

Ekim 2024

EĞİTİM BİLİMLERİ

ALANINDA ULUSLARARASI ÇALIŞMA VE DEĞERLENDİRMELER

EDİTÖR

PROF. DR. ERDAL BAY

 SERÜVEN
YAYINEVİ

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi

Birinci Basım / First Edition • © Ekim 2024

ISBN • 978-625-6172-55-5

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.serüvenyayınevi.com

e-mail: serüvenyayınevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

EĞİTİM BİLİMLERİ
ALANINDA
ULUSLARARASI ÇALIŞMA
VE DEĞERLENDİRMELER

Ekim 2024

Editör

PROF. DR. ERDAL BAY

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1

ERKEN ÇOCUKLUKTA ORMAN OKULU: GÜNCEL BİR DEĞERLENDİRME

Neriman ARAL, Bayram DELEŞ..... 1

Bölüm 2

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRASIN AKTARIM SÜRECİ

İbrahim SEZER, Fatih TÜRKMEN..... 19

Bölüm 3

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE SOSYAL BİLİMLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİKLERİ ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ

Burcu GEZMEN, Nevzat GÜMÜŞ 41

Bölüm 4

MONTESORİ EĞİTİM FELSEFESİ VE ÖRNEK ETKİNLİKLERİ

Ebru ULUÇAY BEKTAŞ 57

Bölüm 5

UZAKTAN EĞİTİM TEMELLİ İLKOKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN ROL VE SORUMLULUKLARI: COVID-19 PANDEMİSİNE YÖNELİK DURUM ÇÖZÜMLEMESİ

Ali ÜLGER, Osman Yılmaz KARTAL 69

Bölüm 6

ZEKÂNIN ÖTESİNDE: ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLER

Elmaziye TEMİZ, Gülşah YAVUZ 85

Bölüm 7

YAPAY ZEKÂNIN EĞİTİMDE VE DİL ÖĞRETİMİNDEKİ ROLÜ: FIRSATLAR VE SINIRLILIKLAR

Anıl MANGUŞ 101

Bölüm 8

SANAT EĞİTİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR: ARTOGRAFİ

Mine BAŞYURT, Selma TAŞKESEN..... 113

Bölüm 9

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA EKOLOJİ BİLİNCİ
OLUŞTURMA UYGULAMALARI

Güller TUNÇ..... 129

Bölüm 10

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ
VE TEKNOLOJİ KAYGISI

Z. Su BEKRET, A. Aylın CAN..... 151

Bölüm 11

ÖRGÜTSEL İNTİKAM: ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
PERSPEKTİFİNDEN BİR İNCELEME

Selim ASLAN, Gökhan KAHVECİ 171



Bölüm 1

ERKEN ÇOCUKLUKTA ORMAN OKULU: GÜNCEL BİR DEĞERLENDİRME

Neriman ARAL¹

Bayram DELEŞ²

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara, Türkiye, Orcid ID: 0000-0002-9266-938X

2 Öğr. Gör., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Erzincan, Türkiye, Orcid ID: 0000-0002-7507-240X

Giriş

Bir ülkenin sosyal ve ekonomik gelişimi için iyi eğitim almış bireylerin varlığı son derece önemlidir. Bu nedenle toplumlar, tüm bireylerin eğitim fırsatlarından yararlanabilmesi amacıyla çeşitli uygulamalar geliştirmektedir. Bu uygulamalardan biri olan erken çocukluk eğitimi, çocukları okula ve hayata hazırlamakla birlikte, ekonomik ve sosyal eşitsizlikleri ortadan kaldırmayı hedefleyen, evde verilen eğitimi destekleyen bir programdır (Aydın ve Aykırı, 2023). Ayrıca, beyin gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, özellikle ilk altı yılın kritik bir dönem olduğunu ve bu süreçte edinilen bilişsel ve duyuşsal deneyimlerin ileriki gelişimlere zemin hazırladığını ortaya koymaktadır (Harper ve Obee, 2021; Harris, 2023). Bu anlamda bireyin öğrenmesi, hayata ilişkin ilerlemenin temellerinin atıldığı erken çocukluk yıllarında daha hızlı gerçekleşmektedir.

Erken çocukluk dönemi, bilişsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim ve sağlık olmak üzere tüm gelişim alanlarının şekillendiği kritik bir süreçtir (Aral ve Kadan, 2018). Bu dönemde çocuğa verilen eğitimler ve yetişkin desteği, çocuğun yaşama hazırlığında büyük önem taşımaktadır. Çocuğun sağlıklı gelişimini desteklemek amacıyla oluşturulan etkili bir program, aile, toplum ve öğretmen gibi belirleyici unsurlarla birlikte, alternatif ortamlar ve zengin uyaranlar içeren bir çevrenin katkısını da gerektirir (Erol, 2023). Bu bağlamda, çocuklara sunulan bu ortamlar, onların mevcut potansiyellerini açığa çıkararak gelişimlerine katkı sağlayabilir. Ayrıca, bu ortamların, çocuğun dinlenmesine, eğlenmesine, rahatlamasına olanak tanınması, belirli düzeyde risk almasına izin vermesi, yeteneklerine ve ilgi alanlarına göre materyaller sunabilmesi, sosyal etkileşimi desteklemesi, yaratıcılığı ve problem çözme becerilerini geliştirmesi gibi çeşitli donanımlara da sahip olması gerekmektedir (Savery ve ark., 2020).

Çocukların ihtiyaçlarının karşılanması ve meraklı, sorgulayan yönlerinin desteklenmesi amacıyla son yıllarda sınıf dışı eğitim, okul dışı eğitim, açık hava eğitimi ve informal eğitim gibi kavramlarla ifade edilen yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar, bilginin doğal ortamlarla etkileşim içinde edinilmesi gerektiğini savunmaktadır (Erol, 2023; Kanyılmaz, 2022; Sobel, 2016). Bu yaklaşımlardan biri orman okullarıdır.

Orman okulu modeli, açık hava etkinliklerini, hareketi ve doğal ortamlarda serbest oyunları merkezine alarak çocukların gelişimini desteklemektedir. Bu modelin temel hedefleri arasında, çocukların farklı deneyimler kazanarak bağımsız ve özgüveni yüksek bireyler olmalarını sağlamak yer almaktadır (Kabar, 2022; Kanat, 2020). Orman okulları, hem çocukları hem de yetişkinleri daha sürdürülebilir bir gelecek için bilinçli bireyler haline getirmeyi hedefleyen, akademik başarıyı artırmaya yönelik yaratıcı öğrenme ilkelerini benimseyen bir yapıya sahiptir (Grueneisen ve Warneken, 2022). Açık havada

gerçekleştirilen ilham verici ve ilgi çekici aktiviteler, öğrenen bireylerin içsel motivasyonunu ve sosyal becerilerini geliştirerek her yaş grubundaki çocuklarda başarıyı artırmaktadır (Canlı ve Temel, 2022). Ayrıca, orman okulunda uygulanan yaparak yaşayarak öğrenme ve serbest oyun, çocukların çevreleri hakkında bilgi edinmelerini, akranlarıyla işbirliği yapabilmelerini ve karşılaştıkları sorunlar karşısında inisiyatif almalarını sağlamaktadır (Erol, 2023).

Orman okulu modeli, çocukların gün içinde düzenli olarak en az iki saat geçirdiği yeşil alanlar, doğal oyun alanları ve orman alanlarını kapsamaktadır (Knight, 2011). Bu model, çocukların doğal alana sürekli erişimini hedefleyen, oyun temelli, deneyimsel ve sorgulama odaklı öğrenmeyi içermektedir. Bu yaklaşım, çocuğun çevresi, akranları ve öğretmeniyle derinlemesine ilişki kurmasını desteklemektedir. Ayrıca, orman okulunda gerçekleştirilen aktiviteler, çocuğun merkezde olduğu, ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlayan, çevresini gözlemlemesine ve bu gözlemler üzerinden iletişim kurabilmesine olanak tanıyan, dikkat ve algılama becerilerini geliştirmeye yönelik hedefler taşımaktadır. Bunun yanı sıra, eğitmeni, her çocuğun ilgi ve yeteneklerine göre ulaşılabilir küçük görevler belirleyerek takım çalışmasının gelişimini teşvik etmektedir (Aydın ve Aykırı, 2023; Harris, 2023; Kanyılmaz, 2022; Kanat, 2020).

Orman okulu, 1950'li yıllardan itibaren hızla yaygınlaşarak günümüzde önemli bir öğrenme yaklaşımı haline gelmiş ve etkili bir öğretim modeli olarak birçok ülkede çeşitli uygulamalara konu olmuştur. Bu bağlamda, Blackwell (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma, orman okulu uygulamalarının çocukların dayanıklılığını artırdığını ve günlük yaşam becerileri üzerinde olumlu bir etki yarattığını göstermiştir. Smith ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, orman okulu faaliyetleri sırasında çocuklara verilen liderlik görevlerinin, kullanılan malzemelerin, ortamın ve yetişkin desteğinin çocuğun yaratıcılığını geliştirme üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Roe ve Aspinall (2011) tarafından yürütülen bir çalışmada, orman okulu faaliyetlerinin çocukların duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde desteklediği ve öfke kontrolü konusunda katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalar ışığında, orman okulu eğitiminin çocuklar üzerinde önemli kazanımlar sağladığı düşünülmektedir. Bu çerçevede, çalışmada doğaya yakınlık (biyofili) ile orman okulu eğitiminin tanımı, tarihi, ilkeleri, risk durumları, öğretmen yeterliliği ve çocukların gelişim alanlarına yönelik katkıları ele alınacaktır.

Doğaya Yakınlık

Doğaya Yakınlık (Biyofili), bireylerin yaşamla bağlantı kurma ve sürdürme ihtiyaçlarına dayanan genetik temelli bir eğilimdir. Araştırmalar, bireylerin bitki örtüsü, hayvan hareketleri ve sesleri, su ve mevsim değişiklikleri gibi doğal uyaranlara karşı doğuştan gelen bir merak ve yakınlık hissine sahip ol-

duğunu göstermektedir. Biyofili, bazı çalışmalar tarafından çevreyi keşfetme isteği olarak da tanımlanmaktadır. Birçok teori (evrimsel teori, biyofili teorisi ve ekolojik teori), insanoğlunun doğal uyaranlara karşı duyduğu yakınlığın nedenlerini açıklamaktadır (Appleton, 1975; Coss ve Charles, 2004; Wilson, 1984). Appleton (1975), insanların aralıklı ağaçlar, çalılıklar ve geniş çayırlar içeren alanları tercih etme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Kellert ve Wilson (1995) ise bireylerin yaşam alanı olarak verimli çevrelere yöneldiklerini vurgulamaktadır.

Evrimsel perspektif, insanoğlunun doğayı ve canlıları keşfetme isteğinin doğuştan geldiğini gösterirken, aynı zamanda tehlikeli durumlarda doğal çevreden kaçınma eğilimlerine de dikkat çekmektedir (Kellert, 2012). Bu çerçevede, doğal çevreye olan eğilim biyofili olarak, çevreden kaçınma ise biyofobi olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, biyofili veya biyofobi gelişiminin erken çocukluk döneminden itibaren ele alınabileceği ortaya çıkmaktadır. Çocukların biyofili seviyelerini anlamanın önemi de burada vurgulanmaktadır (Wilson, 1984).

Çocuklarda biyofilinin gelişimi, yaşamın ilk yıllarından itibaren gözlemlenmektedir. Erikson'un psikososyal gelişim kuramında özerklik ve girişimcilik evrelerinde çocuklar, meraklı, keşfetmeye yatkın ve bağımsız hareket etme istekliliği ile öne çıkmaktadır (Edeş, 2022). Çocukların doğal çevreyi keşfetmeye istekli olmaları, kendi inisiyatiflerini kullanarak öğrenmelerini desteklemektedir. Rivkin (1995), bu davranışların doğanın sunduğu rahatlık ve özgürlük hissi ile çeşitli kaynakların sağladığı keşif olanakları ile ilişkilendirilebileceğini savunmaktadır. Chawla (2007) da doğanın materyalleri ve elementlerinin çocukların dikkatini çektiğini ifade etmektedir. Öte yandan, çocuklarda biyofobinin gelişimi, doğuştan gelen bir özellik olmaktan ziyade çevresel ve kültürel etkilerle kazanılan veya öğrenilen tepkiler olarak değerlendirilmektedir (Cook ve Mineka, 1989).

Ulrich (1993) tarafından yapılan bir çalışmada, bireylerin başkalarının deneyimlerinden etkilendikleri gözlemlenmiştir. Bu etkileşimler ise bireylerin doğal uyaranlara karşı olumsuz tepkiler geliştirmesine neden olabilir. Çocukların doğayla olan ilişkilerini güçlendirmek ve olumsuz tepkileri önlemek için onlara çeşitli deneyimler ve doğal ortamlarda keşif fırsatları sunulmalıdır. Ayrıca, doğal ortamlara yönelik ilginin ve bakış açısının erken dönemlerde şekillendiği göz önünde bulundurularak, çocuklara doğanın bir parçası oldukları fikrinin aşılması önemlidir. Ancak, günümüzde doğal alanlarda keşif fırsatları, doğal alanların bozulması ve şehirleşmenin artması nedeniyle azalmaktadır.

Louv (2005, 2008), doğayla etkileşimin azalmasının çevreye karşı duyarısız ve dikkatsiz davranışlar sergilemeye yol açabileceğini vurgulamaktadır. Bu durumu “doğa yoksunluğu sendromu” olarak tanımlamaktadır. Bu bağ-

lamda, çocukların doğayla etkileşimlerini artırmak, biyofilinin gelişimine katkıda bulunmak açısından önemlidir. Duyulara hitap eden doğal uyaranlar sunarak çocukların doğa ile daha derin bir bağ kurmalarına yardımcı olabilen orman okulları, bu etkileşimi artırarak biyofilinin gelişimine destek olabilir.

Orman Okulunun Tanımı ve Tarihi

Orman Okulu'nun tanımı, İngiltere'de 2002 yılında düzenlenen Ulusal Orman Okulu Konferansı'nda belirlenmiştir. Bu tanım, orman okulu faaliyetlerinde aktif rol oynayan çeşitli kuruluşların bir araya gelerek oluşturduğu bir çerçeveyi ifade eder. Bu bağlamda, "ormanda veya ağaçlık alanda bireylerin aktif katılımının sağlandığı, kendine güven ve karar verme konusunda desteklendiği ilham verici bir uygulama" olarak tanımlanmaktadır (Knight, 2021). Orman okulları, çocukların doğayla iç içe olmalarını, açık havada öğrenmelerini ve kendi keşiflerini yapmalarını teşvik eden bir eğitim modelini benimsemektedir (Savery vd., 2020). Bu okullar, genellikle açık havada, ormanlarda veya doğal çevrelerde düzenlenen etkinliklere odaklanarak çocukların duysal, bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmayı amaçlar (Harris, 2023). Orman okulu yaklaşımı, özellikle doğanın ideal bir öğrenme ortamı olduğunu savunan Fröbel, Pestalozzi, Rousseau, Steiner, McMillan ve Susan Isaac gibi eğitimcilerin fikirlerine dayanmaktadır (Bilton, 2010).

Fröbel, 19. yüzyılın ortalarında Almanya'da çocuk bahçesi ("Kindergarten") olarak bilinen anaokulu hareketini başlatmıştır. Bu hareket, çocukların oyun yoluyla öğrenmelerini vurgulayarak doğal çevreyle etkileşimlerini artırmayı hedeflemektedir (Erol, 2023). Fröbel, çocukların eğitimini desteklemek için oyun ve doğa etkinliklerinin önemine dikkat çekmiştir (Canlı ve Temel, 2022).

Fröbel'in görüşlerinden etkilenen McMillan, 1914 yılında İngiltere'de dezavantajlı çocuklar için bahçe kullanımına önem veren anaokulları açmıştır. Ayrıca, 1924 yılında gelir durumu iyi olan ailelerin çocukları için kontrollü risklerin alındığı açık hava etkinliklerinin planlandığı bir anaokulu açan Susan Isaac da Fröbel'in eğitim felsefesini benimsemiştir (Garri-ck, 2009).

Pestalozzi, eğitimde duygu, mantık ve fiziksel gelişimi birleştiren bütünsel bir yaklaşımın önemine vurgu yaparak öğrenme süreçlerinde somut deneyimlere ve doğal çevreyle etkileşime dikkat çekmiştir. Bu yaklaşım, çocukların içsel motivasyonunu ve keşfetmeye dayalı öğrenmelerini teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Tiplady ve Menter, 2021).

Orman okulu uygulamalarının 1950'lerde İskandinavya'da ortaya çıktığı belirtilmektedir. Aynı yıllarda Danimarka'da çocuklarla açık havada eğitim yapma anlamına gelen orman "skog" ve kreş "bornehaven" kavramlarının

birleşimiyle orman kreşi “skogsbornehaven” terimi kullanılmaya başlanmıştır. Kaydedilen ilk orman okulu ise 1952 yılında Ella Flatau önderliğinde Danimarka’da kurulmuştur. Ella Flatau, Waldorf yaklaşımından yola çıkarak ebeveynlerin ve çocukların birlikte katıldığı gezen anaokulları “walking kindergartens” ile çalışmalarına başlamıştır (FSA, 2020).

Danimarka’da orman okulu uygulamasının başladığı dönemde, İsveç’te de Gösta Frohm, çocuklara doğayı öğretmek için Skogsmulle fikrini geliştirmiştir. Frohm’un modelini temel alan orman anaokullarına “Yağmur ya da Parlayan Okul (I Ur Och Sku - Rain or Shine Schools)” adı verilmiştir (Sharma-Brymer ve Bland, 2016). Ayrıca, 1960’lı yıllarda Almanya’da bir eğitim anlayışı olarak ortaya çıkan orman okulları, 1993 yılında resmi olarak tanınmaya başlamıştır. Günümüzde Almanya’da yaklaşık 1500 orman okulu faaliyet göstermektedir. Bu okullarda, genellikle açık hava ile geleneksel anaokulu anlayışı harmanlanarak çocukların gün içinde yarım gün ormanlık alanda yarım gün ise sınıf ortamında eğitimlerine devam edilmektedir (FSA, 2020).

Somerset’teki Bridgewater Kolejinde 1993 yılında görev yapan bir grup çocuk eğitimcisi ve öğretim görevlisinin Danimarka’daki orman okulunu ziyaret etmesiyle İngiltere’de orman okulu faaliyetleri “forest school” adıyla anaokulu ve ilkokul düzeyinde uygulanmaya başlanmıştır (O’Brien, 2020). Ayrıca, 2011 yılında Avustralya’da orman okulu uygulamalarına Doug Fagher tarafından başlanmıştır. Bu modelde çocuklara yapılandırılmış materyaller sunulmadan doğal materyallerle oyun oynamalarına fırsat tanınmaktadır. Avustralya’daki orman okulu uygulamaları, tehlikeli hayvan çeşitliliği, bölgenin iklimi ve coğrafi koşulları nedeniyle belirli alanlarda ve daha katı kurallar altında gerçekleştirilmektedir (Harris, 2023).

Dünya genelinde 1950’li yılların sonrasında başlayan ve doğal ortamlarda gerçekleştirilen eğitim uygulamaları, Türkiye’de 2000’li yıllardan sonra önem kazanmıştır. Ancak, diğer birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’deki eğitim programında çocukların gün içinde açık havada bulunması zorunlu değildir. Alternatif olarak, sınıf dışı eğitim uygulamaları belirli zamanlarda “Dışarıda Bir Gün” gibi temalar veya etkinlikler üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği içerisinde olan ve Türkiye’de orman okulu faaliyetlerini 2018 yılından beri sürdüren Tarsus Orman Okulu, astronomi, kuş ve doğa gözlemi, resim ve müzik etkinliklerinin yapılabilmesi için atölyeler sunmaktadır. Ayrıca, Türkiye’de orman okulu faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için eğitici eğitimlerine de önem verilmektedir. Bu eğitimlere katılan eğitimciler, alternatif bir yaklaşım olarak orman okulu faaliyetlerini kendi ders içeriklerine entegre etmektedir (Kanat, 2020; MEB, 2021).

Orman Okulunun İlkeleri

Orman okulları, çocuklara açık hava deneyimleri sunan, kapalı alanları hiç olmayan veya oldukça sınırlı olan eğitim ortamları olarak tanımlanmaktadır. Bu okullarda eğitim gören çocuklar, gün boyunca zamanlarının %70 ile %100'ünü açık havada geçirmektedir (Koyuer, 2017; Schulz, 2008; Sobel, 2014). Orman okulları alanında çalışmaları bulunan eğitimci Knight (2011), bu okulların belirli bir ortamda uygulandığını, risk almayı teşvik eden, düzenli olarak ormanda geçirilen süreyi öncelikli hale getiren, hava koşullarından bağımsız, süreklilik arz eden, güven verici, oyun temelli programlar çerçevesinde ilerleyen ve eğitilmiş personeller tarafından yürütülen bir uygulama olduğunu belirtmiştir.

2011 yılında İngiltere'de gerçekleştirilen bir toplantıda, Orman Okulları Derneği (FSA) nitelikli bir orman okulu uygulaması için altı temel ilke belirlemiştir (FSA, 2011). Bu ilkeler aşağıda sıralanmıştır:

- Orman okulu uygulamaları, doğal ya da ormanlık çevrede sık ve uzun süreli oturumlarla gerçekleştirilen gözlem, uygulama, inceleme, planlama ve uyarılma aşamalarını içermektedir.

- Bu uygulamalar, doğa ile çocuk arasındaki bağı güçlendirmek amacıyla ağaçlandırılmış veya ormanlık alanlarda sürdürülmektedir.

- Orman okulu uygulamaları, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek bağımsız, esnek, özgüveni yüksek ve yaratıcı bireyler olmalarını hedeflemektedir. Bu bağlamda, eğitimci çocukların edindikleri becerileri günlük yaşamda kullanabilmeleri konusunda onları desteklemektedir.

- Uygulamalar, çocuklara ortamın koşullarına ve kendi yeterliliklerine uygun riskler alma fırsatları sunmaktadır. Güvenlik tedbirleri alındıktan sonra, çocukların ateş yakmaları veya çeşitli aletleri kullanmaları teşvik edilmektedir.

- Orman okulu uygulamaları, en az üç seviye eğitim almış, nitelikli ve liderlik özelliklerine sahip bireyler tarafından gerçekleştirilmektedir.

- Uygulamalar, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak oyunu merkeze alan bir eğitim anlayışını benimsemektedir.

Orman okulu uygulamaları, her yaş grubundaki çocukların bu yaklaşım ile eğitim almasını hedefleyen, genellikle doğal ortamlarda ve ormanlık alanlarda gerçekleştirilen bir eğitim modeline sahiptir. Bu kapsamda, çocukların gün içerisinde en az yarım gün düzenli oturumlarla, güvenlik önlemleri alınarak açık alanda eğitim almaları teşvik edilmektedir. Ayrıca, bu eğitimi veren eğitimcilerin en az üç seviye eğitim almış olmaları ve uygulamalarını oyun temelli bir şekilde gerçekleştirmeleri beklenmektedir (FSA, 2011).

Orman Okulunun Fiziki Yapısı

Orman okulları, açık hava etkinliklerine ve doğa keşiflere olanak tanımaktadır. Zorlu hava koşullarına karşı hazırlıklı olabilmek için çocuklar uygun kıyafetlerle donatılmaktadır. Bu okullarda kapalı alanlar ya sınırlıdır ya da hiç bulunmamaktadır. Çocukların ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olarak karavan ve konteyner gibi tek katlı yapılar kullanılmaktadır. Okul binaları, temel ihtiyaçları karşılayacak şekilde tasarlanmıştır (Harper ve Obee, 2021; Schulz, 2008). Bu bağlamda, orman okullarında sığınma, dinlenme, depolama ve atölye işlevlerine yönelik yapılar ile alet ve malzemelerin saklandığı depolar bulunmaktadır. Tasarım prensipleri, çocukların doğayla bütünleşerek öğrenmelerini ve doğada geçirdikleri zamanı en verimli şekilde değerlendirmelerini hedeflemektedir (Sobel, 2016).

Orman okulları, okul bahçelerini doğal bir ortam yansıtabilecek şekilde düzenleyerek çocuklara doğayla etkileşimde bulunma ve öğrenme fırsatları sunmaktadır (Hunter-Doniger, 2021). Bahçelerin çeşitlendirilmesi, çocukların doğal çevreye karşı duyarlılık geliştirmelerini, keşif yapmalarını ve açık hava etkinliklerinden en üst düzeyde fayda sağlamalarını desteklemektedir (Harper ve Obee, 2021). Okul bahçelerinde bulunan kompost alanları, organik atıkların geri dönüşümü ve sürdürülebilirlik konularında bilgi sağlamaktadır. Ayrıca, çamur havuzları, sebze yetiştirme alanları ve yağmur suyu depolama alanları gibi uygulamalar, çocukların gözlem yeteneklerini, günlük yaşam becerilerini, doğa ile bağ kurmalarını, duyuşsal zenginleşmeyi ve sosyalleşmeyi olumlu yönde teşvik etmektedir (Kabar, 2022).

Orman Okulunun Risk Faktörleri

Erken çocukluk döneminde çocukların risk alma eğilimi, onların doğasında var olan bir özellik olarak öne çıkar. Bu süreçte çocuklar, oyun oynarken heyecan ve gerilimi deneyimleyerek kendilerine güven kazanmaktadır. Orman okulları, fiziksel yapılarıyla çocukların bu risk alma ihtiyaçlarını karşılamak ve geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır (Harris, 2023). Bu okullar, çocukların gelişim aşamalarını ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak düzenlenmiş uygulama alanlarına sahiptir. Bu alanlardaki risk unsurları, liderler ve çocuklar tarafından yönetilen bir risk-fayda sürecini takip eder. Bu yaklaşım, çocukların kendi yeteneklerini keşfetmelerine, sorumluluk almalarına ve güvenli bir şekilde risk almalarına olanak tanımaktadır (Solly, 2015).

Riskli ortamlar, çocuklara kendi sınırlarını keşfetme imkânı sunar. Bu durum, çocukların karar verme yeteneklerini de geliştirmelerine katkıda bulunur (Sharma-Brymer ve Bland, 2016). Riskli ortamlarda edinilen gerçek yaşam deneyimleri, çocukların benlik algılarını güçlendirerek onların yeteneklerini keşfetmelerine ve bu yetenekleri kullanmalarına olanak tanır. Aynı zamanda, riskli ortamlarda karşılaşılan zorluklar, çocukların problem çözme becerilerini de geliştirmektedir (Smith ve ark., 2020).

Çocuğun gelişimine katkı sağlayabilmek adına risk ile tehlikenin ayırt edilmesi önemlidir. Bu kapsamda yetişkinin olmadığı ortamda çocuğun orman okulu uygulamalarını gerçekleştirirken alet kullanması tehlike iken, yetişkin kontrolünde yapılan işlemler risk özelliği taşımaktadır. Benzer şekilde çocuğun tek başına yakmaya çalıştığı ateş bir tehlike iken, yetişkin kontrolünde yapılan bu uygulama bir risktir (Grueneisen ve Warneken, 2022). Dolayısıyla çocukların tehlikeli olabilecek durumlarda yalnız bırakılmaması, eğitimin her aşamasında çocukların kontrolünün sağlanması önemlidir. Çocukların gerçek yaşam deneyimlerini kazanmalarında belirli bir eğitim programının hazırlanarak bu programın her aşamasının eğitimcilerin kontrolünde uygulanması ve çocuklarla birlikte değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Çocuklarla birlikte gerçekleştirilen risk değerlendirme süreci, Knight'ın (2011) önerdiği beş adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar aşağıda sunulmuştur.

- ✓ **Tehlikelerin neler olduğunu betimleme:** Orman okulu uygulamalarını gerçekleştirmeden önce bu adımda ortamda bulunan potansiyel tehlikeleri belirlemek önemlidir. Bu kapsamda çevresel faktörler, kullanılacak araç-gereçler, doğal unsurlar çocuklar için bir tehlike oluşturabilmektedir.
- ✓ **Kimin nasıl zarar görebileceğine karar verme:** İkinci adımda, potansiyel tehlikelerin hangi çocukları etkileyebileceği ve bu tehlikeler karşısında neler yapılabileceğine karar verilmektedir. Bu süreçte her çocuğun farklı yetenekleri ve ihtiyaçları olduğu göz önünde bulundurularak bu değerlendirme gerçekleştirilmektedir.
- ✓ **Riskleri değerlendirip önlemleri belirleme:** Bu adımda, belirlenen tehlikelerle başa çıkabilmek için alınabilecek önlemler ve güvenlik tedbirleri belirlenmektedir. Önlemler, çocukların güvenliğini sağlamak, riski en aza indirmek ve olası sorunlara karşı hazırlıklı olmak amacıyla planlanmaktadır.
- ✓ **Mekândaki verileri kaydetme ve uygulama:** Risk değerlendirmesi sırasında belirlenen tehlikeler ve alınan önlemler, mekanın fiziksel özellikleriyle birlikte kaydedilmektedir. Bu kayıtlar, günlük faaliyetler sırasında kullanılmaktadır.
- ✓ **Risk analiz raporunu gözden geçirme ve iletme:** Oluşturulan risk analiz raporu, sürekli olarak gözden geçirilmeli ve gerekirse güncellenmelidir. Ayrıca, ilgili taraflara (eğitimciler, veliler vb.) bu raporun bir kopyası iletilmelidir. Bu sayede herkes, ortamdaki potansiyel riskleri ve alınan önlemleri fark etmektedir (Knight, 2011).

Orman okulu faaliyetleri öncesinde bu adımları takip eden bir risk değerlendirme süreci, çocukların güvenliğini sağlamak ve onlara olumlu bir öğ-

renme deneyimi sunmak açısından önemlidir. Bu süreçte doğru rehberlikle ve alınan önlemlerle çocukların riskleri güvenli bir şekilde deneyimleyebilmelerine katkı sağlanmaktadır.

Orman Okulunun Gelişim Alanlarına Katkısı

Bireyin doğumuyla başlayan ve hayatı boyunca devam eden öğrenme arzusu, gelişimin temelini oluşturur. Beyin gelişimi de dâhil olmak üzere tüm gelişim alanları için erken çocukluk dönemi kritik bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, çocukların duyu gelişimini destekleyici doğal öğrenme ortamlarının sağlanması büyük önem taşımaktadır. Eğitim ve öğretim alanındaki araştırmalar, çocuğun gelişimini destekleyen öğrenme ortamları ve alternatif uygulama modellerinden biri olan orman okulunun önemini vurgulamaktadır. Orman okulları, çocukların doğayla iç içe olmalarını ve açık havada oyun oynamalarını teşvik ederken; aynı zamanda problem çözme becerilerini ve sosyal ilişkilerini geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, bu bölümde orman okulu uygulamalarının çocuğun tüm gelişim alanlarına (fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal gelişim ve dil gelişimi) katkıları ayrı ayrı ele alınacaktır.

Fiziksel Gelişime Katkısı

Çocukların öğrenme sürecinde en doğal ve etkili yöntem olan serbest hareket, sağlıklı bir gelişim için kritik öneme sahiptir. Orman okulları, çocuklara açık alanda koşma, ağaçlara tırmanma, atlama ve zıplama gibi çeşitli fiziksel becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Bu durum, çocukların dayanıklılığını artırmakta, bedenleri üzerindeki kontrolü geliştirmekte ve el-göz koordinasyonu ile kaba motor becerilerini desteklemektedir (DSÖ, 2024; Fjortoft, 2004). Hinkley ve arkadaşlarının (2008) araştırmasında, çocukların oyunlarda fiziksel zorluklar aradığı ve bu zorlukların bağımsızlık kazanmalarına ve fiziksel yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Orman okulları, bu tür fiziksel zorluklara ve risklere olanak tanıyarak çocukların risk alma, değerlendirme yapma ve karar verme becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca, bu eğitimler sayesinde çocuklara tehlikeli durumlarla başa çıkabilme yetisi kazandırılmaktadır.

Büyük kas gelişiminin yanı sıra, ormandaki doğal malzemelerin (yaprak, taş, dal vb.) serbest hareketle etkileşimi, çocukların ince motor becerilerini de geliştirmektedir (Coates ve Pimlott-Wilson, 2019; Maynard, 2007; MacEachren, 2013). Bu sayede, çocukların kalem tutma becerileri gibi ince motor hareketleri daha etkili bir şekilde gelişmektedir (Blackwell, 2015). Ayrıca, açık havada gerçekleştirilen etkinlikler ve toprakla etkileşim, çocukların serotonin seviyelerini artırarak bağımsızlık sistemlerini güçlendirmekte; güneş ışığına maruziyet ise D vitamini alımını artırarak kas ve kemik yapısının gelişimini desteklemektedir (Mansbach ve ark., 2009; Wild ve ark., 2019).

Bilişsel ve Dil Gelişimine Katkısı

Açık alanlar, çocukların öğrenme motivasyonu, ilgisi ve heyecanı için eşsiz bir doğal öğrenme ortamı sunmaktadır. Deneme yanılma yoluyla öğrenme, çocuklar için hem kolay hem de kalıcı bir öğrenme biçimi sağlamaktadır. Orman okullarında eğitim gören çocuklar, karar verme, planlama, problem çözme, inisiyatif alma ve hedef belirleme gibi önemli beceriler kazanmaktadır. Orman, içindeki doğal materyaller sayesinde farklı duyu organlarına hitap eden ve düşünmeyi gerektiren bir ortam sunar. Bu nedenle orman okulları, çocukların birçok soru sorması, araştırma yapması ve gözlem yeteneklerini geliştirmesi için bir fırsat yaratmaktadır. Ayrıca, grup halinde hareket etme ve işbirliği yapma becerileri, karşılıklı etkileşimi ve iletişimi artırarak dil gelişimini desteklemektedir (Blackwell, 2015; Harris, 2023; Wild ve ark., 2017).

Kapalı ortamlardaki kısıtlı alanlar, çocukların düzen ve gürültü açısından eleştirilmesine yol açabilmektedir. Bu bağlamda, açık alanlar, çocukların bu kısıtlamalardan kurtulmasını ve girişimci yönlerinin desteklenmesini sağlamaktadır. Ek olarak, orman okulu uygulamaları farklı etkinliklerle desteklendiğinde, matematik, çevre eğitimi, eleştirel düşünme, dinleme ve okuma yazma gibi bilişsel becerileri geliştirmektedir (Tiplady ve Menter, 2021).

Orman okulu uygulamalarının sağladığı en önemli bilişsel becerilerden biri biyomimikridir. Biyomimikri, doğadan öğrenme sürecini ifade eder; doğanın düzeninin incelenip insan yaşamına ve teknolojiye uyarlamasını içerir. Örneğin, sinekler gibi uçabilen veya örümcekler gibi tavanda yürüyebilen robotların üretilmesi bu kapsamda değerlendirilebilir. Ağaç yapraklarının dökülmesiyle doğal gübre oluşumu, sürdürülebilirlik açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir. Bu nedenle, çocukların ormanda ve açık alanda geçirdiği zaman, doğayı taklit etmelerine ve biyomimikrinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Benyus, 2002; Yakışan ve Velioğlu, 2019).

Sosyal Duygusal Gelişime Katkısı

Çevreyle sosyal ilişkiler kurma ve çevreye uyum sağlama becerisi, bireylerin yaşamları boyunca önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal davranışlar, grup içinde işbirliği yapabilme ve takım çalışmasına katılmayı gerektirmektedir (Koyuer, 2017). Bu kapsamda sosyal davranışlar, bu ilişkileri güçlendiren ve sürdüren temel bileşenlerden biridir. İyi bir iletişim, sosyal etkileşimde bulunmanın temelidir. İyi iletişim becerileri ise duygularını ifade etme, başkalarını anlama ve empati kurma gibi bileşenleri içermektedir. Dolayısıyla sosyal davranışlar, bireylerin topluma uyum sağlamalarına, sağlıklı ve tatmin edici sosyal ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Grueneisen ve Warneken, 2022).

Çocukların orman okulunda serbest oyun oynama deneyimi, özgüven ve özsaygılarını artırırken aynı zamanda özdenetim kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Doğa ile kurulan bu bağ, çocukların çevreye karşı sevgi ve şefkat hislerini de pekiştirmektedir. Bu durum, prososyal davranışların gelişimini de kolaylaştırmaktadır. Prososyal davranışlar, başkalarının iyiliğini gözeterek onlara fayda sağlamayı amaçlayan gönüllü hareketler olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, doğa ile kurulan ilişki, çocukların çevrelerine ve diğer canlılara karşı karşılıksız iyilik yapma isteğini desteklemektedir (Yavuzer, 2017).

Orman Okulunda Eğitimcilerin Görev ve Sorumlulukları

Orman okulu eğitimcileri, doğal ortamları seven ve bu sevgiyi çocuklarla paylaşan bireylerden oluşmaktadır. Açık hava, orman okulu eğitimcilerinin sınıfı olarak kabul edilir. Eğitimciler, dikkatle seçtikleri bu doğal sınıflarda çocuklarla sevgi dolu bir etkileşim içindedir. Eğitimcilerin temel rolü, çocukların biyofili gelişimini destekleyen bir kolaylaştırıcı olmaktır (Kabar, 2022). Ayrıca, orman okulu eğitimcilerinin katılımı teşvik etmesi büyük önem taşımaktadır (Kanyılmaz Canlı, 2022). Bu bağlamda, eğitimcinin açık havada oynamaya yeni başlayan veya orman okulunda ilk kez eğitim alan çocukları cesaretlendirerek katılımlarını desteklemesi, merak uyandıran ve dikkat çeken kaynaklar sunabilmesi gerekmektedir. Eğitimcinin aynı zamanda iyi bir gözlemci olması da önemlidir; çocukların doğayla ve birbirleriyle olan etkileşimlerini gözlemleyip belgeleyebilmelidir. Ayrıca, eğitimcinin çocuklar için potansiyel tehlikelere karşı güvenlik tedbirleri alabilme ve bağlantılar kurabilme yeteneğine sahip olması önemlidir. Bu nedenle, olası anlaşmazlıkları ve çatışmaları çözebilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir (Erol, 2023).

Türkiye’de orman okulu lideri olmayı hedefleyen eğitimcilerin, çeşitli kurum veya kişilerden aldıkları eğitimle sertifikasyon sürecini tamamlamaları, bu alandaki yetkinlik ve uzmanlığı belirlemede önemli bir faktördür. Alınan eğitimler genellikle üç seviyeden oluşmaktadır. Birinci seviyede, eğitimcinin orman okulunun mantığını anlaması ve temel prensiplerini öğrenmesi sağlanmaktadır. İkinci seviyede, orman okulu liderine yardımcı olan asistanların görev ve sorumlulukları hakkında bilgilendirmeler yapılmaktadır. Bu kapsamda, liderle işbirliği yapabilme, çocukların güvenliğini sağlama ve etkinlikler sırasında lidere yardımcı olabilme gibi özellikler ele alınmaktadır. Üçüncü seviye eğitimde ise orman okulu liderleri için kapsamlı bir eğitim programı hazırlanmakta; eğitimcinin donanımlı bir lider olabilmesi için oyun temelli öğrenme, çocukların gelişim alanları hakkında bilgi sahibi olma, yaş ve gelişim seviyelerine uygun etkinlikler hazırlama, doğal ve esnek malzemeleri kullanma, hikâye anlatma teknikleriyle çocukların duygularını ifade etmelerini sağlama ve biyofili ile prososyal gelişimi destekleme gibi hedefler belirlenmektedir (Aydın ve Aykırı, 2023; Edeş, 2022; Kanat, 2020; Koyuer, 2017).

Programlar, temel bilgileri, uygulamalı becerileri ve liderlik yetkinliklerini içeren aşamalardan oluşmaktadır. Her seviye, katılımcıların öğrenimlerini pratiğe dönüştürmelerine ve sürekli gelişimlerini sürdürmelerine olanak tanımaktadır. Eğitimler, genellikle açık hava etkinlikleri, doğa gözlemleri, orman içi oyunlar ve eğitim planlaması gibi uygulamalı unsurları içermektedir (Kanyılmaz Canlı, 2022).

Türkiye'deki orman okulu lideri sertifikasyon süreçleri, farklı kaynaklardan alınan eğitimlerle kişisel ve mesleki gelişimi desteklemektedir. Türkiye'de orman okulu lideri olabilmek için akredite olma zorunluluğunun bulunmaması nedeniyle, öğretmenler ve eğitimciler çeşitli kurum veya kişilerden eğitim alarak sertifikasyon süreçlerini tamamlamaktadır (Edeş, 2022).

Sonuç

Orman Okulu uygulamaları, çocukların bütünsel gelişimini destekleyerek önemli beceriler kazanmalarını ve sağlıklı bir gelişim süreci geçirmelerini hedeflemektedir. Literatürde yapılan araştırmalar, orman okulu uygulamalarının çocuğun gelişimi açısından kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Türkiye'de son yıllarda okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik bazı adımlar atılmış olsa da, bu çalışmaların genellikle kurum veya sınıf düzeyinde sınırlı kaldığı ve kapsamlı bir programın eksik olduğu görülmektedir. Özellikle açık alanda gerçekleştirilmesi gereken ve erken çocukluk eğitiminde vurgulanan hareket ile fiziksel gelişim odaklı etkinliklerin çoğu, sınıf ortamında yürütülmektedir. Bu bağlamda, çocuklarda biyofili ve biyomimikrinin gelişimini desteklemek ve çevreye karşı duyarlı bireyler olmalarını sağlamak amacıyla orman okulu gibi doğa temelli eğitimlerin yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

- Appleton, J. (1975). *The experience of landscape*. New York: John Wiley.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). Sosyal gelişim. N. Aral ve Z.F. Temel(Eds.). Çocuk gelişimi İçinde (s. 236-262). Ankara: Hedef.
- Aydın, Y., & Aykırı, K. (2023). Primary school teachers' views on the role of forest school in life science teaching. *International Journal of Educational Research*, 14(4), 304-324.
- Benyus, J. M. (2002). *Biomimicry: innovation inspired by nature..* New York: Harper-Collins.
- Bilton, H. (2010). *Outdoor Learning in Early Years: Management and Innovation*. New York: Routledge.
- Blackwell, S. (2015). Impacts of long term forest school programmes on children's resilience, confidence and wellbeing. *Acesso em*, 30(04), 1-46.
- Canlı, E. S. K., & Temel, F. (2022). Bir orman okulu uygulamasının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 431-454.
- Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world: A theoretical framework for empirical results. *Children Youth and Environments*, 17(4), 144-170
- Coates, J. K., & Pimlott-Wilson, H. (2019). Learning while playing: Children's Forest School experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1), 25-40.
- Cook, D. M. ve Mineka, S. (1990). Selective associations in the observational conditioning of fear in rhesus monkeys. *Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes*, 16, 372-389.
- Coss, R. G. ve Charles, E. P. (2004). The role of evolutionary hypotheses in psychological research: Instincts, affordances, and relic sex differences. *Ecological Psychology*, 16, 199-236.
- DSÖ (2024). Dünya Sağlık Örgütü (<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>). Erişim Tarihi 11.01.2024.
- Edeş H. (2022). *Orman okulu yaklaşımı eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Erol, M. (2023). *Türkiye'de orman okulu yaklaşımını uygulayan okul öncesi kurumlarındaki yetişkinlerin uygulama sürecine dair risk algılarının ve deneyimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- FSA(2011). Forest School Association. <http://www.forestschoollassociation.org/full-principles-and-criteria-for-goodpractice/> Erişim Tarihi: 01.10.2024.
- Garrick, R. (2009). *Playing Outdoors in the Early Years* (2nd ed.) London: Continuum.
- Grueneisen, S., & Warneken, F. (2022). The development of prosocial behavior—from sympathy to strategy. *Current opinion in psychology*, 43, 323-328.
- Harper, N. J., & Obee, P. (2021). Articulating outdoor risky play in early childhood education: voices of forest and nature school practitioners. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 184-194.
- Harris, F. (2023). Practitioners' perspectives on children's engagement in forest school. *Education 3-13*, 1-10.
- Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A. D., & Hesketh, K. (2008). Preschool children and physical activity: a review of correlates. *American Journal Of Preventive Medicine*, 34(5), 435-441.
- Hunter-Doniger, T. (2021). Seeing the forest through the trees: at the intersection of Forest Kindergartens and art-based environmental education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(3), 217-229.
- Kabar, E. (2022). *Farklı ülkelerde orman okullarının çocuğun gelişimine etkisi ve öğretmenin rolü ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kanat, T. (2020). *Orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanyılmaz Canlı, E. S. (2022). *Orman okulu temelli prososyal destek programının 4-6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kellert, S. R. ve Wilson, E. O. (1995). *The biophilia hypothesis*. Island Press.
- Knight, S. (2011). *Risk and Adventure in Early Years Outdoor Play*, SAGE.
- Koyuer M. (2017) *Doğa okulları: Ekoturizm bağlamında bir inceleme ve Türkiye için pilot okul önerisi*. Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Katip Çelebi Üniversitesi.
- Louv, R. (2005, 2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature deficit disorder*. Chapel Hill: Algonquin Books.
- Maceachren, Z. (2013). The Canadian forest school movement. *Learning Landscapes*, 7(1), 219-233.

- Mansbach, J.M., Ginde, A.A., Camargo, C.A. (2009). Serum 25-hydroxyvitamin D levels among US children aged 1 to 11 years: do children need more vitamin D? *Pediatrics*, 124(5):1404-10.
- Maynard, T. (2007). Forest Schools in Great Britain: an initial exploration. *Contemporary issues in early childhood*, 8(4), 320-331.
- MEB. (2021). Samsun Canik İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, Canik orman okulumuz öğrencilerine kavuştu. <https://canik.meb.gov.tr/www/canik-orman-okulumuz-ogrencilerine-kavustu/icerik/884> (Erişim: 05.02.2024).
- O'Brien, L. (2020). Learning outdoors: the Forest School approach. In *Outdoor Learning Research* (pp. 238-253). Routledge.
- Rivkin, M. S. (1995). *The great outdoors: Restoring children's rights to play outside*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Roe, J. & Aspinall, P. (2011). The restorative outcomes of forest school and conventional school in young people with good and poor behaviour. *Urban Forestry & Urban Greening*, 10(3), 205-212.
- Savery, A., Cain, T., Garner, J., Jones, T., Kynaston, E., Mould, K., ... & Wilson, D. (2020). Does engagement in Forest School influence perceptions of risk, held by children, their parents, and their school staff?. In *Outdoor Learning Research* (pp. 312-324). Routledge.
- Schulz, R. (2008). Sicherheit im Waldkindergarten (Orman okullarında güvenlik) https://www.bvnw.de/wpcontent/uploads/2011/02/Sicherheit_im_Waldkindergarten_%202008.pdf (Erişim: 05.02.2024).
- Sharma-Brymer, V. & Bland, D. (2016). Bringing Nature to schools to promote children's physical activity. *Sports Medicine*, 46(7), 955-62.
- Smith, M. A., Dunhill, A., & Scott, G. W. (2020). Fostering children's relationship with nature: Exploring the potential of Forest School. In *Outdoor Learning Research* (pp. 275-284). Routledge.
- Sobel, D. (2014). Learning to Walk between the Raindrops: The Value of Nature Preschools and Forest Kindergartens. *Children, Youth and Environments*, 228-238.
- Sobel, D. (2016). *Nature preschools and forest kindergartens: The handbook for outdoor learning*. RedLeaf Press, USA.
- Solly, K. (2015) *Risk, Challenge and Adventure in the Early Years*. London: Routledge.
- Tiplady, L. ve Menter, H. (2021) Forest School for wellbeing: an environment in which young people can 'take what they need' , *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2),99-114,
- Ulrich, R. S. (1993). Biophilia, biophobia, and natural landscapes. *The Biophilia Hypothesis*, 7, 73-137.

- Wild, Wonder & Wisdom (2019). *9 ways children benefit from learning and playing outside*. Retrieved from. <https://wildwonderandwisdom.co.uk/9-ways-children-benefit-from-learning-and-playing-outside/>
- Wilson, O. E. (1984). *Biophilia*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yakışan, M. ve Velioğlu, D. (2019). İlkokul 4. sınıf oğrencilerinin biyomimikri algılarına yönelik yaptıkları çizimlerin analizi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 727- 753.
- Yavuzer, N. (2017). Bir Prososyal Davranış Kaynağı Olarak zgeci Motivasyonun İliğli Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 105-126.



Bölüm 2

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRASIN AKTARIM SÜRECİ

İbrahim Sezer¹

Fatih TÜRKMEN²

¹ İbrahim SEZER, Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
ORCID: 0009-0003-0840-785X

² Prof. Dr. Fatih TÜRKMEN, Karabük Üniversitesi Safranbolu Turizm Fakültesi Tu-
rizm İşletmeciliği Bölümü, ORCID: 0000-0001-6716-7399

* Bu çalışma İbrahim SEZER tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dönemde Somut Olmayan Kültürel Mirasın Eğitsel ve Milli Oyunlarla Aktarımı Konusunda Öğretmen Görüşleri (Karabük İli Örneği)” başlıklı Yüksek Lisans tezinden oluşturulmuştur.

KÜLTÜR VE KÜLTÜREL KAVRAMLAR

Kültür ve Kültür Öğeleri

Kültür kavramı, disiplinler arası bir yaklaşımla, farklı toplumların ve dönemlerin özgün bağlamlarında ele alınmalıdır. Bu nedenle, kültür sadece tek bir tanımla sınırlı kalmaz; tam tersine, değişen zamanlar ve mekanlar içinde sürekli evrim geçiren bir yapıya sahiptir. Kültürün araştırılmasında esas unsur, insanın dinamik ve ilerleyici doğasıdır. İnsanlık tarihi boyunca kültürün anlamı, insanların yaşam tarzları, inançları, değerleri ve pratikleri üzerindeki etkileşimlerine paralel olarak genişlemiş ve zenginleşmiştir.

Birçok tanımının yanında kültür: örf ve adetler, giyim kuşam, folklor, sanat, ahlak gibi bireyin mensubu olduğu toplumdan edindiği bütün beceri ve alışkanlıklardır. Yani toplumların geçmişten geleceğe ulaştırdığı maddi ve manevi ürünlerdir. Değişmez statik bir yapı değildir; zamanla, siyasi, toplumsal ve ekonomik alanlardaki değişim ve ilerlemelere göre yenilenebilen bir olgudur (Mahiroğulları, 2005).Türk Dil Kurumu Sözlüğünde kültür, ‘Tarihsel ve toplumsal gelişme sürecinde üretilen maddi ve manevi değerlerin tümü ile bu değerlerin oluşturulmasında ve gelecek nesillere aktarılmasında kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğini belirleyen araçların toplamı olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu Sözlük, 2024). En kapsamlı tanımıyla kültür; bilgi, sanat, ahlak, değerler, örf ve âdetler gibi bireyin mensubu olduğu ve bireyin içinde bulunduğu toplumdan edindiği tüm yetileri ve alışkanlıkları kapsayan, geçmişten günümüze miras kalan maddi ve manevi değerlerin toplamını ifade eder (Kafesoğlu, 1997).

Kültürü meydana getiren öğeler, toplumu meydana getiren bireylerce yaşantılar yoluyla oluşturulup paylaşılır ve gelecek kuşaklara ulaştırılır. Bu aktarım gelişigüzel değil, ancak belli bir plan dahilinde eğitim öğretim faaliyetleri ile ve toplum tarafından sosyal miras yoluyla nakledilerek gerçekleştirilir. Her kültürde bulunan kültür unsurları, aynı zamanda sosyo kültürel değişkenlerden oluşur. Bu sebeple, her kültür kendi yapısına uygun olarak şekillenir ve belirlenir. Bu durum, kültürün kendisinin evrensel olmadığını, ancak kültürün öğelerinin evrensel olduğunu gösterir (Uluç, 2024).Kültür, bir toplumun yaşam tarzını, değerlerini, inançlarını, geleneklerini, sanatını, dili ve daha birçok unsuru içeren kapsamlı bir kavramdır. Her toplumun kendine özgü bir kültürü vardır ve bu kültür, toplumun benzersiz kimliğini belirleyen unsurları içerir böylece toplumun kimliğini şekillendirir. Kültür unsurları, bir toplumun özgünlüğünü ve geçmişini yansıtan önemli öğelerdir. Kültür, bir toplumun yapısını oluşturan unsurların bir araya gelmesiyle şekillenirken, aynı zamanda bireyleri toplumla bütünleştiren, olgunlaştıran, şekillendiren ve bir arada tutan özelliğe sahiptir (Akay, 2006).

Kültürün Temel Unsurları ve İşlevleri

Kültür ile insan arasında karşılıklı bir etkileşim mevcuttur. Kültür, insanların ürettiği bir yapı olmanın yanı sıra, insanın da şekillendirdiği bir olgudur. İnsanın sosyal bir varlık olmasını sağlayan ve ihtiyaç duyduğu bir unsurdur. Birey, doğduğu ve büyüdüğü toplumda yer bulabilmek ve rol alabilmek için öncelikle kültürel bir kimlik edinme ihtiyacı hisseder. Bu kimliği ve rehberliği sağlayan temel unsurlar ise geçmişte yaşamış insanların bıraktığı mirastır (Akarsu, 1998). Kültür; insanın faaliyetleriyle, öğrenerek ve öğreterek meydana getirip geliştirdiği maddi ve manevi her şeyi kapsayan ve bir toplumun tümünü etkileyen, çeşitli unsurlardan oluşan bir yapıdır. Kültürün çeşitli tanımlarından anlaşıldığı üzere, maddi unsurlarının yanı sıra manevi boyutu da bulunmaktadır. Bu bağlamda, kültürün somut ve soyut unsurları, maddi ve manevi kültür öğeleri olarak da nitelendirilebilir. Toplumlar arasında farklılık gösteren kültürel unsurlar genel olarak “maddi kültür öğeleri” ve “manevi kültür öğeleri” olarak iki ana kategoride incelenebilir. (Uluç, 2024).

Kültürün işlevleri arasında toplumsal bütünleşme, kimlik oluşturma, bilgi aktarımı ve öğrenme, iletişim ve anlam inşası, toplumsal değişim ve adaptasyon, grup kimliği ve dayanışma yer alır. Kültür, bir toplumun üyelerini bir araya getirerek ortak bir kimlik ve değerler sistemi oluşturur (Bogenç, 2018). Aynı zamanda, geçmişten gelen bilgi ve deneyimleri gelecek nesillere aktararak toplumsal sürekliliği sağlar. Kültür, insanların birbirleriyle iletişim kurmasını ve anlamalarını kolaylaştırırken, yaratıcılığı teşvik ederek toplumsal gelişmeye katkıda bulunur. Kültür unsurlarını ve işlevlerini daha kapsamlı bir şekilde vurgulayıp her birinin toplumsal yapıya ve bireylerin yaşamlarına olan etkisi bilimsel bir gerçekliktir (Oğuz, 2011).

Toplumsal Bütünleşme ve Kimlik Oluşturma Süreçleri

Sosyal bütünleşme, değişim gerçekleştirilecek grupların, farklı veya çatışan davranış kalıplarının uyumlu bir şekilde bir araya getirilmesi toplumsal bir düzen oluşturma sürecidir. Modern toplumlarda artan sosyal farklılaşma ve iş bölümü, toplumsal karmaşıklığı artırmış ve toplumun daha kolay parçalanabilir bir hale gelmesine yol açmıştır. Bu nedenle, toplumun uyumlu bir bütün olarak kalabilmesi, günümüz modern toplumlarının en önemli sorunlarından biridir ve bu durum, sosyal bütünleşmeyi sağlamak için toplumsal kimlik oluşumunu kritik bir çalışma alanı yapmaktadır (Aydın, 2006). Bireylerin kimlik algısı, özsaygısı ve onuru, kültür ve kültürel miras tarafından önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu değerler, sadece refah içindeki toplumlar için değil, aynı zamanda az gelişmiş toplumlar için de hayati öneme sahiptir (World Bank, 1999).

Öğrencilerin kültürel kimliklerini oluşturma süreci, öncelikle ailelerinde başlar, daha sonra çevrelerinde ve son olarak da okul çağında devam eder. Günümüz modern toplumlarında, gençlerin yetişkinliğe adım atmalarıyla

birlikte bireysel kimliklerinin oluşumu daha da kritik hale gelmiştir. Bu süreç hızlanmış durumdadır ve bireylerin yanı sıra toplumlar için de önem arz etmektedir. Bu nedenle, eğitim sistemimizde kültürel değerlerimizi tanıtan öğrenim hedeflerine özenle ve titizlikle yer verilmelidir (Kula, 2017). Kültür, bireylerin aile çevresinden başlayarak kazandığı ve yaşamları boyunca şekillendirdiği bir olgudur. Aileler, bu kültürel mirası aktaran ve temel değerlerin öğretiltiği ilk kurumlardır. Çocuklar, aileleri aracılığıyla toplumsal normları, gelenekleri ve değerleri öğrenerek içselleştirirler. Dolayısıyla, kültürel kimlikleri ve benlik yapıları, ailelerinin öğretileri ve davranışlarıyla biçimlenir (İnanç, 2004). Bireyin mensubu olduğu kültürene uyum süreci, Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde belirtilen eğitim etkinlikleri aracılığıyla toplumca kabul görmüş kültür öğelerinin doğru bir şekilde aktarılmasıyla gerçekleşebilir (Resmî Gazete, 2010). Şeklinde ifade edilmiştir.

Kültür aktarımı, toplumların devamlılığını ve toplumsal uyumu sağlamada kritik bir rol oynar. Toplumun sürekliliğini ve toplumsal uyumu sağlamak için önemli bir mekanizmadır ve toplumun kültürel değerlerini korur. Bu süreç, bireyin sosyal bağlarını şekillendirirken, toplumun kültürel öğelerini ve değerlerini korur. Toplumun kültürel varlığının devamlılığını sağlayan kültürel ilerleme süreci, aile, eğitim sistemi, medya ve diğer sosyal kurumlar aracılığıyla gerçekleşir (Akgün vd., 2024). Sosyal psikoloji açısından, kültür aktarımı öğrenme sosyal teorileriyle çerçevesizdir. Birey büyüme dönemlerinden itibaren çevrelerinden öğrenme yoluyla kültürel normlar, değerler ve davranışlar kazanır. Bu süreçte aile, eğitim kurumları ve medya gibi sosyal kurumlar önemli rol oynar. Özellikle gözlem ve değiştirme, kültürel değişimin ve kültür aktarımının ana parametreleri arasında yer alır (Bayrakçı, 2007). Antropoloji alanında ise kültür değişimi, kültürel evrim ve sosyalleşmenin incelenmesiyle ele alınır. Kültürel evrim, insan topluluklarının zaman içindeki kültürel değişimini ve bu değişimin aktarılmasını sağlamak için kullanılan bir çerçevedir. Sosyalleşme ise toplumun normlarına uyum sağlama sürecini ifade eder (Bostan, 2016).

Somut olmayan kültür ile somut kültürün değişim süreci genellikle birbiriyle eş hızda ilerlemez. Genellikle somut kültürel unsurlar daha hızlı değişiklik gösterirken, somut olmayan kültürel unsurların değişimi daha yavaş olabilir. Bu nedenle, somut kültür ile somut olmayan kültürdeki değişimler arasında bir dönemde kültürel boşluk yaşanabilir. Bir milletin asli unsuru olan millî kültür, popüler kültür olarak everilmeye başlamıştır. Millî kültür unsurlarının ve toplumsal kimliğin korunması için gerekli tedbirlerin alınması ve kültür değerlerine sahip çıkacak nesillerin yetiştirilmesi hususunda gerekli hassasiyetin gösterilmesi gerektirmektedir (Mahiroğulları, 2005). Çünkü bir millet için kültür, geçmiş ile bağ kurarak onu bugüne taşıyarak istikbale yön vermektedir.

Milli Eğitim Temel Kanununda Kültür Aktarımı

Toplumları birbirinden ayırt edici unsur olan ve toplumsal varlığın devamını sağlayan kültürün kuşaktan kuşağa aktarımının gelişigüzel yapılmaması ve millî eğitimin genel amaçları arasında olması gerekmektedir. Bu süreçte eğitimcileri bilhassa eğitimin ilk basamağı ve çocuğun kişilik ve karakterinin oluşmaya başladığı gelişim çağı olan okul öncesi dönem öğretmenlerini çok önemli görevler beklemektedir. Okul öncesi çağ, kültürün tanıtılıp özümsetilmesi bakımından kritik bir eşiktir. Çocuğun fiziksel, biyolojik, fizyolojik özelliklerinin ve yeteneklerinin hızla geliştiği, aynı zamanda da karakterinin şekillenmeye başladığı okul öncesi eğitim dönemi, millî kültürün aktarımının başladığı kritik bir eşiktir. Bilhassa bu dönem çocuklarının eğitim kademelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ve onların ebeveynlerin küreselleşme ve kültür emperyalizmi ile teknolojinin etkisini en aza indirecek tedbirler alması gerektiği kaçınılmaz bir gerçekliktir (Beğiç, 2017).

Eğitim-öğretim faaliyetleri, kültürün aktarımında ve bireylerin kültürel kimliklerinin oluşumunda kilit bir rol oynar. Öğrenciler, aileleri ve yakın çevreleri aracılığıyla belirli bir kültürel temel edinirken (Bekçi, 2021), okulların sağladığı eğitim, bu temeli derinleştirir ve zenginleştirir. Ancak, bu aktarım süreci, öğretmenler ve okul idarecileri tarafından bilinçli bir şekilde yönetilmelidir. Başarılı bir eğitim sistemi, kültürel mirasın ve değerlerin, özellikle de okul öncesi dönemden itibaren öğrencilere aktarılmasını ve geliştirilmesini gerektirir. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 1. bölümünde, toplumun düzeltilmesi ve refahının artırılması amacıyla vurgulanan hedefler, vatandaşların iyi birer vatandaş olabilmesi ve bunu eğitim yoluyla gerçekleştirebilmesiyle ilgilidir. İlgili maddeler şu şekildedir:

Madde 2'de Türk Millî Eğitiminin esas amacı, Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, Atatürk milliyetçiliğine saygılı bir vatandaşlık bilinciyle donatılmış Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen ve geliştiren bireyler yetiştirmektir. Bu hedef doğrultusunda, eğitim sürecinde kültürel kimlik oluşturma önceliklidir ve okullarda bu hedefe yönelik davranış modelleri oluşturulmaktadır. Madde 2'nin devamında, beden, zihin, ahlak ve duygu bakımından dengeli bir kişilik geliştirilmesine önem verilmekte ve bireylerin geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, toplumsal sorumluluk sahibi ve yapıcı bir karaktere sahip olmaları amaçlanmaktadır. Bu bağlamda, eğitim sistemi, kültürel kimliğin oluşturulması için önemli bir rol oynamaktadır. Madde 23'te, ilköğretimin amaçları arasında her Türk çocuğuna millî ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirilmesi ve ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda hayata ve üst öğrenime hazırlanması bulunmaktadır. Bu hedefler doğrultusunda, eğitim sistemi, çocukların özel yeteneklerini keşfetmeye ve onları doğru yönlendirmeye odaklanmaktadır, böylece topluma uyum sağlayacak ve sorunlara çözüm ortağı olacak bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Madde 28'de ise, bütün öğrencilere ortaöğ-

retim seviyesinde asgari bir genel kültür kazandırılarak, onların kişisel ve toplumsal sorunları tanımaları, çözüm yolları aramaları ve ülkenin kalkınmasına katkıda bulunmaları bilinci ve gücü kazandırılmaktadır. Bu şekilde, mezun olan bireyler, toplumsal sorunları tanıyıp çözümüne katkıda bulunabilecek donanıma sahip olacaklardır. Milli Eğitim Bakanlığı'na göre, her sınıf düzeyinde milli kültürün bir tema olarak işlenebileceği öngörülmüştür (MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2013).

Milli kültürü öğrencilere tam anlamıyla benimsetebilmek için sadece belirli unsurları değil, yukarıda belirtilen diğer kültür unsurlarının da öğretilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede, Türk milletine özgü olan tüm değerler öğrencilerle paylaşılmalıdır (Ceran ve Bozarlan, 2013). Milli Eğitim Temel Kanunu'nda vurgulanan asıl amaç, öğrencilere iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırarak milli ahlak anlayışını benimsetmektir. Bu hedef doğrultusunda, ülke ekonomisinin gelişmesi ve çağdaş uygarlık seviyesine ulaşılması hedeflenmektedir, bu da Türk toplumunun refahı ve huzurunun artırılmasına katkı sağlayacaktır (Kula, 2017).

Kültür ve Medeniyet Arasındaki İlişki

Kültür ve medeniyet kavramları, insanların toplumsal ve bireysel yaşamlarında önemli bir rol oynar. Ancak, bu terimler sıklıkla birbirinin yerine kullanılsa da aralarında önemli farklar bulunmaktadır. Kültür ve medeniyet, birbirlerini etkileyen ancak aynı zamanda farklılıkları olan iki temel kavramdır. Kültür, bir topluluğun veya toplumun değerleri, inançları, gelenekleri, sanat eserleri, dil ve diğer yaşam tarzı unsurlarını içeren geniş bir kavramdır. Bir toplumun kültürü, o toplumun üyeleri arasında ortak olan ve kuşaktan kuşağa aktarılan çok çeşitli unsurları içerir. Kültür, bir topluluğun kimliğini ve benzersizliğini belirler ve o toplumun üyelerine ortak bir anlam ve bağlantı hissi sağlar (Avcıoğlu, 2021). Bu yönüyle kültür, bir toplumun kimliğini ve değerlerini oluştururken, medeniyet bir toplumun teknolojik ve sosyal ilerlemesini yansıtır. Her ikisi de insanların yaşamlarını şekillendiren ve toplumların gelişimini yönlendiren önemli unsurlardır (Bogenç ve Bekci, 2020). Kültür ve medeniyet arasındaki ilişki karmaşıktır çünkü kültür, medeniyetin bir parçasıdır ancak medeniyet sadece kültürle sınırlı değildir. Kültür, bir toplumun temel değerlerini, inançlarını ve yaşam tarzını oluştururken, medeniyet bir toplumun teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmişlik düzeyini yansıtır (Yılmaz vd., 2016). Farklı kültürler, farklı medeniyetlerle ilişkilendirilebilir ve medeniyetler genellikle kültürel etkileşimlerden etkilenir. Örneğin, bir medeniyetin teknolojik gelişimi, kültürel değerlerine dayalı olarak şekillenebilir ve bu da kültürel ve medeniyetler arasındaki karşılıklı etkileşimi gösterir.

Kültürel Mirasın Kaybolma Süreci ve Nedenleri

Küreselleşmenin Kültür Üzerindeki Etkisi

Geleneksel yaşam tarzlarının değişmesi ve küresel kültürün etkisinin artması, yerel kültürel unsurların unutulmasına neden olabilir. Özellikle genç kuşakların geleneksel uygulamalara ilgisinin azalması, bu mirasın kaybolmasına yol açabilir (Kocakaya ve Dönmez, 2022). 21.yüzyılda hızla gelişen küreselleşmenin etki ettiği mühim sahalardan birisi de kültürel alandır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde baş döndürücü bir şekilde gerçekleşen gelişmeler kültürel alanda sadelikten bahsetmeyi zorlaştırmıştır. Bilimsel ve teknolojik alanlarda yaşanan gelişmelerle kültürler de birbirleri ile etkileşim kurarak birbirine bağlanmakta ve hâkim kültür kendini daha da belirgin hale getirmektedir.21. yüzyıl dünyasının birey ve toplumlar arasındaki mesafeleri kaldırması; iletişim ve etkileşimi arttırması ve kolaylaştırması birbirine benzemeyen yaşam tarzlarının ortak müştereklerde bir araya gelmesini kolaylaştırmaktadır. Böylece küresel düzeyde kültürel bir zenginlik oluşmaktadır (Yaman, 2019).

Dünyada ilkel kabilelerin birkaçı dışındaki, hiçbir ülkenin artık küreselleşmenin etkisi altında kalmama, küresel iletişim ve teknolojik araçlar aracılığıyla kendi kültürlerine gelebilecek zararları engellemek için ekranlarını veya sınırlarını kapatma gibi bir seçeneği yoktur. Bu durumda, Korkut Tuna'nın ifadesiyle, ülkelerin izleyebileceği iki yol vardır: Ya küreselleşme sürecinin etkilerine tamamen teslim olacaklar ya da milli dil, milli kimlik ve milli kültürlerine sahip çıkarak küreselleşme sürecinde kaybolmadan varlıklarını sürdüreceklerdir (Mahiroğulları, 2005). Bunun gerçekleşebilmesi için kültürel değerlerin ilk çocukluk yıllarından itibaren genç nesillere tanıtılıp yaşatılması ve gelecek kuşaklara aktarılması ile mümkün olabilir. Bu aktarım ise bireyin yaşamındaki kritik ve hassas bir dönem olan ve gelişimin hızlı ve yoğun bir şekilde gerçekleştiği okul öncesi dönemde en sağlıklı şekilde gerçekleştirilebilir.

Kültürel miras, bir toplumun özgün değerlerinin bütünü olarak tanımlanabilir; bu değerler, geçmişten günümüze taşınan ve gelecek nesillere aktarılmak istenen, somut ve soyut şekillerde var olan insan faaliyetlerinin ürünleridir (Can, 2009).Kültürel zenginliğin ve çeşitliliğin korunması ve insanlığa kazandırılması amacıyla, UNESCO başta olmak üzere ulusal ve uluslararası kuruluşlar çaba göstermektedir. Bu doğrultuda, 17 Ekim 2003 tarihinde kabul edilen ve 20 Nisan 2006'da yürürlüğe giren 'Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi', somut eserlerin yanı sıra somut olmayan kültürel eserlerin de koruma altına alınmasını sağlamıştır (Akay, 2006).

Sekülerizm ve batı merkezli popüler kültür, günümüz kadim medeniyetlerinin karşı karşıya kaldığı önemli bir tehlike olarak ortaya çıkmaktadır. Bu popüler kültür, kökenlerinden uzaklaşmış ve temelsiz bir kültürel yapıya

sahiptir. Özellikle dijital teknolojinin hızla ilerlemesi ve küreselleşme sürecinde, gelişmekte olan toplumlar batı merkezli kültürel etkilerle karşı karşıya kalmış ve teknolojiyi sadece tüketen bir konumdadır. Bu durum, kültürel alanda yozlaşma ve ekonomik olarak yoksullaşma riski taşımaktadır. Modern sömürgecilik ise yeni medya araçlarıyla toplumları etkisi altına alarak, kendi kültürel değerlerini kaybetme veya yok olma tehlikesiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Bu tuzağı aşmanın yolu, toplumların kendi kültürel değerlerini iyi tanıyıp teknolojiyi bu değerlerle uyumlu bir şekilde kullanması ve eğitimde kültürel dinamiklere önem verilmesiyle mümkündür (Gökhan, 2019).

Kültürel Mirasın Önemi ve Gelecek Nesillere Aktarılması

Kültürel miras, geçmişten bugüne devralınan öz benliğimizi oluşturan birikimlerdir. Kazanılan kültürel birikim çocukların geçmişi idrak edip anlamlandırmasını sağlayarak geleceğe yön verir. Kültürel mirası oluşturan öğeler binlerce yıllık birikimlerin günümüze ulaşmış bugün yaşayan şekilleridir. İçinde bulunulan dönem dün ile bugünün kesiştiği yer olarak düşünülebilir. Kültürel mirasın aktarımı bilimsel olarak da kanıtlanmış olan hızlı öğrenme, kişilik ve karakter gelişiminin kodlandığı 57-68 aylık çocukları kapsayan okul öncesi eğitim kademesinden başlanarak planlı ve programlı olarak sağlanması oldukça önemlidir.

Toplumlar ve onların yaşantılarıyla oluşturdukları kültürler dinamik bir yapıya sahiptir. Çağdaş dünya tarihin en hızlı değişimini yaşamaktadır (Bekci, 2023). Bu nedenle toplumda yaşanan değişiklikleri idrak edebilmek için hem kültürel açıdan hem de ekonomik, sosyal, teknolojik ve tarihsel değişiklikler açısından incelemek önem arz etmektedir. Hızlı Teknolojik gelişmeler insan hayatını olumlu ve olumsuz yönde etkilemekte ve kültürel yozlaşma olarak ifade edilen; kültürel öğelerin yitirilmesi, geleneksel sanatların yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalması, toplumsal değerlerin erozyona uğraması, toplumların arzuladığı davranış özelliklerini sergileyen bireyler yetiştirme idealiyle çatışmaktadır (Kula, 2017). Küreselleşmenin kültürel boyutta ortaya çıkardığı olumsuz sonuçları; toplumsal kimlik krizi oluşturması, kendi toplumuyla yabancılaşan ve kendini sosyal yaşamdan soyutlanarak yalnızlaşan bireyleri arttırması, üretmeyen; tüketime dayalı bir toplum yapısı oluşturması, kültürel yozlaşmaya katkıda bulunması şeklinde özetleyebiliriz (Talas ve Kaya, 2007).

M. Ergin'in değerlendirmesine göre, milli kültür vatanseverliği bireysel de pekiştirilir ve milletlerin tarihsel sürecinin kalıcı olmasını sağlar. Milli kültür, toplumun fertlerini bir araya getiren değerlerdir ve milletin temel öğeleridir. Gelişmiş toplumlarda nesilden nesile aktarım kritik bir görevdir. Bu konumda, geçmişteki değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması Milli Eğitim'in sorumluluğundadır. Ülkenin geleceği, milli bilincin özelliklerine bağlıdır. Bu nedenle, milli kültür ve milli eğitim bir ülkenin ulusal varlığının bir parçası ve vazgeçilmezidir (Tören, 2012).

Kültürel miras, insanlık tarihindeki evrimi, toplumların gelişimini ve kimliklerini oluşturan temel unsurlardan biridir. Bu miras, bir toplumun değerleri, gelenekleri, sanatı, dil ve diğer yaşam tarzı unsurlarını içerir. Kültürel miras, geçmişin mirası olmanın ötesinde, gelecek nesillere miras bırakılması gereken bir zenginlik kaynağıdır. Kültürel miras, yalnızca bir toplumun değil, aynı zamanda insanlığın ortak mirasıdır. Bu mirasın korunması ve gelecek nesillere aktarılması, toplumların kimliklerini ve değerlerini sürdürmeleri için hayati öneme sahiptir. Bu nedenle, kültürel mirasın korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması için ulusal ve uluslararası düzeyde daha fazla iş birliği ve çaba gerekmektedir.

Kültürel Mirası Koruma Stratejileri

Kültürel miras eğitimi, bir toplumu diğer toplumlardan ayırt eden kültürel özelliklerinin tüm yönleriyle korunmasını, içselleştirilip öğrenilmesini içerir. Kültürel miras eğitiminin temel niteliği ve önemi, bireyin yaşadığı çevrenin tarihi ve toplumsal değerleri hakkında farkındalığını ve bilgisini artırmasıdır (Dönmez ve Yeşilbursa, 2014). Kültürel miras, bir toplumun geçmişten günümüze kadar taşıdığı, koruduğu ve yaşattığı değerlerin, inançların, geleneklerin, sanat eserlerinin ve diğer kültürel unsurların bütünüdür. Bu miras, toplumun kimliğini ve benzersizliğini yansıtır (Uğur ve Dönmez, 2021). Ayrıca, kültürel mirasın korunması, gelecek kuşaklara aktarılması ve sürdürülebilirliği, toplumların kültürel kimliklerini korumak için hayati öneme sahiptir. Kültürel mirasın sürdürülebilirliğini sağlamak, finansman, yönetim ve insan kaynakları gibi çeşitli faktörlere bağlıdır. Bu bağlamda, sürdürülebilirliği sağlamak amacıyla geliştirilen politikalar önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu nedenle çevresel tehditlere karşı koruma stratejileri oluşturulup kültürel mirasın korunması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması kültürün muhafazası ve yaşatılması çok için önemlidir (Öztürk vd., 2021b; Köse ve Dönmez, 2021). Doğal afetler, çevre kirliliği, kentsel dönüşüm ve diğer çevresel sorunlara karşı etkili koruma önlemleri alınmalıdır (Öztürk vd., 2020a). Ayrıca, toplumların bu konularda farkındalığının artırılması ve eğitim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Göktürk, 2023).

Doğal afetler, savaşlar ve diğer insan kaynaklı felaketler, kültürel mirasın fiziksel olarak yok olmasına veya zarar görmesine neden olabilir (Dönmez ve Türkmen, 2015; Öztürk vd., 2018; Öztürk vd., 2021a; Mankuri ve Dönmez, 2022). Bu da mirasın unutulmasına yol açabilir. Göç, nüfus artışı ve kentsel dönüşüm gibi demografik değişiklikler, toplumların kültürel miraslarını koruma ve aktarma yeteneklerini etkileyebilir. Özellikle kırsal bölgelerdeki göç, yerel geleneklerin unutulmasına neden olabilir. Teknolojinin ilerlemesi, iletişim ve eğlence alanlarında yeni araçların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu da geleneksel kültürel pratiklerin ve etkinliklerin unutulmasına yol açabilir. Kültürel mirasın korunması ve ileriki kuşaklara aktarılması, toplumların bütünlüğünü ve kimliklerini sürdürmeleri açısından kritik öneme sahiptir

(Öztürk vd., 2020b). Bu amaçla, çeşitli önlemler ve stratejiler geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Kültürel mirasın muhafazası ve aktarılması için alınabilecek bazı önlemler ve stratejiler:

Toplumsal Farkındalık ve Eğitim Programları

Kültürel mirasın korunması, eğitim ve farkındalık, birlikte ele alındığında kültürel çeşitliliğin ve kimliğin korunmasına büyük katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, daha fazla eğitim programı düzenlenmeli, toplumsal farkındalık artırılmalı ve kültürel miras koruma politikaları güçlendirilmelidir. Ayrıca, koruma çabalarının etkinliğini değerlendirmek için daha fazla araştırma yapılmalıdır (Ünal, 2014). Kültürel miras, geçmişten günümüze köprüler kurarak yaşanan kültürü ve dünyayı anlamamıza yardımcı olur, gelecekteki yönümüzü şekillendirmede sağlam bir rehberlik sunar. Aynı zamanda, insan hayatlarını zenginleştirerek manevi bir derinlik kazandırır (Ünal, 2014).

Eğitim programları kültürel mirasın korunması ve sürdürülebilirliği için önemli bir role sahiptir. Bu programlar, toplumun çevresel tehditlere karşı bilinçlenmesini sağlayabilir ve kültürel mirasa sahip çıkma konusunda duyarlılık oluşturabilir. Ayrıca, kültürel mirasın önemi ve korunması konusunda toplumun geniş kesimlerine yönelik bilgilendirme faaliyetlerine yer verilmesidir.

Koruma ve Restorasyon

Kültürel mirasın korunması, mimari eserlerin, tarihi yapıların, sanat eserlerinin, geleneksel el sanatlarının ve diğer kültürel unsurların fiziksel olarak korunması ve restorasyonunu içerir. Bu süreç, yapıların ve eserlerin zarar görmesini önlemek, tahrip olanları onarmak ve gelecek kuşaklara aktarılabilir durumda tutmak için çeşitli tedbirleri içerir. Kültürel mirasın korunması, ulusal ve uluslararası düzeyde yasal düzenlemeler, koruma programları ve uzman ekipler tarafından yürütülmektedir (Yücel, Batmaz ve Biçici, 2021).

Kültürel miras, insanlığın birikimi olan somut ve soyut değerlerin toplamıdır. Tarihi yapılar, anıtlar, geleneksel ritüeller ve özel üretimler gibi unsurlar, yaşamımıza derinlik ve zenginlik katarak toplumların ortak kimliklerini oluşturur (Aghayeva, 2022). Ancak, doğal afetler ve bakım eksiklikleri gibi faktörler, bu mirasın zarar görmesine neden olabilir. Bu nedenle, özellikle afet riski taşıyan bölgelerde, kültürel mirasın korunması için afet yönetimi çalışmalarının hayati bir öneme sahip olduğu unutulmamalıdır. Kültürel mirasın korunması konusundaki uluslararası çabalar, II. Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle somut ve genel kabul görür hale gelmiştir. Silahlı çatışmaların önlenmesine yönelik ilk girişimler, UNESCO'nun geliştirdiği sözleşmelerle başlamıştır. Dünya Miras Komitesi, 2004 yılında, Dünya Miras Merkezi'ni, Taraf Devletler, Danışma Organları ve acil durumlara müdahale alanında faaliyet gösteren diğer uluslararası kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği

yaparak bir risk-hazırlık stratejisi oluşturmaya çağırmıştır. Bu strateji, 2006 yılındaki 30. oturumunda Dünya Miras Komitesi'ne sunulmuş, hedefleri uygun bulunmuş ve onaylanmıştır. Daha sonra, yenilenmiş Dünya Mirası Özelliklerine Sahip Varlıklar için Afet Risklerinin Azaltılması Stratejisi, Dünya Miras Komitesi'nin 2007 yılındaki 31. oturumunda sunulmuş ve komite tarafından onaylanmıştır. Stratejinin amacı, Taraf Devletlere kültürel ve tarihi endişelerin ulusal afet azaltma politikalarına entegre edilmesi ve ülke sınırları içindeki Dünya Mirası özelliklerinin yönetim planları ve sistemleri altında afet riskinin azaltılmasıyla ilgili endişelerin birleştirilmesine yardımcı olmak ve Dünya Mirasının korunması olgusunu güçlendirmek ve sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunmaktır (Ünal, 2014).

Belgeleme ve Araştırma

Kültürel mirasın korunması sadece fiziksel eserlerin korunmasıyla sınırlı değildir, aynı zamanda toplumların gelenekleri, ritüelleri, hikayeleri ve dil gibi immateriyel miraslarını da kapsar. Bu nedenle, belgeleme ve araştırma faaliyetleri kültürel mirasın korunmasında önemli bir rol oynar. Etnografik çalışmalar, arkeolojik kazılar, dil araştırmaları ve diğer sosyal bilimlerin alanları, kültürel mirasın derinlemesine anlaşılması ve korunması için önemli veriler sağlar (Murtezaoğlu, 2012).

Somut olmayan kültürel değerlerin korunması ve gelecek nesillere aktarılması, çeşitli stratejilerin benimsenmesini gerektirir. Bu stratejiler, mirasın belgelenmesi, eğitim ve bilinçlendirme faaliyetleri, toplumsal katılımın teşviki, yerel toplulukların güçlendirilmesi ve ulusal ve uluslararası iş birliğinin sağlanması gibi çeşitli alanlarda odaklanabilir. Bunlar arasında, kültürel unsurların tanımlanması, kaydedilmesi ve korunmasını içeren aktif koruma programları bulunmaktadır. Bu programlar genellikle yerel topluluklar, kültürel kurumlar ve hükümetler arasında iş birliği gerektirir (Özyurt, 1995). Somut olmayan kültürel mirasın araştırılması, kültürel öğelerin tarihini, kökenini, kullanımını ve önemini anlamayı amaçlar. Bu araştırmalar, antropologlar, sosyologlar, tarihçiler ve diğer uzmanlar tarafından yürütülebilir. Bu çalışmalar, kültürel mirasın korunması ve sürdürülebilirliği için önemli bir temel oluşturur.

Uluslararası İş birliği

Kültürel mirasın korunması, uluslararası iş birliği ve dayanışma gerektiren bir konudur. Kültürel miras genellikle sınırların ötesine uzanır ve uluslararası düzeyde korunması ve tanıtılması için ortak çabalar gerektirir. UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar, kültürel mirasın muhafazası ve gelecek kuşaklara aktarılması için uluslararası standartların belirlenmesine ve projelerin desteklenmesine öncülük etmektedir (Oğuz, 2011).

Kültürel miras, 2003 yılında kabul edilen "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi"nde tanımlanan kavramlardan biridir. Bu

kavram, toplulukların, grupların ve bazen bireylerin, kültürel miraslarını içselleştirmesi ve koruması açısından önemli uygulamaları, temsilleri, anlamları, bilgileri, becerileri ve bu unsurlara ilişkin araçları ve mekanları ifade eder. Bu somut olmayan kültürel miras, kuşaklar arası aktarımın bir sonucu olarak sürekli olarak yeniden yaratılır ve topluluklara kimlik ve süreklilik duygusu verir. Bu Sözleşme kapsamında, uluslararası insan hakları belgeleriyle uyumlu olarak, toplulukların, grupların ve bireylerin karşılıklı saygı ve sürdürülebilir kalkınma ilkelerine uygun bir şekilde somut olmayan kültürel mirasın korunması öncelikli hale gelir.

Somut olmayan kültürel mirasın belirlenmesi, dilin taşıyıcı rolü yanında sözlü gelenekler, performans sanatları, toplumsal uygulamalar, ritüeller, doğa ve evrenle ilişkili bilgi ve uygulamalar ile el sanatları geleneği gibi alanlarda titiz bir değerlendirme gerektirir. ‘Koruma’ kavramı, somut olmayan kültürel mirasın yaşamsal önemini sürdürülebilir bir şekilde sağlama sürecini ifade eder. Bu koruma süreci, kimlik belirleme, belgeleme, derinlemesine araştırma, muhafaza, yeniden canlandırma, güçlendirme ve nesiller arası aktarımı içerir. Bu çerçevede, somut olmayan kültürel mirasın çeşitli yönlerinin canlandırılması, toplumların kimliklerinin ve değerlerinin sürdürülebilmesi için kritik bir öneme sahiptir (UNESCO Türkiye Millî Komisyonu, 2003)

Kültürel miras, insanlık tarihindeki geçmişin, değerlerin, geleneklerin ve pratiklerin mirasıdır. Somut olmayan kültürel miras ise, sözlü gelenekler, ritüeller, müzik, dans, el sanatları ve diğer ifade biçimleri gibi maddi olmayan unsurları içerir. Ancak, bu mirasın korunması ve aktarılması günümüzde birçok zorlukla karşı karşıyadır (Kafesoğlu, 1997). Somut olmayan kültürel mirasın unutulması, insanlığın ortak tarihini ve kimliğini kaybetme riski taşır. Ancak, uygun önlemler alındığında, bu mirasın korunması ve aktarılması mümkündür. Dijital arşivlerin oluşturulması, eğitim ve farkındalık programlarının düzenlenmesi, toplum katılımı ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesi gibi adımlar, somut olmayan kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayabilir (Bogenç 2021).

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE KÜLTÜREL MİRASIN AKTARIM SÜRECİ

Oyun ve Kültür Aktarımı

Çocuklar sosyal ilişki kurabilme, öğrenme ve gelişmelerine imkân sağlayan birtakım özel yetenek ve kabiliyetlerle dünyaya gelmektedir. Ancak bu yetenek ve kabiliyetlerin kalıcı davranışlara dönüşebilmesi için erken yaşlardan itibaren farkına varılıp desteklenmesi gerekmektedir. Desteklenmeyen kabiliyet ve yetenekler zamanla kaybolabilmektedir (Karaoğlu ve Ünüvar, 2017). Okul öncesi eğitim çağı çocuklarının gelişim özellikleri; eğitim açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların karakterini ve geleceğini şekillendirecek olan bireysel, toplumsal ve ahlaki değerler ile temel bilgi ve becerilerin edinilmesi yaşamın ilk yılları olan erken çocukluk döneminde başlar. Bu ne-

denle bireye yaşam becerileri ve kültürel değerlerin kazandırılmasında okul öncesi eğitimin önemi büyüktür (Yavuzer, 2016). Çocukların sosyal beceriler kazanmalarında, kişilik ve karakter oluşumunda erken çocukluk dönemi kritik eşiklerden birisi olarak eğitim açısından önem arz etmektedir. Kişisel becerilerin kazanılması ile kültürel birikim ve farkındalık oluşumunda önemli unsurlardan birisi de eğitsel ve milli oyunlardır. Okullarda oyunlarla kültür aktarımında ise en önemli görev öğretmenlere düşmektedir.

Bireyin geliminin en hızlı ve en hassas olduğu dönemini kapsayan okul öncesi eğitimi 57-68 aylık çocukları kapsar. Çocuğun en hızlı ve en yoğun öğrenmelerinin gerçekleştiği, temel alışkanlıklarının, bellek faaliyetlerinin en hızlı ilerlediği ve şekillendiği kritik dönemdir. Kişilik temel kodlarının işlendiği hassas bir çağ olarak nitelendirilen okul öncesi dönemde verilen eğitimlerin, eğitimin tüm kademelerine, hatta bütün hayata etkisi düşünüldüğünde bu çağdaki eğitimin çok daha önemli olduğu görülmektedir. Bu sebeple, günümüz çocukları için en uygun eğitim yöntemlerinin ve tekniklerinin belirlenmesi ve kullanılması, aynı zamanda onların gelişim dönemlerinin özelliklerine özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuk merkezli eğitim programlarının benimsenmesi ve oyunlarla zenginleştirilmesi, çocukların eğitim ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacağı düşünülmektedir (Kandır, 2001:102).

Eğitim, kültürün aktarımı ve bireylerin kültürel kimliklerini kazanmaları açısından kritik bir rol oynar. Öğrenciler, aileleri ve yakın çevrelerinden edindikleri bilgilerle bir temel oluşturabilirler; ancak, okullarda sunulan eğitimle bu aktarım daha da güçlenir. Kültürel aktarım, öğretmenler ve okul yönetimi tarafından bilinçli bir şekilde gerçekleştirilir. Eğitimde başarı, öğrencilerin kültürlerini tanımalarına ve kültürel birikimlerini geliştirmelerine bağlıdır. Dolayısıyla, etkili bir eğitim sistemi için kültürel meseleler ve kültürel aktarım, eğitimin ilk basamağı okul öncesinden itibaren öncelikli bir şekilde ele alınmalı ve desteklenmelidir (Kula, 2017). Milli amaçlar doğrultusunda iyi organize edilmiş ve yapılandırılmış öğrenim faaliyetleri, milli kültürün tanıtılması ve aktarımı ile milli kimlik kazandırmada en etkili vasıtalarından biridir. Bireyin aile ve çevrelerinden edindikleri bilgiler sınırlı bir birikim sağlayabilir. Fakat toplumun devamlılığı için kültürün muhafazası ve yeni nesillere aktarımı, eğitim öğretim ortamlarında planlı ve programlı bir şekilde kişisel gelişim için kritik bir eşik olan okul öncesi dönemden itibaren verilmeye ve geliştirilmeye başlanmalıdır.(Kula, 2017)

Ülkemizde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan ücretsiz okul öncesi eğitim, tüm çocukların eğitimine destek olmayı amaçlamaktadır. Bakanlık, belirlediği genel amaçlar arasında Türk Milletinin kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren bireylerin yetiştirilmesini öncelik olarak belirlemiştir. Bu amaçları gerçekleştirmek için okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar, kültürel ve evrensel değerlere büyük önem

vermektedir. Bu kapsamda, çocukların kendi toplumlarının değerlerini tanımları, kültürel ve evrensel değerleri benimsemeleri ve sorumluluk bilinciyle donanmış bireyler olarak yetişmeleri hedeflenir. Dolayısıyla, okul öncesi eğitimde kültür aktarımı, çocukların kültürel kimliklerini oluşturmak ve zenginleştirmek için önemli bir araç olarak görülmektedir (Bay, 2022).

Okul Öncesi Eğitim İçeriklerinde Oyunun Yeri ve Önemi

Okul öncesi eğitim, 57-68 aylık çocukları kapsayan, onların fiziksel, bilişsel, sosyal, duyuşsal, dil, psiko-motor ve öz bakım alanlarında desteklenip mevcut potansiyel ve yeteneklerini ortaya çıkarıp en üst düzeyde geliştirmelerini hedefleyen planlı, programlı ve sistemli bir eğitim kademesidir şeklinde tanımlanabilir. Yapılan araştırmalar çocuğun okul öncesi yıllarında kazandığı karakter özelliklerinin büyük bir bölümünün, yetişkinlikteki hal, tavır, alışkanlık, kişilik yapısı, kültürel değerleri ve inançlarını şekillendirdiğini ortaya koymaktadır (Erbay, 2008).Oyun insan yaşamının her aşamasında, özellikle de çocukluk döneminin ilk aşaması olan 0-6 dönemde farklı ve kritik bir önem ve işleve sahiptir. Bu dönemdeki oyunu diğer dönemdekilerden ayıran nokta, çocukların oyunu hayatı tanıma ve hayata anlam kazandırma açısından bir araç olarak kullanmalarıdır (Aksoy ve Çiftçi, 2022).

Çocuklar için oyunun anlamını ve işlevini görebilmek için, çocukların oyun sırasında neler yapabildiklerini gözlemlemek yeterlidir Oyunun bu işlevi nedeniyle başta eğitimciler olmak üzere anne, baba ve çocukla ilgilenen bütün bireylere, onların gelişimini bir bütün olarak ele alıp onların tüm gelişim alanlarını desteklemek için imkanlar ölçüsünde oyun oynamalarının sağlanması gerektiğinin önemini belirtmek gereklidir. Hepsinden önemli olan şey ise çocukların sağlıklı büyümesi ve gelişimlerini desteklemek için neler yapıldığı, nelerin yapılması gerektiğini iyi bir şekilde gözden geçirmek ve çocukluk özelliklerinin gerektirdiği eğitim ortamını oluşturacak oyun temelli etkinliklerin eğitim programına yerleştirilmesi gereklidir (Aksoy ve Çiftçi, 2022).Okul öncesi eğitim kademesi olarak nitelendirilen 57-68 aylık çocukların eğitim faaliyetlerinde verilenler ile onların okul, aile ve çevresinden edindiği bilgi, kazanım ve davranışların onları hayatları boyunca da etkileyeceği düşünüldüğünde, bu dönemde sağlanan eğitimin ve kültürel bilincin ileride toplum sağlığı ve devamlılığı üzerindeki etkisi göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir. Çocukların erken yaşlarda aldıkları eğitim ve kültürel bilincin, ileriki yaşamlarında toplumun sağlığı ve sürdürülebilirliği açısından ne denli önemli olduğu bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Bu yaş gurubu çocukları aynı zamanda oyun çağı çocukları oldukları için verilmek istenen davranış şekilleri ve kültür aktarımı faaliyetleri oyunlaştırılmış eğitim içerikleri ile sağlanabilir. Erken çocukluk dönemi eğitim programlarında oyun, dünya çapında eğitim sürecinin planlanması ve uygulanması için temel bir araç olarak kabul edilir ve eğitimin odak noktasını oluşturur. Oyun, bu dönemde çocukların öğrenme sürecini desteklerken aynı zamanda bilişsel, duygusal, sosyal ve fi-

ziksel gelişimlerini sağlamak için etkili bir yöntem olarak görülür (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2010).

Çocuk oyunları, çocuklar için içsel bir eğitim ve öğrenme deneyimi sunan doğal bir pratik alanı oluşturur. Geleneksel bir oyunu öğrenip oynama süreci incelendiğinde, çocukların öğrenme kavramlarını esnek bir şekilde uygulayarak değişime ve gelişime adapte oldukları gözlemlenir (MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2023).Oyun, çocukların gelişiminde ve kültürel birikim kazanmalarında en etkili ve doğal öğrenme yöntemidir. Bu gücün farkında olan eğitimciler, oyunu eğitimsel bir araç olarak kullanarak çocukların gelişimini desteklemelidir. Okulların çocuk dostu kurumlar olabilmesi için, eğitim içeriklerinde oyun temelli öğretim programlarına ağırlık verilmeli ve çocukların gelişim alanlarını destekleyecek oyun materyalleriyle zenginleştirilmiş içerikler sunulmalıdır. Oyun, çocukların yaşamı tanımasını ve öğrenmesini sağlayan temel bir araçtır ve bu nedenle okul öncesi eğitiminin merkezinde yer alır. Bu eğitim kademesinde çocuklara oyun oynama fırsatları sağlanmalı ve eğitim içerikleri oyunlarla zenginleştirilmelidir. Oyunla desteklenen eğitim faaliyetleri, öğrenmeyi daha kolay hale getirir ve öğrenmenin kalıcılığını artırır. Bu yaklaşım, 'etkili öğrenme' veya 'yaparak yaşayarak öğrenme' olarak adlandırılır (Ramazan, 2015).

Okul öncesi dönemi eğitimi, bu çağ çocuklarında sosyal, görsel, bütünsel, algılayıcı ve yaratıcı düşünce becerileri gibi birçok alanda kişisel yetileri geliştirerek kendini keşfetme ve milli kültür unsurlarını tanıma kapasitesini de artırmayı hedeflemektedir. Çocuklardaki öz becerilerin ve kültürel aidiyet duygusunun oluşup güçlendirilebilmesi için oyunlaştırılmış öğretim programına ihtiyaç vardır (Senemoğlu, 1994).0-6 yaş dönemi çocuklarını tanıma, onlarla iletişim kurma, onların dünyalarına ortak olmanın pek çok yol ve yöntemi vardır. Oyun, bu amaçlar doğrultusunda en yaygın ve tercih edilen yöntem olarak, en doğal olanı ve en sağlıklı neticeler vereni olarak karşımıza çıkmaktadır (Kadim, 2013).

Oyun sadece eğlenme amacı olarak görünse de oyun içerisinde bir takım sosyal kurallar ve değerlerde öğrenilir. Oyun, çocukların hayatlarının ilk basamağından itibaren onların toplumsallaşmalarına ve toplumsal değerleri tanımalarına katkı sağlayan önemli bir olgudur. Çocuklar, bütün gelişimsel alanlarında; biyolojik ve fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik yönleriyle bir bütün olarak oyunlarla büyür ve gelişimlerini tamamlarlar (Çınar, 2008). Hem kültürel miras öğemiz olan ve hem de etkili öğretim ve başarı için temel öğretim yöntem ve tekniklerinden biri olan oyunların, akılcı değerlendirme ve uygulamalarla millî eğitim ile bütünleştirilerek eğitim içeriklerinin bir parçası haline getirilip eğitim ortamlarında kullanılması gerekmektedir (Sağlam, 1997). Bu çalışmalar yapılmadığında kültür, yozlaşarak yitirilip terk edilmeye mahkûm olacaktır.

Kültürel ve toplumsal değerleri korumanın giderek zorlaştığı 21. Yüzyılda, toplumlardaki değişim ve etkileşimlere bakıldığında, popüler kültür etkisi ve dijital teknoloji kullanımının yaygınlaşması, kültürün bütün unsurlarında olduğu gibi geleneksel oyunların da unutulmaya başlandığı görülmektedir (Kula, 2017).Medyanın insan hayatındaki etkisi ve değişen toplumsal yapının bir sonucu olarak günümüz çocuklarında ekran ve bilgisayar bağımlılığı artmış, bunun neticesinde sokak oyunları da azalarak unutulmaya yüz tutmuştur (Yavuzer, 2012). Milli oyunlar okul öncesi eğitim ortamında program içeriklerinde uygulandığında sadece öğrencinin kültürel gelişimlerini değil, aynı zamanda onların tüm gelişim alanlarının da destekler (Bay, 2018). Kültürün oyun öğeleri folklor, etnoloji, antropoloji, sosyoloji, pedagoji, vb. disiplinler için araştırma konusu olmuştur. İnsanlığın kültürel birikimi olarak oyunların birçok tanımlaması ve derlemesi mevcut olmakla birlikte genellikle bunlar bilimsel araştırmalar için karşılaştırılabilir kaynaklar olarak değerlendirilmektedir (Özdemir, 2006). Çocuk genellikle oyunun içerisindeki etkinliklerle gelişir. Bu yönüyle oyun, çocuğun gelişiminde önemli ve yol gösterici bir etkinlik olarak değerlendirilebilir. Geleneksel ve milli çocuk oyunları toplumun kültürel özellikleri ve toplumsal yapıdaki gelişim ve değişimleri tespit etmeyi amaçlayan bilimsel çalışmalar için önemli bir kaynaktır (Dumangöz ve Çavuşoğlu, 2022).Kendine özgü kuralları olan eğitsel ve milli çocuk oyunları çocuğun sosyal uyumunu sağlayacak olan ilgi alanının en önemli öğeleridir. Kazanılması gereken milli kültür öğelerinin zamanında edinilmemesi ileriki yıllarda bireyin kişilik gelişimi ve toplumsal hayatını olumsuz yönde etkileyebilir. Oyunun sıkı sıkıya bir ilişki içinde olduğu bir kavram da eğitimidir. Yaşamın bir parçası olarak algılanan oyun iyi bir yöntem ve tasarımla eğitimin içine monte edilip dersleri sıkıcılıktan kurtarıp daha eğlenceli ve kalıcı öğrenme sağlanabilir (Özyürek, vd, 2018).

KAYNAKÇA

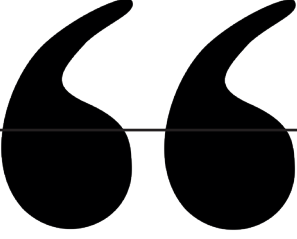
- Aghayeva, N. ve Bogenç, Ç., (2022). Mimaride Ekolojik Yaklaşımlar, İksad Yayınevi, ISBN:978-625-8246-93-3, S: 96.
- Akarsu, B. (1998). Dil Kültür Bağlantısı (3. bs). İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Akay, A. S. (2006). Somut Olmayan Kültürel Mirasın Tarih Araştırmalarında Kaynak Olma Özelliği. 18(70). Geliş tarihi gönderenps://www.millifolklor.com/Pdf-Viewer.aspx?Sayi=70&Sayfa=35
- Akgün, M. U., Gürel, B. M., & Koçoğlu, C. M. (2024). Bir Toplumun Hafızası Türkiye'nin Somut Olmayan Kültürel Mirasının Önemi ve Geleceğe Aktarılması.
- Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2022). Erken Çocukluk Döneminde Oyun. İçinde Çocukların Şehri Üzerine (7. bs). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053648574>
- Akşit, M. A. (2020). Sosyal Antropolojik (kültürel) Açından Kadın, Aile, Çocuk/Bebek Kavramı.<https://www.galloglu.com/blog/bagimsiz-ornekleme-t-test-SPSS-independent-sample-t-test>
- Avcıoğlu, G. Ş. (2021). Türk Sosyolojisinde Kültür ve Medeniyet Anlayışları. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 313-326. <https://doi.org/10.21563/sutad.856667>
- Aydin, G. (2006). Sosyal Bütünleşmenin Sağlanması Sürecinde Ziya Gökalp ve Orhan Türkoğanda Dilin Fonksiyonları.
- Bay, D. N. (2018). Okul Öncesi Eğitimde Bir Kültür Aktarımı: Milli Oyunlar. e-International Journal of Educational Research, 9(2), 82-104. <https://doi.org/10.19160/ijer.398721>
- Bay, D. N. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kültürel Oyunlara Yönelik Görüşleri.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, (14).
- Begiç, H. N. (2017). Nebi ÖZDEMİR, Türk Çocuk Oyunları, Akçağ Yayınları, Ankara, 2006, ISBN: 975-338-769-5, 2 Cilt, 1016 sayfa. Türkiyat Mecmuası, 27(2), 359-364. <https://doi.org/10.18345/iuturkiyat.370081>
- Bekci, B. (2023). Yeni Avrupa Bauhaus Kavramı ile Geleceğe Yönelik Yaşam Biçimlerini Tasarlamak, Sanat ve Tasarım Dergisi, (32):277-292.
- Bekci, B., (2021). The Effect of Environmental Factors on Children from The Viewpoint of Parents, ICONARP, 9(1):155-172.
- Bogenç, Ç., Sabaz, M., 2018. Dünya Miras Alanı Safranbolu'nun Alan Yönetim Planının Geliştirilmesi Sürecinde; Tema, Hedef ve Eylemlerin Belirlenmesi. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi 8 (3): 1526/1544
- Bogenç, Ç., Bekci, B., 2020. Regeneration of Historical Akçaabat Ortamahalle, Journal International Refereed Journal On Social Sciences, 6(33):810-823.

- Bogenç, Ç., 2021. The role of environmental education in the development of nature awareness in individuals. *J. Human. Tour. Res.* 11 (2), 408-419
- Bostan, H. (2016). Antropoloji, Kültür ve Güvenlik. *Güvenlik Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-31. <https://doi.org/10.28956/gbd.282261>
- Can, M. (2009). Kültürel Miras ve Müzecilik. Kültür ve Turizm Bakanlığı. Geliş tarihi gönderen Kültür ve Turizm Bakanlığı website: <https://teftis.ktb.gov.tr/Eklen-ti/1279,muserrefcanpdf.pdf?0>
- Ceran, D. ve Bozarlan, Y. (2013). İlköğretim İkinci Kademe 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan “Millî Kültür” Temasındaki Metinlerin Nicelik ve Türkçe Programına Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi.
- Çınar, A. A. (2008). Muğla Çocuk Folkloru: Araştırma ve Metinler. Muğla: Karaca Ofset.
- Darçın Şahin, İ. (2010). Yerel Kültür Mirasının Dijitalleşmesi ve Halk Kütüphaneleri Yalova Örneği. Ankara.
- Dönmez, C. ve Yeşilbursa C. (2014). Miras Eğitiminin Öğrencilerin Somut Kültürel Mirasa Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 12(2), 425-442.
- Dönmez, Y. ve Türkmen, F. (2015). Turistlerin Satın Alma Kararında Peyzaj Düzenlemelerinin Rolü: Belek Örneği. *Turizm Akademik Dergisi*, 2(2) <https://www.researchgate.net/publication/312028275>
- Dumangöz, P. D. ve Çavuşoğlu, S. B. (2022). Oyun Mu Kültürü Etkiler? Kültür Mü Oyunu Etkiler? Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. <https://doi.org/10.30803/adusobed.1059683>
- Erbay, E. (2008). Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinden Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri (Tez).
- Gökhan, M. (2019). İletişim Çağında Dijital Kültür. Eğitim Yayınevi.
- Göktürk, I. (2023). Cumhuriyet’in 100. Yılında Sürdürülebilir Kültürel Miras Yönetimi ve Tarihsel Perspektifle Ankara Etnografya Müzesi. Kent Akademisi. <https://doi.org/10.35674/kent.1353406>
- İnanç, Y. B. (2004). Gelişim Psikolojisi. Adana Nobel Kitapevi.
- Kadim, M. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Etkinliklerine İlişkin Özyeteneklerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre İncelenmesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 2(1), 1-21.
- Kafesoğlu, İ. (1997). Türk Millî Kültürü. Ötüken Neşriyat A.Ş.
- Kandır, A. (2001). Çocuk Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, (151), 102-104.
- Karaoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0(43), 231. <https://doi.org/10.21764/efd.12383>
- Kocakaya, E. ve Dönmez, Y. (2022). Z Kuşağının Kültürel Miras Algısı: Safranbolu

- Örneği. Anasay, (21), 119-140. <https://doi.org/10.33404/anasay.1127416>
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2010). Çocuğun Gelişim Sürecinde Eğitsel Bir Etkinlik Olarak Oyun. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (16), 324-342.
- Köse, B. ve Dönmez, Y. (2021). Mahalle Ölçeğinde Kültürel Değerlerin Kent Kimliği-ne Etkileri: Kale Mahallesi-Samsun. Kent Akademisi, 14(4), 1156-1190. <http://dx.doi.org/10.35674/kent.955281>
- Kula, F. (2017). Kültür Aktarımı ve Kültürel Kimliğin Geliştirilmesi Konusunda Yöneticilerin, Öğretmenlerin, Öğrencilerin ve Velilerin Beklentileri, Görüşleri ve Önerileri. Geliş tarihi gönderen <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/xmlui/handle/123456789/3139>
- Mahiroğulları, A. (2005). Küreselleşmenin Kültürel Değerler Üzerine Etkisi. Dergi Park, 1276-1288.
- Mankuri, D. P. A. ve Dönmez, Y. (2022). Assessment of Urban Identity and Its Components: A Case Study of Erbil. Bartın Orman Fakültesi Dergisi, 24(1), 157-176. <http://dx.doi.org/10.24011/barofd.955905>
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Ankara. Geliş tarihi gönderen <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2023). Yüz Yüze Yüz Çocuk Oyunu Öğretmen Uygulama Kılavuzu.
- Murtezaoğlu, S. (2012). Kültürel Belleğin Ritüel Yoluyla Kuruluşu. Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, (2), 344-350.
- Oğuz, E. S. (2011). Toplum Bilimlerinde Kültür Kavramı. 28(2).
- Ozturk, S., Işınkaralar, O. ve Ayan, E. (2018). Visibility Analysis in Historical Environments: The case of Kastamonu Castle and its Surrounding. Journal of Current Researches on Social Sciences, 8 (4), 405-412. <http://dx.doi.org/10.26579/jocress-8.4.22>
- Özdemir, N. (2006). Türk Çocuk Oyunları 1 (C. 1). Akçağ Yayınları.
- Öztürk, S., Işınkaralar, Ö. ve Yılmaz, D. (2021a). Restorasyon Çalışmaları Sonrası Yerel Halkın Algı Ve Tutumları (Kayseri Kalesi Örneği). Doğu Coğrafya Dergisi, 26(45), 183-194. <https://doi.org/10.17295/ataunidcd.933070>
- Öztürk, S., Yılmaz, D. ve İhtiyar, M. (2020a). Kentleşmenin Sosyal ve Mekânsal Rolünün Değerlendirilmesi: Kastamonu Örneği. Doğu Coğrafya Dergisi, 25(43), 153-166. <https://doi.org/10.17295/ataunidcd.709804>
- Öztürk, S., Işınkaralar, Ö., Yılmaz, D. ve İhtiyar, M. (2020b). Koruma Yaklaşımı Olarak Tarihi Bir Güzergâhın Kültür Rotasına Dönüştürülmesi: Kastamonu Örneği. Turar Turizm ve Araştırma Dergisi, 9(2), 144-159. <https://www.researchgate.net/publication/348189800>
- Öztürk, S., Işınkaralar, Ö., Yılmaz, D. ve Çılgınoğlu, H. (2021b). Bir Kültür Turizmi Destinasyonu Olarak Hasankeyf Örneğinde Ziyaretçi Memnuniyeti. Bartın Or-

- man Fakültesi Dergisi, 23(2), 359-369. <https://doi.org/10.24011/barofd.901027>
- Özyurt, S. (1995). Kültürel Kimlik ve Türkiye'de Birlik Şuuru Açısından Türk Kimliği Meselesi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özyürek, A., Şahin, F. T. ve Gündüz, Z. B. (2018). Nesilden Nesile Kültürel Aktarımda Oyun ve Oyuncakların Rolü. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 27(1), 1-12.
- Ramazan, O. (2015). Ünite. Çocuk ve Oyun İçindekiler Hedefler Oyun Etkinlikleri. Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. Geliş tarihi gönderen <https://docplayer.biz.tr/5561602-Unite-cocuk-ve-oyun-icindekiler-hedefler-oyun-etkinlikleri-ii-yr-d-doc-dr-oya-ramazan.html>
- Resmî Gazete. MEB. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği.
- Sağlam, T. (1997). Eğitimde Drama ve Türk Çocuklarının Ritüel Nitelikli Oyunlarının Eğitimde Dramada Kullanımı (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tiyatro Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 21-30.
- Talas, M., & Kaya, Y. (2007). Küreselleşmenin Kültürel Sonuçları. Dergipark TUBAR-XXII-/2007-Güz/Dr. Mustafa TALAS-Dr. Yaşar KAYA, (22), 149-162.
- Tören, H. (2012). Prof. Dr. Muharrem Ergin'in Millî Kültür ve Millî Eğitim ile İlgili Görüşleri. Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 34(34), 205-210.
- Türk Dil Kurumu Sözlük. (2024, Erişim). Geliş tarihi 10 Mart 2024, gönderen <https://sozluk.gov.tr/>
- Uğur, İ., ve Dönmez, Y. (2021). Somut kültürel miras alanlarının turistik çekicilik açısından değerlendirilmesi: Birgi örneği. Journal of Academic Tourism Studies, 2(2), 54-67. <http://dx.doi.org/10.29228/jatos.52523>
- Uluç, N. B. (2024). Kültürün Tanımları, Kültürel Sistemin Öğeleri. Ankara Üniversitesi. Geliş tarihi gönderen https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/143362/mod_resource/content/0/Ders5.pdf
- UNESCO Türkiye Millî Komisyonu. (2003). Geliş tarihi 26 Şubat 2024, gönderen <https://www.unesco.org.tr/Pages/181/177/>
- Ünal, G. Z. (2014). Kültürel Mirasın Korunması. İstanbul.
- World Bank. (1999). Sustainable tourism and cultural heritage: A review of development assistance and its potential to promote sustainability [Text/HTML]. Geliş tarihi 23 Şubat 2024, gönderen World Bank website: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/551751468176048723/Sustainable-tourism-and-cultural-heritage-a-review-of-development-assistance-and-its-potential-to-promote-sustainability>

- Yaman, A. (2019). Küreselleşme Süreci ve Küreselleşmenin Yerel Kültüre Etkisi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (44), 422-436. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.649953>
- Yavuzer, H. (2012). *ocuğu Tanımak ve Anlamak* (2003. bs). Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2016). *ocuk Eğitimi El Kitabı*. Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, E. D., Palancı, M., nal, ., Gök, C., Balki, M., & Kurt, S. (2016). Medeniyet ve Kültür Kavramlarına İnsan Doğasının Somato-Psiko- Spirtelliği zerinden Yeni Bir Bakış. (2).
- Yücel Batmaz, N., & Biçici, G. (2021). Türkiye’de Somut Kültürel Mirasın Korunması zerine Bir Alan Araştırması: Kırıkkale-Delice rneği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 4(1), 97-110. <https://doi.org/10.33712/mana.827589>



Bölüm 3

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE SOSYAL BİLİMLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİLİKLERİ ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ¹

Burcu GEZMEN²

Nevzat GÜMÜŞ³

1 Yüksek Lisans Tezi, Bilim ve Sanat Merkezlerinde Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Görüşleri tezinden üretilmiştir. (Yazar: Burcu GEZMEN, Danışman: Nevzat GÜMÜŞ).

2 Bilim Uzmanı, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Orcid:009-0003-2452-8125, gezmenburcu@gmail.com

3 Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0003-4144-9990, nevat.gumus@deu.edu.tr

1. Giriş

Özel yetenekli bireyler, toplumların gelişiminde ve ilerlemelerinde büyük katkı sağlayan önemli unsurlardan biridir. Millî Eğitim Bakanlığı, özel yetenekli bireyi, “yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi duyduğu alanlarda bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Ataman (2019), özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin en üst seviyeye çıkarılması için farklılaştırılmış programlar ve zenginleştirme uygulamaları ile eğitilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, özel yetenekli çocukların eğitiminde öğretmenler kritik bir rol oynamaktadır. Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) Sosyal Bilimler alanında görev yapan öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusundaki görüşleri, bu alandaki eğitim uygulamalarının etkinliği ve kalitesi açısından büyük önem taşımaktadır. Sosyal Bilimler öğretmenlerinin bu konudaki deneyim ve görüşlerinin anlaşılması, eğitim uygulamalarında hangi alanlarda iyileştirmeler yapılabileceğini belirlemeye yardımcı olacaktır. Araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin eğitimini daha etkili hale getirecek bilgi boşluklarını kapatmaktır. Ülkemizde özel yetenekli çocuklar için devlet tarafından verilen destek eğitimleri Bilim ve Sanat Merkezleri’nde (BİLSEM) gerçekleştirilmektedir.

Çocuğun eğitimiyle ilgilenenlerin özel yetenekli çocukların tanınması, onların sağlıklı bir gelişim göstererek başarıya ulaşmaları ve nitelikli olarak daha üst düzeylere çıkabilmeleri için önemlidir (Şenol, 2011).

Bu araştırma, Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) Sosyal Bilimler alanında görev yapan sosyal bilgiler, tarih, coğrafya ve felsefe öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerini incelemeyi ve bu görüşlerin mevcut eğitim uygulamalarına etkilerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden yola çıkarak eğitimdeki eksikliklerin belirlenmesi ve geliştirilmesi gereken alanların ortaya konması amaçlanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda öğretmenlerin deneyim ve görüşlerini anlamayı ve analiz etmeyi amaçlayan bu araştırma, eğitim politikaları ve uygulamalarının iyileştirilmesine katkı sağlayabilir. Bilim ve Sanat Merkezleri’nde görev yapan Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin, özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik uygulamalarda karşılaştıkları zorluklar ve önerileri, eğitim sisteminde yapılabilecek değişiklikler için önemli bir veri kaynağı oluşturur. Ayrıca, bu çalışma, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyecek stratejiler geliştirilmesine ve özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik daha etkili yöntemlerin uygulanmasına yardımcı olabilir.

1.1. Bilim ve Sanat Merkezi

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) özel yetenekli öğrencilere destek eğitim hizmeti sunmak amacıyla açılmış kurumlardır. BİLSEM'ler örgün eğitim kurumlarına devam eden; genel zihinsel, görsel sanatlar veya müzik yetenek alanlarında özel yetenekli olan öğrencilere, yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla destek eğitim hizmeti vermek üzere açılmıştır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,2018).

Bilim ve Sanat Merkezleri'nde özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeyde geliştirmelerini sağlayan en önemli unsur öğretmenlerdir. Öğretmenler, sahip oldukları beceriler ve tutumlarıyla eğitim sürecine önemli bir kalite katmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kritik bir rol üstlenen öğretmenlerin belirli özelliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği (NAGC, 2013)'ne göre, özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin sahip olması gereken özellikler şunlardır; İş birliği, Öğretim Planlama ve Stratejileri, Değerlendirme, Program İçerik Bilgisi, Öğrenme Ortamları, Öğrenci Gelişimi ve Bireysel Öğrenme Farklarıdır. (Akdeniz, 2019, s.288)

1.2. Özel Yeteneklilerde Sosyal Bilimler Eğitimi

Sosyal bilim dersleri, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde ve hayatlarında önemli bir rol oynamaktadır.

Sosyal bilimler insan davranışlarını çeşitli yönlerden inceleyen alanlardan oluşmaktadır. Buna bağlı olarak sosyal bilimlerin içeriği kendi aralarında bağlantılı ve karmaşık şekilde sosyal insan yaşamından türetilmiştir. (Barth ve Demirtaş,1997 Akt., Uzun,2006, s.34)

Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerden çıkarılan içeriklere dayalı olarak oluşturulan öğretim programlarıyla tanınır ve aynı zamanda eğitim alanlarının oluşturduğu bir kavramdır. Bu dersler, bireylerin iyi vatandaşlar olmalarını, toplumsal olayları bütüncül bir şekilde anlamalarını ve sosyal ilişkilerini geliştirmelerini sağlamak amacıyla okullarda öğretilmeye başlanmıştır (Soysal,2012).

Özel yetenekli bireylerin ilgi alanlarına hitap eden konular, sosyal bilimler içinde geniş bir yelpazeye sahiptir. Siyaset, farklı iklimler ve ülkeler, tarihi figürler ve olaylar gibi birçok tema bu alanı kapsar. Coğrafya eğitimi ise yaşadığımız yerleri ve dünyayı anlamamızın en önemli unsurlarından biridir (Yurteri ve Mertol,2018).

Özel yetenekli çocukların eğitiminde, yaşıtlarından daha gelişmiş düşünme yeteneklerine sahip olanlar için sosyal bilim derslerinde felsefenin kullanılması oldukça önemlidir. Bu yaklaşım, onların ihtiyaç duyduğu öğrenme ortamlarını sağlamak açısından büyük katkı sunar (Özcan, 2023).

Özel yetenekliler küçük yaşlardan itibaren yaşadıkları toplumun sosyal ve politik sorunları ile ahlak ve erdem felsefesi ile ilgilendikleri için bu konuların

işleneceği sosyal bilimler gibi özel derslere ihtiyaç duyarlar. Tarih dersi sayesinde öğretmenler özel yetenekli öğrencilerin gelişimine daha fazla katkıda bulunabilişlerdir (McGowan ve Guzetti, 2003, aktaran Su vd., 2021, s. 403).

2. Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak yapılmıştır. Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boy-lamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanması gerektiğini ortaya koyar (Davey, 1991 Akt., Subaşı ve Okumuş). Bu araştırmada Bilim ve Sanat Merkezleri'ndeki Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri durum çalışması ile ortaya konmuştur.

3.1. Araştırmanın Soruları

Bu araştırmada, Bilim ve Sanat Merkezinde Sosyal Bilimler Öğretmenle-rinin, özel yeteneklilerin eğitimine yönelik yeterlilikleri hakkında görüşlerini öğrenmek amacıyla aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Özel Yetenekli Öğrencilere Sosyal Bilim Alanında Öğretim Yapan Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelikler Nelerdir?
2. Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi Konusunda Akademik Açından Yeterliğinizi Nasıl Değerlendirirsiniz?
3. Özel Yeteneklilere Yönelik Sosyal Bilimler Konusunda Bir Eğitim Al-dınız mı?
4. Kendinizi Bu Konuda Geliştirmek İçin Ek Çalışmalar Yapıyor musunuz?

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ilinde yer alan BİLSEM'lerde-ki Sosyal Bilimler Öğretmenlerinden 4 sosyal bilgiler, 4 tarih, 4 coğrafya, 4 felsefe olmak üzere 16 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin kodlamaları sosyal bilgiler öğretmenleri için SBÖ, Tarih öğretmenleri için TÖ, coğrafya öğretmenleri için CÖ, felsefe öğretmenleri için FÖ şeklinde belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verilerin toplanmasında görüşme yöntemi, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Bkz. EK 1). Görüşme formu araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsamasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşme-ci görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir bazı konuların ayrıntısına girebilir veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.130).

Görüşme formunun soruları hazırlanırken bir profesör, iki doçent ve bir özel yetenekliler alanında bilim uzmanının görüşüne başvurulup onayları alınmıştır. Bu araştırma kapsamında İzmir ilinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezleri'ndeki Sosyal Bilimler Öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere 4 sosyal bilgiler, 4 tarih, 4 coğrafya ve 4 felsefe olmak üzere toplam 16 Sosyal Bilim Öğretmeni katılmıştır. Görüşmelere katılan öğretmenlerin görüşleri izinleri alınarak ses kaydına alınmıştır. Ses kaydı alınan görüşmelerin transkripti Word belgesine yapıp ardından analiz edilmiştir. Görüşmelerin ses kaydına alınmasını istemeyen öğretmenler ile yapılan görüşmeler, görüşme esnasında yazıya geçilmiştir sonrasında Word belgesine aktarılıp içerik analizi yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verilerini elde etmek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmeler, akıllı telefon üzerinden ses kaydına alınmıştır. Alınan ses kayıtları görüşmelerden sonra araştırmacı tarafından deşifre edilerek Word belgelerine yazıya geçirilmiştir. Oluşturulan yazılı belgeler üzerinde içerik analizi yapılarak veriler çözümlenmiştir. "İçerik analizi; metinlerin ya da transkriptlerin içerisinde gizli kalmış anlamların veya orada verilmek istenen mesajların, belli bir sistematik izlenerek kavramlar ve kategoriler şeklinde ortaya konarak bu kavram ve kategorilerin nicel ve nitel olarak analiz edilmesidir (Güler, Halıcioğlu, Taşşın, 2015, s. 331)". Verilerin çözümlenmesinden ve içerik incelemesi sonrasında ilk olarak çalışılan konu kapsamında olan kodlar belirlenmiştir, sonraki aşamada birbiriyle ilgili olduğu düşünölen kodlar kategoriler altında birleştirilmiştir. Son aşamada ise kategoriler temalar etrafında çerçvelendirilmiştir. Ulaşılan temalar ilgili alan yazın ve araştırmalar ile karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır.

3.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2023 eğitim-öğretim yılı güz dönemi sonu ile 2024 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi başında İzmir ilinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezleri ile sınırlandırılmıştır.

İzmir ilinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezleri'ndeki Sosyal Bilim Öğretmenlerinden 4 sosyal bilgiler, 4 tarih, 4 coğrafya ve 4 felsefe olmak üzere toplam 16 öğretmen ile sınırlandırılmıştır.

3.6. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmada etik ilke ve kurallara uyularak, verileri toplamadan önce Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 05/10/2023 tarihli ve 764742 sayılı yazısı ile İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 31/10/2023 tarih ve 88510528 sayılı yazısı ve Valilik Makamının onayı alınmıştır.

4. Bulgular

Bu başlık altında araştırmaya katılan Bilim ve Sanat Merkezi Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Bazı Özellikler

Sosyal Bilim Alanı Kodlaması	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Üniversite	Fakülte	Eğitim Düzeyi	Mesleki Kıdem	Bilsem Çalışma Süresi
SBÖ1	Erkek	36	Celal Bayar Ü.	Eğitim Fakültesi	Doktora	13 yıl	9 yıl
SBÖ2	Erkek	43	Çanakkale 18 Mart Ü.	Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans	22 yıl	1 yıl
SBÖ3	Erkek	42	Dokuz Eylül Ü.	Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans	16 yıl	2 yıl
SBÖ4	Kadın	48	Ege Ü.	Fen Edebiyat Fakültesi	Doktora	24 yıl	3,5 yıl
TÖ1	Erkek	49	Yüzüncü Yıl Ü.	Fen Edebiyat Fakültesi	Yüksek Lisans	26 yıl	10 yıl
TÖ2	Kadın	52	Selçuk Ü.	Fen Edebiyat Fakültesi	Yüksek Lisans	29 yıl	16 yıl
TÖ3	Erkek	44	Yüzüncü Yıl Ü.	Fen Edebiyat Fakültesi	Tezsiz Yüksek Lisans	17 yıl	2 yıl
TÖ4	Erkek	41	Samsun 19 Mayıs Ü.	Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans	17 yıl	1 yıl
CÖ1	Kadın	50	Gazi Ü.	Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans	28 yıl	8 yıl
CÖ2	Erkek	51	Samsun 19 Mayıs Ü.	Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans	25 yıl	8 yıl
CÖ3	Erkek	49	Dokuz Eylül Ü.	Eğitim Fakültesi	Doktora	28 yıl	10 yıl
CÖ4	Kadın	41	Atatürk Ü.	Fen Edebiyat Fakültesi	Tezsiz Yüksek Lisans	14 yıl	4 yıl
FÖ1	Erkek	59	Hacettepe Ü.	Edebiyat Fakültesi	Yüksek Lisans	34 yıl	8 yıl
FÖ2	Erkek	54	Ege Ü.	Edebiyat Fakültesi	Yüksek Lisans	30 yıl	3 yıl
FÖ3	Kadın	54	İnönü Ü.	Fen Edebiyat Fakültesi	Yüksek Lisans	28 yıl	7 yıl
FÖ4	Kadın	42	Ege Ü.	Edebiyat Fakültesi	Doktora	16 yıl	1 yıl

*SBÖ Sosyal bilgiler öğretmeni

*TÖ Tarih öğretmeni

*CÖ Coğrafya öğretmeni

*FÖ Felsefe öğretmeni

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 16 öğretmenin 10'unun erkek, 6'sının kadın olduğu, eğitim düzeyi tezsiz yüksek lisan eğitimi olan 2, yüksek lisans mezunu 10, doktora mezunu 4 Sosyal Bilimler Öğretmeni olduğu görülmektedir. Sosyal Bilim Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin 11-15 yıl arası 2 kişi, 16-20

yıl arası 4 kişi, 21-25 yıl arası 2 kişi, 25 yıldan uzun kıdeme sahip 8 öğretmen olduğu görülmüştür. Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin BİLSEM kıdem yıllarına bakıldığında 1-3 yıl 7 kişi, 4-6 yıl 1 kişi, 6-10 yıl 6 kişi, 11 yıldan uzun kıdeme sahip 2 kişi olduğu görülmektedir.

4.1. Öğretmenlerin Özel Yetenekli Öğrencilere Sosyal Bilim Alanında Öğretim Yapan Öğretmenlerde Bulunması Gereken Nitelikler İle İlgili Görüşleri

Bilim ve Sanat Merkezleri'ndeki Sosyal Bilim Öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde Sosyal Bilim Öğretmen niteliklerine yönelik görüşlerine ilişkin "Özel yetenekli öğrencilere Sosyal Bilim alanında öğretim yapan öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu soruya yönelik görüşleri aşağıda verilen Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Bilim ve Sanat Merkezi Sosyal Bilim Öğretmenlerinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Öğretmen Niteliklerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar	Frekans
Öğretmen Nitelikleri	Okuma-araştırma nitelikleri	Kaynak okuma	SBÖ3,TÖ3,CÖ2,FÖ4	4
		Disiplinlerarası bilgi sahibi	SBÖ3,SBÖ4,FÖ2	3
	Eğitim-öğretim nitelikleri	Proje yapma	SBÖ4,TÖ1,TÖ4	3
		Problem çözme becerisi	TÖ3,CÖ1,FÖ4	3
		Yaratıcı çalışma yapma	SBÖ1,SBÖ4, CÖ1. CÖ3	4
	Kişisel nitelikler	Sabırlı olma	SBÖ2,TÖ2,CÖ3	3
			İletişim becerisi	SBÖ4,TÖ2,CÖ4,FÖ3
		Gelişime açıklık	SBÖ1,TÖ3,FÖ3	3
		Çok yönlülük	SBÖ4,CÖ2,CÖ4,FÖ1	4
		Toplam		31

*Not: Bazı katılımcılar birden fazla kategori ile ilgili yanıt vermiştir.

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların özel yetenekli öğrencilere Sosyal Bilim alanında öğretim yapan öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler ile ilgili görüşleri, öğretmen nitelikleri teması altında; okuma-araştırma nitelik-

leri, eğitim-öğretim nitelikleri ve kişisel nitelikler olarak üç kategoriden oluştuğu görülmektedir. Okuma-Araştırma niteliği kategorisinin; kaynak okuma ve disiplinlerarası bilgi sahibi kodları arasından kaynak okuma kodunun öne çıktığı görülmektedir. Eğitim-öğretim nitelikleri kategorisinin; proje yapma ve problem çözme becerisi kodlarının frekanslarının aynı olduğu görülmektedir. Kişisel nitelikler kategorisinin; sabırlı olma ve gelişime açıklık kodlarının frekansının aynı olduğu, iletişim becerisi ve çok yönlülük kodlarının frekanslarının aynı olduğu görülmektedir. Tablonun bütününe bakıldığında çok okuması, iletişim becerisi, gelişime açıklık ve çok yönlülük kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin tablodaki kodlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlerden SBÖ3 özel yetenekli öğrencilere Sosyal Bilim alanında öğretim yapan öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler ile ilgili görüşlerinde *kaynak okuması* gerektiğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

SBÖ3: *“Bir kere alan yeterliliği bilgisi tam olmalı, iki hafta önce mesela öğrencilerimizle şey işledik Sosyal Bilimler ve fen bilimleri arasındaki farklar nelerdir diye, güncel bir örnek oluyor aslında, öğrenciler Sosyal Bilimler ile sosyal bilgileri aynı biliyorlardı 4. Sınıf öğrenciler, branşım da sosyal bilgiler deyince şu cevap geldi hocam siz Sosyal Bilimler Öğretmeni misiniz, sosyal bilgiler mi? Aradaki farkları söyleyince ben eğer bu bilgiye sahip olmasaydım çocuk farkı öğrenemeyecekti ki alan yeterlilik bilgisi, mesleki tecrübeler ikisi beraber bir de çok fazla kaynak okumamız lazım hani bir öğretmenin belki en iyi dostu kitaplarıdır, kesinlikle kitaplar alanıyla ilgili, ben alanıyla ilgili.”*

Öğretmenlerden FÖ2 özel yetenekli öğrencilere Sosyal Bilim alanında öğretim yapan öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler ile ilgili görüşlerinde disiplinler arası bilgi sahibi olması gerektiğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

FÖ2: *“Bir kere alanlarında çok iyi olmaları lazım, sadece alan yetmez aynı zamanda işin içinde tarihi, coğrafyayı, sosyal bilgileri bile kapsamaları lazım onun için sözel dediğimiz alanların edebiyat da dahil buna hepsinden az buçuk bile hakim olması gerekiyor, sadece uzmanlık alanı yetmez.”*

Öğretmenlerden SBÖ4,TÖ1,TÖ4 özel yetenekli öğrencilere Sosyal Bilim alanında öğretim yapan öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler ile ilgili görüşlerinde *proje yapma niteliğini* şu şekilde ifade etmişlerdir:

SBÖ4: *“projeye teşvik edebilmesi...”*

TÖ1: *“...öğrenciyi projeye yönlendirmesi lazım, sadece kitaplar üzerinden değil de daha farklı alanlarda öğrenciyi proje yapmaya yönlendirmek önemli ona dikkat etmek lazım.”*

TÖ4: “...derste uygulanabilir şeklinde projeler yapması gerektiğini düşünüyorum...”

Öğretmenlerden CÖ2 ve FÖ1 özel yetenekli öğrencilere Sosyal Bilim alanında öğretim yapan öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler ile ilgili görüşlerinde *çok yönlü* olunması gerektiğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

CÖ2: “Sosyal Bilim alanındaki öğretmenler gerçi bütün öğretmenler için geçerli ama biraz çok yönlü olması gerekiyor yani birçok şeyden anlaması gerekiyor diye düşünüyorum yani klasik bu bildiğimiz öğretmen tipinden ziyade ne biliyim mesela günümüzde yazılım bilmesi gerekiyor, sanatın en az bir kolundan anlaması gerekiyor...”

FÖ1: “Bir kere dünya bilim gündemini takip eden işte edebiyatı takip eden, sinemayı takip eden, müziği takip eden kimseler olmalı bu salt Sosyal Bilimlerle ilgili değil her insan için beklentimiz bu...”

Öğretmenlerden CÖ4 özel yetenekli öğrencilere Sosyal Bilim alanında öğretim yapan öğretmenlerde bulunması gereken nitelikler ile ilgili görüşlerinde *iletişim becerisi* olması gerektiğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

CÖ4: “...çocukla iletişiminin kuvvetli olması çok önemli çünkü BİLSEM’de devamsızlık yapabilir, sonra da bakanlıktan hak tanımlanabilir çocuk devam edebilir diye, not yok, sınav yok hiçbir şey olmadığı için çocukla iletişiminizin çok iyi olması lazım yani çocukla çok kuvvetli bir sinerji kurduğunuz zaman o zaman da çocuk derslerine de devam ediyor, projesine de devam ediyor her şeyine devam edebiliyor, motivasyonu yüksek oluyor ve çalışıyor.”

4.2. Öğretmenlerin Akademik Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Tablo 3. Öğretmenlerin Akademik Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı	Frekans
Akademik Yeterlilik	Yeterli	SBÖ1, SBÖ3, SBÖ4, TÖ1, TÖ2, TÖ4, CÖ3, FÖ1, FÖ2, FÖ3, FÖ4,	11
	Yeterli değil	SBÖ2, TÖ3, CÖ1, CÖ2, CÖ4,	5
Toplam			16

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların kendi akademik yeterliliklerine ilişkin görüşleri akademik yeterlilik kategorisi altında, yeterli ve yeterli değil kodları oluştuğu görülmektedir. Akademik yeterlilik kategorisinden yeterli kodunun frekansının çok yeterli değil kodunun frekansından fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tablodaki kodlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlerden SBÖ1 ve TÖ1 akademik olarak *yeterli* olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir:

SBÖ1: “Özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kendi alanımda ben yüksek lisans ve doktorayı yaptım, daha sonra ise özel yetenekli öğrencilerle ilgili eğitim konusunda Milli Eğitimin vermiş olduğu ciddi kurslar vardı onları aldık, yaklaşık 3 farklı eğitim aldım o şekilde, onların faydası oldu ama daha çok siz de takdir edersiniz ki süreç içerisinde kendi kendinizi yetiştirmeniz gerekiyor, kendi kendiniz tecrübe ederek bazı şeyleri öğreniyorsunuz, diğer eğitim kurumlarında da aynı şey geçerli burada da benzer şey geçerli yani bu özellikle 3,4 yıl geçirdikten sonra BİLSEM’in çerisinde buraya adapte olunduğunu eğitim ve öğretime buradaki perspektiften bakmaya başladığını öğretmenlerin düşünüyorum hem kendi tecrübelerimden hem arkadaşlarımdan, dolayısıyla hem milli eğitimden almış olduğum bu destekle hem de kendi alanımda yapmış olduğum akademik kariyerle yeterli olduğunu düşünüyorum...”

TÖ1: “Yani yeterli görüyoruz kendimizi, akademik olarak yüksek lisansımızı yaptık, proje alanında belli eğitimler aldık, bilim sanat merkezindeki öğrencilere yönelik belli zamanlarda seminerler aldık biz, eğitimlere tabi tutulduk, diğer branş öğretmenlerle sürekli diyalog halindeyiz onlarla işbirliği içerisindeyiz WhatsApp gruplarından, diğer gruplardan, Zaman zaman bakanlığın bize vermiş olduğu eğitimler var işte kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz, web 2 araçlarının eğitimini aldık onları kullanmaya çalışıyoruz veya mesela tasarım odaklı eğitimler alıyoruz bazen, kendi branşımızda normal bir öğretmenin gerektirdiği şeylere sahibiz onun dışında bir takım şeyleri üst üste koymaya çalışıyoruz, açığımızı veya ihtiyacımızı gidermeye çalışıyoruz.”

Öğretmenlerden TÖ3, CÖ1 ve CÖ4 akademik yeterliliklerini yeterli değil olarak şu şekilde ifade etmişlerdir:

TÖ3: “Özel yetenekli çocuklar konusunda kendimi çok yeterli bulmadığımı söyleyebilirim çünkü bu konunun eğitimini almadım onun için de bu eksikliğim için hizmet içi eğitimlere başvuruyorum, duyduğumda katılmaya çalışıyorum, çok şey bulunması gerektiğini düşünüyorum yani çocuklar içlerinde çok ilgili, yetenekli olanlar var o nedenle sürekli okumanız, araştırmanız, kendinizi geliştirmeniz gerekiyor, teknolojiyi de yakından takip etmek, geliştirmek gerektiğini düşünüyorum.”

CÖ1: “Keşke daha fazla şey alabilseydim biraz kendi çabamızla öğreniyorsunuz işin içindeyken, ilk iki yıl insan ne olduğunu bilemeden devam ediyor ondan sonra yerleşiyor o da kendi çabamızla, keşke branşlara yönelik eğitimler planlansa Bakanlık tarafından, özel eğitim genel müdürlüğümüz tarafından bu eğitimlerden geçebiliyor olsak, faydalanabiliyor olsak herhalde daha iyi olacak.”

CÖ4: “Yani öğretmenlik mesleği zaten ben yeterliyim dediğiniz zaman durduğunuz yerdir, öğretmenlik mesleğinde yani mesleğinin son gününe kadar hatta yaşamın son gününe kadar çalışmak gerektiğini, beklentimizi geliştirmek gerektiğini düşünüyorum tabi ki coğrafi bazı bilgilerde standarda bağlıysu-

nuz ama gelişmeye açık bir sürü konu var ve gündemi mutlaka takip edecek dergi, makale, gazetelerin takip edilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

4.3. Öğretmenlerin Özel Yeteneklilere Yönelik Sosyal Bilimler Eğitimi Alma Durumu

Tablo 4. Öğretmenlerin Özel Yeteneklilere Yönelik Sosyal Bilimler Eğitimi Alma Durumu

Kategori	Kod	Katılımcı	Frekans
Özel Yeteneklilere yönelik sosyal bilim eğitimi	Evet aldım	SBÖ4, TÖ1, CÖ2, CÖ3, FÖ3,	5
	Hayır almadım	SBÖ1, SBÖ2, SBÖ3, TÖ2, TÖ3, TÖ4, CÖ1, CÖ4, FÖ1, FÖ2, FÖ4	11
		Toplam	16

Tablo 4 incelendiğinde BİLSEM sosyal bilim öğretmenlerinin özel yeteneklilere yönelik sosyal bilimler eğitimi konusunda eğitim alma durumları “özel yeteneklilere yönelik sosyal bilim eğitimi” kategorisinde evet aldım, hayır almadım kodları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özel yeteneklilere yönelik sosyal bilim eğitimi konusunda eğitim alma durumlarından hayır almadım kodunun ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin tablodaki kodlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlerden SBÖ4 ve TÖ1 özel yeteneklilere yönelik sosyal bilimler eğitimi aldıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

SBÖ4: “Özel yeteneklilerle ilgili destek eğitimi odası etkinliği almıştım bundan 7, 8 yıl önce orada değişik alanlarda böyle özel yetenekli öğrencilere yönelik etkinlik örnekleri göstermişlerdi bize, Erzurum’da aldığım hizmet içi eğitimdi bu, bunun dışında bir eğitim internetten falan izliyoruz.”

TÖ1: “Tabi aldık yani bilim sanat merkezine ilk girdiğimizden beri bu zamana kadar zaman zaman eğitimler alıyoruz biz, bakanlığın sunmuş olduğu eğitimler var, onun dışında burada bina değiştirirken İZKA Projesi kapsamında eğitimler aldık, yani ara ara birçok eğitim aldık şu an pek isimleri aklımda değil, üstün yetenekli öğrencileri projeye hazırlama, etkinlik hazırlama ve benzeri eğitimler aldık, daha çok proje hazırlama, etkinlik, içerik hazırlama gibi eğitimler aldık.”

Öğretmenlerden SBÖ3, TÖ3, TÖ4 ve FÖ4 özel yeteneklilere yönelik sosyal bilimler eğitimi almadıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

SBÖ3: “Ben eğitim almadım sosyal bilimler eğitimi konusunda ama sadece kendim araştırdım sosyal medyadan, bazı takip ettiğim internet adresleri var oradan ya da kendim bir şeyler üretmeye çalışıyorum, mesela bu dönem sunu yapmaya çalışıyorum ayrıca ben akıl ve zeka oyunları formatörüyüm,

kağıt kalem oyunlarında çocukların sosyal bilimlerle ilgili işte tarihtir coğrafyadır o kavramları bunlarla bağlantı kurmak için birkaç çalışma da yaptık öğrencilerle hoşlarına da gitti, mesela sudoku basit bir örnek dörtlü bir sudokuda 1,2,3,4 sayısını fazla yazamazsınız yatay da dikey de bir kez yazarsınız işte 4. Sınıf sosyal bilgiler dersi dağ, ova, plato, akarsu gibi tek bir kez yazılın bu şekilde çalışmalar da oldu ve keyif alıyorlar.”

TÖ3: “Eğitim alamdım ama şöyle bu sene bakanlık yani milli eğitim bakanlığı özel eğitim yani BİLSEM öğretmenlerine yönelik iyi bir hizmet içi eğitim düzenledi onun dışında kendim de ilgiliyim özel eğitimli çocuklarla ilgili okumaya, araştırmaya çalışıyorum tabi bu zaman ve süreç içerisinde onları tanıdıkça kendi eksiklerinizi de tespit ediyorsunuz ona göre kendinizi yenileme ihtiyacı duyuyorsunuz, umarız bu hizmet içi eğitimler biraz daha yaygınlaştırılır ve öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunulur.”

4.4. Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmek İçin Yaptığı Ek Çalışmalar

Tablo 5. Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmek İçin Yaptığı Ek Çalışmalar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Frekans
Öğretmenlerin yaptığı ek çalışmalar	Okuma / araştırma	Kaynak okuma	SBÖ2,SBÖ3,SBÖ4, TÖ2,TÖ3,CÖ3,CÖ4, FÖ1, FÖ2,FÖ4,	10
		Literatür tarama	SBÖ1,SBÖ2,TÖ4, CÖ1,CÖ3	5
	Eğitim alma	Seminer/kurs	SBÖ4, TÖ1 CÖ2, CÖ4, FÖ3,	5
	Yaratıcı çalışma	Etkinlik hazırlama	SBÖ1,SBÖ4, CÖ1. CÖ3,	4
			Toplam	24

*Not: Bazı katılımcılar birden fazla kategori ile ilgili yanıt vermiştir.

Tablo 5 incelendiğinde BİLSEM sosyal bilimler öğretmenlerinin özel yeteneklilerin eğitimi konusunda kendilerini geliştirmek için ek çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları ek çalışmalardan okuma ve araştırma kategorisinde kaynak okuma ve literatür tarama yaptıkları bu konuda ise en çok kaynak okumanın ön planda olduğu görülmektedir. Eğitim alma kategorisinde ise seminer ve kurslara katıldıkları, yaratıcı çalışma kategorisinde ise etkinlikler hazırladıkları görülmektedir.

Görüşmede öğretmenler özel yetenekliler alanında kendilerini geliştirmek için özel yetenekliler ile ilgili yazılmış yerli ve yabancı kitaplar, yayınlanmış makaleler okuduklarını ve yerli ve yabancı literatür taraması yaptıklarını, çeşitli kurs ve seminerlere katıldıklarını, aldıkları eğitimler, kaynak okumaları ve literatür taramasından edinilen bilgilerle etkinlikler hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tablodaki kodlara yönelik görüşleri şu şekildedir:

Öğretmenlerden FÖ4 Özel yetenekliler alanında kendini geliştirmek için ek çalışma olarak *kaynak okuma* yaptığını şu şekilde ifade etmiştir:

FÖ4: “*Daha çok çocuklarla felsefe üzerine ve çocuklar eğitimi üzerine kitaplar okuyorum, 9 yaşındaki bir çocuğa felsefeyi nasıl anlatabileceğim üzerine özellikle yurt dışında bununla ilgili yazılmış kitaplar var bizim ülkemizde de bazı öğretmen arkadaşlarımızın kaynak olarak kullandığı farklı BİLSEM’lerde, platformlarda paylaşıyorlar benim kendim de araştırıp bulduğum var bu şekilde onlardan faydalaniyorum.*”

Öğretmenlerden SBÖ2 Özel yetenekliler alanında kendini geliştirmek için ek çalışma olarak *literatür tarama* yaptığını şu şekilde ifade etmiştir:

SBÖ2: “*... araştırma sadece yurt içi de değil yurt dışı okullarda da neler yapılıyor, en küçük maket ya da model fikrini bile bazen hem yurt içi hem yurt dışı sitelerden araştırıyorum yani orda ne yapılıyor biz burada ne yapabiliriz, oradaki karşılığını burada nasıl dönüştürebiliriz diye.*”

Öğretmenlerden SBÖ4 Özel yetenekliler alanında kendini geliştirmek için ek çalışma olarak katıldığını kurslar ile etkinlikler hazırladığını şu şekilde ifade etmiştir:

SBÖ4: “*Çini kursuna gittim 2 yıl kadar çiniyle biraz tarihi birleştirdim antik kentler tasarladım çiniyle, ahşap yapma falan öğrenmeye çalışıyorum, ahşap yakma öğrendik bu yıl, tarihle ilgili konularda çok güzel oluyor Aliağa’nın antik kentleriyle ilgili şöyle yuvarlak yuvarlak her bir paranın üzerine o kente özgü paranın üzerinde olan simgelerden yola çıkarak yaptık 5 antik kent olacak şekilde öğrencilere de denettim ve ahşap kalıplar aldım kilim desenleriyle ilgili ileride çalışırsan o ahşap kalıplarla mesela tişört üzerine ya da bezlerin üzerine baskı yapıyoruz. ...Ahşap yakmada güzel eserler ortaya çıkıyor, Çini tabakları yaptık mesela tabaklar da orada her bir antik kentle ilişkin tabak tasarladık öğrenciyle onları falan yapıyorum, biraz el becerisiyle tarihi birleştirmeye çalışıyorum. Taş boyama yapıyoruz bir de yine böyle şaman davulu, Selçuklu Kartalı falan, kilden bir şeyler yapıyoruz.*”

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Bilim ve Sanat Merkezlerindeki Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde yer alan Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcılara ilk olarak özel yetenekli öğrencilere Sosyal Bilim alanında öğretim yapan öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerin neler olduğu sorulmuştur. Buna göre öğretmenlerin çok okuma gibi araştırma ve bilgi yönetimi niteliğine, proje yapma gibi eğitim-öğretim niteliklerine, çok yönlü olma, iletişim becerisi gibi kişisel niteliklere, kendi alanına ve disiplinler arası alanlara hâkim olma niteliğine sahip olması gerektiği görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu ile Dağlıoğlu (2010)’nun araştırmasının öğretmenlerde kişisel ve mesleki niteliklerin bulunması gerektiği sonucu paralellik göstermektedir. Araştırmanın ikinci sorusu olarak öğretmenlerin akademik açıdan yeterliliği sorgulanmış-

tır. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğunun akademik düzeyde kendini başarılı, yeterli bulduğu görülmüştür. Araştırmancının bu sonucu Aslan ve Doğan (2017)'nin yapmış olduğu “Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algularının İncelenmesi” adlı araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Araştırmancının üçüncü sorusu olarak öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik sosyal bilimler eğitimi alma durumları sorgulanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğunun özel yetenekli öğrencilere yönelik hizmet içi bir eğitim almadıkları, kendi istekleri doğrultusunda araştırıp eğitim aldıkları görülmüştür. Bu konuda eğitim alan öğretmenlerin zekâ oyunları, proje ve etkinlik hazırlama konularında eğitim aldıkları görülmüştür. Araştırmancının bu sonucu Satmaz ve Evin Gencil (2016)'in yapmış olduğu “Bilim Sanat Merkezlerinde Görevlendirilen Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Sorunu” başlıklı çalışmada hizmet içi eğitim programlarının sayısının yetersiz olduğu, öğretmenlerin özellikle öğrencilerin ilgi alanları doğrultusunda, farklı zekâ alanlarına uygun eğitim ortamları hazırlama konusunda eğitim alınması gerektiği sonucuyla paralellik göstermektedir. Araştırmancının dördüncü sorusunda öğretmenlerin özel yetenekliler konusunda kendilerini geliştirmek için ek çalışma yapma durumları sorulmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin ek çalışma olarak okuma ve araştırma, eğitim alma ve yaratıcı çalışma yaptığı, ek çalışma olarak en çok okuma ve araştırma yaptığı görülmüştür.

Yapılan araştırmanın sonuçları dikkate alındığında Bilim ve Sanat Merkezindeki Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin yeterliklerini geliştirmeye yönelik öneride bulunulmuştur.

Öğretmenler için İhtiyaç Odaklı Eğitim Programları Geliştirilmeli: Araştırmada öğretmenlerin çoğunun özel yetenekli öğrencilere yönelik hizmet içi eğitim almadığı ve kendi istekleri doğrultusunda eğitim aldığı görülmüştür. Bu bağlamda, Bilim ve Sanat Merkezleri'nde görev alan öğretmenlere özel yeteneklilerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik düzenli eğitim programları sunulmalıdır. Bu programlar, zekâ oyunları, proje ve etkinlik hazırlama gibi konuları kapsamalı ve öğretmenlerin pedagojik becerilerini güçlendirmeyi amaçlamalıdır. Ayrıca öğretmenlerin özel yetenekli öğrenciler için gereken niteliklere sahip olup olmadığı ve bu niteliklerin geliştirilmesi için nasıl eğitim programları düzenlenebileceği üzerine odaklanan çalışmalar yapılabilir. Bu araştırmalar, özellikle öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ve bu eğitimlerin etkinliğini değerlendirebilir.

KAYNAKÇA

- Akdeniz, H. (2019). Özel yetenekliler için sınıf içi eğitsel düzenlemeler. Özmen, E. R., Ataman, A. (Ed.). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. (s. 287-307). Maya Akademi.
- Ataman, A. (2019). Bir özel eğitim kategorisi olarak özel yetenekliler. Özmen, E. R., Ataman, A. (Ed.). *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. (s. 179-202). Maya Akademi.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teorik çerçeve- pratik öneriler 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı kalite ve etik hususlar*. Seçkin Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği* (Sayı: 30471). Açık Erişim Sistemi. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Özcan, S. (2023). Özel yeteneklilere türkçe öğretiminde çocuklar için felsefe (P4C) uygulamaları. *Araştırma Makalesi*, 22 (3), 423-456. <https://doi.org/10.20981/kaygi.1318661>
- Soysal, M. E. (2012). Tarih biliminin sosyal bilimlere ilişkisi ve önemi üzerine genel bir bakış. *Atatürk Dergisi*, 1(1),343-404.
- Su,Ş vd. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin tarih dersine ilişkin algı düzeylerinin metaforlarla incelenmesi (bilsem örneği), *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 401-414.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Fırat Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://openaccess.firat.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11508/12379/289684.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Uzun, A. (2006). *Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilimler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/7504/188921.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurteri, E. ve Metrol, H. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin coğrafya derslerinde bir farklılaştırma örneği olarak resfebenin kullanımı. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 46-57.



Bölüm 4

MONTESORİ EĞİTİM FELSEFESİ VE ÖRNEK ETKİNLİKLERİ

Ebru ULUÇAY BEKTAŞ¹

¹ Öğr.Gör.Ebru ULUÇAY BEKTAŞ
Artvin Çoruh Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, Çocuk Gelişimi

GİRİŞ

1.1. Maria Montessori Kimdir?

Maria Montessori, Montessori eğitim felsefesinin kurucusu olarak 1870 yılında İtalya'nın Chiaravalle kentinde dünyaya gelmiştir. 1896 yılında tıp fakültesini bitirerek İtalya'nın ilk kadın doktoru olma unvanını kazanmıştır. Montessori, yalnızca bir bilim insanı olarak değil, aynı zamanda dönemin toplumsal normlarını aşan bir kadın olarak da öne çıkmış ve kadın hakları için aktif bir mücadele vermiştir. İtalya'nın ilk kadın doktoru olarak 1896'da Berlin'de ve 1900'de Londra'da düzenlenen iki kadın konferansında ülkesini temsil etmek üzere seçilmiş, bu toplantılarda kadınlar için eşit ücret talebinde bulunmuştur (Wikipedia, 2024).

Üniversiteden mezun olduktan sonra Roma Psikiyatri Kliniği'nde asistan doktor olarak görev yapan Maria Montessori, burada özel gereksinimli çocuklarla çalışmaya başlamıştır. 1899 yılında ise Roma'da, özel gereksinimi olan çocuklar için kurulan yeni bir orthophrenic okulunun yöneticiliğine getirilmiştir. 1896-1907 yılları arasında sağlık, antropoloji, felsefe, psikoloji ve eğitim gibi çeşitli alanlarda çalışmalarını sürdürmüştür. 1907 yılında, Roma'nın San Lorenzo bölgesinde çalışan ailelerin çocuklarından oluşan 60 kişilik bir grupta çalışmak amacıyla üniversitedeki görevini ve tıbbî kariyerini bırakmıştır. Bu süreçte ilk "Casa dei Bambini"yi, yani "Çocuklar Evi"ni kurmuştur. 1907'den itibaren, Montessori yöntemi üzerine dünyanın farklı yerlerinde çalışmalarına devam etmiştir (Wikipedia, 2024).

1947 yılında Londra'da Montessori Merkezi'ni kuran Maria Montessori, 1950 yılında UNESCO konferansına katılmıştır. 1940, 1950 ve 1951 yıllarında Nobel Ödülü'ne aday gösterilmiştir. Eğitim alanında öncü bir figür olarak, dünya çapında konferanslar vermiş, eğitimler düzenlemiş, kitaplar yazmış ve yeni okullar ile öğretmen eğitim merkezleri kurmuştur. Montessori, aynı zamanda çocukları yakından gözlemleyerek kendi eğitim anlayışını sürekli geliştirmiştir. Küresel bir bakış açısına sahip biri olarak, çalışmalarının etkisi dünya genelinde hissedilmiş ve yöntemi birçok ülkede uygulanmıştır. Montessori'nin pedagoji ilkeleri, pek çok eğitim kurumuna ilham kaynağı olmuştur (Wikipedia, 2024).

Kahraman-Umurhan (2021:15), Maria Montessori'nin hayat hikayesini şöyle anlatır: Montessori, 1898 yılında psikiyatri kliniğinde çalışmaya başlayarak zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimiyle ilgilenmiştir. Bu süreçte, eğitimin bu çocuklar üzerindeki etkilerini yakından gözlemleme fırsatı bulmuştur. Bir gün, tamamen boş bir odada, ellerine alabilecekleri hiçbir nesne olmayan zihinsel engelli çocukların, yerdeki ekmek kırıntılarını sıraya dizerek sakinleştiklerini fark etmiştir. Montessori, sıra dışı bir gözlem yeteneği ve değerlendirme gücüyle bu durumu, kimsenin düşünmediği bir açıdan ele almıştır. Ona göre çocuklar, çevrelerini keşfetme ve öğrenme yönünde do-

ğal bir motivasyona sahipti. Montessori, bu çocuklarla çalışarak onları ulusal bir sınava hazırlamış ve zihinsel engelli çocuklar, bu sınavda yaşitları kadar başarılı olmuştur. Bu başarı, Montessori'nin tüm Avrupa'da tanınmasını sağlamıştır. Psikiyatri kliniğindeki gözlemleri ve akademik çalışmaları, Montessori'nin çocuklara dair yeni bir anlayış geliştirmesine yol açmış ve bu vizyon, dönemin çok ötesinde bir bakış açısını yansıtmıştır.

Montessori Eğitim Felsefesi Nedir?

Maria Montessori'ye göre eğitim, yalnızca çocuğun zihinsel gelişimini desteklemekle sınırlı kalmamalıdır; eğitimin esas amacı, çocuğu hayata hazırlamak olmalıdır. Çocuk, sosyal, duygusal, fiziksel ve bilişsel yönlerden bir bütün olarak desteklenmelidir. Montessori eğitimi için farklı yaş gruplarının bir arada olması, hazırlanmış bir çevre, yapılandırılmış eğitim, duyuların gelişimi ve hareket, kendi kendine öğrenme, çocuğun öğrenme hızına uygun bireysel eğitim, deneyimleyerek öğrenme, çocuğa bağımsız bir birey olma yolunda rehberlik etme ve çocuğun kişiliğine saygı göstermek önem taşır (Yıldırım, 2021: 15).

Maria Montessori, asistanlık yaparken zihinsel engelli çocuklarla uzun süreler geçirmiş ve bu süreçte çocukların oyun oynamaya olan ilgilerini ve ihtiyaçlarını fark etmiştir. Bu gözlemler sonucunda, Montessori onları oyun aracılığıyla eğitebileceğini düşünmeye başlamıştır. Eğitiminden sorumlu olduğu zihinsel engelli çocukların sınavlarda normal öğrencilerle benzer başarılar göstermesi üzerine, bu eğitim yönteminin normal öğrencilere de uygulanabileceğini anlamış ve bunu hayata geçirmek için çalışmalara başlamıştır. Montessori, okullarda verilen eğitimin, çocukların doğuştan sahip oldukları potansiyeli açığa çıkardığına inanıyordu ve normal öğrencilerin sınavlarda başarısız olmalarını mevcut eğitim sisteminin bir sonucu olarak görüyordu. Zihinsel engelli çocuklarla elde ettiği bu başarı, ona okullardaki normal çocukların da daha başarılı olabileceğini düşündürmüştü. Ancak normal çocukların başarısızlığı, Montessori'yi alternatif bir yöntem arayışına yönlendirdi. Montessori, çocuğun bütünsel gelişimine odaklanarak farklı bir okul ortamı oluşturmayı hedefledi. Bu nedenle kurduğu okula "Çocuk Evi" adını verdi. Bu okulda hiç eğitim almamış bir kadına öğretmenlik görevi vererek ondan yalnızca çocukları gözlemlemesini istedi. Bu okulda çocuklar serbestçe dolaşip yapmak istedikleri etkinlikleri kendileri seçebiliyordu. Montessori, bu sayede çocukların bağımsız olarak ne yaptıklarını gözlemleyebiliyordu. Sınıf düzenlemesinde ise sıraya yer vermek yerine, çocukların fiziksel yapılarına uygun sandalyeler koydu (Özmutlu-Bayrak, 2021: 17).

Montessori yöntemi, Maria Montessori tarafından geliştirilen ve ilk olarak zihinsel engelli çocuklar üzerinde denenip başarılı sonuçlar alındıktan sonra normal gelişim gösteren çocuklara da uygulanmaya başlanan bir yaklaşımdır. Bu yöntem, Maria Montessori'nin kendi tasarladığı materyallerle

uygulanır. Materyaller, çocukların gelişimini olumlu şekilde desteklemektedir. Ayrıca Montessori, yöntemi uygularken çocuğa özgür bir ortam sunarak, onun kendi kendine deneyimleme fırsatı bulmasını sağlar (Çankaya, 2021: 2).

Montessori, kozmik eğitimi yalnızca bir bütünün parçası olarak değil, aynı zamanda sürekli bir dönüşüm süreci olarak görmektedir. O, evrendeki tüm varlıkların karşılıklı ilişkileriyle birbirine bağlı olduğunu ve bu nedenle onun varlığının kendine sahip olduğunu bir sorumluluğun bulunduğunu vurgulamaktadır. Kozmik eğitimin amacı, bu sorumluluğun bilincini bireylere kazandırmaktır ve bu eğitim, oldukça geniş ve karmaşık bir kapsam içerir. Kozmik eğitimde, gezegendeki tüm canlı türleriyle bağlantılı olarak bireylerin farklı özellikleri ele alınır. Dünya, kozmos ve insanın rolü, tarihi, medeniyetleri ve kültürleri bir bütünlük içinde birleştirilebilir. Montessori sınıflarında, kozmik eğitim öğretileri genellikle en az dikkat gerektiren materyaller olmasına rağmen, bu eğitim; Dünya sadece bakanlık açısından değil, aynı zamanda biyoloji, tarih ve coğrafya gibi farklı disiplinler üzerinden de inceleniyor. Eğitim, çocuğun yakın çevresini keşfetmesiyle başlar ve güneş sistemi kadar uzanır (Güney ve Öz, 2021).

Maria Montessori, eğitimle ilgili görüşleriyle dünya çapında büyük etki yaratmıştır. Zihinsel engelli çocuklarla başlayan eğitim yolculuğu, “Çocuk Evi” ile devam etmiştir. Montessori’ye göre eğitimin merkezinde çocuk yer alır. Çocuğun duyularını geliştirmek büyük önem taşır. “Eller, zihnin araçlarıdır.” Çocuğun doğal merakının rehberliğinde, özgürce hareket edebilmesi için ortamın ve materyallerin bu amaca uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Çocuklarda bazı becerilerin kazanıldığı “hassas dönemler” ve bu dönemlerde çok az çabayla bu becerilerin edinilmesini sağlayan “emici zihin” kavramları bulunur. Yöntemdeki hazırlanmış çevre, çocuğun bilişsel ve duygusal olarak gelişmesine olanak sağlamaktadır (Danişman, 2012: 85).

Eğitim kurumlarının, olumlu davranış kazandırma, etkili öğrenme olanakları sunma ve doğru bir rehberlik sağlama gibi sorumluluklarını yerine getirmelerinde kullandıkları eğitim programlarının rolü oldukça büyüktür (Aksoy, 2020: 280).

Okul öncesi eğitim kurumlarında temel alınan programlar, çocukların çeşitli alanlardaki becerilerinin ortaya çıkması ve gelişiminde önemli bir rol oynar. Okul öncesi eğitim, çocukları içinde buldukları toplumun değerlerine uygun bir şekilde yönlendiren, istenilen davranışları kazandıran ve bir sonraki eğitim aşamasına hazırlayan bir süreçtir. Bu nedenle okul öncesi sınıfları, çocukların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyen zengin uyaranlarla donatılmaktadır. Bu sayede, çocukların deneyim yoluyla matematik becerilerinin gelişmesi teşvik edilmektedir. Ayrıca, kullanılan eğitim programları, çocukların gelişimsel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçlarına göre çocuğu merkeze alarak aktif öğrenmeyi desteklemelidir.

Böyle tasarlanmış öğrenme ortamları, çocuğun somut kavramlardan soyut kavramlara daha kolay geçiş yapmasını sağlamakta ve matematiksel becerilerin gelişimini desteklemektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okul öncesi eğitim programına (OÖEP) ek olarak, öğrenme ortamlarının bu amaçlara uygun şekilde düzenlendiği farklı eğitim yaklaşımları da uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri Montessori eğitimidir. Montessori yönteminde, okul öncesi dönemde ele alınması gereken bilişsel, dil, psikomotor, sosyal-duygusal gibi birçok temel beceriyi destekleyen etkinlikler yer almaktadır. Bu etkinlikler arasında matematik etkinlikleri ve becerileri de bulunmaktadır. Tüm bu açılardan bakıldığında, Montessori yönteminin felsefesinde yer alan özelliklere yönelik uygulamaları ve farklı gelişim alanlarına etkisinin incelenmesi önem taşımaktadır (Tayfun ve Aydoğan, 2021: 209).

Okul öncesi dönem, insan yaşamı için temel bir yapı taşı olarak; çocuğun bedensel ve zihinsel gelişiminin en hızlı ilerlediği süreç olarak kabul edilmektedir. Çocukların deneyim kazanacakları eğitim ortamları, aldıkları eğitimin kalitesini destekleyecek biçimde tasarlanmalıdır. Yapılan birçok araştırma, Montessori eğitiminin ve ortamlarının çocuğun gelişimine olumlu katkılar sağladığını göstermiştir (Sakarya ve Çahantimur, 2019: 102).

Maria Montessori, yirminci yüzyıldaki eğitim alanında etkili isimlerden biri olarak kabul edilmektedir. Tıp eğitimi almış olan Montessori, araştırmaları sırasında engelli çocuklarla karşılaşmış ve bu kişilerin eğitimi üzerine yoğunlaşmıştır. Montessori, engelli çocukların okuyabileceğine inanmış ve Itard ile Seguin'in engelli çocukların üzerinde çalışmalarını inceleyerek kendi eğitim materyallerini geliştirmiştir. Bu çocukların, engelli bireylerin ilgisini çekmesi ve cevaplarını nasıl dağıtacakları üzerine odaklanılmıştır. Montessori, bu yaştaki engelli çocuklar üzerinde deneyerek, onların değişimlerine göre değişiklik yapmış ve sistemli bir çalışma yöntemi geliştirmiştir. Çalışmaları sonucunda bu insanlardan beklenenden çok daha fazla ilerleme kaydettiğini gözlemlemiştir. Montessori, kendi adını taşıyan eğitimin dağılışı geliştirerek, döneminin koşulları nedeniyle normal gelişim gösteren çocukların eğitimine odaklanmıştır. Ancak pek çok araştırmacı, onun ilk özel eğitimcilerinden biri olduğunu kabul etmektedir. Montessori eğitim yönteminin temel ilkeleri olan bireysel eğitim, çocukların kendi hızlarındaki ilerlemeleri ve zengin duysal öğrenmenin kullanılması, özel eğitim müfredatına entegre edilmiştir. Montessori yöntemi, hem dünya çapında hem de yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Normal gelişim gösteren çocukların eğitiminde uygulanırken, yurt dışında özel ihtiyaçlara sahip olanların eğitimi konusunda da edebiyatta önemli bir yer edinmiştir. Otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü, fiziksel engeller, görme ve görme bozuklukları gibi farklı engel gruplarında Montessori yönteminin başarılı bir şekilde başladığı görülmektedir. Bu çalışma, Montessori'ye yönelik özel eği-

tim olanağı ele alarak farklı engellerdeki uygulanabilirliğini incelemiş ve yerli literatürdeki eksiklikleri gidermeyi hedeflemektedir. Aynı zamanda yerli literatüre yeni bir bakış açısı kazandıracığı (İlhan-Ildız ve Fazlıoğlu, 2020: 869).

Kahraman-Umurhan (2021: 18) göre Maria Montessori, çocuğun evrim dönemlerinde özel bir hassasiyet edinebildiğini savunmuştur. Bu hassas dönemler çocuğun çocuğun nesnelere ve çevresiyle ilgilenme isteğini teşvik eden doğal bir prosedürdür

Hassas Dönemlerin Özellikleri

Hassas dönemler evrenseldirler, geçicidirler, varoluş süreçleri vardır. Her hassas dönemde, göremediğimiz bir iç dünya bir de gördüğümüz bir dış dünyaya vardır. Çocukta çalışma sırasında, hassas dönemler tarafından uyarılan bir mutluluk görülür.

En Önemli Hassas Dönemler

- Hareket etmek
- Konuşmak
- Düzen tutkusu
- Görünenleri asimile etmek
- Toplumsal davranışlar
- Duyuların artırılması
- Küçük eşyalara duyulan ilgi

Maria Montessori, düzen tutkusunu en değerli aynı zamanda en gizemli olarak tanımlıyor. Çocuklardaki düzen tutkusu yetişkinlerden farklı bir şeydir. Düzen yetiştikine göre dışa dönük bir zevk sağlarken küçük çocuklar için bir hayat biçimi gibidir. Maria Montessori çocuklarda doğal olarak var olan bu düzen tutkusunu araştırır ve gözlemler.

Montessori eğitimi temelleri yüz yıl önce atılan ve üzerinden bu kadar zaman geçmesine rağmen halen daha yankı uyandıran, neredeyse tüm dünyada kullanılan bir yaklaşımdır. Alternatif eğitim arayışında olan kişiler Montessori eğitimi ile karşılaştıklarında edindikleri bilgiler genel olarak teorik bilgiler olur. Eğitim denilince aklımızda geleneksel eğitim sınıfları canlandığı için Montessori sınıflarını anlamak biraz zor olabilir. Bu nedenle geleneksel eğitim ile Montessori eğitimi arasındaki farklardan bahsederek kafamızda canlandırmamız daha kolay olacaktır. Bununla birlikte geleneksel anaokulları ile Montessori anaokullarındaki öğretmenin rolü karşılaştırıldığında geleneksel eğitim sisteminin öğretmen merkezli, Montessori eğitim sisteminin ise çocuk merkezli olduğu görülür. Montessori anaokullarında öğretmen sınıfta öğretici değil rehber konumundadır. Öğrenci materyaller

ve kendi keşifleri aracılığıyla renir. Montessori retmenleri çocukların bağımsız ve özgürce çalışabilecekleri ortamları sağlarlar. Maria montessori retmen yerine “yönelten” terimini kullanmaktadır. evre ocuk için “retmen” rolindedir (Cizdan, 2021: 11).

Gelen eğitimde ocuk çalışmalarının onaylanmasını, değerlendirilmesini veya takdir görmesini bekler. Genel olarak retmen ocuğun kendi hatasını düzeltmesine fırsat tanımadan müdahalede bulunur. Fakat anaokullarında materyallerin hata kontrolü sayesinde ocuk, yetişkenden bağımsız bir şekilde kendi hatasını düzeltir ve kendi değerlendirmelerini yapabilir. Montessori yaklaşımında dikkatin polarizasyonu çok önemlidir. Bu nedenle retmen, ocuklar çalışmalarını yaparken müdahale etmeden ve dikkat çekmeden onları gözlemler ve gelişimlerini takip eder. Geleneksel eğitimde olduğu gibi retmen bilgiyi aktaran ve her şeyi bilen kişi konumunda değildir. Aksine ocuklarla birlikte renen, çocuğun kendi kendine renmesine aracılık eden, doğrudan retmenden bilgi almak yerine ortamdaki renmesine olanak sağlayan, çocukların beceri ve yeteneklerinin farkına vararak onları yönlendiren kişi konumundadır. Kısacası Montessori retmenleri iyi bir gözlemci olmalı ve sonuç odaklı bir değerlendirme yerine süreç odaklı bir değerlendirmenin peşinde olmalıdırlar (Cizdan, 2021: 11).

Montessori yöntemi, dünya çapında en popüler eğitim yaklaşımlarından biri olarak dikkat çekmektedir. Bu yöntem, çocuğun doğuştan gelen renme arzusuna dayanmakta ve çocuklara özgürlük tanıyarak desteklenmektedir. Okul yapıları ve çevreleri, çocukların ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanmalı ve onların özgürce hareket etmelerine imkân tanımalıdır (Gündüz, Erbaş-zil ve Aykal, 2024: 502).

Etkinlik-1

Etkinli Adı: Bilyelerimi paylaşıyorum

Etkinlik eşidi: Matematik ve Sanat Etkinliği

(Büyük grup etkinliği ve bireysel etkinlik)

Yaş Grubu: 60-69 ay

Kazanım ve Göstergeler

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesnelere dikkatini verir.

Dikkat edilmesi gereken nesneye odaklanır.

Kazanım 2. Nesneyle ilgili tahminde bulunur.

Nesne ile ilgili tahminini söyler.

Kazanım 9. Nesneleri zelliklerine göre sıralar.

Nesneleri büyüklüklerine göre sıralar.

Dil Gelişimi

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

Sosyal-Duygusal Gelişim

Kazanım 3. Kendisini yaratıcı yollarla ifade eder.

Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

Materyaller: Artık materyaller (kağıt parçaları)

Sözcükler: Bölme

Kavramlar: Yuvarlak

Öğrenme Süreci: Öğretmen sınıfa elinde yuvarlak eşyalarla girer. Portakal, top, vb. Evet çocuklar elimdeki eşyaların şekilleri bir birbirine benziyor mu? Sınıfın duvarındaki saatin şekli de bu şekline benziyor mu? Çevremizde başka hangi nesnelere bu nesnelere benziyor şeklinde sorular sorar. Çocukların cevaplarını dinledikten sonra evet çocuklar bu eşyaların ortak özelliği yuvarlak olmasıdır der. Bugün çok sayıda yuvarlak şekilli bilyeler yapacaklarını söyler. Her çocuk önündeki artık materyal kağıt parçalarıyla istediği sayıda bilye yapar. Daha sonra çocuklar yaptığınız bilyeleri istediğiniz üç arkadaşınızla bölüşebilirsiniz der. Çocuklar nasıl bölüşeceklerini sorarlar? Öğretmen çocuklara üç arkadaşlarına sırayla bilyeleri paylaşmalarını söyler. Sırayla her çocuk istediği arkadaşlarına bilyelerini paylaşır. Öğretmen çocuklara yapmış olduğunuz bilyeleri arkadaşlarınızla bölüştünüz der. Şimdi masalarınızda arkadaşlarınızla beraber bilyelerinizi büyüklüklerine göre sıralayın diyerek çocukların bilye oyunlarına eşlik eder.

Değerlendirme: Öğretmen çocuklara hangi eşyaların yuvarlak olmasını isterdiniz ve yuvarlak olduğunda ne gibi bir değişiklik olurdu şeklinde sorular sorarak anlatmalarını ister.

Aile Katılımı: Çocukların aile üyeleriyle birlikte evde yuvarlak nesnelere büyüklüklerine göre sıralamaları istenebilir.

Uyarılma: Sınıfta zihinsel yetersizliği olan bir çocuk varsa yönergeler daha basit düzeyde verilebilir, pekiştiriciler kullanılabilir.

Etkinlik-2

Etkinlik Adı: Doğayı dinliyorum gözlerim kapalı

Etkinlik Çeşidi: Müzik ve Oyun Etkinliği

(Büyük grup etkinliği ve bireysel etkinlik)

Yaş Grubu: 60-69 ay

Kazanım ve Göstergeler

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesnelere dikkatini verir.

Dikkat edilmesi gereken nesneye odaklanır.

Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.

Nesneleri bir süre sonra yeniden söyler.

Kazanım 4. Nesneleri sayar.

Belirtilen sayı kadar nesneyi gösterir.

Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.

Nesneleri bire bir eşleştirir.

Kazanım 12. Geometrik şekilleri tanıır.

Göstergeleri: Gösterilen geometrik şeklin ismini söyler.

Dil Gelişimi

Kazanım 1. Sesleri ayırt eder.

Sesler arasındaki benzerlik ve farklılıkları söyler.

Materyaller: Silindir şeklindeki borular, nohut ve taş parçaları

Sözcükler: Ses

Kavramlar: Silindir

Öğrenme Süreci: Çocuklar U şeklinde sınıfın ortasına otururlar. Öğretmen 12 tane altı bantlı silindir şeklindeki boruları çocuklara dağıtır. Gözlerini kapatarak boruları sallamalarını ister. Her çocuk boruları sallamadan önce “tıp” diye bağırır. Diğer çocuklar eşleşme bitene kadar ses çıkartmazlar. Ses çıkaran olursa sıranın en arkasına geçer. Çocuklar boruları sallarken ses duyduklarını fark ederler. Bazen aynı bazen ise farklı seslerin çıktığını söylerler. Öğretmen sırayla her çocuğa tüm silindirleri verir ve aynı sesin çıktığı silindirleri yan yana koymalarını ister. Her çocuk silindirleri ikişerli gruplandırdıktan sonra öğretmen silindirlerin altını çevirmelerini ister. Bantı açar doğru eşleştirme yapılmışsa silindirin altının aynı renk olduğunu görür çocuklar. Her çocuk sırayla tüm silindirleri doğru eşleştirene kadar etkinliğe devam edilir.

Değerlendirme: Doğadaki hangi seslerin birbirine daha çok benzediğine dair sohbet gerçekleştirilir.

Aile Katılımı: Ailelerden farklı materyaller kullanarak aynı çalışmayı evde çocuklarıyla gerçekleştirmeleri istenebilir.

Uyarılama: Sınıfta görme engeli olan bir çocuk varsa eşleştirme sonrasında bantlar açılırken silindirin altındaki renkler sesli bir şekilde ifade edilir.

Etkinlik-3

Etkinli Adı: Bakkalım, manavım, kasabım

Etkinlik Çeşidi: Matematik ve Drama Etkinliği

(Küçük grup etkinliği ve bireysel etkinlik)

Yaş Grubu: 60-69 ay

Kazanım ve Göstergeler

Bilişsel Gelişim

Kazanım 1. Nesnelere dikkatini verir.

Dikkat edilmesi gereken nesneye odaklanır.

Kazanım 2. Nesne ile ilgili tahminde bulunur.

Nesne ile ilgili tahminini söyler.

Kazanım 7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.

Nesneleri miktarına göre gruplar.

Dil Gelişimi

Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.

Sohbete katılır.

Materyaller: Para

Sözcükler: Alışveriş

Kavramlar: Miktar

Öğrenme Süreci: Öğretmen sınıfa bir poşet ile girer. Poşeti sallayarak çocukların içinde ne olduğunu tahmin etmelerini ister. Çocukları dinledikten sonra poşeti açar ve içinde 1 ve 5 tl olan bozuk paraları masanın üzerine boşaltır. Daha sonra sınıfa içerisinde elma, ekme ve yumurtaların olduğu bir sepet getirir. Öğretmen çocuklara para ne işe yarıyor? Para olmazsa insanlar nasıl alışveriş yapar? Ekme almak için bu paralardan kaç tane gerekir? 1 kg elma almak için kaç tane gerekir? şeklinde sorular sorar ve çocukların cevap-

larını dinler. Her ocuğa eşit miktarda para dağıtılır. Daha sonra çocuklar üç gruba ayrılırlar. Bakkallar, manavlar ve kasaplar. Her grubu temsil eden bir ocuk masa arkasında görevli olur. Diğer ocuklar masaları dolaşarak, ellerindeki paralarla alış veriş yaparlar. Alışverişini tamamlayan ocuk grup arkadaşından görevi devralır.

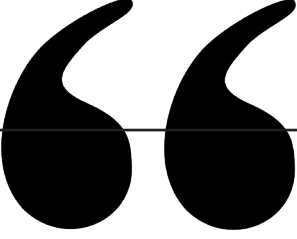
Değerlendirme: Çocukların yapmış oldukları alışveriş üzerinden öğretmen çeşitli sorular sorarak süreci çocuklarla birlikte değerlendirir.

Aile Katılımı: Ailelerin ocuklar ile evde para birimleri hakkında sohbet etmesi istenebilir.

Uyarlama: Sınıfta görme engelli bir ocuk varsa paralara dokunarak hissetmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, P. (2020). Montessori Yaklaşımının Uygulandığı Sınıflarda Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Montessori Yaklaşımının “Farklı, Güçlü ve Zorlayıcı Yanları” na İlişkin Görüşleri: Amerika ve Türkiye Örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(10), 278-309.
- Çankaya, E. (2021). *Montessori Günlük Yaşam Becerileri Çalışmalarının Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Öz Bakım Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- Danişman, Ş. (2012). Montessori Yaklaşımına Genel Bir Bakış ve Eğitim Ortamının Düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi*, 1(2), 85-113.
- Gündüz, H. K., Özil, M. E., & Aykal, D. (2024). Montessori Metodunun Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Mekânsal Analizi: Diyarbakır Masal Kreş Gündüz Bakım Evi Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(90), 502-524.
- Güney, M., ÖZ, S. (2021). Kozmik Eğitim “Montessori ve Yaşam”. *İzmir Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (2), 117-124.
- Ildız, G. İ., & Fazlıoğlu, Y. (2020). Özel Eğitimde Montessori Metodunun Kullanımı. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 869-884.
- Kahraman-Umurhan, E. (2021). Alternatif Eğitim Dergisi 14: Montessori Metodu.
- Özmutlu-Bayrak, Ö.(2021). *Montessori Metodu Uygulayan Özel Bir İlkokulda Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrenme Çıktılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi.
- Sakarya, Ş., & Çahantimur, A. (2019). Montessori Eğitim Programı ve Eğitim Mekânları. *The Journal Of International Educational Sciences*, 6(18), 102-127.
- Tayfun, N., & Aydoğan, Y. (2021). Montessori Yönteminin Okul Öncesi Çocuklarının Matematik Becerilerine Etkisi. *International Journal of Field Education*, 7(2), 207-228.
- Wikipedia (2024). <https://tr.wikipedia.org/wiki/Anasayfa> adresinden alındı.
- Yıldırım, Z. (2021). *Montessori Eğitimine Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklar İçin Geliştirilmiş M STEM Programının Çocukların Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.



Bölüm 5

UZAKTAN EĞİTİM TEMELLİ İLKOKUMA- YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN ROL VE SORUMLULUKLARI: COVID-19 PANDEMİSİNE YÖNELİK DURUM ÇÖZÜMLEMESİ¹

Ali ÜLGER²

Osman Yılmaz KARTAL³

1 Bu çalışma, Doç. Dr. Osman Yılmaz KARTAL danışmanlığında Ali ÜLGER tarafından 2022 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programında gerçekleştirilen “Uzaktan eğitim temelli ilkokuma-yazma öğretiminde öğretmen rol ve sorumlulukları” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Bilim Uzmanı, MEB, Öğretmen, aliulger@gmail.com, 0000-0002-8383-1883

3 Doç. Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, oykartal79@yahoo.com, 0000-0003-2922-0069

1.1. Problem Durumu

2000'li yılların başından itibaren bilim ve teknolojideki gelişmeler eğitim-öğretim ortamlarında da kendine uygulama alanları bulmuştur. Bilgisayar ve projeksiyon gibi cihazların eğitim ortamlarında hızla kullanılmaya başlanmasını akıllı tahta ve sonrasında da web tabanlı akıllı uygulamalar almaya başlamıştır. Dünyada herşeyin değişirken eğitimin yerinde sayması beklenemez. Nitekim eğitim öğretim ortamları da teknolojideki gelişmelere ayak uydurma noktasında geride kalmamıştır. 2019 yılının sonuna doğru Çin'de başlayarak tüm dünyaya yayılan Covid-19 salgını gündelik hayatı olumsuz etkilerken bazı ülkelerde okulların da kapatılmasına sebep olmuştur. Okulların uzun süre kapalı kalması toplumsal gelişimi olumsuz etkileyeceği için farklı alternatif arayışlara girilmiş ve uzaktan eğitim bir çözüm olarak karşımıza çıkmıştır. Daniel (2020), son 50 yılda Dünya çapında eğitimin yaygınlaştırılması konusunda bir çok gelişme yaşandığını ancak bu gelişmelerin önünde farklı engeller olsa da bu engellerin en büyüğünün Covid-19 salgını olduğunu belirtmiştir. Covid-19 salgını ilkokuldan yüksek öğretime kadar eğitimin her kademesinde aksamlara yol açmıştır. Eğitimde meydana aksaklıkları en aza indirmek amacıyla tüm Dünyada yüz yüze eğitime ara verilmiş Türkiye'nin de içinde bulunduğu birçok ülkede çevrimiçi eğitime geçilmiştir (UNESCO, 2020). Uzaktan eğitime geçiş, içinde bulunulan kriz sebebiyle ani şekilde olmuştur. Buradaki amaç daha önceden planlanan bir program doğrultusunda eğitim öğretim gerçekleştirmek değil, içinde bulunulan kriz sebebiyle eğitim-öğretim etkinliklerine geçici erişim sağlamaktır. Bu sebeple bunu uzaktan eğitim değil de acil uzaktan eğitim-öğretim olarak tanımlamak daha doğru olacaktır (Hodges vd. 2020). Özellikle ilk okuma yazma öğretiminde uzaktan eğitim uygulamalarının pek örneğinin olmaması uygulama esnasında öğretmenlerin ve karar vericilerin değişik yöntemlerle deneme yanılma şeklinde süreci yönetmesine sebep olmuştur.

Türkiye'de ilk vaka 11 Mart 2020 tarihinde görülmüş ve hemen sonrasında okullarda eğitime geçici bir süre ara verilmiştir. Salgının hızla yayılmasıyla okulların açılmayacağı kararına varılmış ve uzaktan öğretime geçilmesi kararlaştırılmıştır (Eken ve Tosun, 2020). 2020-2021 öğretim yılından itibaren ilkokuma yazma öğretimi salgının durumuna göre zaman zaman yüz yüze zaman zaman ise çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğretmenler daha önce eğitimini almadıkları bir yöntemle ilkokuma yazma öğretimini gerçekleştirmek durumunda kalmışlardır. Bu da öğretmenlere farklı roller ve sorumluluklar yüklemiştir.

2000'li yıllarda toplumlarının okuryazarlık oranları çağdaşlaşmanın temel ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Çelenk, 2002). Çünkü günümüz toplumlarında bilgi sahibi olmanın ve bilgiyi gelecek nesillere aktarmanın en etkili yolu okuma yazmadır (Duran ve Akyol, 2010). Ayrıca okuma-yazma, bireylerin okul başarılarını, çevreyle ilişkilerini, mesleki kariyerlerini de

etkilemektedir (Şenel, 2004). Okuma-yazma becerisi bu kadar önemli olunca okuma yazma öğretiminin de gelişigüzel yapılması düşünülemez. İlkokuma yazma öğretiminde nitelik önemlidir ve çocukların doğru, hızlı ve anlayarak okuması ve okuduğundan keyif alması esastır (Tok, vd., 2008).

İlkokuma yazma öğretiminde harf (bireşim), ses, hece, sözcük, cümle, karma gibi farklı yöntemler kullanılmaktadır (Koç, 2012). Türkiye’de 2005-2006 öğretim yılından itibaren ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır. Öğrenciler 1. Sınıfta öğretmenleri aracılığıyla okuma yazmayı öğrenmektedir. Öğretmenler okuma yazma öğretimini gerçekleştirirken yöntemine ait teknikleri uygun şekilde kullanmakta ve öğrencilere gerekli desteği zamanında sağlamaktadır. Bu şekilde öğrencilerin belirlenen eksiklikleri giderilerek sürecin sağlıklı şekilde işlemesi sağlanmaktadır. Ancak 2020 yılı içerisindeki Covid-19 pandemisi ile birlikte birçok ülkede okullarda yüzyüze eğitime ara verilmiştir. Birçok ülkede öğrenciler okula gidemedikleri bu süre içerisinde uzaktan eğitim ile derslerini takip etmişlerdir. Televizyon ve internet aracılığı ile dersler işlenmeye çalışılmıştır.

Okuma yazma bilen öğrenciler dersleri takip etmiş ve verilen çalışmalarını yerine getirmişlerdir. İlkokuma yazma öğretiminin uzaktan yapılması diğer derslere göre farklılıklar arz etmektedir. Üst sınıflarda öğrenim gören öğrenciler okuma yazma becerisine sahip oldukları için dersleri kendileri takip edip öğretmen tarafından verilen çalışmalarını kendileri büyük oranda yapabilmektedir. Okuma yazma öğretiminde ise öğrencilerin sürecin her aşamasında desteğe ihtiyacı vardır. Öğrencilere bu desteği okulda öğretmen sağlamaktadır. Ancak öğrenciler evlerinde ve uzaktan eğitim araçları ile okuma yazma öğrenirken öğretmenlerin desteği farklılaşmaktadır. Bu konudaki öğretmen desteğinin teknik ve pedagojik altyapısının farklılığı düşünüldüğünde, bu konuda açıklanması gereken noktalar ortaya çıkmaktadır. Alan yazının incelendiğinde Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitimle ilkokuma yazma sürecine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmüştür (Altuğ ve Kumral, 2021; Atik ve Avcı, 2021; Erbaş, 2021; Göçmez ve Ünal, 2021; Gürbüz ve Yılmaz, 2021; Kargın ve Karataş, 2021; Kesik ve Baş, 2021; Kılınç, Afacan ve Uzunpınar, 2021; Kırmızı ve Büyükdağ, 2022; Koyuncu, 2022; Sağırılı, 2021; Özcan ve Saydam, 2021). İlgili alan yazının incelendiğinde ilk okuma-yazmanın okullarda nasıl daha verimli öğretilebileceğine ilişkin çalışmalar olduğu, uzaktan eğitimle ilk okuma-yazma öğretiminde öğrencilerin evde nasıl desteklenmesi gerektiği ve öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının neler olması gerektiğinin belirtilmediği görülmektedir. Öğrencilerin hayat boyu kullanacakları okuma yazma becerisini sağlıklı bir şekilde kazanmaları için uzaktan eğitim temelli ilkokuma-yazma tarafından ne şekilde desteklenmeleri gerektiğinin ortaya konması gerekmektedir. Bu çalışma ile ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilk okuma-yazma sürecinde öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, uzaktan eğitim temelli ilkokuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırma alt amaçları şu şekildedir:

- “İlkokuma-yazma alanında uzmanlığa”, “uzaktan eğitim ve bilişim teknolojileri alanında uzmanlığa” sahip akademisyenlerin görüşlerine göre uzaktan eğitim temelli ilkokuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının belirlenmesi,

- Uzaktan eğitim temelli ilkokuma-yazma öğrenimi görmüş öğrencilerin velilerinin görüşlerine göre uzaktan eğitim temelli ilkokuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Okuma yazma öğrenmek bireylerin sahip olması gereken temel becerilerdendir. Resmi okuma yazma öğrenimi ilkökul birinci sınıfta başlar; ancak bireyler okuma yazma becerilerini hayat boyu geliştirmeye devam ederler. Okuma yazma becerisi bireylerin kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerinde olumlu bir role sahiptir. Bu sebeple ilkokuma yazma öğretiminin etkili şekilde verilmesi bireylerin yaşam becerilerinde de önemli bir etki sağlayacaktır. Covid-19 pandemisinin etkisiyle okullarda uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşması ile birlikte ilkokuma yazma öğretimi de uzaktan eğitim temelli gerçekleştirilmiştir ve bu uygulamanın devam etme olasılığı mevcuttur. Bu çalışmayla uzaktan eğitim temelli ilk okuma-yazma öğretiminde en etkin öğretici olan öğretmenin sahip olması gereken rol ve sorumlulukların neler olması gerektiği belirlenmektedir. Alanyazında bu konu ile ilgili çalışmalara ihtiyaç olması, ve Pandemi dönemi ile ilgili uygulamalara yönelik bir çözümleme geliştirilecek olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca, elde edilen sonuçlar, ilkokuma-yazma eğitimi veren öğretmenlerin de faydalanacağı önemli bir bilimsel çıktı olmaktadır. Öğretmen yetiştirme kapsamında da ilkokuma-yazma ile ilgili öğretmen rollerine ilişkin katma değer oluşturmaktadır.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması ile modellenen araştırma tasarımında incelenen durum, Covid-19 salgın dönemi uzaktan eğitim temelli ilkokuma yazma öğretimi uygulamalarından hareketle, uzaktan eğitim temelli ilkokuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin rol ve sorumluluklarının neler olduğudur.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme teknikleri arasında yer alan ölçüt örnekleme ile katılımcılar belirlenmiştir. Akademisyen se-

çiminde ölçüt, ilkokuma yazma eğitimi konusunda uzmanlık ve çalışmaları olmak, bilişim teknolojileri ve uzaktan eğitim konusunda uzmanlık ve akademik çalışmaları olmak olarak belirlenmiştir. Veli seçiminde ölçüt ise, Covid-19 salgını döneminde çocuğunun 1. Sınıf eğitiminde ilkokuma yazma eğitimini uzaktan öğretim yolu ile almış olması olarak belirlenmiştir.

Görüşülen kişiler üniversitede görevli akademisyenler olup eğitim bilimlerinde deneyimli alan uzmanlarından oluşmaktadır. Çalışma grubunun içerisinde temel eğitim, eğitim programları ve öğretim, eğitim yönetimi ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümlerinde görev alan akademisyenler yer almaktadır. Toplamda 11 akademisyen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitim ile ilk okuma yazma öğrenimi görmüş 15 öğrencinin velisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin bir kısmı yüzyüze bir kısmı çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Akademisyenler ve velilere yönelik sorulacak soruların yer aldığı yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden belirlediği soruları görüşme yaptığı kişiye yöneltir. Aldığı cevaplara göre farklı alt sorular sorabilir ve bu şekilde görüşmeyi yönlendirebilir. Bu sebeple esnek bir yapısı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu eğitim bilimi çalışmalarında sıkça kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000).

Görüşme formunda yeralan sorular katılımcılara yöneltilmiş ve verdiklere cevaplardan yola çıkarak araştırmacı tarafından alt sorular sorularak konu derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Akademisyenlerle yapılan görüşmeler Kasım 2021 ile Ocak 2022 tarihleri arasında çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Velilerden veri toplama aşamasında hem yüz yüze hem de çevrimiçi görüşmeler yapılmıştır. Yüz yüze görüşmeler tercih edilmiş; ancak, çalışma saatlerinin uygun olmaması durumu ve salgın sebebiyle yüz yüze görüşmeye müsait olmayan velilerle çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Velilerle yapılan görüşmeler, Ocak 2022-Mart 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplarla içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda araştırmacı öğretmenleri rollerini ve sorumluluklarını belirleyecek ortak noktalara ulaşmış ve temalaştırılmıştır.

BULGULAR

3.1. Akademisyen Görüşleri

Bu bölümde akademisyenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1.1. Akademisyen Görüşlerine Göre Uzaktan Eğitimde İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Öğretmen

Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Akademisyen Görüşleri

Akademisyenler, uzaktan eğitim temelli ilk okuma yazma öğretiminin öğrenci grubunun yaş seviyesi itibarıyla zor geçebileceğini belirtmişlerdir. Bu sebeple öğretmenlerin daha çok çaba harcamaları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Öğretmenin bu süreçte planlı ve istikrarlı olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Akademisyenler bu sürecin sağlıklı yürütülebilmesi için öğrencilerin *aktif katılımının* önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun için de materyal seçiminin önemine değinmişlerdir. Online derslerin motivasyonu düşürmesi sebebiyle *oyunlaştırma* ve *sohbet* ortamlarının önemine dikkat çekmişlerdir. Ders sürelerinin kısa tutulmasının da önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Teknolojik Becerilerine Yönelik Görüşler

Akademisyenler öğretmenlerin uzaktan eğitim temelli ilk okuma yazma öğretiminde teknolojiyi çok iyi şekilde kullanmalarını gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin teknolojik araç gereçlerin yanı sıra uzaktan eğitim uygulamalarını da iyi şekilde kullanmalarının sürecin başarılı geçmesi için önemli olduğuna değinmişlerdir. Teknolojik gelişmeler hızlı yaşandığı için öğretmenlerin de alacakları eğitimlerle sürece uyum sağlamalarının önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Sınıf Yönetimine İlişkin Görüşler

Akademisyenler sınıf yönetimi konusunda farklı görüşler belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim temelli ilk okuma yazma eğitiminde sınıf yönetiminin imkansız olduğunu ifade edenler olduğu gibi, sınıf yönetiminin gerekli olduğunu belirtenler de vardır. Sınıf yönetiminin gerekli olduğunu belirten akademisyenler ise iyi bir sınıf yönetiminin zor olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle kamera ve mikrofonların kapalı olmasının sınıf yönetiminin önündeki en büyük engel olduğu ifade edilmiştir.

Aile Desteğine İlişkin Görüşler

Akademisyenlerin uzaktan eğitim temelli ilk okuma yazma öğretiminde aile desteğinin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenin öğrenciyle aynı ortamda bulunmaması ilk okuma yazma öğretimi açısından bir engeldir. Bu sebeple ailelerle yapılacak işbirlikleri ile sürecin hem öğrenciler hem de

öğretmenler açısından daha sağlıklı ve başarılı geçeceği belirtilmiştir. Özellikle kalem tutma gibi psiko motor becerilerin kazandırılması için ailelerle işbirliği içinde çalışmanın önemine dikkat çekilmiştir.

Akademisyenlerin uzaktan eğitim temelli ilk okuma yazma öğretiminde ailelerin destek vermesi için bilgilendirilmesinin ve gerekli eğitimlerle sürece katkı sağlamalarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ailelerin ilk okuma yazma konusunda bilgi sahibi olmamasının öğrencilerde yanlış öğrenmelere yol açabileceği için velilerin bilgilendirilmesinin gerekli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca kullanılacak araç gereç ve yazılımlar konusunda da velilerin bilgili olmasının sürece büyük katkı sağlayacağı aksi durumda ise sürece engel olacağı belirtilmiştir. Bu sebeple velilere gerekli eğitimler verilmesinin, bunun da mümkünse sürecin başından itibaren yapılmasının önemli olduğu akademisyenler tarafından ifade edilmiştir.

Yazı Yazma vb. Psiko-Motor Becerilere İlişkin Görüşler

Akademisyenler öğrencilerin kazanması gereken psikomotor becerilerin uzaktan eğitimle kazandırılmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle ilk okuma yazma öğreniminde en temel psikomotor beceri olan yazı yazma becerisinin kazandırılmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Bu sebeple de ailelerden yardım alınması, hibrit model ve süreç başında yüz yüze kalem tutma çalışmalarının yapılması gibi görüşler belirtilmiştir.

Kamera ve Mikrofonların Kullanımına İlişkin Görüşler

Akademisyenler uzaktan eğitim temelli ilk okuma yazma öğretiminde kamera ve mikrofonların açık olmasının özellikle de kameraların açık olmasının süreci önemli derecede etkilediğini belirtmişlerdir. Özellikle sınıf yönetimi, öğrencilerin yaptıklarını izleme-denetleme, iletişim kurma vb. açılardan kameraların açık olmasının önemine dikkat çekilmiştir.

Materyal Kullanımına İlişkin Görüşler

Akademisyenler uzaktan eğitimle ilk okuma yazma öğretiminde en önemli faktörlerden birini kullanılacak öğretim materyalleri olduğunu belirtmişlerdir. Yüz yüze eğitimde daha çok fiziksel materyaller kullanılsa da uzaktan eğitimde dijital materyallerin daha çok kullanıldığını ve öğretmenlerin de bunları yeterli ölçüde kullanması gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle aktif katılımı sağlayacak, eğlenerek öğretecek, anında dönüt verebilecek, öğrenci seviyesine uygun dijital materyallerin, özellikle de Web 2.0 araçlarının kullanımının önemli olduğu vurgulanmıştır. Akademisyenlerin vurguladığı önemli bir nokta da çocukları dijital materyallere boğmadan eldeki imkanlar ölçüsünde materyal seçimi yapılması gerektiğidir. Ayrıca gerekli durumlarda fiziksel materyallerle de sürecin desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Duyuşsal Desteğe İlişkin Görüşler

Akademisyenler online eğitimin sosyalleşmeyi ve duyuşsal gelişimi olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Akademisyenler çocukların sürekli online eğitim alması durumunda duyuşsal açıdan desteklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Burada öğretmenlerin duyuşsal destek verme konusunda rolü ve sorumluluğu olduğunu belirtmektedirler. Bazı akademisyenler ise verilecek duyuşsal desteğin yetersiz kalacağını ve istenen sonuca ulaşamayacağını belirtmektedirler.

3.1.2. Akademisyen Görüşlerine Göre Öğretmen Rollerini ve Sorumlulukları

Bu bölümde akademisyenlerin görüşlerinden yola çıkarak “öğretmen rollerini ve sorumlulukları neler olmalıdır?” sorusunun cevabı aranmıştır. Akademisyenlerin uzaktan eğitim temelli ilk okuma yazma öğretimi görüşlerini incelediğinde öğretmenlerin birtakım rollerini ortaya çıkmaktadır.

Teknolojik Okuryazar Rolü

Uzaktan eğitim temelli ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenin en önemli rollerinden birinin *teknolojik okuryazar* olma rolü olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim etkinlikleri gerçekleştirecek seviyede bilgi sahibi olması ve yeni teknolojileri kendisini adapte etmesi gerektiği belirtilmiştir.

Liderlik Rolü

Akademisyenler sınıf yönetimi konusunda farklı görüşlere sahip olsalar da bir sınıfın olduğu ve bunun da bir yönetime ihtiyacı olduğu görüşü ağır basmaktadır. Öğretmen sınıf yönetimini zor da olsa sağlamaya çalışması gerektiği ve bunun için de özellikle kameraları açık tutması gerektiği vurgulanmıştır. Kameraların kapalı olması durumunda sınıf yönetiminden söz edilemeyeceği ifade edilmiştir. Öğretmenin buradan hareketle *liderlik* rolü olduğu belirtilmektedir.

Diyalojik Öğretmen Rolü

Akademisyenler öğretmenlerin velilerle sürekli iletişim halinde olmasının sürece büyük katkı sağlayacağını ve ailelerin de sürece daha fazla destek verebileceğini belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğretmenin *diyalojik öğretmen* rolü öne çıkmaktadır.

Rehber Rolü

Velilerin sürece katılmasının önemli olduğunu belirten akademisyenler velilerin teknolojik okuryazarlık ve okuma yazma öğretiminde kullanılacak materyaller konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Velilere yapılacak bilgilendirmeler, eğitimler, yönlendirmeler de öğretmenin *rehber* rolü olarak adlandırılabilir.

Öğrenen Öğretmen Rolü

Akademisyenler uzaktan eğitimle yapılacak ilk okuma yazma öğretiminin zor olduğunu ifade etmişler, bu sebeple de öğretmenlerin donanımlı olması ve kendilerini sürekli yenilemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğretmenin yanısıra kendilerinin de sürekli öğrenen durumunda olması *öğrenen öğretmen* rolünü ortaya çıkarmaktadır.

Destekleyici Rolü

Uzaktan eğitimde çocukların sosyal ortamdan uzak kalması ve sürekli ekran başında kalmanın zor olduğu bir süreçte motive edilmeye, cesaretlendirilmeye ihtiyacı olduğunu belirten akademisyenler öğretmenin *destekleyici edici* rolü olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmen Sorumlulukları

Akademisyen görüşlerine göre belirlenen öğretmen rollerinin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin sorumlulukları şu şekilde ortaya çıkmaktadır.

Tablo 1: Akademisyen görüşlerine göre öğretmen rol ve sorumlulukları

Öğretmen Roller	Rollere Yönelik Sorumluluklar
Teknolojik Okuryazar	Teknolojik gelişmeleri takip etme Yazı araç gereçlerini etkili kullanma Öğrencilerinin mevcut teknolojik imkanlarını tespit etme İhtiyacı olan eğitimleri alma Dijital materyal geliştirme bilgisine sahip olma.
Liderlik Rolü	Kuralları öğretme Kamera ve mikrofonların doğru şekilde kullanılmasını sağlama Öğrencilerin derse uygun şekilde katılımını sağlama Dersi ilgi çekici hale getirme Planlı olma, uygulamaları etkili kullanma Düzenleyici olma.
Diyalojik Öğretmen Rolü	Ailelerle iletişim kurma Aileleri sürece dahil etme Açıklayıcı olma
Rehber Rolü	Topluma önder olma Velilere eğitim verme Yol gösterici olma.
Öğrenen Öğretmen Rolü	Teknolojik yenilikleri takip etme Çağın şartlarına uygun pedagojik gelişmelere hakim olma Planlı olma.

Destekleyici Rolü	Cesaretlendirme Güven verme Eğlenceli eğitim ortamı oluşturma Samimi ilişkiler kurma.
-------------------	--

Akademisyenlerle yapılan görüşme bulguları neticesinde öğretmenlerin altı farklı rolü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu rollerine ait sorumlulukları da bulunmaktadır. Yine akademisyen görüşlerinden elde edilen bulgularda bu rollere ait sorumluluklar da belirlenmiş ve yukarıdaki tabloda belirtilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim temelli ilk okuma yazma öğreniminde okul ortamından uzak olması ve bilgisayar vb araçlarla derse bağlanmaları bir takım sorunları ve farklılıkları da beraberinde getirmektedir. Öncelikle öğretmenleri iyi bir teknolojik okuryazar olması gerektiği belirtilmiş ve bu amaçla da kendilerini geliştirmeleri bir sorumluluk olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerle aynı ortamda olmaması sınıf yönetimini zor bir hale getirmiş ve sınıfta kaos ortamları oluştuğu belirtilmiştir. Bu sebeple de öğretmenlerin süreci ve sınıf yönetimini iyi yönetmeleri gerektiğinden öğretmenin iyi bir lider olması gerektiği vurgulanmış ve öğretmene liderlik rolü verilmiştir. Sürecin sağlıklı yürümesi açısından öğretmenin monolojik değil de diyalogik iletişimi tercih etmesi ve velileri de sürece katması gerektiği için diyalogik öğretmen rolüne sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Yüzyüze eğitimde olduğu gibi öğretmenin topluma her zaman rehberlik etmesi gerektiği ifade edilmiş ve bulgular sonucunda öğretmenin rehber olması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Rehber olacak öğretmenin de öğrencilere ve özellikle de velilere rehberlik etme yol gösterme sorumlulukları vardır. Öğretmenler her zaman çağın şartlarına ayak uydurmak durumunda olsa da uzaktan eğitim temelli bir ilk okuma yazma öğretimi gerçekleştirecekleri için öğrenen öğretmen rolü ön plana çıkmıştır. Bu role sahip olan öğretmenlerin de kendilerini yenileme, tekno pedagojik gelişmeleri takip etme gibi sorumlulukları vardır. Ayrıca öğretmen çocuklar için zor geçecek bu uzaktan öğretim sürecinde çocuklara destek olmalı, motive etmeli, cesaretlendirici olmalıdır. Bu da öğretmenin destekleyici rolü olarak ortaya çıkmaktadır.

3.2. Veli Görüşleri

Bu bölümde velilerle yapılan görüşmeleride elde edilen verilerin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

3.2.1. Veli Görüşlerine Göre Uzaktan Eğitimde İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Öğretmen

Eğitim Öğretim Sürecine Yönelik Veli Görüşleri

Veliler, öğretmenin süreci iyi yönetmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenin adaletli davranması ve çocukların derse katılımı konusunda

adil ve cesaretlendirici olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ev çalışmalarının (ödevlerin) kontrolünün önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenin tüm öğrenci ödevlerini kontrol etmesinin zor olduğunu farkındadırlar. Öğretmenin çocukların motivasyonunu yüksek tutması ve dersi eğlenceli hale getirmesinin çocukların derse katılımını artırdığını belirttiler.

Öğretmenlerin Teknolojik Becerilerine Yönelik Veli Görüşleri

Veliler öğretmenlerin uzaktan eğitim temelli ilk okuma yazma öğretiminde teknolojiyi yeterli düzeyde kullanmayı bilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin teknolojik araç gereçlerin yanı sıra uzaktan eğitim uygulamalarını da iyi şekilde kullanmalarının sürecin başarılı geçmesi için önemli olduğuna değinmişlerdir. Öğretmenin derste kullandığı programla ilgili sorunlar yaşadığında öğrencilerin derse olan motivasyonlarının düştüğünü, öğrencilerin başka aktivitelerle uğraşmaya başladıklarını hatta bilgisayar başından kalktıklarını, yaşanan aksiliklerin de öğrenme kayıplarına yol açtığını belirtmişlerdir. Farklı düzeyde bilgisayar kullanma becerisi olan öğretmenlerin derslerinin de çok farklı seviyede başarılı olduğunu ifade etmişlerdir.

Aile Desteğine İlişkin Veli Görüşleri

Aile Desteğine İlişkin Görüşler “Ailelerle İşbirliği” ve “Aileleri Bilgilendirme ve Aile Eğitimi” olarak iki kısımda incelenmiştir.

Veliler uzaktan eğitim temelli ilk okuma yazma öğretiminde öğretmenlerin velilerle sürekli iletişim halinde olmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ailelerin sürece ilişkin kaygılarının azaltılarak katkılarının artırılmasının öğretmenin sağlıklı iletişim kurmasıyla bağı olduğunu ifade etmişlerdir.

Veliler de akademisyenler gibi uzaktan eğitim temelli ilk okuma yazma öğretiminde ailelerin destek vermesi için bilgilendirilmesinin ve gerekli eğitimlerle sürece katkı sağlamalarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Aileler ilk okuma yazma öğretimini çocuklarla aynı anda izleyerek öğrenebildiklerini, ancak kullanılacak araç gereçler ile uygulamaların kullanımında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ailelerin teknolojik okuryazarlıklarının eşit seviyede olmadığını bu sebeple de durumun öğrencilerin öğrenme sürecini etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sebeple öğretmenlerin süreç başından itibaren yapacağı uygulamalarla ve kullanacağı dijital araç gereçlerle ilgili kullanım bilgilerini velilere aktarmasının süreçte öğrencilere olumlu yansıtacağını söylemişlerdir.

Yazı Yazma vb. Psiko-Motor Becerilere İlişkin Veli Görüşleri

Veliler öğrencilerin yazı yazma ve kalem tutma gibi psikomotor becerileri kazanmalarında yüzyüze eğitimin ve aile desteğinin önemine dikkat çekmişlerdir. Burada sorumluluğun öğretmenden çok velilerde olmasını gerektiğini bunun için de velilerin daha çok çaba sarf etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin süreç başında bilgilendirme yapmasının ve süreç

içerisinde de gözlemleyerek uyarılarda bulunmasının yeterli olacağını belirtmişlerdir.

Kamera ve Mikrofonların Kullanımına İlişkin Veli Görüşleri

Veliler uzaktan eğitim temelli ilk okuma yazma öğretiminde kameraların açık olması durumunda öğrencilerin dersi daha dikkatli dinlediklerini ve derse katıldıklarını belirtmişlerdir. İlk zamanlar sorunlar yaşansa da zamanla sınıf kurallarının bu şekilde öğrenildiğini belirtmişlerdir.

Materyal Kullanımına İlişkin Veli Görüşleri

Veliler derslerde kullanılacak materyallere ilişkin çok fazla görüş belirtmemişlerdir. Dijital materyaller, oyunlar ve Web 2.0 araçlarını kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin derse ilgilerinin arttığını, eğlenerek öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Duyuşsal Desteğe İlişkin Veli Görüşleri

Veliler uzaktan eğitimde öğrencilerin derse yeteri kadar motive olmadığını, söz alamayınca olumsuz duygulara kapıldıklarını belirtmişler, bunun için de öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirecek cümleler kurmasının, adaletli davranmasının, sevecen yaklaşmasının, olumlu pekiştiriciler kullanmasının faydalı olabileceğini belirtmişlerdir.

3.2.2. Veli Görüşlerine Göre Öğretmen Roller ve Sorumlulukları

Bu bölümde velilerin görüşlerinden yola çıkarak “öğretmen rolleri ve sorumlulukları neler olmalıdır?” sorusunun cevabı sunulmaktadır.

Teknolojik Okuryazar Rolü

Velilerden elde edilen bulgulardan öğretmenin iyi bir *teknolojik okuryazar* olma rolü olduğu ortaya çıkmıştır. Veliler, teknolojiyi iyi kullanan öğretmenlerin dersleri ve süreci de iyi yürüttüklerini ve çocukların dersi daha ilgiyle takip ettiklerini belirtmişlerdir.

Diyalojik Öğretmen Rolü

Veliler öğretmenlerin süreç içerisinde kendileriyle iletişim halinde olmasının, onları desteklemesinin ve onların da görüşlerini almasının faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenle iletişim kurmanın önemine dikkat çekmişlerdir. Buradan hareketle elde edilen bulgulardan öğretmenin *diyalojik öğretmen rolü* öne çıkmaktadır.

Rehber Rolü

Veliler pedagojik ve teknolojik anlamda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için sürece yeteri kadar destek sağlayamadıklarını, ilgili konularda öğretmenlerin rehberlik yaparak eğitim vermesi durumunsa yeterli desteği sunabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerin eğitimler vermesinin faydalı

olacağını ifade etmişlerdir. Bulgulardan yola çıkarak öğretmenin rehberlik yapması, velilere yol göstermesi ve gerekli eğitimleri vermesi öğretmenin *rehber rolü* olarak adlandırılabilir.

Destekleyici Rolü

Velilerden elde edilen bulgularda çocukların uzaktan eğitim deslerinde öğretmenleri tarafından görülmei daha çok arzuladıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler öğretmenleriyle iletişim kurmak, konuşmak, kendilerini göstermek istemektedirler. Aksi durumda ise öğrencilerde olumsuz davranışlar ve derse karşı olumsuz tutumlar ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin çocukları motive etmesi, cesaretlendirmesi, adaletli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bulgular incelendiğinde öğretmenin *destekleyici rolü* ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin öğrencileri süreç içerisinde desteklemek gibi bir rolü vardır.

Öğretmen Sorumlulukları

Veli görüşlerine göre belirlenen öğretmen rollerinin gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin sorumlulukları şu şekilde ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2: Velilerin görüşlerine göre öğretmen rol ve sorumlulukları

Öğretmen Roller	Rollere Yönelik Sorumluluklar
Teknolojik Okuryazar	Teknolojik gelişmeleri takip etme Yazı araç gereçlerini etkili kullanma Öğrencilerinin mevcut teknolojik imkanlarını tespit etme İlgi çekici teknolojik oyunlar kullanma
Diyalogik Öğretmen Rolü	Ailelerle iletişim kurma Aileleri sürece dahil etme Açıklayıcı olma
Rehber Rolü	Velilere eğitim verme Yol gösterici olma.
Destekleyici Rolü	Cesaretlendirme Güven verme Eğlenceli eğitim ortamı oluşturma Samimi ilişkiler kurma.

Velilerle yapılan görüşme bulguları neticesinde öğretmenlerin dört farklı rolü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu rollerine ait sorumlulukları da bulunmaktadır. Yine veli görüşlerinden elde edilen bulgularda bu rollere ait sorumluluklar da belirlenmiş ve yukarıdaki tabloda belirtilmiştir.

Öğretmenlerin teknolojik araç gereç ve uygulamaları iyi seviyede kullanmasının öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme seviyesini arttırdığı veliler tarafından ifade edilmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin iyi bir iyi bir teknolojik

okuryazar olması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Velilerin sürece olan desteğinin artırılması için öğretmenin kendileri ile iletişim halinde olmasının önemine vurgu yapılmıştır. Buradan hareketle öğretmenin diyalogik öğretmen rolüne sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Desteğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duyan veliler öğretmenin kendilerine rehberlik etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenin rehber olması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Rehber olacak öğretmenin de öğrencilere ve özellikle de velilere rehberlik etme yol gösterme sorumlulukları vardır. Ayrıca öğretmen çocuklar için zor geçecek bu uzaktan öğretim sürecinde çocuklara destek olmalı, motive etmeli, cesaretlendirici olmalıdır. Bu da öğretmenin destekleyici rolü olarak ortaya çıkmaktadır.

SONUÇ

Çalışmada akademisyenler ve velilerden elde edilen bulguların hem ortak hem de ayrışan yönleri vardır. Ayrıca hem akademisyenler hem de veliler bakış açılarına göre farklı düşünceler ifade etmişlerdir. Ancak genel olarak akademisyenlerin ve velilerin görüşleri örtüşmektedir. Her iki grup da öğretmene bir takım roller ve sorumluluklar verirken öğretmenin çok da yıpratılmaması ve sorumlulukların veliler tarafından paylaşılması gerektiğini belirtmişlerdir.

İki gruptan elde edilen verilere göre dört ortak rol ortaya çıkmıştır. Bunlar; teknolojik okuryazarı, diyalogik öğretmen, rehber ve destekleyici rollerdir. Akademisyenler velilerden farklı olarak iki rol daha ortaya koymuşlardır. Bunlar da: öğrenen öğretmen ve lider rolleridir. Velilere bu rollere ilişkin çok fazla görüş belirtmemişlerdir. Bu kesişen roller öğretmenlerden beklenen öncelikli rolleri ifade etmektedir. Her iki grup da tüm sorumlulukların öğretmene yüklenemeyeceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğretimin kalitesini arttırmak için teknolojik okuryazarlık becerilerinin ve sınıf yönetimi yaklaşımlarının iyi olması gerekmektedir. İyi bir teknolojik okuryazar öğretmen, öğrencileri derse daha iyi motive edebiliyor, dersi çekici hale getirebiliyor ve süreci daha iyi yönetebiliyordur. Velilerin yaptığı karşılaştırmalar teknolojiyi iyi kullanan öğretmenlerin sınıflarında eğitim öğretim faaliyetlerinin daha iyi yürüdüğü ve çocuklar arasındaki öğrenme farklılıklarının olduğunu göstermektedir.

Bu süreçte öğrenciler duyuşsal açıdan desteklenmelidir. Uzaktan eğitim döneminde sosyalleşme ve davranış sorunları yaşayan öğrenciler desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bir ekran karşısında derse giren ve ilk okuma yazma öğrenen çocukların da desteğe ihtiyaç duyduğu hem akademisyenler hem de veliler tarafından belirtilmektedir.

KAYNAKÇA

- Altuğ, A. ve Kumral, O. (2021). “Uzaktan Eğitim Yoluyla İlkokuma Becerisinin Kazandırılması: Veli Gözünden Yaşananlar ve Değerlendirmeler”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4):7-18.
- Atık, H. ve Avcı, F. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Eğitim Teknolojilerini Kullanan 1. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*, 7(2), 687-708.
- Çelenk, S. (2002), “İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri”. *İlköğretim-Online*, 1 (2), 40-47.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the Covid-19 Pandemic. *Prospects*,49, 91-96.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). “Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz 2010, 817-838.
- Eken, Ö. ve Tosun, N. (2020). “Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme”. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 113-128. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.780722>
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 Salgını Döneminde Eğitim: İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 360-380.
- Göçmez, A. U. ve Ünal, E. (2021). Dijital eğitim sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 936-955.
- Gürbüz, E. ve Yılmaz, M. (2021). “Pandemi Döneminde İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40):1088-1094.
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. 03 Mayıs 2021 tarihinde <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> adresinden erişilmiştir.
- Kargın, T. ve Karataş, A. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Gözünden Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim Aracılığıyla İlk Okuma Yazma Öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1264-1284.
- Kesik, C. ve Baş, Ö. (2021). “Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden EBA ve Eğitim Portalları ile İlk Okuma ve Yazma Öğretimi”. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 11 (1), 93-115.
- Kılınç, M; Afacan, P. ve Uzunpınar, U. (2021). Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim ile İlkokul 1. Sınıflarda Eğitim Veren Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi- 5, Bildiri Tam Metinleri Kongre E-Kitabı* 112-124.

- Kırmızı, F. ve Büyükdağ, G. S. (2022). Öğretmen Görüşlerine Göre COVID-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitimde İlk Okuma Yazma Eğitimi Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 385-413.
- Koç, R. (2012). “Okuma yazma öğretimi yöntemleri ve ses temelli cümle yöntemi uygulaması”. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7/4, 2259-2268.
- Koyuncu, D. A. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özcan, A. F. ve Saydam, E. N. (2021). “İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Covid 19 Salgın Sürecinde İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Algıları”. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(2), 62-86.
- Sağırılı, M. (2021). “Salgın Döneminde İlk Okuma Yazma Öğretimi”. *EKEV Akademi Dergisi*, Sayı: 86, 385-402.
- Şenel, H. G. (2004). “Öğretmenlerin ilkokuma-yazma öğretiminde tercih ettikleri yöntemler”, *İlkogretim-Online*, 3 (2), 48-53.
- Tok, Ş., Tok, T.N. ve Mazı, A. (2008). “İlkokuma yazma öğretiminde çözümlenme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Kış 2008 (53), 123-144.
- Türnüklü, A. (2000). “Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4, 543-559.
- UNESCO, (2020). Startling Digital Divides in Distance Learning Emerge, 18 Nisan 2022 tarihinde <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge> adresinden erişilmiştir.



Bölüm 6

ZEKÂNIN ÖTESİNDE: ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLER¹

Elmaziye TEMİZ²

Gülşah YAVUZ³

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

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

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

1. GİRİŞ

Eğitim bireylerin ve toplumların gelişim sürecinde en etkili öğelerden biri olarak kabul edilmektedir. Her düzeydeki eğitim-öğretim programlarıyla hem bireylerin sosyalleşme ve kültürlenme süreçlerine yön vererek başta üyesi oldukları topluma uyum sağlamaları, hem de doğuştan getirdikleri gizilgüçlerini (zekâ, yetenek potansiyelleri) geliştirerek üretici ve yaratıcı bireyler olarak toplumsal kalkınmaya katkı sağlamaları beklenmektedir. Bu bağlamda eğitimin amacı bireysel farklılıkları geliştirerek bireyin kendini gerçekleştirmesine imkân sağlamaktır. Türk kültüründe “beş parmağın beşi de bir değerdir” deyişle özetlenen bireyler arasındaki farklılıkların ilk dikkat çeken fiziksel özellikler olup, gelişim sürecinde soy-soptan getirilen genetik potansiyel çevre etkileşimi ile görünür duruma gelince, zekâ ve yetenek alanları da bu farklılıklar çerçevesinde değerlendirilmeye başlanmaktadır. Doğumundan itibaren bireyin tüm yönleri ile gelişiminin desteklenmesinde, eğitim ve öğrenme süreçlerinde ayırt edici özelliklerinin dikkate alınması gerektiği çağdaş eğitim anlayışının gereğidir.

Bireysel farklılıkların başında gelen zekânın kalıtsal yoldan bireye geçtiği bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Temel eğitimin başlangıç yıllarında sayısal işlemleri yapmadaki hız çocuğun “çok zeki” olarak algılanmasının ilk göstergesi olmaktadır. Sayısal kavrama ve işlem yapma hız gücünün dışı vurumu üzerinden tanımlanan ilk zekâ matematiksel zekâ olmuştur. Ancak zekâ kavramını yalnızca matematiksel zekâyâ indirgemek doğru mudur? Bu sorunun yanıtı elbette hayır olacaktır. Öyle ki, Gardner (1983) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Kuramı, zekânın tek boyutlu bir olgu olmadığını, aksine birden fazla zekâ türünün var olduğunu ve her bireyin farklı zekâ türlerine farklı düzeylerde sahip olduğunu öne sürmektedir. Bu nedenle eğitimin bir bireyin ne yapabildiğinden ziyade ne yapabileceği ile ilgilenmesi, farklı öğrenme deneyimleri sunarak kapasitesini en üst düzeyde sergilemesine olanak sağlanması gerekmektedir. Ayrıca yalnızca zekâ türleri değil bireysel farklılıklar dendiğinde akla gelen üstün zekâ konusunun da eğitim bağlamında ele alınması önem taşımaktadır. Üstün potansiyelle sahip bireyler, bazı kaynaklarda üstün yetenekli (Ataman, 2003; Davaslıgil, 2004; Akçamete, 2009; Tantay, 2010; Sak, 2015; Tortop, 2018; MEB, 2018; Çitil, 2020) ya da özel yetenekli (Kök, 2012; MEB, 2018, 2022), bazı kaynaklarda ise üstün zekâlı (Renzulli, 1978; Önal ve Büyük, 2020) olarak adlandırılmaktadır. Bu durum kavramların birbirinin yerine kullanılması ve dolayısıyla karıştırılmasına neden olmaktadır. Bu yazıda kavramsal kargaşaya yer vermemek adına ve başlığı gereği sırasıyla Üstün Yetenek Kavramı, Üstün Yetenek Modelleri ve Üstün Yeteneklilerin Özellikleri ele alınmaktadır.

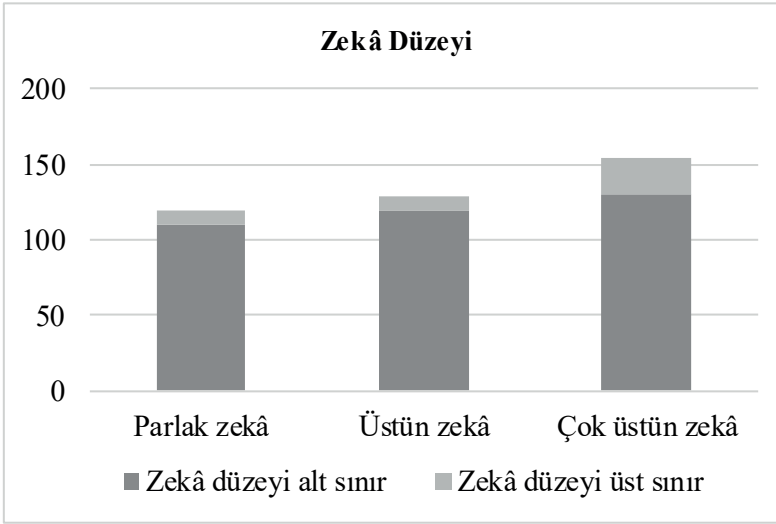
2. ÜSTÜN YETENEK (ÜY) KAVRAMI

Üstün yetenek gelişimi ve öğrenmesi özel eğitim gerektiren bireyler kapsamında kullanılan bir kavramdır. Özel eğitim kapsamındaki bireyler; bireysel özellikleri, yetenek ve yeterlikleri bakımından tipik gelişim gösteren, akranlarından anlamlı farklılıkları olan bireylerdir. MEB (2018) bu bireyleri yetersizliği olan bireyler (zihinsel, öğrenme, işitme, görme, ortopedik alanlarda), uyum güçlüğü olan bireyler (dil ve konuşma, özel öğrenme, duygusal, davranışsal ve sosyal alanlarda), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gösteren bireyler ile üstün zekâ ve yeteneği olan bireyler olarak sınıflandırılmaktadır.

Jacob Javits Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenciler Eğitimi Yasası (2002) kitabında, üstün zekâ ve yeteneğe sahip bireyleri belirli akademik alanlarda yüksek düzeyde entelektüel, yaratıcı, sanatsal, liderlik ve/veya olağanüstü yeteneklere sahip öğrenciler, çocuklar veya gençler olarak tanımlanmaktadır. Clark'a (2013) göre bu bireylerin yeteneklerinin yalnızca eğitim programları aracılığıyla tam anlamıyla geliştirilmesi mümkün olmadığından, bunun yanı sıra duyuşsal ve güdüsel faktörlerin de göz önünde bulundurulduğu hizmet ve etkinliklere gereksinim duyulmaktadır.

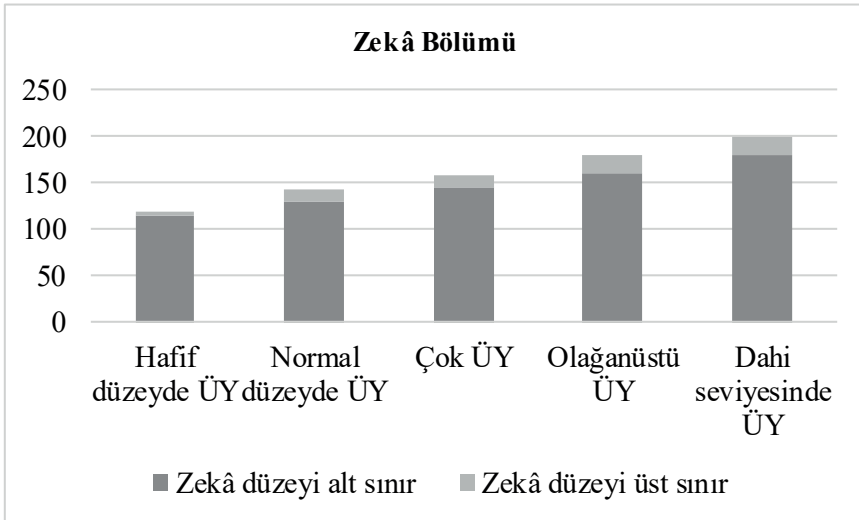
Dünya Konseyi tarafından “üstün zekâlı ve yetenekli” ve Türkiye’de 1.Ulusal Üstün Zekâlılar Kongresi’nde “özel yetenek” kavramı öne çıkarılmış olmasına rağmen (Kök, 2012) Türkiye alan yazınında üstün zekâlı, üstün yetenekli, üstün yetenekli ve özel yetenekli kavramlarından herhangi biri anlam farklılığı gözetmeksizin birbiri yerine kullanılmaktadır. Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nun 15.01.2013 tarihli Strateji ve Uygulama Planında “özel yetenek” kavramı kullanılmakta, MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) uyarınca zekâ ve yetenek düzeyi bakımından üstün olan bireylere “özel yetenekli birey” denmektedir.

Alan yazında zekâ ve yetenek kavramlarının tanım çeşitliliği Çitil ve Ataman’a (2018) göre üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarına bakış çeşitliliğinin de temel nedenidir. Araştırmalara göre ÜY’lilik kavramı bireylerin zekâ düzeylerinin (IQ) 130 ve üzeri olmasının yanı sıra ortalamanın üzerinde yetenek, yüksek düzeyde görev sorumluluğu ve yaratıcılık ile ileri düzeyde motivasyon özelliklerini içermektedir. Ayrıca IQ seviyesine göre çeşitli sınıflandırmalar da bulunmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)’nün zekâ sınıflandırmasına göre (Şekil 1) 110-119 IQ parlak, 120-129 IQ üstün ve 130 IQ ve üzeri çok üstün zekâ olarak nitelendirilmektedir.



Şekil 1. DSÖ zekâ sınıflandırması

Akkanat (1999) ve Levent (2011) tarafından yapılan üstün yeteneklilik temelli zekâ gruplandırması Şekil 2’de gösterilmektedir. Buna göre IQ düzeyi 115’ten başlamak üzere çeşitli düzeylerde ÜY’ten söz etmek mümkündür.



Şekil 2. Üstün yeteneklilik temelli zekâ gruplandırması

Kaya’ya (2013) göre üstün yetenekli bireylerin (ÜYB) bilişsel yeterlikleri bakımından akranlarından üst düzeyde performans gösterdiğinin alan uzmanlarınca onaylanmış olması gerekmektedir. Türkiye’deki üstün yetenekli öğrencilerin (ÜYÖ) yetenekli oldukları alanları tanılayarak

yetenekleri doğrultusunda gelişebilmeleri amacıyla, örgün eğitime devam ettikleri okullara ek olarak eğitim alabilecekleri kurum olan Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Yönergesinde yer verilen tanıma göre; özel yetenekli birey “Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireydir.”(MEB, 2022). Kısaca ÜY birey bir veya birden çok alanda yeteneği olan ve üstün başarı gösteren bireye denmektedir.

ÜYB çeşitli fiziksel, duyuşsal, sezgisel ve sosyal özellikleri bakımından tipik gelişim gösteren bireylere kıyasla gelişim hızları farklılık gösteren özel eğitime ihtiyacı olan bireylerdir (MEB, 2018). Amerikan Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği'ne (National Association of Gifted Children-NAGC) (2016) göre ÜY genel yetkinlikler, kişisel düşünceler ve motivasyonun bir aradalığı veya hem bilişsel hem de duygusal tecrübeleri anlama ve transfer edebilme becerisi bakımından yaşıtlarına göre farkındalık ve duyarlılık gösterebilme ile yeteneğini ortaya koymak anlamlarına gelmektedir. Renzulli (1978) ÜYB’i genel yetenek, üst düzey sorumluluk bilinci ve yaratıcılık becerisinin bileşimine sahip kişiler olarak nitelendirmektedir. Sak’a (2015) göre ise yaş seviyesinden üst düzey davranışlar sergileyen bireylere ÜY’li denmektedir. Dabrowski’nin *aşırı uyarılabilirlik* olarak adlandırdığı ÜY’lilik yaklaşımına göre bireylerin psiko-motor, duyuşsal, düşünsel, imgesel, duygusal durum olmak üzere beş ayrı uyarılabilirlik durumu mevcuttur (Çitil ve Ataman, 2018; Tortop, 2018). ÜYB bilişsel ve duyuşsal açıdan akranlarından farklıdırlar (Nacaroğlu ve Kızıkan, 2021).

Türkiye’de 1991 yılında MEB Özel Eğitim Konseyi toplanmış ve hazırladıkları Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyon Raporu’nda ‘üstün zekâ’ ve ‘üstün özel yetenek’ kavramlarını ‘üstün yetenek’ kavramı olarak tek bir başlık altında bir araya getirmiştir. Raporda yer verilen tanıma göre “Üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri açısından, yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği, konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir.”

Terman’ın (1925) da belirttiği gibi ÜYB entelektüel yetenek kaynakları bir ulusun sahip olabileceği en değerli kaynaklar arasındadır. Dolayısıyla bu bireylerin yeteneklerinin tanılanması ve geliştirilmesine imkân verilmesi oldukça önemlidir. Çitil (2018) lider, bilim ve sanat insanı olma potansiyeli bulunan ÜYB’in fark edilmedikleri ve desteklenmediklerinde yıkıcı olabileceklerini belirtmektedir. Çağlar (2019) da ÜYB’in üstün oldukları yönlerini geliştirmelerinin önüne engel konması durumunda sahip oldukları potansiyellerini toplumun zararına kullanma yönünde de ustalıklı hareket edebileceklerini vurgulamaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında ÜYB’in insanlığın geleceği için bir cevher olduğu unutulmamalı Bilgili’nin (2000) de ifade ettiği gibi ÜY eğitiminin felsefesi temel alınarak sürdürülebilir eğitim politikaları oluşturulmalıdır.

ÜYB'in eğitiminin uzun yıllardır başlıca araştırma konuları, kavramın tanımlanması, bireylerin tanınması ve özellikleri, eğitsel modeller ile istihdamları olmuştur. Şüphesiz bir kavrama ilişkin tanımlama o kavramın kapsamı, nitelendirdikleri ve geliştirdikleri bakımından çıkış noktası olmaktadır. Yapılan tanımların kültürden kültüre değiştiği (Sak, 2010), tanınmaya dair çalışmaların her zaman tartışıldığı ve tanımlama yaklaşımının belirgin olması gerektiği (Heller, 2004), uygulanacak eğitim modellerinin detaylıca belirlenmesi, bu modellerin toplumsal normlara ve eğitim sistemine uyumlanması gerektiği (Davashgil ve Zeana, 2004), ÜYB'in özelliklerine ilişkin yürütülen araştırmaların sonuçları ile ÜYB'in istihdamlarına dair yapılan çalışmalar bugün de önemle üzerinde durulmaya devam edilen tartışma konuları arasında yer almaktadır.

3. ÜSTÜN YETENEK MODELLERİ

Üstün yetenekli bireylerin tanınmasında ve eğitimlerinde izlenecek yaklaşım için, bilimsel birikim sonucu oluşturulan modelleri bilmek konu alanını daha derinlemesine kavramaya yardımcı olacaktır. Bu modellerin öne çıkardıkları kavramlar çerçevesinde birbirlerinden farklılaştıkları ve çeşitlendikleri söylenebilir. Bu çerçevede belki de en yaygın kavramsallaştırma, çoğu ÜY modelinde de yer aldığı üzere yüksek bilişsel yetenek veya IQ değişkenidir. Bununla beraber bazı çağdaş kavramsallaştırmalar ÜY'liliği zekâ teorileri ve alana özgü yeteneklere kadar genişletmektedir (Worrell, vd., 2019). Alan yazında yer alan belli başlı modeller tarihsel gelişim sırasına göre şu şekildedir:

a) Renzulli'nin Üç Halka Modeli (1978): Bu modele göre ÜY'lik, ortalamanın üzerinde genel yetenekler, üst düzey göreve bağlılık ve üst düzey yaratıcılık olmak üzere üç temel insan özelliği kümesi arasındaki etkileşimden oluşur. Üstün Zekâ ve ÜY çocuklar, bu özelliklerin birleşimine sahip ya da bu özellikleri geliştirebilen ve performansını kapasite olarak kıymetli bulunduğu herhangi bir alanda uygulayabilen bireylerdir. Üç küme arasında etkileşim gösteren veya geliştirebilen çocuklar, normal öğretim programlarıyla normalde sağlanmayan çok çeşitli eğitim fırsatlarına ve hizmetlerine ihtiyaç duyarlar.

b) Tannenbaum'un Deniz Yıldızı Üstün Yeteneklilik Modeli (1983): ÜY bireyin genel yetenek, ayırt edici özel yetenek, zekâ ile ilgili olmayan ve çevresel faktörler ile şans faktörü olarak beş niteleyicinin birlikte sahip olması gerektiğini savunan bir modeldir. Bu modele göre herhangi bir etmenin eksikliği diğer dört faktörün bir arada olması durumunda dahi herhangi bir anlam ifade etmemektedir.

c) Mönks'ün Çok Faktörlü Üstün Yeteneklilik Modeli (1992): Renzulli'nin üç halka modelinde yer alan etkenlere çevrenin üstün yetenekliliği etkileyeceği görüşü ile aile, okul ve akranlarla etkileşim unsurlarının da dahil edilmesi

ile oluşturulan modeldir. Bu modele göre modelde yer alan altı faktörün birbiriyle olumlu etkileşimi ÜYB'in performansını ortaya çıkarmada etkili olmaktadır.

d) Sternberg ve Zhang'ın Beşgen Kuramı (1995): ÜYB'in tanılanmasında yalnızca standart zekâ testlerinin kullanılmasının eksik kalacağı görüşüne dayanan modelde mükemmellik, nadirlik, kanıt, üretkenlik ve değer olmak üzere üstün yetenekliliğin beş unsuru yer almaktadır.

e) Gagne'nin Ayrımsal Üstün Zekâ ve Üstün Yeteneklilik Modeli (2000): Modelin adından da anlaşılacağı üzere üstün zekâ ve ÜY kavramları birbirinden ayrılarak ele alınmaktadır. Bireyin doğuştan getirdiği zihinsel kapasitesini (üstün zekâ) yaşantıları yoluyla geliştirmesi ile ortaya çıkması (üstün yetenek) olarak ayırım yapılan model üstün zekâ, ÜY, bireysel ve çevresel katalizörler, deneyerek öğrenme ve şans olmak üzere altı etmeden oluşmaktadır.

f) Sternberg'in WICS Modeli (2005): Model üstün yeteneklilik ölçütleri olarak ortaya konan unsurlar olan Erdem (Wisdom), Zekâ (Intelligence), Yaratıcılık (Creativity) ve bu kavramların ortaya koyduklarının Sentezi (Syntesis) anlamındaki kelimelerin ilk harflerinin kısaltması ile anılmaktadır. WICS modelinin temelinde insanların yaratıcı becerilere ve yeteneklere ihtiyaç duydukları görüşü yer almaktadır. Modele göre ÜYB'in yeni ve orijinal fikirler üretmek için gerekli beceri ve tutumlara; bu fikirlerin kalitesini değerlendirmek için gerekli analitik beceri ve tutumlara (akademik zekâ); fikirleri uygulamak ve başkalarını bunların değeri konusunda ikna etmek için gerekli pratik beceri ve tutumlara (pratik zekâ); ve kişinin fikirlerinin yalnızca kendisinin ve kendisiyle yakından ilişkili olanların iyiliği yerine ortak bir iyiliğin geliştirilmesine yardımcı olmasını sağlamak için gerekli bilgelikle ilgili beceri ve tutumlara sahip olmaları gerekmektedir (Kaufman ve Sternberg, 2008). Bununla beraber modelde, tüm bu beceri ve tutumlara sahip olunması beklenmemekte, aksine bireyin güçlü yönlerini tanıyarak bunlardan yararlanması ve zayıf yönlerini tanıyarak bunları telafi etmesi veya düzeltilmesi beklenmektedir.

4. ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ

ÜYB gelişmeyi önceleyen toplumlarda özel bir grup olarak adlandırılmaktadır (Çitil ve Ataman, 2018). Ancak genel nüfus içinde sayıca az olan ve atipik gelişim ve eğitim kapsamındaki bu kişilerin topluma ve insanlığa yararlı olmalarının ön koşulu bireysel farklılıklar kapsamında, özel ve üstün özelliklerinin doğru tanılanması ve eğitimlerinde dikkate alınmasından geçmektedir.

ÜYB'in gelişim hızları ile tipik gelişim gösteren bireyler arasında önemli bir fark vardır ve onları diğer insanlardan ayıran çeşitli fiziksel, duyuşsal,

sezgisel ve sosyal özelliklere sahiptirler (Kaplan, 2013). ÜYB'in en az bir yetenek alanının yaşlılarından ileri düzeyde gelişmiş olması beklenmektedir. Bu gelişmişlik düzeyi Cross'a (2011) göre ÜYB'in ayırt edici özelliğidir.

ÜYB'in tipik gelişim gösteren bireylerden farklı olan yönleri arasında; temel olarak problemlere pratik çözüm önerileri geliştirebilmeleri, eleştirel düşünme becerileri sayesinde ilgi alanlarındaki konularda uzun süreli çalışma yürütebilmeleri yer almaktadır (Jackson ve Klein, 1997). Yine tipik gelişim gösteren bireylere kıyasla daha geniş bir bilgi tabanına sahip olduklarından bu bilgiyi pragmatist bir yaklaşımla kullanmada da daha başarılıdırlar. Genel itibarıyla kendilerini zorlayıcı karmaşık çalışmaları tercih eden ÜYB'ler problem çözmeye planlama aşamasında daha fazla zaman harcayabilmektedirler (Maker ve Schiever, 2005). Tüm bu özelliklerin elbette ki aynı anda tek bir kişide görülmesi beklenemez. Çünkü bireylerin üstün olarak nitelendirildikleri yeteneklerine ilişkin performansları Sak'ın (2012) da belirttiği gibi ilgileri doğrultusunda açığa çıkmaktadır. Diğer yandan ÜYB'in gelişimleri bazı alanlarda oldukça hızlı iken bazı alanlarda tipik gelişim gösteren bireylerin seyri ile aynı olduğu gözlemlenmiştir. (Smutny, 1998; Metin, 1999). Bununla beraber tüm ÜYB'in aynı özelliklere sahip olduğu ve aynı gelişim düzeyine sahip olduğunu ifade etmek de yanlış olacaktır (Webb, 1993). ÜYB'in özellikleri bireysel farklılık gösterebileceği gibi etkileşilen çevreye göre de çeşitlenmektedir.

Alan yazında ÜYB'in fiziksel ve duygusal gelişim alanları farklılık göstermekle beraber bilişsel gelişim düzeylerinin en üst düzeyde olduğu ifade edilmektedir. Marland Raporu'na (1972) göre ÜYB; genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı/üretici düşünce, liderlik, görsel ve performansa dayalı sanatlar ile devinimsel yetenek alanlarından biri veya birkaç tanesinde üst düzeyde performans göstermektedir. Maker ve Nielson (1996) ÜYB'in yalnızca bilişsel gelişimleri üzerinde durarak; hafıza, anlayış, muhakeme, bilgi, öğrenme ve problem çözme alanlarında üstün yeteneğe sahip olmak üzere dört temel özelliğinin bulunduğunu belirtmektedir. Çağlar (2019) ÜYB'in niteliklerini bedeni, zihni, sosyal, kişilik ve mesleki özellikler olarak sınıflandırmaktadır. Bunlar içerisinde özellikle sosyal özelliklerin kalıtımsal olmadığı, büyük çoğunluğunun sosyal çevrenin sunduğu olanaklar sayesinde ve çevre ile etkileşim sonucunda kazanıldığı bilinmektedir. Dolayısıyla sosyo-ekonomik yetersizliklerle kuşatılmış ve engellenmişlik duygusu içinde olan bir üstün yetenekli bireyin kendini öngörülen düzeyde geliştirebilmesi zayıf bir ihtimaldir.

ÜYB'in bazı gelişim özellikleri olumlu nitelendirilebilmektedir; buna karşın bazı özellikleri tipik gelişim gösteren bireyler ile kıyaslandığında olumsuz olarak adlandırılabilir. Ataman'a (2012) göre ÜYB yetişkin düzeyde düşünme becerisine sahiptir ve bu nedenle ortama göre davranmamaktadırlar. Ayrıca ÜY çocuklar farklılıklarının ve azınlıkta

olduklarının bilincinde kişilerdir. Doğal yeteneklerinin farkında olan ÜYB üstün oldukları yönlerinin geliştirilmesi adına durmaksızın bilgi edinme isteğiyle hem kendisine hem de içinde yaşadığı topluma sorumlu olduğunu bilmektedirler (Ataman, 2012). ÜYB yüksek empati yeteneği ile çevreye (Cullingford, 1996; Clark, 1997; Ataman, 2007, 2009; Stuart ve Beste, 2010) ve küresel sorunlara karşı (Piechowski, 1997) daha hassas olup, bu sorunlara çözüm üretme konusunda da potansiyele sahiptirler (Çağlar, 2004).

ÜYB'in fiziksel, bilişsel, kişilik ve sosyo-duygusal olmak üzere temel özellikleri şu şekilde özetlenebilmektedir:

- *Fiziksel Özellikleri:* ÜYB yaşlılarına göre fiziksel yapıları normalin üstünde (daha iri, ağır ve uzun), hastalıklara daha dayanıklı, duyu organları daha keskin, daha az uyku ihtiyacı duyan, ritmik, enerjik ve hareketlidirler (Davis ve Rimm, 1994; Akkanat, 1999; Akarsu, 2001; Ataman, 2004; Çağlar, 2004a).

- *Bilişsel Özellikleri:* ÜYB erken gelişmiş soyut düşünme, ileri düzeyde kavram oluşturma ve eleştirel düşünme becerisine, çok kuvvetli hafızaya, zengin sözcük dağarcığına, geniş hayal ve imgeleme gücüne (Akarsu, 2001; Cutts ve Moseley, 2001; Çağlar, 2004a; Levent, 2011) ile ileri düzey problem çözme becerisine (Tucker ve Hafenstein, 1997) sahiptir.

- *Kişilik Özellikleri:* ÜYB çalışkan, başarıdan haz alan, sabırlı ve kararlı, mükemmeliyetçi (Akarsu, 2001; Cutts ve Moseley, 2001; Davaslıgil, 2004) bağımsız, idealist, öz denetim ve öz düzenleme becerisi gelişmiş, özgüveni yüksek, kadercı olmayan (küresel sorunlara duyarlı), gelişmiş mizah ve estetik anlayışına sahip, dürüst kişilerdir.

- *Sosyo-duygusal Özellikleri:* ÜYB mizah anlayışlarından kaynaklı olarak popüler (Akarsu, 2001; Cutts ve Moseley, 2001; Davaslıgil, 2004), daha az benmerkezci, işbirlikçi, lider (Özsoy, 1989; Çağlar, 2004a; Koç, 2016), merhametli, koruyucu, çevreye duyarlı, sorumluluk duygusuna sahip (Freeman, 1986; Matthews ve Foster, 2004) ve olgundur.

ÜYB Silverman'a (1994) göre duyarlılık (sensitivity), mükemmeliyetçilik (perfectionism), yoğunluk (intensity), içedönüklük (introversion) özellikleri ile duygusal açıdan çok yönlüdürler. Ahlaki konulara yüksek hassasiyet göstermeleri çoğu zaman ÜYB'in adalet duygusunun dışı vurumudur (Jost, 2006). Tüm bunlara bağlı olarak alan yazında ÜYB'in öğrenme özelliklerine de yer verilmektedir. Hızlı ve istekli (Munro, 2002), ilişkisel, anlamsal bütünlük içinde öğrenme, hızlı ve çok okuma ile hızlı kavrama ve yaşının üstü kelime ve anlam bilgisine sahip olarak bunların kullanımı (Akkanat, 1999) ÜYB'in temel öğrenme özellikleri arasındadır.

5. SONUÇ

Gelişimleri ve eğitim ihtiyaçları sıra dışı seyreden bireyler arasında ortalamanın üzerinde farklılaşan özelliklere, yeteneklere sahip olanların üstün zekâlı, üstün yetenekli, özel yetenekli kavramlarıyla şeklen farklılaştırılması güncelliğini koruyan bir eleştiri konusudur. Kavram kargaşasının son bulması için kavramın ne olduğundan ziyade o adlandırmanın doğrudan içerdiği niteliklerin ön planda tutulması çözüm olabilir.

Hem bireyin hem de toplumun kendini geliştirmesini hedefleyen çağdaş devletler, tüm vatandaşlarına özellikleri ne olursa olsun eğitimde eşit fırsatlar vermekle sorumludurlar. Tantay'a (2010) göre ÜYB'ler doğada ender bulunan madenlerdir ve onların topluma yararlı olmaları ancak yeteneklerini gösterebilecekleri ortamların hazırlanması ile mümkün olabilmektedir. Sokrates'in de ifade ettiği gibi "Hiçbir iş yapmayan adam, boş oturuyor demektir; fakat kendi yetenek ve bilgisinden daha aşağı bir işte çalıştırılan adam da onun kadar boş oturuyor demektir." (Alıcı, 2007; Osmay, 2019).

Bireylerin doğuştan getirdikleri gizil güçlerinin keşfedilerek ortaya çıkarılması, geliştirilmesi ve hayata geçirilmesinden birinci dereceden sorumlu olan kişiler başta eğitim politikalarının hazırlayıcıları olmak üzere, eğitim programı geliştiricileri ve uygulayıcıları olan eğitimcilerdir. Bir başka deyişle çağdaş eğitimde yer verilmesi gereken bireyselleştirme bireyin kendi hızına göre bilgiyi zihninde yapılandırmasına olanak sağlayan eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması ile mümkün olabilecektir. Yine üstün yeteneklilerin bilimsel tanınmasından başlamak üzere eğitimlerinde yaşam boyu eğitim ilkesi ile disiplinler arası bir yaklaşım izlenmesi daha işlevsel sonuçlar verebilir.

Kaynakça

- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekliler, Yetinemediğimiz Çocuklar: Üstün Yetenekli Çocuklar ve Sorunları*. Eduser Yayınları, Ankara.
- Akçamete, G. (2009). "Türkiye'de Özel Eğitim". S. Eripek (ed.). *İçinde Özel Eğitim*. (s. 197-201). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Akkanat, H. (1999). "Üstün veya özel yetenekliler". *Millî Eğitim Bakanlığı Dergisi*, (103).
- Alıcı, A. (2007). *Hayata yön veren sözler*. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Arbuthnot, J. (1973) "Relationship between maturity of moral judgment and measures of cognitive abilities". *Psychological Reports*, (33), 945-946.
- Ataman, A. (Ed.). (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Gündüz Eğitim Yayıncılık, Ankara.
- Ataman, A. (2004). "Üstün Zekalı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar". M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (ed.). *İçinde Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. (s. 155-168). Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Ataman, A. (2007). Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (s.172-194). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. Ataman, A. (Ed.). (2009). *Özel Gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (7.Baskı) Ankara: Gündüz.
- Ataman, A. (2012). "Üstün Yetenekli Çocuk Kimdir?". *Geleceğin Mimarları Sempozyumu*, 27 Nisan 2012, Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ. s. 4-15.
- Bacanlı, H. (2024). *Eğitim Psikolojisi*. Pegem Akademi, Ankara.
- Bilgili, A., E. (2000). "Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu: sosyal sorumluluk yaklaşımı", *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 59-74.
- Clark, B. (1997). "Social ideologies and gifted education in today's schools". *Peabody Journal of Education*, 72(3), 81-100.
- Clark, B. (2013). *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at School and at Home*. Pearson Education, Boston.
- Cross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children*. Prufrock Press, Inc.
- Cullingford, C. (1996). "Children's Attitudes to the Environment". C. Blackwell ve G.I. Harris (ed.). *İçinde Environmental Issues in Education*. (s. 14-17). Ashgate: Aldershot, VT.
- Cutts, N. E. ve Moseley, N. (2001). *Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Eğitimi*. İ. Ersevîm (çev.). Özgür Yayınları: İstanbul.
- Çağlar, D. (2004). "Üstün zekâlı çocukların özellikleri". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5 (3), 95-110.

- Çağlar, D. (2004a). “Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri”. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (ed.). *İçinde Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. (s. 121-126). Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Çağlar, D. (2019). “Üstün zekalı çocukların özellikleri”. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 5(3), 95-110. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000389.
- Çitil, M. (2018). “Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (1), 143-172.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). “İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 185-231.
- Çitil, M. (2020). “Geçmişten günümüze Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi: Prof. Dr. Ayşegül Ataman ile görüşme”. *Çocuk ve Medeniyet*. 5 (10), 511-524.
- Davasıgil, Ü. (2004). “Üstün Çocuklar”. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M.R. Şirin (ed.). *İçinde Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. (s. 211-218) Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Davasıgil, Ü. ve Zeana, M. (2004). “Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi”. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M.R. Şirin (ed.). *İçinde I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*. (s. 85-100). Çocuk Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Davis, G. A. ve Rimm, S. B. (1994). *Education of The Gifted and Talented*. Allyn and Bacon: USA.
- Freeman, J. (Ed.). (1986). *The Psychology of Gifted Children: Perspectives on Development and Education*. John Wiley and Sons: U.S.A.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Gibson, K. ve Landwehr-Brown, M. (2009). “Moral Development in Preparing Gifted Students for Global Citizenship”. D. Cross ve T. Cross (ed.). *İçinde Morality, Ethics and Gifted Minds*. (s. 301-312), Springer: U.S.A.
- Grant, J.E., Weiner, A. ve Ruchton, J.P. (1976). “Moral judgment and generosity in children”. *Psychological Reports*, 39, 451-454.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally Gifted Children* (2. Baskı). Routledge Falmer, London.
- Gündüz, T. (2010). “Üstün zekâlı çocuklarda ahlâk gelişimi ve eğitimi”. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 157-177.
- Heller, K. A. (2004). “Identification of gifted and talented students”. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Jackson, N. ve Klein, E. (1997). “Gifted Performance on Young Children”. N. Colangelo ve G. Davis (ed.). *İçinde Handbook of Gifted Education*. (s. 460-474). Allyn&Bacon: Boston MA.

- Jost, M. (2006). *İleri Zekâlı Çocukları Tespit Etmek ve Desteklemek*. Akın Kanat (çev.). İlya Yayıncılık: İzmir.
- Kaplan, A. (2013). Farklılaştırılmış Yabancı Dil Öğretiminin Üstün Zekalı Öğrencilerde Erişime, Eleştirel Düşünmeye ve Yaratıcılığa Etkisi. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Üstün Zekalı Eğitim Bilim Dalı, İstanbul.
- Kaya, N. G. (2013). “Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM’ler”. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 115-122.
- Koç, İ. (2016). “Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin Bilim ve Sanat Merkezi’yle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği”. *Journal of Gifted Education And Creativity*, 3 (3), 1-10.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. Harper & Low, San Francisco.
- Kök, B. (2012). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerde Farklılaştırılmış Geometri Öğretiminin Yaratıcılığa, Uzamsal Yeteneğe ve Başarıya Etkisi. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı İstanbul.
- Kurnaz, A. (2018). “Üstün yetenekli öğrencilerde değerlerin gözlemlenme durumu ve öğrencilerin bu değerlere ilişkin algılarının incelenmesi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (1), 413-436.
- Levent, F. (2011). *Üstün Yetenekli Çocukların Hakları El Kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Maker, C. ve Nielson, A. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted Learners*. Pro-Ed: TX.
- Maker, J. C. ve Schiever S. W. (2005). *Teaching models in education of the gifted*. Pro Ed: TX.
- Matthews, D. J. ve Foster, J.F. (2004). *Being Smart About Gifted Children*. Great Potential Press: Arizona.
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY), 07.07.2018 tarihli ve 30.471 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- MEB (2022). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. Erişim: 30 Ekim 2023, <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2076.pdf>
- Metin, N. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. Özaşama Matbaacılık, Ankara.
- Munro, J. (2002). “Gifted learning disabled students”. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 7(2), 20-30. <https://doi.org/10.1080/19404150209546698>.
- Mustafa, S., Fanaj, N. ve Melonashi, E. (2021). “Issues of moral development and education in gifted and talented youth”. *Polis*, 20 (2), 56-72. <https://doi.org/10.58944/ewfw8404>.
- Nacaroğlu, O. ve Kızırcan, O. (2021). “Gifted students’ beliefs about knowledge and

- learning. *Journal of Science Learning*, 4 (3), 275-287.
- Narvaez, D. (1993). "High-achieving students and moral judgment". *Journal for the Education of the Gifted*, 16 (3), 268-279.
- Osmay, N. (2019). *İnsan mühendisliği*. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Oxfam. (2015). *Global citizenship in the classroom: A guide for teachers*. Erişim: 20 Ekim 2023, <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620105/edu224-globalcitizenship-teacher-guide-091115-en.pdf?sequence=9&isAllowed=y>.
- Önal, N. T. ve Büyük, U. (2020). "Üstün zekalı olmak". *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 153-174. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.701743>.
- Özsoy, Y. (1989). *Özel İlgi ve Eğitim Gerektiren Çocuklar Çalışma Raporu*. UNICEF Bilgilendirme Seti: Ankara.
- Piechowski, M. M. (1997). "Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence". N. Colangelo ve G. A. Davis (ed.). *İçinde Handbook of Gifted Education*. (s. 366-381). Allyn & Bacon: Boston.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *The Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-184, 261.
- Sak, U. (2010). *Üstün Zekâlılar: Özellikleri, Tanılanmaları, Eğitimleri*. Maya Akademi Yayınları, Ankara.
- Sak, U. (2012). *Üstün Zekâlılar Özellikleri Tanılanmaları ve Eğitimleri*. Vize Yayıncılık, Ankara.
- Sak, U. (2015). *Üstün Zekâlılar*. Vize Yayınları, Ankara.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi, Ankara.
- Silverman, L. K. (1994). "The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society". *Roeper Review*, 17 (2), 110-116.
- Sisk D. ve Torrance E. P. (2001). *Spiritual Intelligence: Developing Higher Consciousness*. Creative Education Foundation Press, Buffalo, NY.
- Smutny, J. F. (1998). *The Young Gifted Child: Potential And Promise*. Hampton Press, NJ.
- Stuart T. ve Beste A. (2010). *Farklı Olduğumu Biliyordum: Üstün Yeteneklileri Anlayabilmek*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Tantay, Ş. (2010). *Özel veya Üstün Yetenekli Çocuklara Eğitim Veren Okul ve Merkezlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Tezcan, M. (2013). *Sosyolojik Kuramlarda Eğitim*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tirri, K. ve Pehkonen, L. (1998). "The moral reasoning of adolescents gifted in science: a case study". *The European Conference on High Ability Conference*, Eylül 1998, Oxford, UK.

- Tortop, H. S. (2018). "Üstün Yetenekliler Ahlak ve Karakter Eğitimi Programı (ÜYA-KEP) Modeli". *Journal of Gifted Education and Creativity*, 5 (2), 100-111.
- Tucker, B. ve Hafenstein, N. (1997). "Psychological intensities on young gifted children". *Gifted Child Quarterly*, 41 (3), 66-75.
- Webb, J. T. (1993). "Nurturing Social-Emotional Development of Gifted Children". K. A. Heller, F. J. Mönks, ve A. H. Passow (ed.). İçinde *International Handbook for Research on Giftedness and Talent*. (s. 525-538). Pergamon Press: Oxford.
- Yeşilyaprak, B. (2023). *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)*. Pegem Akademi, Ankara.



Bölüm 7

YAPAY ZEKÂNIN EĞİTİMDE VE DİL ÖĞRETİMİNDEKİ ROLÜ: FIRSATLAR VE SINIRLILIKLAR

Anıl MANGUŞ¹

¹ Öğr. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, anil.mangus@giresun.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-1992-1999

1. GİRİŞ

Yapay zekânın eğitimde entegrasyonu, pedagojik metodolojileri yeniden şekillendiren, öğrenim deneyimlerini geliştiren ve eğitimciler ile öğrenciler için hem fırsatlar hem de zorluklar sunan dönüştürücü bir güç haline gelmiştir. Yapay zekâ teknolojileri geliştikçe, eğitim uygulamaları üzerindeki etkileri giderek daha önemli hale gelmekte ve bu da dil öğretimi gibi çeşitli eğitim bağlamlarında etkilerinin kapsamlı bir incelemesini gerektirmektedir. Bununla birlikte yapay zekâ eğitimi, yapay zekâ teknolojilerinin çeşitli eğitim bağlamlarına entegrasyonunun artmasıyla birlikte kritik bir çalışma alanı olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim paradigması bu ilerlemeleri karşılamak için değiştikçe, yapay zekânın öğretim ve öğrenim süreçleri üzerindeki etkilerini anlamak önem kazanmaktadır. Literatür, yapay zekânın eğitim verimliliğini artırabileceğini, öğrenme deneyimlerini kişiselleştirebileceğini ve geleneksel pedagojik yaklaşımları dönüştürebileceğini göstermektedir. Ancak, yapay zekânın eğitimde başarılı bir şekilde uygulanması, potansiyel faydaları ve zorlukları hakkında kapsamlı bir anlayış gerektirir.

Bu çalışma, yapay zekânın eğitimdeki entegrasyonunu ve dil öğrenimindeki rolünü derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Yapay zekânın eğitimde sağladığı fırsatlar, karşılaştığı zorluklar ve gelecekteki yönelimler üzerine kapsamlı bir değerlendirme sunarak, eğitimciler, politika yapımcılar ve araştırmacılar için yol gösterici bir kaynak oluşturmayı hedeflemektedir. Yapay zekânın eğitim alanında sunduğu potansiyelin anlaşılması, geleceğin öğrenme deneyimlerini şekillendirmek için kritik bir adım olacaktır.

2. EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ

2. 1. Yapay Zekâ Kullanımında Fırsatlar ve Sınırlılıklar

Yapay zekânın eğitimdeki en büyük avantajlarından biri, öğrenme deneyimlerini kişiselleştirme yeteneğidir. Yapay zekâ sistemleri, büyük miktarda veriyi analiz ederek eğitim içeriğini bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlayabilir; bu da daha etkili öğrenme sonuçlarını teşvik eder. Anuyahong (2023) kişiselleştirilmiş öğrenme ve uyarlanabilir değerlendirmelerin önemini vurgulayarak, yapay zekânın çeşitli öğrenme stillerine ve hızlarına hitap ederek daha adil bir eğitim ortamı sağlayabileceğini belirtmektedir. Bu görüş, karmaşık yapay zekâ kavramlarını anlamakta zorlanan ortaokul öğrencilerinin yaşadığı zorlukları vurgulayan Kim tarafından da desteklenmektedir. Kim (2023) deneysel öğrenmenin bu öğrencilerin konuya olan anlayışını ve katılımını artırabileceğini önermektedir. Eğitimciler, yapay zekânın yeteneklerinden yararlanarak öğrenci başarısını destekleyen özelleştirilmiş öğrenme yolları oluşturabilirler.

Yapay zekânın değerlendirme metodolojilerini geliştirmedeki rolü de göz ardı edilemez. Yapay zekâ teknolojileri, not verme süreçlerini otomatikleş-

tirmek, yapıcı geri bildirim sağlamak ve idari görevleri kolaylaştırmak için giderek daha fazla kullanılmaktadır. Shaik ve arkadaşları (2022) eğitim geri bildirim analizi için doğal dil işleme yöntemlerinin uygulanmasını ele alarak, bu tür otomasyonun değerlendirmelerin etkinliğini ve doğruluğunu önemli ölçüde artırabileceğini tartışmaktadır. Bu otomasyon, eğitimcilerin zamanından tasarruf etmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilere daha anında ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sunarak daha duyarlı bir öğrenme ortamı yaratır. Slimi, yapay zekânın çeşitli destek hizmetleri aracılığıyla öğrencilere zamanında yardım sağlayarak genel eğitim deneyimini artırabileceğini vurgulamaktadır (Slimi, 2021).

Yapay zekânın etkileri, bireysel öğrenme deneyimlerinin ötesine geçerek daha geniş eğitim çerçevelerini de kapsamaktadır. Wang ve arkadaşları (2023) eğitimde geniş ölçekli yapay zekâ uygulamalarının uluslararası öğrenciler için eğitim hizmetlerini önemli ölçüde dönüştürebileceğini belirtmektedir. Yapay zekâ destekli analizler kullanarak, kurumlar öğrenci ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilir ve destek hizmetlerini optimize edebilir; bu da nihayetinde daha iyi devam etme ve başarı oranlarına yardımcı olur. Almaraz-López'un bulguları (2023), yapay zekâ eğitimi gerçekçi kullanım örnekleri ve sınırlamalarla genişletme gereğini savunarak, öğrencilerin giderek daha yapay zekâ odaklı bir mesleki ortamda başarılı olmalarını sağlamaktadır.

Eğitimcilerin, yapay zekâ araçlarını etkili bir şekilde entegre edebilmesi için öğretim stratejilerini uyarlamaları gerektiği için pedagojik etkiler de önemlidir. Aghaziarati (2023) öğretmen tutumlarının yapay zekâyâ yönelik anlayışının önemini vurgulayarak, eğitimcilerin sınıflarında yapay zekâ teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu durum, Alharbi'nin (2023) otomatik yazım yardım araçlarının dil öğrenimi deneyimlerini geliştirme potansiyelini tartıştığı yabancı dil eğitiminde özellikle geçerlidir. Yapay zekâ gelişmeye devam ettikçe, eğitimcilerin bu teknolojilerin tüm potansiyelinden yararlanmak için profesyonel gelişimlerine proaktif bir yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir.

Pedagojik hususların yanı sıra, yapay zekânın müfredat tasarımı üzerindeki etkisi de önemlidir. Kadaruddin (2023) üretebilen yapay zekânın hem eğitimcileri hem de öğrencileri güçlendiren yenilikçi öğretim stratejileri sunduğunu belirterek, eğitim manzarasını yeniden şekillendirebileceğini savunmaktadır. Bu bakış açısı, yapay zekânın yüksek öğrenimde öğretim ve öğrenimi genişletme ve artırma potansiyeline sahip olduğunu belirten Crompton ve Song'un bulgularıyla uyumludur (Crompton ve Song, 2021). Kurumlar, yapay zekâyı müfredatlarına entegre etme sürecinde, öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını ve yapay zekânın kapsayıcı eğitim ortamlarını teşvik etme potansiyelini göz önünde bulundurmalıdır.

Yapay zekânın yaşam boyu öğrenmeyi destekleme rolü, modern eğitimin kritik bir bileşeni olarak giderek daha fazla tanınmaktadır. Eynon ve Young (2020) toplumun “yapay zekâ geleceği” için hazırlanmasının önemini vurgularken, eğitim sistemlerinin iş gücünün gelişen taleplerine uyum sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Bu bakış açısı, eğitim kurumlarının yapay zekâ okuryazarlığını öğretim programlarına dahil etmeleri gerekliliğini vurgularak, öğrencilerin yapay zekâ odaklı bir dünyada başarılı olmaları için gerekli becerilere sahip olmalarını sağlamaktadır.

Yapay zekâ ile eğitim arasındaki tartışmalar devam ederken, yapay zekânın öğrenci deneyimleri ve sonuçları üzerindeki etkilerini değerlendirmek önemlidir. Khare ve arkadaşları (2018) yapay zekânın öğrenci yaşam döngüsü boyunca özelleştirilmiş destek sağlayarak öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini vurgulamaktadır. Bu öğrenci deneyimini anlama konusundaki bütünlük yaklaşım, öğrenmeyi ve katılımı artıran yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesini bilgilendirebilir.

Eğitimde yapay zekânın entegrasyonu bazı sınırlılıklara sahiptir. Eğitim bağlamlarındaki yapay zekâ kullanımının etik sonuçlarıyla ilgili endişeler, akademik bütünlük ve yapay zekânın geleneksel öğretim rollerini değiştirme potansiyeli gibi konular ortaya çıkmaktadır. Fowler'ın (2023) yapay zekâ ile akademik bütünlük arasındaki etkileşimi incelemesi, yapay zekâ araçlarının öğrenci çalışmalarının özgünlüğünü zayıflatabileceği ve akademik performansın değerlendirilmesini karmaşık hale getirebileceği gibi önemli zorluklar ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Vivar ve García-Peñalvo (2023) yapay zekâ sistemlerinin kullanımıyla ilgili etik hususların önemine dikkat çekmekte ve kaliteli eğitimi sağlamak için sürdürülebilir kalkınma hedeflerine uygun bir yaklaşım gerektiğini vurgulamaktadır. Bu etik ikilemler, eğitim ortamlarında yapay zekânın uygulanmasında dikkatli ve bilinçli bir yaklaşım gerektirmektedir.

2. 2. Yapay zekânın eğitim ve dil öğretimindeki yeri

Yapay zekânın dil öğrenimindeki entegrasyonu, pedagojik yaklaşımları yeniden şekillendiren ve öğrencilerin eğitim deneyimlerini çeşitli bağlamlarda geliştiren dönüştürücü bir güç haline gelmiştir. Makine çevirisi, akıllı öğretim sistemleri ve sohbet robotları gibi yapay zekâ teknolojileri, dil öğrencilerinin çeşitli ihtiyaçlarına uygun kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme deneyimleri sunma konusunda etkili olduğu gösterilmiştir. Bu literatür sentezi, yapay zekânın dil edinimi üzerindeki çok yönlü etkisini, yararları, zorlukları ve gelecekteki yönelimleri odaklanarak vurgulamaktadır.

Yapay zekânın dil öğrenimindeki rolü, özellikle kelime dağarcığı edinimi ve telaffuz geliştirme alanında önemlidir. Araştırmalar, yapay zekâ teknolojilerinin hedefe yönelik geri bildirim ve pratik fırsatları sağlayarak etkili dil öğrenimi için kritik olan bu alanlarda yardımcı olabileceğini göstermektedir

(Almusharraf ve Bailey, 2023; Alshabeb ve Alshehri, 2024; Nurjanah, 2024). Örneğin, Almusharraf ve Bailey'nin (2023) makine çevirisi üzerine yaptığı çalışmada, Suudi Arabistan ve Güney Kore'deki EFL öğrencileri, makine çevirisini kelime edinimi için değerli bir araç olarak görmekte, ancak doğrulukla ilgili bazı endişeleri de dile getirmektedirler. Bu bulgular, Gallacher ve arkadaşlarının (2018) yapay zekâ sohbet robotlarının bağımsız konuşma pratiği sağlama potansiyelini vurgulayan bulgularıyla da örtüşmektedir. Yapay zekânın gerçek zamanlı geri bildirim ve kişiselleştirilmiş öğrenme yolları sunma yeteneği, öğrencilerin dil yeterliliklerini geliştirmelerinde kritik bir rol oynamaktadır (Amin, 2023; Ulfa, 2023).

Yapay zekânın çeşitli ve ilgi çekici öğrenme materyalleri oluşturma kapasitesi, dil eğitimindeki uygulamalarının bir diğer önemli yönüdür. Çeşitli akademisyenler tarafından belirtildiği üzere, yapay zekâ, öğrencileri farklı senaryolar içinde gerçek dil kullanımı ile tanıştıran bağlama dayalı içerikler üretebilmektedir; bu, gündelik konuşmalardan profesyonel etkileşimlere kadar çeşitlilik göstermektedir (Kolegova ve Levin, 2024). Bu tür bir maruziyet, pratik iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir; çünkü öğrencilerin gerçek yaşam durumlarını yansıtan bağlamlarda dil pratiği yapmalarına olanak tanır. Diğer yandan yapay zekâ destekli araçların özelleştirme yetenekleri, eğitimcilerin öğrenme deneyimlerini bireysel öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına olanak tanıyarak daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Betel, 2023; Konyrova, 2024).

Getirdiği fırsatların yanı sıra yapay zekânın dil öğrenimindeki entegrasyonu zorluklardan yoksun değildir. Otantiklik, bireyselleştirme ve etik hususlarla ilgili sorunların, ikinci dil ediniminde yapay zekânın potansiyelinden tam anlamıyla yararlanabilmek için ele alınması gerekmektedir (Betel, 2023; Idham, 2024). Örneğin, yapay zekâ kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilse de teknolojiye aşırı bağımlılık, öğrencilerin eleştirel düşünme ve kişilerarası becerilerini geliştirmelerini engelleyebilir (Idham, 2024). Bununla beraber dil öğreniminde insan etkileşiminin gerekliliği hala çok önemlidir; çünkü yapay zekâ araçları, insan iletişiminin inceliklerini ve kültürel bağlamını tam olarak taklit edemez (Idham, 2024; Vall ve Araya, 2023). Bu nedenle, eğitimcilerin yapay zekâ teknolojilerinin kullanımını geleneksel öğretim yöntemleriyle dengelemeleri, bütünsel bir öğrenme deneyimini sağlamak açısından önemlidir.

Yapay zekânın dil eğitimindeki pedagojik etkileri, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim alanlarına da uzanmaktadır. Eğitimcilerin, yapay zekâ araçlarını öğretim pratiklerine etkili bir şekilde entegre etmek için gerekli bilgi ve becerilerle donatılması gerekmektedir. Araştırmalar, yapay zekâ destekli teknolojilerin yabancı dil eğitimindeki avantajlarını maksimize etmek için öğretmenlerin bu araçların uygulanması konusunda hazırlıklı olmalarının önemini vurgulamaktadır (Kannan ve Munday, 2018; Pokrivčáková, 2019).

Bu, yapay zekâ uygulamalarının işlevlerini anlamayı ve sınıfta bunların kullanımına dair etik hususların farkında olmayı içermektedir (Konyrova, 2024; Pokrivčáková, 2019). Eğitim kurumları, öğretmenlerin yapay zekâ entegrasyonu konusunda en iyi uygulamaları ve deneyimleri paylaşabilecekleri bir işbirlikçi ortam oluşturarak dil öğretiminin genel etkinliğini artırabilirler.

Öğretmen eğitimine ek olarak, yapay zekânın dil öğrenim sonuçları üzerindeki uzun vadeli etkilerini araştırmak için sürekli araştırmalara ihtiyaç vardır. Mevcut çalışmalar, yapay zekâ araçlarının iletişim becerilerini iyileştirme ve katılımı artırma gibi kısa vadeli yararlarını vurgularken, öğrencilerin genel dil yeterliliği ve kalıcılığı üzerindeki etkilerini değerlendirmek için daha fazla inceleme gerekmektedir (Alharbi, 2023; Rusmiyanto ve diğ., 2023). Bu, yapay zekânın farklı eğitim bağlamlarına, ilkökul eğitiminden yükseköğretime kadar, nasıl en uygun şekilde entegre edilebileceğini incelemeyi içermektedir; böylece farklı öğrenen ihtiyaçlarını karşılayabilmesi sağlanabilir (Moulieswaran ve S, 2023; Nguyen, 2024).

Yapay zekânın dil öğrenimindeki geleceği, farklı ortamlardaki öğrenenlerin karşılaştığı zorlukları ele alma potansiyeli taşımaktadır. Örneğin, yapay zekâ teknolojileri, nitelikli dil öğretmenlerine erişimin sınırlı olduğu uzaktaki veya hizmetten yoksun bölgelerdeki öğrenenler için özellikle faydalı olabilir (Yuen, 2024). Ölçeklenebilir ve erişilebilir dil öğrenme çözümleri sunarak, yapay zekâ dil eğitimindeki boşlukları kapatabilir ve öğrenenlerin dil hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için güçlendirebilir. Buna ek olarak oyunlaştırma stratejilerinin ve etkileşimli öğrenme deneyimlerinin entegrasyonu, öğrenen motivasyonunu ve katılımını daha da artırabilir; böylece dil öğrenimini daha keyifli ve etkili hale getirebilir (Amin, 2023; Ulfa, 2023).

Yapay zekânın eğitim sistemlerine entegrasyonu, yalnızca bir teknolojik güncelleme değil; bilgi aktarımının ve değerlendirilmesinin temel bir değişimini temsil etmektedir. Yapay zekâ teknolojileri, büyük veri miktarlarını analiz edebilmekte ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilmektedir. Örneğin, yapay zekâ, öğrenci performansının gerçek zamanlı değerlendirmelerine dayalı olarak içerik ve hız ayarlayan uyumlu öğrenme sistemlerini kolaylaştırabilir, böylece katılımı ve bilgiyi tutmayı artırabilir (Chen ve diğ., 2020; Chembe, 2023). Bu yetenek, yapay zekânın öğretim programına entegre edilmesinin önemini vurgulamakta, çünkü farklı öğrenme stilleri ve ihtiyaçlarını karşılamak için daha nüanslı bir yaklaşım sunmaktadır.

Yapay zekânın eğitimdeki pedagojik etkileri, yalnızca içerik aktarımı ile sınırlı değildir. Literatür, eğitimcilerin yapay zekâ teknolojileri ve bunların sınıftaki uygulamaları hakkında sağlam bir anlayış geliştirmelerinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu, öğrencilerin giderek artan bir yapay zekâ odaklı dünyada gezinmek için gerekli olan eleştirel düşünme ve problem çözme be-

cerilerini geliştirmeyi içermektedir (Purnuma ve diğ., 2023; Singh ve Hiran, 2022). Kim'in belirttiği gibi (2023) yapay zekâ eğitiminde odak noktasını sadece teknolojik öğretimden sosyal ve duygusal öğrenmeyi kapsayacak şekilde kaydırmak önemlidir; bu, öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarını yeniden şekillendirebilir. Bu bütüncül yaklaşım, öğrencilerin kişisel ve profesyonel yaşamlarında yapay zekâ teknolojileriyle bir arada yaşamaya hazırlanmaları için hayati önem taşımaktadır.

K-12 eğitiminde yapay zekânın entegrasyonu özellikle önemlidir, çünkü bu, gelecekteki öğrenme deneyimlerinin temelini atmaktadır. Araştırmalar, yükseköğretim ile K-12 ortamları arasında yapay zekâ entegrasyonunda bir fark olduğunu göstermekte ve daha erken aşamalarda temel yapay zekâ eğitimi için acil bir ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır (Arvin, 2023; Song ve diğ., 2022). Genç öğrencilere yapay zekâ okuryazarlığını artırmaya yönelik girişimler kritik öneme sahiptir; çünkü bu girişimler onlara yapay zekâ teknolojileriyle eleştirel bir şekilde etkileşim kurmaları için gerekli becerileri kazandırmaktadır. Örneğin, “Yapay zekâ ile öğrenme” ve “Yapay zekâ hakkında öğrenme”yi vurgulayan yapay zekâ öğretim programlarının geliştirilmesi, yapay zekânın etik ve toplumsal etkilerini daha derinlemesine anlamayı teşvik edebilir (Park ve Kwon, 2023; Brummelen ve Lin, 2020).

Bu geçişte eğitimcilerin rolü büyük bir önem taşımaktadır. Öğretmenler, yapay zekâ tabanlı eğitim araçlarını ve öğretim programlarını etkili bir şekilde uygulamak için yeterince hazırlıklı olmalıdır. Bu hazırlık, yalnızca yapay zekânın teknik yönlerini anlamayı değil, aynı zamanda öğrenme sonuçlarını artırmak için yapay zekâdan yararlanan pedagojik stratejiler geliştirmeyi de içermektedir (Arvin, 2023; Alshehri, 2023). Eğitimciler, politika yapımcılar ve araştırmacılar arasında iş birliği, yapay zekâ eğitimi için destekleyici bir ortam oluşturmak açısından hayati önem taşımaktadır. Bu, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojileri ve bunların sınıf içindeki uygulamaları ile tanışmalarını sağlamak için mesleki gelişim fırsatları sunmayı da içermektedir (Chiu ve Chai, 2020).

Literatür, yapay zekâ eğitiminin tüm öğrencilere, marjinal gruplar da dahil olmak üzere, kapsayıcı ve erişilebilir olması gerektiğini önermektedir. Yapay zekânın yaşam boyu öğrenme girişimlerine entegrasyonu, dijital uçurumu kapatmaya yardımcı olabilir ve tüm bireylerin yapay zekâ teknolojileriyle etkileşim kurma fırsatına sahip olmasını sağlayabilir (Jang, 2023; Li, 2023). Bu yaklaşım, eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık hedefleriyle uyumlu olup, yapay zekâ odaklı bir ekonomide başarılı olabilecek çeşitli bir iş gücü hazırlamanın önemini vurgulamaktadır.

Yapay zekâ geliştikçe, yapay zekânın entegrasyonunu destekleyen eğitimsel çerçevelerin de gelişmesi gerekmektedir. Sürdürülebilir yapay zekâ öğretim programlarının geliştirilmesi, eğitim sektörü paydaşları arasında

sürekli araştırma ve iş birliğini gerektirmektedir. Bu, yapay zekâ teknolojilerini içeren yenilikçi öğretim yöntemlerini, proje tabanlı öğrenme ve yapay zekâyı diğer konularla bağlayan disiplinler arası yaklaşımlar gibi yöntemleri keşfetmeyi içermektedir (Jian ve diğ., 2021; Xu ve Ouyang, 2022). Eğitim kurumları, yenilikçilik ve uyum sağlama kültürünü teşvik ederek, öğrencileri yapay zekâ tarafından sunulan zorluklar ve fırsatlar için daha iyi bir şekilde hazırlayabilir.

3. SONUÇ

Yapay zekâ, eğitim alanında devrim niteliğinde bir değişim yaratma potansiyeline sahip bir teknoloji olarak hızla gelişmektedir. Öğrenim deneyimlerini dönüştürmekte ve eğitimciler ile öğrenciler için yeni fırsatlar sunmaktadır. Ancak, bu entegrasyon yalnızca teknolojik bir yenilik değil, aynı zamanda pedagojik metodolojilerin yeniden şekillendirilmesini de içermektedir. Eğitimciler, yapay zekâ sistemlerinin sunduğu kişiselleştirilmiş öğrenme yolları ve anlık geri bildirim gibi olanaklardan yararlanarak, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde cevap verebilirler.

Yapay zekânın eğitimdeki etkileri, özellikle dil öğretimi gibi alanlarda belirginleşmektedir. Yapay zekâ, dil öğrencilerine uyarlanabilir içerikler sunarak, kelime dağarcığı edinimi ve telaffuz geliştirme gibi kritik konularda destek sağlamaktadır. Bununla birlikte, yapay zekânın eğitim sistemlerine entegrasyonu beraberinde etik, akademik bütünlük ve pedagojik denge gibi önemli zorlukları da getirmektedir. Eğitim ortamlarının yapay zekâ ile şekillenmesi, eğitimcilerin geleneksel yöntemlerle dijital teknolojileri harmanlamasını gerektirirken, öğrencilerin de bu dönüşüme aktif bir şekilde katılmasını sağlamak önem taşımaktadır.

Yapay zekânın eğitime entegrasyonu, dikkatli bir değerlendirme ve stratejik uygulama gerektiren çok sayıda fırsat ve zorluk sunmaktadır. Yapay zekâ teknolojileri geliştikçe, eğitimcilerin, politika yapıcıların ve araştırmacıların, öğrenim deneyimlerini geliştirmek, eşitliği teşvik etmek ve eğitim uygulamalarında etik standartları korumak için yapay zekânın etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaya yönelik iş birliği yapmaları ve etkili yapay zekâ öğretim programları geliştirmeleri gerekmektedir. Eğitim geleceği, yapay zekâ ile ilgili devam eden diyalogla şekillenecek ve bu da hızlı teknolojik değişim karşısında sürekli öğrenme ve uyum sağlama taahhüdünü gerektirecektir. Yapay zekânın dil öğrenimine entegrasyonu ise eğitim deneyimlerini ve sonuçlarını geliştirmek için büyük fırsatlar sunmaktadır. Zorluklar devam etse de kişiselleştirilmiş öğrenmeyi kolaylaştırma, iletişim becerilerini geliştirme ve ilgi çekici öğrenme materyalleri oluşturma konusundaki yapay zekâ teknolojilerinin potansiyel yararları önemlidir. Eğitim alanı evrim geçirdikçe, yapay zekâ eğitimi için kapsamlı bir yaklaşım, gelecek nesilleri giderek daha karmaşık ve yapay zekâ odaklı bir dünyada yönlendirmeye hazırlamak için elzem olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aghaziarati, A., Nejatifar, S. ve Abedi, A. (2023). Artificial Intelligence in Education: Investigating Teacher Attitudes. *AI and Tech in Behavioral and Social Sciences*, 1(1), 35-42. <https://doi.org/10.61838/kman.aitech.1.1.6>
- 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>
- Almaraz-López, C. (2023). Comparative study of the attitudes and perceptions of university students in business administration and management and in education toward artificial intelligence. *Education Sciences*, 13(6), 609. <https://doi.org/10.3390/educsci13060609>
- Almusharraf, A. and Bailey, D. (2023). Machine translation in language acquisition: a study on efl students' perceptions and practices in saudi arabia and south korea. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(6), 1988-2003. <https://doi.org/10.1111/jcal.12857>
- Alshabeb, A. ve Alshehri, A. (2024). Leveraging ai for vocabulary acquisition and pronunciation enhancement. *JRLT*, 4(1), 86-108. <https://doi.org/10.33948/jr-lt-ksu-4-1-5>.
- Alshehri, B. (2023). Pedagogical paradigms in the ai era: insights from saudi educators on the long-term implications of ai integration in classroom teaching. *IJESA*, 2(8), 159-180. <https://doi.org/10.59992/ijesa.2023.v2n8p7>
- Amin, M. (2023). Ai and chat gpt in language teaching: enhancing efl classroom support and transforming assessment techniques. *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 4(4), 1-15. <https://doi.org/10.33422/ijhep.v4i4.554>
- Anuyahong, B. (2023). Analyapay zekâing the impact of artificial intelligence in personalized learning and adaptive assessment in higher education. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 10(4), 88-93. <https://doi.org/10.51244/ijrsi.2023.10412>
- Arvin, N. (2023). Teacher experiences with ai-based educational tools. *AI and Tech in Behavioral and Social Sciences* 1(2), 26-32. <https://doi.org/10.61838/kman.aitech.1.2.5>
- 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/jrs-pelt.7.39.003>
- Brummelen, J. V. ve Lin, P. (2020). Engaging Teachers to Co-Design Integrated AI Curriculum for K-12 Classrooms. *I*, (1), 1-12.
- Chembe, C. (2023). The fuss about artificial intelligence in education sector: Should we worry?. *Zambia Ict Journal*, 7(2), 30-35. <https://doi.org/10.33260/zictjournal.v7i2.269>

- Chen, L., Chen, P., ve Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: a review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/access.2020.2988510>
- Chiu, T. and Chai, C. (2020). Sustainable curriculum planning for artificial intelligence education: a self-determination theory perspective. *Sustainability*, 12(14), 5568. <https://doi.org/10.3390/su12145568>
- Crompton, H. and Song, D. (2021). The potential of artificial intelligence in higher education. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (62), 1-4. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n62a1>
- Eynon, R. and Young, E. (2020). Methodology, legend, and rhetoric: the constructions of ai by academia, industry, and policy groups for lifelong learning. *Science Technology ve Human Values*, 46(1), 166-191. <https://doi.org/10.1177/0162243920906475>
- Fowler, D. (2023). Ai in higher education. *Journal of Ethics in Higher Education*, (3), 127-143. <https://doi.org/10.26034/fr.jehe.2023.4657>
- Gallacher, A., Thompson, A., ve Howarth, M. (2018). “My robot is an idiot!” – Students’ perceptions of AI in the L2 classroom. In P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley & S. Thouësny (Eds), *Future-proof CALL: language learning as exploration and encounters –short papers from EUROCALL 2018*, 70-76. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.815>
- Idham, A. (2024). Navigating the transformative impact of artificial intelligence on english language teaching: exploring challenges and opportunities. *JES*, 4(1), 8-14. <https://doi.org/10.56185/jes.v4i1.620>
- Jang, Y. (2023). Development of ai liberal arts curriculum for the general public. *International Journal on Advanced Science Engineering and Information Technology*, 13(5), 1978-1983. <https://doi.org/10.18517/ijaseit.13.5.19057>
- Jian, H., Shen, G., ve Ren, X. (2021). Connotation analysis and paradigm shift of teaching design under artificial intelligence technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Ijet)*, 16(05), 73. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i05.20287>
- Kadaruddin, K. (2023). Empowering education through generative ai: innovative instructional strategies for tomorrow’s learners. *International Journal of Business Law and Education*, 4(2), 618-625. <https://doi.org/10.56442/ijble.v4i2.215>
- Kannan, J. and Munday, P. (2018). New trends in second language learning and teaching through the lens of ict, networked learning, and artificial intelligence. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 76, 13-30. <https://doi.org/10.5209/clac.62495>
- Khare, K., Stewart, B., ve Khare, A. (2018). Artificial intelligence and the student experience: an institutional perspective. *Iafor Journal of Education*, 6(3), 63-78. <https://doi.org/10.22492/ije.6.3.04>
- Kim, S. (2023). Change in attitude toward artificial intelligence through experiential learning in artificial intelligence education. *International Journal on Advanced*

- Science Engineering and Information Technology*, 13(5), 1953-1959. <https://doi.org/10.18517/ijaseit.13.5.19039>
- Kolegova, I. A. ve Levin, I. A. (2024). Using artificial intelligence as a digital tool in foreign language teaching. *Bulletin of the South Ural State University Series Education Education Sciences*, 16(1), 102-110. <https://doi.org/10.14529/ped240110>
- 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>
- Li, Z. (2023). The significance of educational application of artificial intelligence and its current state in china. *Science Insights Education Frontiers*, 16(2), 2589-2597. <https://doi.org/10.15354/sief.23.re215>
- Moulieswaran, N. and S, P. (2023). Investigating esl learners' perception and problem towards artificial intelligence (ai) -assisted english language learning and teaching. *World Journal of English Language*, 13(5), 290. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n5p290>
- Nguyen, T. (2024). English majors' perceptions of ai tool application in english language learning at tertiary level in vietnam. *Journal of Knowledge Learning and Science Technology* 3(1), 179-193. <https://doi.org/10.60087/jklst.vol3.n1.p193>
- Nurjanah, A. (2024). Artificial intelligence (ai) usage in today's teaching and learning process: a review. *Syntax Idea*, 6(3), 1517-1523. <https://doi.org/10.46799/syntax-idea.v6i3.3126>
- Park, W. and Kwon, H. (2023). Implementing artificial intelligence education for middle school technology education in republic of korea. *International Journal of Technology and Design Education*, 34(1), 109-135. <https://doi.org/10.1007/s10798-023-09812-2>
- Pokrivčáková, S. (2019). Preparing teachers for the application of ai-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(3), 135-153. <https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025>
- Purnuma, D.W., Rochman, C. B.A., Darmawan, R., Amaliyah, P., Baqi, D. A. Ve Zahidin, A. (2023). A bibliometrics analysis for artificial intelligence implementation of employment in education institutions. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 07(01). <https://doi.org/10.47191/ijmra/v7-i01-02>
- Rusmiyanto, R., Huriati, N., Fitriani, N., Tyas, N., Rofi'i, A., ve Sari, M. (2023). The role of artificial intelligence (ai) in developing english language learner's communication skills. *Journal on Education*, 6(1), 750-757. <https://doi.org/10.31004/joe.v6i1.2990>
- Shaik, T., Tao, X., Li, Y., Dann, C., McDonald, J., Redmond, P. ve Galligan, L. (2022). A review of the trends and challenges in adopting natural language processing methods for education feedback analysis. *Ieee Access*, 10, 56720-56739. <https://doi.org/10.1109/access.2022.3177752>

- Singh, S. V. ve Hiran, K. K. (2022). The impact of ai on teaching and learning in higher education technology. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(13). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i13.5514>
- Slimi, Z. (2021). The impact of ai implementation in higher education on educational process future: a systematic review. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1081043/v1>
- Song, J., Zhang, L., Yu, J., Yan, P., Ma, A., ve Lu, Y. (2022). Paving the way for novices: how to teach ai for k-12 education in china. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 36(11), 12852-12857. <https://doi.org/10.1609/aaai.v36i11.21565>
- Ulfa, K. (2023). The transformative power of artificial intelligence (ai) to elevate english language learning. *Majalah Ilmiah Methoda*, 13(3), 307-313. <https://doi.org/10.46880/methoda.vol13no3.pp307-313>
- Vall, R. and Araya, F. (2023). Exploring the benefits and challenges of ai-language learning tools. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 10(01), 7569-7576. <https://doi.org/10.18535/ijsshi/v10i01.02>
- Vivar, J. and García-Peñalvo, F. (2023). Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4). *Comunicar*, 31(74), 37-47. <https://doi.org/10.3916/c74-2023-03>
- Wang, T., Lund, B., Marengo, A., Pagano, A., Mannuru, N., Teel, Z., ve Pange, J. (2023). Exploring the potential impact of artificial intelligence (ai) on international students in higher education: generative ai, chatbots, analytics, and international student success. *Applied Sciences*, 13(11), 6716. <https://doi.org/10.3390/app13116716>
- Xu, W. and Ouyang, F. (2022). The application of ai technologies in stem education: a systematic review from 2011 to 2021. *International Journal of Stem Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00377-5>
- Yuen, C. (2024). Learner experiences of mobile apps and artificial intelligence to support additional language learning in education. *Journal of Educational Technology Systems*, 52(4), 507-525. <https://doi.org/10.1177/00472395241238693>



Bölüm 8

SANAT EĞİTİMİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR: ARTOGRAFİ¹

Mine BAŞYURT²

Selma TAŞKESEN³

1 Bu çalışma Mine Başyurt adlı yazarın Doç. Dr. Selma Taşkesen danışmanlığında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamlanan “Resim-İş Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin Sanatsal Gelişim Süreçlerinin A/R/Tografik Olarak İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü. mbasyurttt@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8398-4353

3 Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü. selma.tasikesen@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9072-8411

GİRİŞ

Sanat, duygu, düşünce, hayal gücü ve deneyimlerin estetik bir biçimde ifade edilme sürecidir. Ersoy (1995) sanatı, hoş görünen biçimler ortaya çıkarma çabası olarak açıklamıştır. Sanat, bireysel ve toplumsal gerçekliklerin sorgulanmasına, yorumlanmasına ve anlamlandırılmasına olanak sağlar. Küçüktepepınar (2014), sanat eğitimini bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini ifade etme yetisini geliştirmeyi, yeteneklerini ve yaratıcılığını estetik bir düzeye taşımayı amaçlayan eğitim faaliyetlerinin bütünü olarak tanımlamaktadır. San'a (1977) göre, sanat eğitiminin temel amacı *“sanat yoluyla eğitimidir”*. Sanat eğitiminin temel amaçları arasında, bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesi, yaratıcı ve kendine güvenen, sanatsal okuryazarlığa sahip, estetik beğeni düzeyi yüksek bireyler yetiştirmek de önemli bir yer tutmaktadır. *“Sanat eğitimi süresince her öğrenciye kendi kişiliği doğrultusunda geliştirilmeye çalışılmalıdır”* (Buyurgan & Buyurgan, 2012, s.10). Bu bağlamda sanat alanında yapılan araştırmaların yöntemleri gelişmelidir. Sanat temelli ve uygulama odaklı araştırmalar geleneksel araştırma yaklaşımları ile yetersiz kalmaktadır. Son dönemlerde, sanat eğitimi yöntemleri ve sanat pratiklerine ilişkin çeşitli yaklaşımlar üzerinde birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Özder (2021)' e göre sanat eğitimi ve pratiğinde uygulanan yeni yöntemler, katılımcı odaklı uygulamaları ve disiplinler arası etkileşimleri içermekte, bu da sanatın ifade biçimlerini zenginleştirmektedir. *Araştırma, bir düzen çerçevesinde belirli adımlar takip edilerek bir amaca hizmet eden ve bir sorunu çözmeye yönelik yapılan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır* (Arıkan, 1995, s.9). Görsel araştırma yöntemlerinin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için araştırma ve yöntem kavramlarının iyi bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Araştırmacılar, geleneksel araştırma yöntemleriyle tasarladıkları, ancak sanat temelli pratiklerle yürütülmesi gereken çalışmalarını geleneksel yöntemlerle yönetmeye çalıştıklarında, bazen beklenen sonuçlar elde edilememekte ya da ortaya çıkan çıktılar bir kısır döngüye girmektedir. Görsel araştırma yöntemleri, ilişkisel ve dinamik yapıları sayesinde araştırma sürecinde daha etkin bir rol oynamakta, çok yönlü bir bakış açısı sunarak deneyimlerin daha kapsamlı bir şekilde yorumlanmasına olanak tanımaktadır. Görsel araştırma yöntemleri, araştırmacılar tarafından tercih edilen yöntemler arasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda sanat temelli ve uygulama tabanlı birçok yeni yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Sanat temelli ve uygulama tabanlı araştırma yöntemlerine örnek verecek olursak yansıtıcı araştırma yöntemi gaze, imaj analizi, söylem analizi ve gösterge bilimsel analizi verebiliriz. Kişinin araştırmacı, eğitimci ve sanatçı olarak sorgulamalar yaptığı sanat temelli bir araştırma yöntemi olan a/r/tografi de yeni yaklaşımlardan biridir. *“A/r/tografi kelimesinde yer alan harflerden a-sanatçı; r-araştırmacı; t-öğretmen kavramlarına gönderme yapmaktadır. Graphy ise kelime anlamından da anlaşılacağı üzere çizmek, yazmak, yansıtma, göstermek, kaydetmek tanımla-*

mak bağlamlarını içermektedir” (Erişti ve Irwin, 2021). A/r/tografi, öğretmen, sanatçı ve araştırmacı rollerini bir araya getirerek, öğrencilerin yaratıcı süreçlerini desteklemeyi ve sanatsal ifadelerini derinleştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, sanat eğitiminde yeni yaklaşımlar arasında yer alan a/r/tografi yöntemini inceleyerek, sanat eğitimine sağladığı yenilikçi katkıları ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu çalışma, belge tarama olarak da bilinen nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi ile var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmiştir. Doküman analizi, belirli bir konuyla ilgili mevcut literatürü, raporları, sanat eserlerini ve diğer yazılı veya görsel kaynakları inceleyerek bilgi toplama sürecidir. *“Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir”* (Wach, 2013). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller de dahil olmak üzere tüm belgelerin sistematik bir biçimde incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla kullanılan bir araştırma yöntemidir. *“Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir”* (Corbin & Strauss, 2008). Bu bağlamda çalışma alana katkı sağlamak amacıyla sanatta yeni yaklaşımlar ve a/r/tografi ile ilgili dokümanlardan elde edilen veriler ile ortaya çıkmıştır.

BULGULAR

Sanat

Sanat, insanlık tarihi boyunca yaşamın içindeki olayları, nesnelere, duygu ve düşünceleri tasvir etmek amacıyla bir araç olarak kullanılmıştır. Taşkesen (2017) bu tasvir etme biçimi için dönemlere, toplumların kültür yapısı ve sanatçıların kişilik özelliklerine göre farklılık gösterdiğine değinmiştir. İlk çağlardan itibaren insanlar sanatı bir ifade biçimi olarak kullanmıştır. Sanat genel anlamda baktığımızda birçok ifadeye karşılık gelmektedir bu bağlamda *“Sanat Nedir? sorusu içinde net bir yanıt olmamakla birlikte sayısız bakış açısında cevap görmekteyiz. Buyurgan & Mercin (2005) sanatı bireyi özgürleştiren, ruhu maddeye dönüştüren, bireyi birçok varlıktan farklılaştıran, ayrıca ortak değerlerde buluşturan bir varlık olarak tanımlamıştır. “Sanatçı için sadece bakmak, sanat yapıtının farkında olması yetmez sanat eseri ortaya koyması da beklenir. Bir sanatçının insanı ve doğayı tanıması, etrafını gözlemlemesi ile başlar, ancak sadece bakmak yeterli değildir, sanat yapıtı üretebilmek için baktığını görmek gerekir”*(Ersoy, 2006, s.82). Bir sanat tanımında Yolcu (2004) sanatın duygu, düşünce ve heyecanın, birçok deneyimin başkalarına aktarılabilmesi yani duygu ve düşüncenin farklı bir aktarım çeşidi olduğunu ifade etmiştir. Sanat insan doğasında önemli bir boyuttur. Artut (2004) sanatın, insan doğasının bir gerekliliği olduğunu ve toplumsal yaşamın önemli bir

boyutunu oluşturduğunu ileri sürmektedir. “*Terim olarak sanat ise, sınırları önemli bir tartışma yaratmayacak şekilde belirlenmiş bir sanat alanında ve o alana özgü olarak yapılan işlemleri ve elde edilen ürünleri tanımlar*” (Erinç, 1995, s.19). Evrensel ve sınırsız bir dil halinde ifade edilen sanat, insan yaşamının her alanında bulunur ve öğretilir bu sebeple eğitim sistemimizde önemle yer almıştır.

Sanat Eğitimi

Eğitim, bireyin deneyimleri aracılığıyla kasıtlı ve istenilen davranış değişikliklerini gerçekleştirme sürecidir. Eğitim, birey ile toplumun değerlerini geleceğe aktaran ve o toplumu çağdaş değer ve beceriye ulaştıran bir süreçtir. “*Eğitim, bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde önemli rol oynadığı için bir ülkenin gelişmişlik düzeyini belirleyen birçok faktörle ilişkilidir. Bir ülkenin eğitim politikaları ve vatandaşlarına sunduğu eğitim hizmetleri oldukça önemlidir*” (Arı & Top, 2017, s. 244). Bu bağlamda bireye sunulan eğitim hizmeti toplumun çağa uyum sağlaması ile ilişkilidir. Akkurt & Borabay (2018)’e göre bilişsel becerileri gelişmiş, problem çözebilen ve düşünebilen insanlar içerisinde bulunduğu çağa uyum sağlayabilir. Bu bağlamda eğitim için yaşamın her anında ve alanda duyulan ihtiyaç denilebilir. “*Genel eğitimin alt başlıkları arasında yer alan sanat eğitimi; sanat alanına ilgi duyan, onu daha yakından tanımak, öğrenmek isteyen insanlar için verilir*” (Artut, 2013, s. 105). Küçüktepepınar (2014) Sanat eğitimi, bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini ifade edebilme, yetenek ve yaratıcılığını estetik bir boyuta taşıyabilme amacıyla gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin bütünüdür.

Sanat eğitimi toplumun yaratıcılık, estetik gibi birçok açıdan önemlidir. “*Sanat eğitiminin görsel yolla algılamayı öğretmek, yaratıcılığı geliştirmek, sanatın anlaşılmasını- paylaşılmasını sağlamak, bireye kendini ifade etme yeteneği kazandırmak, endüstriye hizmet etmek, yaşamı değiştirmek, duygu ve düşüncenin görselliğe dönüşmesini sağlamak gibi amaçları vardır*” (Yazar vd. , 2014, s. 593). Sanat eğitimi sadece okul içi eğitimlerden görsel sanatlar dersi ile ilişkilendirilmektedir. San (1982)’e sanat eğitiminin tanımı genellikle kavramsal olarak, güzel sanatların çeşitli disiplinlerini ve formlarını kapsayan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi ifade eder şeklinde yapılmıştır Sanat eğitimi belirli sınırlar içinde düşünmemek gerekir. “*Sanat eğitimi yalnızca sanatçı yetiştirmeye, yetenekli kişilerin geliştirilmesine dönük biçimde değil, aile içinde başlayan ve yaşam boyunca değişik aşamalarda topluma indirilmesi gerekli bir süreç olarak düşünülmelidir*” (Doğan, 2002, s.125). Hayatın birçok aşamasında gelişme gösterebilen güzel sanatlar eğitimi birçok alt alanı ile yaşam boyu devam eder. Güzel sanatlar eğitiminin geleneksel ve modern sınıflandırılmasına baktığımızda bu alanların hayatın her aşamasında olduğunu görebiliriz.

FONETİK (İŞİTSEL) SANATLAR	GÖRSEL (PLASTİK) SANATLAR	RİTMİK (DRAMATİK) SANATLAR
EDEBİYAT	HEYKEL	TİYATRO
MÜZİK	RESİM	SİNEMA
	MİMARİ	OPERA
	HAT	BALE
	MİNYATÜR	DANS
	EBRU	
	KATI (Kâğıt üzerindeki yazıyı keserek başka bir kâğıda yapıştırma sanatı)	

Güzel Sanatlar (Geleneksel) Sınıflandırılması

YÜZEY SANATLARI	HACİM SANATLARI	DİL SANATLARI	EYLEM SANATLARI	SES SANATLARI	DRAMATİK SANATLAR
FOTOĞRAF	HEYKEL	ROMAN	BALE	MÜZİK	SİNEMA
MİNYATÜR	SERAMİK	HİKÂYE	DANS		TİYATRO
EBRU	KABARTMA	ŞİİR	PANDOMİN		OPERA
HAT					
DUVAR RESMİ					
SÜSLEME					

Güzel Sanatlar (Modern) Sınıflandırılması

Sanat eğitimi duygu, düşünce, bilgi paylaşımı için iletişimde oldukça önemlidir. Walter Smith (1871) Yazı ve resmin iletişim aracı olduğunu, aralarındaki ilişkiyi ele almıştır. Bu bağlamda sanat eğitimi birçok açıdan önem taşımaktadır. Sanat eğitimi; bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilme yetenek ve yaratıcılığını estetik bir düzeye ulaştırma amacıyla yapılan çabadır. Sanat eğitimi, gençlere estetik değerlendirme yeteneklerini geliştirmeyi, yeni sanatsal formları algılamayı ve ifade etmeyi, duygularını doğru bir şekilde yönlendirmeyi hedefler. “Sanat: bireyin sosyal ilişkilerini ayarlamasını, işbirliği yapabilmesini, doğruyu ifade edip seçebilmesini, bir işe başlayıp bitirme sevincini tatmasını, paylaşmasını öğrenme isteğinin artmasını ve üretken olmasını sağladığı için önemli ve gereklidir” (Erbay, 1997, s.50-55).

Sanat Eğitimi İçerisinde Farklı Yaklaşımlar

21.yüzyılda, disiplinlerin akademik bilgilere öncülük ettiğini görmekteyiz. Görsel araştırma yöntemleri, diğer disiplinlere kıyasla daha eleştirel ve derinlemesine bir kavrayış sunar. Bu bağlamda, görsel araştırma yöntemleri araştırma sürecini, araştırmacıyı, katılımcıları ve sürecin bileşenlerini

bir araya getirirken farklılıkları fark etme imkanı sağlar. “Görsel araştırma yaklaşımlarının amacı, araştırma sürecinde estetik kayguları da dikkate alarak çeşitli perspektiflerden bilgi üretmektir. Görsel araştırma yöntemlerinin araştırma sürecine dahil edilmesi ile birlikte bilimsel veriler, sanatsal verilerle etkileşimli olarak incelenmeye başlanmıştır” (Barone & Eisner, 2006; Denzin & Lincoln, 2005; Cole & Knowles, 2001). Görsel araştırmalara dahil edilen yeni yöntemler araştırmaya farklı boyutlar kazandırmaktadır. Finley (2005)’e göre görsellik veya görsel bakış açısı, araştırma sürecine yeni ve farklı boyutlar katmaktadır. Görsel araştırmalar sanat ve araştırmaya dayalı yaklaşım ile araştırma sürecini yorumlamak ve araştırma problemine yanıt aramayı içermektedir. Cahnmann-Taylor ve Siegesmund (2008) görsel araştırma yöntemleri sürecinde, belirsizliği tanımlama, anlamsal ve kavramsal bir dil oluşturma, ilişkisel ve eleştirel yansıtımları ortaya koyma, empati geliştirme, araştırmacının kişisel yaklaşımlarını araştırma sürecine dahil etme, estetik duyarlılıkları hem araştırmacı hem de katılımcılar açısından sorgulama, daha içselleştirilmiş bir anlamlandırma oluşturmak amacıyla işe koşma ve gerçeğin ötesinde bir gerçekliği somutlaştırma gibi aşamaları vurgulamaktadır. Sanat temelli araştırmalarda araştırmacı, araştırma, katılımcı yönünden bir çok yeni yöntem sürece dahil edilmektedir.

SANAT TEMELLİ ARAŞTIRMALARDA YENİ YÖNTEMLER

Yansıtıcı Araştırma Yöntemi Olarak Gaze

Gaze yaklaşımı izleyicinin izlenen ile ilişkisi ile ilgilenir. Gaze, hem gözlemcinin hem de gözlemlenenin birbirine yönelik bakışları üzerinden, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde bilgi üretme sürecine katkıda bulunur. Bu yaklaşım sanat temelli araştırmalarda görseli yorumlarken sürece odaklanmaktadır. Gencer & Taşkesen (2022) sanat ürünü ortaya çıkarmanın sanatsal oluşum sürecinin takip edilmesi kadar önemli olduğuna gaze yaklaşımının da süreç odaklı bir sanat temelli ve uygulama tabanlı Gaze yaklaşımının da bu bağlamda önemine değinmiştir. Gaze terimi, temel anlamıyla bir bakışı, bakma eylemini ve gözleme eylemini ifade eder. “Bakış ya da bakış açısı kavramı aslında bireylerin görsellere yükledikleri anlamlarla, bireylerin kim olduklarıyla, konu ile ilişkileriyle ve aynı zamanda görsellerin var olduğu çevresel ayrıntıları nasıl yorumladıklarıyla açıklanır” (Duncum, 2021,s.19). İnsanlar dış dünyaya kendi pencerelerinden bakar ve yorumlarlar. “Gaze kavramı da bireylerin görsellere nasıl ve hangi koşullarda baktıkları ile ilgilidir” (Taşkesen, 2021, s.427).

İmaj Analizi: Karma

İmaj analizi ile ilgili birçok yöntemden bahsedilir. Duncum (2021) bu yöntemlerin bir kısmının geleneksel olarak resimler ve heykeller üzerinde yoğunlaşırken, diğer bir kısmının televizyon veya sinema gibi medya biçimlerini ele aldığını belirtmektedir. Bir imajın analizinin yapıldığı araştırma

yöntem ve yaklaşımları; felsefi araştırma, ikonografi, göstergebilim, kompozisyon yöntemi, psikanaliz, alımlama analizi, içerik analizi ve bu çerçevedeki karma yöntemler şeklinde sıralanmaktadır.

Söylem Analizi

Bireyler, iletmek istedikleri anlamları, dilin tarihsel ve kültürel bağlamı içinde ifade ederler. “*Nitel bir çalışma yöntemi olan söylem analizi, bireylerin düşüncelerini ve olaylara yaklaşımlarını anlamlandırmak için dili nasıl kullandıklarına odaklanmakta ve söylemin yapısını ve işlevlerini incelemekte, farklı kişilere ve zamana göre sonuçlarını tespit etmektedir*” (Dursun, 2020, s.109). Söylem analizi ilişki ve iletişim ile iç içedir. *Söylem belirli bir zaman dilimi içinde belli insan grupları arasında olan ve diğer insan grupları ile ilişkili olarak geliştirilen fikirleri, ifadeleri ve bilgileri içerir* (Çelik, Ekşi, 2008). Söylemler bir ifade biçimi olarak da ele alınabilir *Bireyler, kendilerini ifade etme sürecinde dil aracılığıyla söylemi kullanarak anlam ve düşüncelerini iletmektedirler* (Başyurt ve Taşkesen, 2023, s.192). Söylem, zaman zaman kendi başına etkili bir güç olarak görülürken, bazen de bağımlı olan tarafı haklı çıkarmak için kullanılabilir. “*Söylem analizinde kullanılan dil ile bir olayı kapatabilme özelliği olabilirken başka bir olayı çözümlene alanı da oluşturabilmektedir*” (Foucault, 2014, s.120). Van Dijke göre söylem çözümlenmesinin belirli bir kalıbı yoktur. Dağlı (2017) Çalışmaya göre tercih edilen Van Dijk’in söylem analizi yönteminde kullandığı söylemin makro ve mikro düzeylerini iki farklı düzeye esas alarak irdelemektedir. Fakat söylem çözümlenmesinde dikkat edilecek noktalar vardır. Bunlar şu şekildedir:

Van Dijk’in söylem analizi yönteminde kullandığı söylemin makro ve mikro düzeyleri esas alınarak irdelenmektedir.

- Söylemin bağlamını incelemek,
- Hangi grupların, iktidar ilişkilerinin ve itafların bulunduğunu çözümlenmek,
- Biz ve onlar hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşleri ortaya çıkarmak,
- Ön varsayımları ve ima edilenleri açığa çıkarmak,
- Kutuplaştırılmış grup kanaatlerini vurgulayan tüm biçimsel yapıyı incelemek

Göstergebilim Araştırma

Göstergebilim, bilinen anlamın dışında kalan derin anlamı çözümler. “*Gerek kültürel kodlar gerekse göstergeler aracılığıyla anlamın nasıl inşa edildiğine ilişkin göndermeler yapar*” (Türkay ve Civelek, 2020, s.13). Gösterge bilimsel analizde, göstergeler üzerinden oluşturulan anlamlandırmalar incelenmektedir. resimlerinin sistematik olarak incelemek amacıyla yapılan

incelemede göstegebilimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. “Göstergebilimsel analizde, göstergeler üzerinden oluşturulan anlamlandırmalar incelenmektedir. Resimlerin analizi araştırmacılar tarafından incelenerek çizimler göstergebilimsel olarak ele alınmıştır” (Uzuner Yurt, Taşkesen, 2020, s.326). Resimlerin analizi, göstergebilim yaklaşımıyla birleştirilerek sanat eserlerinin derinlemesine incelenmesini sağlar. “Göstergebilimsel analizde, işaretlerden oluşan bir sistem meydana çıkar ve bu sistem ürettiği sosyal kod ile bu kodun ortaya çıkardığı anlamlar üzerinden incelenir” (Madison,2005’den akt: Türkcan, 2013).

Görsel Kültür

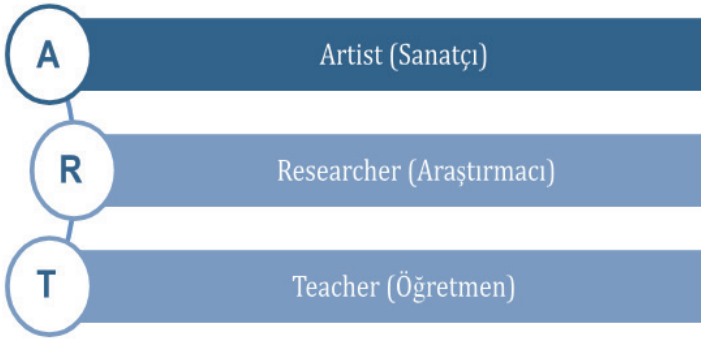
Birey doğduğu andan itibaren dış dünya ile iletişime girer ve gördüğü, duyduğu her şeyi ilişkilendirir. Türkkan (2015) görsel kültürü 21. Yüzyılda ortaya çıkmış çok yönlü iletişimin doğal sonucu olduğu, bilgi birikimi ve görüntü açılarının yarattığı bir kültür biçimidir şeklinde ifade etmiştir. Kültürü görmek ve bilmek arasındaki ilişkinin yeniden kurulmasının sentezi ile oluşur. Saybaşı (2007) Görsel kültür, bakmak ve görmenin karşılıklı olarak birbirini tamamladığı bir ilişkinin yeniden kurulması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Bu öneri, görsel algılamayı sadece bir nesneye bakmakla sınırlamayıp, aynı zamanda onu anlama ve içselleştirme sürecini de içermektedir. Görsel imgelerin bireye sunduğu anlam görme ve gösterilen ile sosyal yaşamın ilişkisinin yansımalarıdır.

SANAT TEMELLİ BİR ARAŞTIRMA YÖNTEMİ OLARAK A/R/ TOGRAFI

Sanat temelli araştırmalarda sanatın uygulama boyutu, politik ve pedagojik kuramlarla ilişkili karar vermek için önemlidir. Sanatsal sorgulamaları bilim ile kaynaştırma boyutunda sanatçılar, yeniliklere açıktır. Sanatçı için sorgulama süreçlerini geliştirmede a/r/tografik araştırmalar yeni bakış açıları sağlayan sanat temelli bir araştırma yöntemidir. Sanat temelli araştırma uygulamaları, problem ortaya koyma, veri toplama, analiz etme, yorumlama raporlama üzere araştırmacının herhangi bir aşaması ya da tüm aşamaları boyunca disiplinler arası araştırmacılar tarafından kullanılan yöntemsel araçlardır (Güneş, 2018, s.35). Bu bağlamda sanat temelli araştırmalarda uygulama boyutunun ele alınma biçimi oldukça önemlidir. Uygulama temelli araştırma yaklaşımı olarak sanat temelli araştırmalar deneyimler ile yeni anlamlar üretilebilecek, olguları sezgilere yöneltilen, üretken ve derinlikli yeni bakış açıları kazanmayı mümkün kılmaktadır (Güneş, 2018, s.26, Özcan, 2019, s.27). A/r/tografik araştırma yöntemi ile nitel araştırma yönteminin sınırları dışına çıkmıştır. Sanat temelli araştırmaların sanat ile açıklanması, yorumlanması, deneyimlenmesi ve sorgulanması gerekliliği bu araştırmaları nitel araştırma paradigmasına dayalı sınırlar içinden çıkarmaktadır ve bu nedenle A/r/tografi, nitel araştırma anlayışının bir uzantısı değil, kendi başına

sanat temelli bir yöntemdir (Bedir-Erişti & Irwin, 2021, s.7). Nitel araştırma ve eylem araştırmalarından farkı yöntemin süreç odaklı olmasıdır. Yaşayan sorgulamalar, sınırsız rizomatik bağlantılar kurarak, güncel olan için çabalayan sanatçılar, sanatçı adayları ve eğitimciler özgün sorgulamalar ile süreçlerine ilişkin bağlantılar kurmaktadır. A/r/tografi sanatın her alanında kullanılabilen bir yöntemdir. “A/r/tografi müzisyen, oyuncu, yazar, dansçı, şair vb. gibi farklı sanat branşlarından sanatçılara, eğitimcilere ve sorgulamacı olarak araştırmacılara uygulama alanı sağlayan uygulama temelli bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanabilir” (Sinner vd., 2006).

Artografik Kimlikler



A/r/tografik kimlikler

A/r/tografi kelimesine baktığımızda kelimenin ilk harflerinde gördüğümüz sanat anlamına gelen A/r/t hecesi gözümüze çarpmaktadır. Ancak Artist (Sanatçı), Researcher (Araştırmacı) ve Teacher (Öğretmen) kelimelerinin ilk harfleri ile tipografi (typo/graphy) yazma eyleminin eklendiği görülmüştür. Irwin ve arkadaşlarının sanat temelli araştırmalar için ortaya çıkardığı bu kimliklerin bir arada olması ile farklı bakış açıları, sorgulamalar, yaratıcı fikirler ile özgün süreçler sunmaktadır.

A/r/tography kelimesi Türkçeye çevrilerek ‘A/r/tografi’ şeklinde ifade edilmektedir. A/r/tografi (a/r/tography) isminin kendisi, “art” ve “graphy” sözcükleri ile sanatçı, araştırmacı ve öğretmen (a/r/t) kimliklerini yakın ilişkiler içinde ele alarak bunların özelliklerini örneklemektedir (Irwin vd., 2006). A/r/tografi teriminin tanımı görünenin aksine araştırmacı rolleri ile tanımlanır.

A/r/tografi” (A/r/tography) teriminin ilk üç harfi görünüşte İngilizce sanat anlamına gelen art ve Yunanca yazma anlamına gelen graphia kelimelerini yan yana gelmesi ile oluşturulduğunu çağrıştırmaktadır. Ki bu çağrışım sanat üretimi ve yazma eyleminin birlikte kullanıldığı a/r/tografi için doğru ve yerinde bir benzetimdir. Ancak burada sanatçı (artist), araştırmacı (researcher) ve öğretmen (teacher) kelimelerinin ilk harfleri arasına bölme işareti “/” ko-

nularak bu rollerin ilişkisinden doğan, büyüyen ve gelişen daha derin bir sorgulamaya işaret edilmektedir (Irwin, 2013; akt. Güneş, Aksoy ve Özsoy, 2020, s.3).

A/r/tografi'nin temeli, Antik Yunan filozofu Aristoteles'in bilginin üç evreni olan *theoria* (teori), *praxis* (uygulama) ve *poesis'e* (yaratma) dayanmaktadır. Irwin vd. (2006) A/r/tografi terimi, ilk üç harfiyle sanat kavramını çağrıştırmaktadır. Ancak, terim, "artist" (sanatçı), "researcher" (araştırmacı) ve "teacher" (öğretmen) kelimelerinin baş harflerinden oluşmaktadır. Kelimenin son bölümünde ise "grafi" eki ise yazma eylemi ile ilişkisi gösterilmektedir. Bu kavramlar ve roller arasında ayırım olmadığı gibi bitişiklik ve birliktelik söz konusudur.

A/r/tografinin anlam kazanması sürecinde sorgulamalar süreklilik gerektirir. *A/r/tografi sanatsal ve metinsel ifadelerle birlikte, bunları anlamlandırma ve deneyimler aracılığıyla da somutlaştırarak, yaşayan bir sorgulama süreci içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Bu bağlamda bir araştırma doğrultusunda ele alınan bir nesne ya da bir form ile ilgili sorgulamalar süreklilik gösterir* (Springgay vd., 2008, Akt. Erişti, 2017, s.192). Sorgulama süreci ile araştırmacıların süreci aktarmak için ortaya çıkarma yaklaşımları vardır.

Bunlar, yakınlık, yaşayan sorgulama, metafor ve metonomi, açıklıklar, yansıma/yankılanma ve fazlalıktır. Bu yaklaşımlar ilişkilendirme ve ortaya çıkarma bağlamında farklı açılardan değerlendirmek ve ortaya çıkarma için önemlidir. Eğitimci, sanatçı ve araştırmacıların araştırma sürecinde bir araya geldikleri a/r/tografi araştırmaları Deleuze & Guattari'nin (1987) rizomatik yaklaşımını temel almaktadır. *"Rizomatik yaklaşım; nesnelere, fikirlerin ve yapıların bir araya gelmesi ile yeni anlamlar orta koyma ve dinamik bir alan yaratma durumudur. A/r/tografi, kuram ile uygulamalar arasındaki ilişkiyi rizomatik bir temel izleyerek sorgular ve sorgulama sonucundaki yeni oluşumu tamamlayarak dönüştürür"* (Irwin, 2013, s. 45).

Sanat temelli bir araştırma yöntemi olan artoğrafının veri kaynakları için Başyurt & Taşkesen (2022) araştırma süreci boyunca sürecin kaydedildiği günlükler, çekilen fotoğraflar, deneyim, düşüncelerin yazılması, otobiyografik anlatılar vb. ile yaşam deneyimleri, yaşam yazmalarının kullanıldığını ifade etmişlerdir. *"Sanatsal üretim süreci ve pedagoji süreci aynı payda altında uygulamayı geliştirmekte ve beslemektedir"* (Bedir Erişti, 2021, s. 16). Bu bağlamda sanat temelli araştırma yöntemi olan, *"A/r/tografi metodolojisi esnek olması dolayısıyla tasarımcı profiline ve tasarım sürecine uyarlanabilir"* (Valdovinos Rodriguez, 2017, s.4). Irwin a/r/tografinin kaynağının geçmişten günümüze uzandığını ifade etmiştir. A/r/tografik süreçte içerisinde ayrılan yollar öğretme-öğrenme ve öğrenci-öğretmen kimlikleri birbirinden ayrılamayan olgulardır. Rollerin eşit dağıldığı tam olarak ileri sürülemez. İçerisinde barındırdığı araştırmacı, sanatçı, öğretmen ve öğrenci kimlikle-

riyle birlikte “A/r/tografik sürecin daha önce düşünülmemiş alanlar keşfedip, ortaya çıkarabileceği öngörülebilir” (Barney, 2009). A/r/tografik araştırma sürecinde roller birbiri ile etkileşim halindedirler bu bağlamda araştırmayı yapılandırırlar.

A/R/Tografinin İlkeleri

Bitişiklik

Bitişiklik kavramı eş zamanlı sahip olunan ve yürütülen farklı kimliklerin kendi içinde ve diğer kimlikler ile etkileşimidir. “*Araştırmacının sanatçı, öğretmen ve araştırmacı olarak birbirine bağlı kimlikleriyle ilişkili rollerle ilgili sorgulamadır*” (Springgay vd., 2005).

Yaşayan (Canlı) Sorgulama

A/r/tografi, araştırmacının birçok kimliği ile ilişkili rolleri sorgular ve sanatı, araştırma ve öğretim için somutlaştırır. Bir araştırmacının uygulamalarına baktığımızda o araştırmacı ile ilgili birçok çıkarımda bulunabiliriz. “*Canlı sorgulama, salt görsel değil bunun yanı sıra metin ve yaşam deneyimlerinden sağaltılmış somutlaşmış bir karşılaşmadır*” (Springgay vd., 2005). Sanatsal ürünler ortaya çıkarılırken öznel olarak üretilir ve tüketilir.

Mecaz (Metafor)-Metonim

Bir şeyin gerçek anlamı dışında farklı bir anlamda ifade edilmesidir. Sanatçı farklı disiplinler ve alanlara ait kavramları kendi düşünceleriyle bağlantılı bir şekilde yeni yaratıcı eylemler meydana getirebilir. Anamlı sembolleri ifade ederken yaratılan yeni semboller eleştirel bir gözle okunur Kırıçoğlu (2009) mecaz kullanımı ve okumanın sanatsal benliği inşa edip geliştirdiğini ifade eder.

Açıklıklar

Anlamlar arasındaki fark edilemeyen boşluklar açıklıklardır. Açıklıklar net bir şekilde ifade edilebilir veya gizli tutulabilir. “*A/r/tografi, diğer yöntemlerin aksine bulguları göstermek için değil, süreç içindeki serüvenin, bilinen ve bilinmeyen arasındaki iletişimini göstermek için vardır*” (Irwin ve Springgay, 2008).

Yankılanmalar

Yankılanmalar çalışmanın içinde yeni anlamlandırma ve olasılıklara doğru yönelen ritimler ile oluşan tekrarlardır. “*Özel ve sosyal olarak inşa edilmiş yankılanmalar, başkalarının çalışmasına ve kelimelerin yankılanmasına izin vermek için karışık bir iş birliği içinde açıklıkları etkinleştiren durumlardır*” (Springgay vd., 2005, s. 907).

Aşırılık / Fazlalıklar

A/r/tografide araştırma boyunca kabul edilmiş olan bir dizi değişkeni ifade eden fazlalık karmaşıklık olarak da ifade eder. Kalıplaşmış yöntemlerin dışında sanatçı, araştırmacı-öğretmene farklı uçlarda bir bakış açısı sunar. *“Aşırılık ya da fazlalıklar araştırma boyunca süre gelen, devam eden bir yaratıcı keşif ve oluşumu mümkün kılar”* (Springgay vd., 2005, s. 908).

A/r/tografinin Kuramsal Altyapısı

A/r/tografik sorgulama sürecinde öznel sorgulamalar ve sosyolojik alanlarda bağ kurularak kuramsal alt yapı oluşur. Bedir Erişti ve Irwin (2008)'e göre A/r/tografi yönteminde sanatçı, sanat anlayışı içerisindeyken araştırma yapar bu sırada farkında olmasa bile araştırmacı kimliğine başvurur. Sanat ile bütünleşen sorgulamalar sanatçının sonuca odaklanması ile değil sorgulanan kavramın ötesini görmeye yöneliktir. Rizomatik bağlantılar ile sanatçı ve sanatsal üretime özgünlük tanınır. Kılıç (2012) belirttiği gibi rizom, ne bir başlangıç ne de bir son olan, pürüzsüz bir alanda her şeyin ortasında bulunan ve sonsuz bağlantılardan oluşan çokluklardır. Bu çokluklar, ne özne ne de nesne üzerinden belirli bir noktaya bağlanmazlar. Tümdengelim ve tümevarım gibi metotların aksine başı sonu olmaksızın araştırmayı yönlendirir. *A/r/tografinin doğası düzenli rizomlar, bir başka ifadeyle birbiri ile ilişkili açık bir yapı içerisinde oluşan ve devam eden ilişkiler sonucunda oluşan çoklu anlamlar, farklılıklar ve süreçler olarak bireysel bağlantılar kurmayı gerektirir* (Bedir-Erişti, 2019, s.194).

SONUÇ

Sanat temelli ve uygulama tabanlı araştırma yaklaşımlarının etkin bir biçimde uygulanabilmesi için araştırma ve yöntem kavramlarının iyi bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Yeni yaklaşımlar akademik ve yaratıcı çalışmaların sınırlarını genişletmektedir. Sanat temelli yaklaşımlar ile sanatsal süreçlerin, yaratıcı ve özgün çalışmalara duygusal ve estetiğe dayalı yeni bir perspektif sunar. Bu yaklaşımlar, görsel, işitsel ya da performans sanatları aracılığıyla teorik bilgiyi somutlaştırır ve araştırmacılara daha derinlemesine bir anlayış kazandırır. Sanat temelli ve uygulama tabanlı yeni yaklaşımların kullanılması, akademik araştırmalarda teorik bilgi ile pratik deneyim arasında köprü kurarak daha kapsamlı ve derinlemesine bir anlayış sağlamaktadır. Bu yaklaşımlar, geleneksel araştırma yöntemlerinin ötesine geçerek, yaratıcı süreçler ve sanatsal ifade biçimleri üzerinden bilgi üretmeyi mümkün kılar. Ayrıca, disiplinler arası çalışmalara zenginlik katarak araştırmacıların farklı bakış açıları geliştirmesine olanak tanır. Sanat temelli ve uygulama tabanlı yeni yaklaşımlardan biri olan a/r/tografi, bireylere sorgulama imkanı sunarak farklı kimlikler kazandığı bir perspektifle bakmasını sağlar. A/r/tografi, sanatçıların ve katılımcıların deneyim ve görüşleri ile araştırmaya dahil olmasına olanak tanır. Bu yaklaşım, sanatsal pratiği bir araştırma yöntemi ola-

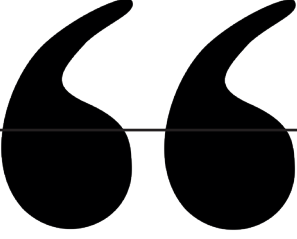
rak benimseyerek, bireylerin kendi deneyimlerini anlamalarına ve ifade etmelerine yardımcı olur. Sonuç olarak, a/r/tografi, sanatsal üretimin ötesinde, toplumsal sorunları, kültürel kimlikleri ve bireysel duyguları derinlemesine inceleyerek, sanatın toplumsal değişim ve dönüşümdeki rolünü pekiştirmektedir. Bu bağlamda, a/r/tografinin önemi öğretmen, sanatçı ve araştırmacı rollerini bir araya getirerek, öğrencilerin yaratıcı süreçlerini destekleyerek sanat eğitime sağladığı yenilikçi katkıları ortaya koymaktır.

KAYNAKÇA

- Arıkan, R. (1995). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma*. Ankara: Tutibay Yayınları.
- Barney, D. T. (2009). *A Study Of Dress Through Artistic Inquiry: Provoking Understandings Of Artist, Researcher, And Teacher Identities* (Doctoral Dissertation). The University Of British Columbia, The Faculty Of Graduate Studies. Vancouver.
- Başyurt, M., & Taşkesen, S. (2022). Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Özgün Atölye Çalışma Süreçleri Üzerine: A/R/Tografik Sorgulama. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 10(1), 95-106.
- Başyurt, M., & Taşkesen, S. (2022). Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Özgün Atölye Çalışma Süreçleri Üzerine: A/R/Tografik Sorgulama. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 10(1), 95-106.
- Başyurt, M., & Taşkesen, S. (2023). Kırdı Öğle Yemeği Tablosu Ve Yeniden Yorumlandığı Farklı Dönemlerine İlişkin Bir Söylem Analizi. In E. Bay (Ed.), *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırma Ve Değerlendirmeler* (Cilt 2, ss. 425-444). Ankara: Serüven Yayınevi.
- Bedir- Erişti, S. D. (Ed.). (2017). *Görsel Araştırma Yöntemleri: Teori, Uygulama Ve Örnek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bedir-Erişti, S. D., & Irwin, R. (2021). *A/R/Tografi: Uygulama Tabanlı Araştırma Yöntemi*. Pegem Akademi.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (2008). *Arts-Based Research İn Education: Foundations For Practice*. New York, Ny: Routledge.
- Çelik Ve Ekşi Çelik, H. Ve Ekşi, H. (2013). Söylem Analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-117.
- Dağlı, B. (2017). *Türk spor basınında nefret söylemi / Hate speech in Turkish sports press* (Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Ana Bilim Dalı). Atatürk Üniversitesi Tez Arşivi.
- Dursun, Z. (2020). *Televizyonda Gündüz Kuşağı Programlarının Anlatı Yapısı Ve İzleyici Profili* (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Ersoy, A. (1995) *Sanat kavramlarına giriş* (2. Baskı). İstanbul: Yorum-Sanat Yayıncılık
- Gencer, H., & Taşkesen, S. (2022). Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin Atölye Derslerine İlişkin Süreçlerinin İncelenmesi (Gaze İle İlgili Bir Örnek Çalışma). *Jasss (The Journal Of Academic Social Science Studies)*, Cilt.22, Sa.15, 41-64.
- Güneş, N. (2018). *Sanat Eğitimcisi Yetiştirmede Alternatif Bir Yöntem: Resim Atölye Dersinde A/R/Tografi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, N., Aksoy, Ş., & Özsoy, V. (2020). *Resim Öğretmenliği Eğitiminde A/R/Tografi*

Yönteminin Rolü. *Evrensel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(10).

- Kılıç, S. (2012). *Deleuze-Guattari: Yersiz-Yurtsuzlaştırma Makinesi Olarak Şizoanalitik Fark Ve Arzu Ontolojisi* (Doktora Tezi). Bursa.
- Kırıoğlu, O. (2009). *Sanat Kültür Yaratıcılık Görsel Sanatlar Ve Kültür Eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Küçüktepepınar, C. (2014). *Sanat Eğitimi Ve Uluslararası Uygulamalar*. Erciyes Sanat, 0(2).
- Özcan, M. (2019). *Tez Yazım Sürecindeki Erteleme Kavramı: A/R/Tografik Bir Sorgulama* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- San, İ. (1982). Sanat Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 215-226.
- San, İ. (1977). *Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Smith, W. G. (1871). Report On Materia Medica And Therapeutics. *Dublin Quarterly Journal Of Medical Science*, 52(1), 190-216.
- Springgay, S., Irwin, R. L., & Kind, S. W. (2005). A/R/Tography As Living Inquiry Through Art And Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912.
- Taşkesen, S. (2021). Sanat Eğitimi Ve Gaze (Bir Örnek Çalışma). (Ed.Koca, Ş. Erten P.), *Eğitim Bilimlerinde Araştırma Ve Değerlendirmeler – II* İçinde (S. 425-444). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Türkcan, B. (2013). Çocuk Resimlerinin Analizinde Göstergibilimsel Bir Yaklaşım. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 585-607.
- Türkkan, B. (2015). İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Bağlamında Görsel Kültür Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması (Doctoral Dissertation, Anadolu University, Turkey).
- Uzuner Yurt, S., & Taşkesen, S. (2022). Resimli Çocuk Kitaplarındaki Görsellerin Göstergibilimsel Analizi: Feridun Oral Örneği. *Eğitimde Araştırma Ve Değerlendirmeler*, 323-336. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Valdovinos Rodriguez, S. E. (2017). Asian Experience: Cross-Cultural Application Of A/R/Tography. Bildiri Sunulduğu Yer: 1st A/R/Tography Asian Symposium, Hangzhou Normal University, Hangzhou.
- Van Dijk, T. A. (2015). Critical Discourse Analysis. H. E. Hamilton, D. Schiffrin, D. Tannen (Yay. Haz.), *The Handbook Of Discourse Analysis* (2. Basım) İçinde (Ss. 466-485).
- Yolcu, E. (2004). *Sanat Eğitimi Kuramları Ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel.



Bölüm 9

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA EKOLOJİ BİLİNCİ OLUŞTURMA UYGULAMALARI

Güller TUNÇ¹

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID :0009 0004 4898 4915

Giriş

Son yıllarda ekolojik krizlerin derinleşmesi ve iklim değişikliği gibi çevresel tehditlerin artması, bireylerin ekolojik farkındalığının ve çevre bilincinin geliştirilmesini her zamankinden daha önemli hale getirmiştir. Doğal kaynakların hızla tükenmesi, hava, su ve toprak kirliliğinin yaygınlaşması gibi sorunlar, sadece bugünün değil, geleceğin de yaşam koşullarını olumsuz yönde etkilemektedir. İnsanoğlunun doğa ile girdiği etkileşim sonucu, çevrede oluşan bozulmanın, yine insan tarafından giderilebileceği gerçeğinin anlaşılmasıyla; çevre eğitimi, bu amaç doğrultusunda insanda gerekli biliş, duyuş ve davranış değişikliği yaratmanın başlıca yolu olarak görülmüştür (Özdemir,2010). Bu küresel meselelerin çözümüne yönelik toplumsal bilinç ve duyarlılık oluşturmak, bireylerin doğa ile olan ilişkilerinde daha sorumlu bir tutum benimsemelerini ve çevreye duyarlı bir yaşam tarzı geliştirmelerini gerektirmektedir. Ancak bu bilincin yalnızca yetişkinlerde değil, erken yaşlardan itibaren çocuklarda da geliştirilmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Okul öncesi dönem, çocukların çevreleriyle etkileşim içinde buldukları, öğrenmeye en açık oldukları ve çevrelerine yönelik ilk algılarını ve tutumlarını oluşturdukları bir süreçtir. Bu dönemde kazanılan bilgiler ve deneyimler, çocukların gelecekteki davranışlarını ve tutumlarını büyük ölçüde şekillendirir. Ekoloji bilinci kazandırma süreci de bu kritik dönemde başlamalıdır. Okul öncesi dönem çocuklarına ekolojik farkındalık kazandırmak, onların doğa ile daha sağlıklı bir bağ kurmalarını, çevreye duyarlı ve sorumlu bireyler olarak yetişmelerini destekler. Erken yaşta edinilen bu alışkanlıklar, çocukların ilerleyen yıllarda çevre dostu bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlar ve ekolojik sürdürülebilirlik konusunda toplumda kalıcı bir değişimin temelini atar.

Bu bağlamda, okul öncesi eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin, çocuklara ekoloji bilincini kazandırma sürecindeki rolleri oldukça kritiktir. Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların doğayla olan etkileşimlerini zenginleştirerek ve onları ekolojik konularda bilinçlendirecek eğitsel faaliyetler planlamaları gerekmektedir. Doğa yürüyüşleri, bahçe çalışmaları, geri dönüşüm etkinlikleri, çevre temalı hikaye , oyunlar, deneyler ve orf çalışmaları gibi uygulamalar, çocukların doğaya olan ilgilerini artırırken, çevreye duyarlı bireyler olarak gelişmelerine de katkıda bulunur. Aynı zamanda bu uygulamalar, çocukların empati, merak ve keşfetme duygularını da geliştirerek, doğaya karşı olumlu bir tutum kazanmalarını sağlar.

Bu çalışma, okul öncesi dönemde ekoloji bilinci oluşturma önemini ve bu bilincin kazandırılmasına yönelik stratejileri ele almayı amaçlamaktadır. Çocukların doğa ile olan bağlarını güçlendirecek etkinliklerin yanı sıra, öğretmenlerin ve ebeveynlerin bu süreçte üstlenmeleri gereken roller ve sorumluluklar üzerinde durulacaktır. Ekolojik farkındalığın kazandırıl-

masında kullanılan pedagojik yaklaşımlar, eğitim yöntemleri ve bu süreçte karşılaşılan zorluklar analiz edilerek, okul öncesi dönemde çevre eğitiminin nasıl daha etkili hale getirilebileceğine dair öneriler sunulacaktır. Böylelikle, gelecekte çevreye duyarlı bir nesil yetiştirme hedefine ulaşmak için atılması gereken adımlar ortaya konulacaktır.

Okul Öncesi Dönem Nedir?

Okul öncesi dönem, çocuğun doğumdan ilkokula başlama yaşına kadar, genellikle 0-6 yaş arasını kapsayan ve insan gelişiminin en kritik aşamalarından biri olan bir süreçtir. Bu dönem, çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve motor becerilerinin hızlı bir şekilde geliştiği, aynı zamanda kişilik, karakter ve temel yaşam becerilerinin şekillendiği zaman dilimini ifade eder.

“Okul öncesi eğitim” yetişkin kişinin sahip olduğu tutum ve davranışların temelini atıldığı bir dönemdir. Okul öncesi dönemde çocuğun kazandığı tutum ve davranışlar gelecekteki yetişkinin kalıcı kişilik yapısını oluşturmaktadır(Çakır, 2016). Bu yaş aralığı, çocukların çevreleriyle etkileşimde bulunarak, oyun ve keşif yoluyla dünyayı tanıdığı ve anlamlandırdığı bir dönemdir. Beyin gelişiminin hızla devam ettiği okul öncesi yıllarda, çocukların nörolojik yapıları, çevreden gelen uyaranlar ve deneyimlerle şekillenir. Bu nedenle, çocukların maruz kaldığı çevresel faktörler ve etkileşimler, onların gelişimini doğrudan etkiler. Erken yaşlarda beyin plastisitesi çok yüksektir, bu da çocukların yeni bilgi ve becerileri hızla öğrenebilmelerini sağlar. Bu süreçte sunulan her türlü uyaran, çocukların zihinsel ve duygusal gelişimlerinde önemli bir rol oynar.

Okul Öncesi Dönemin Gelişim Alanları

Okul öncesi dönem, beş temel gelişim alanı etrafında şekillenir: bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve motor gelişim, özbakım becerileri.

1. Bilişsel- Duygusal Gelişim: Çocukların düşünme, problem çözme, kavram geliştirme ve mantıksal düşünme gibi becerilerini kapsar. Bu dönemde çocuklar, nesnelere ve olaylar arasındaki ilişkileri anlamaya, neden-sonuç bağlantılarını kurmaya ve temel matematiksel kavramları keşfetmeye başlarlar. Oyun yoluyla ve yapılandırılmış etkinlikler aracılığıyla, soyut düşünme becerileri gelişir ve dünyayı anlama kapasiteleri artar.

Çocukların kendi duygularını tanıma, ifade etme ve yönetme becerilerini içerir. Okul öncesi dönemde çocuklar, kendilerini ve başkalarını anlama yeteneklerini geliştirir ve kendine güven, öz kontrol ve bağımsızlık gibi duygusal beceriler kazanmaya başlarlar. Bu süreçte, öğretmenler ve ebeveynler, çocukların duygusal gelişimlerini desteklemek için önemli bir rol oynarlar

2. Sosyal Gelişim: Çocukların diğer bireylerle etkileşimde bulunma ve sosyal beceriler geliştirme süreçlerini içerir. Bu dönemde çocuklar, paylaşma,

iş birliği yapma, sıra bekleme, empati geliştirme ve çatışmaları çözme gibi sosyal becerileri öğrenirler. Grup oyunları ve sosyal etkileşimler, çocukların sosyal kuralları ve normları anlamalarını ve topluluk içinde nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmelerini sağlar.

3. **Dil Gelişimi:** Dil becerilerinin, kelime dağarcığının, dilbilgisi yapılarının ve iletişim becerilerinin gelişimini kapsar. Çocuklar bu dönemde, dili sadece kendilerini ifade etmek için değil, aynı zamanda düşüncelerini organize etmek, sosyal ilişkiler kurmak ve dünyayı keşfetmek için de kullanırlar. Kitap okuma, hikaye anlatma ve şarkı söyleme gibi etkinlikler, dil gelişimini destekleyen temel faaliyetlerdir.

4. **Motor Gelişim:** Çocukların ince ve kaba motor becerilerini geliştirmesi anlamına gelir. İnce motor beceriler, el ve parmak kaslarının kullanılmasını gerektiren yazı yazma, kesme, boyama gibi aktiviteleri içerirken; kaba motor beceriler, yürüme, koşma, zıplama ve tırmanma gibi büyük kas gruplarını kullanmayı gerektiren hareketleri kapsar. Bu beceriler, çocukların fiziksel sağlığını ve genel gelişimini destekleyen temel unsurlardır.

5. **Özbakım Gelişimi:** Okul öncesi dönem, çocukların bağımsızlık kazanmaya başladığı ve temel özbakım becerilerini geliştirdiği kritik bir gelişim aşamasıdır. Özbakım becerileri, çocukların kendi günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve sorumluluk duygusu kazanmaları açısından büyük önem taşır. Bu becerilerin kazanılması, çocukların hem fiziksel hem de duygusal olarak daha bağımsız olmalarını sağlar.

Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Okul öncesi eğitim, çocukların tüm bu gelişim alanlarında beceri kazanmalarına yardımcı olan yapılandırılmış bir öğrenme ortamı sunar. Okul öncesi eğitim programları, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyen aktiviteler, oyunlar ve öğretici materyallerle donatılmıştır. Bu programlar, çocukların keşfetme, deneme-yanılma ve problem çözme gibi temel becerilerini geliştirirken, aynı zamanda öğrenmeyi eğlenceli ve anlamlı hale getirir.

Eğitimde oyun temelli yaklaşımlar, çocukların yaratıcılığını, merakını ve öğrenme isteğini destekler. Bu dönemde sunulan oyun ve etkinlikler, çocukların çevrelerine dair algılarını genişletirken, onların keşfetme ve deneyimleme yoluyla öğrenmelerini sağlar. Çocuklar, deneyimleyerek, gözlemleyerek ve etkileşimde bulunarak öğrenirler. Bu nedenle, okul öncesi eğitimde sunulan her fırsat, çocukların gelişimine doğrudan katkı sağlar.

Ekoloji Nedir?

Ekoloji, canlıların birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini inceleyen bilim dalıdır. Bu terim, Yunanca “oikos” (ev, yaşam alanı) ve “logos” (bilim, çalışma) kelimelerinden türetilmiştir ve doğrudan “ev bilimi” anlamına gelir.

Ekoloji, hem bireysel organizmaların hem de toplulukların ve ekosistemlerin, çevrelerinde var olan diğer canlılar ve fiziksel faktörlerle nasıl etkileşimde bulduklarını anlamaya çalışır. Ekolojistlere göre çevre, evrende bireyle ilişkili canlı ya da cansız her şeyi ifade eden bir kavramdır (Berkes, Kışlalıoğlu, 1985, 18). Bu bilim dalı, biyolojik çeşitlilik, enerji akışı, madde döngüleri, ekosistem dinamikleri, habitatlar ve ekolojik süreçler gibi konuları kapsar.



Şekil 1 Konya Selçuklu Anaokulu Bahçesi (Kişisel Arşiv)

Ekoloji, tüm canlıların birbirleriyle ve çevreleriyle karmaşık ve sürekli bir etkileşim içinde olduklarını ortaya koyar. Bu etkileşimler, beslenme, üreme, barınma ve hayatta kalma gibi temel yaşam süreçlerini içerir. Aynı zamanda, ekoloji; iklim, toprak, su, hava, güneş ışığı gibi abiyotik (cansız) faktörlerle olan ilişkileri de inceler. Bu faktörler, canlıların yaşam alanlarını ve popülasyonlarını doğrudan etkiler. Örneğin, bir ormanın ekolojisi, o ormanda yaşayan tüm bitki ve hayvan türlerini, toprak özelliklerini, su kaynaklarını ve iklim koşullarını içerir.

Ekolojinin Temel Kavramları

Ekolojide birkaç temel kavram öne çıkar:

1. **Ekosistem:** Canlı ve cansız öğelerin bir arada bulunduğu ve karşılıklı etkileşimde bulunduğu doğal sistemlerdir. Ekosistemler, biyotik (canlılar) ve

abiyotik (cansız çevre) bileşenlerden oluşur. Örneğin, bir göl, orman veya çöl ekosistemleri, kendi içlerinde karmaşık enerji ve madde döngüleriyle işler.

2. **Biyosfer:** Dünya üzerindeki tüm ekosistemlerin toplamı olan biyosfer, gezegenimizin yaşam alanını ifade eder. Karasal, denizel ve tatlı su ekosistemlerini içerir ve tüm canlı organizmaların birbirleriyle ve çevreleriyle nasıl bir arada yaşadığını ve etkileşimde bulunduğunu kapsar.

3. **Popülasyon ve Topluluk:** Bir popülasyon, belirli bir alanda yaşayan aynı türden organizmaların toplamıdır. Bir topluluk ise, belirli bir alanda yaşayan ve birbirleriyle etkileşimde bulunan farklı türlerden organizmaların toplamını ifade eder. Popülasyon ve topluluk dinamikleri, ekolojinin temel inceleme alanlarından biridir.

4. **Biyolojik Çeşitlilik:** Bir ekosistemdeki farklı canlı türlerinin çeşitliliği ve bolluğudur. Biyolojik çeşitlilik, ekosistemlerin dayanıklılığı ve sürdürülebilirliği için hayati önem taşır. Türlerin, genetik özelliklerinin ve ekosistemlerin çeşitliliği, biyolojik çeşitliliğin üç temel bileşenidir.

5. **Enerji Akışı ve Madde Döngüleri:** Ekosistemlerde enerji, bir besin zinciri veya besin ağı yoluyla taşınır. Güneş ışığı, fotosentez yoluyla bitkiler tarafından emilir ve bu enerji, bitkilerden otçullara ve daha sonra etçillere aktarılır. Ekosistemlerde aynı zamanda su, karbon, azot ve fosfor gibi temel maddeler de çeşitli döngüler aracılığıyla dolaşır. Bu döngüler, canlıların büyümesi, gelişmesi ve enerji ihtiyacını karşılaması için gereklidir.

Okul Öncesi Dönemde Ekoloji Bilinci Oluşturmanın Önemi

Okul öncesi dönem, çocukların kişiliklerinin, değer yargılarının ve temel alışkanlıklarının şekillendiği, hayat boyu sürecek tutum ve davranışların temelini atıldığı kritik bir gelişim sürecidir. Bu dönemde edinilen bilgiler, çocukların ilerleyen yaşamlarında nasıl bir birey olacaklarını büyük ölçüde etkiler. Küçük çocukların çevre ile ilgili davranış ve tutum geliştirmelerini sağlamak çevresel bilgilerin kalıcılığı sağlamada oldukça önemlidir (Russo, 2001). Bu nedenle, çocuklara erken yaşlarda ekoloji bilinci kazandırmak, çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak açısından son derece önemlidir.

Erken Yaşta Ekoloji Bilinci Kazanmanın Temelleri

1. **Çevreye Karşı Hassasiyet ve Farkındalık Geliştirme:** Okul öncesi dönem, çocukların dünyayı keşfetme ve anlamlandırma isteklerinin en yoğun olduğu bir süreçtir. Bu yaşlarda çocuklar, çevrelerindeki her şeyle ilgilenir ve doğal dünyayı merak ederler. Ekoloji bilinci oluşturmak için bu merak duygusu ve keşfetme isteği, çevreye karşı duyarlılık ve farkındalık kazanmaları için kullanılabilir. Çocukların doğayı sevmesi, bitkiler, hayvanlar ve ekosistemler hakkında bilgi edinmesi, çevresel konulara ilgi duyması sağlanarak

onların ekolojik farkındalıkları geliştirilebilir.

Çevre Dostu Alışkanlıkların Erken Yaşlarda Kazandırılması: Dünya da çevre sorunlarının artışı ve yaşam için başka bir alternatifin olmadığı düşünülünce okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar her eğitim kademesinde çevre eğitime yer verilerek bu sorunlarla başa çıkabilmek ve çözüm aramak daha önemli hale gelmiştir (Gökçe, 2009). Çocuklar, okul öncesi dönemde öğrendikleri ve tekrar ettikleri davranışları daha kalıcı hale getirirler. Erken yaşlarda geri dönüşüm yapma, su ve enerji tasarrufu, atıkları azaltma gibi çevre dostu alışkanlıklar kazandırıldığında, bu davranışlar yaşam boyu sürecek alışkanlıklara dönüşebilir. Bu dönemde çocuklara çevreyi koruma ve sürdürülebilir yaşam biçimlerine dair temel alışkanlıklar kazandırmak, ilerleyen yaşlarda daha çevreci bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olur.

2. Sorumluluk ve Doğa Sevgisi Geliştirme: Çocuklar, çevreye yönelik sorumluluklar almaya teşvik edildiklerinde, bu sorumluluk bilinci onların çevreyle olan bağlarını güçlendirir. Okul öncesi dönemde çocuklara bitki yetiştirme, su kaynaklarını koruma, hayvanlara özen gösterme gibi sorumluluklar verilerek, onların doğaya karşı sevgi ve saygı duymaları sağlanabilir. Bu sorumluluklar, çocukların empati geliştirmelerine, çevreyle daha güçlü bir bağ kurmalarına ve çevreye zarar vermeyen davranışlar benimsemelerine yardımcı olur.

3. Ekolojik Düşünme ve Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi: Okul öncesi dönemde çocuklar, soyut düşünme yeteneklerini yeni yeni geliştirmeye başlarlar. Bu dönemde onlara ekolojik sorunlar hakkında bilgi vermek, problemleri tanımlama ve çözme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Örneğin, çocuklara “Neden çöpleri ayrıştırmamız gerekiyor?” veya “Nasıl daha az atık üretebiliriz?” gibi sorular sorarak, çevreye yönelik eleştirel düşünme becerileri kazandırılabilir. Bu tür etkinlikler, çocukların hem ekoloji bilincini geliştirmesine hem de problem çözme becerilerini güçlendirmesine yardımcı olur.

4. Davranış Modellerinin Oluşturulması: Çocuklar, yetişkinlerin davranışlarını model alarak öğrenirler. Okul öncesi dönemde öğretmenler ve ebeveynler, çocuklara çevreye duyarlı davranışlar sergileyerek olumlu örnekler sunabilirler. Örneğin, geri dönüşüm yapmak, enerji ve su tasarrufu sağlamak, doğaya saygı göstermek gibi davranışlar sergileyen yetişkinler, çocukların bu tür davranışları benimsemelerine yardımcı olur. Çocukların, çevreye duyarlı rol modelleri gözlemlemesi, onların çevreyi koruma bilincine sahip bireyler olarak yetişmelerini destekler.

Geleceğin en önemli belirleyicileri olan çocukların çevreye yönelik farkındalıklarının artması ve olumlu tutumlar geliştirmeleri sürdürülebilir bir çevrenin de en önemli anahtarıdır (Okyay vd., 2022).

Ekoloji Bilinci Kazandırmada Uygulama Yöntemleri

1. Doğrudan Deneyim ve Gözlem Yoluyla Öğrenme

Çocuklar, doğrudan deneyimler ve gözlemler aracılığıyla en iyi şekilde öğrenirler. Doğa yürüyüşleri, park ziyaretleri, bahçe çalışmaları gibi açık hava etkinlikleri, çocukların çevrelerindeki bitkiler, hayvanlar ve ekosistemler hakkında bilgi edinmelerini sağlar. Örneğin:

- **Doğa Yürüyüşleri:** Çocuklar, doğa yürüyüşleri sırasında farklı bitki ve hayvan türlerini gözlemleyebilirler. Onlara ağaçların, çiçeklerin, böceklerin ve kuşların isimleri ve rolleri hakkında basit bilgiler verilebilir.

- **Bahçe Çalışmaları:** Bir okul veya ev bahçesinde sebze, meyve veya çiçek yetiştirmek, çocuklara bitki yaşam döngüsü, toprak, su ve güneş ışığı gibi temel ekolojik kavramları öğretmek için harika bir yoldur. Çocuklar, bitkilerin büyüme sürecine katılarak doğanın nasıl işlediğini öğrenebilirler.

- **Kuş Gözlemi ve Hayvan Gözlemleri:** Çocuklara, parklarda veya bahçelerde kuşları ve diğer hayvanları izlemeleri ve davranışlarını gözlemlemeleri teşvik edilebilir. Bu, çocukların hayvanların doğal yaşam alanları, beslenme alışkanlıkları ve ekosistemdeki rolleri hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olur.



Şekil 2 Konya Selçuklu Anaokulu – Kuş Evi Yapımı Ve Kuş Gözlem Etkinliği (Kişisel Arşiv)

2. Oyun Temelli Öğrenme

Okul öncesi dönemde çocuğun en önemli faaliyeti oyundur. Çocuk için hem eğlenceli hem de ciddi bu uğraşta çocuğa uygun zengin çevre olanakları sağlanmalıdır (Oktay, 2007). Oyun, çocuklar için en etkili öğrenme araçlarından biridir. Oyun temelli etkinlikler, çocukların eğlenerek ve katılım sağlayarak ekolojik kavramları anlamalarını kolaylaştırır. Örneğin:

- **Doğa Temalı Rol Oyunları:** Çocuklar, ağaç, çiçek, arı veya geri dönüşüm sürecinde yer alan bir birey gibi farklı roller oynayarak ekosistemlerin nasıl işlediğini keşfedebilirler. Rol yapma oyunları, çocukların ekolojik kavramları içselleştirmelerine yardımcı olur.

- **Geri Dönüşüm Oyunu:** Çocuklar, geri dönüşüm kutularını kullanarak atıkları sınıflandırma oyunları oynayabilirler. Bu oyun, geri dönüşümün önemini ve atıkların doğru şekilde nasıl ayrıştırılması gerektiğini öğretir.

- **Ekosistem Kart Oyunları:** Farklı hayvan ve bitki kartlarıyla oynanan hafıza oyunları veya eşleştirme oyunları, çocukların çeşitli canlıları ve ekosistemleri tanımalarına yardımcı olabilir.

3. Hikaye Anlatımı ve Kitaplar

Hikayeler ve resimli kitaplar, çocukların dikkatini çekmek ve kavramları anlamalarını sağlamak için harika araçlardır. Çevre temalı hikayeler ve kitaplar, çocuklara ekolojik konuları eğlenceli ve anlamlı bir şekilde sunar:

- **Çevre Temalı Hikayeler:** Doğa koruma, geri dönüşüm, enerji tasarrufu gibi konulara odaklanan hikayeler, çocukların çevreye duyarlılık kazanmalarına ve temel ekolojik kavramları anlamalarına yardımcı olur. Hikayeler, çocukların empati kurmalarını sağlar ve onları çevre konusunda düşünmeye teşvik eder.



Şekil 3 Selçuklu Anaokulu Doğa Temalı Hikaye Okuma Etkinliği (Kişisel Arşiv)

- **Resimli Kitaplar:** Çocuklar için hazırlanmış resimli kitaplar, çevre, doğa ve hayvanlar hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olur. Renkli ve ilgi çekici resimler, çocukların dikkatini çeker ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirir.

4. Sanat ve Yaratıcı Etkinlikler

Sanat ve yaratıcı etkinlikler, çocukların ekolojik kavramları öğrenmelerine ve ifade etmelerine olanak tanır. Bu tür etkinlikler, çocukların yaratıcılıklarını kullanarak çevre konularını anlamalarına yardımcı olur:

- **Geri Dönüşüm Sanatı:** Atık malzemeleri kullanarak çeşitli sanat projeleri oluşturmak, çocuklara geri dönüşümün önemini ve atık yönetiminin nasıl yapılması gerektiğini öğretir. Örneğin, plastik şişelerden saksılar yapmak veya eski gazete ve dergilerden kolajlar hazırlamak gibi etkinlikler düzenlenebilir.

- **Doğa Resimleri ve Kolajlar:** Çocuklar, doğada buldukları yapraklar, çiçekler, taşlar gibi malzemelerle resimler ve kolajlar yaparak, doğayı keşfetme ve anlama sürecini eğlenceli hale getirebilirler.

5. Günlük Yaşamla İlişkilendirme ve Sınıf Projeleri

Çocukların ekolojik kavramları günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri, öğrenmelerini kalıcı hale getirir. Sınıf içinde veya evde gerçekleştirilecek basit projeler, çocukların çevresel farkındalıklarını artırabilir:

- **Geri Dönüşüm Kutuları Kullanmak:** Sınıfta veya evde geri dönüşüm kutuları oluşturmak ve çocukları atıkları doğru bir şekilde ayrıştırmaya teşvik etmek, geri dönüşüm bilincinin gelişmesine katkıda bulunur.
- **Enerji ve Su Tasarrufu Projeleri:** Çocuklarla birlikte enerji ve su tasarrufu yapmanın yollarını tartışmak ve sınıfta ya da evde bu uygulamaları hayata geçirmek, onlara kaynakların nasıl korunması gerektiğini öğretir.
- **Kompost Yapımı:** Çocuklara, yiyecek artıklarını ve bahçe atıklarını kompost yaparak geri dönüştürmenin nasıl yapılacağını göstermek, toprağın sağlıklı kalması ve atık yönetimi konusunda bilinçlenmelerine yardımcı olur.



Şekil 4 Konya Selçuklu Anaokulu – Journey Of A Tree Erasmus Projesi Kapsamında Gerçekleştirilen Kompost Atölyesi (Kişisel Arşiv)

6. Duyusal ve Deneysel Öğrenme Aktiviteleri

Duyusal ve deneysel öğrenme, çocukların çevresel kavramları deneyimleyerek öğrenmelerini sağlar. Bu tür aktiviteler, çocukların dikkatini çeker ve öğrenme sürecini eğlenceli hale getirir:

- **Toprak ve Su Deneyleri:** Çocuklar, farklı türdeki toprakları ve suyun çeşitli formlarını (katı, sıvı, gaz) keşfederek ekosistemlerde su ve toprak döngülerinin nasıl işlediğini öğrenebilirler.



Ŗekil 5 Konya Selçuklu Anaokulu- Tema Toprak Deneyi Görseli (KiŖisel ArŖiv)



Ŗekil 6 Konya Selçuklu Su Bazlı Deney Görseli (KiŖisel ArŖiv)

Tohum Ekme ve Bitki Yetiştirme: Çocuklar, tohum ekme ve bitki yetiştirme sürecine dahil edilerek, bitkilerin büyüme sürecini deneyimleyebilir ve bu süreçte su, güneş ışığı ve toprak gibi unsurların önemini öğrenebilirler.



Şekil 7 Konya Selçuklu Anaokulu- Meşe Palamudu Dikme Etkinliği (Kişisel Arşiv)

7. Ebeveyn ve Toplum Katılımı

Ebeveynler ve toplum, çocukların ekolojik kavramları öğrenmeleri ve içselleştirmeleri sürecinde önemli bir rol oynar:

- **Evde Çevre Dostu Davranışlar:** Ebeveynler, evde geri dönüşüm yaparak, enerji ve su tasarrufuna dikkat ederek, çevre dostu ürünler kullanarak çocuklara örnek olabilirler. Çocuklar, bu tür davranışları gözlemleyerek çevre bilincini geliştirebilirler.

- **Toplum Etkinliklerine Katılım:** Çocukları çevre temizliği, ağaç dikme veya topluluk bahçeciliği gibi yerel çevre etkinliklerine katılmaya teşvik etmek, onların çevre bilincini artırabilir ve ekolojik kavramları gerçek dünya deneyimleriyle öğrenmelerine olanak tanır.

Okul öncesi dönemde ekoloji bilinci kazandırmak, çocukların çevreye duyarlılık, sorumluluk ve sürdürülebilirlik değerlerini erken yaşlarda öğrenmelerine olanak tanır. Bu bilinç, onların ilerleyen yaşlarda çevre dostu davranışlar geliştirmelerine ve doğayı koruma konusunda proaktif bireyler olmalarına yardımcı olur. Ekoloji bilincinin küçük yaşlarda kazandırılması,

gelecekte daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir dünya için temellerin atılmasına katkı sağlar. Eğitim kurumları, öğretmenler ve ebeveynler, bu süreçte çocuklara rehberlik ederek onların ekolojik farkındalıklarını artırabilir ve çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmelerini destekleyebilir. Unutulmamalıdır ki okul öncesi eğitimde kazanılan tutum ve davranışların çoğu yetişkinlikte de devam edebilmektedir. Gelecek nesillerin çevreye daha duyarlı olması isteniyorsa, okul öncesi eğitimde nitelikli bir çevre eğitimi verilmesi gerekmektedir(Ogelman& Güngür,2015).

Gelişim Alanlarına Uygun Ekoloji Bilinci Oluşturmaya Yönelik Uygulama Örnekleri

1.Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişim, çocukların düşünmesi, öğrenme ve problem çözme yeteneklerini içerir. Çevre bilincini arttırmak amacıyla, ekolojik ürünlerin, insanların dünya çapında bilgi sahibi olmalarını sağlar. Örneğin:

- **Atık Malzemelerden Ayırt Etme Oyunu:** Geri dönüşüm korumasını arttırmak için çocukların farklı atık tipleri (plastik, kağıt, metal vb.) verilir ve bunların doğru geri dönüşüm gösterilerine atılmaları sağlanır. Bu etkinlik, çocukların simgelerinin gelişimini geliştirmelerini ve geri dönüşüm süreçlerini öğrenmelerini sağlar.

- **Doğada Nesne Toplama ve Sınıflandırma:** Bir doğa gezisi sırasında çocuklardan farklı yapraklar, taşlar veya tohumlar toplamasını isteyin. Sonrasında bu malzemeleri büyüklük, renk, şekil gibi özelliklerine göre sınıflandırmalarını sağlayın. Bu etkinlik, çocukların doğadaki çeşitliliği fark etmelerini ve sınıflandırma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.



Şekil 8 Konya Selçuklu Anaokulu- Doğadan Nesne Toplamıp Sınıflandırılması Etkinlikleri (Kişisel Arşiv)

2. Sosyal ve Duygusal Gelişim

Sosyal ve duygusal gelişim, insanların başkalarıyla nasıl iletişim kurduğunu ve nasıl ifade edileceğini içerir. Ekolojik bayram etkinlikleri bu alanda da çocukları destekleyebilir. Örneğin:

- **Topluluk Bahçesi Etkinliği:** Çocuklar birlikte bir bahçe kurarak bitki ekerler. Her çocuk, arkadaşlarıyla işbirliği yaparak bahçenin bakımını üstlenir. Bu, hem işbirliği hem de doğa ile ilişki kurma konusunda insanların sosyal becerilerini geliştirir.

- **Hayvan Dostu Hikaye Anlatımı:** Çocukların doğasını koruyan hayvanların yer aldığı hikayeler anlatılır ve ardından bu hikayeler üzerine tartışmalar yapılır. Hayvanlara ve doğaya karşı empati duymalarını sağlar.

3. Fiziksel Gelişim

Uluslararası gelişim, çocukların ince ve kaba motor özelliklerini içerir. Çevreyle etkileşim halinde olmalarını sağlayan faaliyetlerin gelişmesini sağlar. Örneğin:

- **Bahçede Bitki Dikme:** Çocuklar, besin elleriyle birlikte yerleştirilir, çiçek suları ve bakımını yapar. Bu etkinlik hem kaba motor becerileri (kazma, sulama) hem de ince motor becerileri (tohum dikme, iklim iyileştirme) geliştirir.

- **Doğa Yürüyüşü ve Gözlem:** Bir doğa yürüyüşü sırasında insanların çevrelerini gözlemlemeleri ve böcekleri incelemeleri teşvik edilir. Bu yürüyüşler fiziksel aktivite sağlar ve dikkatlerini doğaya yönlendirir.

4. Dil Gelişimi

Dil gelişimi, çocukların kelime dağarcığını ve ifadeyle geliştirilmiş önemli bir üründür. Ekolojik olayların gelişmesini destekleyebilir. Örneğin:

- **Ekolojik Kelime Kartları:** Bitkiler, hayvanlar ve geri dönüşüm ile ilgili basit kelime kartları çocuklarla birlikte hazırlanarak öğrenilir. Bu kartlar, kelimenin dağarcıklarını genişletirken ekolojik kavramları öğrenmelerini sağlar.

- **Doğada Hikaye Anlatımı:** Doğa gözlemleri üzerine çocukların hikaye yazma ve anlatma etkinliği etkinliği. Bu, hem dil özelliklerini hem de zengin olanlarını artırır.

5. Özbakım Becerileri

Özbakım bilgileri, çocukların kendi başlarına kişisel bakımlarının yerine getirmelerini içerir. Ekolojik etkinliklerle özbakım sağlar, çocuklara anlamlı bireyler olarak gelişmelerine katkı sağlar. Örneğin:

- **Bitki Sulama Sorumluluğu:** Çocukların sınıftaki kullanım sorumluluğu verilir. Kendi bitkilerini düzenli olarak sulayarak, hem doğaya olan sorumluluklarını hem de özbakım yeteneklerini geliştirebilirler.

- **Kendi Yemek Artıklarını Komposta Atma:** Yemek sırasında oluşan organik atıklar komposta dönüştürmek için çocuklara rehberlik edilir. Bu süreçte yemek artıklarıyla nasıl kompostlaştırılacağını öğrenen çocuklar, çevre dostu bir özbakım deneyimi kazanır.

- **Geri Dönüşüm İçin Sınıflandırma:** Çocuklar, yemek yemeği sonrasında geri dönüşüm ve organik atık kutularını ayırarak, atık yönetimi konusunda bilinçlenirler. Kendi çevrelerini temiz tutma ve sorumluluk almada gelişir de gelişir.

Aile ve Toplum Katılımı İle Ekoloji Bilinci Oluşturmaya Yönelik Uygulama Örnekleri

Günümüz dünyasında uluslararası ve ulusal yayınlarda 21. Yüzyıl insanının sahip olması gereken bir takım özellikler vardır. Bunlar: küresel bilinç, bilgimedya-çevre-yurttaşlık-teknoloji okur yazarlığı, iletişim, iş birliği, yaratıcılık, yerel ve evrensel vatandaşlık bilinci, eleştirel düşünme, problem çözme gibi ana başlıklardan oluşan becerileridir (MEB, 2011)

Okul öncesi dönemde ekoloji bilinci oluşturmak, yalnızca sınıf içinde yapılan etkinliklerle sınırlı kalmamalı, ebeveynlerin ve toplumun da bu sürece katılmasıyla daha etkili hale getirilebilir. Ebeveynler ve toplumun iş birliğiyle çocuklara doğaya duyarlı bir yaşam tarzı kazandırmak ve sürdürülebilirlik bilincini geliştirmek mümkündür. İşte ebeveyn ve toplum katılımıyla ekoloji bilinci oluşturma konusunda örnek uygulamalar:

1. Aile Katılımı ile Ekoloji Bilinci Oluşturma

Ebeveynler, çocukların en büyük rol modelleri olduğundan, çevre bilincini aile içinde kazanmak oldukça etkili olabilir. Aile katılımı ebeveynlerin evde ve okulda eğitim öğretim süreçlerini okul ve öğretmenle işbirliği yaparak desteklediği, aktif ebeveyn olmayı gerektiren bir kavram olarak tanımlanabilir (Vural & Kocabaş, 2016).

Ailelerin çocuklarına sürdürülebilir yaşam tarzını benimsetmeleri, onların doğaya karşı daha duyarlı bireyler olarak yetişmesine katkı sağlar. Ebeveynlerle yapılacak etkinlikler, çocukların çevre bilincini artırabilir:

a. Geri Dönüşüm Projesi

- **Etkinlik Örneği:** Ebeveynler ve çocuklar evde oluşan geri dönüşüm malzemelerini (plastik, kağıt, cam) biriktirip bunları okula getirirler. Sınıfta geri dönüşüm kutuları kurularak bu malzemeler birlikte ayrıştırılır.

- **Amaç:** Çocuklar ve ebeveynler, geri dönüşüm sürecini öğrenir ve evde atıkları doğru şekilde ayırma alışkanlığı kazanır. Bu, çocukların hem evde hem de okulda sürdürülebilirlik bilinci geliştirmesine yardımcı olur.

b. Doğada Temizlik Günü

- **Etkinlik Örneği:** Okul, bir hafta sonu doğada temizlik günü düzenleyerek aileleri ve çocukları davet eder. Yakınlardaki bir parkta veya sahilde çevre temizliği yapılır. Çocuklar, doğayı koruma ve temiz tutmanın önemini deneyimleyerek öğrenir.

- **Amaç:** Çocuklara ve ebeveynlere doğanın korunması ve çevre temizliği konusunda farkındalık kazandırmak. Bu tür bir etkinlik, ailelerin çevreye karşı duyarlı bir davranış geliştirmesini de sağlar.

c. Evde Kompost Yapma Atölyesi

- **Etkinlik Örneği:** Okulda veya çevrimiçi ortamda ebeveynlere ve çocuklara kompost yapımı hakkında bir atölye düzenlenir. Ailelere, evde nasıl kompost yapabilecekleri öğretilir ve organik atıklarının dönüştürmeleri teşvik edilir.

- **Amaç:** Evde organik atıkları değerlendirmenin sürdürülebilir bir yolu olan kompost yapma bilincini ailelere kazandırmak. Çocuklar, atıkları nasıl dönüştürebileceklerini ve toprağa nasıl katkı sağlayabileceklerini öğrenirler.

d. Doğa Dostu Alışveriş Alışkanlıkları

- **Etkinlik Örneği:** Ebeveynler, çocuklarıyla birlikte alışverişe çıkarak geri dönüşümlü ürünleri ve çevre dostu ambalajları tercih eder. Okulda bununla ilgili bir sunum veya bilgilendirme etkinliği düzenlenir.

- **Amaç:** Çocuklara ve ailelerine sürdürülebilir tüketim alışkanlıkları kazandırmak ve doğaya zarar vermeyen ürünleri tercih etmeyi öğretmek.

2. Toplum Katılımı ile Ekoloji Bilinci Oluşturma

Toplumun katılımı, ekoloji bilincini yaymak için önemli bir faktördür. Çevreye duyarlı bir toplum içinde büyüyen çocuklar, bu bilinci günlük yaşamlarına daha kolay entegre edebilir. Yerel yönetim, STK'lar ve çevre kuruluşlarının iş birliğiyle yapılacak etkinlikler, çocuklar ve aileler için farkındalık yaratabilir:

a. Toplum Bahçesi Projesi

- **Etkinlik Örneği:** Mahallede veya okul çevresinde bir toplum bahçesi oluşturulur. Çocuklar, ebeveynler ve yerel halk birlikte bu bahçede sebze ve meyve yetiştirir. Her aile bahçenin bir bölümünden sorumlu olur.

- **Amaç:** Çocuklara doğrudan doğayla etkileşimde bulunma, bitki yetiştirme sorumluluğu kazanma ve sürdürülebilir gıda üretimi hakkında bilgi sahibi olma fırsatı sunmak.

b. Yerel Ekolojik Fuarlar ve Şenlikler

- **Etkinlik Örneği:** Yerel belediyeler ve çevre örgütleri, çevre bilincini artırmak amacıyla ekolojik şenlikler veya fuarlar düzenler. Çocuklar ve aileler bu etkinliklerde çevre dostu ürünler, geri dönüşüm teknolojileri ve sürdürülebilir yaşam tarzları hakkında bilgi edinirler.

- **Amaç:** Çevre bilincini toplumsal düzeyde artırmak, çocukların eğlenerek öğrenmelerini sağlamak ve yerel toplumu çevre konusunda daha bilinçli hale getirmek.

c. Doğa Eğitimi Programları

- **Etkinlik Örneği:** Yerel doğa parkları veya çevre koruma dernekleri, çocuklara ve ailelere yönelik doğa eğitimi programları düzenler. Çocuklar doğada gözlem yapar, bitki ve hayvanları tanır ve ekosistemlerin işleyişini öğrenir.

- **Amaç:** Çocuklara doğrudan doğada eğitim fırsatı sunarak ekolojik farkındalıklarını artırmak ve doğayla yakın bir ilişki kurmalarını sağlamak.

d. Ağaç Dikme Kampanyaları

- **Etkinlik Örneği:** Belediyeler veya STK'lar tarafından düzenlenen ağaç dikme kampanyalarına aileler ve çocuklar davet edilir. Her çocuk, kendi ağacını diker ve ona uzun vadeli bir bakım sorumluluğu üstlenir.

- **Amaç:** Çocuklara doğrudan doğaya katkı sağlama ve çevreyi iyileştirme konusunda farkındalık kazandırmak. Ağaçların çevreye olan katkılarını öğrenmeleri ve doğayı koruma bilinci kazanmaları hedeflenir.

3. Okul ve Ebeveyn İşbirliği ile Bilinçlendirme Çalışmaları

a. Eko-Ev Ödevleri

- **Etkinlik Örneği:** Öğretmenler, çocuklara evde uygulayabilecekleri basit ekolojik görevler verir (enerji tasarrufu sağlama, suyu tasarruflu kullanma, atıkları ayrıştırma vb.). Ebeveynler bu süreçte çocuklarına rehberlik eder ve haftalık geri bildirimler alınır.

- **Amaç:** Çocuklara evde de çevre bilincini pekiştirecek alışkanlıklar kazandırmak ve bu alışkanlıkları yaşamlarının bir parçası haline getirmelerine yardımcı olmak.

b. Ekolojik Aile Günlüğü

- **Etkinlik Örneği:** Ailelere, çocuklarıyla birlikte evde yaptıkları çevre dostu faaliyetleri yazmaları için bir günlük verilir. Geri dönüşüm, enerji tasarrufu veya doğada yapılan aktiviteler bu günlüğe not edilir ve sınıfta paylaşılır.

- **Amaç:** Çocukların evdeki ekolojik farkındalıklarını pekiştirmek ve ailelerin bu süreçte aktif rol almasını sağlamak.

Sonuç

Okul öncesi dönemde ekoloji bilinci kazandırmak, çocukların doğaya saygılı, çevresel farkındalığı yüksek bireyler olarak yetiştirmeleri için kritik bir adımdır. Bu dönemde edinilen değerler ve alışkanlıklar, çocukların ileriki yaşlarda çevreye olan yaklaşımlarını şekillendirir. Gelişim alanlarına uygun uygulamalar, sınıf içi etkinlikler, ebeveyn ve toplum katılımı, bu süreci destekleyen önemli unsurlardır.

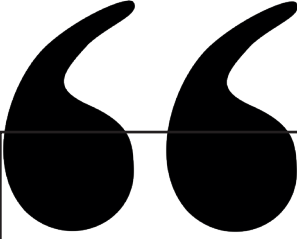
Bilişsel, sosyal-duygusal, dil, fiziksel ve özbakım gelişim alanlarına entegre edilen ekolojik etkinlikler, çocuklara çevreyle uyumlu yaşam becerileri kazandırırken, onların doğayla bağlarını güçlendirir. Geri dönüşüm oyunları, doğa yürüyüşleri, bitki ekme gibi etkinlikler sayesinde çocuklar çevreyi daha yakından tanıma ve koruma bilinci geliştirirler. Özellikle geri dönüşüm ve kompost yapma gibi evde ve okulda devam edebilen aktiviteler, sürdürülebilir yaşam alışkanlıklarının temellerini atar.

Ebeveyn ve toplum katılımı, ekoloji bilincinin daha geniş bir çerçevede pekişmesini sağlar. Ailelerin çocuklarıyla birlikte geri dönüşüm yapmaları, doğa temizliği etkinliklerine katılmaları ve sürdürülebilir alışveriş alışkanlıklarını kazanmaları, çocukların ekolojik farkındalıklarını artırır. Toplumun desteğiyle gerçekleştirilen ağaç dikme kampanyaları, topluluk bahçeleri ve doğa eğitim programları, çocukların çevre bilinci kazanmalarına katkıda bulunurken, aynı zamanda toplumsal dayanışmayı ve çevreyi koruma sorumluluğunu güçlendirir.

Bu çalışma, okul öncesi dönemde ekoloji bilinci kazandırmanın, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına uygun ve ebeveyn-toplum işbirliğiyle sürdürülebilir bir şekilde yapılabileceğini göstermektedir. Çocukların küçük yaşta edindiği bu farkındalık, onların çevreye karşı sorumluluk bilincine sahip bireyler olarak yetiştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu süreçte öğretmenler, ebeveynler ve toplumun iş birliği, gelecekte daha sürdürülebilir bir dünya için önemli bir adım olacaktır. Unutulmamalıdır ki bugününün küçükleri geleceğin duyarlı bireyleri olacaktır.

KAYNAKÇA

- Çakır, Ö. (2016). Ekoloji temelli çevre eğitiminin okulöncesi dönemde çevre bilinci gelişimine katkısı.
- Gökçe, N. (2009). Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6), 251-265
- Kışlahoğlu, M., & Berkes, F. (1994). Ekoloji ve çevre bilimleri. (No Title).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). MEB 21. yüzyıl Öğrenci Profili. Ankara: MEB.
- Ogelman, H. G., & Güngör, H. (2015). Türkiye'deki Okul Öncesi Dönem Çevre Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi: 2000-2014 Yılları Arasındaki Tezlerin ve Makalelerin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 180-194.
- Oktay, A. (2007). Yaşamın Sihirli Yılları; Okul Öncesi Dönem (6. Baskı b.). İstanbul: Epsilon.
- Okyay, Ö., Sayın, A., Demır, Z. G., & Özdemir, K. (2022). Ekolojik Okuryazarlık Eğitiminin Okul Öncesi Çocukların Çevreye Yönelik Farkındalık ve Tutumlarına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 2851-2870.
- Özdemir, O. (2007). Yeni Bir Çevre Eğitimi Perspektifi:” Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim”.
- Russo, S. (2001). Promoting attitudes towards environmental education depends on early childhood education: What view do you hold?, *Investigating*, 17(4), 34-36. <https://search.informit.org/doi/10.3316/acipt.114864>
- Vural, D. E., & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).



Bölüm 10

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ VE TEKNOLOJİ KAYGISI¹

Z. Su BEKRET²

A. Aylin CAN³

1 Bu metin Doç.Dr.A.Aylin Can danışmanlığında hazırlanan Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü “Müzik Öğretmeni Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri İle Eğitim Teknolojileri Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” (2024) adlı tezden üretilmiştir.

2 Z. Su BEKRET, Bilim Uzmanı, Müzik Öğretmeni, Orcid ID: 0009-0002-1556-0900, su.bekret@gmail.com

3 Doç. Dr. A. Aylin CAN, Marmara Üni versitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Orcid ID: 0000-0001-9332-0385, acan@marmara.edu.tr

Giriş

Teknoloji önce toplumları ardından bireyleri ve dolayısıyla bireylerin en temel ortamlarını etkilemiştir. Sanayi devriminden itibaren, teknolojinin eğitimi de büyük oranla etkilediği bilinmektedir (Mulyani vd, 2021; Scepanovič, 2019). Eğitimde teknoloji öğrenme süreçlerini zenginleştirilen/kolaylaştıran, öğrenci potansiyelini arttırmaya destek olan güçlü bir araçtır. Öğrenci boyutunda etkileşimli ve özgün öğrenme deneyimini destekleyici bu güçlü araç, öğretmen boyutunda öğretim süreçlerini daha etkili yönetmeye yardımcıdır.

Konunun literatür boyutunda teknolojinin ağırlıklı olarak bilgisayar icadı ile birlikte ele alındığı ve incelendiğini görülmektedir (Reeves, 1994; Collins, 1990; Papert, 1987; Kearsley, 1982; Taylor, 1980). Bilgisayar ve internet ile hayatlarımıza giren yeni bir kavram olan “*bilgi iletişim teknolojileri*” (BİT) ışığında, hayatın her alanı ile birlikte eğitimde de büyük değişiklikler görülmüş, sınırsız kaynakların kapıları açılmıştır. Eğitim araştırmacıları, teknolojinin eğitime entegrasyonu doğrultusunda çeşitli kavramlardan yararlanarak bu süreci anlamlandırmaya çalışmışlardır. Özellikle “eğitim teknolojileri” olarak anılan, tamamen eğitim için üretilmiş ya da eğitimde de aktif olarak kullanılabilen teknolojilere hakim araştırmacılar; öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin bu teknolojilere yönelik bilgi, kaygı, tutum, öz yeterlik vb. seviyelerini araştırmış ve hala araştırmaya devam etmektedir (Aktürk ve Delen, 2020; Başaran vd. 2021; Sırakaya, 2019; Demir ve Bozkurt, 2011).

Teknoloji, yapısı gereğince sürekli kendini yenileyen bir sisteme sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitimde, düzenli olarak teknolojiye yeniden adapte olmaları gereken bir döngü söz konusudur. Bu durum teknolojinin eğitimdeki rolünün kavramsallaştırılması ve belli bir kuram haline getirilmesi açısından araştırmacıların odaklandığı önemli bir nokta olmuştur. Çünkü eğitimcilerin hakim olması gereken teknolojik bilgi; BİT boyutunu aşmıştır. Yeni araştırmalarda daha yeni teknolojiler tartışılmakta; eğitimcilerin “metaverse, AI” vb. teknolojiler ile eğitimin uyumunu değerlendiren çalışmalar yapılmaktadır (Damar, 2021; Al-Malah, Majeed ve ALRikabi, 2023; Adıgüzel, Kaya ve Cansu, 2023).

Mishra ve Koehler (2006) tarafından literatüre kazandırılan teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) kavram çerçevesi, teknolojinin bu kompleks ve kendini yenileyen yapısını öğretmen boyutunda incelemeye çalışmıştır. Bu kavram çerçevesine göre bir öğretmenin teknolojiye, pedagojiye ve alan bilgisine, birbirleri arasında bağ kurabilecek şekilde hâkim olması gerekmektedir. Alan bilgisi, öğretmenin eğitim verdiği alan ile ilgili kişisel bilgisini temsil etmekte ve birçok değişkene (kişinin eğitim durumu, kişinin staj durumu, okul durumu, okuduğu alana ilgisi, sahip olduğu bilgiye yönelik kaygısı vb.) bağlı olarak bu kişisel bilgi değişiklik göstermektedir (Wilkins, 2008). Pedagoji ise bu alan bilgisini kendi başına ya da teknoloji ile harmanlayarak öğrenciye öğretme/sunma yöntemlerinin tümünü ifade etmektedir.

TPAB'nde öğretmenlerin kendilerini yenileyen, güncel teknolojilerden ve bunu eğitime entegre etme yolundan kaçınmayan bir tutuma sahip olmaları önem taşımakla birlikte çeşitli teknolojilere, dolayısı ile var olan ya da potansiyel eğitim teknolojilerine duyabilecekleri kaygıda önem taşımaktadır. Eğitim teknolojileri, yani bir öğretmenin ders ile ilgili ya da ders dışında kullanacağı her türlü teknolojik alet/materyal/ürün/yazılım/ uygulama eğitimcide kaygı yaratabilir. Kaygı düzeyi seviyesinin taşıdığı öneme dikkat çeken araştırmalar; kaygı seviyesinin yüksek olması durumunda yaşanacak olumsuzlukları tartışmakla birlikte düşük seviyedeki kaygı düzeyinin de destekleyici bir etkisi olabileceğini savunmaktadır (Can, 2019). Kaygı düzeyinin nitelikli bir eğitim için önemli olduğu ve göz ardı edilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. (Yalçınalp ve Cabı, 2015). Bu nedenle öğretmenlerin yeni teknolojileri kullanmaya uyum sağlayabilmelerinde pedagojik yaklaşımlarda da bazı dönüşümlere ihtiyaç duymaları kaçınılmazdır.

1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), teknolojinin eğitimdeki yerini tanımlama amacı ile yapılmış bir kavram çerçevesi çalışmasıdır. Kendi içinde birbirinden ayrı düşünülemez altı alt başlıktan oluşur (Niess, 2015). Bunlar; Pedagojik Bilgi (PB), Teknoloji Bilgisi (TB), Alan Bilgisi (AB), Teknolojik Alan Bilgisi (TAB), Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB), Pedagojik Alan Bilgisi' dir (PAB).

TPAB kavram çerçevesini anlamlandırmak için kavramın oluşum süreci incelenmek önemlidir. TPAB kavram çerçevesi Shulman (1986) tarafından çalışılmış, "Pedagojik Alan Bilgisi" başlıklı kavram çerçevesine teknolojinin eklenmesi ile oluşmuştur. PAB temelinde yatan düşünce, bir konuyu öğretirken sadece alan hakkında sahip olunan bilginin kullanılması yerine, bu bilgileri pedagojik temeller ile desteklemek, anlatılan konu için çeşitli strateji ve yöntemler geliştirmektir. (Koehler ve diğerleri, 2014). Shulman 1950'lerden beri PB ve AB'nin birlikte düşünölmeye başladığını ancak kimi ölkelerde öğretmenlerin diğer meslekler kadar ciddiye alınmadığını, sadece alana hâkim olan kişilerin öğretmen olarak görevlendirilmesi durumunun yanlış olduğunu belirtmiştir (Shing, Saat, Loke, 2015). Çalışmanın çıkış noktası bu düşünceye bağlı olarak, pedagoji ve alan bilgisi birlikte değerlendirilmiştir.

İlerleyen birkaç on yılda, gelişen teknoloji ile yeni problem durumu teknolojiyi eğitime katmak olmuştur. Çalışmanın yapıldığı dönem şartları ele alındığında, teknolojinin henüz günlük hayatta büyük bir rol oynamadığı, hatta teknoloji kavramının günümüz teknoloji kavramı ile aynı algılanmadığı söylenebilir. Oysa günümüz şartları düşünöldüğünde bu durum değişiklik göstermiştir. Endüstriyel alandaki ilerleme ve gelişimler ile teknolojinin gelişmesi, eğitim alanını 21. yüzyıl boyutuna taşıyarak değiştirmiş, eğitimdeki odağı teknolojiye çekmiştir (Shafie, Majid ve Ismail, 2019). Bu sebeple araştır-

macılar, PAB çalışmasının üstünden ancak yirmi yıl kadar sonra bu kavrama teknoloji boyutunu eklemek için çalışmalar yapmaya başlamıştır. *ICT-Related Pedagojik Alan Bilgisi* (Angeli ve Valanides, 2005), *Eğitim Teknolojileri Bilgisi* (Franklin, 2004), *Teknolojik Alan Bilgisi* (Lee ve Tsai 2010), *Elektronik Pedagojik Alan Bilgisi* (Margerum-Lays ve 9 Marx, 2003), *Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi-Web* (Slough ve Cornell, 2006), çalışmaları, başlık farklılıklarına rağmen içerik açısından TPAB'ye oldukça yakın çalışmalardır (Koehler vd, 2014). Mishra ve Koehler tarafından hazırlanan "Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi" kavram çerçevesi ise eğitimde teknolojinin yerini adlandırmak adına en çok tercih edilen, farklı alan öğretmenlerine ışık tutan bir çalışma olmuştur.

Mishra ve Koehler, TPAB açıklamak için yaptıkları çalışmada teknolojinin sürekli gelişen bir alan olduğunu belirtmişlerdir. TPAB kavram çerçevesinin teknoloji boyutunda, o teknolojinin ne olduğundan çok, derse nasıl entegre edildiği önemlidir. Örneğin 1990'larda yapılan bir çalışmada ele alınan teknoloji projeksiyon, tepegöz iken 2020'li yıllarda ele alınan teknoloji akıllı gözlük ya da yapay zeka olabilir, bu birbirinden farklı teknoloji türleri TPAB kavram çerçevesi içinde incelenebilir. Bu durum, bu kavram çerçevesini daha "zamansız" kılmaktadır ve teknoloji ile eğitimi harmanlayan çalışmalarda TPAB'nin tercih edilmesinin sebebi olarak düşünülmektedir. TPAB; teknolojiyi sınıf içinde efektif kullanabilme, bu teknolojilerin karmaşık yapısına hâkim olabilme, teknolojiyi en yapıcı şekilde kullanabilen pedagojik temelle-re sahip olma, konunun algılanmasını zorlaştıran veya kolaylaştıran alan bilgisine sahip olma ve teknolojinin öğrencilerin bazı problemlerini doğrudan çözebileceğinin bilincinde olma durumudur (Koehler ve Mishra, 2009).

1.1. Pedagojik Bilgi

PB, TPAB kavram çerçevesinin üç ana alt başlığından biridir. Öğretim tekniği ve metotlarına hâkim olma, sınıf yönetimi hakkında bilgi sahibi olma, ders planı düzenleyebilme ve öğrenci eğitiminden anlama olarak tanımlanabilir (Schmidt vd, 2009). Öğretmenin alan bilgisi ve teknoloji bilgisi arasındaki dengeyi kurabilmesi açısından sahip olduğu bu bilgi oldukça önemlidir. Mishra ve Koehler (2006)'e göre derin pedagojik bilgiye sahip bir öğretmen, öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerini, yeteneklerini geliştirdiklerini, öğrenmeye yönelik zihinsel alışkanlıklar ve olumlu tutumlar geliştirme süreçlerini takip edebilir. Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve gelişimsel öğrenme süreçlerini ve bu süreçleri sınıftaki öğrencilere nasıl aktaracağını bilincinde olur.

1.2. Teknolojik Bilgi

TB, TPAB kavram çerçevesinin üç ana alt başlığından bir diğeridir. Mishra ve Koehler, 2006 yılında yaptıkları çalışmada teknolojik bilgiden bahsederken "ders içerisinde kullandığımız kalem, defter, kara tahta gibi basit araçlardan bilgisayar, projeksiyon gibi komplike yapılara kadar tüm araçlar teknolo-

jidir ve bir öğretmenin bu teknolojilere hakimliği o kişinin teknoloji bilgisini ortaya koyar” ifadesi ile TB’yi açıklar. TB’sinin diğer ana üç başlıktan farkı, PB ya da AB’ne oranla çok kısa sürede çok büyük değişiklikler göstermesidir. Mishra ve Koehler yine 2006 yılında yaptıkları çalışmada bu durumu ön görerek gelecekteki öğretmenlerin farklı teknolojik aletlerinden yararlanmaları gerekeceğini de belirtmiştir.

Teknoloji her gün biraz daha gelişmekte ve hayatımızda yer edinmektedir. Teknolojik araçların hayatlarımıza ve eğitim ortamına getirdiği yenilikler de öğretmen ve öğrencileri doğrudan etkilemektedir (Sağlam-Kaya, 2019). Son otuz yılda özellikle, bilgisayar teknolojisinin öğrenme ve öğretim ortamlarına entegrasyonu, birçok yeni eğitim reformunu beraberinde getirmiştir (Yalçın ve Kutluca, 2023; Chen, 2010). Çünkü günümüzde teknoloji sadece bilgisayar kullanmayı ya da e-posta göndermeyi bilmekten çok daha karışık bir yapıya bürünmüştür. Herkesin hayatında olan akıllı cihazlar ile bilgi kolay ulaşılabilir konuma düşmüştür. Yapay zekâ ile birçok yapılanma kolaylaşmış, kimi yerde bir öğretmenin verebileceği eğitim değerini düşürmüştür. Öğretmenlerin öğrenci ile daha sağlıklı bir iletişim ve eğitim için bu teknolojiye adapte olmaları gerekmektedir (Şad, Açıkgül ve Delican, 2015).

1.3. Alan Bilgisi

AB, TPAB yapısının üç ana alt başlığından sonuncusudur. Eğitimcinin öğreteceği konu hakkında sahip olduğu bilgi düzeyi olarak açıklanabilir. Henüz bu noktada onu nasıl öğreteceği boyutu önemli değildir (Chai, Koh ve Tsai, 2013; Kahan, Cooper ve Bethea, 2003). Bu kavram çerçevesinde öğretme boyutu PB’ye dâhildir. AB sadece kişinin öğrettiği konu hakkında sahip olduğu AB’ni sorgular.

Öğretmenlerin AB ile ilgili ilişkisinin literatür boyutunda taranması 1960- 1970’li yıllara dayanır. İyi öğretimi sistematik olarak tanımlama çabalarının en erken aşamalarında, öğretmen bilgisi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki sistemli bir şekilde araştırılmaya çalışılmıştır (Gess-Newsome, 1999b). O zaman yapılan çalışmalar daha küçük çaplı olduğu için bize net sonuçlar vermese de, öğretmenin alanı hakkında sahip olduğu bilgi ve bu bilgiyi öğrenciye aktarabilme yeteneği hep sorgulanmıştır (Mewborn, 2001). Günümüzde müfredatta yer alan farklı dersler adı altında farklı öğretmenler yetiştirilir (müzik öğretmeni, matematik öğretmeni gibi). Çünkü öğretilen her konunun kendi içinde bir derinliği vardır ve bir öğretmenin kendi öğrettiği alana, o alanın derin ve komplike yapısına hakim olması gerekir (Koehler ve Mishra, 2009; Shulman 1986).

TPAB temel olarak bu üç kavramın birbirleri ile etkileşimlerinin tümüdür. Ancak daha derin bir anlam için, her bir kavramın ayrı ayrı birbirleri ile olan ilişkilerini incelemekte de fayda vardır.

1.4. Teknolojik Alan Bilgisi

TAB, TB ve AB'nin birbirleri ile kesiştiği noktadır. Bu alt başlıkta eğitimden daha çok AB ile TB'nin uyumu göz önündedir. (Sancar-Tokmak vd, 2013). Bu alt kavramın eğitimi henüz içermemesi durumu kritiktir ve karıştırılmaması gerekmektedir. AB ve teknolojinin birbirleri ile etkileşimleri uzun zaman öncesine dayanmaktadır (Koehler ve Mishra, 2009). Teknolojiyi sadece günümüz gelişmiş teknolojileri olarak kabul etmediğimiz takdirde; tarihte bunun çeşitli örneklerini görürüz. Ders çalışırken kâğıt-kalem kullanmak, öğretmenin eğitimi ile kara tahtadan yararlanması gibi örnekler de aslında daha ilkel yollarla alan ile teknolojinin birleşimidir. Günümüzde bu durum değişmemiş, sadece kullandığımız teknolojik alet değişiklik göstermiştir. AB, her ne olursa olsun beraberinde teknolojik bir alet gerektirir. Bu duruma TPAB boyutunda örneklendirmek gerekirse; bir öğretmenin ders içinde tablet, telefon, akıllı tahta gibi çeşitli teknolojilerden yararlanması TPAB'ni gösterirken öğretmenin kendi alanına yönelik teknolojilere hakim olarak bu teknolojilerden eğitim dışında da yararlanması TAB'ni gösterir. Kişinin AB ve TB'nin eşit durumda olması ve bu bilgilerin birbirini beslemesi, AB hakkında mümkün olan tüm TB'ye sahip olmak önem arz etmektedir. Bu durumda TAB; eğitimlerin alanları doğrultusunda en doğru şekilde teknolojiyi kullanabilme durumudur (Gözel, 2022).

1.5. Teknolojik Pedagojik Bilgi

TPB, PB'nin teknoloji ile desteklenmesi, ya da tam tersi şekilde sahip olunan TB'yi pedagojik kurallara uyarlayabilmektir. TPB, genel pedagojik stratejilerin teknolojiyle entegrasyonunu temsil eden bir kavramdır. (Graham vd., 2009) Teknolojik ürünler, yazılım ve programlar sadece eğitim için üretilmediğinden, öğretmenler bu teknolojileri derslerinde aktif kullanma konusunda sıkıntı yaşayabilir. İşte tam bu noktada teknolojiyi anlamak oldukça önemlidir (Koehler ve Mishra, 2008). Çünkü bir öğretmenin sahip olduğu TB'yi, en doğru planlama ile sınıf ortamına aktarabilmesi, yani pedagojik temellerden yararlanarak bir yol haritası oluşturması durumu TPB alt kavramını oluşturur (Luz, 2018; Tzavara ve Komis, 2015; Koehler ve Mishra, 2009). Kavramı örneklendirmek gerekirse; günümüzde aktif olarak kullanmaya aşına olduğumuz birçok uygulama bulunmaktadır ancak bu uygulamaların çoğu temelinde eğitim amacı ile ortaya çıkmamıştır (Office uygulamaları, çeşitli görüntülü konuşma uygulamaları vb.). Bu noktada eğitimciye düşen kısım, bu teknolojilere eğitimci gözü ile bakabilmek ve derslerinde en etkili şekilde kullanabilmektir (Hervey, 2015). Teknolojiyi dersi zorlaştıran değil, kolaylaştırıp derse katkıda bulunan bir araç olarak görmektir.

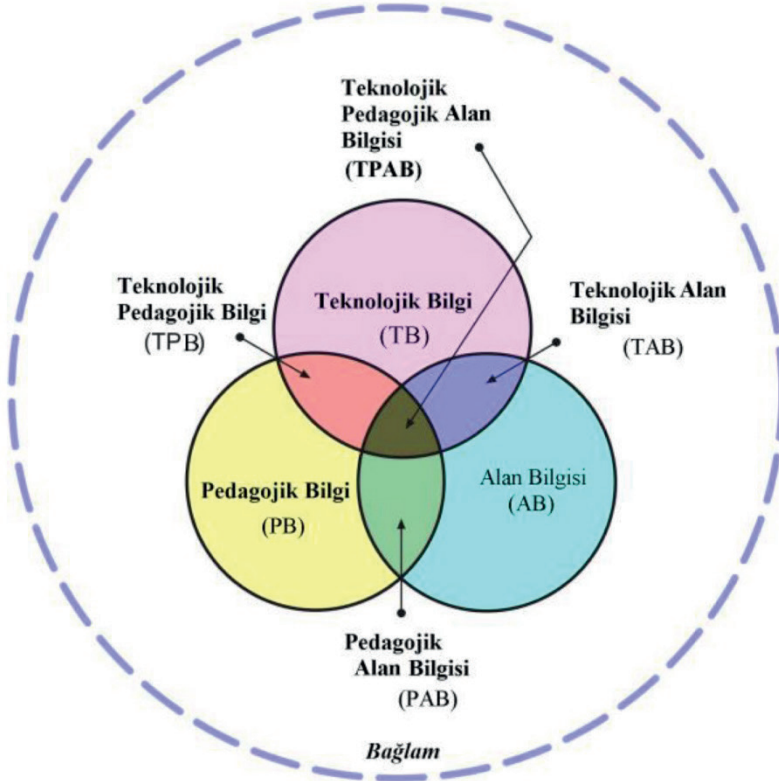
1.6. Pedagojik Alan Bilgisi

PAB, TPAB kavram çerçevesinde pedagoji bilgisi ile alan bilgisinin kesiştiği noktadır. Ancak diğer kesişenlerden bir farkı vardır. PAB, TPAB kavram

çerçevesinin ilham kaynağıdır. 1986 yılında Lee Shulman tarafından ortaya çıkarılmış olan bu kavram çerçevesi, yıllar içinde birçok çalışmacı tarafından ele alınmış ve farklı bakış açısı ve yaklaşımlar ile incelenmiştir. Bu kavram çerçevesi TPAB'nin bir alt başlığı haline geldiği anda kendi karmaşık yapısından sıyrılmış, AB ve PB'nin bir araya gelmesi şeklinde nitelendirilmiştir. PA-B'nin öne çıkan özelliği disiplinler arası farklar ve öğretme stratejilerinin bu disiplinlere uygunluğudur. Örnek vermek gerekirse bir fen öğretmeni, matematik öğretmenin kullandığı öğretim yöntemlerini önceden planlamadan ve kendi alanına uyarlamadan derslerinde uygulayamaz (Koehler ve Mishra, 2008). Uygulamayı tercih ettiği noktada öğretimin derin ve esnek yapısına, AB ve PB'ne hâkim olması (Gess-Newsome, 1999a), birbiri ile eşit dengede uygulaması gerekmektedir. (Canbazoglu vd. 2010)

1.7. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi

Bahsedilen üç ana başlık; TB, PB ve AB bu ana başlığın birbirleri ile iletişimi ile oluşan üç kavram TAB, TPB ve PAB bir bütün haline geldiğinde Şekil 1. gösterildiği üzere TPAB'ni oluşturur.



Şekil 1. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisini Açıklayıcı Görsel (yazarların izni dahilinde © 2012 by tpack.org'dan alıntılanmıştır)

TPAB kavram çerçevesi; teknolojiden faydalanarak, öğretilcek bilgiyi (alan bilgisini) öğrencinin demografik ve kişisel özelliklerini göz ardı etmeden, pedagojik yöntemler ile eğitim haritası oluşturma fikridir. (Koehler ve Mishra, 2009). Bu kavram çerçevesi eğitimcilerin öğretim ortamında yaşayabileceği sıkıntıları teknolojik yollar ile çözümlemesini sağlar (Terpstra, 2015). Teknolojinin farklı veya zor bir kavram olarak tanımlamaktan kaçınır ve bunun yerine PB ve AB ile arasındaki etkileşimine dikkat çeker (Shafie, Majid ve Ismail, 2019).

TPAB'nin dikkat çekilmesi gereken noktalarından biri; her öğretmen, ders ya da ders planı için tek bir teknolojik yöntem olmadığıdır. TPAB'ne sahip bir öğretmen TB, PB ve AB arasındaki dengeyi kurmayı bilmelidir (Mishra ve Koehler, 2006). Gelişmiş teknoloji ise sadece ders planlama, öğretme metotları ya da online öğrenimde derse katılma olarak algılanmamalıdır. Teknoloji eğitimle bütünleşmeli (Cerny, 2015) ve öğretmenler TPAB değerlerine hâkim olmalıdır.

2. Eğitimde Teknoloji

Eğitim ve teknoloji kavramları tarih içinde incelendiği takdirde; yakın döneme kadar “eğitim teknolojisi” kavramını göremeyiz (Halder ve Saha, 2023). Eğitim teknolojisi ya da eğitimin içinde teknoloji kavramı, teknolojinin gelişimi ve günlük yaşantının her alanını sarması ve dolayısı ile eğitime yansımaları ile birlikte anılmaya başlamıştır. Oysa henüz bir kavram oluşturma da teknoloji ve eğitim çağlar boyu birbirleri ile iletişimde olmuştur. Sadece bu noktada teknolojiyi nasıl tanımlayıp değerlendirdiğimiz önemlidir.

Eğitim yüzyıllardır bilinçli/bilinçsiz ya da sistemli/sistemsiz olarak var olan bir alandır. Tarihin ilk günlerinde bilinçli bir eğitimden bahsetmesek bile, muhakkak var olan bilgi aktarımı bugün üstüne daha komplike yapılar kurduğumuz eğitimin temellerini atmıştır. Teknoloji ise yaşamı kolaylaştırmak ve ihtiyaçları gidermek adına üretilen tüm alet, araç, gerek ve bunlar üretilirken kullanılan bilgilerin tümüdür (İlgin, 2023). Yani teknoloji dendiğinde günümüzde aklımıza gelen tüm karmaşık yapıları cihazlar ile birlikte, daha basit yapıları araç-gereçler de teknoloji sayılabilir. Dolayısıyla bir kavram olarak anılmasa bile tarihte teknoloji ve eğitimi birlikte görebiliriz. Çünkü yapılan kavram tanımları ışığında, eğitim için kullanılan tüm ilkel araç-gereçler dönemin teknolojisi olarak adlandırılabilir. Yine de literatürde geçmişe dönersek, henüz birbiri ile ilişkili olmayan eğitim ve teknoloji kavramlarını görürüz. Bir bilim dalı olarak eğitim henüz yeni ciddiyetine kavuşmuş ve insanlar bunun üzerinde çalışmalar yapmaya başlamıştır. Teknoloji ise sanayi devriminden itibaren hızla gelişmekte ve hayatın çeşitli alanlarında kendini göstermektedir. Kendi başına bir bilim olarak kabulünü yeni görmektedir (Halder ve Saha, 2023).

Teknolojinin eğitim kavramı ile ilk anılışı; görsel ve işitsel cihazların dersi destekleyen nitelikte kullanılmasına dayanır (Şimşek, 2001). Ellington ve Aris, 2000 yılında yazdıkları kitapta eğitimin 1970 yılına kadar teknoloji ile eğitimin ilk tanışma sürecinden geçtiğini, o döneme kadar “eğitim teknolojisi” kavramından daha çok, teknolojinin bazen desteklediği bir eğitim anlayışından bahsederler. Bu durum bilgisayar ve internetin hayatlarımıza girişi ile değişmiş, teknolojinin eğitimdeki yeri araştırmacılar tarafından sorgulanmaya başlamıştır. Şu an teknoloji ile eğitimin içinde olduğu durum şekillenmeye başlamıştır (Tonbuloğlu, 2023). Bir bakıma, eğitimde teknolojinin kullanılması biraz deneme yanılma yolu ile bir sonraki jenerasyonlara aktarılmış ve bu sayede belli teknolojiler daha modern ve kullanılabilir hale gelmiş, eğitim ile bütünleşmiştir (Halder ve Saha, 2023).

Son yirmi yıl incelendiğinde, teknolojinin hayatımızda oynadığı rol ile birlikte eğitimde oynadığı rol de büyük oranda değişmiştir. Öncelikle bilgi iletişim teknolojileri (BİT)’nin gelişimi ile birlikte öğretmen öğrenci iletişimi, materyal dağıtımı gibi birçok ders içi konu, organik bir şekilde eğitim hayatının içinde yer almaya başlamıştır (Firmin ve Genesi, 2013). Günümüzde teknolojiye gelen durum göz önünde bulundurulduğunda yakın gelecekte BİT’nin de eğitim içindeki yerinin sıradanlaşacağını ve eğitim hayatı ile tamamen birleşeceğini söylemek mümkündür. Yapay Zeka (Artificial Intelligence, AI), internette sınırsız bir veriye sahip olmak gibi durumlar kişisel hayatımızı tamamen tekrardan şekillendirmektedir. Büyük ihtimalle bir sonraki teknoloji piyasaya sunulduğunda, şu an incelediğimiz teknolojiler sıradanlaşacak ve belki inceleme gereksinimi ortadan kalkacaktır. Çünkü eğitim ve teknolojinin ilişkisi zincirleme döngü olarak ilerlemektedir.

2.1. Eğitim Teknolojileri

Eğitim ve teknoloji kavramları sabittir ancak eğitimde kullanılan yöntemler ve teknolojiler değişiklik göstermektedir. Bazı araştırmacılar ise eğitimin teknoloji ile ilişkisini anlamlandırmak adına eğitim süreçlerini 1,0 – 2,0 – 3,0 – 4,0 ve 5,0 olacak şekilde bölerek değerlendirmiştir. (Laura Icela, vd., 2023; Zengin, 2022; Bayburt ve Eğin, 2021; Gelen ve Demircioğlu, 2021; Qureshi, vd., 2021; Aktürk, 2020; Halili, 2019; Sharma, 2019; Demir, 2018; Hariharasudan ve Kot, 2018; Öztemel, 2018) bu kavramların neleri kapsadığı ise kısaca aşağıda verilmiştir.

Eğitim 1.0: Sanayi devrimine kadar var olan; öğretmen odaklı eğitim sistemi (Sharma, 2019).

Eğitim 2.0: Sanayi devriminin ardından hızla gelişim gösteren teknoloji ile tekrar şekillenmiş olan eğitim sistemi.

Eğitim 3.0: Bilgisayar ve internetin icadı ile hayatlarımıza giren BİT ile beraber şekillenen, uzaktan eğitim, teknoloji destekli eğitim gibi çeşitli kavramları barındıran dönem.

Eğitim 4.0: Endüstri 4.0 olarak adlandırılan dönüşüm ile eğitim ve teknolojinin iç içe tamamen geçtiği, eğitim teknolojilerinin eğitimin ana hattı haline geldiği dönem.

Eğitim 5.0: Endüstri 5.0 ile birlikte; kişisel, iş birlikçi, teknolojinin en son halinden yararlanan ve analitik düşünceyi ön plana çıkararak eğitim dönemi (Ahmad vd., 2023).

Bu bilgiler ışığında Eğitim 5.0 tam olarak neleri temsil ediyor; günümüz eğitim teknolojileri neler, Türk eğitim sisteminde eğitim teknolojileri neleri kapsıyor konularına değinmekte fayda vardır.

Eğitim 5.0 çeşitli endüstriyel gelişimleri eğitimin içinde anlamlandırabilmemiz adına oluşturulmuş bir kavramdır. 21. yüzyılın içinde, yüzyılın getirdiği kapasite ile birlikte Yapay Zeka (Artificial Intelligence, AI), sınırsız bilgiye ulaşım, portatif bilgisayar sistemleri, çevrimiçi ağlar, Sanal Gerçeklik (Virtual Reality, VR), Artırılmış Gerçeklik (Augmented Reality, AR) gibi çeşitli yeni teknolojiler adım adım sınıflarda yerini almaktadır (Sharma, 2019). Bu doğrultuda günümüzde eğitimde yararlanan çeşitli teknolojiler aşağıdaki gibi sıralanarak açıklanabilir.

1. Dijital Öğrenme Platformları: Farklı ders içerikleri üretilmiş, akıllı cihazlar ile ulaşılabilen ve genelde bir öğretmen desteği gerektirmeyen platformlardır.

2. Uzaktan Eğitim Araçları: Uzaktan Eğitim için kullanılan tüm araç gereçlerdir (örneğin; bilgisayar, akıllı telefon, kamera, mikrofon, ders sırasında not alınacak çeşitli uygulamalar, ödev ve sunum için ya da online sınavlar için çeşitli yazılımlar, vb.).

3. Özelleştirilmiş Eğitim Uygulamaları: Teknoloji sayesinde öğrencinin seviyesini değerlendirip kişiye özel bir eğitim programı oluşturabilen uygulamalar/yazılımlardır.

4. Sanal ve Artırılmış Gerçeklik: Bu kavram Sanal Gerçeklik ve Artırılmış Gerçeklik olarak ikiye ayrılır. Sanal gerçeklik akıllı cihazlar yardımı ile üç boyutlu oyunlarda karşılaşılan ve bu ortama girildiğinde dünya ile ilişkisinin tamamen yok olduğu bir ortamı ifade eder. Artırılmış gerçeklikte ise dünya ile ilişik tamamen kesilmeden teknolojik aletler yardımı ile gerçek ortama sanal eklemelerin yapıldığı teknolojik aletlerdir (İçten ve Bal, 2017). Sanal Gerçeklik ortamlarına Google Earth, uçuş simülasyonu, tarihi alan ya da müze gezileri örnek gösterilebilir. Artırılmış gerçeklikte ise Apple tarafından çıkarılan artırılmış gözlük tarzı teknolojik cihazlar örnek oluşturabilir.

5. Eğitimde Yapay Zeka: McCarthy yapay zekayı 2004 yılında; "Özellikle akıllı bilgisayar programları oluşturma bilimi ve mühendisliğidir. İnsan zekasını anlamak için bilgisayarları kullanma göreviyle ilgilidir, ancak yapay zeka biyolojik olarak gözlemlenebilir, yöntemlerle sınırlı kalmak zorunda de-

ğildir” sözleri ile açıklamıştır. Günümüzde ve eğitimde gelişmiş yapay zeka teknolojisi ile, aslında yukarıda bahsedilen tüm teknolojiler desteklenerek; bilgiye ulaşımın sadece kolay olması değil aynı zamanda kişiselleştirilmesi söz konusu olmuştur.

6. Mobil Öğrenme Uygulamaları: Özellikle akıllı telefon odaklı öğrenme programlarıdır.

7. Oyun Tabanlı Öğrenme: Öğrenimi oyun ile birleştiren çeşitli uygulama ve yazılımlardır.

8. Veri ve Öğrenme Analitiği: Öğrenim sürecindeki çeşitli istatistiksel işlemleri tutarak öğrencinin gelişimini izlemeye yardımcı olan çeşitli uygulama/yazılımlardır.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında; yaygın olarak Türkiye’deki okullarda kullanılan teknolojik araçlar *Bilgisayar, Akıllı Telefon, Tablet, Akıllı Tahta, Akıllı tahta Kalemi, Projeksiyon, Hoparlör, E-okuyucular, Kablosuz ağ, İnternet* gibi sıralanabilir.

Bu durumda öğretmenlere, okul yöneticilerine ve ebeveynlere büyük bir iş düşmektedir. Teknoloji okuyuculuğu yüksek bireyler yetiştirmek adına onların da teknoloji düzeylerinin iyi olmasını gerektirmektedir (Gonzalez-Perez ve RamirezMontoya, 2022).

Hem eğitimci hem de eğitim gören bireyleri bilgilendirmek için uluslararası çeşitli uygulamalar yürütülmektedir. En bilinen örneklerinden biri: International Society for Technology in Education (ISTE) 1979 yılında küçük bir ekip tarafından kurulmuş; amacı eğitim ile teknolojiyi bir araya getirmek olan, bu uğurda hala aktif çalışmalar yapmakta olan ve günümüzde birçok çeşitli ülkede aktif faaliyet gören eğitimciler topluluğudur (ISTE). ISTE katılımcıları ile bir araya gelerek toplantı, sergi, seminer ve konferanslar düzenlemekte, bunlardan aldığı geri bildirimler doğrultusunda teknoloji tabanlı geliştirme ve güncelleme çalışmaları yürütmektedir (Gökbulut, 2019). Bu veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile ISTE standartları belirlenerek, bu standartlar öğretmen ve öğrencilere yardımcı olmaktadır. Öğretmenler için belirlenen standartların başlıkları; “Öğrenen Öğretmen,” “Lider Öğretmen,” “Vatandaş Öğretmen,” “İşbirlikçi Öğretmen,” “Planlayıcı Öğretmen,” “Yönlendirici Öğretmen,” “Analizci Öğretmen” (Crompton, 2017), öğrenciler için belirlenen standartların başlıkları; “Yetkin Öğrenci,” “Dijital Vatandaş,” “Bilgi Oluşturucu,” “Yenilikçi Tasarımcı,” “Bilgisayarlı Düşünür,” “Yaratıcı İletişimci,” “Küresel İşbirlikçi” (Hamilton, 2018) şeklindedir. Bu başlıkların her biri öğretmen ve öğrencilerde barınması gereken sorumlulukları temsil eder niteliktedir.

Türkiyede ise eğitim standartlarını ve öğretmen yeterliklerini belirlemede en büyük rol Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’na aittir. 2017’de bu yeterliklerin arasında BİT teknolojilerinin önemini vurgulayarak, TPAB kavram çer-

çevesinde eğitimciler yetiştirme hedeflediklerinin de üstünde durduklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda eğitime teknolojiyi entegre etmek adına; *Fatih Projesi*, *ThinkQuest Projesi*, *Intel Projesi*, *Web Tabanlı İçerik Geliştirme Projesi*, *DynEd Projesi*, *Cinco Ağ Akademisi*, *ITEC* projesi gibi çeşitli projeler MEB tarafından yürütülmektedir. (Gökbulut, 2019).

Aralarından en çok bilinen Fatih Projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) eğitimde eşitliği sağlamak amacı ile BİT araçlarının; okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullara bilgisayar, projeksiyon ve internet altyapısı sağlanmasını amaçlayan bir projedir (Kurt, vd. 2013). Türkiye’de en çok tercih edilen eğitim platformu ise Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’dır. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan sosyal nitelikli bir elektronik içerik ağıdır. Bakanlığa bağlı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanmıştır. EBA, 2012 yılından beri dijital ortamda zengin eğitim içerikleri sunmaktadır. Sosyal ağlar üzerinden bilgi alışverişi yapmaya imkan sağlayan EBA, bilgiyi yeniden yapılandırarak bilginin sürekli üretilmesi amacını taşımaktadır (Uyar, 2020).

3. Eğitim Teknolojileri Kaygısı

Kaygının tanımı genelde olumsuz şekilde yorumlansa da kaygının kişiyi uyarıcı ve motive edici özellikleri de vardır (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007). Yaşayacağı kaygının bilincinde ve bundan kaçınma umudu ile hareket eden biri için kaygı motive edici olabilir, ya da kaygının seviyesine bağlı olarak kişide tetikleyici bir özellik gösterebilir. Kaygının patolojik niteliğini ayırt edebilmek önemlidir. Kaygının alt başlıklarından biri olarak değerlendirilebilecek meslek kaygısı; kişinin mesleği yüzünden duyduğu çeşitli kaygı hislerinin tümüdür. Doğası gereği çok yönlü olan öğretmenlik mesleğinde kaygı hissi doğal bir etkidir. Öğretmenin eğitimde birden fazla rolü vardır. Bir öğretmenin rol model olması beklenir, sosyal yönlerinden zengin olmalıdır, hitap yeteneği olmalı ve konuştuğu dile hâkim olmalıdır. Genel kültürü yüksek, aktif ve gelişen teknoloji doğrultusunda, iyi bir teknoloji okur-yazarı olmalıdır.

Fuller (1969) öğretmenlik mesleğinde karşılaşılabilecek kaygı durumlarını “ben-merkezli,” “görev-merkezli” ve “öğrenci merkezli” olmak üzere üçe ayırmıştır. Eğitimde teknoloji kullanma durumu, bu üç etkene de dokunarak öğretmen ya da öğretmen adaylarında kaygı durumuna sebep olabilir. Endişe, korku ve panik duyguları kişinin kaygısını artırarak önemli bir seviyeye ulaşmasına neden olabilir. Bu duygular sadece kişinin iç huzurunu etkilemekle kalmaz, aynı zamanda performans gerektiren mesleklerde de ciddi sorunlara yol açabilir. (Baydağ ve Başoğlu, 2018). Belli bir performansı içeren öğretmenlik mesleğinde de yüksek seviyedeki kaygının dersi olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir (Umuzdaş ve Tök, 2020; Doğan ve Tecimer, 2019). Ayrıca teknoloji kaygısının da sürece negatif yönlü bir katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Yalçınalp ve Cabı 2015).

Eğitim teknolojilerine karşı yaşanan kaygının literatür boyutu ise “bilgisayar kaygısı” kavramına dayanmaktadır. (Gürcan-Namlu ve Ceyhan, 2003). İlk çıktığı dönemde teknolojinin en büyük icadı olan bilgisayar için önyargı, tereddüt ve kullanma şüphesi oluşmuş, eğitimcilerin bilgisayar kullanmayı reddetmesi, çeşitli değişkenlerden dolayı teknolojiden uzak durma durumu araştırmacıları bilgisayar kaygısı durumunu incelemeye itmiştir.

Teknolojinin gelişimi ile, eğitimde kullanılan teknoloji sadece bilgisayar olmaktan ıkmiş ve farklı birçok boyuta taşınmiştir. Araştırmacılar AI’in kişiler üzerinde etkisi, online ortamda ödev yapımı sorgulama, sosyal medya’nın genç insanlar üstünde etkisi, teknolojik oyunlar ile eğitim, öğrencilerin akıllı telefon kullanım ve kaygı seviyelerinin karşılaştırılması, gibi örneklendirilebilecek, eğitim ve teknolojiyi içeren çeşitli konulara yönelmeye başlamıştır (Abelbisi vd., 2024; Masha vd., 2024; Wu vd., 2024; Dehghanzadeh vd., 2023; Kaya vd., 2022). Teknolojik araçların isimleri ve biçimleri değişse de ona yönelik kaygı ve bunun sebebinin araştırılma isteği yerini korumaktadır. Gelişmiş teknolojiler, bireylerin ve öğretmenlerin çalışma düzenlerinde değişikliklere sebep olmuş, kişisel etkinliklerini geliştirerek daha etkin hale getirmiştir. Ancak bu değişikliklerin kişisel ve kişiler arası ilişkileri bozabilir, hatta sağlığı etkileyebilir durumları da söz konusudur. Teknolojinin eğitime entegrasyonu, öğretmenler arasında gerilim ve kaygı kaynağı olabilmektedir (Fernández-Batanero vd. 2021).

Sonuç

TPAB, teknolojik, pedagojik ve alan bilgilerinin bir araya gelmesi ile oluşan bir kavram çerçevesidir. Aynı zamanda, kendi alt başlıklarında teknoloji ve pedagoji bilgisini temsil eden TPB, teknoloji ve alan bilgisini temsil eden TAB ve pedagojik ile alan bilgisini temsil eden PAB kavramlarını barındırır ve bahsedilen bu altı alt başlığın etkileşimleri ile bir bütün haline gelir.

Teknolojinin eğitime yansımaları sonucunda ortaya çıkan “Eğitim Teknolojileri” yapısı gereğince sürekli yenilenen bir alandır ve bu yenilenme öğretmenlerin sürekli bu yeni teknolojilere uyum sağlamasını gerektiren bir ‘döngü’ oluşturmaktadır. Öğretmenlerin eğitim süreçlerinde teknolojiyi etkin kullanabilmesi için sürekli bu alanda güncellenme ve yeniden öğrenme ihtiyacı doğmaktadır. Çünkü teknolojinin eğitime entegrasyonunun başarısı, öğretmenlerin bu yeniliklere ne kadar hızlı ve etkili uyum sağlayabildiklerine bağlıdır. Ancak bu yeni teknolojilere uyum süreci öğretmenlerde bu teknolojileri kullanmaya ve aktarmaya yönelik bazı kaygı durumları yaratabilir. Özellikle öğretmenlerin teknolojiye karşı yaşadıkları kaygı seviyelerinin, verecekleri eğitimin niteliğini belirleyen unsurlardan biri olduğu göz önüne alındığında öğretmen eğitiminde TPAB düzeylerini arttırmak ve teknolojiye yönelik kaygı düzeylerini azaltmak önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Abelbisi, N. A., Al-Adwan, A. S., Habibi, A. & Rasool, S. (2022). The relationship between students' attitudes toward online homework and mathematics anxiety. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 55(1), 4-22.
- Adıgüzel, T., Kaya, M. H. & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*. 15(3) ep429. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>
- Ahmad, S., Umirzakova, S., Mujtaba, G., Amin, M. S., & Whangbo, T. (2023). Education 5.0: requirements, enabling technologies, and future directions. *arXiv preprint* Doi: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2307.15846>
- Akgün, A., Gönen, S. & Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299).
- Aktürk, A. O. & Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 67-80
- Aktürk, C. (2020). Uzaktan Eğitim İş Sürecinin Eğitim 4.0 Perspektifiyle Yeniden Yapılandırılması: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Öğreniği. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 12(23), 322-339.
- Al-Malah, D. K. A. R., Majeed, B. H. & ALRikabi, H. T. S. (2023). Enhancement the Educational Technology by Using 5G Networks. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 18(1), 137.
- Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E. Geyik, C. & Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(37), 4619-4645. DOI: 10.26466/opus.903870
- Bayburt, B. & Eğin, F. (2021). Teknoloji ve Sanayideki Gelişmelerin Yansıması Olarak Eğitim 4.0. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 16(2), 137-154.
- Baydağ, C. & Başoğlu, M. B. (2018). Müzik Eğitimi Perspektifinde Performans Kaygısına Genel Bir Bakış. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(25), 2204-2212.
- Bozionelos, N. (2001). The relationship of instrumental and expressive traits with computer anxiety. *Personality and Individual Differences*, 31(6), 955-974.
- Can, A. A. (2019). Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) Dersi Alan Müzik öğretmeni adaylarının Konuşma Kaygısı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Marmara Üniversitesi Örneği) *The Journal of Academic Social Science*, 47(47), 221-241.
- Canbazoğlu, S. Demirelli, H. & Kavak, N. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesine Ait Konu Alan Bilgileri ile Pedagojik Alan

- Bilgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 275- 291.
- Cerny, M. (2015). The way to open education through the modern technology. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 3194-3198. Doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.1061
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2013). A Review of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Educational Technology & Society*, 16(2), 31-51.
- Chen, R. J. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers & Education*, 55(1), 32-42.
- Collins, A. (1990). The role of computer technology in restructuring schools. Sheingold ve Tucker (Ed.), *Restructuring for learning with technology*, 31- 46. L.A. Bryant: Center for Technology in Education
- Crompton, H. (2017). *ISTE standards for educators: a guide for teachers and other professionals*. USA: International Society for Technology in Education.
- Damar, M. (2021). Metaverse ve eğitim teknolojisi (Metaverse and education technology). Talan, T. *Eğitimde Dijitalleşme ve Yeni Yaklaşımlar*. 169-193. İstanbul: Efe Akademi Yayınevi.
- Dehghanzadeh, H., Farrokhnia, M., Taghipour, K. & Noroozi, O. (2023). Using gamification to support learning in K-12 education: A systematic literature review. *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 34-70
- Demir, A. (2018). Endüstri 4.0'dan Eğitim 4.0'a Değişen Eğitim Öğretim Paradigmaları. *Electronic Turkish Studies*, 13(15).
- Demir, S. & Bozkurt, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonundaki öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 850-860.
- Doğan, C. & Tecimer, B. (2019). Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin müzik performans kaygı düzeyleri (Ankara-Gazi Üniversitesi Örneği). *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 507-523
- Ellington, H. & Aris, B. (2000). *A Practical Guide To Instructional Design*. Malezya: Penerbit Universiti Teknologi Malaysia.
- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M. M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A literature review. *International journal of environmental research and public health*, 18(2), 548.
- Firmin M. W. & Genesi. D. J. (2013). History and Implementation of Classroom Technology. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 93, 1603-1617.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal* 6(2), 207-226.
- Gelen, İ. & Demircioğlu, İ. G. H. (2021). Endüstri 4.0 ve toplum 5.0 Bağlamında: "Eğitim 4.0". *Academic Social Resources Journal*, 5(17), 495-512.
- Gess-Newsome, J. (1999a). Pedagogical Content Knowledge: An Introduction and Orientation, Gess-Newsome, J., Lederman, N. Gess-Newsome (Ed.), *Exami-*

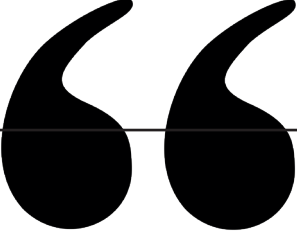
- ning Pedagogical Content Knowledge*. 3-17. Netherlands: Kluwere Academic Publishers.
- Gess-Newsome, J. (1999b). Secondary Teachers' Knowledge and Beliefs About Subject Matter and Their Impact on Instruction, Gess-Newsome, J., Lederman, N. Gess-Newsome (Ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge*. 3-17. Netherlands: Kluwere Academic Publishers
- Gonzalez-Perez, L. I., & Ramirez-Montoya, M. S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st Century Skills Frameworks: Systematic Review. Doi: 10.3390/su14031493
- Gökbulut, B. (2019). Teknolojik Gelişmeler Işığında Ulusal ve Uluslararası Öğretmen Yeterlilikleri ve Tekno-pedagojik Alan Bilgisi. Ali Arslan. *Eğitimde Güncel Konular ve Yeni Yaklaşımlar*. 143-164. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık TİC. LTD. ŞTİ.
- Gözel, R. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Bilgi Teknolojileri Kullanımı Öz Yeterlilikleri ile Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.
- Gürcan-Namlu, A. ve Ceyhan, E. (2003). Computer anxiety: Multidimensional analysis on teacher candidates. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 3(2), 401-432.
- Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith L., Clair, L. S., & Harris, R. (2009). Measuring the TPACK Confidence of Inservice Science Teachers. *TechTrends*. 55(5), 70-79.
- Halder, S. & Saha, S. (2023). The Routledge Handbook of Education Technology. New York: Routledge
- Halili, S. H. (2019). Technological advancements in education 4.0. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 7(1), 63-69.
- Hamilton, B. (2018). *Integrating technology in the classroom: Tools to meet the needs of every student*. USA: International Society for Technology in Education.
- Hariharasudan, A. & Kot, S. (2018). A scoping review on Digital English and Education 4.0 for Industry 4.0. *Social sciences*, 7(11), 227.
- Hervey, L. G. (2015). Between the notion and the act: Veteran teachers' TPACK and practice in 1: 1 settings. *Technological pedagogical content knowledge: Exploring, developing, and assessing TPACK*, 165-189
- Ilgın, S. (2023, 24 Temmuz). Teknoloji Nedir? İstanbul: Boğaziçi Enstitü. Erişim linki: <https://istanbulbogazicienstitu.com/teknoloji-nedir>
- International Society for Technology in Education, "We are ISTE" erişim: <https://iste.org/our-story>
- İçten, T. & Bal, G. (2017). Artırılmış gerçeklik üzerine son gelişmelerin ve uygulamaların incelenmesi. *Gazi University Journal of Science Part C: Design and Technology*, 5(2), 111-136.

- Kahan, J. A., Cooper, D. A. & Bethea K. A. (2003) The Role of Mathematics Teachers' Content Knowledge In Their Teaching: a Framework for Research Applied to a Study of Student Teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education* 6: 223-252.
- Kaya, F., Aydın, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O. & Kaya, M. (2022). The Roles of Personality Traits, AI Anxiety, and Demographic Factors in Attitudes toward Artificial Intelligence. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 40(2), 497-514.
- Kearsley, G. (1982). Authoring systems in computer based education. *Communications of the ACM*, 25(7), 429-437.
- Koehler M. J. & Mishra P. (2008). *Introducing TPACK*. AACTE Committee on Innovation and Technology. *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*. 3-29. New York: Routledge for the American Association of Colleges for Teacher Education.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2014) *The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework*. J. M. Spector vd. (Ed) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 101-111, New York: Springer Science+Business Media.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kurt, A. A., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Güllüoğınar, F. & Gültekin, M. (2013). FATİH projesinin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(2), 1-23.
- Laura Icela, G. P., María Soledad, R. M., & Juan Antonio, E. G. (2023). Education 4.0 maturity models for society 5.0: systematic literature review. *Cogent Business & Management*, 10(3), 2256095.
- Luz, E. M. P. (2018) Pre-service Language Teacher Training for Distance Education, *Texto Livre*, 11(3), 26-39.
- Masha, N., Motahareh, A., Bordbar, F., Reza, M., Negar, M., Majid, K., R. & Adeleh, A. (2024). The relationship between mobile phone addiction and depression, anxiety, and sleep quality in medical students. *International Clinical Psychopharmacology*, 39(2), 70-81
- McCarthy, J. (2004). What Is Artificial Intelligence? John McCarthy'nin sorulara cevap vererek oluşturduğu makale yazısı. 24 Kasım 2004, <https://cse.unl.edu/~chouery/S09-476-876/Documents/whatisai.pdf>
- Mewborn, D. (2001). Teachers Content Knowledge, Teacher Education, and their Effects on the Preparation of Elementary Teachers in the United States. *Mathematics Teacher Education and Development*, 3(1), 28-36.
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological, Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers Colloge Record*, 108(6), 1017-1054.

- Mulyani, M. A., Yusuf, S., Siregar, P., Nurihsan, J., Razzaq, A., & Anshari, M. (2021). Fourth industrial revolution and educational challenges. In *2021 International Conference on Information Management and Technology (ICIMTech) içinde* (Vol. 1, s. 245-249).
- Niess, Margaret L. (2015). *Transforming Teachers' Knowledge: Learning Trajectories for Advancing Teacher Education for Teaching with Technology*. Angeli, C. Valanides, N. *Technological Pedagogical Content Knowledge Exploring, Developing and Assessing TPACK*. 19-37. New York: Springer Science+Bisuness Media.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde Yeni Yönelimlerin Değerlendirilmesi ve Eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30.
- Papert, S. (1987). Information Technology And Education: Computer Criticism Vs. *Technocentric Thinking*. *Educational Researcher*, 16(1), 22-30.
- Qureshi, M. I., Khan, N., Raza, H., Imran, A., & Ismail, F. (2021). Digital technologies in education 4.0. Does it enhance the effectiveness of learning? *International Journal of Interavtive Mobile Technologies*, 15(4), 31-47.
- Reeves, T. C. (1994). Evaluating what really matters in computer-based education. *Computer education: New perspectives*, 219-246.
- Sağlam Kaya, Y. (2019). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterlikleri ve öğretmen öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi (Journal of Theoretical Educational Science)*, 12(1), 185-204
- Sancar-Tokmak, H., Yavuz Konokman, G. Yanpar Yelken, T., (2013). Mersin Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Özgüven Algılarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 35-51
- Scepanovič, S. (2019). The fourth industrial revolution and education. In *2019 8th Mediterranean Conference on Embedded Computing (MECO) içinde* (s. 1- 4). Budva: Montenegro
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A, D., Mishra, P., Koehler, Matthew. & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
- Shafie, H., Majid, F. H., & Ismail, I. S. (2019). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Teaching 21st Century Skills in the 21st Century Classroom. *Asian Journal of University Education*, 15(3), 24-33.
- Sharma, P. (2019). Digital revolution of education 4.0. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 9(2), 3558-3564.
- Shing, C. L., Saat, R. M., Loke, S. H. (2015). The Knowledge of Teaching – Pedagogical Content Knowledge (PCK). *The Malaysian Online Journal of Educational Science, Issue 3*, 40-55.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Edu-*

cational Researcher, 15(2), 4-14.

- Sırakaya, M. (2019). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Teknoloji Kabul Durumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 578-590.
- Şad, S. N., Açıkgül, K. & Delican, K. (2015). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerine (TPAB) İlişkin Yeterlilik Algıları. *AKU, Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi – Journal of Educational Science*, 8(2), 204-235.
- Şimşek, N. (2001). Eğitim Teknolojisindeki Yönelimlerin Uluslararası Boyutları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 77-88.
- Taylor, R. (1980). The computer in the school: Tutor, tool, tutee.
- Terpstra, M. (2015). TPACKtivity: An Activity-Theory Lens for Examining TPACK Development. 1-41. DOI: 10.1007/978-1-4899-8080-9_4
- Tonbuloğlu, İ. (2023). Eğitim Teknolojilerinde Güncel Uygulamaların İncelenmesi. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirisel İnceleme Dergisi*, 4(2), 173-186.
- Tzavara, A. & Komis, V. (2015). Design and Implementation of Educational Scenarios with the Integration of TDCK: A Case Study at a Department of Early Childhood Education, C. Angeli ve N. Valanides (Ed.), *Technological Pedagogical Content Knowledge* 209-224, Nicosia, Cyprus
- Umuzdaş, M., & Tök, H. (2020). Müzik öğretmenliği lisans öğrencilerinin çalgı sınavındaki performans kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 396-410.
- Uyar, T. (05, Nisan, 2020). EBA NEDİR? EBA NE İŞE YARAR? IENSTITU, <https://www.iienstitu.com/blog/eba-nedir-eba-ne-ise-yarar>
- Wilkins, J. L. M. (2008). The Relationship Among Elementary Teachers' Content Knowledge, Attitudes, Beliefs, and Practices. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 139-164. Doi: 10.1007/s10857-007-9068-2
- Wu, X., Zhang, W., Li, Y., Zheng, L., Liu, J., Jiang, Y., & Peng, Y. (2024). The influence of big five personality traits on anxiety: The chain mediating effect of general self-efficacy and academic burnout. *Plos one*, 19(1), e0295118.
- Yalçın, Z. B., & Kutluca, A. Y. (2023). Validity and reliability study of the technological pedagogical content knowledge (TPACK) scale for preschool teachers. *MSKU Journal of Education*, 10(1), 1-27. DOI: 10.21666/musefd.1072821
- Yalçınalp, S. & Cabı, E. (2015), "Eğitim Teknolojileri Kullanımı Kaygı Ölçeği (ETK-KÖ): Ölçek Geliştirme Çalışması", *İlköğretim Online*, 14/3:1005-1016. doi: 10.17051/io.2015.50515
- Zengin, T. (2022). Eğitim 4.0: Eğitimin Geleceği Tartışmalarının Neresindeyiz? *Türkiye Eğitim Dergisi* 7(1), 330-334.



Bölüm 11

ÖRGÜTSEL İNTİKAM: ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN PERSPEKTİFİNDEN BİR İNCELEME¹

Selim ASLAN²

Gökhan KAHVECİ³

1 Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Programında hazırlamış olduğu bitirme projesinden üretilmiştir.

2 Öğretmen, Alparslan Ortaokulu, Ardeşen/Rize, ORCID NO: 0009-0008-8359-6925, e-mail: selim_aslan22@erdogan.edu.tr

3 Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ORCID NO: 0000-0001-6753-3395, e-mail: gokhan.kahveci@erdogan.edu.tr

GİRİŞ

İntikam, genellikle haksızlığa uğramış olma duygusuyla motive edilen ve ihlalcı bir kişinin acı çekmesini görmek isteğiyle beslenen karmaşık bir psikolojik olgudur (Shahrasbi, 2024). Bu duygu genellikle adaletsizlik hissiyle tetiklenir ve bireyleri adalet duygusunu yeniden tesis etmek için intikam almaya yönlendirir (Aquino vd., 2001). İntikam sadece dürtüsel bir tepki değildir; genellikle bireyler, intikam alma kararı vermeden önce durumu ve ihlalcı tarafından yapılan eylemleri değerlendiren bir bilişsel sürecin sonucudur (Obeidat vd., 2018). İntikam kavramı, bireysel etkileşimlerin ötesine uzanır ve işyeri gibi çeşitli bağlamlarda kişisel suçlara veya kötü niyetli denetimlere bir tepki olarak ortaya çıkabilir (Tariq ve Ding, 2018; Lavelle vd., 2018). Örgütsel ortamlarda, intikam, zarara veya suça neden olduğu için sorumlu tutulan kişileri cezalandırmanın bir yolu olarak algılanabilir (Rodrigues vd., 2020). İntikam, birinin kendisine zarar veya haksızlık veren bir başkasına karşı öç alma eylemini içeren karmaşık bir olgudur. Bu genellikle, adaletsizlik hissine bir tepki olarak görülür; bireyler, kendilerine zarar veren kişilere karşı misilleme yaparak dengeyi yeniden kurmayı amaçlarlar (Hillman, 1979). İntikam alma kararı, öfkenin devam etmesi, intikamın getirdiği maliyetlerin algılanması, kültürel ve dini değerler ve mağdurların adaleti yeniden sağlamak için dış sistemlerin varlığı gibi çeşitli faktörlerden etkilenebilir (Schumann ve Ross, 2010). İntikam eylemi özellikle travmatik olaylar veya adaletsizlik duyguları yaşadıktan sonra bireylere bir kontrol hissi verebilir (Bobocel, 2013).

İntikam kavramı, bireysel etkileşimlerin yanı sıra soykırım veya büyük çaplı şiddet vakaları gibi kolektif ortamlara da uzanır. Bu tür durumlarda, intikam ya şiddet döngülerini devam ettirir ya da tam tersine, acıdan doğan özgecilik, daha fazla intikamı önlemek ve uzlaşmayı teşvik etmek için bir araç olarak işlev görür (Kanazayire, 2018). Kişilerarası suçlardan sonra intikam alma eğilimi olarak intikamcılık, affedicilik ve diğer kişilik özellikleriyle ilişkilidir. Bu ilişki, intikamın psikolojik yapısının karmaşıklığını vurgular; intikamcılık, affetme, düşünceye dalma, iyi olma hali ve nevroitiklik gibi kişilik faktörleri arasında bir etkileşim söz konusudur (McCullough vd., 2001). Ayrıca, intikam, mağdurlar ve failer arasındaki güç dinamiklerini değiştirebilir ve intikam sonrasında daha eşit ilişkilere yol açabilir (Nadler ve Shnabel, 2008). Yetki teorisi bağlamında intikam, aktif ve pasif yetkinin yanı sıra bir boyut olarak kabul edilir. Bu boyut, bireylerin kendi çıkarlarına yönelik bir tehdit algıladıklarında ve bunu korumak için misilleme eylemlerine başvurduklarında devreye girmektedir (Žemojtel-Piotrowska vd., 2015). Ayrıca, intikam, karanlık kişilik özelliklerine sahip bireyler için yıkıcı liderlik ve sonuçlar arasındaki ilişkiye aracılık etmekte ve kişisel özelliklerin intikamcı davranışları nasıl etkileyebileceğini göstermektedir (Syed vd., 2022). Son olarak, intikam özellikle toksik liderlik veya intikamcı davranışlar tarafından

yönlendirildiğinde, bireylerin ruh sağlığı ve sosyal ilişkileri üzerinde zararlı etkilere sahip olabilir (Fidancı vd., 2021; Koç vd., 2022).

Örgütler, karmaşık sosyal yapılarıyla birlikte çeşitli insan etkileşimlerine sahiptir. Bu etkileşimlerin bir sonucu olarak, örgütsel dinamiklerde zaman zaman intikam duyguları ortaya çıkabilmektedir. Örgütsel intikam, iş yerindeki algılanan adaletsizlikler veya suçlar karşısında çalışanların intikam arayışına girdiği karmaşık bir olgudur. Araştırmalar, örgüt psikolojisi alanında bu intikam davranışlarını kapsamlı bir şekilde incelemiştir (Aquino vd., 2001). Bununla birlikte örgütsel intikamı, özellikle memnuniyetsiz çalışanların intikam eylemlerini içeren örgütsel misilleme davranışından ayırmak önemlidir (Cortina ve Magley, 2003). Araştırmalar, suç atfetme, mağdur statüsü ve suçlu statüsü gibi faktörlerin, çalışanların iş yerindeki zarar veya yanlış davranışlara nasıl tepki vereceğini etkilediğini göstermektedir (Aquino vd., 2001; Aquino vd., 2006; Bradfield ve Aquino, 1999). Ayrıca, psikolojik sözleşme ihlalleri ve adaletsizlik duygularının, çalışanlar arasında intikam arayışı davranışlarını tetikleyebileceği belirtilmektedir (Bordia vd., 2008).

Örgütsel bağlamda intikam, genellikle kurumu veya bireysel faileri hedef alarak eşitliği yeniden tesis etmeyi veya öfke ile hayal kırıklığını ifade etmeyi amaçlayabilir (Bedi ve Schat, 2017). Araştırmalar ayrıca, intikam davranışlarının örgütsel ilişkilerde güç pozisyonunda olan bireyler tarafından gücün kötüye kullanımını engellemeye yardımcı olduğunu iddia etmektedir (Rasheed vd., 2020). Örgütlerde insan odaklı olmayan yaklaşımlar, çalışanları intikam düşüncelerinin örgütsel sapkınlığa dönüştüğü bir karşılıklılık sürecine sevk edebilmektedir (Stinglhamber vd., 2022). Ayrıca, istismarcı denetim, çalışanları iş yerinde olumsuz davranışlar yoluyla intikam almaya motive eden adaletsizlik duygularıyla ve şiddet, yolsuzluk yapma gibi eğilimlerinin artmasıyla ilişkilendirilmiştir (Demirkasımoğlu, 2018; Faldetta, 2018; Faldetta, 2020; Lee ve Chen, 2021; Ogunbamila ve Udegbe, 2014). Örgütlerdeki intikam dinamikleri, güç dinamikleri, hiyerarşik statü ve sosyal destekten daha fazla etkilenebilir (Aquino vd., 2006; Marian vd., 2021). Çalışmalar, intikamın bilgi yıkımı, sabotaj, söylenti yayma veya saldırgan eylemlerde bulunma gibi iş yerinde olumsuz davranışlara yol açabileceğini göstermiştir (Cen, 2024; Bordia vd., 2014; Grobbink vd., 2014; Kim vd., 2022). Ayrıca intikam, toksik liderlik, nezaketsizlik, taciz ve dedikodu gibi çeşitli işyeri stres faktörlerine karşı bir tepki olabilmektedir (Akgündüz vd., 2023; Koç vd., 2022; Wang vd., 2016).

Araştırmalar, intikam stratejilerinin, bilgi sabotajı da dâhil olmak üzere misilleme eylemlerini titizlikle planlayabilen narsisizm, makyavelizm ve psikopati gibi özelliklere sahip bireyler tarafından yönlendirilebileceğini göstermektedir (Serenko ve Choo, 2020). Zorbalık, taciz ve intikam gibi davranışları kapsayan işyeri sapkınlığı, kötü niyetli denetime ve adaletsizlik duygularına bir yanıt olabilmektedir (Lopes vd., 2018). Örgütlerde intikam genellikle bir

bireyin düzen duygusunun zedelenmesine veya örgütsel bağlamdaki güç ve statüsünün aşağılanmasına tepki olarak ortaya çıkmaktadır (Boon vd., 2009). Buna ek olarak, işyeri dedikodusunun intikam bilişleri ve davranışları için potansiyel bir tetikleyici olduğu ve örgütler içinde daha ciddi çatışmalara yol açtığı öne sürülmüştür (Sun vd., 2022).

Örgütlerde intikam duygusunun çalışan davranışları ve örgütsel dinamikler üzerinde önemli etkilere sahiptir. Greco ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmalar, üretkenlik karşıtı iş davranışlarının, katılım anketlerini reddetme gibi eylemlerle kuruma veya bireylere karşı misilleme içerebileceğini göstermektedir. Deng ve diğerleri (2018), Arif ve Al Hassan (2022) ve Wang ve diğerleri (2016) gibi çalışmalar, bu misilleme eylemlerinin adaletsizlik, kötü muamele veya psikolojik sözleşme ihlali duygularından kaynaklanabileceğini ve şiddet, taciz, iş ilişkilerinde bozulma gibi sonuçlara yol açabileceğini öne sürmektedir.

Örgütlerde intikam duygusunun sonuçları, bireysel davranışlardan öteye geçerek örgütsel vatandaşlığı, işten ayrılma oranlarını ve genel çalışan bağlılığını etkileyebilir (Beck-Krala, 2020; Liu vd., 2023). Bunun yanında örgütlerdeki güven ihlalleri, algılanan açgözlülük ve adaletsizlik gibi faktörler intikam duygusunu tetikleyebilmektedir (Dufour vd., 2017; Zdaniuk ve Bobocel, 2012; Asante vd., 2021). İntikam arzusu, çalışanlar ve kurum için zararlı olan sapma, misilleme ve saldırganlık gibi yıkıcı davranışlara yol açabilir (Johnson vd., 2020; Ampong vd., 2020). Ayrıca, nezaketsizlik ve başarısızlıklar da çalışanların intikam tepkilerini tetikleyerek kuruma yönelik tutumlarını, davranışlarını ve niyetlerini değiştirebilmektedir (Chen vd., 2023; Elangovan vd., 2007; Nuzula ve Nurmaya, 2020; Nguyen-Viet, 2024).

Okullardaki örgütsel misilleme, genellikle bireysel üyelerin eylemlerine atfedilen suçlamaların gruplar halinde yapılmasıyla ortaya çıkan karmaşık bir olgudur. Bu durum, intikam döngülerine neden olabilir. Araştırmalar, insanların birkaç kişinin eylemleri için grupları toplu olarak suçlama eğiliminde olduğunu ve bu durumun potansiyel olarak intikam veya öç alma eylemlerine yol açabileceğini göstermektedir. Özellikle okullar gibi çeşitli ortamlarda, bireysel üyelerin eylemlerinin tüm kurumun sorumlu tutulmasına yol açabileceği belirgin bir kolektif suçlama görülmektedir (Bruneau ve Kteily, 2017). Eğitim kurumlarındaki istismarcı yönetim ile misilleme davranışı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, otorite figürlerinin kötü muamelesinin örgüt içinde intikam eylemlerini tetikleyebileceğini göstermektedir (Taşkın, 2019). Ayrıca, okul ortamlarında ilişkisel güvenin önemi vurgulanmaktadır; çünkü güven ihlalleri ihanet duygularına ve intikam isteğine yol açabilir ve bu da okul liderleri tarafından ele alınmazsa olumsuz sonuçlara neden olabilir (Tennenbaum, 2018).

Bireysel farklılıklar, işyerindeki saldırganlığın belirleyicileri olarak tanımlanmıştır; araştırmalar, kişilik özelliklerinin okul sistemlerinde çalışan-

lar arasındaki saldırgan davranış olasılığını nasıl etkilediğini incelemektedir (Douglas ve Martinko, 2001). Ayrıca, okullarda ihanet ve intikam eylemlerine maruz kalmanın, eğitimciler arasında tükenmişlik hissine katkıda bulunan ahlaki yaralanma ile ilişkilendirildiği gözlemlenmiştir (Pfeffer vd., 2023). Ayrıca bazı okul yöneticilerinin disiplinsiz çalışanlara karşı intikam odaklı bir disiplin yaklaşımı benimsediği belirlenmiştir (Ateş vd., 2016). Bu durum, sadece çalışanlar arasında değil, aynı zamanda yönetim hiyerarşisi içinde de intikam dinamiklerinin varlığına işaret etmektedir. Ayrıca, özellikle okul zorbalığına maruz kalmış ve intikam eğilimleri gösteren bireyler arasında suçluluk duygusunun önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir (Kivivuori vd., 2015).

Örgütsel intikam, çalışanların örgütte yaşadıkları haksızlık veya adaletsizlik algısının bir sonucu olarak ortaya çıkan bir olgudur. Bu kavram, çalışanların örgüte yönelik negatif duygularını ifade etme ve tepki gösterme şekillerini kapsamaktadır. Özellikle öğretmenler gibi meslek gruplarında, örgütsel intikam hissiyatı büyük önem taşır çünkü bu hisler, iş performansı, örgütsel bağlılık ve örgüt içi ilişkiler üzerinde ciddi etkilere sahip olabilir. Öğretmenler, öğrencilerle ve öğretim kurumlarıyla olan etkileşimlerinde özellikle hassas oldukları için örgütsel intikam duygularının ortaya çıkması muhtemeldir. Özellikle yönetim kararları, çalışma koşulları ve adaletsizlik gibi konular, öğretmenlerin örgütsel intikam hislerini etkileyebilir. Bu bağlamda, öğretmen algıları üzerine yapılan bu araştırmanın örgütsel intikam kavramının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın ana amacı, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel intikam konusundaki algı düzeylerini belirlemek ve bu algıların öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değişiklik gösterip göstermediğini tespit etmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel intikam algılarını belirlemeye yönelik betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntem, eğitim, sosyal bilimler ve psikoloji gibi disiplinlerde, özellikle bir konunun güncel durumunu veya bireylerin deneyimlerini detaylı bir şekilde betimlemek için sıklıkla tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

Evren ve Örneklem

Bu çalışma, Rize il merkezi ve bağlı ilçelerde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokullar ve imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma kapsamında, basit rastgele örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve örneklem grubu toplamda 210 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem grubunun demografik özellikleri incelendiğinde, öğretmenlerin %57,64'ü kadın (%121), %42,36'sı erkek (%89) olarak belir-

lenmiştir. Yaş dağılımına göre, %20,9'u (44 öğretmen) 26-30 yaş aralığında, %54,8'i (115 öğretmen) 36-40 yaş aralığında ve %24,3'ü (51 öğretmen) 41 yaş ve üzeri olarak tespit edilmiştir. Eğitim düzeyleri açısından, öğretmenlerin %76,2'si (160 öğretmen) lisans mezunu, %23,8'i (50 öğretmen) ise lisansüstü mezundur. Hizmet süreleri incelendiğinde, %20,95'i (44 öğretmen) 1-5 yıl, %31,42'si (66 öğretmen) 6-10 yıl ve %47,63'ü (100 öğretmen) 11 yıl ve üzerinde hizmet vermiştir. Görev yapılan okul türüne göre, öğretmenlerin %75,3'ü (158 öğretmen) ortaokulda, %24,7'si (52 öğretmen) ise imam hatip ortaokulunda görev almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğretmenlerin bazı demografik bilgilerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Erturhan ve Işkın (2018) tarafından geliştirilen Örgütsel İntikam Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, toplamda 19 madde içermektedir ve altı seçenekli Likert ölçeği olarak uygulanmıştır. Ölçekte tersten puanlanan bir madde yer almamaktadır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirliği tekrar hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve toplamının güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: intikam nedeni: 0,68; intikam davranışı: 0,82; örgütsel intikam toplamı: 0,77.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerini analiz etmek için SPSS programından yararlanılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlere ait demografik veriler değerlendirilmiş ve örneklemin özellikleri frekans ve yüzde değerleri ile belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçek üzerindeki puanlarının genel eğilimini ve dağılımını anlamak için ortalama ve standart sapma gibi istatistiksel ölçütler kullanılmıştır. Daha sonraki aşamada, elde edilen veri setinin normal bir dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Normal dağılımın varlığını değerlendirmek üzere, veri setinin çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanarak analiz edilmiştir. Bu değerler, intikam nedenleri boyutu için çarpıklıkta -0.40, intikam davranışları boyutu için çarpıklıkta 1.02 ve örgütsel intikam toplamı boyutu için çarpıklıkta 0.61; basıklıkta ise intikam nedenleri boyutu için -0.24, intikam davranışları boyutu için 0.86 ve örgütsel intikam toplamı boyutu için 0.66 olarak bulunmuş. Literatürde belirtildiği gibi, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması, verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu sonuçlara dayanarak, verilerin analizinde farklı değişkenler için uygun istatistiksel yöntemler (t-testi, tek yönlü varyans analizi) uygulanmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin örgütsel intikam algıları, boyutlar ve ölçeğin toplamı bazında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin örgütsel intikam algılarının ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek	N	\bar{X}	Ss
İntikam Nedenleri	210	2,86	0,27
İntikam Davranışları	210	1,98	0,61
Örgütsel İntikam Toplam	210	2,42	0,33

Tablo 1’de öğretmenlerin örgütsel intikam algılarının ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. İntikam Nedenleri ölçeğinde öğretmenlerin ortalama puanı 2,86 olup, standart sapma değeri 0,27 olarak belirlenmiştir. İntikam Davranışları ölçeğinde ise ortalama puan 1,98 ve standart sapma değeri 0,61 olarak tespit edilmiştir. Örgütsel İntikam Toplam ölçeğinde öğretmenlerin ortalama puanı 2,42 olup, standart sapma değeri 0,33 olarak saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin örgütsel intikam algıları *düşük* düzeyde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin örgütsel intikam algısının Cinsiyet faktörüne göre t-test analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet faktörüne göre t-test analizi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
İntikam Nedenleri	Kadın	121	2,86	0,28	.275	208	.783
	Erkek	89	2,85	0,25			
İntikam Davranışları	Kadın	121	2,01	0,62	.906	208	.366
	Erkek	89	1,93	0,58			
Örgütsel İntikam Toplam	Kadın	121	2,44	0,33	.942	208	.347
	Erkek	89	2,39	0,33			

Tablo 2’de sunulan t-test analizi sonuçlarına göre, cinsiyet faktörünün intikam nedenleri, intikam davranışları ve örgütsel intikam toplamı üzerindeki etkileri incelenmiştir. İntikam nedenleri açısından kadın (N=121, \bar{X} =2,86, Ss=0,28) ve erkek (N=89, \bar{X} =2,85, Ss=0,25) katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t=0.275, p=0.783). Benzer şekilde, intikam davranışları ölçeğinde de kadın (N=121, \bar{X} =2,01, Ss=0,62) ve erkek (N=89, \bar{X} =1,93, Ss=0,58) katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (t=0.906, p=0.366). Örgütsel intikam toplamı bakımından da kadın (N=121, \bar{X} =2,44, Ss=0,33) ve erkek (N=89, \bar{X} =2,39, Ss=0,33) katılımcılar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (t=0.942, p=0.347). Bu so-

nuçlar, cinsiyetin intikam nedenleri, intikam davranışları ve örgütsel intikam toplamı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel intikam algısının Öğrenim Durumu faktörüne göre t-test analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrenim durumu faktörüne göre t-test analizi sonuçları

Ölçek	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
İntikam Nedenleri	Lisans	160	2,88	0,25	1,882	208	.061
	Lisansüstü	50	2,80	0,31			
İntikam Davranışları	Lisans	160	1,94	0,57	-1,609	208	.109
	Lisansüstü	50	2,10	0,71			
Örgütsel İntikam Toplam	Lisans	160	2,41	0,31	-.711	208	.478
	Lisansüstü	50	2,45	0,38			

Tablo 3'te sunulan t-test analizi sonuçlarına göre, öğrenim durumu faktörünün intikam nedenleri, intikam davranışları ve örgütsel intikam toplamı üzerindeki etkileri incelenmiştir. İntikam nedenleri açısından lisans (N=160, \bar{X} =2,88, Ss=0,25) ve lisansüstü (N=50, \bar{X} =2,80, Ss=0,31) eğitim seviyesine sahip katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t=1,882, p=0,061). İntikam davranışları ölçeğinde de lisans (N=160, \bar{X} =1,94, Ss=0,57) ve lisansüstü (N=50, \bar{X} =2,10, Ss=0,71) eğitim seviyesine sahip katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (t=-1,609, p=0,109). Örgütsel intikam toplamı bakımından da lisans (N=160, \bar{X} =2,41, Ss=0,31) ve lisansüstü (N=50, \bar{X} =2,45, Ss=0,38) eğitim seviyesine sahip katılımcılar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (t=-0,711, p=0,478). Bu sonuçlar, öğrenim durumunun intikam nedenleri, intikam davranışları ve örgütsel intikam toplamı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel intikam algısının Okul Türü faktörüne göre t-test analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okul türü faktörüne göre t-testi analizi sonuçları

Ölçek	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
İntikam Nedenleri	Ortaokul	158	2,85	0,26	-1,143	208	.255
	İmam-Hatip Ortaokulu	52	2,89	0,28			
İntikam Davranışları	Ortaokul	158	2,01	0,65	-1,126	208	.261
	İmam-Hatip Ortaokulu	52	1,90	0,46			
Örgütsel İntikam Toplam	Ortaokul	158	2,43	0,34	.568	208	.571
	İmam-Hatip Ortaokulu	52	2,39	0,28			

Tablo 4'te sunulan t-testi analizi sonuçlarına göre, okul türü faktörünün intikam nedenleri, intikam davranışları ve örgütsel intikam toplamı üzerindeki etkileri incelenmiştir. İntikam nedenleri açısından ortaokul (N=158, \bar{X} =2,85, Ss=0,26) ve imam-hatip ortaokulu (N=52, \bar{X} =2,89, Ss=0,28) öğretmenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t=-1,143, p=0,255). Benzer şekilde, intikam davranışları ölçeğinde de ortaokul (N=158, \bar{X} =2,01, Ss=0,65) ve imam-hatip ortaokulu (N=52, \bar{X} =1,90, Ss=0,46) öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (t=-1,126, p=0,261). Örgütsel intikam toplamı bakımından da ortaokul (N=158, \bar{X} =2,43, Ss=0,34) ve imam-hatip ortaokulu (N=52, \bar{X} =2,39, Ss=0,28) öğretmenleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (t=0,568, p=0,571). Bu sonuçlar, okul türünün intikam nedenleri, intikam davranışları ve örgütsel intikam toplamı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel intikam algısının Mesleki Hizmet Süresi faktörüne göre tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Mesleki hizmet süresi faktörüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçek	Hizmet Süresi	N	0	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi	
					F	p
İntikam Nedenleri	1-5 yıl	44	2,82	,31	1.857	.159
	6-10 yıl	66	2,82	,26		
	11 üstü yıl	100	2,90	,24		
	Toplam	210	2,86	,27		
İntikam Davranışları	1-5 yıl	44	2,07	,69	.707	.494
	6-10 yıl	66	1,97	,62		
	11 üstü yıl	100	1,94	,56		
	Toplam	210	1,98	,61		
Örgütsel İntikam Toplamı	1-5 yıl	44	2,45	,37	.303	.739
	6-10 yıl	66	2,40	,36		
	11 üstü yıl	100	2,42	,29		
	Toplam	210	2,42	,33		

Tablo 5'te sunulan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, mesleki hizmet süresi faktörünün intikam nedenleri, intikam davranışları ve örgütsel intikam toplamı üzerindeki etkileri incelenmiştir. İntikam nedenleri açısından, 1-5 yıl (N=44, \bar{X} =2,82, Ss=0,31), 6-10 yıl (N=66, \bar{X} =2,82, Ss=0,26) ve 11 yıl ve üzeri (N=100, \bar{X} =2,90, Ss=0,24) hizmet süresine sahip katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (F=1,857, p=0,159). Benzer şekilde, intikam davranışları ölçeğinde de 1-5 yıl (N=44, \bar{X} =2,07, Ss=0,69), 6-10 yıl (N=66, \bar{X} =1,97, Ss=0,62) ve 11 yıl ve üzeri (N=100, \bar{X} =1,94, Ss=0,56) hizmet süresine sahip katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (F=0,707, p=0,494). Örgütsel intikam toplamı bakımından da

1-5 yıl ($N=44$, $\bar{X}=2,45$, $Ss=0,37$), 6-10 yıl ($N=66$, $\bar{X}=2,40$, $Ss=0,36$) ve 11 yıl ve üzeri ($N=100$, $\bar{X}=2,42$, $Ss=0,29$) hizmet süresine sahip katılımcılar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F=0,303$, $p=0,739$). Bu sonuçlar, mesleki hizmet süresinin intikam nedenleri, intikam davranışları ve örgütsel intikam toplamı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel intikam algısının Yaş faktörüne göre tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yaş faktörüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçek	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi	
					F	p
İntikam Nedenleri	21-30	44	2.84	0.26	.592	.554
	31-40	115	2.85	0.27		
	41ve üstü	51	2.89	0.25		
	Toplam	210	2.86	0.27		
İntikam Davranışları	21-30	44	2.03	0.63	.281	.756
	31-40	115	1.94	0.62		
	41ve üstü	51	1.93	0.57		
	Toplam	210	1.98	0.61		
Örgütsel İntikam Toplam	21-30	44	2.43	0.33	.056	.946
	31-40	115	2.41	0.33		
	41ve üstü	51	2.41	0.33		
	Toplam	210	2.42	0.33		

Tablo 6'da sunulan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, yaş faktörünün intikam nedenleri, intikam davranışları ve örgütsel intikam toplamı üzerindeki etkileri incelenmiştir. İntikam nedenleri açısından, 21-30 yaş ($N=44$, $\bar{X}=2,84$, $Ss=0,26$), 31-40 yaş ($N=115$, $\bar{X}=2,85$, $Ss=0,27$) ve 41 yaş ve üstü ($N=51$, $\bar{X}=2,89$, $Ss=0,25$) grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0,592$, $p=0,554$). Benzer şekilde, intikam davranışları ölçeğinde de 21-30 yaş ($N=44$, $\bar{X}=2,03$, $Ss=0,63$), 31-40 yaş ($N=115$, $\bar{X}=1,94$, $Ss=0,62$) ve 41 yaş ve üstü ($N=51$, $\bar{X}=1,93$, $Ss=0,57$) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F=0,281$, $p=0,756$). Örgütsel intikam toplamı bakımından da 21-30 yaş ($N=44$, $\bar{X}=2,43$, $Ss=0,33$), 31-40 yaş ($N=115$, $\bar{X}=2,41$, $Ss=0,33$) ve 41 yaş ve üstü ($N=51$, $\bar{X}=2,41$, $Ss=0,33$) grupları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($F=0,056$, $p=0,946$). Bu sonuçlar, yaşın intikam nedenleri, intikam davranışları ve örgütsel intikam toplamı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel intikam algısının Branş faktörüne göre tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiş ve bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Branş faktörüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçek	Branş	N	\bar{X}	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi	
					F	p
İntikam Nedenleri	Fen Bilimleri	63	2.87	0.25	.153	.858
	Sosyal Bilimler	135	2.86	0.27		
	Güzel Sanatlar	12	2.82	0.35		
	Toplam	210	2.86	0.27		
İntikam Davranışları	Fen Bilimleri	63	1.93	0.52	.785	.457
	Sosyal Bilimler	135	1.99	0.64		
	Güzel Sanatlar	12	2.16	0.64		
	Toplam	210	1.98	0.61		
Örgütsel İntikam Toplamı	Fen Bilimleri	63	2.40	0.29	.426	.654
	Sosyal Bilimler	135	2.42	0.35		
	Güzel Sanatlar	12	2.49	0.30		
	Toplam	210	2.42	0.33		

Tablo 7’de sunulan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, branş faktörünün intikam nedenleri, intikam davranışları ve örgütsel intikam toplamı üzerindeki etkileri incelenmiştir. İntikam nedenleri açısından, Fen Bilimleri (N=63, \bar{X} =2,87, Ss=0,25), Sosyal Bilimler (N=135, \bar{X} =2,86, Ss=0,27) ve Güzel Sanatlar (N=12, \bar{X} =2,82, Ss=0,35) branşları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (F=0,153, p=0,858). Benzer şekilde, intikam davranışları ölçeğinde de Fen Bilimleri (N=63, \bar{X} =1,93, Ss=0,52), Sosyal Bilimler (N=135, \bar{X} =1,99, Ss=0,64) ve Güzel Sanatlar (N=12, \bar{X} =2,16, Ss=0,64) branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (F=0,785, p=0,457). Örgütsel intikam toplamı bakımından da Fen Bilimleri (N=63, \bar{X} =2,40, Ss=0,29), Sosyal Bilimler (N=135, \bar{X} =2,42, Ss=0,35) ve Güzel Sanatlar (N=12, \bar{X} =2,49, Ss=0,30) branşları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (F=0,426, p=0,654). Bu sonuçlar, branşın intikam nedenleri, intikam davranışları ve örgütsel intikam toplamı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Örgüt ilişkilerinde önemli bir kavram olan intikam, çatışma sonucunda haksızlığa uğradığını düşünen kişilerin başvurabileceği bir tepki biçimidir. Örgütsel bağlamda, bireyler çalışma ortamlarında yaşadıkları çatışmaların ardından, karşı tarafı cezalandırma arzusuyla hareket edebilirler. Özellikle okul ortamlarında örgütsel intikam algısı daha belirgin olabilir. Okullar, yoğun ilişkilerin ve dolayısıyla çatışmaların sıkça yaşandığı yerlerdir. Öğretmenler, uzun çalışma saatleri ve yorucu bir iş temposuyla başa çıkmak zorunda kaldıklarında, yaşadıkları sorunları haksızlık olarak algılayabilirler. Ayrıca, öğretmenlerin işleriyle özel hayatları arasında belirsiz bir sınır olduğundan, çeşitli konularda çatışmalar yaşanabilir; örneğin, nöbet günleri, zümre toplantıları ve ders programları gibi konularda. Bu durum, örgütsel intikam

hissini kaçınılmaz hale getirebilir. Örgütsel intikam, kurum ve çalışanlar üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir. Öğretmenler ve diğer kurum çalışanlarında memnuniyetsizlik, tükenmişlik, umutsuzluk, kuruma karşı direnç, aşırı stres ve ruhsal problemlerin artması gibi sonuçlara neden olabilir. Bu tür intikam duyguları kurum içinde personel değişikliklerine bile sebep olabilir.

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğretmenleri arasındaki intikam algısının düzeyini belirlemek ve çeşitli değişkenlere göre farklılık olup olmadığını araştırmaktır. Literatürde yapılan araştırmalar genel olarak öğretmenlerin intikam algısının düşük olduğunu göstermektedir (Çardak, 2012; Karakaş, 2014). Yapılan çalışmalar, yöneticilerin adil davranışlar sergilemesinin öğretmenlerde intikam algısının azalmasına katkı sağladığını göstermektedir (Celep ve Konaklı, 2012; Özkul vd., 2022). Araştırma sonucunda ortaokul öğretmenlerinin örgütsel intikam algılarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin, örgütsel ortamdaki olası tetikleyicilere veya adaletsizliklere rağmen, intikam alma eğilimlerinin genellikle düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Himmetoğlu ve diğerleri (2021) ile Coşkun ve İsmailoğlu'nun (2020) çalışmaları, örgütsel adalet algısının eğitim kurumlarındaki davranışları nasıl etkileyebileceğini destekler niteliktedir. Öğretmenler arasında yüksek düzeyde örgütsel adalet algısı, artan örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir. Aquino ve diğerlerinin (2006) bulgularına göre, prosedürel adalet iklimlerinin varlığı, örgütsel değişkenlerin bireylerin intikam, affetme, uzlaşma veya kaçınma davranışları üzerindeki etkilerini azaltabilir. Öte yandan, Ogungbami ve Udegbe (2014) tarafından yapılan çalışmalar, örgütsel adaletsizlik algılarının örgütsel intikam, kişisel intikam, kişilerarası şiddet ve yolsuzluk eğilimlerini artırabileceğini göstermektedir. Bu, eğitim ortamlarında adalet ve hakkaniyet konularının ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Güllü ve Şahin (2017) ise, örgütsel adalet ve örgütsel intikam arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaları ile bu konuya dikkat çekmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin örgütsel intikam algılarının düşük olması, eğitim ortamında potansiyel bir esneklik veya başa çıkma mekanizması olabileceğine işaret edebilir. Örgütsel adalet, hakkaniyet ve liderlik dinamiklerinin anlaşılması, öğretmenlerin eğitim kurumlarında intikama yönelik davranış ve tutumlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynayabilir.

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin örgütsel intikam algılarının cinsiyet, öğrenim durumu, okul türü, mesleki hizmet süresi, yaş ve branş faktörlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel intikam algılarının demografik faktörlerden bağımsız olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, örgütsel intikamın bireysel özelliklerden ziyade, belki de örgütsel kültür, yönetim tarzı veya iş ortamı gibi daha geniş faktörler tarafından etkilendiğini düşündürmektedir. Cinsiyet faktörüne bakıldığında, örgütsel intikam algısının erkek ve kadın öğretmenler arasında farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu, cinsiyetin örgütsel davranışlar üzerindeki etkisinin genellikle kültürel ve sosyal bek-

lentilere dayandığı ancak intikam gibi spesifik bir algı üzerinde belirleyici bir rol oynamadığı anlamına gelebilir (Eagly ve Crowley, 1986). Öğrenim durumu ile ilgili olarak, farklı eğitim seviyelerine sahip öğretmenlerin örgütsel intikam algılarında bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin, profesyonel ortamlarda karşılaştıkları sorunlara tepki olarak intikam alma düşüncelerini etkilemediğini gösterir (Aquino, vd., 2001). Okul türü açısından, ortaokul veya imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerin intikam algılarında bir ayırım olmadığı görülmektedir. Bu durum, örgütsel intikamın okulun mülkiyet yapısından ziyade, okulun iç dinamikleri ve öğretmenler arası ilişkiler tarafından şekillendirildiğini işaret edebilir (Bradfield ve Aquino, 1999). Mesleki hizmet süresi ile ilgili olarak, daha uzun süreli hizmet veren öğretmenler ile daha yeni başlayan öğretmenler arasında örgütsel intikam algısında bir fark bulunmamıştır. Bu, intikam alma eğiliminin kariyerin erken veya geç dönemlerinde değişmediğini, bu durumun bireyin mesleki yaşamındaki spesifik deneyimlerden bağımsız olduğunu gösterir (Bies ve Tripp, 1996). Yaş faktörüne gelince, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin örgütsel intikam algılarında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu, intikam alma düşüncesinin yaşla birlikte değişmediğini, bunun yerine kişisel değerler ve etik anlayış gibi daha derin karakter özellikleri tarafından etkilenebileceğini düşündürmektedir (Tripp, vd, 2007). Son olarak, branş faktörüne bakıldığında, farklı alanlarda uzmanlaşmış öğretmenlerin örgütsel intikam algılarında bir fark olmadığı görülmektedir. Bu, intikam algısının mesleki uzmanlık alanından bağımsız olduğunu ve muhtemelen öğretmenlerin kişisel değerleri, inançları ve örgütsel adalet alguları ile daha yakından ilişkili olduğunu gösterir (Skarlicki ve Folger, 1997). Bu bulgular ışığında, örgütsel intikam algısının daha çok örgütsel faktörler ve bireysel değerler tarafından etkilendiği sonucuna varılabilir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, ortaokul öğretmenlerinin örgütsel intikam algılarının düşük olduğu ve demografik faktörlerle farklılaşmadığı göz önünde bulundurularak aşağıdaki öneriler sunulabilir: Öğretmenlerin iş tatminini artırmaya yönelik programlar geliştirilebilir. İş tatmini yüksek olan öğretmenlerin örgütsel intikam algılarının daha düşük olabileceği düşünülebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine destek olacak eğitimler ve atölye çalışmaları düzenlenebilir. Bu sayede öğretmenlerin kuruma olan bağlılıkları artırılabilir. Okul yönetimi ve öğretmenler arasında açık iletişim kanalları oluşturulmalı ve iş birliği teşvik edilmelidir. Böylece örgütsel intikam yerine çözüm odaklı bir yaklaşım benimsenebilir. Öğretmenler arasında adaletli bir çalışma ortamı sağlanmalıdır. Örgütsel adalet algısının yüksek olması, intikam duygularını azaltabilir. Öğretmenlere yönelik psikolojik danışmanlık ve destek hizmetleri sunulabilir. Bu hizmetler, öğretmenlerin olası stres ve çatışma durumlarını daha sağlıklı yönetmelerine yardımcı olabilir. Bu öneriler, öğretmenlerin örgütsel intikam algılarını daha da azaltmaya ve eğitim ortamlarında daha pozitif bir atmosfer yaratmaya katkıda bulunabilir.

KAYNAKLAR

- Akgündüz, Y., Kayran, S., & Metin, U. (2023). The background of restaurant employees' revenge intention: supervisor incivility, organizational gossip, and blaming others. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 36(6), 1816-1843.
- Ampong, G., Abubakari, A., Mohammed, M., Appaw-Agbola, E., Addae, J., & Ofori, K. (2020). Exploring customer loyalty following service recovery: a replication study in the Ghanaian hotel industry. *Journal of Hospitality and Tourism Insights*, 4(5), 639-657.
- Aquino, K., Tripp, T. M., & Bies, R. J. (2001). How employees respond to personal offense: The effects of blame attribution, victim status, and offender status on revenge and reconciliation in the workplace. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 52-59.
- Aquino, K., Tripp, T., & Bies, R. (2006). Getting even or moving on? Power, procedural justice, and types of offense as predictors of revenge, forgiveness, reconciliation, and avoidance in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 653-668.
- Arif, S., & Al Hassan, S. (2022). Impact of Psychological Contract Breach on Employees' Sabotage and Whistle-Blowing Behaviors through Perceived Organizational Frustration. *Journal of Development and Social Sciences*, 3(2), 1125-1138.
- Asante, E., Liang, Y., Chen, T., Mensah, H., & Wang, N. (2021). When the past is strongly involved in the present: examining the transference effects of past psychological contract violation on present deviance. *Human Relations*, 76(1), 87-117.
- Ateş, H., Kadioğlu, S., & Ak, G. (2016). An investigation into the discipline approaches of school administrators. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(2), 567-582.
- Beck-Krala, E. (2020). Counterproductive Work Behaviors. In *Encyclopedia of Sustainable Management* (pp. 1-6). Cham: Springer International Publishing.
- Bedi, A., & Schat, A. (2017). Employee revenge against uncivil customers. *Journal of Services Marketing*, 31(6), 636-649.
- Bies, R. J., & Tripp, T. M. (1996). Beyond distrust: "Getting even" and the need for revenge. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 246-260). Sage Publications.
- Bobocel, D. (2013). Coping with unfair events constructively or destructively: the effects of overall justice and self-other orientation. *Journal of Applied Psychology*, 98(5), 720-731.
- Boon, S., Deveau, V., & Alibhai, A. (2009). Payback: the parameters of revenge in romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(6-7), 747-768.
- Bordia, P., Kiazad, K., Restubog, S., DiFonzo, N., Stenson, N., & Tang, R. (2014). Rumor as revenge in the workplace. *Group & Organization Management*, 39(4), 363-388.

- Bordia, P., Restubog, S., & Tang, R. (2008). When employees strike back: investigating mediating mechanisms between psychological contract breach and workplace deviance. *Journal of Applied Psychology, 93*(5), 1104-1117.
- Bradfield, M., & Aquino, K. (1999). The effects of blame attributions and offender likableness on forgiveness and revenge in the workplace. *Journal of Management, 25*(5), 607-631.
- Bruneau, E., & Kteily, N. (2017). Interventions highlighting hypocrisy reduce collective blame of Muslims for individual acts of violence and assuage anti-Muslim hostility. *Personality and Social Psychology Bulletin, 44*(3), 430-448.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C., & Konaklı, T. (2012). Bilgi Uçurma: Eğitim Örgütlerinde Etik ve Kural Dışı Uygulamalara Yönelik Bir Tepki. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 65-88.
- Cen, Y. (2024). Role of organizational characteristics on counterproductive knowledge behavior: a meta-analysis. *Journal of Knowledge Management, 28*(5), 1329-1365.
- Chen, C., Zhang, M., & Zhang, Y. (2023). Tit for tat or good for evil? linking customer incivility, hostility, guilt, and employee behaviors. *Frontiers in Psychology, 13*, 1-12.
- Cortina, L., & Magley, V. (2003). Raising voice, risking retaliation: events following interpersonal mistreatment in the workplace. *Journal of Occupational Health Psychology, 8*(4), 247-265.
- Coşkun, B., & İsmailoğlu, M. (2020). Öğretmenlerin algıladıkları örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *Turkish Studies - Educational Sciences, 15*(1), 43-59.
- Çardak, M. (2012). *Affedicilik yönelimli psiko-egitim programının affetme eğilimi, belirsizliğe tahammülsüzlük, psikolojik iyi oluş, sürekli kaygı ve öfke üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Sakarya.
- Demirkasımoğlu, N. (2018). The role of abusive supervision in predicting teachers' withdrawal and revenge responses. *Culture and Education, 30*(4), 693-729.
- Deng, H., Coyle-Shapiro, J., & Yang, Q. (2018). Beyond reciprocity: A conservation of resources view on the effects of psychological contract violation on third parties. *Journal of Applied Psychology, 103*(5), 561-577.
- Douglas, S., & Martinko, M. (2001). Exploring the role of individual differences in the prediction of workplace aggression. *Journal of Applied Psychology, 86*(4), 547-559.
- Dufour, L., Andiappan, M., & Banoun, A. (2017). The impact of emotions on stakeholder reactions to organizational wrongdoing. *European Management Review, 16*(3), 761-779.

- Eagly, A. H., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100(3), 283.
- Elangovan, A., Auer-Rizzi, W., & Szabo, E. (2007). Why don't I trust you now? An attributional approach to erosion of trust. *Journal of Managerial Psychology*, 22(1), 4-24.
- Erturhan Işkın, H. (2018). *Örgütsel adaletin örgütsel vatandaşlık, örgütsel sinizm ve örgütsel intikam üzerine etkisi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Uygulama ve Araştırma Hastanesinde bir araştırma* [Doktora Tezi]. Sivas.
- Faldetta, G. (2018). Workplace deviance as a form of resistance to the abuse of hierarchical power: The role of reciprocity. *Puntoorg International Journal*, 1(1), 18-22.
- Faldetta, G. (2020). Abusive supervision and workplace deviance: The role of negative reciprocity. *International Journal of Organizational Analysis*, 29(4), 935-949.
- Fidancı, İ., Aksoy, H., Başer, D. A., Taci, D. Y., & Cankurtaran, M. (2021). The Relationship Between the Level of Revanchist Behavior and Emotional State and Sleep Quality: revanchist behavior. *Acta Medica*, 52(1), 50-56.
- Greco, L., O'Boyle, E., & Walter, S. (2015). Absence of malice: A meta-analysis of non-response bias in counterproductive work behavior research. *Journal of Applied Psychology*, 100(1), 75-97.
- Grobink, L., Derksen, J., & Marle, H. (2014). Revenge. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 59(8), 892-907.
- Güllü, S., & Şahin, S. (2017). The relationship between organizational justice and organizational revenge of physical education and sports teachers. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3729.
- Hillman, R. (1979). Meaning and morality in some Renaissance revenge plays. *University of Toronto Quarterly*, 49(1), 1-17.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2021). Relationships among teachers' justice and cynicism perceptions and political influence behaviours of school principals. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 7(2), 1-13.
- Ismail, M., Mohideen, M., & Togok, S. (2009). Forgiveness and revenge: empirical study of Malaysian business employees. *Contemporary Management Research*, 5(3), 227-257.
- Johnson, M., Priesemuth, M., & Bigelow, B. (2020). Making sense of "good" and "bad": a deonance and fairness approach to abusive supervision and prosocial impact. *Business Ethics Quarterly*, 31(3), 386-420.
- Kanazayire, C. (2018). Rwanda: in the aftermath of genocide against Tutsis. Survivor and non-victim position to the subordinate identity and "rwandeity" problem. *Conflict Studies Quarterly*, (23), 23-47.
- Karakaş, A. C. (2014). *Gerçeklik terapisi yönelimli dini başa çıkma psikoeğitim programının affetme esnekliği, empati ve strese başa çıkma üzerindeki etkisi* [Doktora Tezi]. Sakarya.

- Kim, Y., Lee, E., Kang, M., & Yang, S. (2022). Understanding the influence of authentic leadership and employee-organization relationships on employee voice behaviors in response to dissatisfying events at work. *Management Communication Quarterly*, 37(1), 64-98.
- Kivivuori, J., Savolainen, J., & Aaltonen, M. (2015). The revenge motive in delinquency. *Acta Sociologica*, 59(1), 69-84.
- Koç, O., Şahin, H., Öngel, G., Günsel, A., & Schermer, J. (2022). Examining nurses' vengeful behaviors: The effects of toxic leadership and psychological well-being. *Behavioral Sciences*, 12(11), 452-461.
- Lavelle, J., Harris, C., Rupp, D., Herda, D., Young, R., Hargrove, M., ... & McMahan, G. (2018). Multifoci effects of injustice on counterproductive work behaviors and the moderating roles of symbolization and victim sensitivity. *Journal of Organizational Behavior*, 39(8), 1022-1039.
- Lee, C., & Chen, C. (2021). Similar or different? When cross-strait employees face psychological contract violations. *Chinese Management Studies*, 17(1), 1-26.
- Liu, X., Lu, W., Liu, S., & Qin, C. (2023). Hatred out of love or love can be all-inclusive? Moderating effects of employee status and organizational affective commitment on the relationship between turnover intention and CWB. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-13.
- Lopes, B., Kamau, C., & Jaspal, R. (2018). Coping with perceived abusive supervision: The role of paranoia. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 26(2), 237-255.
- Marian, M., Barth, K., & Oprea, M. (2021). Responses to offense at work and the impact of hierarchical status: The fault of the leader, causal attributions, and social support during the COVID-19 pandemic crisis. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-10.
- McCullough, M., Bellah, C., Kilpatrick, S., & Johnson, J. (2001). Vengefulness: Relationships with forgiveness, rumination, well-being, and the big five. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 601-610.
- Nadler, A., & Shnabel, N. (2008). Instrumental and socioemotional paths to intergroup reconciliation and the needs-based model of socioemotional reconciliation. *The social psychology of intergroup reconciliation*, 37-56.
- Nguyen-Viet, B. (2024). Customer incivility's antecedents and outcomes: A case study of Vietnamese restaurants and hotels. *Journal of Hospitality and Tourism Insights*. <https://doi.org/10.1108/JHTI-12-2023-0904>
- Nuzula, I., & Nurmaya, E. (2020). The influence of distributive justice, job satisfaction, and affective commitment to organizational citizenship behavior. *Revista Produção E Desenvolvimento*, 6, 1-19.
- Obeidat, Z., Xiao, S., Qasem, Z., dweeri, R., & Obeidat, A. (2018). Social media revenge: A typology of online consumer revenge. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 45, 239-255.

- Ogungbamila, B., & Udegbe, I. (2014). Gender differences in the effects of perception of organizational injustice on workplace reactivity. *Europe's Journal of Psychology, 10*(1), 150-167.
- Özkul, R., Doğan, Ü., Abdurrezzak, S., & Yıldızbaş, Y. V. (2022). Öğretmenlerin örgütsel kindarlık ve örgütsel yabancılaşma algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (54)*, 1095-1111.
- Pfeffer, C., Hart, R., Satterthwaite, M., Bryant, R., Knuckey, S., & Bonanno, G. (2023). Moral injury in human rights advocates. *Psychological Trauma Theory Research Practice and Policy, 15*(Suppl 2), S268-S274.
- Rasheed, K., Mukhtar, U., Anwar, S., & Hayat, N. (2020). Workplace knowledge hiding among front line employees: Moderation of felt obligation. *Vine Journal of Information and Knowledge Management Systems, 52*(2), 284-302.
- Rodrigues, C., Brandão, A., & Rodrigues, P. (2020). I can't stop hating you: An anti-brand-community perspective on Apple brand hate. *Journal of Product & Brand Management, 30*(8), 1115-1133.
- Schumann, K., & Ross, M. (2010). The benefits, costs, and paradox of revenge. *Social and Personality Psychology Compass, 4*(12), 1193-1205.
- Serenko, A., & Choo, C. (2020). Knowledge sabotage as an extreme form of counterproductive knowledge behavior: The role of narcissism, Machiavellianism, psychopathy, and competitiveness. *Journal of Knowledge Management, 24*(9), 2299-2325.
- Shahrasbi, N. (2024). Self-determination theory and customer revenge behavior: Explaining how customers regulate their anger and revenge behavior. *Journal of Consumer Marketing, 41*(2), 129-147.
- Skarlicki, D. P., & Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural, and interactional justice. *Journal of Applied Psychology, 82*(3), 434-443.
- Stinglhamber, F., Nguyen, N., Ohana, M., Lagios, C., Demoulin, S., & Maurage, P. (2022). For whom and why organizational dehumanization is linked to deviant behaviours. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 96*(1), 203-229.
- Sun, T., Schilpzand, P., & Liu, Y. (2022). Workplace gossip: An integrative review of its antecedents, functions, and consequences. *Journal of Organizational Behavior, 44*(2), 311-334.
- Syed, F., Naseer, S., & Shamim, F. (2022). Dealing with the devil: Combined effects of destructive leadership and dark triad personality on revenge, happiness and psychological detachment. *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences De L Administration, 39*(2), 213-230.
- Tariq, H., & Ding, D. (2018). Why am I still doing this job? The examination of family motivation on employees' work behaviors under abusive supervision. *Personnel Review, 47*(2), 378-402.

- Taşkin, P. (2019). Eğitim örgütlerinde istismarcı yönetim ve örgütsel ölç alma davranışı arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 85-99.
- Tennenbaum, S. (2018). *Relational trust within an urban public comprehensive high school district in Northern California*. [Doctoral dissertation]. San Jose State University.
- Tripp, T. M., Bies, R. J., & Aquino, K. (2007). A vigilante model of justice: Revenge, reconciliation, forgiveness, and avoidance. *Social Justice Research*, 20(1), 10-34.
- Wang, Q., Bowling, N., Tian, Q., Alarcon, G., & Kwan, H. (2016). Workplace harassment intensity and revenge: Mediation and moderation effects. *Journal of Business Ethics*, 151(1), 213-234.
- Zdaniuk, A., & Bobocel, D. (2012). Vertical individualism and injustice: The self-restorative function of revenge. *European Journal of Social Psychology*, 42(5), 640-651.
- Žemojtel-Piotrowska, M., Piotrowski, J., Clinton, A., Ciecuch, J., Różycka-Tran, J., & Ha, T. (2015). Entitlement and subjective well-being: A three-nations study. *Health Psychology Report*, 3(2), 140-149.