramatize etme,beden dilini kullanmayı sağladı.Yazdıkları masalları resmederek somutlaştırdılar,ürettiler,düşüncelerini daha iyi ifade ettiler.Yaptıkları çalışmaları belirledikleri bir ağaca astık,adına Masal Bahçesi dedik ,tiyatro sahnesinde tüm sınıflara sunmalarını sağladık. 21.yüzyıl becerileri kapsamında teknolojiyi öğrenmeleri ve kullanmalarıadına Canva programı ile birlikte logo,poster tasarımı yapıldı.Masal yazmayı sadece Türkçe dersimizle ilişkilendirmeyip,yazdığımız masalları dezavantajlı bireylerimiz de düşünerek pandomim yaparak canlandırıldı,bedenimizi,jest ve mimiklerimizi kullanarak rol yapıldı,duygularımızı ifade edildi.Proje ortaklarıyla ortak yazdığımız masalları seslendirildi,youtube yüklendi,linki alınıp QR kodu oluşturarak engelli bireylerimiz için engelleri aşıldı. 56 ortak ile story jumperdan seslendirerek ortak masal yazıldı.2'li ortaklaşa yazılan masalladan projemizin sonuç ürünü olarak "MASAL BAHÇESİ" isimli masal kitabımızı çıkarıldı. Yazdığımız masallar seslendirildi. QR kod oluşturduk ve ENGELSİZ KİTAP adı altında 2500 adet bastırıldı.

Anahtar Kelimeler: Masal Bahçesinden Masal Diyarına

Fairy Tale Garden

Ilhan Şentürk

Abstract

Fairy tales are the cultural accumulations of societies and continue their existence by being passed down from generation to generation. Fairy tales generally convey the cultural-moral rules of the society to the listener with imaginary motifs and surreal heroes. For this reason, the educational functions of fairy tales have been given importance and it has been frequently emphasized that especially feeding children with fairy tales will be beneficial for their development. With this project, students learned what a fairy tale is, what are the elements of a fairy tale, the hero, the concept of time and place, writing words properly and events fluently, using punctuation marks correctly and appropriately, and distinguishing good and bad concepts as a result of the fairy tale. They discovered their talents in different fields by reading the fairy tales they wrote and drawing them, and they developed self-confidence by taking the pleasure of success. Fairy tales are the cultural accumulations of societies and continue their existence by being passed down from generation to generation. Fairy tales generally convey the cultural and moral rules of the society to the listener with imaginary motifs and surreal heroes. For this reason, the educational functions of fairy tales have been emphasized and it has been frequently emphasized that feeding children with fairy tales will be beneficial for their development. This project enabled us to make our Turkish lessons more meaningful and versatile. It played an important role in explaining the concept of fairy tale, examining its elements, finding fairy tale heroes, predicting the outcome, and understanding the concepts of good and bad. It provided production, taking responsibility, creating a different perspective, learning by doing and experiencing, dramatizing the fairy tales they wrote, and using body language. They concretized the fairy tales they wrote by drawing them, produced them, and expressed their thoughts better. We hung their work on a tree they determined, called it the Fairy Tale Garden, and had them present it to all classes on the theater stage. In order for them to learn and use technology within the scope of 21st century skills, a logo and poster design was made with the Canva program. We did not associate writing fairy tales only with our Turkish lessons, but also the fairy tales we wrote were brought to life by pantomiming with our disadvantaged individuals, we played roles using our bodies, gestures and facial expressions, and expressed our feelings. The fairy tales we wrote together with the project partners were vocalized, uploaded to YouTube, the link was obtained and the QR code was created to overcome the obstacles for our disabled individuals. A common fairy tale was written by vocalizing from story jumper with 56 partners. As the final product of our project, our fairy tale book named “THE FAIRY TALE GARDEN” was published from the fairy tales written jointly by 2. The fairy tales we wrote were vocalized. We created a QR code and 2500 copies were printed under the name ENGELSİZ BOOK.

Keywords: From The Fairy Tale Garden to the Fairy Tale Land

Doğa Benim Herşeyim

Eda Şimşek
Okul Öncesi Öğretmenliği Çanakkale Zübeyde Hanım Anaokulu
edasimsek33@gmail.com

Özet

Bulgaristan,Litvanya .Romanya ve Türk ortakları ortaklığı ile yürütülen eTwinning projemizin amacı iklim krizine dikkat çekerek,doğada zaman geçiren,çevresine duyarlı,sürdürülebilir yaşam kaynaklarını benimseyen,ekolojik okuryazarlık becerisini geliştirmiş çocuk sayısını arttırmaktır.Bu projede, çocuklar doğa sevgisi kazanarak çevresine duyarlı bireyler olmanın yanı sıra birçok web2 aracı ile teknolojiyi verimli kullanmayı eğlenerek öğrendi.Projede birçok etkinleşimli etkinlikler,işbirlikçi ürünler ve ortak ürünler oluşturuldu.Hedefimizi birçok sınıf içi etkinlikler ile ve diğer kuruluşlarında desteği ile webinarlar düzenleyerek çocuklar ile birlikte velilerde de bu çevre bilincini gerçekleştirmeye çalıştık. Projede temel hedef çocukların doğada geçirdikleri zamanı arttırarak doğaya ve yaşadıkları çevreye karşı duyarlılık kazandırmak. Çocuklarda ekolojik okuryazarlık geliştirerek sürdürülebilir yaşam konusunda farkındalık oluşturmaktır. Çocukların doğaya karşı olumlu bağlar kurması fiziksel, duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemiştir. Çocukların yaratıcı düşünme becerileri desteklenmiştir. Projeye katılan tüm öğretmen ve öğrenciler web2 araçları ile çeşitli tanıtım çalışmaları yapmıştır. Projede yer alan öğretmenlerin yanısıra öğrencilerde web2 araçlarını keşfederek temel düzeyde teknelojik beceri kazanmıştır. Diğer Avrupa ülkelerinden edindikleri arkadaşları ile dil sorunu yaşasalarda çevrimiçi oyun ve etkinliklerde olumlu etkileşimler sağlamışlardır. Projede tüm bu çalışmalar yapılırken bütün ortaklar tarafından güvenli internet kullanımına dikkat edilerek belirlenen kurallara uyulmuştur. 15 Ekim 2022 de başlayıp 25 Mayıs 2022 de son bulan projede tüm ortaklar ile her ay çevrimiçi toplantılar yapılarak bilgi alışverişi yapıldı.Yapılan ilk toplantıda bir çalışma takvimi oluşturularak görev paylaşımı gerçekleştirildi.Her aya özel bir iklim krizi konusu belirlenerek çeşitli sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler düzenlendi.Her ay farklı bir ortağın editörlüğünde yapılan bu çalışmalar ile ilgili bir e-dergi oluşturuldu ve oluşturulan tüm edergiler proje sonunda farklı web2 araçları ile nihai ürün olarak,proje ismi ile sayfa numaraları herbir ortak tarafından oluşturularak e-kitap halinde bir araya getirildi. Projemizde tüm ortakların ve öğrencilerin katılımı ile web2 araçları kullanılarak 2022 TAKVİM i, geri dönüşüme dikkat çekerek, geri dönüşüm malzemelerden PROJE İSMİ çalışması, tüm ortakların katılımı ile AKROSTİŞ DOĞA ŞİİRİ, ÖZGÜN PROJE ŞARKISI ORTAK ÜRÜNlere örnek oluşturulmuştur. Her ay farklı proje ortağ tarafından ouşturulan e-dergiler, farklı web2 araçları ile okuşturulan PROJE BULUTU, onlıne PUZZLE, onlıne EŞLEŞTİRME KARTLARI, TOHUM TAKASI ŞENLİĞİ, İŞBİRLİKÇİ ÜRÜNLERE örnek olmuştur. Projemize çevrimiçi davet edilen DİYETİSYEN ve PERMAKÜLTÜR UZMANI ile veli ve öğrenciler eğlenveli zaman geçirmişlerdir. Projede yapılan tüm etkinlikler ve çalışmlar proje ortakları tarafından müfredatla ilişkilendirildi. Bu projede yer alan ortakların doğa sevgisi ve öğrencilerine bu sevgiyi taşıma çabası, proje kapsamında uyum içinde tüm etkinliklere katılım sağlaması sayesinde, projemiz 14.06.2023 tarihinde ulusal Avrupa kalite etiketi ile ödüllendirilmiştir

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi, Doğa, İklim, Çevre

Nature is My Everything

Eda Şimşek

Abstract

The aim of our eTwinning project, carried out in partnership with Bulgaria, Lithuania, Romania and Turkish partners, is to draw attention to the climate crisis and to increase the number of children who spend time in nature, are sensitive to their environment, adopt sustainable living resources and have developed ecological literacy skills. In this project, children gain a love of nature and become environmentally sensitive individuals. In addition, he learned to use technology efficiently with many web2 tools while having fun. Many interactive activities, collaborative products and joint products were created in the project. We tried to achieve this environmental awareness among children and parents by organizing many in-class activities and webinars with the support of other organizations. The main goal of the project is to raise awareness of children about nature and the environment they live in by increasing the time they spend in nature. By developing ecological literacy in children, it is to raise awareness about sustainable living. Children's establishment of positive bonds with nature supported their physical, emotional and cognitive development. Children's creative thinking skills were supported. All teachers participating in the project and students carried out various promotional activities with web2 tools. In addition to the teachers in the project, students also gained basic technological skills by exploring web2 tools. Even though they had language problems with their friends from other European countries, they had positive interactions in online games and activities. While all these studies were carried out in the project, all partners followed the rules set by paying attention to safe internet use. In the project, which started on October 15, 2022 and ended on May 25, 2022, online meetings were held with all partners every month and information was exchanged. In the first meeting, a work schedule was created and tasks were shared. A special climate crisis topic was determined for each month and various in-class and out-of-class activities were held. An e-magazine was created about these studies, which was edited by a different partner every month, and all the magazines were brought together as an e-book at the end of the project, with the project name and page numbers created by each partner, as the final product, with different web2 tools. All activities and studies carried out in the project were associated with the curriculum by the project partners. Thanks to the love of nature of the partners in this project and their efforts to convey this love to their students, and their participation in all activities in harmony within the scope of the project, our project was awarded with the national European quality label on 14.06.2023.

Keywords: Preschool, Nature, CLIMATE, environment

Çocuklar için Yaşanabilir Bir Dünya: Doğanın Sesine Kulak Ver eTwinning Projesi

Pınar Sayar
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
pinarslan874@hotmail.com

Özet

Son yıllarda dünya, iklim değişikliği, çevre kirliliği ve doğal kaynakların aşırı kullanımı gibi ciddi çevre sorunlarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Doğa, ortaya çıkan bu sorunlarla alarm verirken, yarınlarımızı, bugünü koruyarak, doğanın sesine kulak vererek, sesine ses olarak inşa etmek sürdürülebilir bir gelecek için önem arz etmektedir. Sürdürülebilir bir gelecek inşasında, çevre sorunlarının çözümü için herkesin üzerine düşen sorumluluklar bulunmaktadır. Sürdürülebilir çevre eğitimi ve sürdürülebilir yaşam tarzlarının benimsenmesi geleceğimizi korumak adına atılacak önemli adımlardandır. Sürdürülebilir çevre eğitimi bireylere çevre ile ilgili farkındalık kazandırmanın yanı sıra, gelecekteki insanı ve dünyayı düşünmenin önemine de dikkat çeker. Bu eğitim insanın yaşadığı dönem içerisinde çevrenin bilinçli kullanması adına çaba harcamasını ister. Bu projenin geliştirilmesindeki temel amaç, öğrencilerin 21. yüzyıl çevre okuryazarlık becerilerini ve sürdürülebilir çevre bilincini geliştirmektir. "Doğanın Sesine Kulak Ver" eTwinning Projesi, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Azerbaycan, Türkiye ve İtalya ortaklığında hayata geçirilmiştir. Proje, 6-13 yaş arasındaki 300 öğrenci ve 12 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Proje, İngilizce ve Türkçe dillerinde yürütülmüştür ve karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel boyutta, öğrencilerin çevre okuryazarlığı ve sürdürülebilirlik konusundaki bilgi düzeylerini ölçmek için ön test ve son test uygulanmıştır. Nitel boyutta ise web 2.0 araçlarıyla öğrencilerin görüşleri toplanmış ve betimsel analiz yapılmıştır. Proje başlangıcında uygulanan ön test, öğrencilerin çevre okuryazarlığı, sürdürülebilir çevre eğitimi, çevre kirliliği ve doğal kaynakların korunması hakkında bilgi ve farkındalık düzeylerini ölçmeye odaklanmıştır. Proje bitiminde uygulanan son test ile öğrencilerdeki gelişim ölçülmüştür. Son test sonuçları, öğrencilerin çevre okuryazarlığı ve sürdürülebilirlik konularında önemli kazanımlar elde ettiğini göstermiştir. Proje kapsamında öğretmenlerin rehberliğinde öğrenciler, çevre dostu pankartlar, posterler ve sloganlar oluşturarak çevre bilincini yaratıcı yollarla ifade etmişlerdir. Araştırma sürecinde, gözlem ve uygulamalı etkinlikler kullanılarak öğrencilerin katılımları teşvik edilmiştir. Web 2.0 araçları, çevrim içi atölyeler ve tanışma etkinlikleri gibi dijital araçlar, öğrencilerin yaratıcı yeteneklerini geliştirmek için etkin bir şekilde kullanılmıştır. Öğrencilere eğlenceli, yaratıcı ve uygulamalı yöntemlerle çevre koruma bilinci kazandırılmaya çalışılmıştır. Projenin finalinde 5 Haziran Dünya Çevre Günü'nde öğrenciler, çevre koruma bilincini yaygınlaştırmak ve artırmak amacıyla eş zamanlı yürüyüşler düzenlemişlerdir. Proje sonunda, öğrencilerin çevre koruma konusundaki bilinçleri artarken sosyal sorumluluk duyguları gelişmiş ve sürdürülebilir bir yaşam tarzını benimsemeye başladıkları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, "Doğanın Sesine Kulak Ver" projesi, öğrencilere sürdürülebilir çevre bilinci kazandırmakta ve sosyal sorumluluk duygusunu pekiştirmektedir. Benzer projelerin desteklenmesi, Türkiye Yüzyılı Maarif

Modeli kapsamında çevre okuryazarlık becerisinin kazandırılmasına yönelik müfredatla bütünleştirici etkinlikler yapılması önerilmektedir. Bu tür projeler, sürdürülebilir bir gelecek için çevre dostu bireyler yetiştirmede önemli bir adım teşkil etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik-1, çevre okuryazarlığı-2, çevre eğitimi-3, eTwinning-4

A Livable World For Children: Listen to the Voice of Nature eTwinning Project

Pınar Sayar

Abstract

In recent years, the world has been facing serious environmental problems such as climate change, environmental pollution and overuse of natural resources. While nature is alarmed by these emerging problems, it is important for a sustainable future to build our tomorrows by protecting today, listening to the voice of nature and giving voice to its voice. In building a sustainable future, everyone has responsibilities for solving environmental problems. Sustainable environmental education and the adoption of sustainable lifestyles are important steps to be taken to protect our future. In addition to raising awareness about the environment, sustainable environmental education also draws attention to the importance of thinking about the future human and the world. This education requires people to make efforts for the conscious use of the environment in the period they live. The main purpose of developing this project is to improve students' 21st century environmental literacy skills and sustainable environmental awareness. The eTwinning project 'Listen to the Voice of Nature' was implemented in the 2023-2024 academic year in partnership with Azerbaijan, Turkey and Italy. The project was realised with the participation of 300 students aged 6-13 and 12 teachers. The project was conducted in English and Turkish and mixed research method was used. In the quantitative dimension, pre-test and post-test were applied to measure students' knowledge levels on environmental literacy and sustainability. In the qualitative dimension, students' opinions were collected through web 2.0 tools and descriptive analysis was conducted. The pre-test applied at the beginning of the project focused on measuring students' knowledge and awareness levels about environmental literacy, sustainable environmental education, environmental pollution and protection of natural resources. The post-test administered at the end of the project measured the progress of the students. The results of the post-test showed that the students made significant gains in environmental literacy and sustainability. Within the scope of the project, under the guidance of teachers, students expressed environmental awareness in creative ways by creating environmentally friendly banners, posters and slogans. During the research process, students' participation was encouraged through observation and practical activities. Digital tools such as Web 2.0 tools, online workshops and familiarisation activities were used effectively to develop students' creative abilities. Students were made aware of environmental protection through fun, creative and practical methods. At the end of the project, on 5 June World Environment Day, the students organised simultaneous walks in order to spread and increase awareness of environmental protection. At the end of the project, it was observed that while the students' awareness of environmental protection increased, their sense of social responsibility developed and they started to adopt a sustainable lifestyle. In conclusion, the 'Listen to the Voice of Nature' project provides students with sustainable environmental awareness and reinforces their sense of social responsibility. It is recommended to support similar projects and to carry out activities that integrate environmental literacy skills with the curriculum within

the scope of the Turkish Century Education Model. Such projects constitute an important step in raising environmentally friendly individuals for a sustainable future.

Keywords: Sustainability-1, environmental literacy-2, environmental education-3, eTwinning-4

F.E.E.L (Friendly eTwinners of Emotional Literacy)

Hümeyra Yüce [1] & Hümeyra Yener [2,*]
[1] Ingilizce Öğretmenliği Ertuğrul Gazi Anadolu Imam Hatip Proje Okulu
[2] Ingilizce Öğretmenliği Toki Şehit Fatih Erer Ortaokulu
hs.yener@gmail.com

Özet

Friendly eTwinners of Emotional Literacy (F.E.E.L) inovatif ve öğrenci temelli bir proje olup, Türkiye (5), Romanya (1), Moldova (1) ve İtalya'dan (3) çok ortaklı katılımcılardan oluşmaktadır. 11-14 yaş aralığında 90 öğrenci, yenilikçi öğretmenlerin rehberliğinde 21. yüzyıl becerilerini geliştirerek aktiviteleri tamamlamıştır. İletişim dili İngilizce olan projenin konusu, okulda iyi olma halidir. Amacı, ortaokul öğrencilerinde iyi olma hali ve zihinsel sağlığı teşvik etmektir. Öğrencilerin stres yönetimi, özbakım, sağlıklı alışkanlıklar ve iyi oluş farkındalığı konularını keşfetmeye teşvik etmek amaçlanmıştır. Ayrıca yabancı dili aktif kullanma, dijital beceriler, yaratıcılık, iş birliği, iletişim, üretkenlik ve sosyal beceriler gibi 21. yüzyıl becerilerini teşvik etmek hedeflenmiştir. Proje çıktısı olarak, öğrenciler tarafından hazırlanan mandalalar, mantık oyunları, deyimler ve yapay zekâ aracı ile oluşturulan şarkıyı içeren ortak bir kitap oluşturulmuştur. F.E.E.L eTwinning projesinin en önemli yönlerinden biri disiplinlerarası yaklaşımıdır. Farklı derslerden unsurların dahil edilmesine olanak tanıyarak, öğrencilerin farklı konulara dair anlayışlarını derinleştirmekte ve aynı zamanda yaratıcılık, iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme, sorumluluk ve BİT becerileri gibi kritik yetkinliklerin geliştirilmesini teşvik etmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin rehberliğinde WEB2 ve yapay zeka araçları ile tanışarak çeşitli içerikler hazırlamış ve BİT yeterliliklerini artırmışlardır. Proje sürecinde uygulanan yöntem ve teknikler; beyin fırtınası, inovasyonu teşvik etme, kendi kendine öğrenme, işbirlikçi öğrenme stratejileri ve karar alma süreçlerini içermektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almalarını sağlamak amacıyla, küçük gruplar içerisinde akran etkileşimleriyle desteklenen işbirlikçi öğrenme stratejileri uygulanmıştır. Çevrimiçi forumlar aracılığıyla iletişim ve fikir paylaşımı sağlanarak topluluk ve küresel farkındalık duygusu geliştirilmiştir. Mantık oyunları ve mandala tasarımı gibi etkinlikler öğrencilerin dijital becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmiştir. Ayrıca kısa süreli farkındalık egzersizleriyle öğrencilerin farkındalık düzeyleri artırılmıştır. Öğrencilerin duygusal zekalarını ve empati yeteneklerini geliştirmek amacıyla forumlarda ''Nasıl Hissediyorsun?'' sorusuna yanıt vermeleri sağlanmıştır. Bu yöntem ve teknikler, öğrencilerim hem akademik hem de duygusal olarak güçlenmelerine önemli katkı sağlamıştır. Friendly eTwinners of Emotional Literacy adlı eTwinning projesinde öğretmenler rehber olarak önemli bir rol oynayarak, öğrenciler arasında iş birliği ve iletişimi teşvik ettiler. Proje kapsamında mandala oluşturma, duygular ile ilgili deyimler kitapçığı oluşturma, mantık oyunları kitapçığı oluşturma, iyi oluş aktiviteleri ve ''It is OK'' adlı ortak şarkının sözlerini yazma gibi etkinliklerin toplu halde yer aldığı bir ekitap oluşturuldu.

Anahtar Kelimeler: eTwinning, okulda iyi oluş, yapay zekâ,

F.E.E.L (Friendly eTwinners of Emotional Literacy)

Hümeyra Yüce [1] & Hümeyra Yener [2,*]

Abstract

The Friendly eTwinners of Emotional Literacy (F.E.E.L) project is an innovativei student-centered initiative involving multiple partners from Türkiye (5), Romania (1), Moldova (1) and Italy (3). Ninety students aged 11-14 completed the activities under the guidance of innovative teachers, developing their 21sy century skills. The project, conducted in English, focuses on promoting well-being at school, aiming to encourage middle school students to explore stress management, self-care, healthy habits and well-being awareness. Additionally, the project seeks to enhance the 21st century skills such as active use of foreign language, digital literacy, creativity, collaboration, communication, porductivity and social skills. As a project output, a joint book was created, comprising mandalas, logic games, idioms about emotions and a song developed using an AI tool, all prepared by the students. One of the key aspects of F.E.E.L eTwinning project is its interdisciplinary approach. By integrating elements from different subjecs, it deepens students' understanding of various topics and encourages the development of critical competencies such as creativity, collaboration, communication, critical thinking, responsibility and ICT skills. Under the teachers' guidance students were introduced to web 2 and artificial intelligence tools, creating various contents and enhancing their both ICT and foreign language skills. The methods and techniques applied during the project include brainstorming, promoting innovation, self-directed learning, collaborative learning strategies, and decision-making processes. To ensure students take responsibility for theri own learning processes, collaborative learning strategies supported by peer interactions in small groups were implemented. Online forums faciliated communication and idea sharing, fostering a sense of community and global awareness. Activities such as logic games and mandala design enhanced students' digital skills and problem solving abilities. Additionally, short mindfullness exercises were conducted to increase srudents' awareness levels. To develop emotional intelligence and empathy skills, students were encouraged to answer the "How do you fell?" question in forums. These methods nad techniques have significantly contributed to students' academic and emotional growth.

Keywords: eTwinning, well-being at school, artificial intelligence, web 2 tools

Dünyadaki İzlerimiz

Çisil Atlatırlar [1,*] & Didem Yılmaz [2]
[1] Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Özel Türk Koleji
[2] Görsel Sanatlar Eraslan Okulu
cisil.atlatirlar@itk.k12.tr

Özet

İnformal öğrenme ortamlarını sıklıkla kullanabildiğimiz eTwinning platformunda ülkemiz genelindeki okullarla ortak çalışma ile oluşturduğumuz ‘’Dünyadaki İzlerimiz ‘’ adlı projemizin çalışmalarını 2021 Kasım ayında başlayarak, 2022 Mayıs ayında tamamlamış bulunmaktayız. “Dünyadaki İzlerimiz’’ projesiyle amacımız, öğrencilerimizin kültürel mirasımız ile ilgili bilinçlenmesini ve bu alanda farkındalığını sağlamaktır. Ayrıca projemizde sürdürülebilir kalkınma hedefleri içinde, sürdürülebilir turizm anlayışının gelişmesi için kültürel mirasın çok yönlü yapısını anlayarak korunmasını sağlamak, öğrencilerimizin yaşadığı şehir ’in tarihini tanıması, geçmişte iz bırakan sanat dallarını özümsemesi ve yeteneklerinin geliştirilmesini sağlama, yaşadığı toplumun ve dünya kültürünü öğrenmesi, sosyal aktiviteler ile disiplinler arası işbirliği yaparak farklı bilim, kültür ve sanat dallarının birbiri ile etkileşim kurması amacıyla projemizi uyguladık ve hedeflerimize ulaştığımızı düşünüyoruz. Kültürel mirasımızın yanı sıra somut olmayan kültürel mirasın koruyucuları olmuşlardır. Kültürüne, insanına duyarlı bireyler yetiştirmek değerler eğitimini hatırlatmak projemizin başlıca amacı olmuş ve bu amacı gerçekleştirmekten gurur duyuyoruz. Proje finaline ulaşmak için iş birliği halinde çalışarak ortak bir çalışma çıkarmanın hazzını yaşamışlardır. E twinning projesiyle öğrencilerimiz proje tabanlı çalışmayı öğrenerek kendilerine yeni özellikler ve beceriler katmışlardır. Projemizi ülkemizin farklı şehirlerinden 6 okul ve 40 öğrenciyle gerçekleştirdik. Okulların bulunduğu illerdeki kültürel miras öğeleri ile ilgili ilk olarak farkındalık çalışmaları yapılarak elde edilen bulgular dijital ortamda yapılan toplantılar aracılığı ile paylaşılmış ve öğrencilerimiz de internet ortamında web 2.0 araçlarını kullanarak ortak çalışmalarda bulunmuşlardır. Her okul paylaşım yaptıktan sonra somut olmayan kültürel miras öğeleri üzerine informal öğrenme ortamları (sergi, gezi, web2.0 aracı vb.) oluşturarak asenkron bir şekilde, grup çalışmaları ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmamızın ilerleyen safhalarında yurt içinden ve yurt dışından kültürel miras elçileri ile dijital ortam üzerinden yapılan toplantılar ile ülkemizdeki diğer somut olmayan kültürel miras öğeleri ile ilgili farkındalık yaratmıştır. Çalışmamız; benim kültürüm, benim geleceğim sloganı ile ilerlemişlerdir. Edinilen bilgilerden yola çıkılarak ürünler tasarlanmış ve sergilenmiştir. Ayrıca sosyal medya platformları kullanılarak yaygınlaştırma çalışmaları yapılmıştır. Yapılan çalışmaların genelinde, teknoloji ve sürdürülebilirlik konuları yoğun bir şekilde vurgulanmış ve bütüncül olarak uygulanmıştır. Bu da projemizin dinamizmini ve sürekliliğini gözler önüne sermektedir. Öğrencilerimizin informal öğrenme ortamlarındaki gözlemlerimizden yola çıkarak öğrencilerimizin elde ettiği farkındalıklar 21.yy becerilerinin birçok basamağına ulaşmasında önemli bir adım olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etwinning, informal öğrenme, kültürel miras,

Our Traces On Earth

Çisil Atlatırlar [1,*] & Didem Yılmaz [2]

Abstract

We have completed the work on our project called "Our Traces in the World", which we created in collaboration with schools across our country on the eTwinning platform, where we can frequently use informal learning environments, starting in November 2021 and completing it in May 2022.Our aim with the "Our Traces in the World" project is to raise awareness of our students about our cultural heritage and to raise their awareness in this field. In addition, in our project, within the sustainable development goals, to ensure that the cultural heritage is protected by understanding its multifaceted structure in order to develop the understanding of sustainable tourism, to enable our students to know the history of the city they live in, to assimilate the branches of art that have left their mark in the past and to develop their skills, to learn the culture of the society and the world in which they live, to participate in social activities. We implemented our project in order to ensure that different branches of science, culture and art interact with each other by collaborating across disciplines, and we believe that we have achieved our goals. They have been the guardians of our cultural heritage as well as intangible cultural heritage. The main aim of our project is to raise individuals who are sensitive to their culture and people, and to remind them of values education, and we are proud to achieve this aim. They experienced the pleasure of working collaboratively to achieve the final project. With the e-twinning project, our students learned project-based work and added new features and skills to themselves. We carried out our project with 6 schools and 40 students from different cities of our country. Firstly, awareness studies were carried out regarding the cultural heritage items in the provinces where the schools are located, and the findings were shared through meetings held in the digital environment, and our students carried out joint studies on the internet using web 2.0 tools. After sharing, each school created informal learning environments (exhibitions, trips, web 2.0 tools, etc.) on intangible cultural heritage items and carried out asynchronous group studies. In the later stages of our work, awareness was raised about other intangible cultural heritage items in our country through meetings held via digital media with cultural heritage ambassadors from home and abroad. Our work; They have progressed with the slogan "my culture, my future". Based on the information obtained, products were designed and exhibited. In addition, dissemination efforts were carried out using social media platforms. Throughout the studies, technology and sustainability issues were heavily emphasized and implemented holistically. This reveals the dynamism and continuity of our project. Based on our observations in our students' informal learning environments, it has been observed that the awareness gained by our students is an important step in reaching many levels of 21st century skills.

Keywords: Etwinning, informal learning, cultural haritage.

Erken Çocukluk ve İlkokul Çağında Oyun Tabanlı Matematik Öğrenimi (Oyunda Matematik)

Nesrin Doğu [1,*], Zeynep Derici [2], Hülya Han [3], Sibel Durmuşoğlu [4] & Tuğba Imge Ersayın [5]
[1] Anasınıfı Necdet Calp İlkokulu
[2] Sınıf Öğretmenliği Necdet Calp İlkokulu
[3] Ana Okulu Öğretmenliği Necip Fazıl Kısakürek Mtal Uygulama Sınıfı
[4] Okul Öncesi Öğretmenliği 15 Temmuz İlkokulu/ Ürgüp
[5] Ingilizce Öğretmenliği Gündoğdu Nene Hatun İlkokulu
nes010628@gmail.com

Özet

eTwinning ulusal eğitim ağı ile ilişkilendirilmiş olarak "çocuklara matematiğin yapılabilir ve eğlenceli bir alan olduğunu göstermek, eğitici, öğretici ve interaktif etkinliklerle anasınıfı ve ilkokul öğrencilerimize matematiği oyun yoluyla sevdirerek öğretmek ve sağlam bir temel oluşturmak" amacıyla proje kurulmuştur. Proje ekibinde iki kurucu üye ile birlikte toplam 13 öğretmen görev almıştır. Matematik erken çocukluk döneminden itibaren çocukların öğrenmesi gereken bir alandır. 4-8 yaş arası öğrencilerin matematik öğrenimini oyun tabanlı etkinliklerle desteklemek, kavramları anlamalarını ve kalıcı hale getirmelerini sağlar. Bu yaş grubu çocuklarının eğlenceli ve keşfetmeye yönelik bir ortamda öğrenmeleri hem ilgilerini yüksek tutar hem de problem çözme yeteneklerini geliştirir. Oyun tabanlı öğrenme, sınıf içi eğitim ortamlarının ötesine geçerek öğrenmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğunu fark etmelerine de katkıda bulunur. Proje hedeflerimiz: Matematiğin sevdirilmesi ve eğlenerek öğrenilmesi, Öğrencilerin matematiği oyun yoluyla kolay öğrenmelerini sağlayarak güven duygusu geliştirmelerini sağlama, Bireysel ve grup etkinliklerine katılabilmelerini sağlama, Yaşlarına göre dijital araçları kullanabilme becerilerini destekleme. Litvanyalı ortağımız ile kurduğumuz eTwinning projemizde; öğrencilerimizin oyun tabanlı öğrenmelerini sağlamak için; nesnelerle çıkarma, toplama, su doku, eşleştirme, gruplama, sıralama, örüntü, grafik oluşturma, sek sek, saat ile ilgili çalışmalar ve eğitici oyunlar, sınıfta ve okul bahçesinde uygulanmıştır. Öğrencilerimizin seviyesine uygun web2.0 araçlarını kullanarak matematikle ilgili çeşitli dijital oyunlar hazırlanıp oynamaları sağlanmıştır. Aynı zamanda çeşitli ülkelerdeki okullardaki arkadaşlarıyla proje sayesinde tanışıp etkinlikler yapmalarına fırsat tanınmıştır. Bunların yanısıra güvenli internet ile ilgili çalışmalar yapılarak, teknolojiyi doğru ve yerinde kullanma ile ilgili farkındalık oluşturulmuştur. Öğrencilerimizin bilgilerinin ve proje verilerinin gizliliğine önem verilmiş, etkinliklerde çocukların yüzü görünmeden fotoğraf çekilmiştir. Projemizi yaygınlaştırıp tanıtmak için; dijital ve normal okul panoları, proje broşürü, okul web sitesi, yerel basın ve eğitimhanede haberleri, sosyal medya paylaşımları ve tanıtım toplantıları yapılmıştır. Final ürünü olarak matematiği günlük yaşamla ilişkilendirerek öğrencilerimizin yaptığı resimleri birleştirerek ortak bir e kitap oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğlenerek öğrenme, Matematik, Oyun

Play-Based Mathematics Learning in Early Childhood and Primary School Age (Math in the game)

Nesrin Doğu [1,*], Zeynep Derici [2], Hülya Han [3], Sibel Durmuşoğlu [4] & Tuğba Imge Ersayın [5]

Abstract

The project was established in association with the eTwinning national education network with the aim of "showing children that mathematics is a doable and fun field, teaching our kindergarten and primary school students mathematics through games and creating a solid foundation with educational, instructive and interactive activities". A total of 13 teachers, including two founding members, took part in the project team. Mathematics is a field that children should learn from early childhood. Supporting the mathematics learning of students between the ages of 4-8 with game-based activities allows them to understand the concepts and make them permanent. Learning in a fun and exploratory environment for children of this age group both keeps their interest high and develops their problem-solving skills. Game-based learning goes beyond classroom education environments and contributes to their realization that learning is a lifelong process. Our project goals: To make mathematics popular and learn it with fun, To ensure that students develop a sense of confidence by easily learning mathematics through games, To ensure that they can participate in individual and group activities, To support their skills in using digital tools according to their age. In our eTwinning project that we established with our Lithuanian partner; in order to ensure game-based learning of our students; subtraction with objects, addition, water texture, matching, grouping, sorting, pattern, creating graphics, hopscotch, clock-related studies and educational games were implemented in the classroom and schoolyard. Various digital games related to mathematics were prepared and played by our students using web2.0 tools appropriate to their level. At the same time, they were given the opportunity to meet their friends from schools in various countries and do activities thanks to the project. In addition to these, studies on safe internet were carried out and awareness was created about using technology correctly and appropriately. The confidentiality of our students' information and project data was taken, and photos were taken without showing the children's faces during the activities. In order to popularize and promote our project; digital and regular school boards, project brochure, school website, local press and news in the education center, social media sharing and introductory meetings were held. As the final product, a common e-book was created by combining the pictures made by our students, associating mathematics with daily life.

Keywords: Learning with fun, Mathematics, Game

Masalların Öğrenmedeki Yeri

Oznur Erbey
Fen Bilgisi Öğretmenliği Şehit Muhammed Fatih Safiturk Iho
erbeyoznur@gmail.com

Özet

Bir varmış, bir yokmuş… "Once Upon a Time" adını taşıyan eTwinning projesinde, masal anlatımının eğitimdeki etkisini farklı ülkelerden öğrencilerle birlikte keşfetmeye çalışıldı. Proje, her ülkeden öğrencilerin kendi kültürlerine özgü halk masallarını paylaşarak yeni hikayeler oluşturduğu, kültürel ve dilsel alışverişlerin yaşandığı bir öğrenme sürecini kapsıyordu. Bizim grubumuz, Türk masallarının sevilen karakteri Keloğlan'ı seçti ve onunla ilgili bir hikâye yazmak için iş birliği yaptı. Bu süreçte, öğrenciler arasındaki iletişimi sağlamak amacıyla İngilizce ortak dil olarak kullanıldı. Böylece öğrenciler, farklı ülkelerden arkadaşlar edinirken dil becerilerini geliştirme fırsatı da buldular. Proje sürecinde dijital platformlar aracılığıyla gerçekleştirilen etkileşimler, öğrencilerin dijital becerilerinin gelişmesine katkı sağladı. Uluslararası ortamda iletişim kurarak, öğrenciler sadece dil yetkinliklerini geliştirmekle kalmadı; aynı zamanda küresel vatandaşlık bilinci ve kültürel anlayış da kazandılar. Dijital okuryazarlık hem öğrenciler hem de öğretmenler için bu projede oldukça önemli bir kazanım oldu. Dijital bir ortamda çalışmak, özellikle küresel projelerde iş birliği yapma becerisini artırdı ve günümüzün teknoloji odaklı eğitim dünyasında yeni beceriler kazanmalarına yardımcı oldu. Araştırmalar da gösteriyor ki, bu tür proje tabanlı ve kültürler arası masal anlatımı etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme sürecine olan duygusal ve bilişsel katılımını artırırken, dil gelişimini de derinleştiriyor. Bu proje sayesinde öğrenciler, dil pratiği, kültürel alışveriş ve dijital beceri gelişimini aynı anda tecrübe ederek çok yönlü bir eğitim aldılar. Sonuç olarak hem öğretmenler hem de öğrenciler, dijital becerilere sahip, bilinçli küresel vatandaşlar olarak daha güçlü bir konuma ulaştılar ve modern eğitimin uluslararası iş birliği gereksinimlerine yanıt vermiş oldular.

Anahtar Kelimeler: Masal

The Role of the Fairy tales in Learning

Oznur Erbey

Abstract

Once upon a time... In the eTwinning project called "Once Upon a Time", we tried to explore the impact of storytelling in education with students from different countries. The project involved a learning process in which students from each country created new stories by sharing folk tales from their own cultures, and cultural and linguistic exchanges took place. Our group chose Keloğlan, the beloved character of Turkish fairy tales, and collaborated to write a story about him. During this process, English was used as the common language to ensure communication between the students. Thus, students had the opportunity to improve their language skills while making friends from different countries. The interactions realized through digital platforms during the project process contributed to the development of students' digital skills. By communicating in an international environment, students not only improved their language competencies but also gained global citizenship awareness and cultural understanding. Digital literacy was a very important acquisition for both students and teachers in this project. Working in a digital environment increased their ability to collaborate, especially on global projects, and helped them gain new skills in today's technology-driven world of education. Research shows that such project-based and cross-cultural storytelling activities increase students' emotional and cognitive engagement in the learning process and deepen their language development. Through this project, students received a well-rounded education, experiencing language practice, cultural exchange and digital skills development at the same time. As a result, both teachers and students are in a stronger position as informed global citizens with digital skills, responding to the international cooperation requirements of modern education.

Keywords: Fairy tales

"Innovator Students' Innovative Era " Adlı eTwinning Projesi

Hatice Aydın
Ingilizce Öğretmenliği Mustafa Kemal Ortaokulu
hatice1301aydin@hotmail.com

Özet

21.yüzyıl dijital çağında, eğitim alanında köklü değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimlerin etkili bir şekilde karşılanabilmesi için öğrencilerin okullarda modern teknolojilerle donatılması gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin temel ihtiyaçlarını ve öğrenme süreçlerini geliştirmeye yönelik yenilikçi faaliyetler gerçekleştirmek amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında, farklı Web 2.0 araçları kullanılarak dijital içerikler oluşturulmuş ve bu içeriklerin eğitimde nasıl etkin kullanılabileceği üzerine etkinlikler yapılmıştır. Scientix elçisi olan bir uzman davet edilerek teknolojinin doğru kullanımı konusuna vurgu yapılmıştır. Bu çalışma, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek proje tabanlı öğrenme yöntemine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışma sürecinde, tüm etkinliklerde çevrimiçi alanda uzman bir bilgisayar öğretmeni rehberliğinde sorunları çözmek, yaratıcı düşünmek ve teknolojiyi etkin kullanmak amacıyla çevrimiçi toplantılar düzenlenmiştir. Öğrencilere Future Classrom Lab (FCL) hakkında bilgi verilmiş, öğretmenleriyle birlikte seçtikleri canva, pixton, mentimeter gibi Web 2.0 araçlarını tanıttıkları sunumlar gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, storyjumper ile hikâye yazma ve Kahoot ile oyun hazırlama gibi çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Çoklu zekâ teorisine dayalı olarak eSafety ve eTwinning günü ile ilgili görüntü ve videolar oluşturulmuş, öğrencilerin dijital becerileri pekiştirilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü formda, Web 2.0 araçlarını öğrenip öğrenmedikleri üzerine tartışmalar yapılmış ve beyin fırtınası yöntemi uygulanmıştır. Öğrenciler, chatterpix ve bitmoji kullanarak avatarlarını hazırlamış ve dijital becerilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Çalışma takvimine uygun olarak belirlenen konular zamanında işlenmiş ve hedefler başarıyla gerçekleştirilmiştir. FCL sistemi öğrenilmiş ve bu sisteme uygun etkinlikler yapılmıştır. Çalışmamızın çıktısı olarak proje ortaklarıyla yüksek düzeyde iş birliği ile oluşturulan teknoloji ile ilgili hikâye olarak ortaya konulmuştur. Her ortak, Hikaye, Pixton ile karikatürize edilip seslendirilmiş ve Emaze üzerinden sanal bir sergi ile sunulmuştur. Çalışma süresince gerçekleştirilen etkinlikler Fishbone diyagramı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analiz, öğrenciler arasında iş birliğini sağlamış ve Web 2.0 araçlarının etkin bir şekilde kullanılmasına katkıda bulunmuştur. Sonuç olarak, yapılan bu çalışmayla öğrencilerin teknoloji okuryazarlığı konusundaki becerilerini arttırarak öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler, edindikleri bilgi ve becerilerle daha bilinçli bir şekilde dijital dünyada yer alarak, yaratıcı ve sorumlu bireyler olarak geleceğe adım atacaklardır. Bu çalışmayla, eğitimde dijital dönüşüm sürecine önemli bir katkı sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: teknoloji okur yazarlığı, FCL, eğitimde dijital dönüşüm

eTwinning Project Named "Innovator Students' Innovative Era "

Hatice Aydın

Abstract

In the 21st century digital age, significant changes are occurring in the field of education. To effectively address these changes, students need to be equipped with modern technologies in schools. This study aims to implement innovative activities to enhance students' basic needs and learning processes. Various Web 2.0 tools were used to create digital content, and activities were conducted on how to use this content effectively in education. An expert, serving as a Scientix ambassador, was invited to emphasize the correct use of technology. This study was carried out using a student-centered approach, aligned with project-based learning methods. Throughout the process, online meetings were held under the guidance of an expert computer teacher to solve problems, think creatively, and use technology effectively. Students were informed about the Future Classroom Lab (FCL) and presented Web 2.0 tools such as Canva, Pixton, and Mentimeter, which they had selected with their teachers. Additionally, various activities were conducted, including story writing using Storyjumper and game preparation with Kahoot. Based on the theory of multiple intelligences, images and videos related to eSafety and eTwinning Day were created, reinforcing students' digital skills. During the implementation of the study, discussions were held on whether students learned the Web 2.0 tools, utilizing brainstorming methods. Students had the opportunity to enhance their digital skills by creating avatars with Chatterpix and Bitmoji. The topics outlined in the project calendar were addressed on time, and objectives were successfully achieved. The FCL system was learned, and activities suitable for this system were conducted. As an output of our study, a technology-related story was collaboratively created with high-level cooperation among project partners. Each partner contributed to the story, which was cartoonized and voiced using Pixton, and presented through a virtual exhibition on Emaze. The activities conducted throughout the study were analyzed using a Fishbone diagram. This analysis fostered collaboration among students and contributed to the effective use of Web 2.0 tools. In conclusion, this study enhanced students' skills in technology literacy and digital competencies. With the knowledge and skills gained, students will engage more consciously in the digital world, stepping into the future as creative and responsible individuals. This study has made a significant contribution to the digital transformation process in education.

Keywords: technology literacy, FCL, digital transformation in education

Geleceğimizin Garantisi Olarak Su Okuryazarlığı

Hamiyet Erözeren [1,*] & Çiğdem Tunçel Ergin [2]
[1] Ingilizce Öğretmenliği- Müdür Yardımcısı Burdur Adalet Mesleki Eğitim Merkezi
[2] Ingilizce Öğretmenliği Beylikova Fen Lisesi
hamiyet_richard@hotmail.com

Özet

Öğrencilerimle yaptığımız ilk e-Twinning projemizdi, ve projeyi 10 Türk,3 yabancı ortak,7 öğrencim ve toplamda 78 öğrenci tamamladık.Teknolojiyi kullanarak güncel bir soruna ve çözüm yollarına değinmek istedik.Gelişen Dünya'da temiz suya hatta suya ulaşımın gitgide zorlaşıyor olması projemizin çıkış noktası olmuştur.Projede doğal kaynakların sürdürülebilirliğini yaygınlaştırmak,su israfını önleyerek;suyun dikkatli kullanımına dikkat çekmek ve kuraklık konusunda farkındalık yaratmak amaçlarımız arasındaydı.Ayrıca gelecek nesillere su okuryazarlığını aktarmak,farklı Web2 araçlarını kullanarak çeşitli etkinlikler yoluyla suyun önemi konusuna dikkat çekmek,proje etkinlikleriyle iletişim becerilerini geliştirmek,yabancı dil becerilerini kullanmak,farklı web araçları kullanarak dijital yeterlilikleri arttırmak da diğer proje amaçlarımız arasındadır.Etkinliklerde işbirliği,fikir paylaşımı,eş güdüm,gönüllü olmak her zaman ön plana çıkmıştır.Proje etkinlikleri ve proje amaçlarımızın ders programlarına uyumlu hale getirilmesiyle öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Proje ortaklarımızla sürekli iletişim içinde olarak projemizin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağladık ve amaçlarımıza ulaşabildik. Ortaklarla iletişimde Twinspace'de Forum bölümü,Whats app grupları, Zoom,Twinspace Chatroom gibi erişimler kullanılmıştır.Kişisel bilgilerin özellikle de öğrenci bilgilerinin paylaşılmadığı çevrimiçi toplantılar çok yararlı olmuştur.Proje yaygınlaştırılmasında okulumuzun panosu,web sitesi ve facebook hesabı kullanılmıştır. Öğrencilerimiz okulumuzu,şehrimizi ve ülkemizi video ve fotoğraflarla tanıtmışlardır,işbirlikçi çalışma ile Genially uygulaması ile proje etik kurallarını hazırlamışlardır.Su tasarrufuna ve suyun israf edilmeden kullanıma ilişkin sloganları öğrenciler hazırlayarak video oluşturmuşlardır ve bu videolar projemizin sayfasında,sosyal medya hesabında da paylaşılmıştır.Gerek video olsun gerekse fotoğraflarda öğrencilerin yüzlerinin görünmemesine ve kişilik bilgilerinin paylaşılmamasına dikkat edilmiştir.11 Kasım Millî Ağaçlandırma gününde okul bahçesine bir ağaç dikilerek günün anlam ve önemine dikkat çekilmiştir.Öğrenciler yaparak yaşayarak geleceğe bir miras bırakmışlardır.Öğrenciler proje posteri ve logosu hazırlarken Canva gibi Web2 araçlarını kullanarak hem yaratıcılıklarını göstermişlerdir hem de projeye katkıda bulunmuşlardır.Oluşturulan poster ve logolar için önce okul içinde ve okul çevresinde sonra da diğer ortakların katılımı ve paylaşımı ile oylamaya sunulmuştur böylelikle projemizin logosu ve posteri oy çokluğu ile seçilmiştir. Proje kurucumuz karışık ülke takımlarının öğrencilerini rastgele oluşturmuştur ve bu takımlar forum üzerinden iletişim kurarak Storyjumper ile suyla ilgili bilinen bilimsel gerçekleri e-kitap üzerinde düzenlemişlerdir,iş birliği ve uyum içinde sayfa oluşturdular.Ayrıca öğrenciler Powtoon'u kullanarak bir su tanesinin serüveni hikayesini e-kitap haline getirmiştir.Bu etkinliklerle amaçlanan işbirliği,iletişimsel becerilerin ve dijital yeterliliklerin artması gerçekleştirilmiştir.Diğer bir işbirlikçi çalışma da ortaklarla hazırlanan dijital takvimdir;öğrencilerim

Canva'yı kullanarak bir ayı görselleştirmişlerdir.Tamamlanan bir diğer etkinlik de öğrencilerin suyun nasıl dikkatli kullanılabilirliği konusunda birbirleri ile röportaj yapmalarıdır.Röportajlarında birbirleriyle suyun etkili kullanımı konusunda önerilerini paylaşmışlardır ve suyu israf etmeden kullanmanın mümkün olduğu konusunda da hem fikir olmuşlardır.Projede final ürünü olarak Emaze programı ile projedeki okul çalışmalarımızı dijital ortamda sergiledik.Tüm etkinliklerde öğrenci çalışmaları,sevgi,saygı,severek ve eğlenerek öğrenme ön planda olmuştur ve verimli bir proje dönemi geçirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Su, Su Okuryazarlığı, Kuraklık, Su İsrafı

Water Literacy As Our Future Warranty

Hamiyet Erözeren [1,*] & Çiğdem Tunçel Ergin [2]

Abstract

It was our first e-Twinning project with my students, and we completed the project with 10 Turkish, 3 foreign partners, 7 students and a total of 78 students. We wanted to address a current problem and its solutions by using technology. In the developing world, access to clean water and even water is becoming increasingly difficult, which is the origin of our project. In the project, our aims were to popularize the sustainability of natural resources, to prevent water waste, to draw attention to the careful use of water and to raise awareness about drought. In addition, to transfer water literacy to future generations, to draw attention to the importance of water through various activities using different Web2 tools, to develop communication skills through project activities. Our other project aims include developing, using foreign language skills, and increasing digital competencies by using different web tools. Cooperation, idea sharing, coordination, and volunteering have always come to the fore in activities. By aligning our project activities and project objectives with the course schedules, students can learn by doing and living. By being in constant communication with our project partners, we ensured that our project progressed healthily and achieved our goals. Accesses such as the Forum section in Twinspace, WhatsApp groups, Zoom, and Twinspace Chatroom were used for communication. Online meetings where personal information was not shared were very useful. Our school's board, website, and Facebook account were used in disseminating the project. Our students introduced our school, city and country with videos and photos, and prepared the project ethics rules with the Genially application. The students prepared slogans about water saving and using water without wasting and created a video, and these videos were shared on our project page and social media account. Care was taken not to show the students' faces in both the video and the photos and not to share their personal information. On November 11 National Afforestation Day, a tree was planted in the school garden to draw attention to the meaning and importance of the day. While preparing the project poster and logo, the students showed their creativity and contributed to the project by using Web2 tools such as Canva. The posters and logos were selected by majority vote. Our mixed teams communicated through the forum and organized the known scientific facts about water on an e-book with Storyjumper.In addition, students turned the story of a water droplet's adventure into an e-book using Powtoon.Another collaborative work is the digital calendar, my students visualized a month using Canva. Students interviewed each other about how to use water carefully. In their interviews, they shared their suggestions about the effective use of water with each other and they agreed that it is possible to use water without wasting it. As the final product of the project, we displayed our school work in the project in a digital environment with the Emaze program. In all activities, student work, love, respect, learning with love and fun were at the forefront and a productive project period was spent.

Keywords: Water,Water Literacy, Drought Water

Resimle Fark Et, Ritimle Dans Et

Gülüstan Çelik [1,*] & Burak Çelik [1]
[1] Özel Eğitim Öğretmenliği Yol Iş Sendikası Ortaokulu
gulgarden@hotmail.com

Özet

Bu projedeki amacımız öğrencilerin sanat ve müziğin iyileştirici gücüyle görsel ve sözel becerilerini geliştirmek, geri dönüşüm malzemelerine müzik aleti yaparak hayat vermek, öğrencilerimizin yaşam aktivitelerinin artmasını sağlamak, kendini ifade etme becerilerini ve ders kalitelerini geliştirmektir. Projemiz 7-15 yaş aralığındaki 40 özel eğitim öğrencisi, Avrupa'dan 6 ülkeden 9, Türkiye'den 10 olmak üzere toplam 19 öğretmenin katılımı ile yürütülmüştür. Bu projede öğrencilerimize imkân verildiğinde birçok başarı kazanabilecekleri, yaşama pozitif bakmalarına katkı sunacak anları yaşamalarını, ruhsal ve bedensel sağlığına katkıda bulunarak özgüven ve farklı bakış açılarını, ders kalitesi ve ifade etme becerilerini geliştirmelerini sağladık. Projede; 1 uluslararası ülke takım çalışması, 4 ortak ürün ve 1 işbirlikçi ürün ile proje hakkında bilgilendirme ve yaygınlaştırma çalışmaları uygulanmıştır. Projemizde fırsat öğretimi, model olma, açık anlatım, yaparak yaşayarak öğrenme, gösterip yaptırma, işbirlikçi çalışma, bilgisayar destekli öğretim gibi etkileşimli yöntemler kullanılmıştır. Öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeleri, yenilikçi öğretim yöntemlerini kullanmaları, 21.yy becerilerinin farkına varılmasına katkı sağlamıştır. Okulumuz proje sayesinde öne çıkarak takdir edilen ve çalışmaları takip edilen, adından söz ettiren bir okul oldu. Projede yapılan çalışmaların geniş kitlelere ulaşması amacı ile proje okul web sitesi, Facebook grubu, diğer sosyal medya alanlarını kullandık. İl protokolünü ziyaret ederek projemizi tanıtıp yerel haber yapılmasını sağladık. Ayrıca sanal sergi, dijital pano ve ebroşür ile projemizi duyurduk. Öğrencilerimiz Otizm farkındalık gününde Kaymakam, Millî Eğitim Müdürü ve çok sayıda protokol ve misafirin katıldığı programda ritim gösterisi çıkardılar. Aynı programda Etwinning temalı ''Özelim Tüm Dünya Benim Eserim'' adlı sergi açılışı da yapıldı. Projede görev alan tüm öğretmenler eksiksiz olarak hem Ulusal hem de Avrupa kalite etiketini almaya hak kazandı. Proje başında ve sonunda öğrenci, öğretmen ve velilere ayrı ayrı anket düzenlenerek proje hakkında görüşleri alınarak veriler oluşturuldu ve analiz edildi. Öğretmenlere uygulan anket sonucunda tüm öğretmenler projenin kendilerine ve öğrencilerine katkı sağladığını düşündüğünü belirtmiştir. Proje başında ve sonunda öğretmenlerin web 0.2 araçlarını kullanmada gözle görünür artış gözlenmiştir. Veliler projenin etkisi ile başta ve sonda görüş olarak daha olumlu cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler projede yer almaktan memnuniyet bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Otizm, Özel Eğitim, Müzik, Geri Dönüşüm, Görsel Sanatlar

Notice With The Picture, Dance With The Rhythm

Gülüstan Çelik [1,*] & Burak Çelik [1]

Abstract

The aim of our project is to enhance students' visual and verbal skills through the healing power of art and music, to create musical instruments from recycled materials, to increase our students' life activities, and to improve their self-expression skills and the quality of their lessons. Our project was conducted with the participation of 40 special education students aged 7-15, and a total of 19 teachers—9 from 6 countries in Europe and 10 from Turkey. In this project, we aimed to provide students with opportunities to achieve many successes and to experience moments that contribute to a positive outlook on life. We supported their mental and physical health, self-confidence, diverse perspectives, lesson quality, and expression skills. The project included 1 international team collaboration, 4 joint products, and 1 collaborative product, along with information dissemination and outreach activities related to the project. We employed interactive methods such as opportunity-based teaching, modeling, open explanations, experiential learning, demonstration and practice, collaborative work, and computer-assisted instruction. This project contributed to the development of teachers' digital skills, the use of innovative teaching methods, and increased awareness of 21st-century skills. Thanks to this project, our school has gained recognition and admiration, becoming a school that is followed and talked about. To ensure the project reaches a wide audience, we utilized the project school website, Facebook group, and other social media platforms. We introduced our project by visiting the local protocol, which resulted in local news coverage. Additionally, we announced our project through a virtual exhibition, digital bulletin board, and e-brochure. Our students performed a rhythm show at an event attended by the district governor, the National Education Director, and many other officials and guests on World Autism Awareness Day. During the same event, an exhibition themed “My Special World is My Creation” was also inaugurated. All teachers involved in the project successfully obtained both the National and European Quality Labels. Surveys were conducted separately for students, teachers, and parents at the beginning and end of the project to gather their opinions and analyze the data. The results of the surveys administered to teachers indicated that they all felt the project contributed positively to them and their students. A noticeable increase in teachers' use of Web 2.0 tools was observed before and after the project. Parents provided more positive feedback about the project at both the beginning and end. Students expressed their satisfaction with being part of the project.

Keywords: Autism, Special Education, Music, Recycling, Visual Arts

Ben de Öğrenebilirim

Banu Final
Sınıf Öğretmenliği Millî Eğitim Bakanlığı
banufinal@gmail.com

Özet

eTwinning Projesi olan çalışmam 6-11 yaş grubu öğrencileri kapsamaktadır. Türkiye'den 9, Romanya'dan 2 ortakla yürütülmüştür. Projemiz her öğrencinin öğrenmeyi başardığı, yeteneklerini keşfederek kendilerini geliştirmeyi öğrenebilmeleri ve bunun sonucunda okulunda mutlu çocukların olması üzerine kurulmuştur. Her çocuğun kendine özgü özellikleri ve farklı yetenekleri vardır. Bu farklılıklar çocukların öğrenme düzeylerinin de farklı olacağı anlamına gelmektedir. Bazen yaşıtlarıyla aynı anda, bazen farklı zamanlarda, bazen aynı öğretim teknikleriyle, bazen de farklı tekniklerle öğrenirler. Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı, insan zekasının çok yönlü olduğunu ve farklı zekâ türlerine sahip olduğumuzu vurgular. Görsel-uzamsal, sosyal, sözel, mantıksal-matematiksel, bedensel kinestetik, müziksel ritmik, doğasal ve içsel zekâ gibi farklı zekâ alanları, her birimizin güçlü ve zayıf yönlerini belirler. Her çocuk kendini ifade edebilmek, en azından bir alanda başarılı olmak ve etrafındakiler tarafından beğenilmek, takdir edilmek, örnek gösterilmek ister. Çocukların kendine güvenen bireyler olarak büyümek için eleştirel düşünceye sahip olmaları, kendileriyle ilgili gerçeklerin farkında olmaları, yeteneklerini keşfetmeleri, yeteneklerini geliştirmek için gerekli çabayı göstermeleri ve kendileri hakkında olumlu düşünebilmeleri gerekir. Keşfedebilen, öğrenebilen çocuklar mutlu olur, kendini ispatlar ve okulda mutlu olur. Etkinliklerimizi, öğrencilerimizin yaş düzeyleri, hazır bulunuşluluk, ihtiyaç, ilgi ve bireysel farklılıklarını göz önüne planladık. Çalışmalarımız öğrenci merkezli olup çoklu zekâ kuramını baz alarak bireysel öğrenme düzeylerine önem vererek uyguladık. Projemiz 21yy becerilerinden eleştirel düşünce, yaratıcılık, üretkenlik, araştırmacı, bilim okuryazarı, iletişim ve iş birliğini amaç edinmiştir. Proje boyunca öğrencilerimiz bireysel ve grup çalışmalarıyla etkinliklerde aktif yer alarak aktif ve işbirlikçi öğrenmeyi gerçekleştirdik. Bireysel öğrenmenin, iş birliğin, özgüvenin, sorumluluk alarak farklı yöntemlerle öğrenmenin kolay olmasının, okulda mutlu olmanın yaptığımız çok farklı ve özgün etkinliklerle yaparak yaşayarak araştırarak ve eğlenerek önemini ve gerçekleşebildiğini kavradılar. Sınıf ortamında etkinliklerimiz ile ilgili yapacak olduğumuz çalışmalara öğrencilerimizle ortak kararlar verdik. Öğrencilerimizin dijital yetkinliklerini geliştirmek için web2 araçları kullanımını demonstrasyon yöntemiyle öğreterek bağımsız olarak kullanmalarını sağladık. Problem çözme ve beyin fırtınası, yaratıcı düşünme problem çözme el becerisi ve görsel yetenekle tasarımlar yaptırdık. Proje sonunda öğrencilerimiz; Farklı yöntemlerle öğrenmenin gerçekleşebildiğinin önemini öğrendiler. Yaptığımız çalışmalarla sorumluluk almayı, araştırmayı, eleştirel düşünmeyi ve çıkarımlarda bulunmayı öğrendiler. İletişimle kişiler arasındaki ilişkilerin güçlendiğini fark ettiler. Eğitim teknolojilerini kullanmayı öğrendiler. Çeşitli konulara meraklarının artması, farklı konuları farklı tekniklerle öğrenebilmeleri, öğrenmekten korkmamaları ve kendilerini ifade edebilmeleri, okulda mutlu olmaları hedeflerimizin amacına ulaştığını gösterdi.

Anahtar Kelimeler: eTwinning, 21. Yüzyıl becerileri, teknoloji kullanımı,

I Can Learn Too

Banu Final

Abstract

My work, which is an eTwinning Project, covers students aged 6-11. It was carried out with 9 partners from Turkey and 2 partners from Romania. Our project is based on the fact that every student can learn to learn, learn to improve themselves by discovering their talents, and as a result, have happy children in their school. Every child has unique characteristics and different abilities. These differences mean that children's learning levels will also be different. Sometimes they learn at the same time as their peers, sometimes at different times, sometimes with the same teaching techniques, and sometimes with different techniques. Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences emphasizes that human intelligence is multifaceted and that we have different types of intelligence. Different areas of intelligence, such as visual-spatial, social, verbal, logical-mathematical, bodily kinesthetic, musical rhythmic, natural and intrapersonal intelligence, determine the strengths and weaknesses of each of us. Every child wants to be able to express himself, to be successful in at least one field, and to be liked, appreciated and set as an example by those around him. In order to grow up as self-confident individuals, children need to have critical thinking, be aware of the facts about themselves, discover their talents, make the necessary effort to develop their talents, and be able to think positively about themselves. Children who can explore and learn are happy, prove themselves and are happy at school. We planned our activities considering the age levels, readiness, needs, interests and individual differences of our students. Our studies are student-centered and based on the theory of multiple intelligences, we apply them by giving importance to individual learning levels. Our project aims to develop 21st century skills such as critical thinking, creativity, productivity, researcher, scientific literacy, communication and collaboration. Throughout the project, our students actively participated in activities through individual and group work, and we achieved active and collaborative learning. They understood the importance and realization of individual learning, cooperation, self-confidence, being easy to learn with different methods by taking responsibility, and being happy at school by doing, living, researching and having fun with the very different and original activities we do. We made joint decisions with our students regarding the work we will do regarding our activities in the classroom environment. In order to improve the digital competencies of our students, we taught them the use of web2 tools through demonstration methods and enabled them to use them independently. We had designs made using problem solving and brainstorming, creative thinking, problem solving, dexterity and visual ability. At the end of the project, our students; They learned the importance of learning through different methods. Through our work, they learned to take responsibility, research, think critically and make inferences. They realized that relationships between people are strengthened through communication. They learned to use educational technologies. The fact that their curiosity about various subjects increased, that they could learn different subjects with different techniques, that they were not afraid of learning and could express themselves, and that they were happy at school showed that our goals were achieved.

Keywords: eTwinning, 21st Century skills, use of technology

Zeka Oyunları: Strateji ve Eğlence Bir Arada

Düriye Er
Sınıf Öğretmenliği Meb- Antalya Muratpaşa Irfan Ilk İlkokulu
durkoc@hotmail.com

Özet

Modern dünyada teknoloji ve hızlı bilgi akışı, insanların dikkat süresini kısaltmış ve zihinsel odaklanmayı zorlaştırmıştır. Dijitalleşen dünya, bireylerin hızlı ve doğru kararlar almasını gerektirirken, karmaşık problemlerle başa çıkmayı zorlaştırabilir. Ayrıca, zihinsel yorgunluk ve stres, bireylerin problem çözme becerilerini olumsuz etkileyebilir. Bu problemleri aşmak amacıyla akıl ve zekâ oyunları projemizi geliştirdik. Akıl ve zekâ oyunları, analitik düşünme, mantık yürütme, yaratıcılık ve soyut düşünme becerilerini geliştirir. Aynı zamanda eğlenceli bir aktivite olarak stresi azaltır, bireylere keyifli vakit sunar ve sosyal becerileri destekler. Proje, 2 ülke, 12 şehir ve okulda 6-10 yaş arası 84 öğrenci ve velilerine uygulanmıştır. Hedefimiz, öğrencilerde dikkat süresini artırıp davranış sorunlarını azaltmak, yetişkinlerde ise hafızayı güçlendirip bilişsel esnekliği artırmaktır. Amaçlarımızı gerçekleştirmek için kutu oyunları ve kâğıt kalem oyunları kullandık. Zekâ oyunları bireylerin mantıksal çıkarımlar yapmasını, deneme-yanılma yöntemini kullanmasını ve problem çözme stratejileri geliştirmesini gerektirir. Problem çözme yöntemi kullanılarak, oyunculara belirli sınırlamalar getirilir (örneğin sınırlı hamleler, süre kısıtlaması), bu da onların alternatif çözümler bulmasını teşvik eder. Strateji oyunlarında oyuncuların bir plan oluşturması ve bu plan doğrultusunda hamlelerini yapması gerekir. Oyunlar, oyuncuların öngörülerini geliştirmesi için birden fazla sonuç doğurabilecek senaryolar sunar. Burada Strateji Geliştirme yöntemini kullanılır. Zekâ oyunlarında yaratıcı düşünme ön plana çıktığı için Yaratıcılık ve Mantık Yürütme metodu kullanılır. Bulmacalar, problem çözme yeteneğini artırırken, yolları deneme becerisi kazandırır. Veri toplama aracı araçları olarak, gözlem ve anket kullanıldı. Oyuncuların oyun sırasında yaptıkları hamleler, düşünme süreçleri ve hata yapma sıklıkları gözlemlendi. Oyun içi davranışlar ve oyun sonrasındaki performans analiz edildi. Projeye başlamadan önce ve sonra, katılımcılara oyunlarla ilgili ön anketler ve son anketler uygulandı. Oyuncuların oyun içindeki performansını değerlendirmek için oyun sırasında harcanan süre, yapılan hamle sayısı ve başarı oranı gibi veriler değerlendirilerek zaman-performans analizleri yapıldı. Özellikle projeye katılan bireylerin dikkat ve odaklanma sürelerinde belirgin bir artış gözlenmiştir. Gözlemlerimiz; öğrenciler ve yetişkinler düzenli olarak bu tür oyunlarla ilgilendiklerinde, dikkatlerini daha uzun süre odaklayabildiklerini ve dış etkenlere karşı daha dirençli olduklarını göstermektedir. Katılımcılar, bir sorunu analiz etme, çözüm üretme ve bu çözümleri değerlendirme aşamalarında daha başarılı hale gelmiştir. Akıl ve zekâ oyunlarının, oyuncuların farklı bakış açılarını benimseme ve yaratıcı çözümler geliştirme becerilerini arttırdığı gözlenmiştir. Pentago, Mangala, Su Doku, Patika gibi Hafıza oyunları ve mantık bulmacaları gibi oyunlar, oyuncuların kısa ve uzun vadeli hafızalarını geliştirdiklerini göstermiştir. Resfebe oyununun dil gelişimi ve kelime dağarcığını arttırmada etkili olduğu gözlenmiştir. Zekâ oyunlarının çocukların dikkat süresini artırarak, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik gibi belirtilerin azaldığını ve davranışlarının olumlu anlamda değiştiğini gözlemledik. Duygusal kontrol kazandılar ve

beklenmedik durumlarla başa çıkabilme esneklikleri arttı. Sosyal ortamlarda nasıl davranılması gerektiğine dair becerileri ve empati becerileri gelişti. Tüm katılımcılara uygulanan son anketlerde; katılımcıların %92,3 'ü Akıl ve Zekâ Oyunlarının akademik gelişimlerine olumlu anlamda katkı sağladığını, yine katılımcıların %98'i çocukların eğlenerek daha iyi öğrendiğini ve geliştiğini belirtmişlerdir. Akıl ve zekâ oyunları, bireylerin zihinsel, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli katkılar sağlamaktadır. Dikkat ve konsantrasyon, problem çözme becerisi, yaratıcılık, hafıza ve zihinsel esneklik gibi birçok bilişsel yeteneği güçlendirir. Aynı zamanda, bu oyunlar zihinsel yorgunluğu azaltır, stresi yönetir ve genel ruh sağlığını iyileştirir. Tüm bu bulgular, zekâ oyunlarının bireyler üzerinde olumlu ve geniş kapsamlı etkileri olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Akıl Oyunları, Zekâ Oyunları, Strateji Geliştirme

Mind Games Strategy and Fun Combined

Düriye Er

Abstract

In the modern world, technology and the rapid flow of information have shortened people's attention spans and made mental focus more challenging. The digitalized environment requires individuals to make quick and accurate decisions, complicating their ability to tackle complex problems. Additionally, mental fatigue and stress can negatively affect problem-solving skills. To address these issues, we developed a logic and intelligence games project. These games enhance analytical thinking, logical reasoning, creativity, and abstract thinking. They also provide enjoyable activities that relieve stress and support social skill development through healthy competition, especially in multiplayer formats. The project was implemented with 84 students aged 6-10 from 12 schools in 12 cities across 2 countries, alongside 84 parents. Our goals were to increase the attention and focus duration of students to enhance their academic success and prevent behavioral problems while strengthening memory, enhancing cognitive flexibility, and slowing age-related mental decline for parents. To achieve these objectives, we utilized board games and paper-and-pencil games. Intelligence games require players to make logical inferences, employ trial and error, and develop problem-solving strategies. By imposing specific limitations (such as limited moves and time constraints), we encouraged players to find alternative solutions. In strategy games, players must create a plan and execute their moves accordingly, presenting scenarios that yield multiple outcomes to develop foresight. The Strategy Development method is employed here. Creative thinking is emphasized in intelligence games, using the Creativity and Logical Reasoning method. Puzzles enhance problem-solving abilities and provide skills for exploring various paths. For data collection, we used observations and surveys to analyze players' moves, thought processes, and frequency of mistakes during the games. We evaluated in-game behaviors and post-game performances through pre- and post-surveys. Performance metrics included the time spent playing, the number of moves made, and success rates, enabling time-performance analyses. A significant increase in attention and focus durations was observed among participants. Our findings suggest that students and adults who engage regularly with these games maintain their focus for longer periods and become more resilient to distractions. Participants improved in analyzing problems, generating solutions, and evaluating their effectiveness. Logic and intelligence games also enhanced players' abilities to adopt different perspectives and develop creative solutions. Games like Pentago, Mangala, Sudoku, and Patika demonstrated improvements in both short- and long-term memory. The Resfebe game effectively enhanced language development and vocabulary. We observed that intelligence games increased children's attention spans, reduced symptoms of hyperactivity and impulsivity, and positively changed their behavior. Participants gained emotional control and became more flexible in coping with unexpected situations, along with improved skills in social interactions and empathy. In final surveys, 92.3% of participants reported that Logic and Intelligence Games positively contributed to their academic development, while 98% indicated that children learn and develop better while having fun.

These games significantly enhance mental, social, and emotional development, strengthening cognitive abilities like attention, concentration, problem-solving, creativity, memory, and mental flexibility. Additionally, they reduce mental fatigue, manage stress, and improve overall mental health, demonstrating the positive and far-reaching effects of intelligence games.

Keywords: Mind Games, Intelligence Games, Strategy Development,

Unutulmaya Yüz Tutmuş Geleneksel Oyunlar

Imraniye Demir Karakoç
Sınıf Öğretmenliği Mersin Toroslar Çağdaşkent Şehit Erol Özkul İlkokulu
im_ra_niye@hotmail.com

Özet

"Unutulmaya Yüz Tutmuş Geleneksel Oyunlar" isimli projede 6-11 yaş aralığındaki 300 öğrenci, 10 öğretmen ile çalışılmıştır. Projenin amacı pandemi nedeniyle hareketsiz bir yaşam, sosyalleşememe, tablet, telefon, televizyon ve internet bağımlısı nesilleri aktifleştirmektir. Çocuk hakları Sözleşmesi'nin 31. Maddesi'nde "taraf devletler çocuğun dinlenme, boş zamanı değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence etkinliklerinde bulunma, kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkı sunar." (UNICEF, 2020) ifadesiyle oyunun önemi ve çocuk için bir hak olduğu vurgulanmıştır. Oyun, mutlu ve sağlıklı çocuk gelişiminin önemli bir parçasıdır. Çocuğun büyümesi ve sağlıklı gelişmesi için beslenme, sevgi, barınma ne kadar önemliyse oyun da aynı öneme sahiptir. Bu proje ile çocuğun kendini, ailesini, yakın ve uzak çevresini bu sürece katarak, geçmiş ile geleceğe köprü olarak, bireysel kontrol algılarını geliştirerek, kaygılarını azaltmış, öz güvenini yükseltmiş, saygılı, beden ve kafa sağlığı yerinde, işbirlikçi, yardım sever bireyler olma yolunda ilerlemişlerdir. Oyun çocuk için vazgeçilmez bir aktivite, çevresiyle bağ kurma, disiplinli olma, sosyal becerilerini geliştirme ve teknolojiye ayak uydurabilme olarak da görülmektedir. Sonuç olarak yaparak yaşayarak öğrenmeleri, sabırlı ve azimli olmayı, mücadele etmeyi, ahlaki değerlere uygun hareket etmeyi, sorun çözmeyi, emek vermeyi, iletişim kurmayı, duygularını ifade etmeyi, problemi çözmeyi, kurallara uymayı, saygı duymayı, tebrik etmeyi, hoşgörülü olmayı, yönergeyi dinlemeyi, başkasının haklarına saygı duyması gerektiğini öğrenmiş ve gelişme göstermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Oyun, Geleneksel, Çocuk

Traditional Games That Have Been Forgotten

Imraniye Demir Karakoç

Abstract

In the project titled "Traditional Games That Are About to Be Forgotten", 300 students between the ages of 6-11 and 10 teachers worked. The aim of the project is to activate the generations that live a sedentary life, cannot socialize and are addicted to tablets, phones, television and the internet due to the pandemic. In Article 31 of the Convention on the Rights of the Child, "State parties provide the child with the right to rest, spend free time, play and engage in recreational activities appropriate to his age, and participate freely in cultural and artistic life." (UNICEF, 2020) emphasizes the importance of play and that it is a right for the child. Play is an important part of happy and healthy child development. Play is as important as nutrition, love and shelter for the child's growth and healthy development. With this project, by involving the child himself, his family, and his immediate and distant environment in this process, by acting as a bridge between the past and the future, by improving their individual control perception, they have reduced their anxiety, increased their self-confidence, and progressed towards becoming respectful, physically and mentally healthy, cooperative, helpful individuals. Play is also seen as an indispensable activity for the child, as establishing a bond with the environment, being disciplined, improving social skills and keeping up with technology. As a result, they learn by doing, experiencing, being patient and determined, struggling, acting in accordance with moral values, solving problems, working hard, communicating, expressing their feelings, solving problems, obeying the rules, respecting, congratulating, being tolerant, listening to instructions. They have learned that they need to respect others' rights and have improved.

Keywords: Play, Traditional, Child

Meslek Lisesinde Oyunlaştırma

Serhat Yılmaz [1,*] & Gökhan Dinç [2]
[1] Makine Tasarım ve Teknolojisi Kosbi Zülfü-Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
[2] Makine Tasarım ve Teknolojisi Özel Kosbi Zülfü-Mevlüt Çelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
serhatyilmaz210987@gmail.com

Özet

Oyunlaştırma ifadesi ilk olarak 2008 yılında kullanılmasına rağmen 2010 yılına kadar fazla dikkat çekmemiştir. Günümüzde oyunlaştırma kavramına paralel birçok ifade olmasına rağmen oyunlaştırma en yaygın olarak kullanılan tanımdır. Oyunlaştırma yaklaşımının kullanıldığı ortama ve disipline göre farklı tanımlamaları yapılmıştır. Ancak yapılan tanımların ortak noktası, bireylerin motivasyonunu arttırarak sürece dahil olma isteğini artıran ve süreci çekici hale getiren uygulamalar olmasıdır. Oyunlaştırma, öğrenenleri puan kazanma, seviye artırma, avatarlar, lider tabloları gibi ödül ve itibar sistemleri ile dışsal motiveler yardımıyla anlamlı bir öğrenme sürecine çekebilir (Kapp, 2012). Muntean'a (2011) göre oyunlaştırma öğrencilerin öğrenme motivasyonu kazanmasına yardımcı olur ve olumlu geri bildirim nedeniyle içsel motivasyonu da artırır. Eğitimde oyunlaştırmanın amacı öğrencilerin öğrenmeye bağlılıklarını artırarak öğrenmeyi eğlenceli bir hale getirmektir (Simoes, Redondo ve Vilas, 2013). 11.sınıf grubu ile çalıştığımız bu projede; Makine meslek derslerinden Cnc dersini D6 oyunlaştırma eğitim modelini kullanarak, öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonunu arttırmak, öğrencilerin ders içinde daha aktif bir şekilde yer almasını sağlamak, öğrenciler arasında etkileşimi ve iş birliğini artırmak, eğitim sürecini daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmek, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek, öğrencilerin belirlenen öğrenme hedeflerine daha kolay ulaşmalarını sağlamak için çalışmalar yaptık. Öğrencileri ilgi alanları ve becerilerine göre gruplara ayırdık. Her gruptan göre belirli konular üzerinde çalışması istendi. Bu görevler öğrencilerin düşünme ve deneyimlerini geliştirecek şekilde tasarlandı. Gruplar arasındaki rekabeti arttırmak için her tamamlanan görevler için puan ve ödüller dağıtıldı. Öğrencilerin ilerlemeleri takip edildi ve her grup için geri bildirimde bulunuldu. Başarıları kutlanıp öğrencilerin motivasyonu sağlandı. Gruplara verilen görevlerin tamamlanma oranını takip edildi. Hangi grup, hangi görevde daha fazla başarı gösterdiği gözlemlendi. Grupların aldıkları puanları görsel bir tablo ile takip edildi. Bu, öğrencilerin rekabet duygusunu artırdı. Grupların görev tamamlama oranlarını karşılaştırarak, hangi grupların hangi görevlerde daha başarılı olduğu analiz edildi. Bu, grup dinamiklerinin ve iş birliğinin nasıl işlediğine dair bilgiler verdi. Ayrıca öğrencilerin oyunlaştırma ile derse ilgi ve motivasyonunu ölçmek amacı 5'li likert ölçeğine göre anket hazırlanıp 24 öğrenci tarafından anketi doldurmaları istenmiştir. Bu projede en başarılı yönü, öğrencilerin ders içinde daha aktif bir şekilde yer alması ve öğrenciler arasında etkileşimi ve iş birliğinin artması oldu. Sonuçlar öğrenciler için oldukça verimli oldu. Bu projenin diğer yönü meslek derslerinde ilk defa deneniyor olmasıydı.

Anahtar Kelimeler: Aktif katılım, Takım çalışması, meslek lisesi

Gamification in Vocational High School

Serhat Yılmaz [1,*] & Gökhan Dinç [2]

Abstract

Gamification in Vocational High School Serhat Yılmaz & Gökhan Dinç Private Kosbi Zülfü - Mevlüt Çelik Vocational and Technical Anatolian High School Although the term gamification was first used in 2008, it did not attract much attention until 2010. Although there are many expressions parallel to the concept of gamification today, gamification is the most widely used definition. Different definitions of the gamification approach have been made depending on the environment and discipline in which it is used. However, the common point of the definitions is that they are applications that increase the motivation of individuals, increase their desire to be involved in the process, and make the process attractive. Gamification can attract learners to a meaningful learning process with the help of reward and reputation systems such as earning points, increasing levels, avatars, leaderboards, and extrinsic motivations (Kapp, 2012). According to Muntean (2011), gamification helps students gain motivation to learn and increases intrinsic motivation due to positive feedback. The purpose of gamification in education is to make learning fun by increasing students' commitment to learning (Simoes, Redondo, & Vilas, 2013). In this project we worked with the 11th grade group; By using the D6 gamification education model in the Cnc course, one of the mechanical vocational courses, to increase students' interest and motivation in the course, to ensure that students take a more active part in the course, to increase interaction and cooperation between students, to make the educational process more fun and interesting, to make the students' creativity We carried out studies to improve thinking and problem-solving skills and to enable students to reach the determined learning goals more easily. We divided the students into groups according to their interests and skills. Each group was asked to work on specific topics. These tasks are designed to enhance students' thinking and experience. To increase competition between groups, points and rewards were distributed for each completed task. Students' progress was tracked and feedback was given for each group. Their successes were celebrated and students were motivated. The completion rate of the tasks assigned to the groups was monitored. It was observed which group showed more success in which task. The scores of the groups were followed with a visual table. This increased students' sense of competition. By comparing the task completion rates of the groups, it was analyzed which groups were more successful in which tasks. This provided insights into how group dynamics and collaboration work. In addition, in order to measure students' interest and motivation in the course through gamification, a survey was prepared on a 5-point Likert scale and 24 students were asked to fill out the survey. The most successful aspect of this project was that students took a more active part in the course and increased interaction and cooperation between students. The results were very productive for the students. Another aspect of this project was that it was tried for the first time in vocational classes.

Keywords: Active participation, Teamwork, vocational high school, gamification

Sürdürülebilir Eğitim: "Monopoly Divan Edebiyatı Oyunu"nun Arkadaşlık Becerilerini Geliştirmedeki ve Edebiyat Öğretimindeki Etkin Rolü

Barış Köse
Türk Dili ve Edebiyatı Selendi Anadolu Lisesi
bars_84@hotmail.com

Özet

"Klasik Edebiyat" veya "Yüksek Zümre Edebiyatı" olarak da bilinen "Divan Edebiyatı", Türklerin 13-19. yüzyıllar arasında Anadolu'da oluşturdukları İslam kültürünün ortak özelliklerini yansıtan, geniş ölçüde Arap ve Fars edebiyatlarının etkisini taşıyan bir dönemdir. Şairler eserlerini "divan" adı verilen kitapta topladıkları için bu ismi almıştır. Divan edebiyatı; Sebk-i Hindu akımından dolayı sezdirmeye, yoruma ve hayal ettirmeye dayalı bir yapıya sahip olduğundan "soyut" bir edebiyattır. Bu yüzden öğrencilerin divan edebiyatını öğrenmekte zorlandıklarını gözlemledik. Hem öğrenmeyi kolaylaştıracak hem de dersleri eğlenceli hale getirecek aynı zamanda arkadaşlık becerilerini geliştirecek bir materyal tasarladık. Web 2.0 araçlarını kullanarak "Monopoly Divan Edebiyatı" oyununu hazırladık. Oyuna dayalı bu materyal sayesinde divan edebiyatının kolay ve zevkli bir ders haline dönüştüğünü saptadık. Bilimsel makaleleri incelediğimizde hem eğitimde oyun ve arkadaşlığın önemi hem de Divan edebiyatının özellikleri ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: "Türklerin Müslümanlığı kabul etmelerinden sonra İslam medeniyetinin bilim, inanç ve kuralları etkisinde ortaya koydukları edebiyat türü, 'Havas Edebiyatı, Yüksek Zümre Edebiyatı, Saray Edebiyatı, Enderun Edebiyatı, Klasik Edebiyat, Eski Edebiyat' gibi adlarla da anılan bu edebiyat en yaygın ama eksik bir kullanımla Divan edebiyatı adıyla anılmış ve yaygınlaşmıştır." (Aksit ve Arslan, sf. 134-135, 2015). Bu bağlamda Divan edebiyatının farklı isimlerle anıldığını söylemek mümkündür. "Divan edebiyatının öğretimine dair nasıl daha iyi öğretilebilire bakıldığında, metin dışında şiirin yazıldığı dönem hakkında ayrıntılı bilgi verme, soyut kavramları somutlaştırarak anlatma, metin seçimine özen gösterme gibi eğitimcinin bu yönde bir çaba sarf etmesini gerektiren bir tablo daha çok tercih edilmektedir. Bu yolla öğrencinin divan edebiyatını daha çok sevmesi hedeflenmektedir." (Durmuş, sf. 83-84, 2010). Tam da burada oyun temelli öğrenme önem arz etmektedir. Çünkü oyunla öğrenme daha etkilidir. Uygulama ve deneyim yoluyla öğrenciler konuları daha iyi kavramakta, eleştirel düşünebilmektedirler. "…oyun oynarken güdülenme ve katılım yüksektir, bu da oyun oynarken gerçekleşen öğrenmenin kalıcı olmasını sağlar." (Kaya, sf. 66-68, 2018). "Etkin öğrenme ancak gelişimsel açıdan uygun öğrenme durumları sağlayan ortamlarda mümkün olabilir. Bu doğrultuda bedensel, sosyal, duyuşsal, bilişsel ve psikomotor gelişin alanlarını destekleyecek, etkili öğrenme ortamı sağlayabilecek, çocuklara en doğal öğrenme yolu kazandıracak olan oyun kavramı büyük önem taşımaktadır." (Uskan ve Bozkuş, sf. 123, 2019). "Çocuk, oyunla duygusal açıdan güvenli bir çevrede hayal etmenin zevkini yaşar ve duygularını bu ortamda özgürce ifade eder." (Uskan ve Bozkuş, sf. 126, 2019). Bu yüzden oyun temelli öğrenme öğrencilerde hem eğlenerek kalıcı öğrenmenin sağlaması hem de sosyal becerilerin gelişimi noktasında eğitimcilerin en büyük yardımcısı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Oyun ve Arkadaşlık, Monopoly Edebiyat, Divan Edebiyatı

Sustainable Education: The Effective Role Of “Monopoly Divan Literature Game” In Develloping Friendship Skills and Teaching Literature

Barış Köse

Abstract

"Divan Literature", also known as "Classical Literature" or "Higher Class Literature", is the name of the Turks in the 13th-19th centuries. It is a period that reflects the common characteristics of the Islamic culture they created in Anatolia between the 19th and 19th centuries and is largely influenced by Arabic and Persian literature. It got this name because poets collected their works in a book called "divan". Divan literature; It is an "abstract" literature as it has a structure based on suggestion, interpretation and imagination due to the Sebk-i Hindu movement. That's why we observed that students had difficulty in learning divan literature. We designed a material that will make learning easier, make lessons fun, and improve friendship skills. We prepared the “Monopoly Divan Literature” game using Web 2.0 tools. We have determined that divan literature has become an easy and enjoyable course thanks to this game-based material. When we examined the scientific articles, the following conclusions were reached regarding the importance of games and friendship in education and the characteristics of Divan literature:“The type of literature that the Turks put forward under the influence of science, belief and rules of the Islamic civilization after they accepted Islam, is also known as 'Havas Literature, High Class Literature, Palace Literature, Enderun Literature, Classical Literature, Old Literature' and is the most common but incomplete form of literature. It was known as Divan literature and became widespread.” (Aksit and Arslan, pp. 134-135, 2015). In this context, it is possible to say that Divan literature is known by different names. “When we look at how to teach Divan literature better, a table that requires the educator to make an effort in this direction, such as providing detailed information about the period in which the poem was written outside the text, explaining abstract concepts by making them concrete, and paying attention to text selection, is more preferred. In this way, it is aimed for the student to love divan literature more.” (Durmuş, pp. 83-84, 2010). This is exactly where game-based learning is important. Because learning through games is more effective. Through practice and experience, students understand the topics better and are able to think critically. “…motivation and participation are high while playing games, which ensures that the learning that takes place while playing games is permanent.” (Kaya, pp. 66-68, 2018). “Effective learning is only possible in environments that provide developmentally appropriate learning situations. In this regard, the concept of play, which will support physical, social, affective, cognitive and psychomotor development areas, provide an effective learning environment and provide children with the most natural way of learning, is of great importance.” (Uskan and Bozkuş, p. 123, 2019). “The child experiences the pleasure of imagining in an emotionally safe environment through play and expresses his feelings freely in this environment.” (Uskan and Bozkuş, p. 126, 2019). Therefore, game-based learning will be the greatest aid to educators in providing students with permanent learning through fun and in the development of social skills.

Keywords: Game and Friendship, Monopoly Literature, Divan Literature.

Dönüşsün Kağıtlar, Kurtulsun Ağaçlar

Gizem Sam
Fen Bilgisi Öğretmenliği Özel Fen Bilimleri Bornova Okulları
gizemsam@fenbilimleriokullari.k12.tr

Özet

Gündelik hayatımızın her alanında; okulda, iş yerinde, alışveriş merkezlerinde, evde kullandığımız kâğıt maddesinin doğaya geri dönüşü ve tekrar kullanımı uzun zamandır bilinmekte ve uygulanmaktadır. Günümüzde dönüşüme gönderilen kağıtlar ile tekrardan kâğıt ve türevleri maddeler üretilebilmektedir. Öğrencilerin kâğıdın geri dönüşümü hakkında bilinçlenmesini sağlayarak, eğlenceli aktivitelerle kâğıdın geri dönüşüm yolculuğunu öğrenerek yeni ürünler ve tasarımlar yapmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin doğasına uygun öğretim teknikleriyle projemizi zenginleştirerek, kullanılan web2 araçlarıyla teknolojiyi yetişkin gözetiminde güvenli bir şekilde kullanabilmelerini ve eğitim – öğretim etkinliklerimizi müfredata uygun şekilde planlayarak öğrencilerin farklı bakış açıları kazanabilmelerini hedeflendi. Bu çalışma sayesinde çocukların erken yaşta başlayarak doğaya bakış açısın, çevresini ve canlıları koruma bilincini, Dünya'nın korunmasında farkındalık oluşturmalarını, geri dönüşümün faaliyetlerinin öğrenilip uygulanmasında teşvik edilmesini, gelecek kuşaklar için doğanın nasıl korunması gerektiğini, çoklu Zekâ alanları uzamsal zekâ, çoklu zekâ, sözel zekâ, sayısal zekâ, kinestetik zekâ, içsel zekâ, sosyal zekâ gibi alanlarda ve tüm gelişim alanlarını desteklenmesine yardımcı olmayı sağlandı. Projede kâğıdın geri dönüşümü sağlanarak öğrencilerin eğlenerek, yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri sağlanmaktadır. Doğa ve çevre ile etkileşimi arttırılarak, çevresini koruma bilinci geliştirilecektir. Geri dönüşümün önemi kavranıp, kâğıdın tekrar kullanımı ve geri dönüşüm aşamaları öğrenilmektedir. Atık kâğıttan farklı tasarımlar yapılarak, tekrar yeni ürünler elde edilecektir. Öğrencinin doğaya bakış açısını, çevresini ve canlıları koruma bilincini, Dünya'nın korunmasında farkındalık oluşturmalarını sağlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Atık kağıt, geri dönüşüm, ağaç

Recycling of the Paper, Protecting the Trees

Gizem Sam

Abstract

In every aspect of our daily lives; The return to nature and reuse of the paper we use at school, at work, in shopping malls and at home has been known and practiced for a long time. Nowadays, paper and its derivatives can be produced again with the papers sent for recycling. It aims to raise students' awareness about paper recycling and enable them to make new products and designs by learning about the recycling journey of paper through fun activities. We aimed to enrich our project with teaching techniques appropriate to students' nature, to enable them to use technology safely under adult supervision with the web2 tools used, and to enable students to gain different perspectives by planning our educational activities in accordance with the curriculum. Thanks to this study, children's perspective on nature starting from an early age, their awareness of protecting the environment and living things, raising awareness in protecting the Earth, encouraging them to learn and implement recycling activities, how nature should be protected for future generations, multiple intelligence areas spatial intelligence, multiple intelligence, verbal intelligence. It is provided to help support all areas of development in areas such as intelligence, numerical intelligence, kinesthetic intelligence, intrapersonal intelligence, social intelligence. By recycling paper in the project, students are enabled to learn by having fun, doing and experiencing. By increasing interaction with nature and the environment, awareness of protecting the environment will be developed. The importance of recycling is understood and the reuse of paper and recycling stages are learned. New products will be obtained again by making different designs from waste paper. It helps students develop their perspective on nature, their awareness of protecting their environment and living things, and their awareness of protecting the Earth.

Keywords: Key words: waste paper, recycling, tree.

Şanlı Bayrağım 100. Yıl

Dilek Güner [1,*], Kader Dadak [2] & Nurcan Yanalak [3]
[1] Biyoloji/Sağlık Hizmetleri Öğretmeni Meb/Atatürk Mesleki Teknik Anadolu Lisesi/Altınordu Ordu
[2] Sağlık Hizmetleri Seka Çocuk Dostları Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
[3] Teknoloji ve Tasarım Kadirli Bilim ve Sanat Merkezi
dilek_ta@hotmail.com

Özet

Projemiz 2023 yılında eTwinning platformunda kuruldu.Projeye 10 Türk,4 azerbaycan,1Tunus ortağıyla Mustafa Kemal'in yurtta barış dünyada barış ilkesini benimseyerek, bayrağın anlamını, taşıdığı değerleri öğrencilere kazandırmak için başladık.Öğrencilerin tarih bilincini arttırmak, vatan sevgisi kazanmak ve başka milletlerin kültürel değerini öğretmek için yapıldı.Öğrencilerimle bayrak tasarımı yaptık,yıl sonu sergisinde paydaşlarımızla ortak sergide sunduk.Sosyal sorumluluklar ile değerler eğitimi uygulamaları yaptık.Paydaş okullarımızla her ay konuk davetiyle zoom toplantıları gerçekleştirdik.Azerbaycan ve Tunus'un değerleri öğrenildi. Öğrencilerin eğlenceli katılımları ile özel gün ve haftalarda cesitli etkinlikler düzenledik. Etkinliklerde faklı teknoloji yöntemleri öğrencilere tanıtıldı ve öğretildi. Tarih bilincini kazandırmak için teknoloji, tasarımı farklı web 2/3 araçlarıyla harmanladık. İletişim öğretmen bülteninde başladı ve proje kurulduktan sonra waatsap ve form yoluyla sağlandı.Her ay düzenli zoom toplantısı yaptık.Ortaklar arasında işbirliğinin çok yüksekti.Profesyonel düzeyde, bir cok öğretmen ve konuklarımızla zoom üzerinden eğitim verdik.Her ay farklı bir değer çalışmasını öğrencilerimizle birlikte okullarımızda yaptık ve paydaş öğrenci ve öğretmenlerle paylaştık.Ortak ürün çalışmamız olan bayrak çalışmasını öğrencilerimiz yöresel değerleride çalışmaya katarak hem bölgemizi tanıttı hem de yeni bir tasarım ortaya çıkardı. Yapılan ortak çalışmaların hepsi Kadirli BİLSEM e gönderildi ve sene sonu dergisinde sergilendi. Bu şekilde tüm ortak çalışmalar uzun süre sergide gösterilmiş oldu. Öğrencilerim sevgi ve saygı kapsamında Ödemiş Fatih Okulunda özel öğrencilerle eğlence dolu bir program hazırladı ve uyguladı.10 Kasım haftasında Atatürk filmine gidildi. Sokak hayvanlarını beslediler. Ramazan ayında komşuya yemek dağıttı öğrencilerimiz. Görme engellileri anlamak için farklı etkinlikler yaptık. Öğrencilerim dezavantajlı bölgede olduğu için forma giremediler.Etkinlikleri okulda bilgisayar odasında yapabildik.Karma takım belirlenirken kura usulü öğrencileri belirledik ve yıldız takımı olarak yapay zeka çalışması yaptık.Her karma takım kendine özgü çalışmalar yaptı.Öğrencilere okulda iyi oluş çalışmaları yaptık.Ortak ürün çalışaması olarak İstiklal Marşı,Azerbaycan Millî Marşını okuduk,Takvim hazırladık,öğretmenler günü Dünyanın bütün çiçekleri şiirini okuduk.İşbirlikçi çalışmalarda proje logosu,afişi ,anketleri yaptık.Zoom toplantısında moderatörlük yaptım öğrencilere teknolojinin doğru kullanımı hakkında bilgi verdik.Azerbaycan ortağımız nevruzda ve hıdrellezde neler yapıldığını zoom toplantısı ile öğrencilere aktardı .Öğrencilerimiz Azerbaycan ile bir çok ortak geleneğimiz olduğunu gördü. Yabancı ve Türk öğrencilerin zoom toplantısında konuşmaları öğrencilerimi çok heyecanlandırdı. Başka kültürle ne kadar çok ortak yönlerimiz olduğunu gördüler

Anahtar Kelimeler: Bayrak, Kutsal Değerler, Tarih Bilinci

My Glory Flag 100th Year

Dilek Güner [1,*], Kader Dadak [2] & Nurcan Yanalak [3]

Abstract

Our project was founded on the eTwinning platform in 2023. We started the project with 10 Turkish, 4 Azerbaijani and 1 Tunisian partners to teach students the meaning of the flag and the values it carries by adopting Mustafa Kemal's principle of peace at home and peace in the world. It was done to increase students' historical awareness, to gain love of the country and to teach the cultural values of other nations. We designed a flag with my students and presented it in a joint exhibition with our stakeholders at the end-of-year exhibition. We implemented social responsibilities and value education practices. We held monthly zoom meetings with our partner schools with guest invitations. The values of Azerbaijan and Tunisia were learned. We organized various events on special days and weeks with the fun participation of the students. Different technology methods were introduced and taught to students in the events. We blended technology and design with different web 2/3 tools to gain historical awareness. Communication started in the teacher bulletin and after the project was established, it was provided through WhatsApp and forms. We had regular zoom meetings every month. The cooperation between the partners was very high. We provided professional level training with many teachers and guests via Zoom. We did a different value study with our students in our schools every month and shared it with the stakeholder students and teachers. Our students introduced our region and created a new design by adding local values to the flag study, which is our joint product study. All the joint works were sent to Kadirli BİLSEM and exhibited in the end-of-year magazine. In this way, all joint works were exhibited in the exhibition for a long time. My students prepared and implemented a fun-filled program with special students in Ödemiş Fatih School within the scope of love and respect. We went to see the Atatürk movie in the week of November 10. They fed the street animals. Our students distributed food to the neighbors during Ramadan. We did different activities to understand the visually impaired. My students could not get into shape because they were in a disadvantaged area. We could do the activities in the computer room at school. When determining the mixed team, we determined the students by drawing lots and did an artificial intelligence study as a star team. Each mixed team did its own studies. We did well-being studies for the students at school. As a joint product study, we read the National Anthem, the Azerbaijani National Anthem, prepared a calendar, and read the poem All the Flowers of the World for Teachers' Day. In collaborative studies, we made project logos, posters, and surveys. I moderated the Zoom meeting and informed the students about the correct use of technology. Our Azerbaijani partner conveyed to the students what was done during Nevruz and Hıdrellez through a Zoom meeting. Our students saw that we have many common traditions with Azerbaijan.

Keywords: Flag, Sacred Values, Historical Consciousness.

Sanat Eğitimi ile Sürdürülebilir Çevre Bilinci

Gamze Ata
Resim Öğretmeni Millî Eğitim Bakanlığı
gamze_ata4064@hotmail.com

Özet

Temel sanat eğitimi, doğada bulunan formları plastik unsurlar aracılığıyla aydınlatarak estetik kişiliklerin yetiştirilmesini kolaylaştıran özel bir eğitim biçimi oluşturur. Bu bağlamda, çocukları kendilerini keşfetme konusunda güçlendirmenin yanı sıra sosyal çevrelerini ve doğal dünyayı sanatsal ortamlar aracılığıyla araştırmak ve böylece sürdürülebilirlik ve inovasyon odaklı faaliyetlerin çocukların gelişimsel ilerlemesine katkılarını incelemek için etkinlikler titizlikle hazırlanmıştır. Bu çalışmada kullanılan metodoloji ağırlıklı olarak gözlem temelliydi. Birincil amaç, 11-12 yaş arası öğrencilerin çevresel bilinç ve yaratıcılık seviyeleri üzerindeki etkisini analiz etmekti. İlk ders sırasında, okul bahçesinden biyolojik olarak parçalanabilir atık malzemeler toplandı. Doğaya ve onun doğal unsurlarına karşı duyarlılığı artırmak için taşlar, yapraklar ve koniler dahil olmak üzere bir dizi doğal malzeme kullanıldı. Bu işbirlikçi çabada, her grup tasarım konseptlerine elverişli alanları belirledi. Küratörlüğünü yaptıkları malzemeleri kullanarak uygulama aşamasına geçtiler. Renk, tekrarlama ve bütünlük gibi kavramların keşfi daha sonra tamamlandı. Doğa Sanatı parametreleri dahilinde yaratılan sanat eserleri daha sonra doğaya yeniden entegre olur, ekolojik sistemin ayrılmaz bir bileşeni haline gelirken, aynı zamanda doğanın doğasında var olan döngüsel kalıplara atıfta bulunur. Bu şekilde, insanlık ve doğa arasındaki uzun süredir kesilen bağlantı yeniden kurulur ve işbirlikçi çabalarla yenilenen bir birliktelikle sonuçlanır. Bu girişim boyunca, öğrencilerin tasarım çabalarında atık ve artık malzemelerin kullanımına güçlü bir yakınlık sergiledikleri ve bunları benimsedikleri açıktı. Atık ve artık maddeleri tanıma, kategorize etme, projeleri için uygun malzemeleri seçme, çevre dostu malzemeler hakkında bilgi edinme, görsel yardımcılar kullanma ve ürün odaklı çalışmalarda potansiyel tasarım sonuçlarını anlama konusunda yetkinlikler geliştirdiler. Sürecin sonunda, çeşitli doğa temelli tasarımlarla uğraşan öğrencilerin, ilk çalışmaya kıyasla faaliyetlerinde önemli ölçüde daha fazla coşku ve özgünlük sergiledikleri kaydedildi. Ayrıca, bu pedagojik yaklaşımın çevresel farkındalığı teşvik etmede ve öğrenciler arasında olumlu davranış değişikliklerini teşvik etmede çok önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Görsel sanatlar eğitimi müfredatı, bireylere doğaya, güzelliğe ve estetiğe derin bir saygı aşılama potansiyeline sahiptir, aynı zamanda doğal dünyanın korunmasını teşvik eder ve onu otantik biçiminde kabul eder. Gözlemler, öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi kursu boyunca çevresel bilinç düzeylerinde olumlu dönüşümler sergilediklerini göstermektedir. Okul bahçesine yaptığımız atölyemiz ile de öğrencilerimiz 4 mevsim özgürce sanat çalışmaları yapabilme olanağı bulmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, doğa, tasarım, sanat, ekoloji denge

Sustainable Environmental Awareness Through Art Education

Gamze Ata

Abstract

Basic art education creates a special form of education that facilitates the cultivation of aesthetic personalities by illuminating the forms found in nature through plastic elements. In this context, activities have been meticulously prepared to empower children to explore themselves, as well as to investigate their social environment and the natural world through artistic mediums, and thus to examine the contributions of sustainability and innovationoriented activities to the developmental progress of children. The methodology used in this study was predominantly observation-based. The primary objective was to analyze its impact on the environmental awareness and creativity levels of students aged 11-12. During the first lesson, biodegradable waste materials were collected from the school garden. A range of natural materials, including stones, leaves and cones, were used to increase sensitivity to nature and its natural elements. In this collaborative effort, each group identified areas conducive to their design concepts. They started the implementation phase using the materials they curated. The exploration of concepts such as color, repetition and unity was then completed. Artworks created within the parameters of Nature Art are then reintegrated into nature, becoming an integral component of the ecological system, while also referencing the cyclical patterns inherent in nature. In this way, the long-broken connection between humanity and nature is re-established, resulting in a renewed unity through collaborative efforts. Throughout this initiative, it was clear that students demonstrated a strong affinity for and embrace of the use of waste and residual materials in their design efforts. They developed competencies in recognizing and categorizing waste and residual materials, choosing appropriate materials for their projects, learning about environmentally friendly materials, using visual aids, and understanding potential design consequences in product-oriented studies. At the end of the process, students engaging in a variety of nature-based designs were noted to have demonstrated significantly more enthusiasm and originality in their activities compared to the initial work. It has also been observed that this pedagogical approach plays a crucial role in promoting environmental awareness and encouraging positive behavioral changes among students. Visual arts education curricula have the potential to instill in individuals a deep respect for nature, beauty and aesthetics, while also promoting the conservation of the natural world and acknowledging it in its authentic form. Observations show that students demonstrate positive transformations in their environmental awareness levels throughout the visual arts education course. With our workshop in the school garden, our students have the opportunity to do art freely throughout the four seasons.

Keywords: Sustainability, environment, art.

Spor, Eğitim ve Ahlak Üçgeni

Elif Tosun
Eğitim Bilimleri Çankırı Karatekin Üniversitesi
eliftosun3828@gmail.com

Özet

Spor, eğitim ve ahlâk; bireylerin fiziksel, zihinsel ve ahlaki gelişimlerini bütüncül şekilde destekleyen üç temel unsurdur. Spor, gençlere disiplin, sorumluluk ve takım ruhu kazandırırken, eğitim bu değerleri bilinçli birer davranış biçimine dönüştürür. Ahlâk ise sporun özünde var olan dürüstlük, adalet ve saygı değerlerini koruma işlevi görür. Bu üçgenin uyum içinde işlemesi için; okullarda spor eğitiminin teşvik edilmesi, spor ahlakının genç yaşta aşılanması, dürüstlük ve fair play ilkelerinin öğretilmesi gerekmektedir. Antrenörler ve eğitimciler, gençlerin spor yoluyla ahlaki değerleri öğrenmesine rehberlik etmelidir. Aynı zamanda, toplumun spor kültüründe şiddet ve ayrımcılık karşıtı bir tutum sergilemesi, bu üçgenin sağlıklı işleyişi için önemlidir. Spor, eğitim ve ahlâk üçgeni, topluma sorumluluk sahibi, adil ve saygılı bireyler kazandırarak hem bireysel gelişimi destekler hem de toplumsal dayanışmayı güçlendirir. Spor, eğitim ve ahlâk arasındaki güçlü bağ, toplumun sağlıklı, sorumlu ve ahlaklı bireylerden oluşmasını sağlar. Bu üç unsurun uyum içinde çalışması, sadece bireysel gelişimi değil, toplumsal dayanışmayı ve barışı da güçlendirir. Okullarda ve spor kulüplerinde sporun, fair play ve dürüstlük gibi değerlerle birlikte öğretilmesi; gelecek nesillere hem fiziksel hem de ahlaki açıdan sağlıklı bir miras bırakacaktır. Bu doğrultuda, spor ahlakını ve eğitimini destekleyecek çalışmaların artması, ülkemizin spor kültürünün gelişmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Bu sayede gelişen spor kültürü ahlaki değerlerimizin de ön planda tutulmasını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: 1. Spor 2. Eğitim 3. Ahlak

Sports, Education and Morality Triangle

Elif Tosun

Abstract

Sport, education, and ethics are three fundamental elements that holistically support individuals' physical, mental, and moral development. Sports instill discipline, responsibility, and teamwork in youth, while education transforms these values into conscious behaviors. Ethics serves to uphold the principles of honesty, justice, and respect inherent in sports. For this triangle to function in harmony, it is essential to promote sports education in schools, instill sportsmanship at a young age, and teach the principles of honesty and fair play. Coaches and educators should guide young people in learning moral values through sports. Additionally, society must adopt an anti-violence and anti-discrimination stance in its sports culture, which is crucial for the healthy functioning of this triangle. The intersection of sport, education, and ethics not only supports individual development but also strengthens social solidarity by producing responsible, fair, and respectful individuals. The strong connection between sport, education, and ethics ensures that society is composed of healthy, responsible, and moral individuals. The harmonious operation of these three elements fosters not only individual growth but also enhances social solidarity and peace. Teaching sports along with values like fair play and honesty in schools and sports clubs will leave future generations a healthy legacy, both physically and morally. In this regard, increasing efforts to support sports ethics and education will significantly contribute to the development of our country's sports culture, ensuring that moral values are prioritized.

Keywords: 1. Sport 2. Education 3. Ethics

Sarız Kadın Kooperatifinin Sarız Yöresi Kilimlerinin Canlanmasındaki Rolü

Zahide Şahin
Geleneksel El Sanatları Kayseri Üniversitesi
zahide3801@gmail.com

Özet

Kadınların eğitimlerinde, bilinçlenmelerinde, özgüven sahibi olabilmelerinde sosyalleşmelerinde, iş hayatında yer almalarında, sanatsal ve sosyal etkinliklere katılabilmelerinde, kırsal ve yerel kalkınma gibi açılardan kadın kooperatifleri önemlidir. Kayseri Valisi Sayın Gökmen ÇİÇEK tarafından, 31 Ağustos 2022 tarihinde Kayseri ve ilçelerinde ilk etapta 19 adet kadın kooperatifi kurulmuş, zaman içinde kadın kooperatiflerinin sayısı git gide artarak 48 âdete ulaşmıştır. Bu kooperatifler arasında Sarız Kadın Kooperatifi de bulunmaktadır. Sarız Kadın Kooperatifi, Sarız ilçe merkezinde ve Damızlık mahallesinde faaliyete geçmiş, ilçe merkezindeki şubesinde kilim dokumacılığı, Damızlık mahallesindeki şubesinde ev tekstiline yönelik çalışmalara ağırlık verilmiş ancak zamanla Damızlık şubesi kapanmıştır. Sarız ilçe merkezindeki atölyede Sarız yöresinin unutulmaya yüz tutmuş kilim dokuma geleneğinin canlandırılması, gelecek nesillere aktarılması, kadınların istihdam edilebilmesi gibi amaçlarla kurulan Sarız Kadın Kooperatifi faaliyetlerini başarılı bir şekilde devam etmektedir. Sarız Kadın Kooperatifinde yörenin geleneksel motif ve desenleri kilim tekniğinde sarma ve germe tip tezgâhlarda dokunmaktadır. Kooperatif sayesinde canlanan kilim dokumacılığına, yurt içinden ve yurt dışından talep her geçen gün artmaktadır. Yörenin köklü sanatlarından dokumacılık insanların yaşamında önemli bir yere sahiptir. Yöre halkı kooperatif sayesinde geçmişe duydukları özlemi gidermekte, genç nesil, ilçenin kilim dokumalarını öğrenme imkânı bulmaktadır. Hediye, çeyiz, ev ve iş yerlerinde kullanmak gibi amaçlarla Kooperatifte üretilen kilimler; yurt içi ve yurt dışında yaşayanlar tarafından satın alınmakta, yerel yönetimlerin de desteği ile Sarız Kadın Kooperatifi varlığını devam ettirmekte, yörenin kilim dokumaların canlanmasında ve gelecek nesillere aktarılmasında önemli rol oynamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sarız, Kadın Kooperatifi, Kadın İstihdamı.

The Role of Sarız Women's Cooperative in the Revival of Sarız Regional Kilims

Zahide Şahin

Abstract

Women's cooperatives are important in terms of women's education, awareness, self-confidence, socialization, participation in business life, participation in artistic and social events, and rural and local development. In the first phase, 19 women's cooperatives were established in Kayseri and its districts by the Governor of Kayseri, Mr. Gökmen ÇİÇEK, on 31 August 2022, and over time, the number of women's cooperatives gradually increased and reached 48. Among these cooperatives is the Sarız Women's Cooperative. Sarız Women's Cooperative started its operations in the Sarız district center and in the Damızlık neighborhood, and focused on rug weaving in its branch in the district center and home textile in its branch in the Dadımlık neighborhood, but over time, the Damızlık branch was closed. Sarız Women's Cooperative, which was established in the workshop in the Sarız district center for the purposes of revitalizing the forgotten rug weaving tradition of the Sarız region, transferring it to future generations, and employing women, continues its activities successfully. In Sarız Women's Cooperative, traditional motifs and patterns of the region are woven in rug technique on wrapping and stretching type looms. The demand for rug weaving, which has been revived thanks to the cooperative, is increasing day by day both at home and abroad. Weaving, one of the deep-rooted arts of the region, has an important place in people's lives. Thanks to the cooperative, the local people satisfy their longing for the past, and the young generation has the opportunity to learn the rug weavings of the district. Rugs produced in the Cooperative for purposes such as gifts, dowry, use in homes and workplaces; They are purchased by people living at home and abroad, and with the support of local governments, Sarız Women's Cooperative continues its existence and plays an important role in the revival of the rug weavings of the region and their transfer to future generations.

Keywords: Sarız, Women's Cooperative, Women's Employment.

2nd International
ESEP Congress
Educational Sciences and Effective Practices

Uluslararası II.
ESEP Kongresi
Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

JÜRİLİ ULUSLARARASI

KARMA & KİŞİSEL

SERGİ

12-17 Kasım 2024

Nevşehir

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

Aygül AYKUT
Muhittin ARIKAN
Ayten BOZKAN
Murat DUYKU
Burak YİĞİT
Nesibe YAKUT
Çiğdem ŞENER
Nurcan YANALAK
Deniz AY
Özlem KUM
Dilan AY
Rahşan AKARSU
Hilal ARSLAN
Tolga GÜNGÖR
Muhammed TAŞCI
Yurdagül KILIÇ GÜNDÜZ

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

www.esepcongress.org

Uluslararası II. ESEP Kongresi

Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

12-17 Kasım 2024

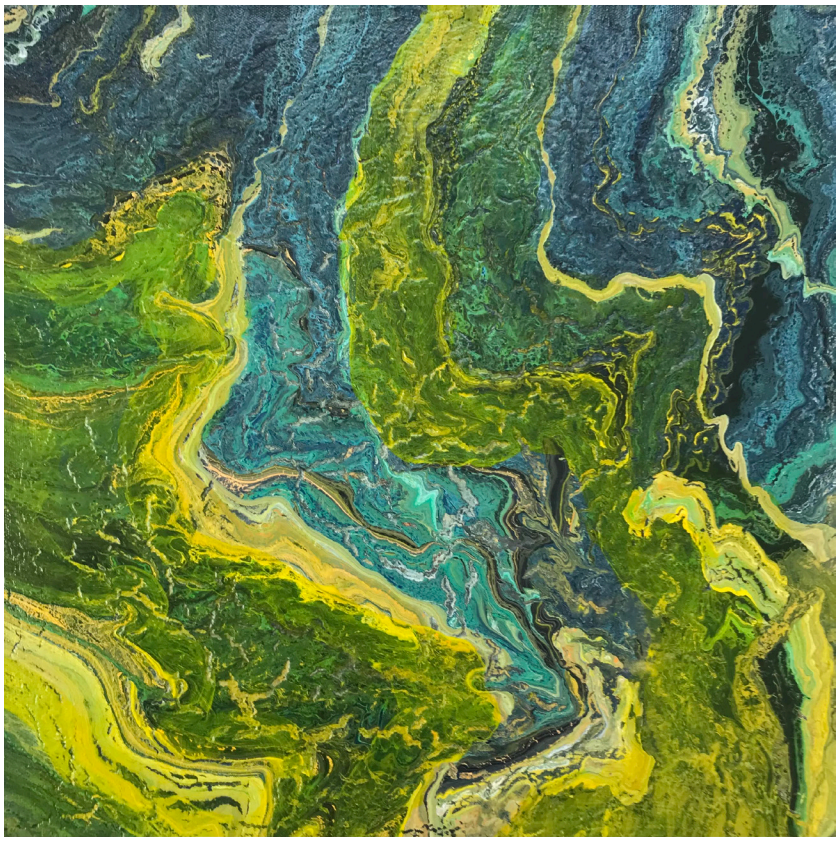
Nevşehir

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

Aygül Aykut

JÜRİLİ ULUSLARARASI KARMA SERGİ

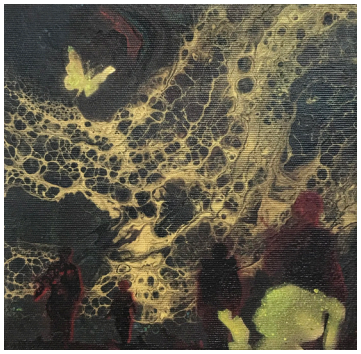


İsimsiz, 2022, Tuval Üzerine Karışık Teknik, 50x50 cm.

İsimsiz, 2022, Tuval Üzerine Karışık Teknik, 50x50 cm.

İsimsiz, 2022, Tuval Üzerine Karışık Teknik, 40x40 cm.

Asker Serisi, 2024, Tuval Üzerine Karışık Teknik, 60x60 cm.



Asker Serisi, 2024, Tuval Üzerine Karışık Teknik,
Her Biri 20x20 cm.

Uluslararası II. ESEP Kongresi

Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

12-17 Kasım 2024

Nevşehir

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

Ayten Bozkan

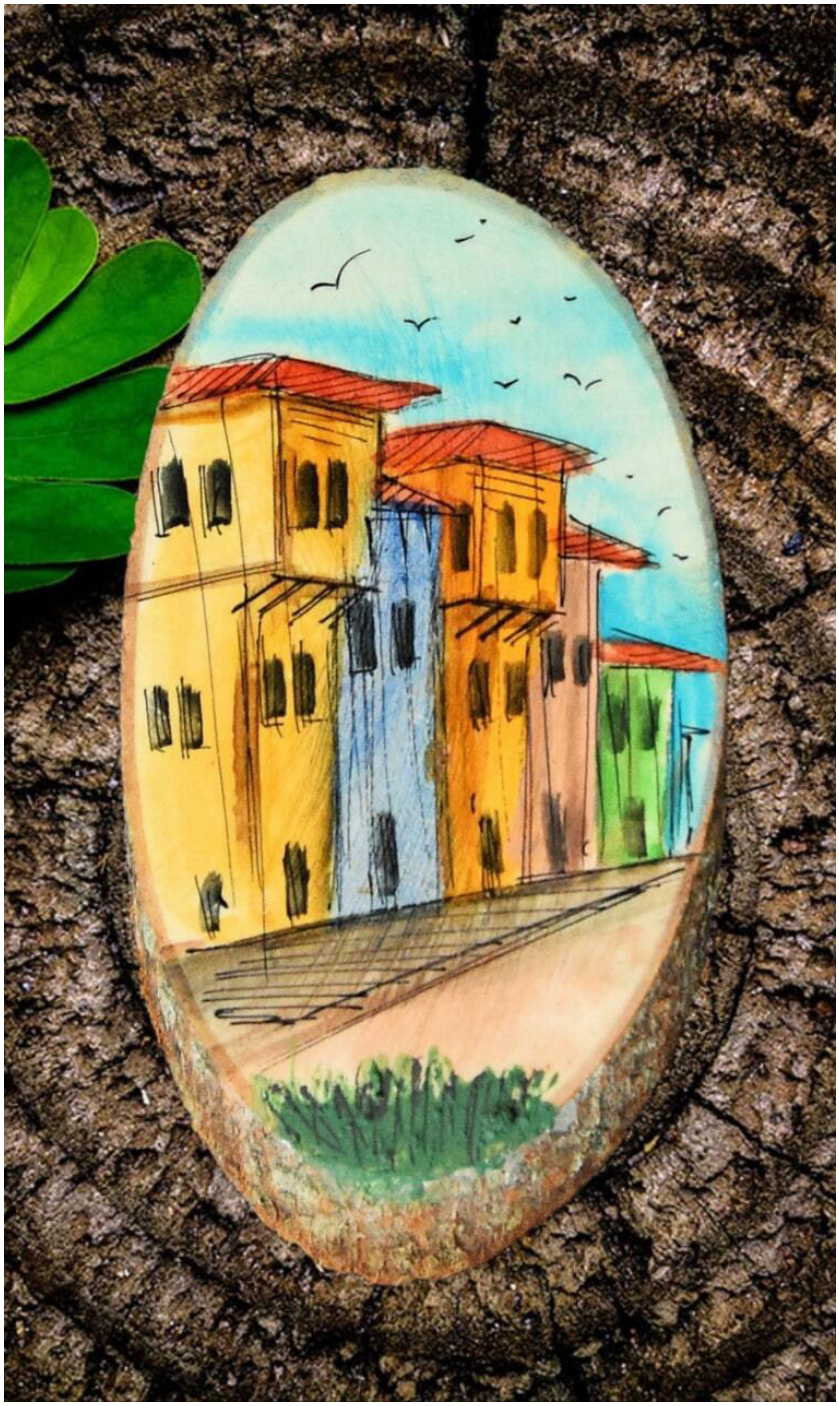
JÜRİLİ ULUSLARARASI ÇEVRİMİÇİ KİŞİSEL SERGİ

Çöl, 2022, Tuval Üzerine Karışık Teknik, 58x68 cm.

Çöpçatan, 2022, Ahşap Panel Üzerine Geri Dönüşüm Malzemesi, 30x50 cm.

Bedevi, 2023, Ahşap Panel Üzerine Kumlama Tekniği, 39x49 cm.

Gelin, 2024, Kumaş Üzerine Çavdar Sapı, 33x53 cm.



Odun Pazarı, 2024, Kütük Üzerine Karışık Teknik, 14x18 cm.

İki Testi Arasında, 2022, Geri Dönüşüm Malzemesi, 25x10 cm, 20x30 cm.

Eşyanın Ruhu, 2022, Geri Dönüşüm Malzemesi, 20x30 cm.

Bazıları Sıcak Sever, 2023, Linen Keten Kumaş Üzerine Kanaviçe İşleme, 22x30 cm.

Bezeme, 2023, Kumaş Üzerine Piko ve Dantel, 20x28 cm.

Bayramlık, 2024, %100 Doğal Pamuklu Kumaş Üzerine Kanaviçe ve Oya İşleme, 60x65 cm.

Kitap Sever, 2024, Geri Dönüşüm Malzemesi Üzerine Kanaviçe, 5,5x16,8 cm.

Miras, 2023, Geri Dönüşüm Malzemesi, 20x20 cm, 13x10 cm, 13x13 cm.

Kavanozlar, 2023, Geri Dönüşüm Malzemesi, 10x30 cm.

Değerler (Sevgi, Barış, Hoşgörü), 2021, Çamur Çömlek, 13x20 cm.

Sürdürülebilirlik (Yaşam & İlişkiler), 2021, Çamur Çömlek, 13x18 cm.

Uluslararası II. ESEP Kongresi

Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

12-17 Kasım 2024

Nevşehir

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

Burak Yiğit

JÜRİLİ ULULARARASI ÇEVRİMİÇİ KARMA SERGİ

Kentsel Mekan, 2022, Tuval Üzerine Karışık Teknik, 120x140 cm.

Kentsel Mekan, 2022, Tuval Üzerine Karışık Teknik, 120x140 cm.

Kentsel Mekan, 2022, Tuval Üzerine Karışık Teknik, 40x60 cm.

Uluslararası II. ESEP Kongresi

Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

12-17 Kasım 2024

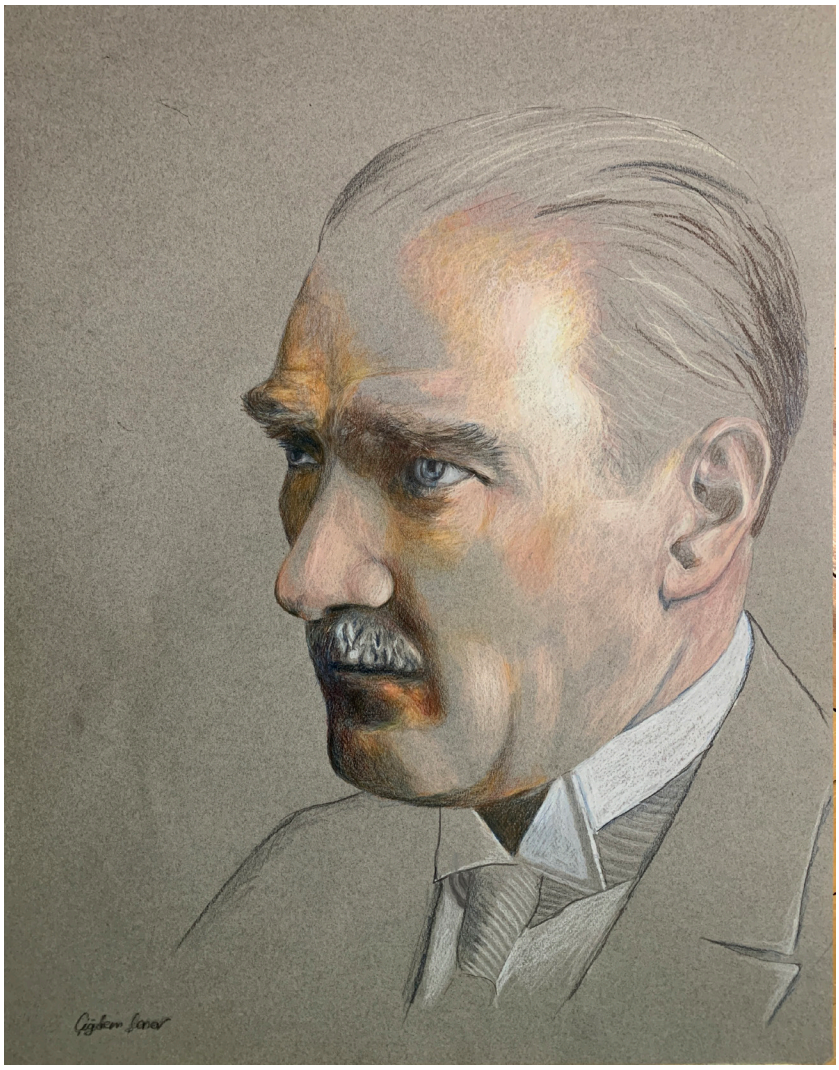
Nevşehir

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

Çiğdem Şener

JÜRİLİ ULULARARASI KARMA SERGİ



Atatürk Portresi, 2024, Kağıt Üzerine Aquarel Boya, 70x50 cm.

İsimsiz Kadın, 2024, Kağıt Üzerine Aquarel Boya, 60x50 cm.

İsimsiz Kız, 2024, Kağıt Üzerine Aquarel Boya, 70x50 cm.

Uluslararası II. ESEP Kongresi

Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

12-17 Kasım 2024

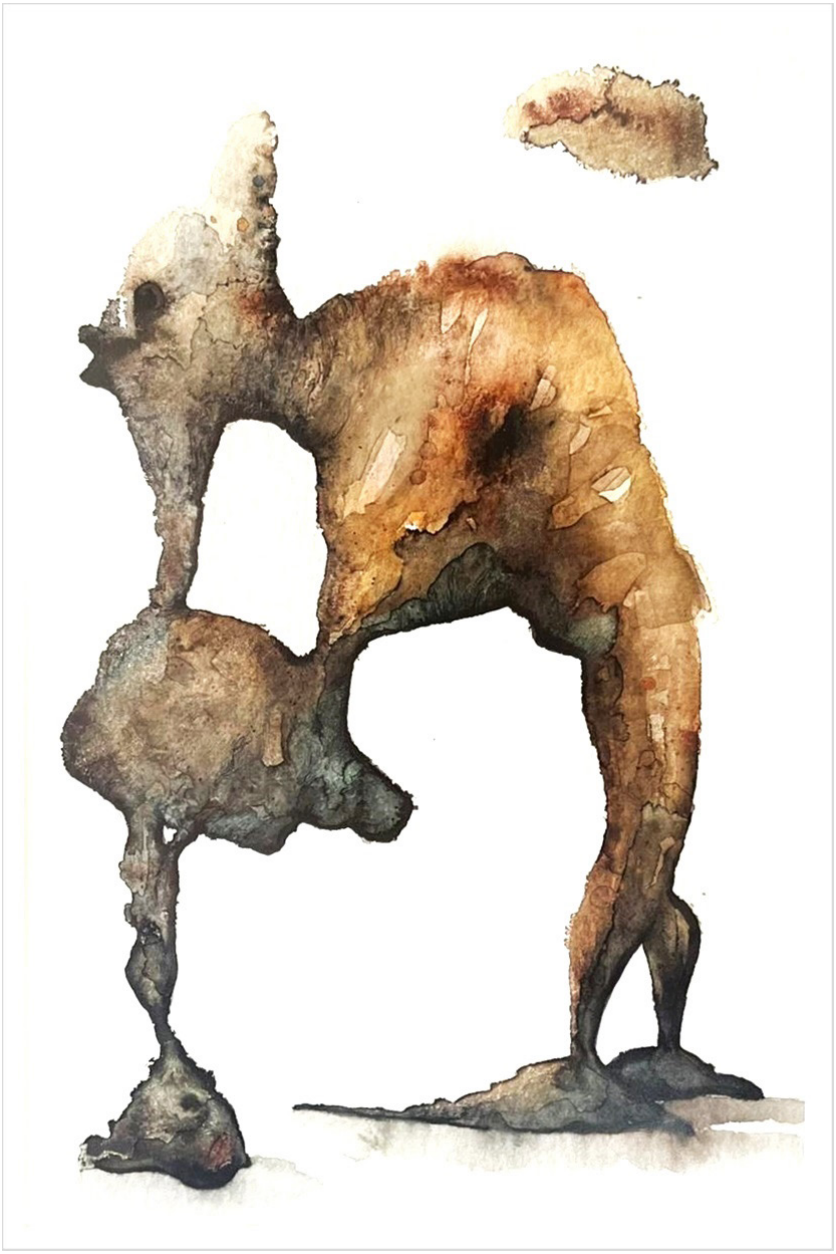
Nevşehir

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

Deniz Ay

JÜRİLİ ULUSLARARASI KARMA SERGİ



İsimsiz, 2024, Kağıt Üzerine Sulu Boya, 42x32 cm.

İsimsiz, 2024, Kağıt Üzerine Sulu Boya, 52x41 cm.

Uluslararası II. ESEP Kongresi

Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

12-17 Kasım 2024

Nevşehir

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

Dilan Ay

JÜRİLİ ULULARARASI KARMA SERGİ

Haleti Ruhiye Semtleri No 1, 2023, Kağıt Üzerine Akrilik, 42x58 cm.

İsimsiz, 2022, Foreks Dijital Baskı, 22x34 cm.

Uluslararası II. ESEP Kongresi

Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

12-17 Kasım 2024

Nevşehir

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

Hilal Arslan

JÜRİLİ ULULARARASI ÇEVRİMİÇİ KARMA SERGİ

Bir Düş Gördüm I, 2024, Tuval Üzerine Akrilik, 40x40 cm.

Bir Düş Gördüm II, 2024, Tuval Üzerine Akrilik, 40x40 cm.

Bir Düş Gördüm III, 2024, Tuval Üzerine Akrilik, 40x40 cm.

Uluslararası II.
ESEP Kongresi
Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

12-17
Kasım
2024
Nevşehir

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

Muhammed Taşcı

JÜRİLİ ULULARARASI KARMA SERGİ

Cosmopozition Series, 2024, Ahşap Panel Üzerine Karışık Teknik, 125x100 cm.

Cosmopozition Series, 2024, Ahşap Panel Üzerine Karışık Teknik, 110x80 cm.

Cosmopozition Series, 2024, Ahşap Panel Üzerine Karışık Teknik, 110x80 cm.

Cosmopozition Series, 2024, Ahşap Panel Üzerine Karışık Teknik, 110x80 cm.

Cosmopozition Series, 2024, Ahşap Panel Üzerine Karışık Teknik, 110x80 cm.

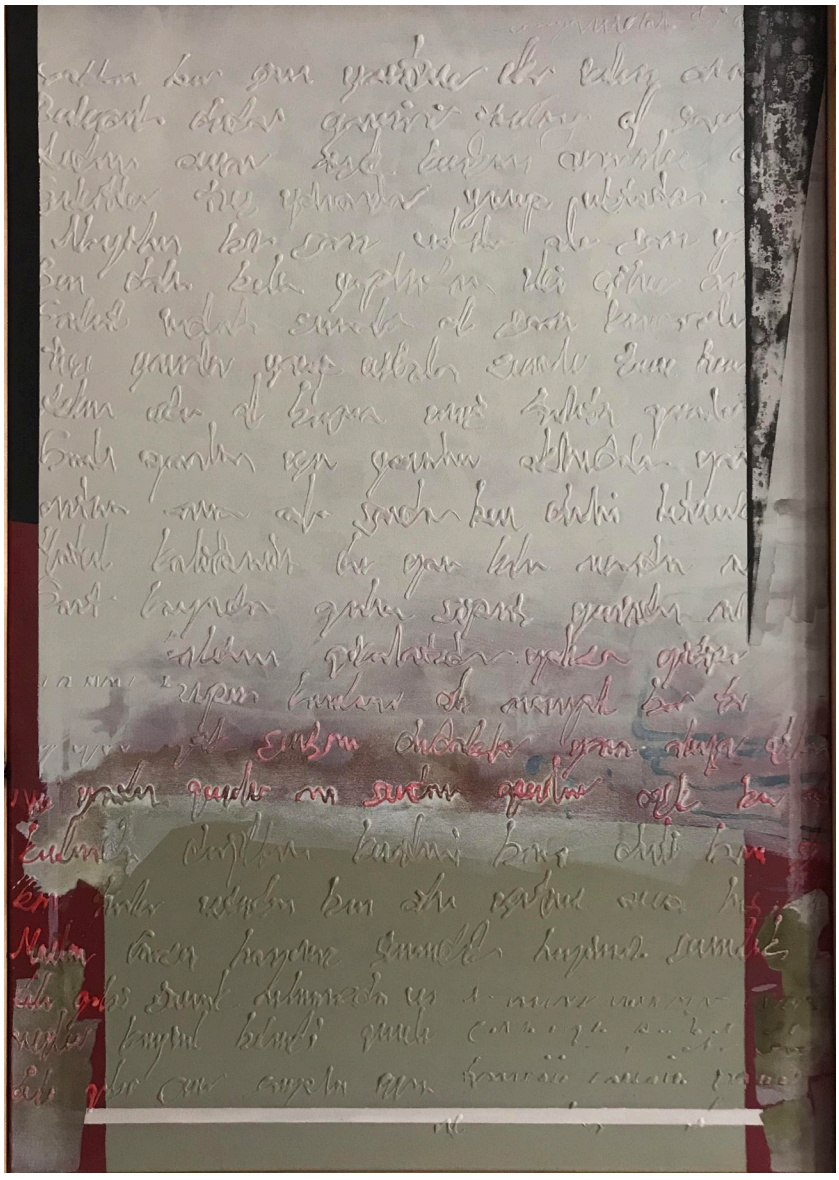
Cosmopozition Series, 2024, Ahşap Panel Üzerine Karışık Teknik, 60x40 cm.

Cosmopozition Series, 2024, Ahşap Panel Üzerine Karışık Teknik, 40x40 cm.

Cosmopozition Series, 2023, Ahşap Panel Üzerine Karışık Teknik, 120x100 cm.

Cosmopozition Series, 2024, Ahşap Panel Üzerine Karışık Teknik, 100x80 cm.

Cosmopozition Series, 2024, Tuval Üzerine Karışık Teknik, 100x70 cm.



Alanyazın Poetik No: I, 2023, Tuval Üzerine Karışık Teknik, 100x70 cm.

Uluslararası II. ESEP Kongresi

Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

12-17 Kasım 2024

Nevşehir

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

Muhittin Arıkan

JÜRİLİ ULUSLARARASI

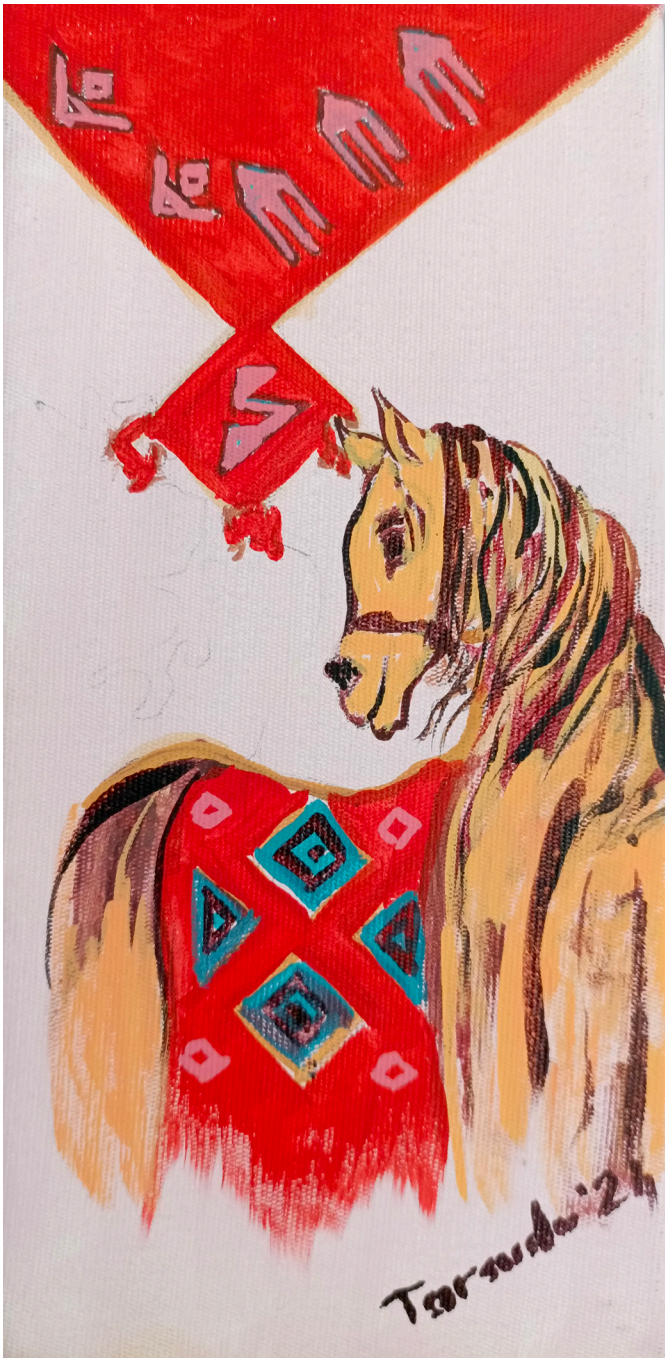
ÇEVRİMİÇİ KİŞİSEL

SERGİ

Anadolu'nun Son Göçerleri, 2023, Tuval Üzerine Yağlı Boya, 90x90 cm.

Anadolu'nun Son Göçerleri, 2024, Tuval Üzerine Yağlı Boya, 90x90 cm.

Anadolu'nun Son Göçerleri, 2024, Tuval Üzerine Yağlı Boya, 90x90 cm.



At, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 15x31 cm.

Çoban Kız, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 20x35 cm.

Deve, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 15x15 cm.

Güzel Atlar Ülkesi, 2023, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 80x120 cm.

Güzel Atlar Ülkesi, 2023, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 80x120 cm.

Güzel Atlar Ülkesi, 2023, Tuval Üzerine Karışık Teknik, 40x173 cm.

Güzel Atlar Ülkesi, 2023, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 35x68 cm.

Güzel Atlar Ülkesi, 2023, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 19x76 cm.

Keçi, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 30x35 cm.

Kız Çoban, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 35x35 cm.

Kızıl At, 2023, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 60x71 cm.

Peribacalı At, 2023, Tuval Üzerine Yağlı Boya, 51x51 cm.

Yörük Kervanı, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 15x15 cm.

Uluslararası II. ESEP Kongresi

Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

12-17 Kasım 2024

Nevşehir

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

Murat Duyku

JÜRİLİ ULULARARASI KARMA SERGİ

Traffic is Terrific, 2024, Tuval Üzerine Karışık Teknik, 35x50 cm.

Uluslararası II.
ESEP Kongresi
Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

12-17
Kasım
2024
Nevşehir

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

Nesibe Yakut

JÜRİLİ ULUSLARARASI
ÇEVRİMİÇİ KİŞİSEL
SERGİ

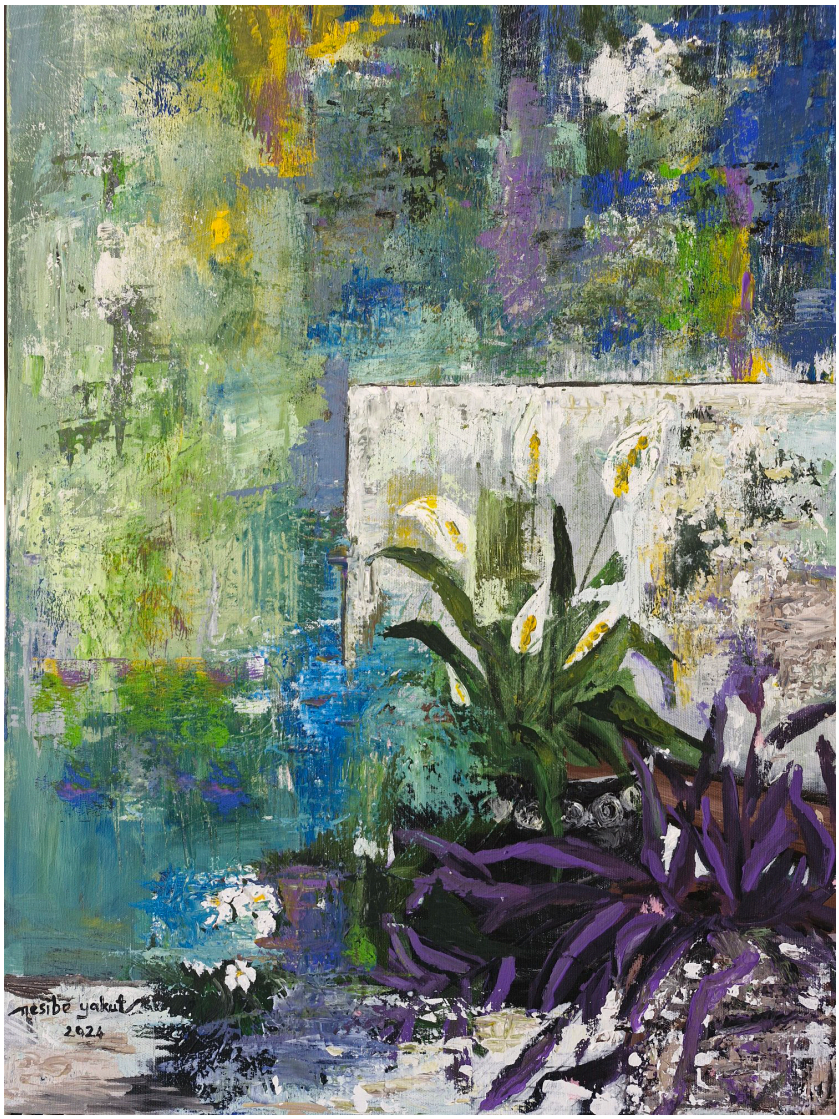
Derinden I, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 40x40 cm.

Derinden II, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 40x40 cm.

Derinden III, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 40x40 cm.

Derinden IV, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 40x40 cm.

Penceremden I, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 100x100 cm.



Penceremden II, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 50x70 cm.

Penceremden III, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 50x50 cm.

Penceremden IV, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 50x50 cm.

Penceremden VI, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 25x25 cm.

Penceremden VII, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 25x25 cm.

Penceremden VIII, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 25x25 cm.

Penceremden IX, 2021, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 70x70 cm.

Penceremden X, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 25x25 cm.

Penceremden XI, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 25x25 cm.

Derinden V, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 50x50 cm.

Uluslararası II. ESEP Kongresi

Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

12-17 Kasım 2024

Nevşehir

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

Nurcan Yanalak

JÜRİLİ ULULARARASI ÇEVRİMİÇİ KARMA SERGİ

Çocukluğumdan Yansımalar, 2000, Tuval Üzerine Yağlı Boya, 80x90 cm.

Tarihin İzinde, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 80x100 cm.

Günallar 1. Serisi, 2012, Tuval Üzerine Kolaj, Yağlı Boya, 95x120 cm.

Uluslararası II. ESEP Kongresi

Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

12-17 Kasım 2024

Nevşehir

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

Özlem Kum

JÜRİLİ ULULARARASI

ÇEVRİMİÇİ KARMA

SERGİ

Save Me, 2024, Dijital Afiş Tasarımı, 50x70 cm.

Uluslararası II. ESEP Kongresi

Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

12-17 Kasım 2024

Nevşehir

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

Rahşan Akarsu

JÜRİLİ ULUSLARARASI KARMA SERGİ

Doğa, 2021, Tuval Üzerine Karışık Teknik, İp, 50x50 cm.

Şükür, 2019, Tuval Üzerine Karışık Teknik, İp, 50x50 cm.

Uluslararası II. ESEP Kongresi

Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

12-17 Kasım 2024

Nevşehir

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

Tolga Güngör

JÜRİLİ ULULARARASI KARMA SERGİ

DE-DE-POP II, 2024, Tuval Üzerine Akrilik Boya, 50x50 cm.

Uluslararası II. ESEP Kongresi

Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar

12-17 Kasım 2024

Nevşehir

Kapadokya Üniversitesi
Mustafapaşa Yerleşkesi
Sergi Salonu

KÜRATÖRLER:
Prof. Dr. Aygül Aykut
Öğr. Gör. Muhammed Taşcı

Yurdagül Kılıç Gündüz

JÜRİLİ ULULARARASI

ÇEVRİMİÇİ KARMA

SERGİ

İzdüşüm, 2023, Tuval Üzerine Karışık Teknik, 30x30 cm.

2. ULUSLARARASI
ESEP KONGRESİ
Uluslararası ESEP Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar Kongresi

2nd INTERNATIONAL
ESEP CONGRESS
International Congress on Educational Sciences and Effective Practices

ESEPCongress24 Bölüm 5 Kongre Sonuç Bildirgesi

2nd INTERNATIONAL ESEP CONGRESS

EDUCATIONAL SCIENCES AND EFFECTIVE PRACTICES

ESEPCONGRESS24

2. ULUSLARARASI ESEP EĞİTİM BİLİMLERİ VE ETKİLİ UYGULAMALAR KONGRESİ

KONGRE SONUÇ BİLDİRGESİ

ve

ÇALIŞTAY RAPORU

12 – 17 Kasım 2024

Kapadokya Üniversitesi

Nevşehir / Türkiye

ESEPCongress24

Giriş

Eğitimde Sürdürülebilirlik ve İnovasyon teması altında gerçekleştirilen Uluslararası ESEP Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar Kongresi (ESEPCongress24) ve aynı başlıkla düzenlediğimiz çalıştayda, eğitim sistemimizin yeniden yapılandırılması ve geleceğe yönelik çözümler geliştirilmesi amacıyla tüm paydaşlar bir araya gelmiştir. Kongrede ve çalıştayda ele alınan beş ana tema, eğitimde sürdürülebilirlik ve inovasyon çerçevesinde önemli tartışmalara zemin hazırlanmıştır. Katılımcılar, mevcut sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini paylaşmışlardır.

Tema 1: Okulu Yeniden İnşa Etmek

Bu tema altında, okulların fiziksel yapılarındaki değişiklikler, sağlıklı beslenme, engelli öğrencilere uygun ortamların sağlanması gibi konular gündeme gelmiştir. Katılımcılar, Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının sorunlarına değinerek, yöneticilerin politika geliştirme yeteneklerinin artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, okulların sosyal aktivite düzeylerinin yükseltilmesi ve spora, sanata yönelik daha fazla olanak tanınması gerektiği ifade edilmiştir.

Tema 2: Eğitimin Geleceği Nasıl Olmalı?

Eğitimin geleceği üzerine yapılan tartışmalarda, yetki ve etki kavramları ön plana çıkmıştır. Yapay zekâ ve hibrit öğrenme yöntemlerinin eğitim sistemine entegrasyonu, ölçülebilir hedeflerin belirlenmesi ve öğretmenlerin yetkinliklerinin artırılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, meslek liselerinin ilkokul seviyesine indirilmesi gibi yenilikçi öneriler de dile getirilmiştir.

Tema 3: Okullarda Kültür ve Sanat Eğitimi

Kültür ve sanat eğitiminin önemine dikkat çekilen bu bölümde, yorumlama becerisi geliştiren, yaparak ve yaşayarak öğrenme yöntemlerinin benimsenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Kültür ve sanat derslerinin branş öğretmenleri tarafından verilmesi ve bu derslerin saatlerinin artırılması önerilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kültür sanata dair donanımlı olması gerektiği vurgulanmıştır.

Tema 4: Okul Güvenliği

Okul güvenliği konusundaki tartışmalarda, mevcut güvenlik önlemlerinin yetersizliği ve güvenlik personeli istihdamının maliyetleri gündeme gelmiştir. Güvenlik sorunları, okulların bulunduğu çevreyle olan ilişkisi ve hizmetli eksiklikleri gibi konular katılımcılar tarafından ele alınmıştır.

Tema 5: Milli Eğitim Bakanı Olsaydınız Çözümleriniz Ne Olurdu?

Bu bölümde, katılımcılar en büyük üç sorunu belirleyerek çözüm önerileri sunmuşlardır. Sınıfta kalmanın yeniden getirilmesi, öğretmen yetiştirme süreçlerinin iyileştirilmesi ve müfredatın uzun vadeli olması konuları öncelikli olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmen maaşlarının artırılması ve ulusal bir eğitim politikasının oluşturulması gerektiği dile getirilmiştir.

Sonuç

ESEPConress24 Kongresi ve çalıştay, eğitim alanında sürdürülebilir ve yenilikçi çözümler geliştirmek için önemli bir platform sağlamıştır. Geçmişin birikimlerinden yararlanarak, geleceğe yönelik sağlıklı bir eğitim ekosistemi oluşturmak için multidisipliner bir yaklaşım benimsemek gerekliliği vurgulanmıştır. Eğitim paydaşlarının katılımıyla, Türkiye'nin eğitim politikalarının şekillendirilmesine yönelik yeni bir perspektif kazanılmıştır. Katılımcılara ve tüm eğitim meşalelerine katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Öneriler

• Okul yapılarının modernizasyonu ve eğitim alanında fiziksel iyileştirmelerin yapılması.

• Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine yönelik programların artırılması.

• Spor, Kültür ve sanat eğitiminin müfredata entegre edilmesi için gerekli adımların atılması.

• Okul güvenliği alanında daha etkili stratejilerin geliştirilmesi.

• Eğitim politikalarının belirlenmesinde paydaşların görüşlerinin dikkate alınması.

Bu Kongre ve çalıştay, eğitimdeki sorunlara dair derinlemesine tartışmalar yapılmasına ve çözüm önerileri geliştirmesine zemin hazırlamıştır. Gelecek için umut verici bir adım atılmıştır.

2. ULUSLARARASI
ESEP KONGRESİ
Uluslararası ESEP Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar Kongresi

2nd INTERNATIONAL
ESEP CONGRESS
International Congress on Educational Sciences and Effective Practices

ESEPCongress24 Kongre Destekçileri

Kongre Ana Sponsorumuz

THE CANADIAN INSTITUTE®

Medya ve Teknik Sponsorlarımız

DENİZMEDIA
interactive

TeknoLab
Sosyal Etkinlik ve Gelişim Merkezi

thdsoft
Professional Software Solutions
Congress Management System

Oturum Sponsorlarımız

AS

AS KOLEJİ EĞİTİM KURUMLARI
2015

APEGEM AKADEMİ

DESSE
HOME CONCEPT

FEN BİLİM KOLEJİ
Yeni Nesil Okul

2. ULUSLARARASI
ESEP KONGRESİ
Uluslararası ESEP Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar Kongresi

2nd INTERNATIONAL
ESEP CONGRESS
International Congress on Educational Sciences and Effective Practices

Güçlü Gelecek Eğitimle Gelecek

2. ULUSLARARASI
ESEP KONGRESİ
Uluslararası ESEP Eğitim Bilimleri ve Etkili Uygulamalar Kongresi

INTERNATIONAL 2nd
ESEP CONGRESS
International Congress on Educationa Sciences and Effective Practices

THE CANADIAN INSTITUTE

TeknoLab
Sosyal Etkinlik ve Gelişim Merkezi

AS Koleji Eğitim Kurumları 2015 | AS Akademi Çay Bağları

DENİZMEDIA Interactive | FEN BİLİM KOLEJİ Yeni Nesil Okul | habitat | HELIX HELEZON | DIESSE HOME CONCEPT | PEGEM AKADEMİ

https://esepcongress.org/

ESEPCONGRESS

www.esepcongress.org

ESEPCONGRESS

https://esepcongress.org/