

ISBN: 978-625-97766-2-0

ELA
YAYINCILIK



EĞİTİMDE MÜKEMMELLİK ARAYIŞI 2024

Editörler: Dr. Erkan KIRAL - Dr. Mehmet ULUTAŞ

**EĞİTİMDE
MÜKEMMELLİK
ARAYIŞI 2024**

Editörler

Prof. Dr. Erkan KIRAL

Doç. Dr. Mehmet ULUTAŞ

**Aralık
2024**



Eğitimde Mükemmellik Arayışı 2024

Editörler: Prof. Dr. Erkan KIRAL & Doç.Dr. Mehmet ULUTAŞ

Genel Yayın Yönetmeni: Erkan KIRAL

Kapak ve Sayfa Tasarımı: ELA Desing

Yayın Tarihi: Aralık 2024

Yayıncı Sertifika No: 76010

ISBN: 978-625-97766-2-0

© ELA Yayıncılık

Zafer Mah., 152 Sokak No: 39 H, Efeler /Aydın

Not: Kitaptaki çalışmaların intihal, etik ve bilimsel sorumluluğu yazarlara aittir.

ÖN SÖZ

Değerli okuyucularımız geçen sene çıkardığımız “Eğitimde Mükemmel Arayışı 2023” kitabımızla sizlerle buluşmuştuk, yeni yıla girmeden “Eğitimde Mükemmel Arayışı 2024” kitabımızla ile yine sizlerin karşımızdayız. Eğitimde Mükemmellik Arayışı kitaplarını her yıl sizlere sunmayı bir gelenek haline getirmenin azmi ve kararlılığı içindeyiz. Alanda yeni üretilen çalışmaların hepsi eğitimde mükemmellik arayışı içinde olan yazarlarımızın ortaya koyduğu çalışmalardır. Ne mutlu ki bu çalışmaları sizlerle buluşturmak bize nasip oldu. Mükemmellik arayışı insanın doğasında vardır. Doğamız gereği her şeyin en iyisine sahip olmak isteyen tek canlı bizleriz. Bu durumda doğal olarak daha iyisini elde etme arayışı içinde olmamıza neden olmaktadır. En iyisini elde etme arayışı eğitimde de kendini göstermektedir. Eğer böyle olmasa idi bireysel gelişimimizi ve potansiyelimizi bu kadar üst noktalara taşıyamazdık. Eğitimde Mükemmellik Arayışı biteviye bir süreçtir. Nitekim bu sürecin temelinde sürekli gelişme, daha iyiye ulaşma isteği ve çabası yer almaktadır. Eğitim, bireylerin yeterliklerini geliştiren, davranış değişikliğine yol açan ekmek ve sudan sonraki en temel ihtiyaçtır. İnsanın eğitim ile davranışını değiştirmesi bir süreçtir. Bu sürecin en iyi yani mükemmel bir biçimde olabilmesi için sürekli var olanın dışında bunun üzerine ne koyulabilir onun arayışı içinde olmak gerekmektedir. Eğitimde arama faaliyeti araştırma ile olmaktadır. Araştırma ise bilimsel bir bakış açısına sahip olmayı ve buna uygun süreci takip etmeyi gerektirmektedir. Araştırma vasıtası ile geçmiş ve var olan durum sorgulandığı gibi yeni şeylerde ortaya çıkarılabilir. Geline bu nokta bunun en büyük kanıtıdır. Artık insanların hayatında teknoloji ve ona bağlı araçların sunduğu imkânlar çok önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle son dönemin kuşkusuz en sık duyulan kavramları *teknoloji* ve onun günümüzde ulaştığı son hali *yapay zekâ* olmuştur. Kitabımızda bu iki kavramın bilimsel çalışmalara yansımaları görülmektedir.

Kitabımız, 10 ayrı bölümden ve bu bölümleri yazan 14 değerli yazardan oluşmaktadır. Bu bölümler; “Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Düzeyleri İle Kriz Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki”, “Okul-Toplum İş Birliği Modellerinin Okul Öncesi Eğitimdeki Katkıları: Nitel Bir İnceleme”, “Yapay Zekâ Çağında Eğitim ve Okul Liderliği”, “Hayat Boyu Öğrenme ve Toplumsal Yaşam (Becerileri)”, “Mustafa Kutlu’nun Uzun Hikâye Adlı Öyküsünün Metindilbilimsel Açından İncelenmesi”, “Halk Eğitim Merkezlerinde İngilizce Kurslarının Değerlendirilmesi: Dijital Dönüşüme İlişkin Perspektifler”, “Özel Amaçlı İngilizce Öğreniminde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri”, “Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları”, “İlkokullarda Dijital Sözlük Kullanım Durumlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi” ile “Tiyatro ve Drama Uygulamalarında Web 2.0 Araçlarından ve Yapay Zekâdan Yararlanma” şeklindedir. Bu birbirinden değerli çalışmaların, eğitim ve bilim dünyamıza ayrıca siz değerli okuyucularımıza mükemmellik

yolculuğunuzda katkı sağlayacağını umut ediyoruz. Yaşamda devam ettikçe insanoğlunun mükemmele ulaşma arayışı her alanda devam edecektir. Biz bize düşeni yapıyor ve eğitimde mükemmellik arayışımızı yapılan çalışmalarımızla devam ettiriyoruz. Bundan sonra da artan bir şekilde devam ettireceğiz. İşimiz bu ve bu işi de severek, aşk ile yapıyoruz. Pek tabidir ki bu aşkın gerisinde bizi yetiştiren ebeveynlerimiz ve öğretmenlerimiz yer almaktadır. Onlara yürekten teşekkür ederiz.

“Eğitimde Mükemmellik Arayışı 2024” kitabının çıkmasında emeği geçen tüm yazarlarımıza, sevgili ELA Yayıncılık ekibine, bu ekipte özel bir yeri olan Banu Düzgün’e, sevgili ailelerimize sonsuz şükranlarımızı sunuyoruz. Hayat dostlarla güzel ...

Sevgili **Belis**,

Ailemize hoş geldin...

Mükemmellik yolculuğunda başarın daim olsun...

Saygılarımızla,

Editörler

Dr. Erkan KIRAL & Dr. Mehmet ULUTAŞ

erkankiral74@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1120-7619

ulutasmehmet@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6539-2039

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1.....7-15

OKUL MÜDÜRLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİK DÜZEYLERİ İLE
KRİZ YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
Ali Culha, Ramazan Özkul, Hatice Karayığit

BÖLÜM 2.....16-27

OKUL-TOPLUM İŞ BİRLİĞİ MODELLERİNİN OKUL ÖNCESİ
EĞİTİMDEKİ KATKILARI: NİTEL BİR İNCELEME
Nazlı Sıla Öner, Fadime Gürsoy, Hasan Ulvi Evren

BÖLÜM 3.....28-35

YAPAY ZEKA ÇAĞINDA EĞİTİM VE OKUL LİDERLİĞİ
Ali Balcı

BÖLÜM 4.....36-50

HAYAT BOYU ÖĞRENME VE TOPLUMSAL YAŞAM (BECERİLERİ)
Mehmet Altın, Kerim Gündoğdu

BÖLÜM 5.....51-70

MUSTAFA KUTLU'NUN UZUN HİKÂYE ADLI ÖYKÜSÜNÜN
METİNDİLBİLİMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ
Nuri Karasakaloğlu, Rojda Batmaz

BÖLÜM 6.....71-81

HALK EĞİTİM MERKEZLERİNDE İNGİLİZCE KURSLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ: DİJİTAL DÖNÜŞÜME İLİŞKİN
PERSPEKTİFLER
Mehmet Birgün

BÖLÜM 7.....82-93
ÖZEL AMAÇLI İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDE YAPAY ZEKA
KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Canay Karıcı Aktaş, Mehmet Birgün

BÖLÜM 8.....94-110
EĞİTİMDE YAPAY ZEKA UYGULAMALARI

Nilgün Yenice, Ahsen Hakdar

BÖLÜM 9.....111-121
İLKOKULLARDA DİJİTAL SÖZLÜK KULLANIM DURUMLARINA
İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Dilek Kırmık

BÖLÜM 10.....122-129
TİYATRO VE DRAMA UYGULAMALARINDA WEB 2.0
ARAÇLARINDAN VE YAPAY ZEKÂDAN YARARLANMA

Nuri Karasakaloğlu, Beril Çakan Polat

BÖLÜM 1

OKUL MÜDÜRLERİNİN KAPSAYICI LİDERLİK DÜZEYLERİ İLE KRİZ YÖNETİMİ BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

Ali Culha², Ramazan Özkul³, Hatice Karayığit³

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik düzeyleri ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2023-2024 Eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa İlinde görev yapan 11139 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme 262 öğretmenden veri toplanmıştır. Katılımcıların 161'i kadın, 101'i erkektir. Her okul kademesinden öğretmen araştırma örnekleminde bulunmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgiler, Kapsayıcı Liderlik Ölçeği ve Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve verilerin güvenilir olduğu belirlenmiştir. Veri analizinde sırasıyla, normallik testleri, betimsel analizler ve pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine ve kriz yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik özellikleri ile kriz yönetimi becerileri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu ilişki düzeyi kriz yönetimi süreçlerinin kapsayıcı liderlikle desteklenmesi veya kapsayıcı liderliğin kriz durumlarında daha etkili bir şekilde uygulanması gibi durumları ifade edebilir. Kapsayıcı liderler özellikle kriz durumlarında birlik ve takım ruhu oluşturarak etkili iletişim stratejileri geliştirmeleri önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kapsayıcı liderlik, kriz yönetimi, okul müdürü

GİRİŞ

Kapsayıcı liderlik, özellikle son yıllarda meydana gelen krizler ve zorluklarla başa çıkma potansiyeli nedeniyle önem kazanan bir liderlik stildir (Bortini vd., 2016; Wuffli, 2016). Liderlik, grup çalışmasını ve hedeflere ulaşma sürecini etkileyen bir faktör olmakla birlikte bireyleri ortak hedeflere yönlendirme, etkili takımlar oluşturma ve insanlarla uyum sağlama gibi özellikleri içerir (Açıkalın, 2000: 28). Kapsayıcı liderlik ise liderin açıklık, ulaşılabilirlik ve hazır olma gibi temel özelliklerini ifade eder. Açıklık, liderin yeni fırsatlara ve çalışanlardan gelen yeni fikirlere açık olmasını; ulaşılabilirlik, liderin çalışanlarıyla sorunları paylaşabilmesini; hazır olma ise liderin sorunlara çözüm sunmaya ve talepleri dinlemeye istekli olmasını ifade eder (Sürücü ve Maslakçı, 2021). Bu özellikler, kapsayıcı liderliği diğer liderlik tarzlarından ayıran temel unsurlardan bazılarıdır.

Kriz, bir örgütün olağan işleyişini tehdit eden, aniden ortaya çıkan ve acil çözüm gerektiren bir durum olarak tanımlanabilir (Genç, 2005: 334). Okul ortamlarında beklenmedik acil durumlarla karşılaşılabilir, örneğin okul kantininden alınan bir gıdanın öğrencileri zehirlenmesi, okula giren bir yabancıdan öğrenciye zarar vermesi veya servis aracı kazaları gibi. Bu tür kriz durumlarında okul yöneticilerinin hızlı ve etkili bir şekilde harekete geçmesi beklenir. Okul müdürleri, kriz anında öğrenciler, veliler, öğretmenler, medya ve Milli Eğitim Müdürlüğü karşısında sorumluluk taşır. Kriz yönetimi için önceden olası senaryoları kapsayan planlar hazırlanmalı, tüm çalışanlar eğitilmeli ve kriz sırasında etkili iletişim sağlanmalıdır. Okul müdürlerinin krizle başa çıkabilme kapasitesi, liderlik ve

¹ 15. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, aliculha@harran.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5215-0823>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, ramazanozkul@harran.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-6062>

⁴ Öğretmen, MEB, Şanlıurfa.

yönetim becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu beceriler, kriz anında da planlama, karar verme, örgütlenme ve etkili iletişim gibi yönetim işlevlerini içerir. Bu yüzden liderlik özelliklerinin kriz yönetimi ile entegrasyonu önemlidir (Ulutaş, 2010). Literatür tarandığında Türkçe kaynaklarda kriz yönetimi ile dönüşümcü liderlik ve kriz yönetimi ile dijital liderlik gibi çalışmalar olup daha önce kapsayıcı liderlik ile kriz yönetimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmada özellikle öğretmenlerin algıları üzerinden okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik düzeyi ve kriz yönetimi becerileri değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, kapsayıcı liderlik ile kriz yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik düzeyleri ne şekildedir?”
2. “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri ne düzeydedir?”
3. “Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik düzeyleri ve kriz yönetimi becerileri ile arasında nasıl bir ilişki vardır?”

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Liderlik

Liderlik, tarih boyunca önemli bir kavram olarak yönetim literatüründe ön plana çıkmaktadır. Akbaba ve Erenler'e (2008) göre, liderlik 14. yüzyıldan itibaren tanımlanmış ve 19. yüzyıldan itibaren üzerine yoğun çalışmalar yapılan bir konu haline gelmiştir. Liderlik kavramı, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli yönleriyle tanımlanmıştır. Celep (2004) liderliği, bir grup üyesinin henüz belirginleşmemiş ortak düşüncelerini ve isteklerini hedef olarak ifade eden ve bu hedefe ulaşmak için grubu etkileyebilen bireyler olarak tanımlarken, Eraslan (2006) ise belirlenmiş hedefler doğrultusunda bireyleri bir araya getirme ve bu hedefleri gerçekleştirme yeteneği olarak tanımlar. Erdem ve Dikici'ye (2009) göre liderlik bir kişi ile bir grup arasındaki güç ve otoriteye dayalı olan ilişki biçimi olarak ifade eder. Genel olarak liderler, astları ve üstleriyle uyumlu bir şekilde çalışabilen, zamanında doğru kararlar alabilen, sevgi ve gönül bağı oluşturabilen, özgüveni yüksek bireylerdir. Özellikle örgüt hedeflerini öngörebilen ve geleceği planlayabilen liderler, bu nitelikleriyle fark yaratır. Bu özellikler, kapsayıcı liderlik de dahil olmak üzere tüm liderlik türlerinin ortak özelliklerindedir (Gül Ekşi, 2023).

Kapsayıcı Liderlik

Kapsayıcılık, iyi bir liderin sahip olması gereken temel unsurlardan biri olarak, bireyin duygusal zekâ yetkinliklerini etkili bir şekilde kullanmasına dayanır (Gül Ekşi, 2023). Kapsayıcılık, bireysel yeteneklere saygı duyulmasını ve çalışan fikirlerinin önemsenmesini gerektirir. Çalışanların aidiyet ve özgünlük ihtiyaçlarını karşılayacak bir ortam yaratmak, kapsayıcı liderliğin temel prensiplerindedir (Okçu ve Deviren, 2020). Bu liderlik anlayışı, çalışanların katılımcı olmasını teşvik eder ve bireylerin kendilerini örgütün bir parçası olarak hissetmelerini sağlar.

Kapsayıcı liderlik, literatürde ilk kez Nembhard ve Edmondson (2006) tarafından tanımlanmış ve çalışanların örgüte katkıda bulunmalarını, takdir edilip kabul görmelerini amaçlayan bir liderlik modeli olarak ele alınmıştır (Okçu ve Deviren, 2020). Bu liderlik anlayışı, önyargılardan uzak, çalışanların aidiyet duygusunu destekleyen bir yaklaşımı temsil etmektedir (Gül Ekşi, 2023). Kapsayıcı liderler, ekip çalışmasını teşvik eder, bilgi ve fikir paylaşımını destekler ve çalışanları karar alma sürecine dahil eder (Baş, 2022). Bu liderler, ekip üyesi olan bireylerin görüşlerine değer verir, örgüt içinde adaleti sağlar ve bireyleri örgütün değerli bir parçası olarak hissettirir. Kapsayıcı liderlik, çalışanların özgün fikirlerini ifade edebilmelerine olanak tanır ve ortak hedeflere ulaşılmasında motivasyon sağlar (Altınel Yüncü, 2022).

Kriz ve Kriz Yönetimi

Kriz, hızlı ve derinlemesine değişikliklerin yaşandığı bir dönemi ifade eder. Bu değişikliklerin temelinde, istikrar döneminde işleyen kurum ve mekanizmaların işlevsiz hale gelmesi yatar. Krizi yaşayanlar, geriye döndüklerinde her şeyin eskisi gibi olmadığını fark ederler. Zamanın hızlandığı ve geleceğin tahmin edilemez hale geldiği algısı yaygınlaşır (Ulutaş, 2010). Kriz, bir örgütün

bütünlüğünü ve işleyişini kısmen veya tamamen etkileyebilecek değişimleri içerir (Genç, 2005: 334). Aynı zamanda krizler, karar alma süreçlerini hızlandıran ve hızlı aksiyon alınmasını zorunlu kılan anlardır. Bu nedenle etkili kriz planlarının oluşturulması önemlidir (Filiz, 2007: 8). Kriz dönemlerinde, örgüt içindeki çalışanlar arasında işbirliğinin artması, krizin daha az zararlı atlatılmasına yardımcı olabilir. Yüksek motivasyon ve sağlıklı iletişim ortamı, kriz yönetimini destekler. Buna karşın, çatışma ve gerilim ortamları sağlıklı iletişimi engelleyerek örgütün esnekliğini azaltabilir. Kriz dönemlerinde gerek iç gerekse dış iletişimin önemi daha da artmaktadır (Baltaş, 2002: 27). Bu bağlamda ön plana kriz yönetimi çıkmaktadır. Kriz yönetimi bir anlamda krizin çözülmesini gerektirir. Bir örgütte kriz çözümü, belirli adımları içeren bir süreci takip eder. Bu sürecin ilk adımı, krizin temel nedenlerini belirlemektir. Kriz durumu ayrıntılı bir şekilde analiz edilmeli ve kökenleri doğru bir biçimde tespit edilmelidir. Kriz çözümü aşağıdaki adımları içerir (Baltaş, 2002: 27):

- Uzun vadeli çözümler için ihtiyaç analizi yapmak.
- Stratejik planlar ve yönetim uygulamaları geliştirmek.
- Kriz dönemleri için bilgi yönetim sistemi oluşturmak.
- Etkili iş yapış biçimleri geliştirmek.
- Etkili iletişim planları hazırlamak.

Kriz Yönetim Süreci Aşamaları

Kriz sinyallerinin algılanması, krize hazırlık ve korunma, krizi kontrol altına alma, krizin olumlu yönlerinin belirlenmesi, kriz çözme stratejilerinin uygulanması, kriz sonrası iyileştirme, öğrenme ve değerlendirme adımları kriz yönetim sürecini oluşturur (Tutar, 2000: 89). Bu süreç temel olarak üç ana aşamada ele alınabilir: *Kriz öncesi dönem*, krizin henüz ortaya çıkmadan önce belirtilerinin yavaş yavaş fark edildiği bir süreci ifade eder. *Kriz dönemi*, örgütün iç ve dış çevresinden gelen sinyallerin doğru bir şekilde algılanamaması veya uygun kararların alınıp uygulanamaması sonucunda yaşanan en zorlu evredir. *Kriz sonrası dönem* ise sorunların çözüldüğü ya da çöküşün yaşandığı, örgüt için kritik çözüm arayışlarının yapıldığı bir süreci kapsar (Aksu ve Deveci, 2009).

Kriz öncesi dönem. Kriz öncesi dönemde örgüt iç ve dış çevresi arasındaki uyumu kaybetmeye başlar ve çevrenin ihtiyaçlarına yanıt vermede zorlanır (Can, 2005: 394). Kriz sinyalleri, kriz öncesinde belirginleşebilir. Bu durumda, örgütü tehdit eden durumlarla ilgili sinyallerin doğru bir şekilde algılanması kritik bir öneme sahiptir. Kriz planlarının hazırlanması, kriz ekiplerinin oluşturulması ve bu ekiplerin sürekli güncel tutulması, krizi kolay ve başarılı bir şekilde atlatmada etkili bir yöntemdir (Aksu ve Deveci, 2009). Kriz öncesinde gelişmiş bir stratejik yaklaşım, örgütlerin krizleri bir fırsat olarak değerlendirebilmesini sağlayabilir (Tagraf ve Aslan, 2003).

Kriz dönemi. Kriz dönemi, iç ve dış çevredeki değişimlerin zamanında algılanamaması veya yanlış kararlar alınması sonucu örgütte yaşanan en zor evredir (Can, 2005: 395). Bu evrede krizle ilgili belirtiler ve işaretler belirginleşir. Kriz anında, özellikle yöneticiler ve çalışanlar arasında yoğun bir endişe ve stres yaşanır. Bu durum, örgüt içinde karar almayı zorlaştırır ve operasyonel süreçlerin aksamasına neden olur (Peker ve Aytürk, 2002: 282). Krizin doğru yönetilememesi, örgüt içindeki sorunların daha da derinleşmesine yol açabilir (Gül, 2018).

Kriz sonrası dönem. Kriz sonrası dönem, krizin sona erdiği ve mevcut etkilerin tamamen ortadan kaldırılmaya çalışıldığı süreci kapsar (Güneş ve Beyazıt, 2010). Bu aşamada, sorunların çözülmesi veya krizin yarattığı hasarın giderilmesi amacıyla örgüt iç ve dış kaynaklarını etkin bir şekilde kullanmaya çalışır. Ancak, krize uygun cevaplar geliştirilemediği durumda örgüt üzerindeki etkiler uzun vadeli olabilir ve işleyişte bozulmalara yol açabilir (Aksu ve Deveci, 2009). Bu dönemde örgütlerin öğrenme ve değerlendirme faaliyetleri yürütmesi, gelecekte benzer krizlerin daha etkin bir şekilde yönetilmesine olanak tanır (Can, 2005: 397).

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik düzeyleri ile kriz yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek neden sonuç bağımlı kurmayı amaçlamaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinde devlet okullarında görev yapan 111139 öğretmendir. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örneklem ile belirlenen 262 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Analiz Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	161	61,5
	Erkek	101	38,5
Yaş	“30 ve altı”	116	44,2
	“31-40”	109	41,6
	“41-50”	28	10,6
	“50 ve üstü”	9	3,4
Kıdem (Yıl)	“1-5”	135	51,5
	“6-10”	59	22,5
	“11-15”	29	11
	“16-20”	18	6,8
	“20 ve üzeri”	21	8
Öğrenim Durumu	Lisans	227	86,6
	Lisansüstü	35	13,4
Okul Türü	Okul Öncesi	20	7,6
	İlkokul	135	51,5
	Ortaokul	70	26,7
	Lise	37	14,1

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların %61,5’i kadınlardan, %38,5’i erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların %44,2’si 30 ve altı, %41,6’sı 31-40 arası, %10,6’sı 41-50 arası, %3,4’ü 50 ve üstü yaşlardan oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların %51,5’i 1-5 yıl, %22,5’i 6-10 yıl, %11’i 11-15 yıl, %6,8’i 16-20 yıl ve %8’i 20 yıl ve üzeri kıdem yılından oluşmaktadır. Araştırmanın %86,6’sı lisans, %13,4’ü lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın %7,6’sı okul öncesi, %51,5 ilkokul, %26,7’si ortaokul ve %14,1’i liseden görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kapsayıcı liderlik ölçeği. Öğretmenlerin kapsayıcı liderlik algılarını ölçmek için Okçu ve Deviren (2020) tarafından geliştirilen “Kapsayıcı Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek üç boyut ve 16

maddedir. Beşli likert tipinde olan ölçek, “1-asla, 2- nadiren, 3-bazen, 4- sıklıkla ve 5-her zaman” şeklindedir. Alt boyutların isimleri “tanıma ve destek” “adalet, iletişim ve eylem” “bencillik ve saygısızlık” şeklindedir. Kapsayıcı Liderlik Ölçeği orijinalinde “Cronbach alpha değerleri birinci boyutta .89, ikinci boyutta .85, üçüncü boyutta .79 ve ölçek toplamında .88” olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise “Cronbach alpha değerleri birinci boyutta .88, ikinci boyutta .83, üçüncü boyutta .79 ve ölçek toplamında .86” olarak belirlenmiştir.

Kriz yönetimi ölçeği. Kriz yönetimi becerilerinin ölçülmesi için Aksu ve Deveci (2009) tarafından geliştirilen “Kriz Yönetimi Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, üç alt boyut ve 31 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde hazırlanana ölçek “Tamamen katılıyorum” (5), “Katılıyorum”(4), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (2), “Kesinlikle katılmıyorum”(1) şeklinde düzenlenmiştir. Alt boyutların isimleri, "Kriz Öncesi Dönem" "Kriz Dönemi" ve "Kriz Sonrası Dönem" şeklindedir. Ölçeğin orijinalinde “Cronbach Alpha değerleri Kriz Öncesi boyutunda .95, Kriz Dönemi boyutunda .95, Kriz Sonrası boyutunda .98, ölçeğin genelinde ise .98” olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma da ise “Cronbach Alpha değerleri Kriz Öncesi boyutunda .93, Kriz Dönemi boyutunda .92, Kriz Sonrası boyutunda ise .94, ölçeğin tamamında .93” belirlenmiştir.

Veri Analizi

Kapsayıcı liderliğe ilişkin verilerin SPSS analizinde basıklık (Skewness) değeri -.709, çarpıklık (Kurtosis) değeri -.332 olarak tespit edilmiştir. Kriz yönetimine ilişkin verilerin analizinde basıklık değeri -1.150, çarpıklık değeri -1,401 olarak belirlenmiştir. “Basıklık ve çarpıklık” değerlerinin “-1.5 ile +1.5” arasında normalliği sağladığı kabulü göz önüne alındığında (Can, 2017), bu araştırmanın verilerinin normal dağıldığı ifade edilebilir. Betimsel istatistiklerde aritmetik ortalama, standart sapma ve frekans kullanılmıştır. Kapsayıcı liderlik ile kriz yönetimi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak üzere pearson kolerasyon testi yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın ilk bulgusu “öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik düzeylerine ilişkin betimleyici istatistiksel analiz sonuçlarına ilişkindir”. Sonuçlar Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Bilgiler

Ölçek	N	\bar{X}	Ss	Düzyey
“Tanıma ve Destek”	262	3,68	0,950	Sıklıkla
“Adalet, İletişim ve Eylem”	262	3,72	0,952	Sıklıkla
“Bencillik ve Saygısızlık”	262	4,09	1,876	Sıklıkla
“Kapsayıcı Liderlik”	262	3,82	0,732	Sıklıkla

Tablo 2’deki bulgulara göre, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algıları "Tanıma ve Destek" (\bar{X} =3,68), "Adalet, İletişim ve Eylem" (\bar{X} =3,72), "Bencillik ve Saygısızlık" (\bar{X} =4,09) ve genel olarak "Kapsayıcı Liderlik" (\bar{X} =3,82) boyutlarında sıklıkla düzeydedir. Yani hem boyutlarda hem de ölçeğin tamamında yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci bulgusu “öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri düzeylerini betimleyen istatistiksel sonuçlarına ilişkindir”. Sonuçlar Tablo 3 de gösterilmiştir.

Tablo 3*Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerilerine İlişkin Betimleyici İstatistiksel Bilgiler*

Ölçek	N	\bar{X}	Ss	Düzey
"Kriz öncesi dönem"	262	3,92	0,943	Katılıyorum
"Kriz dönemi"	262	3,66	0,935	Katılıyorum
"Kriz sonrası dönem"	262	3,90	0,844	Katılıyorum
"Kriz yönetimi"	262	3,85	0,828	Katılıyorum

Tablo 3'teki verilere göre, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kriz yönetimi beceri düzeyleri "Kriz Öncesi Dönem" (\bar{X} =3,92), "Kriz Dönemi" (\bar{X} =3,66), "Kriz Sonrası Dönem" (\bar{X} =3,90) ve genel olarak "Kriz Yönetimi" (\bar{X} =3,85) yüksek düzeydedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu "öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik ve kriz yönetimi beceri düzeyleri arasındaki ilişkiler korelasyon analiziyle belirlenmesine ilişkindir". Analiz sonuçları Tablo 4 de gösterilmiştir.

Tablo 4*Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kapsayıcı Liderlik ve Kriz Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki*

	A1	A2	A3	A	B1	B2	B3	B
A1	1							
A2	0,827*	1						
A3	0,185*	0,208*	1					
A	0,892*	0,887*	0,549*	1				
B1	0,529*	0,553*	0,307*	0,597*	1			
B2	0,449*	0,477*	0,235*	0,500*	0,721*	1		
B3	0,572*	0,580*	0,301*	0,627*	0,788*	0,820*	1	
B	0,567*	0,586*	0,306*	0,629*	0,882*	0,908*	0,968*	1

*p<.05 (A: Kapsayıcı Liderlik, B: Kriz Yönetimi Becerileri)

Tablo 4'teki verilere göre, kriz öncesi dönem ile "Tanıma ve Destek" (r=0,529), "Adalet, İletişim ve Eylem" (r=0,553) arasında orta düzeyde; "Bencillik ve Saygısızlık" (r=0,307) arasında zayıf düzeyde ve genel "Kapsayıcı Liderlik" (r=0,597) arasında orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir.

Kriz dönemi ile "Tanıma ve Destek" (r=0,449), "Adalet, İletişim ve Eylem" (r=0,477), "Bencillik ve Saygısızlık" (r=0,235) arasında zayıf düzeyde; genel "Kapsayıcı Liderlik" (r=0,500) ile orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Kriz sonrası dönem ile "Tanıma ve Destek" (r=0,572), "Adalet, İletişim ve Eylem" (r=0,580), "Bencillik ve Saygısızlık" (r=0,301) arasında zayıf; genel "Kapsayıcı Liderlik" (r=0,627) ile orta düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Genel kriz yönetimi boyutu ile "Tanıma ve Destek" (r=0,567), "Adalet, İletişim ve Eylem" (r=0,586), "Bencillik ve Saygısızlık" (r=0,306) arasında zayıf düzeyde; genel "Kapsayıcı Liderlik" (r=0,629) ile orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

TARTIŞMA

Araştırma sonuçları okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Literatürde benzer sonuçlar, Okçu ve Deviren (2020), Sürücü ve Maslakçı (2021), Şentürk (2019) çalışmalarında da mevcuttur. Kapsayıcı liderliğin "tanıma ve destekleme alt boyutuyla" ilgili olarak, okul müdürlerinin öğretmenlere özel bir ilgi göstererek eğitim ve öğretimle ilgili uygulamalarla yakından ilgilendikleri belirlenmiştir. Okulda düzenlenen çeşitli eğitsel etkinliklere yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmaktadır. Öğretmenlere, "etkinliklerle ilgili sorular sorma konusunda teşvik edildikleri," "istenmeyen durumlar olsa bile öğretmenlerden gelen bilgilerin dinlendiği," "eğitim ve öğretimle ilgili konularda karar alınırken öğretmenlerin sorumluluk almalarının teşvik edildiği" ve "öğretmenlerin yaptıkları işe katkılarından dolayı takdir edildikleri" maddeleriyle ilgili öğretmen algılarının "yüksek düzeyde" olarak nitelendirilmesi önemli bir gelişme görülmüştür. Kapsayıcı liderliğin "adalet, iletişim ve eylem" alt boyutuyla ilgili olarak; okul müdürünün, okuldaki tüm çalışanlar için belirlenmesi gereken net hedefleri saptaması, işlerin nasıl yürütüldüğüyle birebir ilgilenmesi, çalışanların belirlediği problemlere etkili çözümler üretmesi ve kuralları uygulamada herkese tutarlı davranması gibi konulara ilişkin öğretmenlerin "yüksek düzeyde" görüş belirtmişlerdir. Kapsayıcı liderlikle ilgili literatürde, eğitim kurumlarındaki liderlerin, çalışanlarla etkili bir iletişim kurmaları, güven oluşturmaları, saygı göstermeleri, takdir etmeleri ve istekleri açıkça belirtmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Ryan, 2014: 367).

Okul müdürlerinin, kapsayıcı liderliğin "bencillik ve saygısızlık" alt boyutuna yönelik olarak öğretmenlerin algıları, "yüksek düzeyde" olarak belirlenmiştir. Bencillik ve saygısızlık alt boyutu bağlamında, okul müdürlerinin kendi çıkarlarını öncelemeleri, işgörenlerin başarılarından kendi paylarını çıkarmaları, sorunlar yaşandığında işgörenleri suçlamaları, eğitim-öğretimle ilgili konularda öğretmenlerin görüşlerini dikkate almamaları ve eleştirilerle motivasyonlarını düşürmeleri gibi maddelerde öğretmen algıları "yüksek düzeyde" olarak belirlenmiştir. Aydın' a (2016) göre bencillik yönetimde, yöneticinin başkalarına zarar verme, sadece kendi çıkarlarına odaklanarak astlarını yönlendirmesidir, bu da işgörenlerin gereksinimlerine ilgi göstermemesi ve onların kişilik ve değerlerine saygısızca yaklaşımını içermektedir. Literatür incelendiğinde, kapsayıcı liderliğin tüm alt boyutlarında "yüksek düzeyde" sergilediklerini ortaya koyan çalışmalarla birlikte farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır. Okçu ve Deviren (2020) çalışmasında okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik özelliklerini "Tanıma ve Destek, Adalet İletişim ve Eylem" ölçek alt boyutlarında "sıklıkla" sergilediklerini tespit edilmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak, bencillik ve saygısızlık alt boyutunda "nadiren" sonuçlarına ulaşılmıştır. Genel olarak okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik becerilerinin yüksek olması, bir dizi olumlu etki yaratabilir. Kapsayıcı liderlik, okul müdürlerinin çeşitli kültürleri, bakış açılarını ve öğrenci ihtiyaçlarını değerlendirmelerini sağlar. Bu, okulda çeşitliliğe saygı ve adaletin artmasına katkıda bulunabilir. Öğretmenler, personel ve öğrenciler arasında işbirliğini teşvik eder. Sonuç olarak, okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik becerilerinin yüksek olması, okulun genel etkileşimlerini ve performansını olumlu bir şekilde etkileyebilir. Kapsayıcı bir liderlik yaklaşımı, çeşitli bir okul topluluğunu bir araya getirerek, her bireyin kendini değerli hissetmesini ve en iyi potansiyelini ortaya koymasını destekleyebilir.

Araştırma sonuçları öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kriz yönetimi beceri düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ulutaş (2010) çalışmasında benzer olarak yöneticilerin kriz yönetme becerilerinin, "çoğunlukla" düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerinin yüksek olması, okulun kriz durumlarına etkili bir şekilde yanıt verme kapasitesini güçlendirebilir. Kriz dönemlerinde liderler, stratejist olarak olayların önemini önyargısız bir şekilde anlamalı ve tehlikeyi önceden sezip hızlı kararlar almalıdırlar (Asunakutlu ve Safran, 2004). Yüksek düzeyde kriz yönetimi becerilerine sahip okul müdürleri, beklenmeyen olaylara hızlı bir şekilde yanıt verebilirler. Etkili bir lider, kriz sinyallerini tanıyarak derhal müdahale etmelidir. Erken müdahaleyle alınan tedbirler, örgütün krize girmesini önleyebilir. Krizi önlemek, kriz yönetiminde en ekonomik çözümü sunarken, aynı zamanda kriz anındaki karmaşayı ve belirsizlikleri azaltarak örgüt içinde ve çevresinde güven kaybını engeller. Alınan tedbirler, krizin meydana gelmemesi durumunda etkili olamazsa bile krizin olumsuz etkilerini azaltabilir, hatta krizi bir fırsata dönüştürebilir (Ulutaş, 2010).

Sonuç olarak, okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerinin güçlü olması, okulun dayanıklılığını artırabilir ve topluluğun güvenini kazanarak kriz durumlarına daha etkili bir şekilde müdahale edebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik düzeyleri ile kriz yönetimi becerisi arasında orta düzey ilişki vardır. Bu sonuç, kapsayıcı liderlik ve kriz yönetimi kavramları arasında belirli bir derecede ilişki olduğunu, ancak bu ilişkinin ne çok güçlü ne de çok zayıf olduğunu ifade eder. Yani, kriz yönetimi ve kapsayıcı liderlik arasındaki bağlantı, belirli bir düzeyde anlamlı veya etkili olabilir, ancak bu bağlantı tamamen güçlü veya tamamen zayıf değildir. Bu tür bir orta düzey ilişki, kriz yönetimi süreçlerinin kapsayıcı liderlik prensipleriyle desteklenmesi veya kapsayıcı liderliğin kriz durumlarında daha etkili bir şekilde uygulanması gibi durumları ifade edebilir. Bu, çeşitlilik, açık iletişim, işbirliği ve takım morali gibi kapsayıcı liderlik özelliklerinin, kriz durumlarında yönetim süreçlerine ve takım dinamiklerine orta düzeyde etki edebileceği anlamına gelir. Kapsayıcı liderler, kriz durumlarında nasıl etkili bir şekilde yönetileceklerini uygulamalı olarak deneyimleyebilirler. Kriz simülasyonları ve tatbikatlar, liderlere beklenmeyen durumlarla başa çıkma yeteneklerini güçlendirebilir. Kapsayıcı liderler, çeşitli yetenek ve perspektiflere sahip bir ekibi teşvik ederler. Kriz durumlarında farklı bakış açıları, çeşitli çözümlerin üretilmesine yardımcı olabilir. Liderler, ekiplerini çeşitlendirmek ve bu çeşitliliği yönetmek için çaba sarf edebilirler. Kapsayıcı liderler, sürekli olarak öğrenmeye açık olduklarını ve geri bildirimlere değer verdiklerini göstermelidirler. Bu, liderlerin kriz durumlarından sonra yapılan değerlendirmelerle sürekli olarak gelişmelerine ve iyileşmelerine olanak tanır. Kapsayıcı liderler, kriz durumlarında esnek ve değişime açık olmalıdır. Hızla değişen koşullara uyum sağlama yeteneği, liderin etkili kriz yönetimini destekler. Kapsayıcı liderler, topluluğun krizlere karşı bilinçli olmasını sağlamak için eğitim ve farkındalık artırma çabalarına öncülük edebilirler.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, A., & Erenler, E. (2008). Otel işletmelerinde yöneticilerin liderlik yönelimleri ve işletme performansı ilişkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 19(1), 21-36.
- Aksu, A., & Deveci, S. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetimi becerileri. *Education Sciences*, 4(2), 448-464.
- Altınel Yüncü, Z. (2022). *Okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algıları* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri.
- Asunakutlu, T., & Safran, B. (2004). Stratejik yönetim açısından kriz kaynaklarına ilişkin bir değerlendirme. *Öneri Dergisi*, 6(21), 51-58.
- Aydın, İ. (2016). *Eğitim ve öğretimde etik* (8. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baltaş, Z. (2002). *Krizde fırsatları görmek*. Remzi Kitabevi.
- Baş, M. (2022). Kamu çalışanlarının kapsayıcı liderlik algısı üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 343-354.
- Bortini, P., Paci, A., Rise, A. & Rojnik, I. (2016). *Inclusive leadership—Theoretical framework*. European Commission.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Siyasal Kitabevi.
- Celep, C. (2004). *Eğitim örgütlerinde dönüşümsel liderlik*. Anı Yayıncılık.
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 1(1).
- Erdem, O., & Dikici, A. M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(29), 198-213.
- Filiz, E. (2007). *Kamu yönetiminde kriz yönetimi*. Alfa Akademi Basım Yayım.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Seçkin Yayıncılık.
- Gül Ekşi, G. (2023). Kapsayıcı liderlik. *Scientific Journal of Finance and Financial Law Studies*, 3(1), 31-40.

- Gül, N. (2018). Kriz yönetimi. İçinde E. Aydoğan (Ed.), *Örgütsel davranış odaklı yönetsel yaklaşımlar* (ss. 231-242). Gazi Kitabevi.
- Güneş, M., & Beyazıt, E. (2010). Özel işletmelerde kriz yönetimi üzerine genel bir değerlendirme. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 15-33.
- Okçu, V., & Deviren, İ. (2020). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *MSKU Journal of Education*, 7(2), 180-192. <https://doi.org/10.21666/muefd.770115>
- Peker, Ö., & Aytürk, N. (2002). *Yönetim becerileri*. Yargı Yayınevi.
- Ryan, J. (2014). Promoting inclusive leadership in diverse schools. İçinde I. Bogotch & C. M. Shields (Eds.), *International handbook of educational leadership and social (in)justice* (Vol. 29, ss. 359-380). Springer.
- Sürücü, L., & Maslakçı, A. (2021). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 22(2), 201-215.
- Şentürk, H. A. (2019). *Kapsayıcı liderlik davranışı ve iş modeli ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ekonomi ve Finans Anabilim Dalı.
- Tagraf, H., & Aslan, N. T. (2003). Kriz oluşum süreci ve kriz yönetiminde proaktif yaklaşım. *Journal of Economics and Administrative Sciences of Cumhuriyet University*, 4(1), 153-158.
- Tutar, H. (2000). *Kriz ve stres ortamında yönetim*. Hayat Yayıncılık.
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wuffli, P. A. (2016). *Inclusive leadership: A framework for the global era*. Springer.

BÖLÜM 2

OKUL-TOPLUM İŞ BİRLİĞİ MODELLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDEKİ KATKILARI: NİTEL BİR İNCELEME¹

Nazlı Sıla Öner², Fadime Gürsoy³, Hasan Ulvi Evren⁴

Özet

Bu çalışma, okul öncesi eğitimde yerel toplum, sivil toplum kuruluşları (STK'lar), belediyeler ve okul yöneticileri arasında geliştirilen iş birliği modellerinin eğitim kalitesi ve kapasite gelişimindeki katkılarını incelemektedir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir; veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları ve anasınıflarından beş okul müdürü ve müdür yardımcısı katılmıştır. Bulgular, iş birliği basamakları, iş birliği türleri, iş birliğini geliştirme yolları, iş birliğinin okullara faydaları, karşılaşılan zorluklar ve okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları olmak üzere altı tema altında incelenmiştir. Araştırma sonucunda, iş birliği süreçlerinin eğitim kalitesini artırdığı, maddi ve lojistik desteğin sürekliliğini sağladığı ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimine katkı sunduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca bürokratik engeller ve siyasi ayrımcılık gibi zorluklara dikkat çekilmiştir. Çalışmanın sonunda okul yöneticileri için eğitim programlarının düzenlenmesi ve bürokrasinin azaltılması gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul-Toplum iş birliği, okul öncesi eğitim, iş birliği modelleri, eğitim kalitesi, sivil toplum kuruluşları, yerel toplum.

GİRİŞ

Okullar, bir toplumun yapısını tanımlamada birçok kişinin düşündüğünden daha büyük bir etkiye sahiptir. Eğer bir okul sistemi, içinde bulunduğu toplumun önemli bir unsuru değilse; okul müdürünün diğer toplum liderleri ile ilişkileri güçlü değilse; öğretmenler topluma bağlılık hissetmiyorsa ve toplum üyeleri, okulların topluma önemli katkılar sunduğunu düşünmüyorsa, bu durum ilişkilerdeki gerekli kapasitenin eksik olduğunu gösterir. Öte yandan, okullar çocukların hayatını etkileyen diğer grupların önemini, diğer gruplar da okulların değerini anlamaya başladığında yeni fırsatlar ortaya çıkar (Senge, Cambren-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2014). Okul-toplum iş birliği, eğitim sonuçlarını iyileştirmek ve toplumsal gelişimi desteklemek için giderek daha önemli bir unsur olarak görülmektedir. Bu iş birliği, okullar, aileler, yerel işletmeler ve toplum grupları gibi çeşitli paydaşları bir araya getirerek, destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturulmasına katkıda bulunur (Wang et al., 2016). Eğitim deneyimleri, müzeler, senfoniler, halk kütüphaneleri, kulüpler, tiyatrolar, konuşma grupları, kamu hizmetleri, yerel yasalar ve işletmeler gibi çeşitli toplumsal kurumlarda gerçekleşir (Senge vd., 2014).

Araştırmalar, bu iş birliğinin topluluk katılımının faydaları, sosyal-duygusal öğrenmenin entegrasyonu ve hem eğitimsel hem de sosyal ihtiyaçları karşılayan ortaklıkların geliştirilmesi gibi birçok önemli boyutuna dikkat çekmektedir. Özellikle topluluk katılımı, okul-toplum iş birliğinin önemli bir parçası olarak öne çıkmakta; öğrenci başarısı ve okul gelişimi üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Wang ve arkadaşları, okullar ile toplum üyeleri arasındaki iş birliğinin sadece eğitimsel başarıları artırmakla kalmayıp, aynı zamanda okulun itibarını güçlendirerek daha fazla öğrenci çekmesine katkı sağladığını vurgulamaktadır (Wang et al., 2016).

¹ Çalışma ICONTE 2024'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu yazar: Ar. Gör., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur/Türkiye, nazlisilaoner@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9730-9060.

³ Millî Eğitim Bakanlığı, fadimeilgin@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8170-9158

⁴ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, hasan.evren@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2839-3849

Okul, eğitim sistemimizde eğitimin üretildiği mekandır ve eğitim örgütünün halkla doğrudan temas kurduğu kapıdır. Okulun sorunları toplumu, toplumun sorunları ise okulu daha oluşum aşamasında etkiler (Gökyer, 2018). Okul-çevre iş birliğinin amacı, çevredeki bireylerin, grupların ve kurumların davranış ve düşüncelerini okulun hedefleri doğrultusunda yönlendirmektir. (Açıkalın, 2016). Okul yöneticileri, çevredeki belirli grupların amaç ve taleplerini kontrol altında tutarak, okula yansımaları muhtemel olumsuzlukları dengelemekle birlikte, gönüllü kişi ve grupların hedef ve faaliyetlerini okulun yararına çevirebilmek için de aktif bir çaba göstermelidir (Balay, 2019).

Erken çocukluk dönemi, diğer yandan; çocuğun öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu, kültürel normların şekillendiği ve temel alışkanlıkların kazanıldığı kritik bir evredir. Bu dönemde, beyindeki hızlı gelişim sayesinde insanın yaşam boyu sağlığını, öğrenme yeteneklerini ve davranışlarını etkileyecek sağlam temeller atılmaktadır. Öğrenmenin en yoğun olduğu bu süreçte çocuklar, alıcı konumda oldukları için çevrenin tüm olumlu ve olumsuz etkilerine açıktırlar (Barbaroğlu, 2017). Bu noktada okul öncesi eğitim kurumlarında yönetimin okul ortamını çocukların ilgi ve ihtiyaçları konusunda hazırlamakta ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarının toplumla kurduğu iş birliği sayesinde kalite geliştirme konusunda ön plana çıkacağı ve kaynak bulma kapasitesini artıracığı düşünülmektedir. Bu kapsamda alan yazında yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu durum söz konusu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı; yerel toplum, STK'lar ve belediyeler ile okul yöneticileri arasında geliştirilen iş birliği modellerinin okul öncesi eğitimde kalite ve kapasite gelişimine nasıl katkı sağladığını ortaya koymaktır. Aynı zamanda bu iş birliği modellerinin oluşturulma süreçlerini ve başarılı uygulama stratejilerini incelemek de hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum fenomenoloji ile desenlenmiştir. Fenomonoloji, araştırmacının katılımcıların bir olguyla ilgili yaşadıkları deneyimleri kendi tanımlamaları doğrultusunda aktardığı, kökeni psikoloji ve felsefeye dayanan bir araştırma desendir (Creswell & Creswell, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri Millî Eğitim Bakanlığı bünyesine bağlı bulunan anaokulları ve anasınıflarının müdür ve müdür yardımcılarında toplanmıştır. Uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 5 müdür ve müdür yardımcısı ile görüşmeler yürütülmüştür. Uygun örnekleme yöntemi, koşulların niteliğine bağlı olarak değişkenlik gösterir. Zaman, bütçe, mekân, konumun erişilebilirliği veya katılımcılara göre bir örneklem seçimi yapılabilir (Merriam, 2018).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle bu araştırmanın yapılması için Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu onayı alınmıştır. Daha sonra gönüllü katılım esasına uygun olarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Kurumlarda Görev Yapan Yöneticilerin Toplumla İş birliği Konusundaki Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Çalışmaya katılmada gönüllü olan 6 katılımcı ile telefonla görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşmeler transkript edilerek yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Oluşturulan metinler görüşme yapılan kişilere sunulularak onayları alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

“Okul Öncesi Kurumlarda Görev Yapan Yöneticilerin Toplumla İş birliği Konusundaki Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilirken bir okul öncesi iki eğitim yönetimi olmak üzere alan uzmanlarının uzman görüşüne

başvurulmuştur. 14 soru olarak hazırlanan form alınan uzman görüşleri sonucunda 9 soru olarak son halini almıştır.

İnandırıcılık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

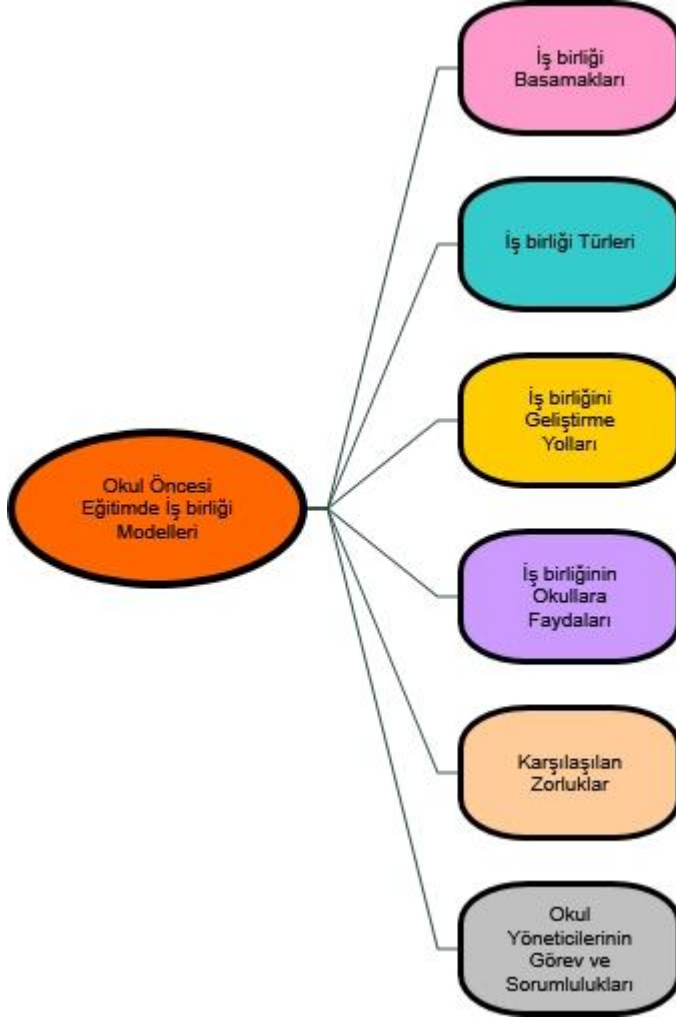
Araştırma verisi toplamak amacıyla; araştırmacılar tarafından alan yazındaki benzer nitel çalışmalar taranarak bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak aşamasındaki görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. Eğitim yönetimi alanından 1 Profesör, 1 Doktor Öğretim Üyesi, 1 Öğretim Görevlisi Doktor, 1 Araştırma Görevlisi ve 1 Doktorun görüşleri doğrultusunda 9 ana soru ve ek sorular içeren bir görüşme formu ortaya çıkmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik gibi ölçütlere ihtiyaç vardır (Arastaman, Fidan & Fidan, 2018). İnandırıcılık, bulguların gerçeklikle ne kadar uyumlu olduğunu gösterirken (Patton, 1999), aktarılabilirlik bulguların teoriye, pratiğe ve gelecekteki araştırmalara ne ölçüde uygulanabilir olduğunu ifade eder (Lincoln & Guba, 1986). Bu araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için araştırma sürecinin başından sonuna kadar, araştırma tasarımı, elde edilen veriler, verilerin analizi ve bulguların yazılması aşamalarında sürekli olarak geri bildirim alınmış ve bu geri bildirimlere göre düzeltmeler yapılmıştır. İnandırıcılık, nitel bir araştırmanın güven duyulabilirliğinin sağlanmasında en önemli unsurlarından biri olarak görülmektedir (Guba, 1981). Nitel bir araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için, çalışmanın yapıldığı bağlam, katılımcılar, araştırma ortamı ve koşulları hakkında ayrıntılı bilgiler sunmak önemlidir. Bu sayede okuyucu, elde edilen bulguların başka bağlamlara veya farklı katılımcılara ne ölçüde uygulanabileceğini değerlendirme fırsatı bulur (Braun ve Clarke, 2013). Bu çalışmada aktarılabilirliği sağlamak için ise araştırma sürecinde atılan her adım hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırma modeli, veri toplama aracı ve veri analizi, araştırmacılar tarafından kapsamlı bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır (Miles, Huberman & Saldana, 2014). Nitel araştırmalarda tutarlılık, aynı konuda benzer gözlemler yapan farklı araştırmacıların alan notları ve transkriptler gibi verileri analiz ederek ulaştıkları anlamların birbirleriyle ne kadar uyumlu olduğunun bir göstergesidir (Franklin, Cody ve Ballan, 2010). Teyit edilebilirlik ise bulguların, araştırmacının değil, katılımcıların deneyimleri ve düşüncelerinden kaynaklandığını ortaya koymayı ifade eder (Shenton, 2004). Bu çalışmada tutarlılığı sağlamak amacıyla bulgular doğrudan ve yorum yapılmadan sunulmuş, birden fazla araştırmacı çalışmaya dâhil edilmiş ve bu araştırmacılar tarafından benzer veri toplama süreçleri ve yöntemleri kullanılmıştır. Teyit edilebilirliği sağlamak için ise araştırma süreci detaylı bir şekilde sunulmuş, veri toplama ve analiz yöntemleri hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılmış ve araştırmayla ilgili belgeler araştırmacılar tarafından saklanmıştır.

BULGULAR

Yerel toplum, sivil toplum kuruluşları (STK'lar), belediyeler ve okul yöneticilerinin iş birliği ile okul öncesi eğitimde kaynak ve destek sağlama modellerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen nitel görüşmeler sonunda elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda araştırmacılar tarafından elde edilen temalar Şekil 1.1'de şemalaştırılarak verilmiştir.

Şekil 1
Okul Öncesi Eğitimde İş birliği Modellerine İlişkin Temalar



Şekil 1’de de görüldüğü üzere, yerel toplum, sivil toplum kuruluşları (STK’lar), belediyeler ve okul yöneticilerinin iş birliği ile okul öncesi eğitimde kaynak ve destek sağlama modellerine yönelik elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından altı tema altında incelenmiştir. Bu temalar;

- İş birliği Basamakları
- İş birliği Türleri
- İş birliğini Geliştirme Yolları
- İş birliğinin Okullara Faydaları
- Karşılaşılan Zorluklar
- Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumlulukları

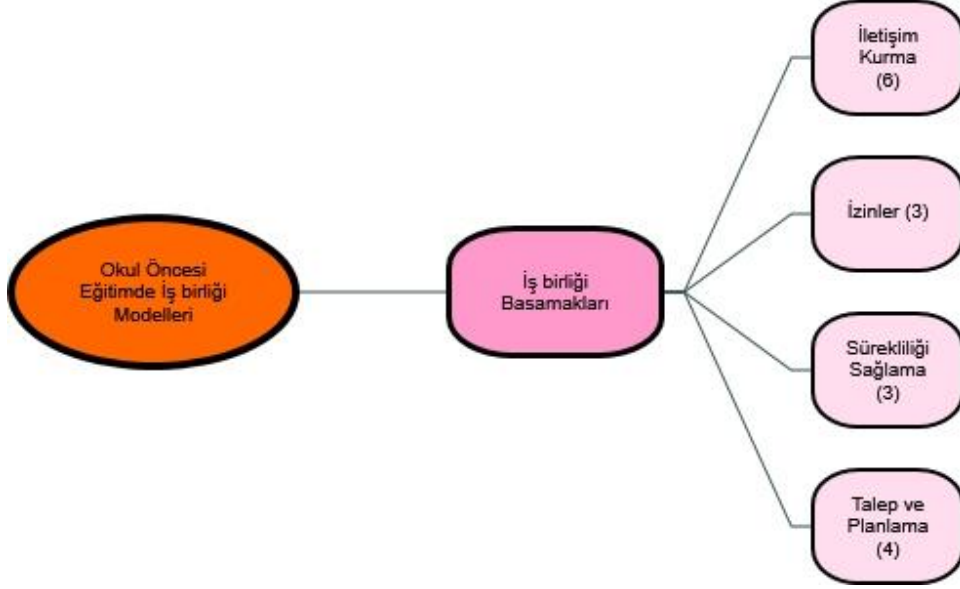
şeklinde. Daha sonra her bir tema için araştırmacılar tarafından farklı şemalar oluşturulmuştur ve elde edilen bulgular ile ilgili daha ayrıntılı bilgi sunulmuştur.

1. “İş birliği Basamakları” Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan verilerin içerik analizi neticesinde elde edilen “İş birliği Basamakları” temasına ilişkin kategoriler Şekil 2’de şemalaştırılarak özetlenmiştir:

Şekil 2

İş birliği Basamakları Temasına İlişkin Kategoriler



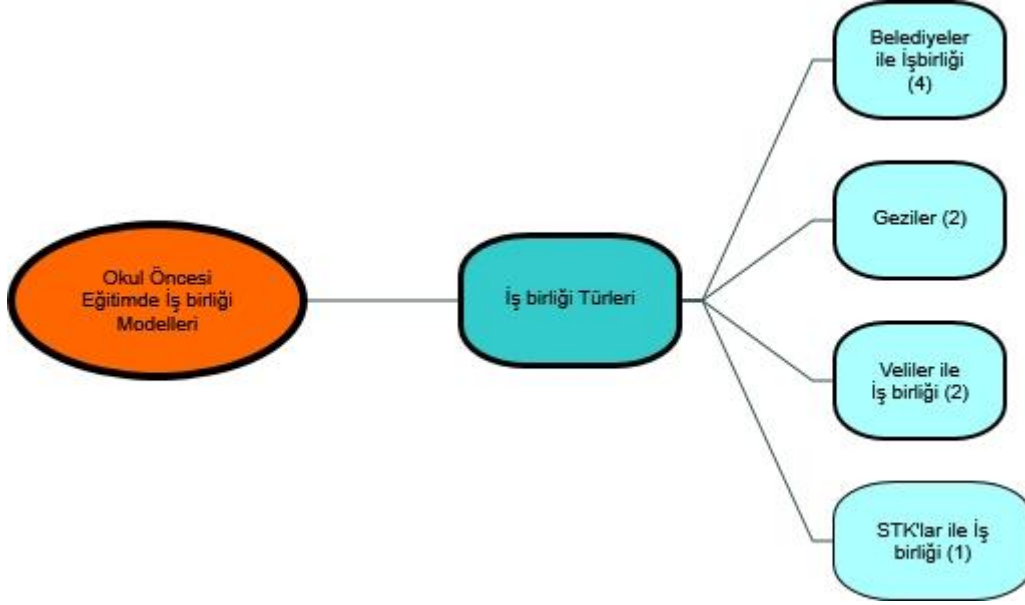
Şekil 2’de görüldüğü üzere “İş birliği Basamakları” teması altında *iletişim kurma*, *izinler*, *sürekliliği sağlama* ve *talep ve planlama* kategorilerine ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin iş birliği basamaklarına ilişkin görüşleri arasında en çok öne çıkan (6 Kişi) bulgu olarak *iletişim kurma* bulgusu dikkat çekmektedir. Katılımcıların tamamı tarafından gerek yerel toplum, gerek STK’lar gerekse de belediyeler ile gerçekleştirilmesi planlanan ya da talep edilen iş birliklerinin gerçekleştirilebilmesi adına en temel basamağın iletişim olduğu ve bu iletişimin de okul müdürleri tarafından sağlandığı vurgulanmaktadır.

2. “İş birliği Türleri” Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan verilerin içerik analizi neticesinde elde edilen “İş birliği Türleri” temasına ilişkin kategoriler Şekil 3’te şemalaştırılarak özetlenmiştir:

Şekil 3
İş birliği Türleri Temasına İlişkin Kategoriler



Şekil 3'te görüldüğü üzere "İş birliği Türleri" teması altında *belediyeler ile iş birliği*, *geziler*, *veliler ile iş birliği* ve *STK'lar ile iş birliği* kategorilerine ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin, okullarında dış paydaşlar ile gerçekleştirilen iş birliği türlerine ilişkin görüşleri arasında *belediyeler ile iş birliği* bulgusu başı çekmektedir (4 Kişi). Okullardaki eksiklerin giderilebilmesi adına okul yönetimlerinin gerekli bütçeye sahip olmaması nedeniyle özellikle belediyeler ile iş birliği içinde bulunulmasının önemine vurgu yapan katılımcı görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

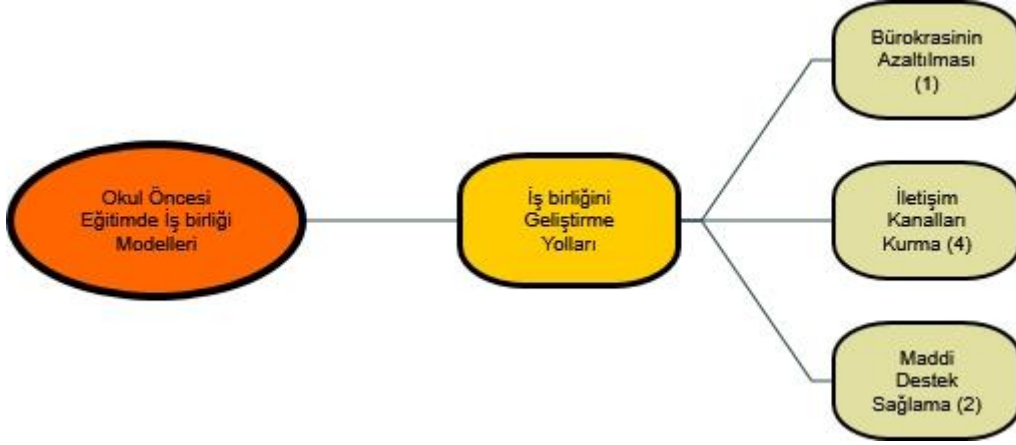
"Ne tarz iş birliği çalışmaları var dersiniz, belediyelerden mekan ve kaynak desteği sağlamaya çalışıyoruz genellikle. Çocukların çevre bilinci ve trafik eğitimi gibi konularda etkinlik düzenleyebiliyorlar. Dezavantajlı çocuklar için ihtiyaçlarını giderme konusunda destek sağlayabiliyorlar." (Belediyeler ile İş birliği / Dilek Müdür)

3. "İş birliğini Geliştirme Yolları" Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan verilerin içerik analizi neticesinde elde edilen "İş birliğini Geliştirme Yolları" temasına ilişkin kategoriler Şekil 4'te şemalaştırılarak özetlenmiştir:

Şekil 4

İş birliğini Geliştirme Yolları Temasına İlişkin Kategoriler



Şekil 4’te görüldüğü üzere “İş birliğini Geliştirme Yolları” teması altında *bürokrasinin azaltılması*, *iletişim kanalları kurma* ve *maddi destek sağlama* kategorilerine ulaşılmıştır.

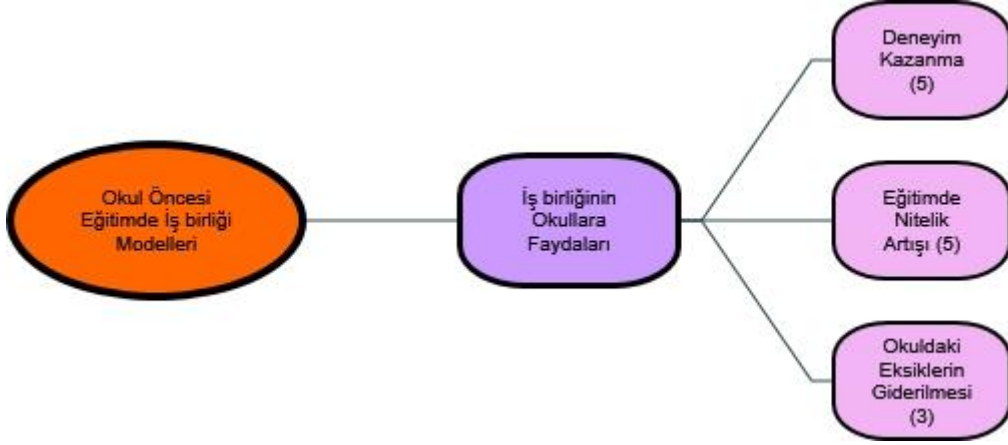
Araştırmaya katılan okul müdürlerinin iş birliğini geliştirme yollarına ilişkin görüşleri arasında en çok öne çıkan (4 Kişi) bulgu olarak *iletişim kanalları kurma* bulgusu dikkat çekmektedir. Yine katılımcı görüşlerine göre okullar ile yerel toplum, belediyeler ve STK’lar arasında iş birliğini geliştirebilmek için *bürokrasinin azaltılması* ve okullara daha çok *maddi destek sağlanması* gerekmektedir. Bürokrasiye takılmaksızın iş birliğine ilişkin farkındalığı artıracak resmi iletişim kanallarının kurulmasının iş birliğine olumlu katkı yapacağını ve süreci hızlandıracağını belirten katılımcı görüşlerinden biri aşağıdaki gibidir:

“Bilemiyorum belki bağımsız bir portalda bu tür kaygılar gütmeden herkes taleplerini veya ihtiyaçlarını girer o sisteme. Ardından bunu karşılayabilecek kurumlar, belediyeler veya STK lar dönüş yapar ve hızlıca işler görülebilir. Hani armut uygulaması var ya onun gibi mesela. Biz şu şu okulda şu şu hizmeti istiyoruz. Bu konuda bize kim yardımcı olabilir gibi ama resmi bir portal olmalı.” (İletişim Kanalları Kurma / Belma Müdür)

4. “İş birliğinin Okullara Faydaları” Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan verilerin içerik analizi neticesinde elde edilen “İş birliğinin Okullara Faydaları” temasına ilişkin kategoriler Şekil 5’te şemalaştırılarak özetlenmiştir:

Şekil 5
İş birliğinin Okullara Faydaları Temasına İlişkin Kategoriler



Şekil 5'te görüldüğü üzere "İş birliğinin Okullara Faydaları" teması altında *deneyim kazanma*, *eğitimde nitelik artışı* ve *okuldaki eksiklerin giderilmesi* kategorilerine ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılanların arasında iş birliğinin okullardaki araç-gereç, donanım tarzı eksiklerin giderilmesi ve tadilat, bakım tarzı ihtiyaçların karşılanması gibi faydaları olduğunu belirten okul müdürleri olmuştur (3 Kişi). Fakat iş birliğinin okullara faydalarına ilişkin katılımcı görüşleri arasında öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamasına bağlı olarak deneyim kazandıklarına ve eğitimdeki niteliğin gerçekleştirilen işbirlikleri sayesinde arttığına yönelik katılımcı görüşleri ön plana çıkmaktadır. İş birliğinin öğrencilere deneyim kazandırdığına ve eğitimdeki niteliği artırdığına ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Yani bu anlamda hani belediyeler özellikle ana sınıfına başlayarak, yaparak, yaşayarak, etkinlikler düzenleyerek çocukların bu konudaki öğrendiklerini daha etkili bir hale getirmektedir." (Eğitimde Nitelik Artışı / Yıldırım Müdür)

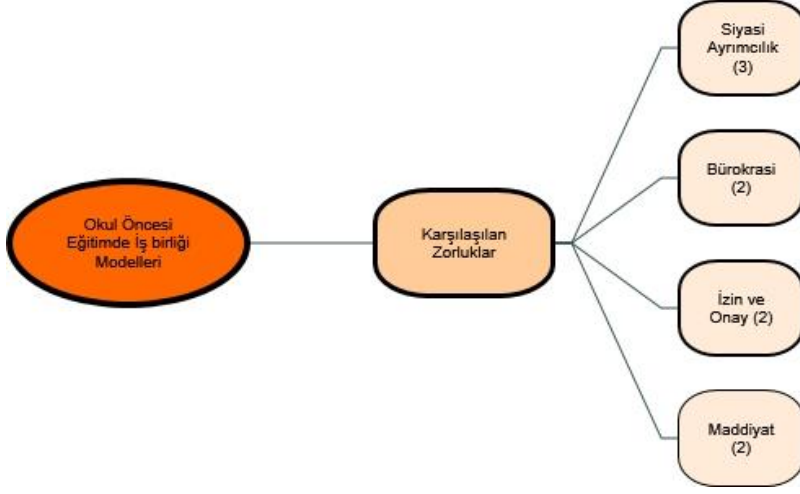
"Bir kere öğrenciler için farklı bir deneyim oluyor. Y yaparak yaşayarak öğrenmeye çok katkı sunuyor. Öğrenciler unutmuyor aklında yer ediyor. Örneğin itfaiye ziyareti yaptık öğrenciler inanılmaz etkilendi. İtfaiyelerin neler yaptığını öğrendiler. Ya da belediyenin hayvan barınağına gittiler hayvan hakları ve hayvanları koruma konusunda daha duyarlı oldular. Tiyatroya götürdük mesela çok güzeldi. Mesela ağız ve diş sağlığı ekipleri geldi maketlerle materyallerle uygulama yaptılar. Diş sağlığı hakkında farkındalık kazandılar ve daha çok önemini kavradılar bu konunun." (Deneyim Kazanma / Belma Müdür)

5. "Karşılaşılan Zorluklar" Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan verilerin içerik analizi neticesinde elde edilen "Karşılaşılan Zorluklar" temasına ilişkin kategoriler Şekil 6'da şemalaştırılarak özetlenmiştir:

Şekil 6

Karşılaşılan Zorluklar Temasına İlişkin Kategoriler



Şekil 6’da görüldüğü üzere “Karşılaşılan Zorluklar” teması altında *siyasi ayrımcılık*, *bürokrasi*, *izin ve onay* ve *maddiyat* kategorilerine ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin iş birliği sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri arasında bürokrasinin hantal işleyişi, gerçekleştirilmesi planlanan iş birlikleri için ilgili kurumların ihtiyacı olan izinlerin zor alınması ve iş birliği sürecinde özellikle ulaşım hizmeti gibi ücret ödenmesi gereken durumlarda gerekli desteğin görülmemesi bulguları yer almaktadır. Fakat bu tema altındaki en dikkat çekici bulgu olarak *siyasi ayrımcılık* bulgusu öne çıkmaktadır (3 Kişi). Belediyelerin ve STK’ların iş birliği sürecinde siyasi açıdan kendilerine yakın gördükleri okullara destek verdiğini öne süren bir katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir:

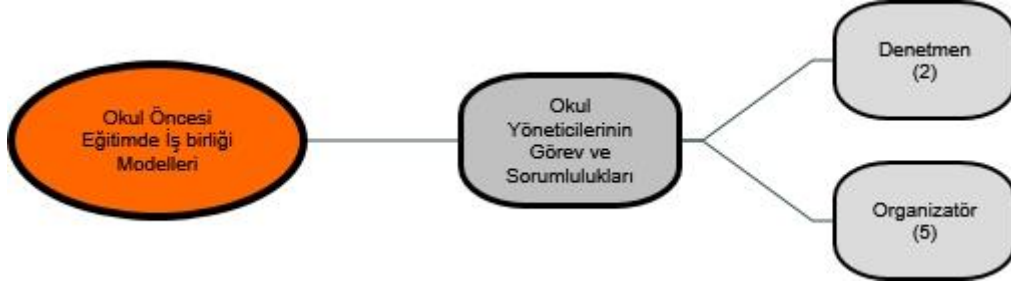
“İş birlikleri sırasında yaşanan en büyük zorluklar maalesef çoğu sivil toplum kuruluşu ve belediye, siyasi anlamda kendilerine yakın gördükleri okullara hizmet etme konusunda daha çok gayret içindeler. Hâlbuki bu tarz kurumların kesinlikle siyasi yapıdan uzak kalması gerekiyor. Çünkü burada destek sağlanacak, yardım alacak kişiler, çocuklar ancak bunun çok farkında olunmuyor. Karşılaşılan en büyük zorluklar okulların ayrıştırılması bu anlamda.” (Siyasi Ayrımcılık / Dilek Müdür)

6. “Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumlulukları” Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan verilerin içerik analizi neticesinde elde edilen “Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumlulukları” temasına ilişkin kategoriler Şekil 7’de şemalaştırılarak özetlenmiştir:

Şekil 7

Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumlulukları Temasına İlişkin Kategoriler



Şekil 1.7’de görüldüğü üzere “Okul Yöneticilerinin Görev ve Sorumlulukları” teması altında *denetmen* ve *organizatör* şeklinde iki kategoriye ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin, okullarında dış paydaşlar ile gerçekleştirilen iş birliği sürecindeki görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri doğrultusunda denetmen bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılar (2 Kişi) gerçekleştirilmesi düşünülen iş birliği etkinliklerinde öğrencilerin güvenliğini ve planlanan etkinliğin öğrencilere uygunluğunu denetlediklerinden bahsetmektedir. Bu tema altında en çok öne çıkan görev ve sorumluluk olarak ise organizatör bulgusu dikkat çekmektedir. Katılımcılar (5 Kişi) okullarındaki öğretmenlerden gelen iş birliği taleplerine istinaden ilgili kişi ve kuruluşlarla iletişimin kurulmasından planlamanın yapılmasına, gerekli izinlerin alınmasından ilgili sürecin takibine kadar tüm süreçlerde aktif rol aldıklarını ve organizasyonu okul müdürlerinin sağladığını ifade etmektedir. Buna yönelik bir katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenlerimiz bize gezi düzenlemek ya da eğitim almak istediklerini söylüyorlar. Biz o gerekli yerlerle veya gerekli kuruluşlarla iletişim haline geçip planlamayı biz yapıyoruz. Uygun zaman dilimlerinde, öğretmenlerimizin de katılımıyla gerçekleştiriyoruz.” (Organizatör / Elvan Müdür)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, okul öncesi eğitimde yerel toplum, sivil toplum kuruluşları (STK’lar), belediyeler ve okul yöneticileri arasında geliştirilen iş birliği modellerinin, eğitim kalitesi ve kapasite gelişiminde oynadığı rolü ortaya koymaya yöneliktir. Okul öncesi eğitimde yerel toplum, STK’lar, belediyeler ve okul yöneticileri arasında geliştirilen iş birliği modellerinin, eğitim kalitesini artırmak ve kapasite gelişimini sağlamak açısından kritik öneme sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu paydaşlar arasındaki etkili iş birliği, okul öncesinde daha kaliteli bir eğitim sunulmasını, eğitimde eşitsizliklerin azaltılmasını ve öğrencilerin okul öncesi eğitimden daha etkili bir şekilde yararlanmasını mümkün kılmaktadır. Bulgular üzerinden elde edilen temalar, okul-toplum iş birliğinin sistematik bir şekilde yürütüldüğünde önemli faydalar sağladığını göstermektedir.

Araştırmada bazı temel sonuçlara ulaşılmıştır. İlk olarak iş birliği basamakları yer almaktadır. Okul yöneticileri, iş birliklerini başlatmak ve sürekliliği sağlamak için yoğun çaba sarf etmektedir. İletişim kurma, izin alımı, talep ve planlama süreçleri iş birliğinin en kritik adımları olarak belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimde, çocukların üstün yararını gözetmek gerekliliği bulunmaktadır. Bunun sağlanmasında okul, aile ve toplumun birlikte çalışması ve iş birliği yapması önemli bir rol oynamaktadır. Bu şekilde paydaşlar bu üstün amaç doğrultusunda hareket etmekte ve birbirlerinin sorumluluğunu paylaşarak etkili bir eğitimin gerçekleşmesine katkı sunmaktadırlar. Ancak bu şekilde çocuğun sosyal yönden, psikolojik yönden, toplumsal yönden ve eğitsel açıdan çok yönlü olarak desteklenmesi sağlanabilmektedir (Driessen ve ark., 2005).

İkinci sonuç iş birliği türleri ile ilgilidir. Belediyeler ve STK'lar ile ortak projeler, eğitici geziler ve velilerle sürekli iletişim okul öncesi eğitimin niteliğini artırmada etkili olmaktadır. Özellikle belediyelerin maddi ve mekânsal desteği, okul yöneticileri tarafından en çok vurgulanan unsur olmuştur. Okul öncesi eğitimde kalitenin sağlanabilmesi adına toplum ve ailenin sürece dahil edilmesi önem taşımaktadır. Özellikle çocuğun bütünsel gelişimi açısından çocuğun içinde bulunduğu toplumca desteklenmesi, içinde yaşadığı toplumun olanaklarından yararlanması, çeşitli iş birliklerinin kurulması okul öncesi eğitimde özellikle eğitimin niteliğini arttıran unsurlar olarak görülmektedir (Driscoll ve Nagel, 2007).

Üçüncü sonuç olarak iş birliğini geliştirme yolları bulunmaktadır. Katılımcılar, iş birliğini geliştirmek için iletişim kanallarının artırılmasını ve bürokrasinin azaltılmasını önermektedir. Resmi bir portal aracılığıyla talep ve desteğin organize edilmesi iş birliğini hızlandırabilir. Okulun çevresi ile sağlam ilişkiler kurması gerekliliği çağdaş ve bilimsel eğitimin gerekçelerinden biri olarak görülmektedir. Çevreyle etkileşim ve iş birliği sayesinde çevrenin çeşitli olanaklarından okulun amaçları doğrultusunda yararlanılması gerekmektedir (Yıldırım, 2022).

Bir sonraki sonuç, iş birliğinin okullara faydalarıdır. İş birlikleri sayesinde okullarda fiziksel ve donanımsal eksiklikler giderilirken, çocuklar yaparak ve yaşayarak öğrenme deneyimleri kazanmaktadır. Bu süreç, eğitim niteliğini artırmakta ve öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bozkurt, Bayar ve Üstün (2018) okulun içinde bulunduğu çevrenin olanaklarından yararlanması gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Bu olanaklardan etkin bir biçimde yararlanmanın okullarda verilen eğitimin verimliliğine arttıracığı belirtilmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitimde de çevre ile iş birliği yapılması birçok açıdan okula katkısı olan bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Ardından gelen sonuç karşılaşılan zorluklardır. Araştırmada, bürokratik engeller, siyasi ayrımcılık ve maddi kaynak yetersizlikleri iş birliğini olumsuz etkileyen en büyük zorluklar olarak tanımlanmıştır. Bozkurt, Bayar ve Üstün, (2018) okul yöneticilerinin çevre ile ilişkilerinde karşılaştıkları zorluklar ile ilgili yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bunlardan özellikle maddi kaynakların yetersizliği dikkati çekmektedir. Finansal kaynakların yetersizliği sivil toplum kuruluşları, belediyeler veya diğer paydaşlar ile okul öncesi eğitim kurumları arasında sürdürülebilir projelerin yürütülmesini zorlaştırabilmektedir.

Son olarak ise okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları yer almaktadır. Okul yöneticileri, dış paydaşlarla iletişim kurma, planlama ve organizasyonu yürütmede aktif rol oynamakta, aynı zamanda etkinliklerin öğrenciler için uygunluğunu denetlemektedir. Okul yöneticileri verilen eğitimin amacına ulaşmasında kilit rol oynamaktadırlar. Okul öncesi eğitimin amacına ulaşmasında dış paydaşlarla etkili iletişim kurmak önem arz etmektedir. Okulların görevlerini gerçekleştirebilmesinde gerek örgüt içi gerekse örgüt dışı güçlerden yararlanmak gerekliliği oluşmaktadır (Bozkurt, Bayar ve Üstün, 2018). Bu bağlamda okul yöneticilerinin okul öncesi eğitimde iş birliğini geliştirme ve süreci yönetmede gerekli sorumluluğu alarak sürece olumlu katkılar sunması durumu söz konusudur.

Bu sonuçlar, okul-toplum iş birliğinin okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim kalitesini artırmakta ve kaynak yetersizliklerini gidermekte hayati bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Sonuçlar doğrultusunda birtakım öneriler şu şekilde sunulmuştur: Büyük Çapta Bir Portal Oluşturulması: İş birliği süreçlerini kolaylaştırmak için okulların taleplerini ve belediye, STK gibi paydaşların destek tekliflerini organize edecek resmi bir dijital portal geliştirilmelidir. Bürokrasinin Azaltılması: Okul yöneticilerinin iş birlikleri kurarken yaşadıkları izin ve onay alma süreçleri sadeleştirilerek hızlandırılmalıdır. Yerel Toplum ve Belediyelerle Stratejik Planlar: Belediyelerle okul öncesi eğitim için kaynak ve destek planları stratejik olarak yapılmalı, maddi ve lojistik destek sürekliliği sağlanmalıdır. Eğitici Etkinliklerin Yaygınlaştırılması: Okul yöneticileri ve öğretmenler, STK'lar ve belediyeler ile eğitici geziler ve uygulamalı etkinlikleri

yaygınlaştırmalıdır. Siyasi Ayrımcılığın Azaltılması: Belediyeler ve STK'lar, siyasi yaklaşımlardan uzak, tarafsız bir anlayışla tüm okullara eşit ölçüde destek vermelidir. Yöneticiler İçin Eğitim Programları: Okul yöneticilerinin iş birliği süreçlerini yönetme becerilerini geliştirecek eğitim programları düzenlenmelidir. Maddi Destek Mekanizmaları: Okul öncesi eğitim kurumları için maddi destek sağlayacak fonlar ve hibeler oluşturulmalıdır. Bu öneriler, okul yöneticilerinin daha etkin iş birlikleri kurmasını sağlarken, okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim niteliğini artıracak sürekli bir destek sistemi oluşturulmasına yönelik stratejik adımlar sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Açıkalm, A. (2016). *Okul-Çevre İlişkileri*. Eğitim Yayınevi.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Balay, R. (2019). *Eğitim yönetimi ve denetimi*. Pegem Akademi.
- Barbaroğlu, M. (2017). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Nobel Yayınları.
- Bozkurt, E., Üstün, A., & Bayar, A. (2018). Okul Yöneticilerinin Okul Çevre İlişkileri ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2561-2574.
- Braun, V., ve Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (M. Özdemir, Çev. Ed.). Eğiten Kitap.
- Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532.
- Driscoll, A., & Nagel, N. G. (2007). Early childhood education. *Birth*, 8.
- Franklin, C., Cody, P. A. & Ballan, M. (2010). Reliability and validity in qualitative research (Ed: Thyer, B. A.), içinde, *The handbook of social work research methods*, ss.273-292. SAGE Publications.
- Gökkyer, N. (2018). *Eğitim yönetimi: Teori ve uygulama*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, (30), 73-84.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayınları.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd Ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2014). *Beşinci disiplin: Okullar için öğrenme sanatı ve uygulaması* (A. Durmuş, Çev. Ed.). Yapı Kredi Yayınları.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.
- Wang, M. T., et al. (2016). Toplumsal katılım ve eğitimde iş birliği. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 205-221.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5 Pt 2), 1189-1208

BÖLÜM 3

YAPAY ZEKA ÇAĞINDA EĞİTİM VE OKUL LİDERLİĞİ

Ali Balcı¹

Özet

Yapay zeka (YZ), makine öğrenimi, veri madenciliği, doğal dil işleme ve sinir ağları gibi teknolojileri kapsayan bir kavramdır ve bilişsel süreçleri gerçekleştirebilen insan benzeri sistemler geliştirmeyi amaçlar. YZ'nin üç temel yeteneği bulunmaktadır. Bunlar: Veri analizi ve öğrenme, insan benzeri biliş ve duyguları algılama şeklindedir. YZ, eğitimde önemli bir dönüşüm süreci başlatmıştır. Eğitim, öğrencilerin bilgi yönetimi ve problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklanırken, YZ, öğretmenlerle birlikte çalışarak en iyi sonuçları elde etmek için kullanılmaktadır. Öğretmenlere öğretim ve öğrenmenin farklı yönlerinde yardımcı olabilecek birçok YZ aracı bulunmaktadır. Çalışmada ilgili örnekler sunulmuştur. YZ'nin eğitim yönetimine uygulanması her şeyden önce bir liderlik sorunudur. YZ'nin okul yönetimine uygulanması için politikalar ve ilkeler çalışmanın odaklarından biridir. Ayrıca YZ'nin okullarda kullanılmasıyla ilgili başlıca adımlardan bahsedilerek eğitim liderlerinin sorumlulukları, YZ'nin riskleri ve zorlukları bu çalışmada ele alınmış ve konu ile ilgili tartışma, sonuç ve önerilerle sonlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapay zeka, Eğitim-öğretim, Liderlik.

GİRİŞ

Yapay zeka (YZ), makine öğrenimi, veri madenciliği, doğal dil işleme ve sinir ağları gibi teknolojileri kapsayan bir kavramdır ve bilişsel süreçleri gerçekleştirebilen insan benzeri sistemler geliştirmeyi amaçlar. YZ'nin kökeni Turing'in 1950'lerdeki çalışmalarına dayansa da, günümüzde birçok sektörü hızla dönüştüren bir güç haline gelmiştir. 2030 yılına kadar küresel ekonomiye 15.7 trilyon dolar katkı sağlaması ve iş gücünde dönüşümlere yol açması beklenmektedir. YZ'nin eğitim dahil birçok sektörde etkili olduğu vurgulanmaktadır.

YZ'nin üç temel yeteneği bulunmaktadır: *Veri analizi ve öğrenme, insan benzeri biliş ve duyguları algılama. Zeka türleri açısından;* yapay dar zeka, yapay genel zeka ve yapay süper zeka olarak sınıflandırılırken, *teknolojileri açısından;* makine öğrenmesi, doğal dil işleme ve robotik sistemlerdir. *İşlevlerine göre* ise konuşma, biyometrik, algoritmik ve robotik sistemler olarak dört kategoriye ayrılır. Bu teknolojiler, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli yenilikler sunmaktadır.

YZ'nin Eğitim ve Öğretim Alanına Uygulanması

YZ, eğitimde önemli bir dönüşüm süreci başlatmıştır. Eğitim, öğrencilerin bilgi yönetimi ve problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklanırken, YZ, öğretmenlerle birlikte çalışarak en iyi sonuçları elde etmek için kullanılmaktadır. Öğrencilerin gelecekte YZ teknolojileriyle karşılaşacakları için eğitim kurumlarının onları bu teknolojiyle tanıştırmaları önemlidir. YZ, bireyselleştirilmiş öğrenme, kendi kendine yönlendirilen öğrenme ve e-öğrenme gibi yeni eğilimlerle uyumludur, bu da öğrencilerin akademik performanslarını artırabilir.

YZ, uzman sistemler, makine öğrenimi, doğal dil işleme ve makine görüşü gibi teknolojilerle eğitimde farklılaşmış öğretim olanakları sunar. Eğitimde YZ'nin etkisi, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini ve öğrencilerin öğrenme biçimlerini dönüştürmekte ve okul yönetimini etkilemektedir. Dijital dönüşüm, eğitimde fırsatlar ve zorluklar yaratırken, YZ'nin okul liderliğinde önemli bir rol oynaması beklenmektedir.

¹ Sorumlu yazar: Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Ankara/Türkiye, abalc29@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2025-3796

YZ'nin Eğitim ve Öğretime Fayda Sağlaması

Bu faydalar aşağıda sıralanmaktadır:

Kişiselleştirilmiş öğrenme. YZ, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre öğrenme deneyimlerini kişiselleştirebilir, bu da daha etkili öğrenmeyi sağlar.

Etkili geri bildirim. YZ, öğrencilere anında geri bildirim sunarak onların öğrenme süreçlerini hızlandırabilir.

Operasyonel verimlilik. YZ, okul yönetimi ve öğretim süreçlerinde verimliliği artırabilir, öğretmenlerin iş yükünü azaltabilir ve kaynakları daha verimli kullanabilir.

Erişim ve fırsat eşitliği. YZ, öğrencilere farklı sosyal ve ekonomik geçmişlere sahip olsalar da daha eşit fırsatlar sunabilir. Ayrıca, eğitimdeki fırsat eşitliğini artırarak daha kapsayıcı bir eğitim deneyimi yaratabilir.

Akademik veri analizi. YZ, notlar, devamlılık, test puanları ve öğretmen geri bildirimlerini analiz ederek öğrenci kalıplarını belirler ve eğitimcilere kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlar.

Finansal yönetim. YZ, okul bütçelerinin verimli kullanımını sağlar, mali düzensizlikleri tespit eder ve şeffaf bir finansal yönetim sunar.

Okul programı optimizasyonu. YZ, öğretmen tercihleri ve oda uygunluğunu dikkate alarak okul programını otomatik olarak optimize eder, sınıf programlarını ve öğrenci öğrenme zamanını iyileştirir.

Velilerle iletişim. YZ destekli sohbet botları, velilerin sorularına yanıt verir, okul etkinliklerini hatırlatır ve öğrencilerin akademik ilerlemeleri hakkında güncellemeler sunar.

Sonuç olarak, YZ'nin eğitimdeki etkileri okul yönetimini ve liderliği dönüştürmeye başlamıştır ve bu dönüşüm, öğretmenler, öğrenciler ve diğer paydaşlar için fırsatlar ve zorluklar sunmaktadır. YZ, eğitimde önemli bir güç haline gelmekte ve gelecekte okul liderliği açısından daha da kritik bir rol oynaması beklenmektedir.

YZ'nin Eğitim ve Öğretimde Kullanılması Araçları

Öğretmenlere öğretim ve öğrenmenin farklı yönlerinde yardımcı olabilecek birçok YZ aracı bulunmaktadır. Öğretmenlere faydalı olabilecek popüler araçlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır (Agrain, 2024):

İçerik oluşturma. ClassPoint YZ ve Quillbot gibi araçlar, dersler için sorular, sınavlar, slaytlar ve diğer materyalleri hazırlamaya yardımcı olabilmektedir. ClassPoint YZ, Bloom Taksonomisi seviyelerine dayalı olarak herhangi bir PowerPoint slaytından sorular oluşturabilir durumdadır. Quillbot ise herhangi bir metni yeniden yazmaya, özetlemeye ve dil bilgisi ve intihal kontrolü yapmaya yardımcı olabilmektedir.

Değerlendirme ve geri bildirim. Gradescope ve Formative YZ gibi araçlar, ödevleri, sınavları ve projeleri daha hızlı ve daha doğru bir şekilde değerlendirmeye yardımcı olabilmektedir. Gradescope, soruları gruplandırabilir, puanlayabilir, geri bildirim sağlayabilir ve verileri analiz edebilir durumdadır. Formative YZ ise gerçek zamanlı geri bildirim verebilir, değerlendirmeler oluşturabilir ve öğrenci gelişimini izleyebilir haldedir.

Etkileşimli öğrenme. Fetchy ve MathGPTPro gibi araçlar, öğrenciler için ilgi çekici ve etkileşimli dersler oluşturmaya yardımcı olabilmektedir. Fetchy, dil sanatı etkinlikleri, tarih perspektifleri, matematik veya fen deneyleri ve daha fazlasını oluşturabilir. MathGPTPro ise matematik problemlerini anında çözümler ve açıklamalarla yardımcı olabilir durumdadır.

Görülen o ki YZ Çağında öğretmenlerin mesleğe geleneksel hazırlığı yeterli olmayacak onların YZ araçları konusunda hiç değilse belli bir düzeyde YZ okuryazarlığı eğitimi almaları gerekecektir.

YZ'nin Okul Yönetimine Uygulanması

YZ'nin eğitim yönetimine uygulanması her şeyden önce bir liderlik sorunudur. Bu liderlik genelde okul müdürlerinden beklenir. Ancak bizim gibi merkezi yönetimli ülkelerde okul müdürlerinin bu

liderliği göstermesi mümkün olmaz, izin de verilmez; Bakanlık çapında bir liderlik gerekli olacaktır. YZ'nin eğitim yönetiminde uygulanması eğitimde ve yönetimde verimliliği ve eşitliği artırmak amacıyla önemli bir stratejidir. Eğitimde YZ'nin etkili entegrasyonu için önerilen politika ve stratejiler, YZ'nin potansiyelinden tam anlamıyla faydalanmak için gerekli adımları atmaya yönelik bir yol haritası sunmaktadır. Bu bağlamda, eğitim liderleri ve politika yapımcılarının bu dönüşümü yönetmeleri için aşağıdaki ana başlıklar öne çıkmaktadır:

YZ'nin Okul Yönetimine Uygulanması Politikası ve İlkeleri

YZ'nin eğitim sistemine entegrasyonu için oluşturulması gereken *temel politika ilkeleri* şunlardır:

YZ odaklı görev güçlerinin oluşturulması. Eğitimde YZ'nin etkili bir şekilde kullanılması için multidisipliner görev güçleri oluşturulmalıdır. Bu gruplar, eğitimdeki yenilikleri yönlendirebilir ve YZ'nin eğitim hedefleriyle uyumlu olmasını sağlayabilir.

YZ okuryazarlığının teşvik edilmesi. Öğrencilere YZ'nin ilkeleri, kavramları, uygulamaları, sınırlamaları ve etik sonuçları hakkında eğitim verilmelidir. Bu sayede öğrenciler, YZ'nin potansiyelini ve sınırlamalarını anlayarak bilinçli bir şekilde YZ ile etkileşime geçebilirler.

Sorumlu YZ kılavuzlarının oluşturulması. Eğitimde YZ'nin güvenli ve etik kullanımını sağlayacak net yönergeler oluşturulmalıdır. Bu kılavuzlar, öğrenci gizliliği ve sorumlu kullanım üzerine odaklanarak, YZ araçlarının güvenli bir şekilde kullanılmasını sağlamalıdır.

Mesleki gelişim desteği. Eğitimciler ve okul yönetimi, YZ'nin entegrasyonu konusunda mesleki gelişim programlarıyla desteklenmelidir. Bu programlar, YZ'nin sınırlamaları ve etik boyutları hakkında farkındalık yaratmalıdır.

YZ araştırma ve geliştirme çalışmaları. Eğitimde YZ'nin kullanımını iyileştirecek yeni teknolojilerin gelişimi için araştırma ve geliştirme çalışmalarına yatırım yapılmalıdır.

Anahtar Politika Yaklaşımları

Eğitimde YZ'nin faydalarını gerçekleştirmek ve risklerini azaltmak için politika yapımcılar ve eğitim liderlerinin alması gereken beş temel yaklaşım:

Liderliği teşvik edin. Eğitimde YZ'nin entegrasyonunu yönlendirecek, eğitimciler, öğrenciler ve politika yapımcıları içeren bir liderlik platformu oluşturulmalıdır. Bu platform, YZ'nin eğitim sistemine entegrasyonunu ve yenilikçi çözümler geliştirilmesini sağlamalıdır.

YZ okuryazarlığını teşvik edin. Öğrencilerin YZ'yi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri sağlanmalı ve eğitim müfredatlarına YZ'nin temel kavramları dahil edilmelidir. Bu, öğrencilerin YZ teknolojilerinin bilinçli tüketicileri ve yaratıcıları olmalarını sağlar.

Rehberlik sağlayın. YZ'nin güvenli ve etik kullanımına yönelik net yönergeler oluşturulmalı ve eğitim kurumlarında öğrenci gizliliği gibi kritik unsurlar korunmalıdır. YZ'nin öğrencilere sağladığı faydaların güvenli ve etik bir şekilde gerçekleştirilmesi için rehberlik edilmelidir.

Kapasiteleri geliştirin. Eğitimciler ve okul personelinin YZ'yi öğretim, öğrenme ve okul yönetiminde kullanabilmeleri için mesleki gelişim fırsatları sunulmalıdır. Bu, eğitimcilerin YZ'nin sınırlarını, potansiyelini ve etik boyutlarını anlamalarına yardımcı olacaktır.

Yeniliği destekleyin. Eğitimde pedagojiyi ve eğitim araçlarını geliştirecek YZ araştırmalarına yatırım yapılmalıdır. Yenilikçi YZ çözümleri, öğrenme deneyimlerini iyileştirebilir ve öğrenci başarılarını artırabilir.

YZ'nin okul yönetimine uygulanması, eğitim sektörünü dönüştürme potansiyeline sahip büyük bir yenilik olarak öne çıkmaktadır. Eğitim sektörü, sürekli değişen bir dünya için öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı hedeflerken, YZ teknolojileri okul yönetimini daha verimli hale getirmektedir. YZ destekli okul yönetim yazılımları, idari görevleri otomatikleştirerek, öğretmenlerin ve yöneticilerin daha yaratıcı ve verimli olmasına olanak tanır.

YZ'nin Okullara Getirilmesi

YZ'nin okuluna getirilmesi için YZ politikasına dayalı bir "YZ Okular Çerçevesi" gibi bir çerçeve geliştirilmesi önemlidir. Bu çerçeve, YZ'nin güvenli ve etkili kullanımını yönlendirecek ve öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulların YZ'nin faydalarından yararlanırken olası risklere karşı korunmalarını sağlayacaktır. Ayrıca, YZ'ye yeni başlayan okul müdürleri ve personel için aşamalı bir profesyonel gelişim planı oluşturulmalıdır. Bu plan, YZ'ye temel kurslar ve uzman rehberliğiyle başlanarak, YZ bilgisi seviyesine uygun eğitimlerle devam etmeyi öngörmelidir. Eğitim programlarına YZ kavramlarının entegre edilmesi ve okul liderlerinin açık liderlik yaparak örnek olmaları gerektiği vurgulanmalıdır. Okul liderlerinin YZ okuryazarlığını mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak önceliklendirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Bu çerçevede, net yönergeler ve hedeflerin belirlenmesi, pilot programlarla YZ kullanımının etkinliğinin ölçülmesi ve geri bildirimlerin alınması gereklidir. Okullar, başlangıçta YZ kullanımını belirli projelerle sınırlamalı ve politikalarını düzenli olarak gözden geçirmelidir. Dijital okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerinin YZ kullanımındaki rolü de unutulmamalıdır. Zaman içinde, daha gelişmiş YZ teknolojilerine (bilişsel mimariler, transformer tabanlı modeller vb.) geçiş yapılması beklenmektedir.

Chernov ve Chernova'ya (2019) göre, YZ'nin eğitim yönetimine entegrasyonu üç ana düşünce etrafında şekillenmektedir: (1) YZ'yi karar destek aracı olarak görmek, (2) YZ-insan iş birliğini vurgulamak, (3) YZ'yi tehdit olarak görmek. Okul liderleri, YZ teknolojilerinin fırsat ve zorluklarıyla başa çıkmak zorundadır. Dijital liderlik, okul liderlerinin teknolojiyi öğretim ve öğrenme süreçlerine entegre etmesini beklemektedir. Bu bağlamda, YZ destekli teknolojiler okul liderlerine çeşitli teknik görevlerde yardımcı olabilir ve eğitim süreçlerine daha fazla entegrasyon sağlayabilir.

YZ'nin eğitimdeki rolü, liderliği daha paylaşımcı ve iş birliğine dayalı bir hale getirebilir. YZ ve büyük veri, eğitim politikası oluşturmayı ve öğrenci performansını daha objektif şekilde değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Bu, okul liderlerinin eğitimde daha kanıta dayalı yönetim yapmalarına olanak sağlar. Sonuç olarak, geleneksel liderlik uygulamaları YZ çağında yetersiz kalmaktadır. Okul müdürlerinin, okullarının gelişimini sürdürebilmeleri için dijital liderlik kapasitelerini artırarak genişletmeleri gerekmektedir. Dijital liderlik, öğretim yöntemlerini teknolojiyle desteklemeyi ve YZ araçlarını öğretim pratiğini geliştirmek için kullanmayı içerir.

YZ'nin okullara entegre edilmesi için atılabilecek başlıca adımlar. Bu adımlar aşağıda sıralanmaktadır:

Farkındalık ve eğitim. Yöneticiler ve personel için YZ hakkında eğitimler düzenlenmeli, güncel gelişmeler takip edilmelidir.

Stratejik planlama. Okulun ihtiyaçları belirlenip YZ'nin bu ihtiyaçları nasıl karşılayabileceği net bir şekilde hedeflenmelidir. Aşamalı bir uygulama planı geliştirilmelidir.

Mesleki gelişim. Personel için temel ve ileri düzey YZ eğitimleri sağlanmalı, sürekli öğrenme kültürü teşvik edilmelidir.

Eğitim programına entegrasyon. YZ konuları eğitim müfredatına dahil edilmeli, öğrenciler için proje tabanlı öğrenme fırsatları yaratılmalıdır.

Altyapı kurulumu. Okulun gerekli teknolojik altyapı ve veri yönetim sistemleri sağlanmalıdır.

Destekleyici ortam. Veliler ve okul topluluğu YZ'nin faydaları hakkında bilgilendirilmeli, işbirliği yapılmalıdır.

Sürekli değerlendirme. YZ'nin eğitimdeki etkisi düzenli olarak izlenmeli ve sürekli iyileştirmeler yapılmalıdır.

Etik ve erişim politikaları. YZ kullanımına ilişkin net etik yönergeler belirlenmeli ve tüm öğrencilere eşit erişim sağlanmalıdır.

Ortaklıklar ve işbirlikleri. Teknoloji şirketleri ve diğer eğitim kurumlarıyla işbirlikleri yapılarak en son YZ araçlarına erişim sağlanmalıdır.

Bu adımlar, okul müdürlerinin okullarını YZ'ye hazırlamaları ve eğitim deneyimlerini geliştirmeleri için etkili bir yol haritası sunmaktadır.

YZ çağında eğitim liderlerinin ana sorumlulukları. YZ'in okul yönetimine uygulanması her şeyden önce bir liderlik sorunudur. YZ çağında eğitim liderliğinin, eğitim kurumlarının geleceğe hazırlanmasında ve dijital dönüşüm süreçlerinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Eğitim sektörü, teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte büyük bir dönüşüm geçirmektedir. Bu dönüşümde eğitim liderlerinin, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmek ve eğitim ortamlarını verimli hale getirmek için teknolojiyi nasıl adapte edeceklerini anlamaları, kritik bir öneme sahiptir. Eğitimde YZ'nin etkisi, yalnızca öğretim yöntemlerini değiştirmekle kalmayıp, aynı zamanda okul yönetimi ve liderlik anlayışlarını da dönüştürmektedir. Bu sorumluluklar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Dijital dönüşüm ve yenilikçi liderlik. Eğitim liderlerinin teknolojiyi sadece sınıflarda değil, okul yönetiminde de etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Dijital dönüşümcü liderlik, sadece teknolojiyi adapte etmekle kalmaz, aynı zamanda okulda bir yenilik ve işbirliği kültürü oluşturarak, öğretmenleri ve öğrencileri dijital becerilerle donatır. Bu liderlik anlayışı, geleneksel öğretim yöntemlerinden daha fazlasını gerektirir ve eğitim kurumlarının her düzeyde gelişmesini sağlayacak stratejiler gerektirir.

Hızla değişen eğitim ihtiyaçları. YZ'nin eğitimdeki etkisi, eğitim liderlerinin adaptasyon yeteneklerini test eder. Belirsizlik ve hızlı değişim, liderlerin stratejik düşüncelerini ve yenilikçi çözümler geliştirmelerini gerektirir. Eğitim liderlerinin, başarısızlıkları öğrenme fırsatlarına dönüştürme ve değişen koşullara hızla uyum sağlama becerisi geliştirmeleri önemlidir.

Empati ve ilişki odaklı yönetim. Eğitim liderlerinin, YZ'nin analitik işlevleri devraldığı bir dünyada, empati ve insan ilişkilerine daha fazla odaklanmaları gerekecektir. Öğrenciler, öğretmenler ve okul topluluğu ile güçlü bir ilişki kurmak, liderlerin eğitim süreçlerini etkili bir şekilde yönetebilmeleri için kritik bir beceridir.

Veriye dayalı karar alma. YZ, okullara veri analizlerini kullanarak daha bilinçli kararlar almayı mümkün kılar. Eğitim liderleri, öğrenci performansı, öğretim stratejileri ve okul yönetim süreçlerini optimize etmek için bu verileri doğru bir şekilde kullanabilmelidir. Veriye dayalı karar alma, okulun gelişimini yönlendiren güçlü bir araç olacaktır.

Öğretmenlerin YZ Kullanımına yönelik bilinçlenmesi. Eğitim liderleri, öğretmenlerin YZ'yi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için onları desteklemelidir. Bu, öğretmenlerin iş yüklerini hafifletmek, öğrencilere daha kişiselleştirilmiş eğitim sunmak ve okulun genel verimliliğini artırmak için gereklidir. YZ'nin eğitimdeki potansiyel faydalarının anlaşılması, öğretmenlerin doğru bir şekilde rehberlik almasını sağlayacaktır.

Pedagojik perspektiften YZ kullanımı. YZ'nin pedagojik bir bakış açısıyla uygulanması, eğitimdeki en büyük zorluklardan biridir. Eğitim liderlerinin, YZ'nin eğitim süreçlerine entegrasyonunda doğru dengeyi bulmaları ve teknolojiyi yalnızca öğretim amaçları için değil, aynı zamanda öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak şekilde kullanmaları önemlidir.

YZ'nin eğitimdeki rolü büyüdükçe, eğitim liderlerinin, okullarını geleceğe hazırlama sorumluluğu daha da artmaktadır. YZ'nin sunduğu olanaklarla eğitimdeki verimlilik artırılabilir ve daha etkili öğrenme ortamları yaratılabilir.

YZ'nin Riskleri ve Zorlukları

YZ'nin eğitimdeki faydalarının yanı sıra bazı riskleri de bulunmaktadır:

Yanlış bilgi ve eleştirel düşünme kaybı. YZ'nin yanlış kullanımı, yanlış bilgilerin yayılmasına neden olabilir ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin azalmasına yol açabilir.

Gizlilik ve güvenlik sorunları. YZ'nin eğitimde kullanımının artması, öğrenci verilerinin güvenliği konusunda yeni tehditler oluşturabilir. Eğitim liderlerinin, öğrenci gizliliği konusunda gerekli önlemleri almaları önemlidir.

YZ'nin eğitimdeki etkili kullanımını sağlamak, eğitim liderlerinin ve politika yapımcılarının sorumlu, etik ve bilinçli kararlar almasını gerektirir. Bu, hem öğrenci sonuçlarını iyileştirebilir hem de eğitimde fırsat eşitliğini teşvik edebilir. YZ'nin potansiyelinden tam anlamıyla faydalanmak için stratejik ve yenilikçi politikaların uygulanması önemlidir.

YZ'nin Okul Yönetimini Dönüştürdüğü Başlıca Alanlar

Bu alanlar aşağıda sıralanmaktadır:

İdari görevlerin otomasyonu. YZ, devamsızlık takibi ve programlama gibi rutin idari görevleri otomatikleştirerek insan hatalarını azaltır ve zaman tasarrufu sağlar.

Öğrenme yolculuklarını kişiselleştirme. YZ, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak öğrenci performansını artırır.

İletişim ve katılımı artırma. YZ destekli sohbet odaları, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında kesintisiz iletişim sağlar, veli-öğretmen iş birliğini güçlendirir.

Veriye dayalı karar verme. YZ, öğrenci performansı ve öğretim stratejilerinin etkisini analiz ederek kanıta dayalı kararlar alınmasına yardımcı olur.

Kaynak yönetimini verimli hale getirme. YZ, kaynak tahsisini optimize ederek maliyet tasarrufu sağlar ve çevresel sürdürülebilirliği destekler.

Kayıt ve kabul süreçlerini basitleştirme. YZ, başvuruları inceleyip kabul süreçlerini hızlandırarak, her başvuranın adil bir şekilde değerlendirilmesini sağlar.

Proaktif öğrenci desteği. YZ, zorlanan öğrencileri belirleyip erken müdahalelerle destek sağlar, böylece öğrencilerin okuldan ayrılma riski azaltılır.

Gelecekte, YZ'nin okul yönetim yazılımlarındaki rolü daha da genişleyecek, öngörücü analizlerle kapasite planlaması yapılacak ve sanal öğretmenler öğrencilere kişiselleştirilmiş yardım sunacaktır. YZ'nin eğitimdeki rolü, okulları daha verimli ve etkili hale getirecek, eğitim süreçlerine önemli katkılar sağlayacaktır.

YZ'ye Devredilebilecek İşler

Araştırmalara göre, yöneticilerin günlük işlerinin büyük bir kısmını, oluşturan rutin idari görevleri kapsamaktadır. Bu görevler arasında zamanlama, raporlama, kaynak tahsisi ve veri analizi gibi işlemler yer almaktadır. Çalışmalar, yöneticilerin %73'ünün raporlama, %82'sinin zamanlama ve planlama, %67'sinin kaynak tahsisi ve %84'ünün veri analizi görevlerini YZ'ye devretmeye hazır olduğunu göstermektedir. Ancak, insan gelişimi, strateji geliştirme ve problem çözme gibi görevler, yöneticiler tarafından YZ'ye devredilmekte zorlanmaktadır; çünkü bu işler insan yargısı, deneyim ve uzmanlık gerektirir.

Araştırmalara göre, karar verme süreçlerinde yöneticiler daha çok sezgi ve deneyimlerini kullanmaktadır, çünkü rasyonel karar verme yolu karmaşık ve zaman alıcı olabilir. YZ, rasyonel kararlar alırken yöneticilere yardımcı olabilir, ancak sezgisel kararlar için YZ'nin sınırlamaları vardır. Ayrıca, YZ'nin verileri analiz etme ve karmaşık durumlarda doğru alternatifler sunma yeteneği güçlüdür, ancak belirsiz veya kesin olmayan durumlarda etkili olamayabilir.

Yöneticilerin %58'inin YZ'ye bazı işlevlerini devretmeye hazır olmadığı, bunun sebebinin YZ algoritmalarının anlaşılmasında olduğu tespit edilmiştir. YZ, rutin işleri devralarak yöneticilerin zamanının %47'sini alabilir, bu da onları daha yaratıcı işlere yönlendirecektir. Ancak YZ, insan yargısı gerektiren görevlerde yöneticinin yerini alamaz.

Sonuç olarak, YZ'nin hızlı gelişimi iş gücü yapısını değiştirecek, ancak yöneticilerin insan yargısı ve sosyal becerilerine olan ihtiyaç devam edecektir. Yöneticiler, YZ ile işbirliği yaparak kararlarını

hızlandırabilir ve daha yaratıcı işlere odaklanabilirler. Bu süreçte, dijital teknolojileri ve profesyonel sosyal ağları kullanarak işbirlikleri geliştirmek önemlidir.

Okullarda Yönetimlerin Uyguladığı YZ Araçları

Okul yönetimlerinin pratikte uygulayabilecekleri başlıca YZ araçları aşağıda sıralanmaktadır (Farrow, L. (2024):

Q Business - "AI Easy Button". Amazon'un AWS altyapısıyla çalışan bu YZ aracı, güvenli ve yüksek performanslı bir yapay zeka asistanı olarak, personelin kurumsal bilgilere erişimini kolaylaştırır, içerik oluşturur, problemleri çözer. Okul yöneticileri, bu teknolojiyle verilerini güvenlikten ödün vermeden daha etkili bir şekilde kullanabilir.

Brisk Teaching. Brisk, öğretmenlerin öğrencilere kişiselleştirilmiş ve yüksek kaliteli geri bildirimler sunmasını sağlar. Bu araç hedefli yorumlar, övgüler ve gelişim önerileri gibi dört farklı geri bildirim tarzı sunar. Ayrıca, hızlı bir şekilde sınav, ders planı, sunum gibi materyaller oluşturur ve metinleri farklı dillerde çevirebilir.

Tellius. Tellius, okul yöneticilerinin birden fazla veri kaynağından gerçek zamanlı analizler yaparak hızlı kararlar almasını sağlar. Verilerdeki trendleri, nedenleri ve anormallikleri belirlemeye yardımcı olur ve öğrenci performansı ile operasyonel verimlilik hakkında önemli bilgiler sunar.

Amazon QuickSight Q. Bu araç, doğal dil ile sorular sorarak verileri analiz etme imkânı sunar. Yönetim raporları, özelleştirilmiş veri hikayeleri ve trend analizleri oluşturarak daha hızlı ve bilinçli kararlar alınmasını sağlar.

Edval Education. Bu YZ aracı, özelleştirilmiş ders programları hazırlamak için kapsamlı bir çözüm sunar. Araç bu doğrultuda canlı takvim ve bildirimlerle okul operasyonlarını kolaylaştırır.

Setmore. Setmore, toplantı planlama ve çevrimiçi ödeme süreçlerini kolaylaştırır. Bu araç Zoom ve Google Meet entegrasyonu ile randevuları daha etkili bir şekilde yönetme ve hatırlatıcılar gönderme imkanı sağlar.

Talking Points. Talking Points, ailelerle iletişim kurmayı kolaylaştıran bir platform olup YZ destekli analizlerle, düşük etkileşim gösteren aileleri belirleyerek hedefli iletişim stratejileri sunar.

Fireflies AI. Fireflies YZ, toplantıları kaydedip transkript oluşturarak önemli bilgilerin kolayca erişilebilir olmasını sağlar. Bu araç ücretsiz ve pratik bir çözüm olarak, yöneticilere zaman kazandırır ve karar süreçlerini destekler.

Görüleceği üzere bu araçlar, okul yöneticilerine zaman kazandırmanın yanı sıra daha bilinçli ve veri odaklı kararlar alma imkanı sağlar.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

YZ'nin modern okul yönetim yazılımlarına entegrasyonu, eğitim liderliği ve yönetiminde de önemli bir dönüm noktasıdır. YZ, idari görevleri kolaylaştırarak öğrenmeyi kişiselleştirmekte, iletişimi artırmakta ve veriye dayalı kararlar alınmasını sağlamaktadır. Okullar bu yenilikleri benimseyip uyguladıkça eğitim kalitesini artırma ve daha verimli kaynak yönetimi sağlama fırsatları ortaya çıkacaktır. Görülen o ki YZ araçlarının genelde eğitime özelde de okul yönetimine uygulanmasında liderlik etmeleri gereği okul yöneticilerinin genel bir dijital okuryazarlık eğitimi alması yeterli olmayacak özellikle de YZ araçları ve kullanımları konusunda daha ileri düzeyde eğitim almaları gerekli olacaktır. Takdir edilir ki YZ teknolojilerinin öncelikle tedarik edilmesi gerekmektedir. Bu da önemli bir maliyet demektir. Ancak bundan kaçınılması zor görünmektedir. Zira çağ YZ çağıdır; birilerinin bunları kullanıp rekabet üstünlüğü sağlaması bu yatırımdan kaçınmayı zorlaştırmaktadır.

Okul liderlerinin YZ'nin etik Kullanımı konusunda da önemli sorumlulukları olacaktır. Bu noktada okul liderliğinin YZ politikaları doğrultusunda tüm paydaşların YZ'nin yetenekleri ve sınırlamaları konusunda bilinçlenmesini sağlamak, YZ'nin nasıl ve hangi amaçlarla kullanıldığını açıkça belirtmek ve öğrenci ve personel verilerinin güvenliğini sağlamak için yasal düzenlemelere uyumlu olmak gibi görevleri olacaktır.

YZ araçlarının okula getirilmesi ve uygulanması konusunda okul yöneticilerinin YZ araçlarının uygulanması alanlarının önceliklendirilmesi gereklidir. Sonrasında bu araçlar konusunda farkındalık gerekli olacaktır. Sonrasında doğru YZ araçları seçilmelidir. Bunların uygulanmasında olmazsa olmaz olan *veri güvenliği ve etik ilkelere* uyulmasıdır. Yetmedi sürekli iyileştirme ve geliştirmeye gidilmelidir.

YZ araçlarının okul yönetimine uygulanması her şeyden önce okul yöneticilerinin liderliğini gerektirmektedir. Bu liderlik de büyük ölçüde teknoloji liderliğidir. Bu noktada Ülkemiz eğitim ve okul yöneticilerine bakıldığında hayal kırıklığı yaşamamak mümkün görülmemektedir. Zira eğitim ve okul bulunmamaktadır. Bu nedenle YZ araçlarının okul yönetimine uygulanması bekleniyorsa ki kaçınılmaz görünmektedir eğitim ve okul yöneticilerimizin yönetim formasyonu yanında teknoloji liderliği bu bağlamda YZ araçları konusunda dijital okuryazarlık eğitimi ötesi yetiştirilmeleri gerekli olacaktır.

Yararlanılan Kaynaklar

- Agarwal, U. (2024). Teachers, Here is How to Thrive in The Age Of AI. Policy Advocate & Strategic Communications | Championing Public Policy Reforms | Integrating YZ With Public Policy For Societal Welfare. <https://www.linkedin.com/pulse/teachers-here-how-thrive-age-YZ-ujjwal-agrYZn-pa27c>
- Biopassid. Com (2024). *Artificial Intelligence in Schools: Benefits for Educational Manage* <https://www.biopassid.com/post/artificial-intelligence-in-schools>
- Chernov, A. ve Chernova, V. (2019). Artificial Intelligence in Management: Challenges And Opportunities. 38th International Scientific Conference on Economic and Social Development – Rabat, 21-22 March 2019
- Conrad D'Souza, J. ve Siddiqueve, Z. (2022) Artificial Intelligence in School Management System. *Westford Research Journal* 2(1), 78-102
- Farrow, L. (2024). Best AI Tools for School Administrators. <https://techreformers.com/best-ai-tools-for-school-administrators/#:~:text=FireFlies%20AI%20is%20a%20powerful,easy%20to%20capture%20important%20discussions.>
- Haddad,L. ve Ashqar, R. (2023) The Management And Implementation Of AI in The School Curriculum in Israel. *The Annals of the University of Oradea. Economic Sciences TOM XXXII*, 1st Issue, July 2023
- Hooker, C. (2024). Leading in the Age of YZ: A 4-Phase Approach. <https://hookedoninnovation.com/2024/05/07/leading-in-the-age-of-YZ-a-4-phase-approach/>
- Henebery, B. (2023). *How principals can get their school AI-ready* <https://www.theeducatoronline.com/k12/news/how-principals-can-get-their-school-ai-ready/283330>
- Karakose, T. ve Tülüba; T. (2024). School Leadership and Management in the Age of Artificial Intelligence (YZ): *Recent Developments and Future Prospects. International Journal*, 13(1), 7-14
- Obana, J. (2020). *Educational leadership in the age of YZ*. The Manila Times, 4 March 2020
- Thomas, J. (2023). *How AI is Transforming School Management: Exploring the Integration of Artificial Intelligence in Modern School Management Software*. <https://jessica-38866.medium.com/how-ai-is-transforming-school-management-exploring-the-integration-of-artificial-intelligence-in-fe8431e03>
- Tyson, M. (2020). *Educational Leadership in the Age of Artificial Intelligence*. Dissertation, Georgia State University.
- The World Economic Forum (uk.). *How we can prepare for the future with foundational policy ideas for AI in education*. <https://www.weforum.org/agenda/2024/04/prepare-future-policy-ideas-ai-in-education>

BÖLÜM 4

HAYAT BOYU ÖĞRENME VE TOPLUMSAL YAŞAM (BECERİLERİ)

Mehmet Altın¹, Kerim Gündoğdu²

Özet

İnsan, sosyal bir varlık olarak hayatta kalabilmek için bir topluma ihtiyaç duyar. Toplumun bir parçası olarak kabul edilmesi ve hem birey hem de toplum açısından bu ilişkiden fayda sağlanması için bireyin topluma uygun davranışlar sergilemesi beklenir. Bu davranışları gerçekleştirme yetisi, toplumsal yaşam becerileri olarak tanımlanır. Hayat boyu öğrenme ve toplumsal yaşam becerileri, bireylerin değişen topluma uyum sağlamasında ve toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmesinde kritik bir rol oynar. Bu beceriler, bireylerin etkili iletişim kurma, farklılıklara saygı gösterme, önyargılarla başa çıkma ve uzlaşma gibi yetkinlikleri kapsar. Eğitim ise, bu becerilerin hem formal hem de informal yollarla kazandırılmasını sağlayan temel bir araçtır. Toplumsal yaşam becerileri, bireysel ve toplumsal düzeyde çeşitli faydalar sunar ve yaşam boyu öğrenme süreçleriyle desteklenmelidir. Bu beceriler, bireylerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal uyumlarına da katkıda bulunur. 21. yüzyılın önemli becerilerinden biri olan bu kavramın önemi, çeşitli ulusal ve uluslararası raporlarda vurgulanmıştır. Bu becerilerin kazandırılması için uygun öğretim süreçleri ve yöntemleri geliştirilmiş, aynı zamanda uzmanlar tarafından önerilen uygulamalar ve ders planları sunulmuştur. Sınıf içindeki uygulamalar ve ders planları, bireylerin toplumla uyumlu davranışlar sergilemelerine ve kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olur. Toplumsal yaşam becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin sosyal katılımını hızlandırırken, toplumda uyumlu ve sorumlu bireylerin artmasını sağlar. Eğitim sistemi bağlamında bu becerilerin sürdürülebilir bir yaklaşımla kazandırılması, toplumsal dayanışmayı güçlendirmekte ve kültürel ile ekonomik faydalar sağlamaktadır. Sonuç olarak, hayat boyu öğrenme yaklaşımı, bireylerin yaşam kalitesini artırırken toplumun genel refahını da olumlu yönde etkileyen bir süreç olarak önem kazanmaktadır. Anahtar Kelimeler: Toplumsal yaşam, toplumsal yaşam becerileri.

GİRİŞ

Tarih sahnesine ilk çıktığından beri insanlar yaşamlarını sürdürme güdüsüyle hareket etmişlerdir. Bu konuda da en büyük yardımı birbirlerinden almışlardır. Bu yüzden toplu olarak hareket etmek ve yaşamak insanlara doğaya ve canlılara karşı üstün konuma geçmelerini sağlamıştır. Belki de insanoğlunu diğerlerinden farklı ya da daha üstün kılan en önemli özellik düşünsel birliktelik bilincine sahip olmasıdır. Bu bağlamda, topluluk olarak birlikte yaşama alışkanlığı sergileyen insanlar, zaman içerisinde kendilerine özgü değerler, tutumlar, gelenek ve görenekler geliştirerek, ortak bir kültür ve alt kültürler oluşturmuşlardır. Oluşturdukları bu kültür ve yaşanmışlıklarının oluşturduğu tarihsel süreç onları topluluktan “topluma” dönüştürmüştür. Toplumların kendilerine özgü yaşam biçimleri vardır. Bireylerin yeme, içme, giyim alışkanlıkları, dinlenme ve eğlenme şekilleri, barınak tarzları bu yaşam biçimini oluşturmaktadır. Bu toplumu bir arada kalabilmesi için toplum içerisindeki bireylerin iletişimlerinin ve oluşturdukları yapı ve kurumların olumlu biçimde devamlılığı gerekmektedir (Mills, 2007). Bu yüzden toplum içerisindeki bireylerin toplumsal yaşama uygun becerilere sahip olması beklenir.

Yaşam Becerisi

Beceri hayatımızı devam ettirebilmek için ihtiyaç duyduğumuz, kişisel ve çevremizle etkileşimimizden ortaya çıkan, var olan durumda değişikliğe neden olan ya da onu geliştiren bilişsel yatkinlik olarak adlandırılmaktadır (Cronin ve Allen, 2017). Yaşam becerileri ise, günlük

¹Sorumlu yazar: Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, mehmet.altin@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3825-6728

²Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, gundogduk@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4809-3405

yaşamımızdaki güçlüklerin üstesinden gelmek ve ihtiyaçlarımızı karşılamak için gerekli olan ve iş, okul, ev ve mahalle hayatında bireyleri başarılı kılan becerilerdir. Bireylerin yaşamlarının farklı dönemlerinde yaşadıkları sorunlar yaşam becerilerini de farklı şekillerde etkileyebilmektedir. Örneğin, çocuklukta veya küçük yaşlarda anne-babanın boşanmış olması, ev içinde veya yakın çevresinde yoğun sorunların varlığı, yaşanan duygusal fırtınalar ya da son derece geleneksel bir çevre içinde bulunmak çocuğun yaşam becerilerini gerçekleştirebilme niteliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bireylerin toplumsal bir varlık oldukları düşünüldüğünde, küçük yaşlardan itibaren etkili ve verimli yaşam becerileri eğitime tabi tutulmaları sağlıklı bireyler yetiştirilebilmesi bakımından önem arz etmektedir (Şentürk Aydın ve Nazlı, 2014; Yavuz, 2004; Yeşilyaprak, 2010).

21. yüzyıl becerileri arasında yer alan yaşam becerileri ile ilgili birçok sınıflandırma mevcuttur. Bu sınıflandırmalardan bazıları Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1

Yaşam becerilerinin sınıflandırılması

Hanbury (2008)’ye göre yaşam becerilerinin sınıflandırılması	Hermens ve diğerleri (2017)’ne göre yaşam becerilerinin sınıflandırılması	IFRC ve RCS (2013)’e göre yaşam becerilerinin sınıflandırılması
Karar verme ve problem çözme Eleştirel ve yaratıcı düşünme İletişim ve kişilerarası ilişkiler Öz farkındalık ve empati Stres ve duyguları yönetme	Bilişsel yaşam beceriler Duygusal yaşam beceriler Toplumsal yaşam beceriler	Bilişsel Kişisel Kişilerarası beceriler

Yaşam Becerileri Eğitimi

Yaşam becerileri, yaşam boyu öğrenme için temel oluşturur ve insanların hem resmi hem de yaygın ortamlarda bilgiye erişmelerini ve bu bilgileri işlemelerini sağlayarak daha iyi yaşam kalitesine yol açar (Daisy ve Nair, 2018). Yaşam becerileri, çocukların akranlarıyla etkili bir şekilde etkileşime girmesini ve başkalarıyla olumlu ve dengeli ilişkiler kurmasını sağlar. Öte yandan, günümüzde çocuklar, çevrimdışı etkileşimler yerine sosyal ağ hizmetlerinin artan kullanımı nedeniyle, akranlarıyla sosyal etkileşimler yoluyla yaşam becerileri edinme fırsatlarından yoksundur (Kim ve Choi, 2010). Okulun temel görevi, eğitim öğretim süreçlerinde çocukları merkeze almak, onları sürece etkin katılımını sağlamak, öğrenmeyi öğretmek, öğrenilenlerin yaşam becerilerine aktarılmasını kolaylaştırmaktır (MEB, 2015). Yaşam becerisi, hem formal hem de informal bir eğitim süreci yoluyla elde edilebilir. Kaliteli eğitim, eğitimde yaşam becerilerini geliştirmeyi ve kullanmayı gerektirir. Çeşitli becerileri öğrenmek, bireyleri evde, topluluklarında ve işgücünde daha başarılı bir yaşam için hazırlayacaktır. İnsanlar, tüm insan faaliyetlerinde çeşitli beceriler kullanırlar: aile ve topluluk üyeleriyle etkileşimde bulunurken, bir grubun üyesi ve bir çalışan veya girişimci olarak hareket ederken bu becerilerden faydalanırlar. İnsanların etraflarında yaşadıklarını ve etkileşimlerini gözlemleyerek becerileri öğrenmelerine izin vermek yerine, eğitim yoluyla kasıtlı olarak çok çeşitli beceriler, daha kısa zamanda öğretilir (Anand ve Anuradha, 2016).

Yaşam becerileri eğitimi, kişinin günlük yaşamda karşılaştığı sorunların olduğu ortama göre uygun davranışların ve eylemlerin uygulamasının gerçekleştirilmesidir (Gulhane, 2014). Bu eğitim sayesinde, öğrenciler hem okul ortamında hem de toplumda etkileşimde bulunmalarında kendilerine gerekli yönetim ve kontrol becerilerini, bir geçim kaynağı olarak hizmet edebilecek iş becerilerini edinebilirler. Çünkü yaşam becerileri eğitimi, öğrencilere hayatın sorunlarıyla baskı hissetmeden doğal olarak yüzleşme cesaretini kazandırmak, sonra yaratıcı bir çözüm bulup bu sorunların üstesinden gelmek için gerekli olan bir eğitimidir (Mujib ve Madkur, 2016). Prajapati, Sharma ve Dharmendra (2017), yaşam becerileri eğitimiyle bilgi ve beceri arasındaki boşluğun doldurulduğunu öne sürmüştür. Bu eğitim ile bireyin mevcut toplumun ihtiyaç ve taleplerini karşılama yeteneğini güçlendirir ve istenen davranışı pratik hale getirecek şekilde gündelik sorunlarla başa çıkmasına yardımcı olur.

Birçok ülke, modern sosyal ve ekonomik hayatın gerçeklerine ayak uyduramayan geleneksel eğitim sistemlerinde reform yapma ihtiyacına yanıt olarak yaşam becerileri eğitiminin geliştirilmesini düşünmektedir. Okullarda şiddet ve öğrencilerin okuldan ayrılması gibi sorunlar, okul sistemlerinin

akademik hedeflerine ulaşmasını engellemektedir. Ayrıca yaşam becerileri eğitimi, sorunları ortaya çıkmadan önleme konusundaki geniş kapsamlı uygulamaları ve eğitim sistemlerine getirebileceği faydaları ile eğitimin sürdürülebilirliğini desteklemektedir (Niaraki ve Rahimi, 2013). Yaşam becerileri eğitiminin toplumsal, sağlık, kültürel ve ekonomik faydalar gibi uzun vadeli faydaları vardır. Toplumsal faydalar olarak, bir gruba dahil olanların diğerleriyle arkadaşlık kurup sosyalleşme sistemini geliştirmeleri, ortak alanları kullanabilmeleri, toplumda uygun olan ve olmayan davranışların farkına varılması sayılabilir (Saravanakumar, 2020).

Toplumsal Yaşam Becerileri

Toplumun bir üyesi haline gelen birey, bir bütün olan toplumun bir parçası olarak hareket etmektedir. Toplumun parçası olmak için bireylerin toplum normlarına uymaları, diğer bireylerle iletişim kurmaları ve yaşantı sonunda meydana gelen olumsuz duyguları kontrol edebilmeleri gerekmektedir (Adak ve diğerleri, 2006). Toplum içerisinde bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan bu beceriler, toplumsal yaşam becerileri olarak adlandırılmaktadır. Toplumsal yaşam becerileri, toplumsal yaşam yeterliğinin düzeylerinden biridir. Toplumsal yaşam yeterliği üç düzey altında incelenmektedir (Akin, 2020; s.257; Demirtaş, 2021; s.51):

- Bilgi düzeyinde;
 - Farklı çevre ve toplumda benimsenen ya da desteklenen davranış kurallarını bilme,
 - Birey, grup, toplum ve kültür kavramlarını açıklama
- Tutum düzeyinde;
 - Bireyin hem kendi hem de toplumun refahına karşı olumlu tutum geliştirme,
 - Farklılıkları hoş görme,
 - Başkalarının düşüncelerine ilgi ve saygı gösterme,
 - Önyargıları yıkmada istekli olma,
 - Uzlaşma sağlamada istekli olma,
 - Dürüst olma,
 - Girişken olma,
 - Güven verme
- Beceri düzeyinde;
 - Güven ve empati kurma,
 - Farklı toplumsal durumlarda yapıcı biçimde iletişim kurma becerisine sahip olma,
 - Kültürle etkileşim içinde ulusal kültürel kimlik bilinci ve anlayışına sahip olma,
 - Farklı düşüncede kişilerle uzlaşabilme.

Toplumsal yaşam becerisi, kişinin topluluk içerisinde kendi durum ve konumuna uygun davranışları sergileyebilmesi anlamına gelmektedir. Bu beceriler sayesinde birey etkileşim içinde bulunduğu toplumdan olumsuz bir tepkiyle karşılaşmadan ihtiyaçlarını giderebilmektedir (Ulus, 2018). Toplumsal becerilerin bireyler arası etkileşim sağlama ve var olan sosyal etkileşimlerin sürdürülmesi, istenmeyen durumlarla başa çıkma ve çatışmaların çözümü gibi önemli işlevleri bulunmaktadır (Brown, 2013). Bu sayede toplumla bütünleşme ve toplumsal hayata katılma kolaylaşmaktadır (Avcıoğlu, 2005).

Hayat boyu öğrenmenin hedeflerinden biri; toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek (Kaya ve Altan, 2021; s.97) ve bireylerin gelişimini sağlayarak değişen topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırarak hem bireyin hem de toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktır (Kocabatmaz, 2020; s.9). Delors (1996; akt, Keskinlik Kara, 2020) öğrenen bir toplumda öğrenme için gereken dört temel ayaktan biri olarak “birlikte yaşamayı öğrenmek” eylemini dile getirmiştir. Bu eylemi, kişinin içine girdiği toplumun tarihini, geleneğini ve değerlerini anlamak ve toplum içerisinde bireyler arası karşılıklı bağımlılığı artırarak yeni bir ruh yaratmak, birlikte yaşamayı öğrenmek, insanları ortak projeleri uygulamaya veya kaçınılmaz çatışmaları yönetmeyi teşvik etmek olarak açıklamaktadır.

Çeşitli Belgelerde Toplumsal Yaşam Becerileri

Bu bölümde Türkiye’de ve uluslararası kuruluşlarca hazırlanmış olan belgelerde toplumsal yaşam becerileri ile ilgili geçen ifadeler yer verilmiştir.

Ulusal belgelerde toplumsal yaşam becerileri. Bu başlık altında Türkiye’de hazırlanmış olan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Plan, MEB Kalite Çerçevesi ve kalkınma planlarında geçen toplumsal yaşam becerileri ile ilgili ifadelere yer verilmiştir.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nin hedeflerinden biri de hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmektir. Hayat boyu öğrenmede sekiz anahtar yetkinlikten biri olarak toplumsal yaşam becerisi ilgili yetkinliklere yer verilmiştir. Toplumsal yaşam becerisi; üç beceriyi içermektedir; kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası beceriler. Bu beceriler, bireylerin farklı toplumlara etkili bir biçimde katılmalarına olanak veren tüm davranış biçimlerini kapsar. Toplumsal yaşam becerilere, 6. ve 8. seviye yetkinliklerde değinilmiştir. 6. seviyede birey bir eylemi gerçekleştirirken toplumsal ve etik değerlerin farkında olmalıyken 8. seviyede bu farkındalık içerisinde yeni bilgiler üretebilmesi belirtilmiştir. Bu becerileri geliştirebilmeleri için özellikle yaygın eğitime vurgu yapılmaktadır (Türkiye Yeterlilik Çerçevesi, 2015).

MEB Kalite Çerçevesi. MEB Kalite Çerçevesi’nin 7. alanında Hayat Boyu Öğrenme yer almaktadır. Bu alana ait toplumsal yaşam becerileriyle ilişkili olarak “öğrenen toplum hedefinde yeni beceri ve tutumların geliştirilmesi” ve “toplumsal çalışmalara aktif katılım, beceri ve tutumların geliştirilmesi” bileşenlere yer verilmiştir (MEB, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Plan. Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Plan’da “Eğitim sistemlerinin nihai amacı; topluma faydalı, toplumsal değerleri gözetin, etkili iletişim becerilerine sahip, değişime uyum sağlayabilen, öğrenmeyi öğrenen, bilişim teknolojilerini verimli kullanabilen, kendisiyle ve toplumla barışık, inisiyatif alan, araştıran, sorgulayan ve eleştirel düşünme becerilerine sahip özgür bireyler yetiştirebilmektir.” İfadesi yer almaktadır (MEB, 2019). Bu yüzden davranışlarını toplumca kabul edilebilir biçimde sergileyebilecek, topluma katkı sağlayıp kültürüne uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi toplum refahı için gerekli görülmektedir

Kalkınma planları. Türkiye’de hayat boyu öğrenme ile ilgili kurum ve kuruluşlarda gerçekleştirilen faaliyetler kalkınma planlarında belirlenen hedeflere dayanmaktadır. Bu bölümde uzun vadeli stratejik hedeflerin belirlendiği kalkınma planlarında toplumsal yaşam becerileri ile ilgili maddeler incelenmiştir.

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967). İlk beş yıllık kalkınma planının “İnsan Gücü, İstihdam, Eğitim ve Araştırma” bölümünde eğitimin insanlara, doğal ve toplumsal çevrelerini tanımak, bilinçli hareket etmek imkânlarını veren, refah ve mutluluklarını artıran en önemli sosyal hizmet olduğu belirtilmiştir (DPT, 1963, s.441).

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983). Dördüncü beş yıllık kalkınma planında örgün eğitim dışında kalan geniş yığınların eğitim eksikliklerini giderici, onların değişen toplumsal koşullara uymalarını sağlayıcı, kentleşmenin endüstrileşmenin ve tarımda modernleşmenin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmalarına yönelik kapsamlı yaygın eğitim hizmetlerinin geliştirilmesinin gerçekleştirilmediği (DPT, 1979; s.150) dolayısıyla konuyla ilgili çalışmaların yapılmasının öneminden bahsedilmiştir.

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000). Yedinci beş yıllık kalkınma planında kadınların, eşit statüde bireyler olarak toplumsal yaşamın her alanına katılımlarının sağlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır (DPT, 1995, s.38).

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005). Sekizinci beş yıllık kalkınma planında ailenin toplumsal ve ekonomik değişmeye uyum sağlamasına yardımcı olacak tedbirler alınması, aile bireyleri arasında bağlılık ve dayanışmayı geliştirici ve özendirici politikalara ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir (DPT, 2000; s.94). Ayrıca özellikle depremler dolayı doğal afetler gölgesinde hazırlanan bu kalkınma planında sürekli ve sistemli eğitim çabalar ile deprem ve diğer afetlere karşı önlem alınarak, bu afetlerin birlikte yaşanabilen olağan birer doğa olayı olarak algılanması sağlanması ve halk eğitimi çalışmalarının toplumsal etik kurallarını da kapsayacak biçimde sürdürülmesi kararlaştırılmıştır (DPT, 2000; s.204).

Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013). Dokuzuncu kalkınma planında beşeri gelişme ve sosyal dayanışmanın güçlendirilmesi için yoğun göç ve çarpık kentleşmenin oluşturduğu uyum sorunlarının terör ve asayiş başta olmak üzere toplumsal bütünlüğü ve uyumu zedeleyici ortamlar hazırladığı için ulusal ve yerel düzeyde, topluma entegrasyon ve aidiyet duygusunu geliştirici önlemlerin alınması ve bu alanlarda yerel yönetimlerin kapasitelerinin ve sivil toplum kuruluşlarıyla diyalogun artırılması ihtiyacı bulunduğu belirtilmiştir (DPT, 2006; s.45).

Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018). Onuncu kalkınma planında, toplumsal bütünleşme ve yardımlaşmada önemli rol oynayan, kalkınma sürecine tüm kesimleri dâhil ederek katılımcı ve demokratik süreçleri güçlendiren sivil toplum kuruluşlarına yönelik önemli idari ve yasal düzenlemeler yapılarak, örgütlenme hak ve özgürlüğüne daha fazla imkân sağlayan bir ortam oluşturulduğu, dernek ve vakıfları ilgilendiren mevzuatın iyileştirilerek uygulamada görülen aksaklıkların giderildiği belirtilmiştir (DPT, 2013; s.39). Bu planda dezavantajlı gruplar olarak görülen kadınların ve kız çocuklarının toplumsal yaşam becerilerini kazanmaları amaçlanmıştır. Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında, kadınların sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamdaki rolünün güçlendirilmesi, aile kurumunun korunarak statüsünün geliştirilmesi ve toplumsal bütünleşmenin kuvvetlendirilmesi temel amaç olarak vurgulanmıştır (DPT, 2013; s.40). Ayrıca çocukların yoksulluktan kaynaklanan yoksunluklarının giderilmesi, erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi, kız çocuklarının okullaşma ve okula devam oranlarının yükseltilmesi; eğitimde ve istihdamda olmayan gençlerin ekonomik ve toplumsal hayata katılımlarının artırılması hedeflenmiştir (DPT, 2013; s.42).

On birinci Kalkınma Planı (2019-2023). On birinci kalkınma planında gelir eşitsizliğinin toplumların tüm tabakalarını etkilediği ve toplumsal uyumu güçleştirdiği belirtilmiştir (DPT, 2019; s.8). Ailenin güçlendirilmesine yönelik politikaların toplumsal bütünleşme ve sosyal riskleri azaltmaya dönük kamu politikalarının en etkililerinden ve en önemlilerinden olduğu belirtilmiştir. Onuncu kalkınma planında olduğu gibi bu planda da kadınların ve çocukların toplumsal yaşam becerilerini kazanmaları hedeflenmiştir. Kadınlara yönelik her türlü ayrımcılığı önlemek, kadınların toplumsal hayatın tüm alanlarında hak, fırsat ve imkânlardan eşit biçimde yararlanmalarını ve güçlenmelerini sağlamak temel amaç olarak belirtilmiştir (DPT, 2019; s.139). Koruma altındaki çocukların ise kurum bakımından ayrıldıktan sonra toplumsal hayata uyumlarını desteklemek üzere rehberlik hizmetleri geliştirilmesinin öneminden bahsedilmiştir (DPT, 2019; s.143).

Uluslararası belgelerde toplumsal yaşam becerileri. Bu başlık altında hayat boyu öğrenme konusunda çalışmalar yapan ve bu konuya önem veren başlıca uluslararası kuruluşların hazırladıkları raporlardaki toplumsal yaşam becerileri ile ilgili ifadeler incelenmiştir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) raporları. UNESCO (2017; s.7), bireylerin kendi deneyimleri ve eğitim kurumlarından edindikleri bilgileri kullanarak topluma uygun davranış normlarını karşıladıklarını belirtmiştir. Eğitim ve hayat boyu öğrenme sayesinde gerçekleştirilecek toplumsal uyumun toplumsal planlamalara yardımcı olacağı ifade edilmektedir (UNESCO, 2017; s.124). Hayat boyu öğrenme, özellikle dezavantajlı grupların içerisinde bulunduğu toplumla uyumlu ve o toplumun kültürüne uygun davranışlar sergileyebilmesini desteklemektedir (UNESCO 2020; s.14). Öğrenmedeki düzenlemeler ile bireylerin toplumsal beceriler kazanarak topluma uyumu ve kültürün bir parçası olmaları teşvik edilmektedir (UNESCO, 2020; s.15).

Bireysel eylemler, sosyal normları ve kültürel değerleri yansıtabilir (UNESCO, 2016; s.23). Bu yüzden topluma katılmanın desteklenmesi için özellikle yerel olarak gerçekleştirilecek çözümlere ve başarılı programlara işaret edilmektedir (UNESCO, 2016; s.9). Bu programlarda belirlenen kazanımlara ulaşmanın topluma uyumu artırarak tüm kadın, erkek ve çocukların yaşamlarını iyileştirmelerinde yardımcı olacağı belirtilmektedir (UNESCO, 2016; s.13).

İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD) raporları. Eğitimin amacı, insanın kendini gerçekleştirebilmesini sağlamaktır. Kendini gerçekleştirmek sadece öğrencilerin istekleri için değil, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlar için de kritik öneme sahiptir. İşgücünün 21. yüzyıl başarısı için öğrencilerin beceri edinmesi, çalışmaya hazır olması ve topluma katkıda bulunması için neler yapıldığı

sorgulanmıştır. Okulların, üniversitelerin ve eğitim programlarının günümüzün işgücüne ve toplumsal ihtiyaçlarına daha duyarlı hale gelmesi umulmaktadır (OECD, 2021a).

OECD (2021b) sosyo-duygusal becerilerin rolüne ilişkin analitik çalışmasının bir sentezini sunmakta ve bunları geliştirmek için stratejiler önermektedir. Becerilerin, hayatımızın eğitim, işgücü piyasası sonuçları, sağlık, aile hayatı, sivil katılım ve yaşam doyumu kadar çeşitli yönlerini kapsayan çeşitli bireysel refah ve sosyal ilerleme ölçütleri üzerindeki etkilerini analiz etmektedir. Rapor, politika yapıcıların, okulların ve ailelerin müdahale programları, öğretim ve ebeveynlik uygulamaları yoluyla sosyo-duygusal becerilerin gelişimini nasıl kolaylaştırdığını tartışmaktadır.

Günümüz çocuklarının modern hayatta başarılı olmak için bazı bilişsel, sosyal ve duygusal becerilere ihtiyacı olacakları belirtilmiştir. Çocukların hedeflere ulaşma, başkalarıyla etkili bir şekilde çalışma ve duyguları yönetme kapasiteleri, 21. yüzyılın zorluklarının üstesinden gelmek için gerekli olacaktır. Sebat, sosyallik ve öz saygı gibi sosyo-duygusal becerilerin önemi kabul edilirken, bu becerilerin geliştirilmesi için “neyin işe yaradığına” dair çok fazla yeterli farkındalık yoktur. Öğretmenler ve ebeveynler, bu becerileri geliştirme çabalarının işe yarayıp yaramadığını ve neyi daha iyi yapabileceklerini gerçekten bilmemektedirler. Sosyo-duygusal becerileri ölçmek ve geliştirmek için tasarlanmış politika ve programlar, ülkeler içinde ve arasında önemli ölçüde farklılık göstermektedir (OECD, 2021b).

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) raporları. Hayat boyu öğrenme kavramı geliştirildiğinden beri beceri geliştirmenin sosyo-ekonomik bağlamı gelişmeye devam ederken, hayat boyu öğrenme zorunluluğu, teknolojik değişimin hızlanan hızı ile çalışma ve istihdamın geleceğini çevreleyen tartışmalarla yakın zamanda güçlendirilmiştir (ILO, 2019; s.3). Katılımın önündeki engelleri kaldırma ve öğrenme erişimini genişletme, toplumda eşitliği sağlamak ve sosyal dışlanmayı sonlandırmak için gerekli adımlar olarak görülmektedir. ILO küresel işin geleceği komisyonu raporu katılımı artırmak ve öğrenmeye geniş erişimi, kişilerin beceri, araştırma ve çalışanlar ile destek vermesini sağlayan yaşam boyu öğrenmeye evrensel bir yetki tavsiye etmiştir (ILO, 2019; s.11). Ayrıca toplumdan dışlanma düzeyinin, yaratıcı çabaları ve sosyal etkileşimleri içeren becerilerin ve işlerin, önümüzdeki yıllarda değişime karşı en yüksek direnci gösterme olasılığı en yüksek olanlar olduğu ileri sürülmektedir (ILO, 2020; s.29).

Avrupa Birliği Erasmus+ programı. Erasmus+ programı, Hayat Boyu Öğrenme Programları kapsamında 2007-2013 yılları arasında yürütülmüş olan Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, gençlik programları ile uluslararası işbirliği programları olan Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink ve Sanayileşişmiş Ülkelerle İşbirliği Programı'nın tek bir başlık altında toplanmasıyla 2014 yılında oluşturulmuş Avrupa Birliği'nin hayat boyu öğrenme programıdır (UA, 2021). 2021-2027 Erasmus+ programının öncelikli amaçlarından biri farklı kültürlerden, sosyal ve ekonomik geçmişe sahip bireylerin toplumla bütünleşmesini sağlamaktır. Bu aynı zamanda onların özgüvenlerini geliştirmeleri, aktif vatandaş olmaları ve başka yaşam tarzlarını deneyimlemeleri için de bir fırsattır.

Birçok insan, kendi topluluklarının veya Avrupa Birliği'nin toplumsal yaşamına aktif olarak katılma konusunda isteksizdir veya zorluklarla karşılaşmaktadır. Gençlerin toplumlarıyla bütünleşmelerinin sağlanması, Avrupa Birliği'nin geleceği için büyük önem taşımaktadır. Bu konu, gençlerin toplumsal becerilerini ve yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan yaygın öğrenme faaliyetleri yoluyla da hedeflenebilir.(Erasmus, 2021; s.4)

İşbirliği içinde çalışma, çok kültürlü ve disiplinler arası bir ortamda verimli bir şekilde iletişim kurabilme, ortama uyum sağlama temel yeterliliklerin bir parçasıdır (Erasmus, 2021; s.323). Bu yüzden gerçekleştirilecek projeler ile her yaştan yetişkinin yaşam becerilerini ve temel yeterlilikleri öğrenmesini sağlamak ve motive etmek için yerel öğrenim merkezlerini, kütüphaneleri, sivil toplum kuruluşlarını birlikte çalışmaya teşvik edebilir (Erasmus, 2021; s.173). Ayrıca gerçekleştirilen faaliyetler sonunda öğrencilerin özgüven ve sosyal ilişkilerinde artışlar meydana geldiği belirtilmektedir (Erasmus, 2021).

Toplumsal Yaşam Becerilerinin Geliştirilmesi

Toplumsal yaşam becerilerine sahip bireylerde sosyoekonomik gelişme ve kültürlerarası etkileşim ile ilgilenme, farklılıklara değer verme, başkalarına saygı duyma, hem önyargılarla başa çıkma hem de uzlaşma becerileri ön plana çıkmaktadır (Güneş ve Deveci, 2021; s.191). Toplumsal becerilere hakim olan öğrenciler; toplum içerisinde nasıl davranacaklarına, ne söyleyeceklerine çok iyi bilirler. Öğrencilerin sahip olduğu bu beceriler; onların akademik performanslarını, davranışlarını, sosyal ve aile ilişkilerini ve ders dışı etkinliklere katılma durumlarını da etkilemektedir. Ayrıca toplumsal becerilere sahip olan öğrencilerin çokluğu, öğrencilerin buldukları okul ortamının kalitesini ve okul iklimini de etkilemektedir. Çocuklar toplumsal becerileri çoğunlukla yetişkinler ve akranlarıyla etkileşim yoluyla öğrenirken, olumlu becerilerin artırılması için eğitimcilerin ve anne-babanın bu gündelik öğrenmeleri doğrudan ya da dolaylı biçimde pekiştirmeleri gerekmektedir (Karataş, 2020; s.14). Toplumsal yaşam becerilerin geliştirilmesi için toplumsal beceri eğitimi verilmesinin gerekçesi, Stephens, Cartledge ve Milburn (1980; akt. Bacanlı, 2020; s.2) tarafından üç maddede açıklanmıştır;

1. Temel toplumsal kurumlar çok hızlı biçimde değişmektedir. Bu kurumlar bu değişim içerisinde toplumsallaştırma görevlerini yerine getirememektedirler. Bu kurumlar arasında aile ve okulda sayılabilir. Bu kurumların toplumsallaştırma işlevleri anca toplumsal beceri eğitimi ile yerine getirilebilir.
2. Aileler ve bireyler çok hızlı yer değiştirmektedir. Amerika'da ortalama beş yılda bir aileler başka bir yerleşim yerine geçmektedirler. Bu yüzden anonimlik artmakta ve komşuluk ve mahalli bağlar zayıflamaktadır. İnsanlar, bu bağların zayıflamasından dolayı toplumsal ihtiyaçlarını toplumsal beceri eğitimi ile karşılamayı öğrenmektedirler.
3. Bireyselciğin daha fazla önem verilmesi, bireyleri diğer insanların ihtiyaçlarına karşı duyarsız hale getirmektedirler. Bu yüzden toplumsal beceri eğitimi, bireyselci kültürden dolayı oluşan bu eksiği gidermek için yaygınlaşmıştır.

Toplumsal yaşam becerisi alanında, toplum içerisine etkin ve toplumsal sorumluluk bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu yüzden toplumsal varlık olan insanın içinde bulunduğu toplumu anlayıp algılaması, demokratik tutum ve ilkeleri benimsemesi, devlete ve topluma olan sorumluluklarının farkında olması ve işbirliği içerisinde toplumda beraber var olması gerekmektedir (Bacanlı, 2018; akt., Güçlü, 2020; s.139). Beceri, derslerde sadece öğretim ile basit bir biçimde öğrencilere kazandırılmaz. Farklı kuramlara dayalı bilgi ya da yönlendirmeye geliştirilemez. Beceri öğretimi, bilgi öğretiminden farklıdır ve aşamalı olarak geliştirilmektedir. Beceri eğitiminde, öncelikle geliştirilecek beceri, becerinin amacı ve kullanıldığı yerler hakkında bilgi verilip açıklanmaktadır. Sonrasında beceriyle ilgili teknikler öğretilmektedir. Teknik öğretiminde çeşitli etkinliklerden faydalanılmaktadır. Bu etkinliklerde öğrencilerin bunları anlayıp zihinde yapılandırılmaları ve uygulamalarla beceriyi geliştirmeleri gerekmektedir. Sonrasında öğrencilerin becerileri farklı durumlarda kullanmaları için teşvik edilir. Beceri öğretimi üç aşamada gerçekleşmektedir (Güneş ve Deveci, 2021; s.187);

1. Beceriye hazırlık: İlk aşamada öğrencilere beceri hakkında bilgi verilmekte ve amacı açıklanmaktadır.
2. Bilgi ve teknikleri uygulama: Beceriye hazırlık aşamasında verilen bilgi ve açıklamalar burada örneklerle gösterilir. Bu tekniklerin uygulanabileceği etkinlikler verilmektedir. Etkinlikler esnasında tekniklerin uygulama süreci izlenip öğrencilere rehberlik edilmektedir.
3. Beceriye uygulamaya aktarma: İlk iki aşamadan sonra öğrencinin beceriyi tam olarak öğrenmiş kabul edilebilmesi için beceriyi farklı durumlara uyarlaması gerekmektedir. Öğrenciye farklı etkinlikler verilerek beceriyi farklı durumlarda uygulaması beklenmektedir.

Bacanlı (2020) ise toplumsal becerilerin kazandırılmasında verilecek eğitimin uygulama aşamasını beş kısımda ele almıştır; açıklama-giriş, modelleme, pratik yapma, geribildirim-tartışma ve ev ödevi.

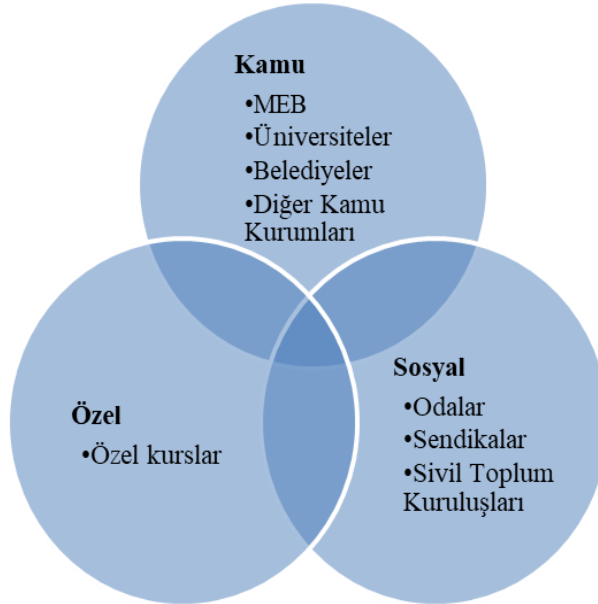
1. Açıklama-giriş aşamasında, katılımcıların güdülenmesinin gerçekleşebilmesi için eğitimin hedefleri, yapılacak etkinlikler anlayabilecekleri biçimde anlatılmalıdır.
2. Modelleme aşamasında, toplumsal beceri eğitimi yaygın olarak sosyal öğrenmeye ağırlık verdiği için katılımcılar etkinliklerin nasıl gerçekleştirildiğini görmelidir. Bu yüzden öğretmen, öğrenci veya dışarıdan bir kişi etkinliği canlı olarak veya video kaydından gerçekleştirebilir. Modelleme esnasında olumlu örneklerin yanı sıra olumsuz örneklere de yer verilebilir.
3. Pratik aşaması, bazı durumlarda modelleme aşaması içinde gerçekleştirilse de ayrı olarak ele alınması daha doğru bulunmaktadır. Çünkü öğrenciler pratik yapacakları etkinliği modelleme aşamasında görek daha iyi anlayacaklardır. Pratik aşamasında rol oynama, doğaçlama tekniklerinden faydalanılabilir. Pratik aşaması öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-misafir şeklinde gerçekleştirilebilir. Pratikler, davranışa dökülebileceği gibi zihinde hayali olarak da gerçekleştirilebilir.
4. Geribildirim-tartışma aşamasında pratiği gerçekleştiren katılımcı hakkında geribildirimde bulunulur ya da grup tartışması tekniğiyle uygun olan veya olmayan davranışlar belirlenir. Bu aşamada grup tartışması tekniği, akran değerlendirme, mikro-öğretim teknikleri kullanılabilir.
5. Uygulama sonunda becerinin daha farklı durumlara uygulanabileceği veya uygulandığı etkinliklerin araştırıldığı ya a gerçekleştirildiği ödevlendirmeler yapılabilir. Böylelikle öğrenilen beceri daha da pekişmiş olacaktır. Ancak ev ödevleri daima kontrol edilmeli, yanlış öğrenmelere müdahale edilmelidir.

Toplumsal Yaşam Becerileri Uygulamaları/Örnekler

Türkiye’de hayat boyu öğrenme ile ilgili eksiklikler olsa da altyapısı ve ilerleyişi oldukça iyi durumda olduğu belirtilmektedir (Biçerli, 2016; s.114). Türkiye’de hayat boyu öğrenmedeki paydaşlar kamu, özel ve sosyal olmak üzere üç ana grupta toplanabilir.

Şekil 1

Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Paydaşları



Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin paydaşları arasında ana aktör Milli Eğitim Bakanlığı’dır. Kamu alanında hizmet veren diğer kurumlar üniversiteler ve belediyelerdir. Ayrıca Türk Silahlı Kuvvetleri ve Diyanet İşleri Başkanlığı farklı konularda olsa da hayat boyu öğrenme hizmetini amaçlayan diğer kamu kurumları olarak gözlenmektedir. Ticaret, Sanayi ve Meslek Odaları ve Sivil Toplum Kuruluşları hayat boyu öğrenme ile ilgili faaliyetleri olan sosyal kurumlardır. Bireylerin kendi gelişimleri için özel

kurumlardan genelde bir ücret vererek aldıkları eğitimler ise özel kurslar olarak nitelendirilmektedir (Biçerli, 2016; s.114).

Milli eğitim bünyesindeki okullarda verilen eğitim, yapılandırılmış ve sistemli bir şekilde düzenlenmiş yaşam becerileri eğitimi programları ile takip edilen örgün eğitimidir (MEB, 2015). Bu eğitim sürecinde birey sahip olduğu tüm potansiyeli ortaya çıkarıp geliştirerek kendini gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Eğitim herhangi bir zamanda ve herhangi bir yerde gerçekleşebilir. Hem çocuk hem de yetişkin herkes, karşılaşılacak veya yapılanlar aracılığıyla eğitim sürecini deneyimlemektedir. Yaşam becerileri ile ilgili eğitim, çeşitli yaşam becerileri eğitimi programlarında ve örgün eğitim kurumlarındaki programlar içerisinde verilmektedir (Bancin ve Ambarita, 2019).

Sınıfta yaşam becerileri eğitimi sürekli araştırılmaktadır. Yapılan araştırmalarda yaşam becerisi eğitiminin bireylerin ayrıca akademik performansını da geliştirdiğini kanıtlanmıştır (Thakar ve Modi, 2016). Yaşam becerileri eğitiminin çeşitli kademelerde sınıf ortamında nasıl basit etkinlikler yardımıyla nasıl gerçekleştirilebileceğine dair çalışmalara önem verilmelidir (Paruvatha, ve Gnanam, 2018). Bu yüzden toplumsal yaşam becerileri ile ilgili örgün eğitim kurumlarının rolü ve sınıf ortamında yer verilecek örnek uygulamalar aşağıda verilmiştir.

Okul öncesi eğitimde toplumsal yaşam becerileri. Okul, gençlerin sosyalleşmesinde okulların rolü nedeniyle yaşam becerileri eğitiminin tanıtılması için uygun bir yerdir (Mahmoudi ve Moshayedı, 2012). Okul öncesi eğitim programında çocukların toplumsal yaşam becerileri edinmelerinde ailenin önemi çok büyüktür. Aileden sonra çocukların okulla ve dolayısıyla toplumla bir araya geldikleri en önemli yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Okul öncesi eğitim programı incelendiğinde “değişik ortamlardaki kurallara uyar” ve “toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar” gibi kazanımlara ulaşarak öğrencilerin toplumsal yaşam becerilerini edinmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2013).

MEB (2018) tarafından hazırlanan “Günlük Yaşam Becerileri” Dersi Öğretim Programı’nda okul öncesi eğitimde de kullanılacak olan “Toplumsal Ortamları Kullanma ve Serbest Zaman” öğrenme alanına ilişkin örnek bir ders planı aşağıda verilmiştir.

Hedef: Seyahat eder

Hedef davranışlar: Aile üyeleriyle birlikte toplu taşıma kullanır.

Davranışın tanımı: Öğrenci aile üyeleriyle birlikte toplu taşıma kullanır.

Davranışın ön koşulları: Toplu taşıma taşıtlarını tanır, verilen yönergeler uyar.

Öğretim teknolojileri ve materyalleri: Sınıf ortamında gerçeğe benzer ortam oluşturmak için trafik levhaları, durak, otobüs, yollar, yoklama oturumlarında kullanılacak veri kayıt formları, kalem.

Dikkati çekme

Öğrencilere en çok nereye gitmek istedikleri sorulur. Onlara otobüse binerek parka gidecekleri söylenir.

Güdüleme

Eğer seyahat ederken dediklerini yaparlarsa öğrencilere parkta istedikleri gibi oynayabilecekleri söylenerek güdülenmeleri sağlanır.

Gözden geçirme ve derse geçiş

Öğrencilerin otobüse binmeye hazır oldukları söylenerek dikkatli biçimde otobüse binmeleri için yönergeler verilir.

Uygulama

Öğretmen, öğrencilere seyahat etme becerisi çalışacaklarını söyler. Öğretmen öğrencilere yönergeler sunarak uygun davranışları pekiştirir. Ayrıca kısmi pekiştireçlerle öğrencileri doğru davranışlara yönlendirir.

Açıklamalar

Beceri öğretimi gerçeğe yakın araç-gereçler kullanılarak ortam düzenlemesiyle gerçekleştirilecektir (durak, otobüs vb.). Öğrencilerin öğretim hedefine ulaşmasından sonra gerçek ortamda öğretim planlanarak genelleme aşaması tamamlanabilir.

Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencilerin doğru gerçekleştirdiği basamaklar veri kayıt formuna (+) olarak işaretlenir. Öğrencinin yanlış yaptığı veya tepkisiz kaldığı basamaklar veri kayıt formuna (-) olarak işaretlenir ve öğretmenin yardımıyla eksik basamak gerçekleştirilir.

İlköğretimde toplumsal yaşam becerileri. İlköğretim kurumları standartlarında okulun da yaşamın bir parçası olduğu belirtilmiştir. Bu anlayış temelinde ilköğretim kurum standartlarının dayandığı 10 temel ilkedden biri de “çocuk odaklı olmak ve çocuğun yüksek yararını esas almak”tır. Bu ilke dahilinde bugünkü ve gelecek yaşam için öğrencilere beceriler kazandırılması hedeflenmektedir. Sınıfta öğretmenler, hedeflemesi gereken öğrencilerin kendi yaşamları için temel, ortak becerileri, değerleri ve yeterlilikleri kazanabileceklerini odaklanmalıdır (MEB, 2015). İnsan sosyal bir varlık olduğu için erken yaşlardan itibaren fikirlerini uygun bir dilde ifade etme, önerileri dinleme, eleştirileri kabul etme, yardımlaşma, hedefe ulaşmak için ortak çıkarları ön planda tutma gibi sosyal becerilerin kazandırılması önemlidir (Ningsih, Kurniawan ve Rahayu, 2021).

Yaşam becerileri eğitiminin temel amacı, öğrencinin değerli ve saygın bir kişi olarak kendisine dair bir imaj geliştirmesini sağlamaktır. Yaşam becerisi eğitimi tüm bireyler için temel bir öğrenme ihtiyacıdır. Sorumluluk, iletişim, benlik saygısı, kişilerarası beceriler vb. beceriler, etkili bir şekilde çalışıyorsa en üst seviyeye gelir. Bu yüzden çeşitli gençlik programlarının temel taşı ve örgün eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak yaşam becerileri eğitimin uygulamaya konulması gerekmektedir. Yaşam becerileri eğitimi, okuldaki her yaştan çocuğa verilse de kritik yaş gruplarından biri de ergenlik dönemi yaş grubu 10-18 arasındır; çünkü bu yaş grubu, çocukların kendi davranışlarıyla ilgili ortaya çıkan sorunlara karşı en savunmasız oldukları dönemdir. Bu nedenle ergenin yaşam becerileri eğitimine daha fazla ihtiyacı vardır (Thakar ve Modi, 2016). Okullar, sadece çocuklara bilginin aktarıldığı yerler değil, aynı zamanda toplumsal işlevi olan kurumlardır. Okullarda gelişim düzeylerine uygun biçimde sorunlarla ilgili söz ve yetki sahibi olan öğrenci; kendi öğrenme süreçlerine ve okuluna, bunun bir uzantısı olarak da, yetişkinlikte toplumsal sorumluluklarına aktif şekilde sahip çıkacaktır. (MEB, 2015).

Linde (2021)'nin hazırlamış olduğu ve ortaokul seviyesinde toplumsal yaşam becerilerini kazandırmada kullanılacak örnek ders planı aşağıda verilmiştir:

Kazanımlar

- Olumlu toplumsal becerileri belirler.
- Toplumsal becerileri açıklar.
- Diğer öğrencilerin toplumsal becerileri anlamasına yardımcı olur.

Süre: 1 saat

Araç-gereç: Duygu kartları

Öğretim

Öğrencilerden kaba, saygısız veya olumsuz bir kişinin yanında buldukları zamanı hatırlamalarını isteyerek derse giriş yapın. Anılarını önce sıra arkadaşlarıyla ardından kısaca sınıfla paylaşınlar. O kişinin yanında olmanın nasıl bir his olduğunu tartışın ve o kişinin neden bu şekilde davrandığını sorgulayın.

Öğrencilere toplumsal becerileri anlamaya ve geliştirmeye yardımcı olacak bir ders üzerinde çalışacaklarını söyleyin. Herkesin zaman zaman sosyal olarak eksik hissettiğini ve doğru becerilere sahip olmanın yardımcı olabileceğini açıklayın.

Öğrencilerinizle birlikte, “Sosyal Becerileri Nasıl Geliştirilir?” metnini okuyun.

Okurken önemli kavramları vurgulayın ve ana hatlarıyla belirtin. Öğrenciler not defterlerine not alırken siz de anlattıklarınızı şema kâğıdına veya tahtaya yazın.

Tartışma

Toplumsal beceriler neden önemlidir?

Zayıf toplumsal beceriler hayatınızı nasıl etkiler?

Zayıf toplumsal becerilere sahip olmak nasıl bir duygu?

İlk izlenimlerin ve beden dilinizin önemi hakkında konuşun.

Öğrencilerden gönül olanlara söz hakkı verin. Gönüllüye duygu kelimesini gösterin ve sınıfın tahmin etmesi için beden dilini taklit etmelerini sağlayın. Örneğin, kelime 'utanmış' ise öğrenci aşağı bakmak veya yüzünü örtmek gibi bu duyguyu aktaran vücut dilini kullanır.

Etkinlik

Öğrencilere 'Yapmamalıydın!' oyununu oynayarak toplumsal becerileri geliştireceklerini söyleyin.

Öğrencileri gruplara ayırın ve bir duygu kartı atayın. Öğrencilere, bir öğrencinin bu duyguyu hissettiği ve diğer öğrencilerin ise ona karşı zayıf toplumsal becerilere sahip olduğu kısa bir gösteri / skeç geliştirmeleri için zaman verin.

Örnek olarak; bir öğrencinin elinde "sinir bozucu" duygu kartı var. Öğrenci, sakız çiğnemek ve yüksek sesle gülmek gibi sinir bozucu şeyler yapıyor. Gruptaki diğer öğrenciler, bu öğrenci hakkında konuşabilir veya ona sert bir şekilde durmasını söyleyebilir.

Bu noktada, sınıf "'Yapmamalıydın!'" diyerek uygun toplumsal beceriler için öneriler sunar. Grup, yeni becerileri kullanarak durumu yeniden canlandırır.

Öğrencilerin etkinlikten anladığından emin olduğunuzda, kendi skeçlerini yazmalarına ve alıştırma yapmalarına izin verin. Onlara yardımcı olmak ve öğrenmeyi desteklemek için sınıfta dolaşın.

Ev ödevi olarak, öğrencilerden edinmek istedikleri bir toplumsal beceri üzerine düşünmelerini isteyin.

İleri öğrenme

Öğrencilerin yaşlıları öğle yemeğine davet etmelerini sağlayın. Davetiye ve masayı hazırlarken, yemek yerken ve konuşken uygun görgü kurallarını uygulayın.

Güvenli ve uygun çevrimiçi toplumsal becerileri gözden geçirin. Güvenlik uzmanlarını konuşmaya davet edin.

Sınıfınızda uygun ve kabul edilebilir toplumsal becerilere dayalı bir kültür oluşturun.

Ortaöğretimde toplumsal yaşam becerileri. Ergenlik dönemi bireylerin karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, kişilerarası becerileri geliştirme, öz farkındalık, empati, stresle başa çıkma ve duyguları yönetme konularında yardıma ve rehberliğe ihtiyaçları vardır. Ancak isyankârlık ve ebeveyn müdahalesinden hoşlanmama, genellikle ebeveynleri uzak tutar çünkü gençler, ebeveynlerinden yardım ve rehberlik fikrinden hoşlanmazlar (Niaraki ve Rahimi, 2013). Bu durumda ortaöğretim kurumlarına bu gençlere yaşam becerileri kazandırmaları ve geliştirmeleri görevi yüklenmiştir.

Ortaöğretim kurumlarının temel hedeflerinden biri kalitesinin, ekonomik uygunluğunun ve eşitlik düzeyinin artırılmasıyla yaşam boyu öğrenmeyi desteklemektir. Ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin toplumsal olarak, aktif ve demokratik vatandaşlığın geliştirilip beslenerek desteklenmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif yönden gelişimlerinin sağlanması için okulların fiziki ve organizasyonel kapasitesi artırılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca ortaöğretim seviyesinde gerçekleşen yaygın eğitim uygulamalarıyla toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırılmaya çalışılmaktadır. Böylelikle 21. yüzyılın gereklerine uygun yaşam becerileri edinmelerine katkıda bulunmak amacıyla sosyal etkinlikler portfolyosunun geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Ortaöğretim, 2015).

Öğrencilerin kendi gelişim süreçlerine aktif katılımları için derslerde rol oynama, grup çalışması, takım oyunları, tartışma teknikleri ve sunum becerileri gibi etkinliklere yer verilmektedir. Bu etkinlikler ile gençlerin kişisel, duygusal ve sosyal gelişimlerinde karşılaştıkları zorluklarla baş etmelerine yardımcı olunmaktadır. Yaşam becerileri eğitimi sayesinde ergenler ebeveynleri, öğretmenleri, yetişkinleri ve akranlarıyla iletişim kurmayı öğrenirler. Ayrıca, özellikle olumsuz akran baskısı zamanlarında "Hayır" demenin önemini, duygularını kontrol etmeyi, toplumla uyum içerisinde yaşamayı öğrenirler (Kumar ve Chhabra, 2014).

Shapiro (2004) "Öğrencilere Toplumsal Becerileri Öğretmenin 101 Yolu" başlıklı etkinlik kitabında "bir gruba katılma" adlı etkinlik için hazırlanmış olduğu ortaöğretim kurumlarında da kullanılabilecek ders planı aşağıda verilmiştir.

Bir Gruba Katılma

Kazanımlar

-Benzer ilgilere sahip bireyleri aramanın yollarını bulur.

-Grup katılımını artırır.

Beceri: Arkadaş edinme

Öğrencilerin katılmak isteyebilecekleri grupları bulmanın yollarını düşünmelerini isteyin. Kişisel ilgi alanlarına odaklanmalarını önerin. Fikirler için beyin fırtınası yapın ve bunları tahtaya veya büyük bir kağıda yazın.

Öğrencilere şunu söyleyin: “İnsanlar yaşamları boyunca pek çok farklı türde sosyal gruba katılırlar: keşif birlikleri, inanç temelli gruplar, spor takımları, kulüpler ve daha fazlası. Sınıf aynı zamanda bir tür gruptur. Sınıf arkadaşlarınız okulda her gün grup deneyiminizin bir parçasıdır. Bazı çocuklar, okuldan sonra veya hafta sonları bir araya gelerek sanat, bilgisayar, müzik ve fen dersleri gibi özel sınıflarda da bulunmaktadır. Bir çocuğun ve bir yetişkinin hayatı da farklı türden gruplarla doludur.”

Etkinlik kâğıdını dağıtıp öğrencilerin soruları cevaplayabilmesi için süre tanıyın. Çocuklar cevapları yazabilir veya ellerini kaldırıp sorulara yüksek sesle cevap verebilirler. Onların yanıtlarını, bir gruba katılmanın farklı yönleri hakkında bir tartışmanın temeli olarak kullanın.

Etkinlik kâğıdı

Senaryo

Matt mahalleye yeni taşınmıştı ve okulda yeniydi. Bir grup çocuğun hafta sonu için bazı aktiviteler planladığı bir yemek masasında oturmuştu. Onlara dahil olmak istiyordu ama ne yapacağını bilmiyordu.

Sorular

Matt grubun bir parçası olmak için ne yapabilir?

Sizce önce Matt mi konuşmalı yoksa gruptan birinin onunla konuşmasını mı beklemelidir?

Matt konuşmayı başlatmak için ne söylemelidir?

Grup, Matt'i kendilerine katılmaya davet etmeli mi? Neden?

Bir grupta insanlarla bağlantı kurmakta zorlandığınız bir zamandan bahsedin. Nasıl hissetmiştin? Neler yaptın?

Yükseköğretimde toplumsal yaşam becerileri. Yükseköğretimde öğrenim gören bireylerin geleceklelerini şekillendirmek için birçok beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Bu çağdaki gençler genellikle toplumla iç içe olabilecek fırsatları aramaktadır (Elam, Stratton ve Gibson, 2007). 16-19 yaş arasındaki gençlerin %30,4'ü, 20-24 yaş arasındaki gençler gönüllü faaliyetlerine katılmaktadır (Bureau of Labor Statistics, 2010). Gençlerin toplumla iç içe olabileceği bu fırsatların yetkili kurum, kuruluş ve organizasyonlarca sağlanması gerekmektedir (Anderson, Bruce ve Mouton, 2010). Ayrıca yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler; öğrenci grupları, yurt yaşamı, sosyal aktivite, staj/uygulama dersleri gibi durumlardan dolayı toplumsal yaşam becerilerini çok fazla işe koşma durumundadırlar. Bu yüzden öğrencilerin toplumsal yaşam becerilerinde yetkin olmaları gerekmektedir. Yükseköğretim Kanunu'nda yükseköğretim öğrencilerinin ilgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip, vatandaşlar olarak yetiştirmek hedeflendiği belirtilmiştir. Yine bu seviyedeki yaygın eğitim hizmetleriyle toplumun her kesimine ve değişik alanlarda bilgi ve beceri kazandırma amacı güdülmüştür (Yükseköğretim, 1981).

Hanbury (2008) “Yaşam Becerileri El Kitabı”nda toplumsal yaşamın gerekliliklerinden olan “uzlaşma” konusuna yönelik yükseköğretim kurumlarında kullanılacak bir ders planı hazırlamıştır.

Etkinliğin amacı: Değişim yaratmak için uzlaşma becerileri ve yöntemlerini tanıtmak

Yaşam becerileri: İletişim ve kişilerarası ilişkiler, öz-farkındalık, eleştirel düşünme

Araç-gereçler: Uzlaşmanın altı aşamasını anlatan görsel

Süreç

Uzlaşmak için kendinizi diğer kişinin yerine koymanız ve onların bakış açısını anlamanız gerektiğini açıklayın için içerdiğini açıklayın.

Uzlaşmadaki altı adımı anlatın:

-Ne hissettiğinizi anlatın,

-Karşınızdakinin neye ihtiyacı olduğunu veya ne istediğini öğrenmek için onu dinleyin,
-Karşınızdakine ne anladığınızı söyleyin,
-Sorunu çözmek için birlikte mümkün olduğu kadar çok fikir üretin,
-Bir çözümde hem fikir olun,
-Çözümü deneyin, olmazsa sürece tekrar başlayın.
-Bazen taviz vermek zorunda kalabilirsiniz.
Öğrencileri eşleştirin ve aşağıdaki durumlardan birini seçerek eşleriyle uzlaşmaya çalışmalarını isteyin:
-Sen ev ödevini yaparken oda arkadaşın yüksek sesle müzik dinliyor. Arkadaşın müziğin ders çalışırken odaklanmasını sağladığını söylüyor.
-Bir grup çocuk, yaşam becerileri dersleri aldığın için seninle sen hastaymışsın gibi konuşuyorlar ve söylediklerini önemsemiyorlar.
-Üvey annen tüm ilgisini öz çocuklarına gösteriyor ve ev işlerinde sadece senden yardım istiyor (Sindirella durumu).
-Okula gelen yeni öğretmen otoritesini kurmanın en iyi yolunun öğrencileri ezmek olduğunu düşünüyor.
-Baban sıklıkla alkol alır ve sonrasında annene bağırır.
Çiftler rollerini çalıştıktan sonra sınıf önünde rollerini oynarlar. Grupların önerilerde bulunmaları ve farklı seçenekleri canlandırmaları için teşvik edin. Çocukların gerçekçi olmalarını isteyin.

Tartışma
Bu durumlarda uzlaşmak ne kadar kolay? Sizden daha güçlü konumdaki biriyle uzlaşmaya çalışırken neler hissettiniz? Uzlaşmalar her zaman işe yarar? Başka neler yapabilirsiniz?

SONUÇ

Toplumsal yaşam becerileri, bireylerin hem kişisel gelişimleri hem de toplumsal uyumları açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu beceriler, bireylerin sosyal, duygusal ve bilişsel yönlerini geliştirerek, onların toplum içinde daha etkin ve uyumlu bir şekilde yer almalarını sağlar. Eğitim süreçlerinde toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılması, bireylerin değişen dünyaya adapte olmalarını, iş birliği yapabilmelerini, empati kurabilmelerini ve sorun çözme becerilerini geliştirmelerini destekler. Bu bölümde, toplumsal yaşam becerilerinin tarihsel gelişiminden başlayarak, ulusal ve uluslararası belgelerdeki yeri, eğitim programlarında kazandırılma yöntemleri ve farklı eğitim kademelerine yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Ayrıca, bu becerilerin eğitim süreçlerinde kazandırılması için çeşitli ders planları ve uygulama örnekleri sunulmuştur. Sonuç olarak, toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılması, bireylerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal sorumluluk, kültürel farkındalık ve yaşam kalitesini artırmayı hedefleyen eğitim politikalarının temel bir unsuru olmalıdır. Bu bağlamda, eğitimcilerin, politika yapımcıların ve ailelerin, bireylerin bu becerileri kazanmasına yönelik çabalarını artırmaları gerektiği açıktır. Toplumsal yaşam becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin yalnızca kendi yaşamlarını iyileştirmekle kalmayıp toplumsal dayanışma ve uyumun güçlenmesine de önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Adak, A., İvrendi, A. B. ve Kapıkıran, N. A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(19), 19-28.
- Akın, G. (2020). Hayat boyu öğrenme yeterlikleri (H. Kaygın, İ Ç. Ulus ve B. Çukurbaşı [Ed.] *Hayat Boyu Öğrenme* içinde s.243-265). Pegem Akademi.
- Anand, D. ve Anuradha, R. K. (2016). Life skill based education for sustainable future of adolescent girls. *International Journal of Home Science*, 2(2), 213-217.
- Anderson, J., Bruce, J. ve Mouton, L. (2010). 4-H made me a leader: a college-level alumni perspective of leadership life skill development. *Journal of Leadership Education*, 9(2), 35-49.
- Avcıoğlu H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi* (2. Basım). Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2020). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Bancin, A. ve Ambarita, B. (2019). Education model based on life skill. *4th Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership*, 384, 319-324.
- Biçerli, M. K. (2016). *Sosyal Dışlanma ile Mücadelede Hayat Boyu Öğrenme*. Beta Yayıncılık.

- Brown N. W. (2013). *Psikolojik Danışmanlar için Psiko-Eğitsel Gruplar Hazırlama ve Uygulama Rehberi* (Çev. V. Yorgun). Anı Yayıncılık.
- Bureau of Labor Statistics (2010). *Volunteering in the United States*. United States Department of Labor.
- Cronin, L. D. ve Allen, J. (2017). Development and initial validation of the Life Skills Scale for sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 105-119.
- Daisy, P. J., ve Nair, A. R. (2018). An exploratory study on life skills intervention and its impact on the study skills among young adolescents. *International Journal of Innovations in Engineering and Technology*, 10(3) 14-20.
- Demirtaş, Z. (2021). *Yetişkinlerde Yaşam Boyu Öğrenme*. Nobel Akademi.
- DPT (1963). *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Devlet Planlama Teşkilatı.
- DPT (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Devlet Planlama Teşkilatı.
- DPT (1995). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Devlet Planlama Teşkilatı.
- DPT (2000). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Devlet Planlama Teşkilatı.
- DPT (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı*. Devlet Planlama Teşkilatı.
- DPT (2013). *Onuncu Kalkınma Planı*. Devlet Planlama Teşkilatı.
- DPT (2019). *On Birinci Kalkınma Planı*. Devlet Planlama Teşkilatı.
- Elam, C., Gibson, T., & Strange, D. (2007). Welcoming a new generation to college: The millennial students. *Journal of College Admission*, 23, 20-25.
- Erasmus (2021). *Erasmus+ Programme Guide*. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en
- Gulhane, T. F. (2014). Life skills development through school education. *IOSR Journal of Sports and Physical Education*, 1(6), 28-29.
- Güçlü, M. (2020). Hayat boyu öğrenme yeterlilikleri (M. Güçlü [Ed.] *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme* [2. baskı] içinde s.134-142). Pegem Akademi.
- Güneş, F. ve Deveci, T. (2021). *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Hanbury, C. (2008). *The Life Skills Handbook*. <http://Clarehanbury.Typepad.Com/Life-Skills-Handbooks/6-Free-Lifeskills>
- Hermens N, Super S, Verkooijen K. T. ve Koelen M. A. (2017). A systematic review of life skill development through sports programs serving socially vulnerable youth. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(4), 408-424.
- IFRC ve RCS (2013). *Life Skills*. International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies Reference Centre for Psychosocial Support.
- ILO (2019). *Lifelong Learning: Concepts, Issues and Actions*. International Labour Organization.
- ILO (2020). *The Digitization of TVET and Skills Systems*. International Labour Organization.
- Karataş, Z. (2020). Sosyal beceriye giriş (M. E. Deniz ve A. Eryılmaz [Ed.] *Sosyal Beceri Eğitimi* [2. Baskı] içinde s.2-27. Pegem Akademi.
- Kaya, H. E. ve Altan, B. (2021). Hayat boyu öğrenmenin toplumsal ve kültürel bağlamda etkileri (M. Sarıtepeci ve H. Yıldız Durak [Ed.] *Dijital Çağda Hayat Boyu Öğrenme* içinde s.73-102). Pegem Akademi.
- Keskinlikç Kara, S. B. (2020). Hayat boyu öğrenmenin amacı, kapsamı ve tarihsel gelişimi (F. Ereş [Ed.] *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme* [2. Baskı] içinde s.1-15). Pegem Akademi.
- Kim, J. M., ve Choi, E. S. (2010). The relations among social anxiety, internet use, social support and peer relationship in early adolescents. *The Journal of Play Therapy*, 14(1), 121-135.
- Kocabatmaz, H. (2020). Yetişkin eğitiminin tanımı ve kapsamı (F. Ereş [Ed.] *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme* [2. Baskı] içinde 1-15). Pegem Akademi.
- Kumar, J. ve Chhabra, A. (2014). Life skill education for adolescents: coping with challenges. *Scholarly Research Journal for Humanity Science & English Language*, 1(2), 181-190.
- Linde, S. (2021). Social skills lesson plan. <https://study.com/academy/popular/social-skills-lesson-plan.html>
- Mahmoudi, A. ve Moshayedi, G. (2012). Life skills education for secondary education. *Life Science Journal*, 9(2), 1155-1158.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB (2014). *Milli Eğitim Kalite Çerçevesi*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2015). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Standartları*. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB (2018). *Günlük Yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2019). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mills, C. W. (2007). *Toplumbilimsel Düşün* (Çev. Ü. Oskay). Der Yayınları.
- Mujib, A. ve Madkur, A. (2016). Islamic based-life skill education on state vocational high schools in metro. *The First International Conference on Law, Economics and Education*, Muhammadiyah University of Metro, Indonesia, 12-13 Kasım.

- Niaraki, F. R. ve Rahimi, H. (2013). Effect of life skill training on self -esteem of high school students in Iran. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2), 150-159.
- Ningsih, T., Kurniawan, H. ve Rahayu, S. (2021). Life skill education development through project-based learning in distance learning at MI Al-Falah UM. *Elementary Education Online*, 20(2), 117-122.
- OECD (2021a). *What Should Students Learn in the 21st Century?*. <https://oecdeditoday.com/what-should-students-learn-in-the-21st-century/>
- OECD (2021b). *Skills for Social Progress*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en
- Ortaöğretim (2015). *Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Paruvatha, M. ve Gnanam, D. (2018). Importance of life skill. *National Conference on Challenges in 21st Century Teacher Education*, Kamala College of Education, Thirunavalur, 17 Şubat.
- Prajapati, R., Sharma, B. and Dharmendra, S. (2017). Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research*, 10(1), 1-6.
- Saravanakumar, A. R. (2020). Life skill education for creative and productive citizens. *Journal of Critical Reviews*, 7(9), 554-558.
- Shapiro, E. L. (2004). *101 Ways to Teach Children Social Skills*. The Bureau For at-Risk Youth Grants Limited.
- Şentürk Aydın, R. ve Nazlı, S. (2014). Yaşam becerileri psikoeğitim programının boşanmış aile çocuklarının uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 127-153.
- Thakar, K. R. ve Modi, K. N. (2016). Importance of Life Skill for Adolescents. *International Journal for Research in Education*, 5(2), 19-22.
- Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (2015). *Türkiye Yeterlilik Çerçevesi*. Mesleki Yeterlilik Kurumu.
- UA (2021, Mayıs 3). *Ulusal Ajans*. <https://www.ua.gov.tr/>
- Ulus, L. (2018). Ergen bireyler için yaşam becerileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 516-537.
- UNESCO (2016). *Education for people and planet*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2017). *Accountability in Education: Meeting Our Commitments*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2020). *Embracing a culture of lifelong learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Yavuz, K., E.,(2004). *Ergenlik döneminde yaşam becerileri eğitimi*. Ceceli Yayınları.
- Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Yükseköğretim (1981). *Yükseköğretim Kanunu*. Resmi Gazete.

BÖLÜM 5

MUSTAFA KUTLU'NUN UZUN HİKÂYE ADLI ÖYKÜSÜNÜN METİNDİLBİLİMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ

Nuri Karacakaloğlu¹, Rojda Batmaz²

Özet

Bir bağlam içerisinde kodlanmış anlamlı ifadeler bütünü olarak kabul edilen metin kavramı, çeşitli amaçlar doğrultusunda meydana getirilmiş sözlü ve yazılı türlerin oluşturulmasında anahtar kavram konumunda bulunmaktadır. Bu çerçevede meydana getirilen söz öbeklerinin biçimsel ve içeriksel açıdan bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Oluşturulan yazınsal türlerin metin olarak adlandırılabilmesi için ise alan yazında birtakım ölçütler bulunmaktadır. Bu ölçütler çerçevesinde metin çözümlemelerinin yapılması incelenen eserlerin daha kolay anlaşılıp yorumlanmasına katkı sunmaktadır. Yapılan çalışmada Mustafa Kutlu'nun Uzun Hikâye adlı öyküsünü metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde çözümlemek amaçlanmıştır. İlgili amaç doğrultusunda öykünün yüzey yapı (küçük ölçekli yapı) ve derin yapı (büyük ölçekli yapı) unsurlarının görünümüleri tespit edilip yorumlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman incelemesi yöntemi kullanılarak oluşturulan çalışmada, veriler Aydın ve Torusdağ (2013), Beaugrande & Dressler (2002), Dilidüzgün (2008) gibi araştırmacıların çalışmalarından hareketle toplanmış ve ilgili eser içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda Mustafa Kutlu'nun Uzun Hikâye adlı eserinin yüzey yapı ve derin yapı anlamları çerçevesinde Türkçe öğretimi sürecinde kullanılabilir iyi kurgulanmış bir metin olduğu söylenebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metindilbilim, Mustafa Kutlu, Uzun Hikâye, küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı.

GİRİŞ

İnsanlar arasındaki temel anlaşma aracı olan dil kavramı, kendine özgü belirli kurallar ile varlığını devingen bir yapıda sürdürmektedir. İnsanların duygu ve düşünce yapısını şekillendirme ve ifade etme hususunda etkili olan dil, iletişim kurma sürecinde önemli bir yere sahiptir. İletişimin en temel birimlerinden biri ise sözcükten cümlelere ve cümlelerden de paragraflara uzanan sözlü ya da yazılı biçimde oluşturulmuş bir dil ürünü olan metinlerdir (Döner Doğan & Demirel, 2019). Dilin bir aktarıcısı konumunda bulunan metin yardımı ile yaşam içerisinde sağlam iletişimler gerçekleştirilmektedir. Ayrıca dili kullanmada bir araç niteliğinde olan metinler dilin somutlaştırılmasına da katkı sunmaktadır.

Metin kavramının, belli başlı ölçütlerle birbirine bağlanmış cümle dizilerinin bir anlam bütünü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaç için üretilmiş, başı ve sonu belirlenmiş yazılı ya da sözlü dilsel bir ürün olduğu düşünüldüğünde metin hakkında araştırmacıların yapmış olduğu tanımlamalara yer verilmesinin kavramın anlaşılması hususunda etkili olacağı söylenilebilir. Bu doğrultuda Doğan Aksan (1999) metni, iletişim sırasında gerçekleşen bir sözce ya da dil dışı etkenlerle bağlantılı sözcük bütünü olarak tanımlarken Günay (2007) sıralı ve birbirlerini izleyen cümlelerin bir araya gelerek oluşturdukları anlamlı bir bütün olarak açıklamıştır. Karaağaç (2013) ise metin kavramını, bünyesinde barındırdığı sözcük, söz öbeği ve cümle dizilerinin belirli bir amaç çerçevesinde anlamlı bir bütün oluşturması ile meydana gelen, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılmış bir dil ürünü olarak tanımlamaktadır. Cümle dizilerinin bir araya gelmesi ile oluşan metin, kültürel değişim sürecinde herhangi bir konu veya olayın, bilginin yazılı ya da sözlü olarak, dil aracılığı ile oluşturulması

¹ Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye/Aydın, e-posta: nkaracakaloglu@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5577-4551.

² Sorumlu Yazar: Yüksek Lisans Öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye/Aydın, e-posta: rojdabatmaz5@gmail.com, ORCID: 0009-0001-6283-8752.

sonucunda ortaya çıkan söz bütünü biçiminde de tanımlanmaktadır (Torusdağ ve Aydın, 2017, s. 12). Yapılan tanımlardan hareketle bir bağlam içerisinde oluşturulmuş anlamlı yapıların metin olarak kabul edildiği belirtilebilir. Bu açıdan ilgili kavramın cümlelerden ibaret olmayan, bağlama dönük anlamlı bir yapı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, metinlerin incelenmesinde, cümle incelemelerindeki gibi geleneksel dil bilgisi yöntemlerinin dışında bir inceleme yöntemi gerekli görölmüş ve bu durum dil bilimden metin dil bilim dalının doğmasına imkân tanımıştır (Bölükbaşı, 2010).

Dilbilimin bir alt dalı olarak ortaya çıkan metin dilbilim, metni araştırma konusu olarak ele almaktadır. Aydın (2007) metin dil bilimi; metni veya söylemi bir bütün hâline getiren bağları inceleyen, metinleri sınıflandıran ve sınıflandırılan türlerin özelliklerini betimleyen dil bilim dalı olarak tanımlamaktadır. Şenöz (2005), metindilbilimin amacını, metnin yapısını biçim ve içerik olarak ortaya çıkarıp örnekler üzerinden ortaya koymak ve metin türleri ile arasındaki benzer ve farklı özelliklerini anlatmaya, göstermeye çalışmak şeklinde ifade etmektedir. Bu tür çalışmalarda metin içerisindeki tümcelerden ziyade metni oluşturan dil birimleri arasındaki bağıntılar önem kazanmaktadır. Metnin bir bütün hâlinde yapısının ve işlevinin gözler önüne serilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda metinlerin kullanıldıkları bağlam çerçevesinde üstlendikleri işlevler tespit edilmeye çalışılır. Yapılan bu tespit, metinlerin daha kolay anlaşılıp yorumlanmasına, üretilen metinlerin daha düzgün ve işlevsel olmasına katkı sunmaktadır (Aydın ve Torusdağ, 2014). Çeşitli yazımsal türlerin metin olarak belirtilebilmesi için Beaugrande & Dressler (2002) bazı metinsellik ölçütlerinden söz etmişlerdir. Bu ölçütler metin odaklı olan bağdaşıklık ve bağlaşıklık unsurları; okur odaklı olan amaçlılık, bilgilendiricilik, kabul edilebilirlik, duruma uygunluk ve metinlerarasılık unsurları olarak belirtilebilir.

Bir metni metindilbilimsel açıdan çözümlmek için metinsellik ölçütlerinin işe koşulması gerekmektedir. Metin aracılığı ile aktarılmak istenen iletinin etkili bir biçimde anlamlandırılabilmesi için sahip olması gereken metinsellik ölçütlerinden bağlaşıklık, metnin küçük ölçekli yapısını; bağdaşıklık ise metnin büyük ölçekli yapısını kapsamaktadır. Bahsedilen küçük ölçekli yapı (bağlaşıklık) ve büyük ölçekli yapı (bağdaşıklık) unsurlarının açıklanmasında çeşitli alt başlıklar yer almaktadır. Küçük ölçekli yapı kendi içerisinde sözlüksel bağlaşıklık ve dilbilgisel bağlaşıklık olmak üzere iki alt kola ayrılmaktadır. Büyük ölçekli yapı görünümünün sunulması için ise başlık, konu, işlev, içerik şeması gibi çeşitli alt başlıklar bulunmaktadır. Söylenenlerden hareketle bir metnin genel yapısı aşağıda yer alan tablodaki gibi gösterilebilir.

Şekil 1
Metnin Yapısal Şeması



Kaynak: Aydın, İ. ve Torusdağ, G. (2013).

Metnin ana yapısını şekillendiren metin odaklı bu ölçütler metindeki yüzey yapılar ve derin yapılar hakkında çeşitli bilgiler sunmaktadır. Bu bakımdan metin dil bilimsel incelemelerde daha çok bağlaşıklık ve bağdaşıklık unsurları kapsamında çözümlenmeler yapılmaktadır. Alanyazında yapılmış bu çalışmalara bakıldığında küçük ölçek ve büyük ölçek unsurlarının bir arada ele alındığı (Torusdağ ve Aydın, 2013; Torusdağ, 2013; Hirik, 2020; Erdoğan, 2020; Özdemir, 2021; Göre ve Özkan, 2023); yalnızca küçük ölçekli yapı unsurları (bağlaşıklık) görünümlerinin sunulduğu (Demir, 2021; Parlak Kalkan 2021; Sarıgül ve Çiftçi, 2023); bağdaşıklık ve tutarlılık açılarından incelenen (Yılmaz ve Jahiç, 2008; Güven 2014, Eskimen, 2015; Tarakçı, 2017; Yılmaz, 2021) çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmaların genellikle dilimizin kullanım örneklerini zenginleştiren öyküler üzerinden yapılandırıldığı görülmektedir. Günay (2007), anlatsal metin olarak da isimlendirdiği öyküleyici metinleri, belli bir bakış açısıyla, belli bir düzen içerisinde birbiriyle ilintili olayların belli bir mekân ve zaman içinde kurgulanması şeklinde belirtmiştir. Öyküler, kısa anlatımlar ile her kesimden okuyucuya hitap edebilen metin türlerindedir. İlgili metin türü; yüzey yapı ve derin yapıya ilişkin verilerin elde edilebilmesi nedeniyle de metin dil biliminin inceleme nesnelere biri olmaktadır. Anlatılanlardan hareketle yapılan araştırmalarda çeşitli öykülerin çözümlendiği metindilbilimsel incelemelere yer verilmesi; metnin daha kolay algılanması, metin örgüsü dâhilinde yorumlanabilmesi, okuyucuya birtakım ipuçları sunması ve metinsellik ölçütlerini yansıtmaya düzeylerinin ortaya konulması bakımından önem arz etmektedir. Alanyazında yapılmış metindilbilimsel çözümlenme çalışmaları incelendiğinde Mustafa Kutlu'nun Uzun Hikâye adlı öyküsüne yönelik gerçekleştirilmiş herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada Mustafa Kutlu'nun "Uzun Hikâye" adlı eseri metindilbilimsel unsurlar açısından (küçük ölçekli yapı-büyük ölçekli yapı) incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Mustafa Kutlu'nun "Uzun Hikâye" adlı eserini metin dilbilimsel yaklaşım ile incelemek amaçlanmıştır. Çeşitli yazınsal türlerin metin dilbilimsel açıdan incelenmesi ile metnin bir bütün

hâlinde yapısı ve işlevi gözler önüne serilmektedir. Böylece ele alınan metinler daha kolay anlaşılıp yorumlanabilmektedir. İlgili eserde küçük ölçekli yapı ve büyük ölçekli yapı unsurları ile ele alınan öykünün yüzeyde görünen, anlaşılabilir kısmının ötesinde anlaşılması zor olan örtük unsurların (derin yapının) ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. İlgili amaç doğrultusunda metnin bağlaşıklık görünümünü yansıtan küçük ölçekli yapısı ve metnin bağdaşıklık görünümünü yansıtan büyük ölçekli yapısı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma problemi ve alt problemler ise aşağıdaki gibi şekillenmiştir:

Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Mustafa Kutlu'nun "Uzun Hikâye" adlı eseri metindilbilimsel öğeler bakımından nasıl bir görünüme sahiptir?

1. Mustafa Kutlu'nun "Uzun Hikâye" adlı eseri küçük ölçekli yapı özellikleri açısından nasıl bir görünüme sahiptir?
2. Mustafa Kutlu'nun "Uzun Hikâye" adlı eseri büyük ölçekli yapı özellikleri açısından nasıl bir görünüme sahiptir?

Sınırlılıklar

Bu çalışma Mustafa Kutlu'nun Uzun Hikâye adlı eseri kapsamında metnin küçük ölçekli yapı ve büyük ölçekli yapı unsurlarının tespiti sınırlıdır.

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeline, verilerin toplanmasına, toplanan bu verilerin analiz edilmesinde kullanılan yöntemlere ve araştırma için belirlenen çalışma nesnesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Mustafa Kutlu'nun "Uzun Hikâye" adlı eserini metin dilbilimsel unsurlara göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini kapsayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yapılan çalışmada doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallar doğrultusunda yapılan kodlamalarla belirli özelliklerin tanımlandığı ve analiz edildiği bir yöntemdir. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019). Bu kapsamda Mustafa Kutlu'nun "Uzun Hikâye" adlı eseri veri toplama aracı olarak belirlenmiş ve araştırmaya uygun olacak şekilde incelenmiştir. Çalışmada metin dilbilim konusu üzerine alan yazın taraması yapılmış ve bu doğrultuda verilerin çözümlenmesi için bir çerçeve oluşturulmuştur.

Küçük ölçekli yapıyla ilgili bağlaşıklık ölçütleri ve büyük ölçekli yapı ile ilgili bağdaşıklık ölçütleri Aydın ve Torusdağ'ın oluşturduğu modelden (Aydın ve Torusdağ, 2013, s.108) esinlenerek ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmada bu temel kaynağın yanı sıra, Beaugrande & Dressler (2002), Dilidüzgün (2008), Coşkun (2005), Torusdağ (2013) gibi araştırmacıların çalışmalarının da yol gösterici olduğu belirtilebilir.

Çalışma Nesnesi

Araştırmanın çalışma nesnesini Mustafa Kutlu'nun Uzun Hikâye adlı öyküsü oluşturmaktadır. Çağdaş Türk edebiyatının önemli hikâye yazarları arasında yer alan Mustafa Kutlu, eserlerinde yaşadığı toplumun insan ilişkilerine yer vermiştir. Zıtlıklar üzerine kurduğu öykülerini insanların çelişkileri, tutarsızlıkları, menfaatler karşısında yaşanan kararsızlıklar, modernleşen dünyanın tahrip ettiği değerler, dünyanın geçici hevesleri ve kaygılarının getirdiği telaş konuları çerçevesinde ele almaktadır (Elmas, 2011). Uzun Hikâye isimli eseri; yalın dili, etkileyici anlatımı ve konusu ile Mustafa

Kutlu'nun çok okunan öykülerindedir. Ayrıca Uzun Hikâye, 2012 yılında filme aktarılarak geniş bir hedef kitlenin ilgisini çeken eserler arasında yerini almıştır. İlgili eser içerisinde kısa ve anlaşılır cümleler kullanılmıştır. Barındırdığı çeşitli eş anlamlı, zıt anlamlı sözcükler ile sözcük dağarcığı bakımından zengin bir metin olduğu söylenebilir. Öykünün seçiminde, Mustafa Kutlu'nun Uzun Hikâye adlı eserinin gerek anlatım biçimi gerek dilbilgisi özellikleri açısından metindilbilimsel anlamda veriler sunabileceği düşüncesi etkili olmuştur. Kitabın ilk baskısı 2000 yılında yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında 115 sayfadan oluşan "Uzun Hikâye" adlı öykünün Dergâh Yayınları tarafından 2022 yılında çıkarılan 72. baskısı incelenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde Mustafa Kutlu'nun Uzun Hikâye adlı öyküsünün küçük ölçekli yapı ve büyük ölçekli yapı görünümüleri hakkında incelemelerde bulunulmuştur. Küçük ölçekli yapı görünümüleri sözcüksel bağlaşıklık, dilbilgisel bağlaşıklık; büyük ölçekli yapı görünümüleri ise konu, işlev, başlık, anahtar sözcükler, ana düşünce tümcesi, içerik şeması, konu değişimi belirleyicileri, biçem, özet, sonuç tümcesi başlıkları altında sunulmaya çalışılmıştır.

1. Küçük Ölçekli Yapı

Bağlaşıklık olarak da adlandırılan küçük ölçekli yapı, sözcükler arasındaki ilişkilerden oluşan yüzey yapı özellikleridir. Metinde bütünlüğün oluşması için metni oluşturan dil unsurlarının söz dizimsel açıdan birbiriyle bağlantılı olması gerekmektedir. Bu bağlantı söz dizimini oluşturan kelimelerin, kelime gruplarının ve cümlelerin metin biçiminde ele alınabilmesi için bazı dil bilimsel öğelerin işe koşulmasını ve böylece bazı öğelerin yinelenmesi, bazı öğelerin ise eksiltilmesi gibi çeşitli yollarla metnin gelişerek bir bütün olabilmesi gerekmektedir (Döner Doğan ve Demirel, 2019). Bu açıdan bağlantıyı oluşturan kelime, kelime grupları, tümceler arasında kurulan söz dizimsel özellikler gibi yapıların bir metnin küçük ölçekli yapısına dair bilgiler sunduğu söylenebilir. Metnin küçük ölçekli yapı açısından ele alınması, incelenen metnin yüzeysel biçimde betimlenmesini, metnin dilsel yapıda ele alınmasını ve metin düzeyinde işlem yapılmasının yerine tümceler düzeyinde değerlendirmeler yapılmasını gerektirir (Özdemir, 2021). Aydın ve Torusdağ'a (2013) göre bir metnin küçük ölçekli yapısı sözcüksel bağlaşıklık ve dilbilgisel bağlaşıklık olarak iki grupta incelenmektedir.

1.1. Sözcüksel Bağlaşıklık

İçerisinde buldukları bağlama göre anlam taşıyan sözcükler çeşitli dilsel ilişkiler ile kurulan bağlantılar yoluyla metnin bütünü oluşturur. Halliday & Hasan (1985, s.288), sözcüksel bağlaşıklığı "yineleme" ve "eşdizimsel örüntüleme" biçiminde sınıflandırmışlardır.

1.1.1. Yineleme. Tümceler arasındaki dilbilgisel ve anlamsal ilişkiler bağlaşıklığı sağlama hususunda etkilidir. Bu ilişkilerin bir bölümü, metinde tekrar edilen kelimeler anlamına gelen yinelemelerden oluşmaktadır. Metin içerisinde verilmek istenen iletinin, bütünlük ve akıcılık içerisinde gerçekleşebilmesi açısından yinelenen kelimeler önem ifade etmektedir. Metin içerisinde yapılan bu yinelemeler metnin anlaşılmasını ve akılda kalmasını kolaylaştırmaktadır. Yinelemeler; aynı sözcüğün tekrar edilmesi, eş/zıt ya da yakın anlamlı sözcüklerin yinelenmesi, kısmi yinelemeler, üst terim-alt terim, genel kavramları kullanma şeklinde başlıklandırılmaktadır (Aydın ve Torusdağ, 2014).

Aynı sözcüğün yinelenmesi. Uzun Hikâye adlı öyküde aynı sözcüğün yinelenmesine yönelik sözcük ve sözcük grupları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1
Yinelenen Sözcükler/Sözcük Grupları

Sözcük/ Sözcük Grubu	Yinelenme Sayısı
“babam”	125
“Turan”	27
“Celal”	17
“vagon”	17
“istasyon”	16
“daktilo”	15
“müdür”	12
“Pelvan Sülüman”	12
“tren”	10
“sinema”	9
“matbaa”	9
“kolye”	9
“mızıka”	8
“istasyon şefi”	7
“Çerçi Abdullah”	7
“Emin Efendi”	7
“saka kuşu”	6
“küpe çiçeği”	5

Tablo 1 incelendiğinde Uzun Hikâye adlı öyküde aynı sözcüğün yinelenmesine yönelik fazlaca kelime ve kelime gruplarının yer aldığı görülmektedir. Metin içerisinde 125 kez tekrar eden “*babam*” sözcüğün bu kadar sık tekrar edilmesinin nedeninin ilgili kişinin öykü kahramanının çocukluk döneminden itibaren kendisine örnek alması, çokça vakit geçirmesi ve bu doğrultuda o kişiyle çeşitli olaylar yaşamasından kaynaklandığı söylenebilmektedir. Sıkça tekrar edildiği gözlemlenen bir diğer kelime olan “*Turan*” ($f=27$) ise kahramanın arkadaşısıdır ve birbirlerinin sıkıntılarında destek çıkmışlardır. *Vagon* ($f=17$), *istasyon* ($f=16$), *tren* ($f=10$), *istasyon şefi* ($f=7$) gibi kelimelerin sıkça tekrar edilmesinin nedeni yolculukların genellikle tren aracılığıyla yapılması ve kahramanın ailesiyle birlikte bir dönem vagonlardan evde yaşamalarından kaynaklanmaktadır. *Daktilo* ($f=15$), *mızıka* ($f=8$), *saka kuşu* ($f=6$), *küpe çiçeği* ($f=5$) gibi kelimelerin tekrar etmesinin nedeni ise baba ve oğulun gittikleri her kasabada bu eşyaları yanlarında götürmeleri ya da yerleştikleri yerde temin etmeleridir. Genel olarak metinde tekrar eden kelimelerin ve kelime gruplarının, kahramanın yaşadığı olaylarda iz bırakan kişi veya nesnelere olduğu belirtilebilir.

Öykü içerisinde kelime-kelime gruplarında yapılan yinelenmenin dışında cümle ve paragraf düzeyinde de yinelenmelerin yer aldığı söylenebilir: “*Onlar kaçmış bu kovalamış.*” (s. 102) Cümlesinin, kovalama eyleminin uzun süre devam ettiği anlamını karşılamak amacıyla art arda 2 defa yinlendiği tespit edilmiştir. “*Adı Rıza mıydı, Remzi miydi şimdi hatırlamıyorum.*” Cümlesinin ise cümleler arası bağlantı kurulmasını sağlayacak nitelikte 2 defa yinlendiği görülmektedir. Yapılan bu yinelenmeler metin içinde bağlaşıklığın sağlanmasına katkı sunmuştur.

“Ben o zamanlar on altı yaşındaydım, lise birde. İnce uzun bir oğlan. Saçlarım kirpi gibi dik duruyor; ne yana ne geriye taranmıyor, beni deli ediyordu. Babam ‘İnatsın inat... İnatçı adamın saçı yatmaz. Dedene çekmişsin besbelli. Keşke annene benzeseydin, diyordu.’” (s. 1 / 114) Paragrafın 2 defa tekrar edildiği belirtilebilmektedir. Bu tekrarın metnin ilk kısmında anlatıcının çocukluk yıllarına yönelik hatırladığı bir anıyı aktarmak, son kısmında ise babasının verdiği daktiloya geçmişten bu güne yaşadıklarını yazmak amacıyla yapıldığı görülmektedir.

Kısmi yinelemeler. Metin içerisinde yer alan “kitap, kitabı, kitaplar”; “dükkân, dükkâna, dükkânda”; “kasaba, kasabaya, kasabanın”; “okumak, okumayı”; “memur, memura, memurun” gibi sözcükler kısmi olarak yinelenen sözcükler olarak belirtilebilir. Yapılan bu yinelemeler cümle içerisinde bütünlüğün ve akıcılığın sağlanması amacıyla ilgili kelimelerin çeşitli ekler almasıyla gerçekleşmiştir. Bu eklerin kullanımı ile ifade edilen kavram okuyucu tarafından daha net algılanmaktadır.

Üst terim-alt terim. Yinelemeler kimi zaman da alt terim-üst terim ilişkisi ile belirtilmektedir. Üst terim ifadesi daha geniş çağrışımlar oluşturan kelimeleri kapsamaktayken alt terim ifadesi daha özel çağrışımlarda bulunan kelimeleri kapsamaktadır. İncelenen eserde metin içerisinde yer alan bu yinelemeler ile metnin akıcılığı ve konu bütünlüğü sağlanmıştır. Ayrıca üst terim-alt terim ifadeleri ile kelime hazinesi zenginleştirilmiş ve bağlaşıklığa katkı sunulmuştur.

Uzun Hikâye adlı öyküde yer alan üst terim-alt terim ilişkileri şu şekilde belirtilmektedir:

- “Zamanla çoğalmış **koyunlar**. Mübarek **hayvanların** insanoğluna faidesi çoktur bilirsiniz.” (s.11) Bu cümlede koyun alt terimi hayvan alt terimi ile yinelenmiştir.
- “Evet şefin beyaz bir **atı** vardı. Atın **ahır**ı su deposunun bitişiğinde idi.” (s.27) At alt terimi ahır üst terimi ile yinelenmiştir.
- “Biz **liseliler** sabah gidiyoruz **mektebe**.” (s.31) Liseli alt terimi mektep üst terimi ile yinelenmiştir.
- “Osman tabelacı ama aynı zamanda bir halk **ressamı**. Lokanta, kahve duvarlarına; yazıhanelere, istenildiğinde alçı kaplı ev duvarlarına **manzara resimleri** yapıyor.” (s.66) Ressam üst terimi manzara resmi alt terimi ile yinelenmiştir.
- “Yahu Osman sevaptır, şunu **çırak** al bari eli iş tutsun. (s.66) **Ustasına** parmak ısirtacak biçimde zanaatı kapıyor. (s.68) Çırak alt terimi usta üst terimi ile yinelenmiştir.
- “Kasabaya yerleştiğimiz yıl lisede **futbol** oynayan arkadaşlar ile kulübe gitmiş, antrenmanlarda göz doldurunca **takıma** alınmıştım.” (s.70) Futbol alt terimi takım üst terimi ile yinelenmiştir.
- “Başucumda birinin sesi var diyebileyim. **Ninni** gibi geliyor bana, **fon müziği** gibi.” (s.105) Ses üst terimi ninni ve fon müziği alt terimleriyle yinelenmiştir.

Eş/zıt ya da yakın anlamlı sözcüklerin yinelenmesi. Öykü içerisinde fazlaca eş anlamlı, zıt anlamlı, yakın anlamlı sözcüklere rastlanılmaktadır. Bu duruma örnekler şu şekilde verilebilmektedir:

- “Dedene çekmişsin besbelli. Keşke annene **benzeseydin**.” (s.1)
- “Ondan sonra **ses-seda** kesilmiş haliyle.” (s.12)
- “Oluyor mu **siyah-beyaz** filim sana renkli!” (s.16)
- “Ayrarı tahta kaşıkla içiyor, **üstüme başıma** döküyor, sofradakileri güldürüyordum.” (s.26)
- “Hiçbir şey bulamayanlar yuvarlak sel taşlarını **kaldırıp indirerek** kas geliştirmeye çabalıyordu.” (s.32)

- “Emin Efendi’ye takılmak için kahveye gelir, **bitip tükenmeyen** domino partilerine otururlardı.” (s.35)

Yukarıdaki verilen cümleler dışında çeşitli eş, zıt ya da yakın anlamlı sözcükler de bulunmaktadır. Bu sözcükler; “bağırış, çağırış”, “gece, gündüz”, “gam, kasvet”, “bitmez, tükenmez” “elde, avuçta”, “doğru, dürüst,” “sille, tokat”, “kan, ter”, “mal, mülk”, “gelip, geçen”, “sürer, gider”, “kol, kanat”, “kırık, dökük”, “yazlık, kışlık”, “genç, ihtiyar”, “gelir, gider”, “düşe, kalka” biçiminde sıralanabilir. Kullanılan sözcükler incelendiğinde metinde ön plana çıkarılmak istenen iletilerin, zaman zaman zıt, eş veya yakın anlamlı kelimeler kullanılarak vurgulandığı ve bu sayede öykünün sıkıcı bir metin olmasının önüne geçildiği söylenebilmektedir. Metin içerisinde eş anlamlı, zıt anlamlı ya da yakın anlamlı kelimelerin sıkça tekrarlanmasının metnin akıcılığına katkı sunarak metinde bir bütünlüğün sağlandığı belirtilebilir.

Genel kavramlar kullanma. Halliday & Hasan (1985)’a göre, kapalı bir sistemin parçası olan dilbilgisel kavramlar ile açık bir sistemin parçası olan kelimeler arasındaki sınırdaki genel kavramlar bağlaşıklık işlevi görmektedir. Uzun Hikâye adlı öyküde yer alan genel kavramlar şu şekilde belirtilmektedir:

- “Meraklısı için bildircin bile beslemeye başlamış **Pelvan**. Hayvanat bahçesi kurmuş amma sağdan soldan homurtular da yükseliyormuş. **Bulgaryalı** mahalle arasını ahura çevirdi diyenler çoğalmış.” (s.11) Bu cümlede Pelvan kelimesi Bulgaryalı kelimesi ile genelleştirilmiştir.
- “**Müdürün** ilgisi daha da fazlalaşmış. Babam ile hademelere de bir “Buyurun siz de alın.” demek gerekmez mi? Hayır, **herifte** tık yok.” (s.19) Verilen örnekte müdür sözcüğü herif sözcüğü ile genelleştirilmiştir.
- “Hep traşlı, kravatlı gezer **babam**. İşte böylesi bir **adam** pes eder mi kolayına?” (s.21) Babam kelimesinin adam kelimesi ile genelleştirildiği görülmektedir.
- “**Ayla** ile ben, sonraki günlerde bir iki kez daha konuştuk. **Sevdiğim kız**, ilk aşkı, beni değil onu mutlu etti.” (s.55) Ayla kelimesinin sevdiğim kız ifadesi ile genelleştirildiği görülmektedir.
- “**Cavit Bey** sağlığında direnmiş; gitmem o apartıman denizine diyormuş. **Buranın yerlisi**, bahçeli evi var, köyde tarlaları.” (s.61) Cavit Bey ifadesi buranın yerlisi ifadesi ile genelleştirilmiştir.

Uzun Hikâye adlı metinde, bir kişi veya durum için ilerleyen cümlelerde onu temsil edecek genel bir kavramın kullanıldığı yinelemelerin okuyucunun dikkatinin metin üzerine yoğunlaşmasına olanak sağlayacak nitelikte oluşturulduğu görülmektedir. Genel kavramların kullanımı ile yapılan bu yinelemeler sayesinde sürekli aynı ifadelerin kullanılmasıyla oluşacak tekdüzeliğin önüne geçilmiş ve metin akıcılaştırılmıştır.

1.1.2. Eş dizimsel örüntüleme. Metin içerisinde konu bütünlüğünün sağlanması noktasında eş dizimsel örüntülemeler kullanılmaktadır. Eş dizimsel örüntüleme, aynı bağlamda, aynı kavram alanından sözcüklerin birlikte kullanılması esasına dayanmaktadır. Uzun Hikâye adlı öykü incelendiğinde, içerisinde bolca eş dizimsel örüntülemelerin bulunduğu tespit edilmiştir. Aşağıdaki eş dizimsel örüntüleme örnekleri incelendiğinde bir kavram etrafında örüntülenebilecek sözcüklerin kullanımı ile metnin zenginleştirildiği söylenebilir. Yapılan eş dizimsel örüntülemeler ile metindeki bilgi akışının sürekliliği sağlanarak metnin bütünlüğüne katkı sunulmuştur. Eş dizimsel örüntü örnekleri aşağıda yer almaktadır.

- Bahçe motifi etrafında örüntülenen sözcükler: *ot, zerdali, ebruli, mavi kahkaha çiçekleri, cennet süpürgesi, karanfil, kadife.*
- Sinema kavramı etrafında örüntülenen sözcükler: *film, beyaz perde, sahne, makinist.*

- Okul kavramı etrafında örüntülenen sözcükler: *lise, liseli, talebe, hoca, ders, sınıf, karne.*
- Üzüntü motifi etrafında örüntülenen sözcükler: *acıklı, feryat etmek, ağlamak, gözyaşı, yüzü bulutlanmak.*
- Mazmun motifi etrafında örüntülenen sözcükler: *gül, bülbül, servi, turna, lale.*
- Boncuk kavramı etrafında örüntülenen sözcükler: *bilezik, kolye, nazarlık, tesbih, işleme, iplik.*
- Kitapevi kavramı etrafında örüntülenen sözcükler: *defter, kalem, vitrin, kırtasiye, raf, dosya, zimba.*
- Yol kavramı etrafında örüntülenen sözcükler: *otobüs, kamyon, şoför, vagon, tren, istasyon.*

1.2. Dilbilgisel Bağlılık

Dilbilgisel bağlılık düşünceler arasındaki ilişkilerin kelimeler, kelime grupları, tümceler, eylem zamanları ve cümleler arasında kurulan dilbilgisel ilişkiler ile sağlanmaktadır. Başka bir deyişle bir metnin genel anlamının incelenen dil bilgisel bağların yorumunda gizlendiği söylenebilir. Halliday & Hasan (1985)'a göre dilbilgisel bağlılık unsurları aşağıda yer alan tablodaki gibi belirtilmektedir.

Tablo 2

Dilbilgisel Bağlılık

1- Gönderim
2- Değiştirim
3- Eksilti
4- Bağlantı öğeleri
5- Zaman ve görünüş
6- Örtük anlatım
7- Koşutluk
8. İşlevsel Tümce Yapısı

1.2.1. Gönderim. Metin içerisinde yapılan gönderimler, bilgi akışındaki sürekliliği sağlayarak metni akıcı hale getiren öğelerdendir. Gönderim, metinde bir kavramı, varlığı veya durumu ifade eden bir sözün, bir sonraki veya yakınındaki cümlede aynı şekilde tekrarlanmasının yerine, onu karşılayan bir başka kelimenin, kelime grubunun ya da ekin kullanılması ile meydana gelmektedir (Coşkun, 2005). Her metinde var olan çeşitli öğelere göre yorumlanabilecek art gönderimsel ve ön gönderimsel unsurlar bulunmaktadır. Metinde yer alan bu tür yapılar sayesinde dil ekonomisi sağlanmakta ve bağlam güçlendirilmektedir (Günay, 2007). Ön gönderim, gönderim ögesinin kendisine gönderimde bulunulan öğeden önce geldiği gönderim türüdür. Bu gönderim türü metinde bir dilsel birime gönderimde bulunulup sonrasında aynı şeyin ifade edilmesiyle yapılır. Art gönderimin ise metinde daha önce ifade edilen bir dilsel birime ya da anlama dönerek yapılan gönderim türü olduğu belirtilebilir (Coşkun, 2005). Metin içerisinde yer alan art gönderim/ön gönderim örnekleri aşağıdaki gibi gösterilmektedir:

Hikâyede yer alan art gönderim örnekleri:

- **“Bekçilerle hademeler sosyalistlerden yanadır. Onlar da bir nevi proleter.”** (s.21) verilen örnekte birinci tümcedeki bekçiler ve hademeler sözcükleri ile ikinci tümcedeki onlar kişi zamirine art gönderim yapılmıştır.

- “**Karıyla kızı** öyle değil. **Onlar** daha ilk günden yakınlık göstermişlerdi.” (s.25) İlk tümcede yer alan karısı ve kızı ifadeleri ikinci tümcede onlar kişi zamiri ile belirtilerek art gönderim yapılmıştır.
- “**Adı Üçgen Erdoğan’a** çıkmıştı. **Onun** yoluna çıkmak, ona posta koymak, “Şşşt.. Yengeniz olur ha...” diye işaret ettiği kıza yan bakmak kimsenin haddi değildi.” (s.32) Verilen örnekte ilk tümcede yer alan Üçgen Erdoğan ismi ile “onun” kişi zamirine art gönderim yapılmıştır.
- “**Babası bunları tezgâhında satıyor, Celal’in o hâli ile aile bütçesine katkısı oluyordu.**” (s.42) Verilen örnekte bir önceki tümcede Celal’in kas erimesi hastalığına sahip olduğu söylenmiş ve o hâli ifadesi ile art gönderim yapılmıştır.
- “**Lakin Ayla’yı nasıl bırakacağım, onu görmeden nasıl yaşayacağım?**” (s.50) Cümlede öncelikle Ayla’dan bahsedilmiş ve ardından onu kişi zamiri ile art gönderim yapılmıştır.
- “**Babam Çerçi Abdullah’ın** kapısını çaldı. **Adam** şaşkın, uzun beyaz donu, başında yün başlığı ile kapı aralığında gözüküyordu.” (s.57) İlk cümlede Çerçi Abdullah’tan bahsedilmiş ve ikinci cümlede bu isim yerine adam sözcüğü tercih edilerek art gönderim yapılmıştır.
- “**Bir babam** vardı. İşte o da içeri düşmüştü.” (s.90) İlk tümcede yer alan babam ifadesi sonraki cümlede aynen tekrar etmek yerine o kişi zamiri ile belirtilerek art gönderim yapılmıştır.

Babam kelimesine art gönderimde bulunan boş adılar (Ø): Hikâyede babam kelimesine art gönderimde bulunan boş adılar şu şekilde belirtilebilir: giderdi, olurdu, görüyordu, alıyor, attı, döndü, aldı, baktı, sardı, öptü, çalışıyordu, götürdü, yapıyordu, yazardı, beslerdi, doldururdu, asmıştı, çıkardı, rengi attı, bakıyordu, izliyordu, geçti, devraldı, bulmuştu, gülümsedi, zorlanıyordu, tutuklandı, yazmaz, hazırlanıyordu, istemişti, dudağını kıvrırdı, anlattı, dolanıp durdu, yapıyordu, oturuyordu.

Babam kelimesine art gönderimde bulunan iyelik eki: (onun) tahsili, eli, fikri, istifini, sözünü, karısı, işi, yüzüne, paniklediğini, dudaklarını, acısı, sevincini, gazetesi, kahvesi, gülümsemesi, daktilosu, aşkı, mesaisi, koyduğu, gözden çıkardığı, akrabası, gömleğini, pantolonunu.

Öykü içerisinde geçen isimlere art gönderimde bulunan adılların; o, ona, onu, onun, bunun, onlar, kendi şeklinde olduğu belirtilebilmektedir.

Hikâyede yer alan ön gönderim örnekleri:

- “**Bir sokaktan geçsek, kalabalık bir mekâna girsek, kadınlar göz ucu ile kendisini süzerlerdi. Güzel adamdı babam.**” (s. 39) önceki cümlede verilen kendisi sözcüğü bir sonraki cümlede yer alan babam sözcüğü yerine kullanılarak ön gönderim yapılmıştır.
- “**Çarşı esnafı bunları böyle Karagöz misali seyredirken aşka gelip ‘Osman Efendi bu karaoğlan seni geçti bile’ diyerek alkış tutunca, usta-çırak birbirlerine sevgiyle bakıp gülümsüyorlar.**” (s.69) cümlede verilen bunları sözcüğü usta-çırak sözcüklerinin yerine kullanılarak ön gönderim yapılmıştır.

Uzun Hikâye adlı öykü içerisinde gönderim unsurlarından sıkça yararlandığı söylenebilmektedir. Öykü içerisinde art gönderimin ön gönderimden daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Yukarıdaki örnekler incelendiğinde hikâyenin bütünlüğünü sağlayacak nitelikte gönderim ifadelerinin yer aldığı belirtilebilir. Gönderimsel öğeler sayesinde metinde vurgulanmak istenen kişi veya durum tekdüzelikten uzak bir şekilde aktarılacak bağlaşıklık sağlanmıştır.

1.2.2. Değiştirim. Dilbilgisel bağlaşıklığı sağlayan yapılardan biri olan değiştirim, metin içerisinde yer alan bir söz öbeğinin değişime uğratılarak farklı bir dil unsuru ile tekrar ifade edilmesine dayanmaktadır (Döner Doğan ve Demirel, 2019). Bu tür kullanımlarda metin, gereksiz tekrarlardan arındırılmakta ve duru bir anlatım niteliği kazanmaktadır. Değiştirim ve gönderim arasındaki farkı Torusdağ (2015), gönderimin anlam düzeyinde bir ilişki olarak kabul edilmesi değiştirimin ise

sözcükler ve sözcük grupları gibi dil unsurları arasında gerçekleşen sözcüksel-dilbilgisel bir ilişki olması ile açıklamaktadır. İncelenen öykü içerisinde yer alan değiştirim örnekleri aşağıda yer almaktadır:

- “Birden ip kopar, ışık söner, her şey darmadağın olur. Nitekim babam için de **öyle** olmuş.” (s.12) Öyle sözcüğü bir önceki cümlede yerine kullanılarak değiştirim yapılmıştır.
- “Ne bilsin babamın **böyle** tedavisi gayri mümkün bir derde düştüğünü. (Babamın adı “sosyaliste” çıkmış.)” (s.24) Cümlede yer alan böyle kelimesi önceki cümlelerde bahsedilen babasının adının sosyaliste çıkması üzerine kullanılmıştır.
- “İçinden annemin soluk pembe mantosu, başörtüsü, yıpranmış kunduraları, aynası ve tarağı, yüzüğü, küpeleri çıktı. Babam bir süre **bunlara** baktı.” (s.30) Bunlara sözcüğü bir önceki cümlede yerine kullanılarak değiştirim yapılmıştır.
- “Hepsinin ipliğini pazara çıkaracağız. **Böyle** biline.” (s.88) Böyle sözcüğü bir önceki cümlede yerine kullanılarak değiştirim yapılmıştır.
- “Bizim sevdamız artık ahirete kalmıştır, **böyle** bilsin, demiş.” (s.108) Böyle sözcüğü bir önceki ifadenin yerine kullanılarak değiştirim yapılmıştır.

Yukarıdaki örneklerden hareketle hikâyede kullanılan değiştirimler sayesinde kelime ve ifade tekrarının önüne geçilip duru bir anlatımın gerçekleştirildiği düşünülmektedir. Değiştirim kullanımının anlam bütünlüğünü sağlayarak ilgili metinde akıcılığa katkı sunulduğu belirtilebilir.

1.2.3. Eksilti. Metnin yoğunluğunu artıran bir düzenek olarak belirtilebilen eksilti, metin içerisindeki herhangi bir dilsel olgunun anlam kaybına yol açmayacak şekilde atılması ile yapılmaktadır. Öyküde yapılan eksiltinin, metinsel ilişkiler aracılığıyla okur ya da alıcı tarafından metnin anlamlandırılması sürecinde çıkarımsal olarak tamamlandığı belirtilebilir (Dilidüzgün, 2008). Eksilteli yapıya yönelik eser içerisinde yer alan örnekler aşağıda yer almaktadır:

Özne eksikliği: Babam öznesinin ve babam kelimesine gönderim yapan ‘o’ adının eksikliği metnin tamamında gözlenmiştir. Ayrıca özne eksikliğinin öykü içerisinde geçen tüm karakterler (Celal, Turan, Münire, Feride) için kullanıldığı söylenebilir. Babam kelimesine yönelik özne eksikliğinin bulunduğu örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

- “(O) Evlilik cüzdanından çıkardığı resmini büyütmüş, duvara asmıştı.” (s.39)
- “(O) Beni küçük bir çocuk gibi değil, bir arkadaş, bir akran, bir yoldaş gibi görüyordu.” (s.10)
- “(O) Bir sürü işe girip çıkmış.” (s.13)
- “(O) Daktilo başındaki mesaisine ara verir, pencereden bir süre dışarıya, bahçede hışırdayan ağaçlara dalar, sonra peş peşe hüziin dolu parçalar çalardı.” (s.40)

Nesne eksikliği:

- “Ayrarı tahta kaşıkla içiyor, (**ayranı**) üstüme başıma döküyor, sofradakileri güldürüyordum.” (s.26)
- “Kaynar bezler çıkardılar altından. (**Onu**) Kaynar sular ile yıkadılar.” (s.29)
- “Sonra mızıkayla bir şeyler çalmaya başladı. (**Mızıkayı**) Ne güzel, ne acıklı, ne tatlı çalıyordu.” (s.30)
- “Babamı ne zaman görmüş, (**babamı**) ne zaman gözüne kestirmiş.” (s.38)
- “Evlilik cüzdanından çıkardığı resmini büyütmüş, (**resmi**) duvara asmıştı.” (s.39)

- “**(Mızıkayı)** Her elime alışımında annemi, ondan geri kalan eşyaları, soluk pembe mantosu ile yıpranmış ayakkabılarını hatırlıyordum.” (s.40)
- “Ağa, yakışsız bir iş olmuş, izin almadan temel atmışsınız, burası belediyeye aittir, **(dükkânı)** yıkın demiş.” (s.44)
- “Utanmasa **(kâğıdı)** yüzüne gözüne sürecektir.” (s.55)

Tamlayan eksikliği:

- “O gider başka bir insan evladı gelir, **(bizim)** diktiğimiz fidanlar meyve verdikçe kurt kuş faydalanır.” (s.21)
- “Bir ara (adamın) içi geçmiş, **(adamın)** gözleri kapanmış, uyuyakalmış.” (s.27)
- “Açacağı şişeyi şöyle havada bir iki zıplattır sonra kar kestiği kör testerenin sırtı ile **(şişenin)** kapağına sertçe vurarak mantar gibi patlatırdı.” (s.36)
- “Birkaç gün silip süpürdük. Yılların birikimi ne de olsa, **(dükkânın)** tozunu örümceğini aldık.” (s.62)

Tümleç eksikliği:

- “Maazallah bir duyuluverirse kan çıkar, **(mahallede)** kıyamet kopardı.” (s.32)
- “Büyük şehirde çocukları vardı. Geldiler, satıp savdılar, **(şehirden)** analarını da alıp gittiler.” (s.61)
- “Zaten kasaba giderek boşalıyor. Yerliler **(kasabadan)** şehirlere göçüyor, onlardan boşalan evlere dağ köylerinden, Almancılardan yabancı insanlar yerleşiyor.” (s.62)

Yüklem eksikliği:

- “Bu okul büyükçe bir arsanın ortasında **(ortasındaymış)**.” (s.18)
- “Uzaklardan kesik kesik köpek havlamaları işitiliyor. Bir de ırmağın çağlıtı. **(işitiliyor)**” (s.23)
- “Kahve girişte **(girişteydi)**. Otel arkada. **(arkadaydı)**”. (s.34)
- “En altından babamın dosyası **(çıktı)**.” (s.46)
- “Annemi hatırladım, Feride'nin mahzun edasını **(hatırladım)**.” (s.113)

Uzun Hikâye adlı eser incelendiğinde metinde eksilteli yapı görünümüne diğer bağlaşıklık unsurlarına göre daha fazla rastlandığı söylenilebilir. Yapılan eksiltelerin ise daha çok özne, nesne, tamlayan, tümleç, yüklemelerin eksilteli kullanımlarıyla ortaya çıktığı gözlenmiştir. Metinlerde eksilti kullanılarak metin içerisinde tekrarın önlenmesi ve dil ekonomisine katkı sunulduğu söylenebilir. Ayrıca bu tür kullanımlar ifadenin, kelimenin okuyucunun zihninde tamamlanmasına ve merak duygusunun, ilginin canlı tutulmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle incelenen metinde de eksilteli yapılara fazlaca yer verildiği söylenebilir.

1.2.4. Bağıntı Ögeleri. Metin oluşturulurken sıkça yer verilen bağıntı ögelerinin kelimeler, tümceler ya da paragraflar arasında anlamsal ve mantıksal ilişki kurarak geçiş sağlayan dilsel unsurlar olduğu belirtilebilir. Metin içindeki olaylar ve durumlar arasındaki ilişkiler bu bağlayıcı yapılar ile gerçekleştirilmektedir. Bağlaçlar ile aynı anlam ifade eden bağıntı ögelerinin, metnin küçük ölçekli yapısında, ardışık sözcükler arasındaki anlamsal ilişkilerin açık olarak algılanmasını sağlayan belirginleştirici ögeler olduğu söylenebilir (Uzun Subaşı, 2006). Bağıntı ögelerinin kelime, cümle ve paragraflar arasında sebep-sonuç, karşılaştırma, sıralama, zıtlık, öncelik-sonralık yönünden çeşitli ilişkiler oluşturarak metnin yüzey yapı görünümünü sergilediği belirtilebilir (Parlak Kalkan, 2021).

İncelenen metin içerisinde bağıntı ögelerine çokça yer verildiği ve bu ögelerden en fazla düşüncenin yönünü değiştiren (zıtlık bildiren) bağıntı ifadelerinin kullanıldığı görülmüştür. Bu duruma yönelik örnek cümleler aşağıda yer almaktadır:

- “**Ama** karısı ile kızı öyle değil.” (s.17) (cümlede düşüncenin yönünü değiştiren *ama* ifadesi ve birliktelik bildiren *ile* ifadesi kullanılmıştır.)
- “Yetmiş beş-seksen yaşlarında, **ama** hâlâ dik duran, ak saçları alabrus tıraşlı, bıyıkları nikotin sarısı, eli kehribar tesbihli Emin Efendi otelin sahibi idi.” (s.33) (cümlede düşüncenin yönünü değiştiren *ama* bağıntı ögesi yer almaktadır.)
- “Gördüğü ilgiden memnun, **hatta** mağrur, hiçbirine pas vermeden yürüyüp giderdi.” (s.39) (destekleyicilik ifade eden *hatta* bağıntı ögesine yer verilmiştir.)
- “Kara, kavruk, **lakin** ne de olsa çiçeği burnunda bir delikanlı.” (s.73) (düşüncenin yönünü değiştiren *lakin* bağıntı ögesi yer almaktadır.)
- “**Ama** solunan hava, yüzülen su, oturup kalktığın insan, yürüdüğün yol seni değiştirir.” (s.88) (düşüncenin yönünü değiştiren *ama* bağıntı ögesi yer almaktadır.)
- “**Hâlbuki** tutuklamayı gerektirecek bir durum yoktu ortada.” (s.89) (düşüncenin yönünü değiştiren *hâlbuki* bağıntı ögesi kullanılmıştır.)
- “Anlaşılan Sevim buna Cronin külliyyatını bütünüyle okutmuş. **Ancak** Kerime Nadir’leri, Esat Mahmut’ları da bitirdi mi?” (s.92) (düşüncenin yönünü değiştiren *ancak* bağıntı ögesi yer almaktadır.)

1.2.5. Zaman ve Görünüş. Dilbilgisel bağlaşıklık bir alt başlığı içerisinde yer alan zaman ve görünüş kavramları metin içerisinde bulunan dilsel ögeler ele alınarak yorumlanabilir. Aydın ve Torusdağ (2014)’a göre metin içerisinde ayrı zamanların kullanımı, tümcelerle ifade edilen önermeler arasındaki ilişkileri öncelik ve sonralık durumları ile açıklayarak, metinde yer alan kişilerin konumlarının anlaşılmasına, olayların mantıksal olarak sınırlandırılmasına yardımcı olmaktadır.

Uzun Hikâye adlı öykü, anlatıcının anne ve babasından başlayıp kendi gençliğine kadar yaşadıklarını geriye dönüş tekniğinden yararlanarak aktarması ile oluşmaktadır. Hikâye içerisinde yer alan zaman unsurları incelendiğinde genel itibarıyla birleşik zaman yapıları bulunmakla birlikte eserde; görülen geçmiş zaman, şimdiki zaman gibi çeşitli kip kullanımlarına da başvurulduğu görülmüştür. Bu çeşitliliğin hikâyenin anlaşılmasında ve olayların akışında herhangi bir soruna yol açmadığı söylenebilir. Öykünün giriş kısmında karakterler ve durumlar tanıtılırken çoğunlukla hikâye birleşik zaman yapılarından yararlanılmıştır. Bu zaman yapılarının dışında eser içerisinde şimdiki zaman, geniş zaman, görülen geçmiş zaman, duyulan geçmiş zaman, emir kipi gibi kullanımlara da rastlanılmıştır.

Zamandan farklı bir işleve sahip olan görünüş, gerçekleşen olayın süresi hakkında bilgi vermektedir. Dilidüzgün, (2008)’ e göre görünüş, işlev bakımından biterlik ve bitmezlik olarak iki kısma ayrılır: “Olayların sürekliliklerini, genel geçerliklerini ya da sık sık yinlendiklerini gösteren görünüşe ‘bitmezlik’, olayların bir kezlik gerçekleşip bitmesine ve ardından başka olayların gelmesine ise ‘biterlik’ denir” (Dilidüzgün, 2008, s. 71). Çalışma kapsamında incelenen öykü içerisinde bitmişlik ifade eden cümlelerin genellikle geçmiş zaman çekimlerinden oluştuğu bitmemişlik ifade eden cümlelerde ise şimdiki zaman, geniş zaman şeklinde zaman çekimlerine yer verildiği belirtilebilir.

1.2.6. Örtük Anlatım. Öykü içerisinde bazı cümlelerde örtük anlatımlara başvurulduğu görülmüştür. Bu cümlelere örnek vermek gerekirse; hikâye karakterlerinden biri olan Ali’nin (baba) Münire’ye (anne) “*Hıh... Biz okuduk da bir şey olduk sanki.*” (s.1) cümlesini kurması ile babanın okumanın başarıyı ve refahı getirmeyeceği düşüncesinde olduğu anlaşılmaktadır. Yazar öyküde anlatmak istediklerini bazı durumlarda üstü kapalı, örtük bir şekilde dile getirmektedir. Örneğin “*Babam tek başına döndü.*” (s.29) Annenin rahatsızlanıp bir gece aniden hastaneye götürülmesi üzerine kurulmuş bu cümleden annenin vefat ettiği anlaşılmaktadır. “*Sıra o meşhur çekmeceye gelince babamın rengi*

attı.” (s.45) Bu cümleden çekmecenin içerisinde babanın ortaya çıkmasını istemediği, korktuğu eşyaların/kâğıtların var olduğu bilgisine ulaşılabilir. “*Hıh dedi, küçümsedi beni, sen yabanın tekisin bu kasabayı, ailemizi bilmezsin.*” (s.96) Bu cümlede kitap kahramanının yıllar boyu farklı kasabalarda bulunması nedeniyle bir yere ait olma duygusunu tadamadığı, o yerin adetlerini ve toplumsal yapısını tam olarak bilemeyeceği, sevdiği kızın bazı çekincelere sahip olduğu anlaşılmaktadır. “*Bir baltaya sap olamadım.*” (s.106) Cümlede kahramanın açtıkları kitapevinde umduklarını bulamaması, sevdiği kızın ailesi tarafından uygun görülmemesi gibi nedenlere başarısızlık duygusunu içten bir şekilde hissettiği anlaşılmaktadır. Verilen örnek cümleler ve açıklamalar dikkate alındığında öykü içerisinde bazı durumlarda yazarın açık bir anlatıma başvurmadığı, olayları örtük bir biçimde sezdirmeyi amaçladığı söylenebilir.

1.2.7. Koşutluk. Koşutluk terimi, bir yapının değişik içerikler ile yinelenmesini karşılamaktadır. Metin içerisinde gereksiz sözcük, sözcük grubu ya da tümce yinelemesi metnin bilgiselliğini azaltmaktadır. Bu durumun önüne ise metinde biçimsel bir koşutluk sağlanarak, yani bir yapının yinelenmesiyle geçilmektedir (Dilidüzgün, 2008). Uzun Hikâye adlı eserde yer alan koşutluklar genellikle birleşik zaman yapıları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte fiilimsilerin bulunduğu koşutluk örneklerine de rastlanmıştır. Aşağıda yer alan koşutluk örnekleri incelendiğinde anlamı ve bütünlüğü sağlayacak nitelikte çeşitli yapıların yineleniği görülmektedir. İlgili kullanım ile metinde ahenk sağlanarak bağlaşıklığa katkı sunulduğu söylenebilir. Öyküde geçen koşutluk ifadelerine şu örnekler verilebilir:

- “*Ta ki sular duruluncaya, taraflar birbirini unutuncaya kadar.*” (s.17)
- “*Bir ara içi geçmiş, gözleri kapanmış, uyuyakalmış.*” (s.27)
- “*Ne güzel, ne acıklı, ne tatlı çalıyordu.*” (s.30)
- “*Cılızım, çöp gibi bacaklarım, kollarım.*” (s.31)
- “*Onun yoluna çıkmak, ona posta koymak, “Şşşt.. Yengeniz olur ha...” diye işaret ettiği kıza yan bakmak kimsenin haddi değildi.*” (s. 32)

1.2.8. İşlevsel Tümce Yapısı. Metin içerisinde yer alan cümlelerin dizilişi işlevsel tümce yapısını gözler önüne sermektedir. Türkçede cümleler genellikle özne-nesne-yüklem biçiminde sıralanmaktadır. Ancak vurgulanmak istenen ögeye bağlı olarak cümle dizilim sırası değişebilmektedir. Nitekim Torusdağ (2015) bir ögenin vurgulanması ve tümcenin odak noktasına çıkarılması için, olağan cümle düzeninin dışına çıkılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu durumdan hareketle cümlelerde yapılan devrik kullanımların, anlatılanların etkisini artırdığı ve metne akıcılık kazandırdığı söylenebilir. Uzun Hikâye adlı öyküde cümleler çoğunlukla kurallı yapıda oluşturulmuştur. Bunun dışında bazı eksilteli cümlelere de rastlanmıştır. Ayrıca eser içerisinde akıcılığı ve bütünlüğü bozmayacak nitelikte devrik cümlelere yer verildiği de görülmektedir. Metin içerisinde yer alan devrik cümlelere örnekler şu şekilde verilebilir:

- “*Ondan sonra ses seda kesilmiş haliyle.*” (s.12)
- “*O adamdan korkmuştum hep.*” (s.25)
- “*Kas erimesi var çocukta.*” (s.41)
- “*Tabii komiserin kravatına karşı ıslık çalamazdı o anda.*” (s.45)
- “*Kolyeye baktım uzun uzun.*” (s.51)
- “*Kamyon hırıltı ile kalktı yerinden.*” (s.57)
- “*Heybeler, sepetler doldurmuştu her yanı.*” (s.111)

2. Büyük Ölçekli Yapı

Metinler çözümlenirken yalnızca yüzey yapı (küçük ölçekli yapı) unsurlarının incelenmesi yeterli veri sağlamamaktadır. Yüzeyde bulunan anlamların dışında derin yapıda bulunan anlamsal çözümlerinin nitelikli bir biçimde gözler önüne serilerek metnin bir bütün hâlinde yapısı ve işlevinin belirlenmesi gerekmektedir. Bağdaşıklık unsurları olarak da adlandırılan büyük ölçekli yapı unsurları metni okuyan kişilerin özellikleri, metindeki gerçekler, metnin yapısı ve kültürel birikimlerden gelen önermelerle ilintilidir (Özdemir, 2021). Okuyucu yüzey yapıda yer alan unsurları çözümlenerek derin yapı üzerine anlamlara ulaşabilmektedir. Bu kapsamda metnin anlamsal yapısına ulaşmak için belli ölçütler bulunmaktadır. Bu ölçütleri başlık, konu, işlev, ana fikir cümlesi, anahtar sözcükler, biçem, içerik şeması, konu değişimi belirleyicileri, özet ve sonuç cümlesi olarak belirtmek mümkündür (Aydın ve Torusdağ, 2013).

2.1. İşlev. Metinde yazarın aktarmaya çalıştığı amaç olarak belirtilebilen işlev, çeşitli durumları kapsayabilmektedir. Uzun Hikâye adlı öykü, yazarın anlatıcı olarak belirlediği kahramanın çocukluk zamanlarından başlayarak onun çalkantılı hayatını anlatmak üzere kuruludur. Bu hayat hikâyesi içerisinde kasabadan kasabaya yolculukların yapılması ve bu yerlerde yaşanan olaylar üzerinden bilgiler verilmesi, bazı durumların eleştirilmesi söz konusudur. Öyküde bir yere, bir topluma tam anlamı ile alışmadan farklı yolculuklarda bulunmanın, sürekli arayış içerisinde yaşamının etkilerinin anlatıldığı söylenebilir.

2.2. Başlık. Oluşturulan metinler için belirlenecek olan başlık okuyucunun ilgisini çekmek, konu hakkında bir izlenim oluşturabilmek açılarından önem taşımaktadır. Bu kapsamda seçilen başlık, metinde anlatılanlar ile ilintili olmalı ve okuyucuda merak uyandırıcı nitelikte olmalıdır. Çalışmada incelenen eser Bulgar göçmeni olan Ali ve oğlunun başından geçen olayların anlatılması esasına dayanmaktadır. Kahramanlar yaşadıkları toplum içerisinde çeşitli nedenler dolayısıyla uzun süre barınamaz ve göç etmek durumunda kalırlar. Gittikleri her kasabada farklı karakterler ile yaşadıklarının anlatılması bakımından öykünün uzun bir hikâye olduğu söylenebilir. Ayrıca anlatıcı kitabın içeriğinde çocukluk yıllarından başlayarak gençliğini yaşadığı döneme kadar hatıralarını aktarmaktadır. Bu açıdan eserde kullanılan “Uzun Hikâye” adlı başlığın içerik ile uyumlu olduğu belirtilebilir.

2.3. Konu. Öyküde Bulgar göçmeni Ali Bey ve oğlunun Anadolu’nun çeşitli kasabalarında yaşadığı olaylar anlatılmaktadır. Genel bir bakış açısı ile bakıldığında Uzun Hikâye adlı öyküde, hayatın sürekli mücadeleler ile dolu olduğu, farklı yaşam alanlarının kişinin değişim isteği ile gerçekleştirilebileceği anlatılmaktadır. Kahramanın bulunduğu kasabalarda şahit olduğu aşkların, ayrılıkların, hayal kırıklıklarının, toplumsal adaletsizliklerin öykünün temel konusunu oluşturduğu söylenebilir. Bu kapsamda incelenen eserin konusunun içerik ile örtüşen bir yapıya sahip olduğu belirtilebilir.

2.4. Anahtar Sözcükler. Anahtar sözcükler metin içerisinde çokça tekrarlanan, okuyucunun içerik hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayan ifadelerdir. Metnin konusu ve özetinin bu sözcükler doğrultusunda inşa edildiği söylenebilir. Uzun Hikâye adlı öyküye yönelik olarak tespit edilen anahtar sözcükler *yol, vagon, tren, istasyon, baba, daktilo, adalet, mızık*a şeklinde belirtilmektedir. Bu anahtar kelimelerin, metin içerisindeki yinelenme sayıları ile birlikte göz önünde bulundurulduğunda metnin anlamına uygun nitelik taşıdığı düşünülmektedir.

2.5. Ana Düşünce Tümcəsi. Metinde verilmek istenen asıl mesaj, üzerinde çokça durulan düşünce ana fikir olarak adlandırılmaktadır. Öykü içerisinde ana fikrin verdiği cümleler bazen metnin başında, ortasında ya da sonunda verilebilmektedir. Bazı öykülerde ise yazar ana fikir cümlesini doğrudan metin içerisinde vermek yerine okurun yazılanları beyin süzgecinden geçirerek anlatılmak isteneni yorumlayarak bulmasını istemektedir. Uzun Hikâye adlı öykü de ana düşünce tümcésinin doğrudan verilmediği bir metindir. Eser içerisinde ana fikrin oluşmasını sağlayacak nitelikte anlatımların yer aldığı söylenebilir. Metnin genel anlatımından çıkarılan ana fikir “Yaşamın zorlukları ve adaletsizlikleri karşısında umudu ve direnci kaybetmeden mücadele edilmelidir.” şeklinde yorumlanabilir.

2.6. İçerik Şeması. Mustafa Kutlu'nun Uzun Hikâye adlı öyküsü olay örgüsü dikkate alınarak incelendiğinde serim, düğüm, çözüm bölümleri niteliğinde üç kesitten bahsedebilmek mümkündür.

Serim Bölümü: Metinde 1. sayfadan 30. sayfaya kadar yapılan anlatımların öykünün serim bölümü oluşturduğu söylenebilir. Anlatıcı bu bölüme annesi ve babasıyla yaşadığı bir hatıradan bahsederek başlamaktadır. Sonrasında babasının nereli olduğu, dedesi Pelvan Süleyman ile yaşadığı olayları ve babanın dedesinin ölümü ardından bulunduğu kasabayı terk ettiği anlatılmaktadır. Babanın (Ali Bey) çocukluk ve gençlik dönemlerinden kısaca bahsedilmesinin ardından annenin (Münire Hanım) yaşantısı kısaca aktarılmaktadır. Babanın anneye âşık olması ve birlikte kaçmaları (s. 14-17) sonrası sürekli yer değiştirerek yaşanan kahramanın çocukluk döneminden bahsedilmektedir. Buldukları kasabadan babanın okul müdürüyle çatışması sonucu ayrılmaları (s.20) bölümde geçen önemli bir olaydır. Yeni taşındıkları kasabada ailenin vagondan bir evi vardır ve anlatıcı mutlu çocukluk günlerini burada geçirmektedir. O sırada hamile olan annenin bir gece rahatsızlanması nedeniyle alelacele hastaneye götürülmesi ve annenin ölümü ile ilgili bölümün sonlandığı söylenebilir. (s.30)

Düğüm Bölümü: Öykünün 31. sayfasından 108. sayfasına değin anlatılanların düğüm bölümünü oluşturduğu söylenebilir. Bu bölümde genel olarak anlatıcının annenin ölümü sonrası babasıyla beraber göçtükları çeşitli kasabalarda yaşadıkları olayları, aşkları, dostlukları ve babanın mücadelesi anlatılmaktadır. Bölümde geçen ilk olay anlatıcının kas erimesi rahatsızlığına sahip olan Celal ile arkadaş olması ve ikisinin de savcının kızı Ayla'ya âşık olmasıdır (s.51). Kahraman arkadaşı için sevdiği kızıdan vazgeçer ve Celal ile Alya arasında aracılık yapar. Bölümdeki bir diğer olay babanın bir arsa sorunu nedeniyle Belediye Başkanı İskender Zopuroğlu'yla yaşadığı tartışma sonrası polislerin evlerine baskın yapmasıdır (s.46). Baskın sonucu olumsuz herhangi bir durum bulunmasa da Ali Bey kasabayı terk etmeyi düşünmeye başlamıştır bile (s.57). Bu olayın sonunda öykü ikinci bölüme geçmekte ve anlatıcının lise yıllarından bahsedilmektedir. Baba oğul yerleştikleri kasabada bir kitapçı açmışlardır. Anlatıcı ileride yakın dostu olacak Tabelacı Kara Turan'ı bu kasabada tanımıştır. Turan, Kuaför Venüs'ün kızı Suna'ya âşık olur ve kızın bu aşka karşılık vermeyip bir tiyatrocuya kaçtığı anlatılır (s.78). Bu arada baba kasabanın Yeşil Hanyeri gazetesinde yazılar yayımlamaya başlar (s.80). Yazıların siyasete ters düşmesi nedeniyle tutuklanır (s.89). Kahraman kasabanın ileri gelen ailelerinden birinin kızı olan Feride'ye gönlünü kaptırır (s.96). Karşılıklı yaşadıkları sevgi dünyaları Feride'yi rahatsız eden Sarhoş Selami ile yaşananlar neticesinde olayın duyulmasıyla yıkılır (s.104). Bunun üzerine aile Feride'yi evden çıkarmaz, kahraman ona kaçmayı teklif eder ancak kız buna olumlu bir yanıt vermez (s.108).

Çözüm Bölümü: Hikâyenin çözüm bölümü 108. sayfadan 115. sayfaya kadar yaşananları kapsamaktadır. Bu bölümde baba ve oğul araya giren tutukluluk kararı nedeniyle ayrılır (s.111). Kahraman hem babası ile hem de Feride ile yaşananlar sonrası kendisini çıkmazda hissetmektedir ve babası ile konuşarak kasabayı terk etmeye karar verir. Babasının verdiği daktiloyu da alarak, bir trene binip kasabayı terk eder (s.111). Kahraman, tren gece vakti yoluna devam ederken bilinmeyen bir istasyonda vagondan inme kararı alır. Rastgele bir otele varır ve babasından kalma daktilo ile kendi öyküsünü (Uzun Hikâye'yi) yazmaya başlar (s.115).

2.7. Konu Değişimi Belirleyicileri. Metinde konu değişim öğeleri, var olan akışın gidişatını değiştiren unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzun Hikâye adlı metinde konu değişiminin genellikle sözcük/sözcük grupları ve cümleler ile sağlandığı söylenebilir. Öyküde, aktarılan konu itibarıyla kısa süreli yerleşilen kasabalarda karşılaşılan insanların hayat hikâyelerini, davranışlarını ve fikirleri belirtmek için kullanılan cümlelerde konu değişimi unsurlarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Metinde geçen konu değişimi belirleyicileri “hâlbuki, birden, o yüzden, belki de” şeklinde belirtilebilir. Bunun dışında cümle düzeyinde bulunan konu değişimi belirleyicilerine de örnekler verilebilir:

- “Bir gece dayanılmaz sancılar ile uyandı.” (s.29)
- “O gece polis bizim evimizi bastı.” (s.45)
- “Bunun babası odun-kömür satan Zahit Efendi'nin yanında çalışmış.” (s.65)

- “Bizim sevdamız artık ahirete kalmıştır, böyle bilsin, demiş.” (s.108)

2.8. Biçem. Aydın ve Torusdağ’a (2014) göre metinlerde kullanılan dil, anlatıcı bakış açıları, sözdizimsel ve anlamsal düzlem ile ilgili yapılar metinlerin biçimsel özelliklerini oluşturmaktadır. Bu biçimsel özellikler metnin sözdizimsel yapılarında kelime hazinesi, dilsel yapılar, cümle türleri ile ele alınırken anlamsal düzlemde çeşitli söz sanatlarının kullanımı ve sezdirmeler ile ele alınmaktadır (Aydın ve Torusdağ, 2014). Uzun Hikâye adlı öykü biçimsel özellikler açısından incelendiğinde kahraman bakış açısı ile yazıldığı tespit edilmiştir. Anlatıcı kimi zaman geriye dönüş tekniği kullanarak anlatımda akıcılığı sağlamıştır. Metne genel açıdan bakıldığında açık, net, anlaşılır bir dilin kullanıldığı görülmektedir. Öykü içerisinde yer alan cümleler çoğunlukla doğrudan anlatımlar ile yapılmıştır. Bunun dışında dolaylı anlatımlara sahip olan cümle örnekleri verebilmek de mümkündür. Metnin akışını bozmayacak derecede çeşitli eksilteli anlatımlara, soru ve ünlem cümlelerine yer verildiği söylenebilir. Metnin anlamsal düzeyinde çeşitli söz sanatlarına ve örtük anlatımlara başvurulduğu görülmüştür. Öykü içerisinde bulunan söz sanatlarını benzetme, istiare, tezat, mübalağa şeklinde belirtilebilmek mümkündür.

2.9. Özet. Hikâyenin olay örgüsü şu şekilde özetlenebilmektedir: Kahramanın babası olan Bulgar göçmeni Ali Bey küçük yaşta yetim kalır ve dedesi ile birlikte günlerini geçirmektedir. Dedesi ölünce yalnız kalan Ali, başka bir kasabaya giderek farklı işlerde çalışır. Bu sırada Münire (anne) ile karşılaşır. Sevgililer kızın ailesinin izin vermemesi nedeniyle evlenemezler, kızın ağabeylerinin zengin bir adamın oğluya evlendirmek istediklerini öğrenince ise kaçmaya karar verirler. İkili, peşlerine düşen ağabeylerden kurtulabilmek için uzun süre farklı kasabalarda yaşamak durumunda kalır. Bu sırada kahraman doğar ve çocukluk yıllarını geçirir. Babanın çalıştığı kurumun müdürüyle yaşadığı tartışma sonucu buldukları kasabadan ayrılırlar. Gittikleri kasabada vagondan bir eve yerleşirler. Bu sırada anne hamiledir. Anne bir gece sancısının artması dolayısıyla hastaneye gider ancak kurtulamaz. Annenin ölümünün ardından baba ve oğul çeşitli kasabalarda yaşamaya devam ederler.

Anlatıcı lisedeyken kas erimesi hastalığına sahip olan Celal ile tanışır ve ikisi de aynı kızı (Ayla) severler. Kahraman arkadaşı için aşkından vazgeçer ve onlar arasında aracı olur. Bu sırada baba bir arsa meselesi yüzünden ağa ile tartışma yaşar, eve polisler gelir. Bunun üzerine baba ve oğul başka bir kasabaya göç ederek bir kitapevi açarlar. Anlatıcı ileride yakın arkadaş olacakları Turan ile bu kasabada tanışır ve onun yaşadığı aşk anlatılır. Bu olaylar yaşanırken baba Yeşil Hanyeri gazetesinde yazdığı yazılar nedeniyle tutuklanır. Kahraman ise Feride isimli bir kıza âşık olur ancak kızın ailesi bu sevdaya karşı çıkar. Kahraman tıpkı babasının bir zamanlar yaptığı gibi kızını kaçırmak ister ancak Feride bu durumu kabul etmez. Çaresiz kalan anlatıcı babasına durumdan bahsederek kasabayı terk edeceğini açıklar. Babasının daktilosunu da alarak rastgele bir kasabanın oteline yerleşir ve burada başından geçenleri (Uzun Hikâye’yi) yazmaya koyulur.

2.10. Sonuç Tümcəsi. Sonuç cümlesi, metin boyunca anlatılanlar ile birlikte okuyucuda etki bırakmayı hedefleyen cümlelerdir. Bu tür cümleler okurda çoğu zaman bir farkındalık ya da davranış değişikliği oluşmasını amaçlamaktadır. Bu anlatımlar metni özetleyici nitelikte olmaktadır. Uzun Hikâye adlı öykünün son sayfasında yer alan (s.115) “*Bir elimi cebime attım, meğer o mızıkayı da yanıma almışım. Okşadım, bir süre seyrettim. Babamın neşeli ıslığı dudaklarıma kadar geldi. Dönüp daktiloya, yazıp çıkardığım sayfalara baktım. Oh be... Bugün ben de bir iş bulurum elbet. Hangi işin ucundan tutsam başarabileceğime inanıyorum artık. Mızıkaya üfledim. Aa... Bayağı çalıyorum. Çalıyorum be...*” ifadeleri ana düşünceyi destekler biçimde oluşturulmuştur. Bu bakımdan ilgili cümlelerin metnin derin yapısında verilmek istenen mesajı açıklayıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmada Mustafa Kutlu’nun Uzun Hikâye adlı öyküsünün metindilbilimsel unsurlar ışığında çözümlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve metindilbilimsel çözümlenmelerin hangi unsurlar açısından ele alındığı saptanmıştır. Bir metnin yüzey yapısını inceleyen küçük ölçekli yapı (bağlaşıklık) ve derin anlamlara ulaşabilmeyi sağlayan büyük ölçekli yapı (bağdaşıklık) görünümleri, Aydın ve Torusdağ’ın oluşturduğu modelden (Aydın ve Torusdağ, 2013, s.108) esinlenerek ele alınmaya çalışılmıştır. Çalışmada küçük ölçekli yapı görünümleri

sözcüksel bağlaşıklık ve dilbilgisel bağlaşıklık olarak iki başlık altında incelenmiştir. Büyük ölçekli yapı görünümünün sunulması için ise konu başlık, işlev, ana fikir cümlesi, anahtar sözcükler, biçem, içerik şeması, konu değişimi belirleyicileri, özet ve sonuç cümlesi alt başlıkları kullanılarak yorumlamalarda bulunulmuştur.

Uzun Hikâye, öyküde adı hiç geçmeyen genç anlatıcının ailesi, mutlu çocukluk günleri, annesinin ölümü, babasıyla beraber değişik kasabalarda yaşadıkları, aşkları, hüznüleri, dostlukları ve babasının haksızlıklarla mücadelesini anlatmaktadır. Yalın ve akıcı bir dile sahip olan eser içeriği ile de okuyucunun ilgisini canlı tutacak niteliktedir. Öykü metindilbilimsel açıdan incelendiğinde içerisinde küçük yapıyı oluşturan bağlaşıklık görünümüne tamamıyla yer verildiği saptanmıştır. Gönderimler, değiştirimler, eksilteli yapılar, bağıntı öğeleri, işlevsel cümle görüngeleri, yinelemeler, eş dizimsel örüntülemeler yardımıyla metnin bağlaşıklığının sağlandığı görülmektedir. Bununla birlikte hikâye boyunca eserde yer alan karakterlere yönelik olarak çeşitli art gönderimlerde bulunularak cümle bağlaşıklığının sağlandığı söylenebilir. Ayrıca öykünün pek çok bölümünde yinelemelere başvurulduğu görülmüştür. Edinilen bu bulgular Güven (2014), Parlak Kalkan (2021) ve Döner Doğan ve Demirel (2019) tarafından ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir. Bunun yanında metin içerisinde yer alan eş dizimsel örüntüleme örneklerinin sayıca fazla olduğu görülmektedir. Yapılan eş dizimsel örüntülemeler ile konu bütünlüğünün akıcı bir biçimde sağlandığı söylenebilir. Bu bulgu Demir (2012)'in hikâye metinlerinde eş dizimliliğe sıklıkla yer verildiği tespitiyle de örtüşmektedir.

Uzun Hikâye adlı eser incelendiğinde eksilteli yapıların daha çok özne, nesne, tamlayan, tümleç, yüklemelerin eksilteli kullanımlarıyla ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bağlaşıklığı sağlayan bir diğer unsur olan bağıntı öğelerine ise metinde oldukça fazla yer verilmiştir. Metin içerisinde bağıntı öğelerinden en çok düşüncenin akışını değiştiren ifadelerin yer aldığı saptanmıştır. Bağıntı öğeleri üzerine ulaşılan bu bulgu Hirik (2020)'in çalışmasından elde ettiği sonuç ile benzerlik taşımaktadır. Metinde oluşturulan cümleler genellikle kurallı biçimde bulunmaktadır. Bunun yanında devrik kullanımların da yer aldığı belirtilebilir. Eserde bazı olayların/durumların aktarılmasında açıkça belirtilmek yerine örtük anlatımlardan faydalanıldığı tespit edilmiştir.

Hikâyenin büyük ölçekli görünümünü çözümlenmek amacıyla belirlenen konu başlık, işlev, ana fikir cümlesi, anahtar sözcükler, biçem, içerik şeması, konu değişimi belirleyicileri, özet ve sonuç cümlesi şeklindeki başlıklar hakkındaki bilgiler öykü içerisinden rahatlıkla edinilebilmektedir. Böylece okuyucu, metnin yüzey yapısı ile birlikte derin yapısına yönelik anlamlar çıkarılabilmektedir. Öykü için belirlenen başlık içerik ile uyumlu ve merak uyandırıcı niteliktedir. Metinde ana fikir cümlesinin doğrudan verilmek yerine örtük bir biçimde sunulduğu, anahtar sözcüklerin metnin içeriği hakkında bilgi verici nitelikte oluşturulduğu görülmüştür. Hikâye içerisinde konu bütünlüğü gözetilerek anlatımların gerçekleştiği söylenebilir. Bu bulgu Özkan (2023)'in konular arası bağımsız bir anlatımdan kaçınıldığı yönündeki tespiti ile örtüşmektedir.

Uzun Hikâye adlı öykünün metindilbilimsel görünümünün sunulması amacıyla yapılan bu çalışmada, çalışma nesnesi olarak seçilen öykünün küçük ölçekleri yapı ve büyük ölçekli yapı görünümüne dair nitelikli veriler sunduğu saptanmıştır. Bu kapsamda ilgili eser gerek yüzey anlamlar gerekse derin anlamlar açısından okuyuculara olumlu iletiler sunan bir yapıya sahiptir. Yapılan çözümlenme sonucunda Uzun Hikâye adlı eserin Türkçe öğretiminde kullanılabilecek iyi yapılandırılmış bir kurgu olduğu ifade edilebilir.

Mustafa Kutlu'nun Uzun Hikâye adlı eserinin metindilbilimsel görünümü kapsamında yapılan tüm bu değerlendirmelerden hareketle gerçekleştirilecek çalışmalara dair; yapılan metindilbilimsel çözümlenmelerin öğrencinin okuma ilgisini arttırdığı, okuma becerisinin yanında diğer dil becerilerinin gelişimine yönelik olumlu özellikler sağladığı göz önünde bulundurulduğunda Türkçe öğretim süreci içerisinde metindilbilimsel çözümlenmelere yer verilen planlamaların ve etkinliklerin yapılması, araştırmacılar tarafından çeşitli yazınsal türler üzerinden metindilbilimsel çözümlenmeler yapılarak alanyazına katkı sağlanması, nitel düzeyde yapılan metindilbilimsel çalışmaların nicel bulgular ile desteklenmesi ile araştırmaların zenginleştirilmesi gibi önerilerde bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1999). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Engin Yayınevi.
- Aydın, İ. ve Torusdağ, G. (2013). Lamartine'in Göl 'Le Lac' şiirine metindilbilimsel bir yaklaşım. *Turkish Studies*, 8(10), 105-114.
- Aydın, İ. ve Torusdağ, G. (2014). Türkçe öğretimi çerçevesinde yazınsal bir metin çözümleme örneği olarak Refik Halit Karay'ın Garip Bir Hediye'si *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(4), 109-134. <https://doi.org/10.7884/teke.340>
- Aydın, M. (2007). *Dilbilim el kitabı*. 3F Yayınevi.
- Beaugrande, R. A. D. & Dressler, W. U. (2002). *Introduction to textlinguistic*. Longman Group Company. (Digitall reformatted- 2002).
- Bölükbaş, F. (2010). Metindilbilimsel çözümleme: Muzaffer İzgü'nün Yedi Uyurlar öyküsü. *Folklor/ Edebiyat Dergisi*, 16(63), 99- 116.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demir, E. (2021). Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Bir Şehit Mezadı adlı öyküsünün metindilbilim açısından incelenmesi, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(37):353-362. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.554>
- Demir, T. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye metinlerinde yer alan değer unsurlarının eşdizimsel örüntülemeler açısından görünümleri. *Turkish Studies* 7(2), 1063-1078.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Döner Doğan, F. ve Demirel, Ş. (2019). Sait Faik Abasıyanık'ın Haritada Bir Nokta adlı öyküsünün metin dil bilimsel açıdan incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(2), 503-527.
- Elmas, N. (2011). Mustafa Kutlu'nun "Bu Böyledir" adlı hikâye kitabında bilinç akışı ve iç monolog tekniği. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 29(29), 133-145.
- Erdoğan, T. (2020). *Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin metinsellik özelliklerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Eskimen, A. D. (2015). Oğuz Atay'ın "Demiryolu Hikâyecileri-Bir Rüya" öyküsünü metindilbilimsel bağdaşıklık ve tutarlılık görünümlerinden hareketle inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 144-171.
- Göre, Z. ve Özkan, F. B. (2023). Ömer Seyfettin'in "Kaşağı" hikâyesi üzerine metindilbilimsel bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 11 (5), 395-419. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.73698>
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. Multilingual Yayınları.
- Güven, A. Z. (2014). Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde bağdaşıklık ve tutarlılık. *International Journal of Language Academy*, 2(5), 599-609.
- Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1985). *Cohesion in English*. Longman Group Limited.
- Hirik, S. (2020). Türkçede bağdaşıklık ve bağdaşıklık unsurları: Kürk Mantolu Madonna incelemesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 221-238. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.732163>
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. TDK Yayınları.

- Özdemir, H. (2021). Memduh Şevket Esendal'ın "Bu Yollar Uzar" adlı kısa öyküsünün metindilbilimsel açıdan incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 452- 467. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1036569>
- Özkan, A. (2023). Ömer Seyfettin'in Miras hikâyesinin yazısal metin örneği olarak çözümlenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 11(142), 206-226.
- Parlak Kalkan, G. (2021). Metindilbilimsel bir çözümleme: Bağlılık unsurları bakımından Rasim Özdenören'in Öyle Bir Gece hikâyesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(Özel Sayı - Prof. Dr. Halil ÇEÇEN'e Armağan), 299-322.
- Sarıgül, F. ve Çifci, S. (2023). Refik Halit Karay'ın "Şeftali Bahçeleri" adlı hikâyesinin metindilbilim yönünden incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 9(116), 8808-8820.
- Şenöz, C. A. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. Multilingual Yayınları.
- Tarakçı, G. (2017). Metindilbilimsel yaklaşımla Mustafa Kutlu'nun Red Cephesi adlı hikâyesi üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 12(30), 547-581.
- Torusdağ, G. (2013). Metindilbilime genel bir bakış ve metindilbilimsel bir çözümleme örneği olarak Ömer Seyfettin'in "İlk Cinayeti". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 42-84.
- Torusdağ, G. (2015). *Memduh Şevket Esendal'ın öykülerine metindilbilimsel bir yaklaşım* [Yayınlanmamış Doktora tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Torusdağ, G. ve Aydın, İ. (2017). *Metindilbilim ve örnek metin çözümlenmeleri*. Pegem Akademi.
- Uzun Subaşı, L. (2006). Öğrencilerin yazılı anlatım sürecindeki metinselleştirme sorunları. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*, 693-701.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Jahiç, N. (2008). "Vire" hikâyesi üzerine metindilbilimsel bir inceleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (15), 30-41.
- Yılmaz, E. (2021). Metinsellik ile yazınsallık kavramı ve Hasan Ali Toptaş'ın Bir Dünyanın Akşam Resmi öyküsünün metinsellik ve yazınsallık bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(4), 1371-1392.

BÖLÜM 6

HALK EĞİTİM MERKEZLERİNDE İNGİLİZCE KURSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ: DİJİTAL DÖNÜŞÜME İLİŞKİN PERSPEKTİFLER¹

Mehmet Birgün²

Özet

Bu çalışmada Türkiye'deki halk eğitim merkezlerinde verilen İngilizce derslerinin kapsamı, içeriği, uygulama yöntemleri ve amaçları değerlendirilmektedir. Toplumun dil eğitimi ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan hayat boyu öğrenme programları içerisinde İngilizce kursları önemli bir yer tutmaktadır. Ancak bu derslerin içeriği ve yöntemleri üzerine yapılan bilimsel araştırmalar sınırlı kalmaktadır. Çalışma, nitel bir çalışma olarak doküman analizi kullanılarak 2014 yılından bu yana yürütülen İngilizce derslerinin program dokümanlarını ve eğitim materyallerini analiz etmektedir. Çocuklardan yetişkinlere kadar geniş bir katılımcı kitlesine hitap eden bu kurslar, İngilizce okuma, konuşma, dinleme, yazma ve tercüme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bulgular, derslerin dijital araçlar ve etkileşimli materyallerle zenginleştirilmesinin genç ve teknoloji meraklısı katılımcıların motivasyonunu artırabileceğini göstermektedir. Özel gereksinimli bireyler ve ileri yaştaki bireyler için uyarlanmış materyallerin eksikliği de dikkat çekicidir. Ayrıca, kültürel ve sosyal çeşitliliği teşvik etmek için derslerin uzaktan eğitim ve yapay zeka desteği ile verilmesi önerilmektedir. Bu öneriler, dersleri daha kapsayıcı hale getirmeyi ve çeşitli katılımcılar için daha etkili bir öğrenme deneyimi sağlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hayat boyu öğrenme, Dijital dönüşüm, Uzaktan öğrenme, Dil eğitimi.

GİRİŞ

Günümüzde İngilizce, uluslararası iletişimin temel dili olarak kabul edilmektedir ve bireylerin iş hayatından akademik başarıya kadar birçok alanda ihtiyaç duyduğu önemli bir beceridir. İnsanlar, bu dili öğrenmek için çeşitli kurslara yönelmekte, ancak genellikle ekonomik olarak uygun ve erişilebilir seçenekleri tercih etmektedir. Türkiye'de halk eğitim merkezleri, bireylerin İngilizce öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek birçok farklı kurs sunmasına rağmen, bu kurslar yeterince tanıtılmamakta ve hedef kitlesi tarafından yeterince bilinmemektedir. Bu durum, halk eğitim merkezlerinin sağladığı önemli bir öğrenme fırsatının göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Halk eğitim merkezlerinde verilen İngilizce kurslarının çeşitliliğini aşağıdaki tablo gözler önüne sermektedir.

¹ Çalışma 15. ICONTE Kongresi, 2024'te konferans bildirisi olarak sunulmuştur.

² Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, emiprofessionaldevelopment@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6487-3554>

Tablo 1
Halk Eğitim Merkezlerinde Verilen İngilizce Kurs Programları

	Kurs Adı	Seviye	Süre (Saat)
Genel İngilizce	İngilizce A1 Seviyesi	Başlangıç	120
	İngilizce A2 Seviyesi	Temel	160
	İngilizce B1 Seviyesi	Orta	320
	Pratik İngilizce Kursu	Başlangıç	128
	İngilizce A1 Seviyesi Kurs Programı (Uzaktan Eğitim - Eş Zamansız)	Başlangıç	20
	İngilizce A2 Seviyesi Kurs Programı (Uzaktan Eğitim - Eş Zamansız)	Temel	27
	İngilizce B1 Seviyesi Kurs Programı (Uzaktan Eğitim - Eşzamansız)	Orta	56
Mesleki İngilizce	Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	İleri	64
	Aile ve Tüketici Hizmetleri / Sosyal Destek Hizmetleri	İleri	64
	Aile ve Tüketici Hizmetleri / Tüketici Hizmetleri	İleri	64
	Bilişim Teknolojileri	İleri	72
	Büro Yönetimi	İleri	48
	Denizcilik	İleri	64
	Eğlence Hizmetleri	İleri	64
	El Sanatları	İleri	80
	Giyim Üretim Teknoloji	İleri	64
	Güzellik Ve Sac Bakım Hizmetleri	İleri	80
	Halkla ilişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	İleri	72
	Konaklama	İleri	40
	Kuyumculuk Teknolojisi	İleri	32
	Meteoroloji	İleri	96
	Muhasebe ve Finansman / Bilgisayarlı Muhasebe	İleri	64
	Muhasebe ve Finansman/Dış Ticaret Ofis Hizmetleri	İleri	64
	Muhasebe ve Finansman/Finans ve Borsa Hizmetleri	İleri	64
	Pazarlama ve Perakende	İleri	48
	Sağlık	İleri	80
	Seyahat	İleri	50
Tekstil Teknolojisi	İleri	80	
Yiyecek İçecek Hizmetleri / Bar	İleri	30	
Yiyecek İçecek Hizmetleri / Hosteslik	İleri	64	
Yiyecek İçecek Hizmetleri / Mutfak	İleri	28	
Yiyecek İçecek Hizmetleri / Servis	İleri	36	
Teknik İngilizce	Denizcilik/Gemi Makineleri	İleri	96
	Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	İleri	64
	Gemi Yapımı	İleri	96
	Makine Teknolojisi	İleri	96
	Metal Teknolojisi	İleri	96
	Metalurji Teknolojisi	İleri	64
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	İleri	64

Tablo 1, Halk Eğitim Merkezlerinde sunulan İngilizce kurslarını içerik, seviye ve sürelerine göre ayrıntılı bir şekilde kategorize etmektedir. Bu kurslar, üç ana başlık altında incelenebilir: Genel İngilizce, Mesleki İngilizce ve Teknik İngilizce.

Genel İngilizce kursları, dil becerilerini geliştirmek isteyen katılımcılara yöneliktir. A1, A2 ve B1 seviyelerinde düzenlenmekte olup başlangıçtan orta seviyeye kadar dil öğreniminde kapsamlı bir süreç sunmaktadır. Uzaktan eğitim seçenekleri ise eş zamansız olarak sunulmuş ve daha kısa süreli kurslarla dijital öğrenmeye uyum sağlanmıştır. Bu kursların öne çıkan özellikleri ise şu şekildedir:

- **İngilizce A1 Seviyesi**, 120 saatlik başlangıç düzeyinde bir kurs, temel dil becerilerinin kazandırılmasını hedefler. Uzaktan eğitim versiyonu ise 20 saatlik bir program sunar.
- **İngilizce A2 ve B1 Seviyeleri**, Temel ve orta düzey dil becerilerini geliştiren bu programlar, sırasıyla 160 ve 320 saatlik kapsamlı öğrenim süreçleri sağlar. Uzaktan eğitimde bu süreler 27 ve 56 saatle sınırlıdır.
- **Pratik İngilizce Kursu**, 128 saatlik bu program, temel dilbilgisi ile pratik kullanım arasında bir denge kurmayı hedefler.

Tabloda göze çarpan bir başka kurs ise, Halk Eğitimi Merkezleri Bilişim Ağı (HEMBA) üzerinden sunulan İngilizce A1, A2 ve B1 Seviyesi Kurs Programları (Uzaktan Eğitim - Eş Zamansız), temel dil becerilerinden orta düzeye kadar İngilizce öğrenim imkanı sunan çevrimiçi eğitimlerdir. A1 seviyesi kursu, alfabe, sayılar, kendini tanıma gibi temel konuları kapsar ve 20 saatlik bir programdır. A2 seviyesi kursu, katılımcıların iletişim ve anlama becerilerini geliştirmeyi hedefleyerek, günlük yaşam, alışveriş ve seyahat gibi konuları içerir ve 27 saat sürer. B1 seviyesi kursu ise iş, okul ve sosyal yaşam gibi durumlarda bağımsız bir kullanıcı seviyesine ulaşmayı hedefler ve yaşam tarzı, duygular, kişisel yazışmalar gibi konuları kapsayan 56 saatlik bir programdır. Bu kurslar, çevrimiçi platformlar üzerinden interaktif materyaller, videolar ve değerlendirme testleriyle desteklenir, katılımcıların kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanır ve başarıyla tamamlandığında Milli Eğitim Bakanlığı onaylı sertifika sağlar.

Mesleki İngilizce kursları, katılımcıların spesifik meslek alanlarındaki dil becerilerini geliştirmeye odaklanır. Toplamda yaklaşık 20 farklı meslek grubu için düzenlenen bu kurslar, ileri seviye İngilizce dil bilgisi ve mesleki terminoloji kazandırmayı amaçlar. Kurs süreleri 28 saat ile 96 saat arasında değişmektedir. Bazı dikkat çekici kurslar şunlardır:

- **Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri**, İleri düzeyde dil eğitimi sunan ve 72 saat süren bu program, iletişim becerilerini artırmayı hedefler.
- **Sağlık Hizmetleri**, 80 saatlik bu kurs, sağlık sektöründe çalışan bireylerin mesleki İngilizce becerilerini geliştirmeye yöneliktir.
- **Yiyecek ve İçecek Hizmetleri**, Bar, mutfak, servis gibi alt dallarda düzenlenen kurslar, sektöre özel dil terminolojisi öğretir.

Teknik İngilizce kursları ise, endüstriyel ve teknik alanlarda çalışan bireylerin İngilizce terminoloji ve iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır. Kurslar genellikle ileri seviyede olup, süreleri 64 ile 96 saat arasında değişmektedir. Dikkat çeken kurslar ise şunlardır:

- **Denizcilik ve Gemi Yapımı**, 96 saatlik bu programlar, denizcilik sektöründe çalışanların teknik İngilizce yeterliliklerini artırmayı hedefler.
- **Metal Teknolojisi ve Motorlu Araçlar Teknolojisi**, İleri düzey teknik beceriler gerektiren sektörler için 64 saatlik kurslar düzenlenmiştir.

Tablo 1, İngilizce kurslarının çeşitliliğini ve kapsamını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Halk Eğitimi Merkezleri, hem genel İngilizce öğrenimine hem de mesleki ve teknik ihtiyaçlara yönelik olarak geniş bir yelpazede kurs sunmaktadır. Uzaktan eğitim programları, dijital dönüşümün bir yansıması olarak dikkat çekmekte, ancak bu kursların kapsamının sınırlı olduğu görülmektedir. Mesleki ve teknik İngilizce kurslarının, sektöre özel terminoloji ve beceriler kazandırması açısından son derece işlevsel olduğu anlaşılmaktadır.

Dijital dönüşüm, eğitim süreçlerini etkileyen en önemli değişimlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Uzaktan eğitim platformları, yapay zeka uygulamaları ve diğer dijital araçlar, dil öğrenme yöntemlerini yeniden şekillendirmektedir. Ancak, halk eğitim merkezlerinde verilen İngilizce kurslarının bu dijital dönüşüme ne ölçüde entegre olduğu ve modern öğrenme teknolojilerinden nasıl yararlandığına dair yeterli bilgi bulunmamaktadır.

Bu bağlamda, çalışmanın amacı, halk eğitim merkezlerinde sunulan İngilizce kurslarını içerik, ve hedefler açısından değerlendirmek, kursların dijital dönüşümle uyumluluğunu incelemek ve mevcut uygulamalar üzerine eleştirel bir perspektif sunmaktır. Ayrıca, bu kursların daha geniş kitlelere tanıtılması ve etkili bir şekilde uygulanması için öneriler geliştirilmesi hedeflenmektedir.

LİTERATÜR

Eğitimde dijital dönüşüm, son yıllarda özellikle COVID-19 pandemisi ile birlikte hız kazanmış ve eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasına yol açmıştır. Bu dönüşüm, öğretim yöntemlerinin ve öğrenme süreçlerinin dijital teknolojilerle entegrasyonunu içerirken, aynı zamanda eğitimde fırsat eşitliği, dijital okuryazarlık ve öğretmenlerin dijital becerileri gibi konuları da gündeme getirmiştir. Dijital dönüşüm, eğitim alanında etkisini göstermekte ve eğitim yönetimi üzerinde çeşitli etkiler yaratmaktadır. Öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma, eğitimde dijital dönüşümün eğitim yönetimi üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir (Şenbahar ve diğerleri, 2024). Eğitimde dijitalleşme, öğretim süreçlerini daha esnek ve erişilebilir hale getirirken, öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştirilmesi de kritik bir öneme sahiptir (Tabak ve diğerleri, 2023). Dijital dönüşümün bir diğer önemli boyutu ise eğitimde fırsat eşitliğidir. Eğitimde dijitalleşme, özellikle sosyo-ekonomik engeller nedeniyle ortaya çıkabilecek eşitsizlikleri azaltma potansiyeline sahiptir (Kaysılı, 2023).

Dijital bilgi çağında, dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler gibi kavramlar önem kazanmaktadır. Yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımı, dil öğretiminde yeni yöntem ve araçların geliştirilmesine olanak tanımaktadır. Göker ve İnce (2019), Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi üzerine yaptığı çalışmada, teknolojinin dil eğitimindeki rolünü vurgulamıştır. Bu durum, teknolojik araçların eğitim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılmasının öğrenme çıktıları üzerindeki olumlu etkisini desteklemektedir. Dijital dönüşüm, eğitim süreçlerini köklü bir şekilde değiştirmiş ve öğrenme yöntemlerini çeşitlendirmiştir. Özellikle çevrimiçi öğrenme platformlarının yaygınlaşması, bireylerin kendi öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına göre eğitim alabilmelerini sağlamaktadır (Kurt ve diğerleri, 2023). Bu durum, öğrenme deneyimlerini zenginleştirirken, aynı zamanda dijital okuryazarlık ve becerilerin geliştirilmesine de katkıda bulunmaktadır (Özmen & Özek, 2023).

Dijital dönüşüm, eğitimde yeni öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesini zorunlu kılmaktadır. Eğitim kurumları, dijital teknolojileri kullanarak öğretim süreçlerini yeniden yapılandırmakta ve bu süreçte öğrenci bilgi sistemleri ile öğrenme yönetim sistemlerini entegre etmektedir (Aktürk, 2020). Bu entegrasyon, eğitimde verimliliği artırmakta ve öğrencilere daha etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Koyuncuoğlu ve diğerleri, 2023). Ayrıca, dijital dönüşüm sürecinin başarılı bir şekilde yönetilmesi, eğitim kurumlarının dijital olgunluk seviyeleri ile doğrudan ilişkilidir; bu da stratejik bir iş avantajı sağlamaktadır (Asiltürk, 2021).

Dijital dönüşümün eğitim üzerinde ne denli etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, hayat boyu öğrenmenin vücut bulduğu halk eğitim merkezleri ve burada açılan kurslar üzerinde de etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Yaşamboyu öğrenme, bireylerin hayatları boyunca öğrenme süreçlerine katılımını ifade eden bir kavramdır ve bu süreç, bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimlerini desteklemektedir (Haseski & Odabaşı, 2016). Dijital dönüşüm, yaşamboyu öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkilemekte ve bu dönüşüm, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ile doğrudan ilişkilidir. Ancak, dijital dönüşüm ve yaşamboyu öğrenme kapsamında halk eğitim merkezlerinde verilen kurslar konusunda literatür bilgisinin fazla olmadığı görülmektedir.

Nitekim, bu çalışmanın konusu olan İngilizce kurslarının dijital dönüşüm perspektifine değinen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Doğan (2017) çalışmasında genel olarak İngilizce kurslarının yapısı, katılımcıların özellikleri ve eğitimin standardizasyonunda "Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi" gibi modern yaklaşımlar kullanıldığını belirtmiştir. Çevik (2019) çalışmasında eğitim ve kurs materyallerinin iyileştirilmesi gerektiğine dair önerilerde bulunmuştur. Güzel (2019), halk eğitimi merkezi A1 İngilizce kurs programının CEFR ile uyumlu olduğunu, ancak daha fazla geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Birgün (2014), İngilizce kurslarında teknolojik araç ve materyal eksikliğinin öğrenme verimliliğini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Buradan hareketle, Türkiye'de hayat boyu öğrenme kapsamında halk eğitim merkezlerinde sunulan İngilizce kurslarının dijital dönüşüm perspektifinden değerlendirilmesi, mevcut literatürde doğrudan olmasa da dolaylı olarak sınırlı sayıda ele alınmıştır. Bu nedenle, bu çalışma nezdinde yapılacak yeni araştırmalar, hem literatüre katkı sağlayacak hem de uygulayıcılara yol gösterici olacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Tasarımı

Bu çalışma, halk eğitim merkezlerinde verilen İngilizce kurslarının içerik ve hedeflerinin yanı sıra dijital dönüşümle uyumlarını değerlendirmek amacıyla nitel araştırma yöntemine dayalı olarak tasarlanmıştır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı materyallerin incelenerek yorumlanmasını sağlayan bir nitel veri toplama yöntemidir ve mevcut durumun değerlendirilmesinde etkilidir. Çalışma şu iki araştırma sorusuna yanıt bulmayı amaçlamaktadır:

Halk Eğitim Merkezlerinde verilen İngilizce kurslarının içerik ve hedefleri nelerdir?

Halk Eğitim Merkezlerinde verilen İngilizce kursları içerik ve hedefleri açısından dijital dönüşüme ne kadar uyumludur?

Halk eğitim merkezlerinin İngilizce kurslarının tanıtımında kullandığı yöntemler nelerdir?

Araştırmada kullanılan dokümanlar, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan halka açık belgelerdir (Lütfen bakınız: <https://hbogm.meb.gov.tr/>). Bu belgeler, İngilizce kurslarının programı, hedefleri, müfredatları, tanıtım materyalleri ve dijital eğitim uygulamalarına ilişkin verileri kapsamaktadır. Araştırma sürecinde, kamuya açık bu belgeler etik kurallara uygun olarak analiz edilmiştir.

Veriler, üç temel adım izlenerek toplanmıştır. İlk olarak, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü web sitesinde yer alan İngilizce kurs programları, hedefleri ve çıktıları ile ilgili belgeler detaylı bir şekilde taranmıştır. Daha sonra, yayınlanan müfredatlar ve dijital uygulamalara ilişkin dokümanlar incelenmiştir. Son olarak, elde edilen belgeler dijital dönüşüm perspektifinden değerlendirilerek analiz edilmiştir. Bu süreç, verilerin sistematik bir şekilde toplanmasını ve dijital dönüşüm bağlamında yorumlanmasını sağlamıştır.

Toplanan dokümanlar, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu yöntem, yazılı materyallerdeki temaları ve kategorileri belirlemek, verileri sistematik bir şekilde yorumlamak için kullanılmıştır. Analiz süreci, üç temel adımdan oluşmuştur. İlk olarak, İngilizce kurslarının hedefleri, içerikleri ve çıktıları şablon bazında karşılaştırılmıştır. Ardından, dijital dönüşüm özelliklerinin mevcut belgelerde nasıl yer aldığı detaylı bir şekilde incelenmiştir. Son olarak, tanıtım materyallerinin kursiyer farkındalığını destekleme potansiyeli değerlendirilerek analiz tamamlanmıştır. Bu adımlar, kursların kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlamıştır.

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla üç temel strateji uygulanmıştır. İlk olarak, veri çeşitliliği sağlamak adına Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne ait farklı belgeler incelenmiş ve çoklu veri kaynağı kullanılmıştır. İkinci olarak, doküman analizi sürecinde alan uzmanlarından geri bildirim alınmış ve bu yorumlar çalışmaya dahil edilerek uzman görüşünden yararlanılmıştır. Son olarak, kodlama süreci birden fazla kez tekrar edilerek analizler arasında tutarlılık sağlanmıştır. Bu yaklaşımlar, araştırmanın güvenilirliğini artırmaya yönelik sistematik bir çerçeveye sunmuştur.

Bu araştırma, etik kurallara uygun bir şekilde yürütülmüştür. Etik kurul izni gerektiren bir çalışma olmaması nedeniyle resmi bir etik kurul onayı alınmamıştır. Ancak, veri toplama ve analiz sürecinde aşağıdaki etik kurallar dikkate alınmıştır. Analiz edilen dokümanlar kamuya açık ve şeffaf kaynaklardan temin edilmiştir. Araştırmada manipülasyon veya çarpıtma olmaksızın orijinal belgelere dayalı olarak nesnel bir çıkarım yapılmıştır. Araştırma bulguları, yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılmış ve hiçbir şahıs ya da kurumun zarar görmesine yol açacak bir eylemde bulunulmamıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, Halk Eğitim Merkezlerinde sunulan İngilizce kurslarının içerik, hedef ve uygulama yöntemlerine ilişkin elde edilen bulgular sunulmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen belgeler, kurs programlarının genel yapısı, dijital dönüşümle uyumluluk düzeyi ve katılımcıların öğrenme ihtiyaçlarını karşılama kapasitesi açısından değerlendirilmiştir. Bulgular, kursların mevcut durumu hakkında kapsamlı bir perspektif sunarken, dijital araçların ve materyallerin kullanımına yönelik öneriler geliştirilmesine de ışık tutmaktadır. Analiz edilen veriler, kursların güçlü yönlerini ortaya koyarken, iyileştirilmesi gereken alanları da detaylandırmaktadır.

Halk Eğitim Merkezlerinde verilen İngilizce kurslarının içeriği nasıldır?

Tablo 2

Halk Eğitim Merkezlerinde Sunulan İngilizce Kursları: Hedefler, Materyaller ve Değerlendirme Yöntemleri

Kurs Adı	Hedefler	Materyaller	Değerlendirme Yöntemleri
İngilizce Kursu	A1 Seviyesi Katılımcılara günlük ifadeler, temel dilbilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri kazandırmak.	Basılı kitaplar, görsel-ışitsel materyaller, dijital ders içerikleri.	Uygulamalı dil beceri testleri, yazılı ve sözlü sınavlar.
İngilizce Kursu	A2 Seviyesi A1 düzeyindeki bilgilerin üzerine kurulu daha karmaşık ifadeler ve iletişim becerileri geliştirmek.	Basılı materyaller, dijital interaktif içerikler.	Uygulamalı testler, yazılı sınavlar, dinleme ve konuşma aktiviteleri.
İngilizce Kursu	B1 Seviyesi İş, okul ve sosyal durumlarda kendini ifade edebilecek bağımsız kullanıcı seviyesine ulaşmak.	Basılı ve dijital ders materyalleri, ışıtsel içerikler.	Sözlü sunular, yazılı sınavlar, grup aktiviteleri.
Pratik İngilizce Kursu	Temel dilbilgisi, pratik konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek.	Basılı kitaplar, gerçek yaşam diyalogları içeren ışıtsel materyaller.	Sözlü performans değerlendirmesi, pratik aktiviteler.
İngilizce Kurs Programı (Uzaktan Eğitim - Eş Zamansız)	A1 Seviyesi Uzaktan eğitim ile temel İngilizce dil becerileri kazandırmak.	E-kitaplar, online ders videoları, dijital uygulamalar.	Çevrimiçi testler, katılım izleme.
İngilizce Kurs Programı (Uzaktan Eğitim - Eş Zamansız)	A2 Seviyesi A2 seviyesindeki becerilerin uzaktan eğitim yoluyla geliştirilmesi.	E-kitaplar, interaktif videolar, online aktiviteler.	Çevrimiçi testler, ödevler.
İngilizce Kurs Programı (Uzaktan Eğitim - Eş Zamansız)	B1 Seviyesi Orta düzey İngilizce dil becerilerinin uzaktan eğitimle kazandırılması.	Dijital ders içerikleri, çevrimiçi materyaller.	Çevrimiçi değerlendirmeler, yazılı ödevler.
Mesleki Kursları	İngilizce Spesifik meslek alanlarında (sağlık, turizm, muhasebe vb.) İngilizce terminolojisi kazandırmak.	Sektör dokümanlar, İngilizce içerikler.	Spesifik İş temelli senaryo uygulamaları, mesleki sözlü sınavlar.
Teknik İngilizce Kursları	Teknik alanlara yönelik terminoloji ve	Teknik dokümanlar, dijital	Proje bazlı değerlendirmeler,

Kurs Adı	Hedefler	Materyaller	Değerlendirme Yöntemleri
	yazılı-sözlü iletişim becerileri ve işitsel materyaller. geliştirmek.		teknik uygulama sınavları.

Tablo 2’de Halk Eğitim Merkezlerinde sunulan İngilizce kurslarını hedefler, kullanılan materyaller ve değerlendirme yöntemleri açısından detaylı bir şekilde açıklamaktadır. Kurslar, farklı dil seviyelerine ve ihtiyaçlara hitap eden programlar olarak sınıflandırılmıştır.

- **Hedefler:** Her bir kursun amacı, katılımcıların dil becerilerini geliştirmek ve spesifik ihtiyaçlara yönelik terminoloji kazandırmaktır. Genel İngilizce kursları, başlangıçtan orta seviyeye kadar dil becerileri sunarken, mesleki ve teknik İngilizce kursları spesifik meslek alanlarına odaklanır.
- **Materyaller:** Kurslarda basılı kitaplar, dijital içerikler, görsel-işitsel materyaller ve sektöre özgü dokümanlar kullanılmaktadır. Uzaktan eğitim programlarında ise e-kitaplar, interaktif videolar ve çevrimiçi uygulamalar tercih edilmektedir.
- **Değerlendirme Yöntemleri:** Dil becerileri, yazılı ve sözlü sınavlar, uygulamalı testler, çevrimiçi değerlendirmeler ve proje bazlı çalışmalarla ölçülmektedir. Mesleki ve teknik İngilizce kurslarında, iş temelli senaryo uygulamaları ve teknik sınavlar öne çıkmaktadır.

Halk Eğitim Merkezlerinde verilen İngilizce kursları içerik ve hedefleri açısından dijital dönüşüme ne kadar uyumludur?

Tablo 3
Halk Eğitim Merkezlerinde İngilizce Kurslarının Dijital Dönüşüm Uyumluluğu

Tema	Kod	Yüz Yüze Kurslarla Karşılaştırma
Eşzamansız Modeli	Eğitim	
	Kendi hızında öğrenme	Yüz yüze kurslarda sabit bir zaman dilimi vardır.
	Zaman ve mekandan bağımsız erişim	Yüz yüze eğitim fiziksel katılım gerektirir.
Dijital Kullanımı	Materyal	
	Esnek öğrenme imkanı	Yüz yüze eğitimde esneklik sınırlıdır.
	E-kitaplar ve interaktif içerikler	Yüz yüze kurslarda basılı materyaller ağırlıktadır.
Değerlendirme Yöntemleri	Video tabanlı ders materyalleri	Yüz yüze eğitimde video içerik kullanımı sınırlıdır.
	Çevrimiçi kaynaklar	Çevrimiçi kaynaklar yüz yüze kurslarda nadiren bulunur.
	Çevrimiçi testler	Yüz yüze kurslarda yazılı sınavlar ön plandadır.
Erişim Kolaylığı	Katılım izleme	Fiziksel devamlılık esas alınır.
	Yazılı ve sözlü değerlendirme	Yüz yüze kurslarda daha geleneksel yöntemler kullanılır.
	Mobil cihazlardan erişim	Yüz yüze kurslarda fiziksel katılım zorunludur.
Teknolojik Altyapı	Platform kullanıcı dostu arayüz	Kullanıcı arayüzü ihtiyacı yoktur.
	Geniş erişim ağı	Yüz yüze kurslar belirli bir bölgeyle sınırlıdır.
	Güçlü sunucu ve bağlantı	Yüz yüze kurslar teknolojik altyapıya bağımlı değildir.
Kurs İçeriklerinin Çeşitliliği	Teknik destek hizmetleri	Teknik destek ihtiyacı yüz yüze kurslarda düşüktür.
	Temel seviyeden orta seviyeye kadar seçenekler	Yüz yüze kurslarda içerik çeşitliliği genellikle benzer düzeydedir.
	Günlük yaşam, iş hayatı ve sosyal temalar	Yüz yüze kurslarda benzer temalar ele alınır.
Motivasyon ve Katılım	Esnek yapının motivasyon artırıcı etkisi	Fiziksel katılım zorunluluğu bazı kursiyerleri zorlayabilir.
	Çevrimiçi aktivitelerle aktif katılım	Yüz yüze kurslarda etkinlikler genellikle sınıf içidir.

Halk Eğitim Merkezlerinde sunulan İngilizce kurslarının dijital dönüşüme uyumluluğu, eşzamansız eğitim modeli, dijital materyal kullanımı, değerlendirme yöntemleri, erişim kolaylığı, teknolojik altyapı, kurs içeriklerinin çeşitliliği ve motivasyon ile katılım temaları çerçevesinde

değerlendirilmektedir. Eşzamansız eğitim modeli, katılımcılara zaman ve mekandan bağımsız öğrenme, kendi hızında ilerleme ve esnek bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Buna karşın yüz yüze kurslar, belirli bir zaman dilimine bağlı olduğu için katılımcı esnekliğini sınırlamaktadır. Bu durum, uzaktan eğitim programlarının modern öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verme açısından avantajlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Uzaktan eğitim programlarında kullanılan e-kitaplar, video tabanlı ders materyalleri ve çevrimiçi kaynaklar, dijital dönüşüm sürecinin güçlü yanlarını oluştururken, yüz yüze kurslar daha çok basılı materyallere dayanmaktadır. Ayrıca, uzaktan eğitimde çevrimiçi testler, katılım izleme sistemleri ve yazılı değerlendirmeler dijital araçlarla desteklenirken, yüz yüze kurslarda geleneksel değerlendirme yöntemleri, özellikle yazılı ve sözlü sınavlar, ön plandadır.

Erişim kolaylığı ve teknolojik altyapı, uzaktan eğitim programlarının öne çıkan diğer avantajlarıdır. Mobil cihazlar üzerinden erişim, kullanıcı dostu arayüz ve geniş erişim ağı, uzaktan eğitimde dijitalleşmeyi destekleyen önemli faktörlerdir. Yüz yüze kurslar ise fiziksel katılım zorunluluğu ve bölgesel sınırlamalarla erişim açısından dezavantajlı bir konumdadır. Bu analiz, uzaktan eğitim programlarının dijital dönüşümle uyumluluğunu vurgularken, aynı zamanda yüz yüze kursların geleneksel yapısını ve dijital entegrasyon eksikliğini gözler önüne sermektedir. Bu durum, Halk Eğitim Merkezlerindeki İngilizce kurslarının dijitalleşme süreçlerini genişletmeye yönelik önemli bir fırsat sunmaktadır.

Diğer yandan, Halk Eğitim Merkezlerinde sunulan İngilizce kurslarında, uzaktan eğitim programlarının tamamının eşzamansız modelde sunulduğu görülmektedir. Bu, katılımcılara zaman ve mekandan bağımsız öğrenme fırsatı sağlarken, gerçek zamanlı etkileşim ve anında geri bildirim gibi eşzamanlı eğitimin sunduğu avantajlardan yoksun kalmalarına neden olmaktadır. Yüz yüze kurslarda bu tür etkileşimler doğal bir şekilde gerçekleşebilirken, eşzamansız yapı, kursiyerler arasında iletişim ve eğitmenle bağlantı kurma süreçlerini sınırlamaktadır.

Eşzamanlı eğitimlerin bulunmamasının arkasında altyapı yetersizlikleri, kursiyerlerin teknik olanaklarının sınırlılığı, maliyet ve yönetim zorlukları ile eğitim politikalarından kaynaklanan tercihler gibi çeşitli gerekçeler yer alabilir. Örneğin, güçlü bir dijital altyapı, yüksek hızlı internet bağlantısı ve uygun cihazlara sahip olma gibi gerekliliklerin karşılanamaması, eşzamanlı eğitimlerin uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bunun yanı sıra, daha fazla katılımcıya erişim sağlamak ve esnek bir öğrenme modeli sunmak adına eşzamansız yapının bilinçli bir tercih olarak benimsendiği de düşünülebilir.

Eşzamanlı eğitimin eksikliği, özellikle katılımcı motivasyonu, aktif katılım ve öğrenme sürecinde anlık geri bildirim alma gibi önemli unsurlar üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Yüz yüze derslerin dışında, online ortamda senkron canlı derslerin olmaması, katılımcıların eğitmenle veya diğer kursiyerlerle gerçek zamanlı bir bağ kurmasını engelleyerek öğrenme deneyimlerini sınırlamaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için dijital altyapının güçlendirilmesi, teknik destek hizmetlerinin artırılması ve eşzamanlı eğitimi teşvik edecek yenilikçi eğitim politikalarının benimsenmesi gerekmektedir. Ayrıca, dijital materyallerin kullanımı konusunda, herhangi bir yapay zeka aracından ya da dil öğrenme yapay zeka robotu ya da uygulamasından da yararlanıldığı bilgisine ulaşılamamıştır. Gerek yüz yüze dersler, gerek eşzamansız dersler olsun, buna ek olarak henüz halk eğitim merkezleri bünyesinde eşzamanlı yani senkron İngilizce kursları verilmemesine rağmen, böylesine bir kursun verilmesi halinde yapay zeka araçlarından olan dil öğrenme yazılımları veya uygulamalarından yararlanılması ve bunun program içeriğine koyulması önerilebilir. Bu tür iyileştirmeler, Halk Eğitim Merkezlerindeki İngilizce kurslarının dijital dönüşüm bağlamındaki etkililiğini önemli ölçüde artırabilir.

Halk eğitim merkezlerinin İngilizce kurslarının tanıtımında kullandığı yöntemler
nelerdir?

Tablo 4
Halk Eğitim Merkezlerinin İngilizce Kurslarının Tanıtımında Kullandığı Yöntemler

Tema	Kod
Yerel Duyurular	Afişler ve broşürler Kamuya açık alanlardaki ilan panoları Mahalle muhtarlıkları aracılığıyla duyuru
Dijital Platformlar	e-Yaygın sistemi üzerinden başvurular e-Devlet entegrasyonu Milli Eğitim Bakanlığı web sitesi
Sosyal Medya	Halk eğitim merkezlerinin sosyal medya hesapları Kurs programlarının sosyal medya paylaşımları
Yerel Medya	Yerel radyo ve televizyon kanalları Yerel gazeteler aracılığıyla bilgilendirme
Toplantı ve Seminerler	Yüz yüze bilgilendirme toplantıları Halk eğitim merkezlerinde düzenlenen seminerler

Tablo 4’te görüldüğü gibi, halk eğitim merkezleri, İngilizce kurslarını ve diğer eğitim programlarını tanıtmak için ne gibi yöntemler kullandığına ilişkin sınırlı bilgiye ulaşılmıştır. Yerel duyurular aracılığıyla mahalle muhtarlıkları, belediye binaları ve kamuya açık alanlardaki afişler, broşürler ve ilan panoları ile bilgilendirme yapılmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, dijital platformlar da etkin bir şekilde kullanılmaktadır; Milli Eğitim Bakanlığı'nın e-Yaygın sistemi üzerinden kurs başvuruları alınmakta ve detaylı bilgiler sunulmaktadır. Vatandaşlar, e-Yaygın sistemine e-Devlet şifreleriyle giriş yaparak kurslara başvurabilmektedir. Ayrıca, halk eğitim merkezleri kendi web siteleri ve sosyal medya hesapları aracılığıyla da kurs duyuruları yapmakta ve bu sayede daha geniş bir kitleye ulaşmaktadır. Bazı durumlarda yerel medya, radyo, televizyon ve gazetelerle duyurular yapılırken, yüz yüze bilgilendirme toplantıları ve seminerler de düzenlenmektedir. Ancak, pratikte çok fazla kitleye ulaşıldığı söylenemeyebilir. Bu bağlamda, sosyal medyadan ve kitle iletişim araçlarına verilecek reklamlardan daha çok yararlanılması önerilebilir. Son olarak, yapay zekadan halk eğitim İngilizce kurslarının reklamları konusunda da destek alınabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, Halk Eğitim Merkezlerinde sunulan İngilizce kurslarının içerik, hedef ve dijital dönüşüm bağlamındaki uyumluluğu incelenmiştir. Elde edilen bulgular, kursların genel yapısının dijital dönüşüm fırsatlarını tam anlamıyla yansıtmadığını, ancak bazı olumlu adımlar içerdiğini göstermektedir. Özellikle, uzaktan eğitim programlarının eşzamanlı olarak sunulması, dijital dönüşüm bağlamında bir başlangıç noktası olarak değerlendirilebilir. Ancak, eşzamanlı eğitimin eksikliği, öğrenme süreçlerinde geri bildirim ve etkileşim açısından önemli bir eksiklik olarak öne çıkmıştır. Bu bulgu, Şenbahar ve diğerlerinin (2024) dijital dönüşümdeki altyapı ve yönetim eksikliklerini vurgulayan çalışmalarıyla örtüşmektedir.

Kursların hedefleri ve materyalleri incelendiğinde, özellikle mesleki ve teknik İngilizce kurslarının spesifik ihtiyaçlara cevap verebilme potansiyeli taşıdığı gözlemlenmiştir. Ancak, Çevik (2019) ve Güzel'in (2019) çalışmalarıyla da desteklendiği üzere, materyal çeşitliliği ve interaktif içeriklerin eksikliği dikkat çekmektedir. Dijital materyal kullanımı, özellikle genç ve teknolojiye yatkın katılımcılar için motivasyon artırıcı bir unsur olabilir (Göker ve İnce, 2019). Bu bağlamda, kurs içeriklerinin dijital araçlarla desteklenmesi, daha etkili bir öğrenme deneyimi sunabilir.

Sonuç olarak, Halk Eğitim Merkezlerinde sunulan İngilizce kursları, geniş bir katılımcı kitlesine ulaşma potansiyeline sahip olmakla birlikte, dijital dönüşüm sürecine tam olarak entegre olmamıştır. Eşzamanlı eğitim modeli, esnek öğrenme imkanı sunarak olumlu bir adım olsa da, eşzamanlı eğitimlerin eksikliği, dijitalleşme bağlamında önemli bir boşluğu temsil etmektedir. Bu eksikliğin

giderilmesi için altyapı yatırımları, dijital araçların daha geniş kapsamlı entegrasyonu ve eğitimcilerin bu araçları etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayacak eğitim programları önerilmektedir.

Özetle, bu çalışma, halk eğitim merkezlerindeki İngilizce kurslarının dijital dönüşümle uyumluluğunu değerlendirerek, mevcut durumun bir analizini sunmuş ve gelecekteki iyileştirme çalışmaları için öneriler geliştirmiştir. Çalışma, literatüre katkı sağlamasının yanı sıra, uygulayıcılar için yol gösterici bir kaynak niteliğindedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları arasında, verilerin yalnızca Halk Eğitim Merkezlerine ait dokümanlarla sınırlı olması, katılımcı ve eğitimci görüşlerine yer verilmemesi ve yalnızca İngilizce kurslarına odaklanması yer almaktadır. Gelecekteki araştırmalar için kursiyerler ve eğitimcilerle nitel veri toplanması, farklı ülkelerdeki benzer programlarla karşılaştırmalar yapılması ve eşzamanlı eğitim modellerinin pilot uygulamalarla test edilmesi önerilmektedir.

REFERANSLAR

- Aktürk, C. (2020). Uzaktan Eğitim İş Sürecinin Eğitim 4.0 Perspektifiyle Yeniden Yapılandırılması: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 12(23), 322-339. Doi: <https://doi.org/10.20990/kilisiibfakademik.732510>
- Asiltürk, A. (2021). İşletmelerde dijital dönüşüm yönetiminde nihai hedef: Dijital olgunluk. *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), 647-669. Doi: <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.859300>
- Birgün, M. (2014). *An evaluation of the English language program in public education centers: Çanakkale case* (Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çevik, S. (2019). *Halk eğitimi merkezlerinde açılan yabancı dil kurslarına katılım örüntüleri* (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, N. (2017). *Türkiye’de halk eğitimi merkezlerinde açılan yabancı dil kursları ve kursiyerlerine ilişkin bir çözümleme* (Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göker, M., & İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- Güzel, R. (2019). *An analysis of the factors that affect the PEC AI EFL learners' English language self-efficacy beliefs* (Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Haseski, H. İ., & Odabaşı, H. F. (2016). Faculty members' point of views regarding lifelong learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(4), 331-363. Doi: <https://doi.org/10.17569/tojqi.79489>
- Kaysılı, A. (2023). Eğitimde Dijitalleşme Olgusunun Fırsat Eşitliği Bağlamında Değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 1421-1437. DOI: <https://doi.org/10.38151/akef.2023.118>
- Koyuncuoglu, D., Etlioğlu, M., & Köylüoğlu, A. S. (2023). Bütüncül Kanal Pazarlama Yaklaşımında Dijital Dönüşümün Geleceği: Yükseköğretime Yönelik Kavramsal Bir Araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 1596-1618. Doi: <https://doi.org/10.15869/itobiad.1274151>
- Kurt, S., Ceylan, E., Bodur, A. Yüksel, G. (2023). “Dijital Dönüşüm ve Öğrenci Değerleri Üzerindeki Etkisi: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma”, *International Academic Social Resources Journal* 8(49) pp:2652- 2662. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOU RNAL.69444>

- Özmen, A. N., & Özek, M. B. (2023). Öğretmen Adaylarının Dijital Akıcılık Düzeyleri İle Çevrimiçi Öğrenme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1632-1653. Doi: <https://doi.org/10.51460/baebd.1377779>
- Şenbahar, Ö. F., Merdan, Y., Oğuz, M., & Yeşilnacar, Y. (2024). Eğitimde Dijital Dönüşümün Eğitim Yönetimi Üzerindeki Etkileri. *Academic Social Resources Journal*, 8(55), 4125-4133. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNALS.72964>
- Tabak, M., Güneş, E., Çelik, M., Güneş, F.B. & Koçyiğit, G.A. (2023) "Dijital Okuryazarlık ve Öğretmenlerin Dijital Becerileri", *International QMX Journal*, 2(1), 40-50. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10471933>

BÖLÜM 7

ÖZEL AMAÇLI İNGİLİZCE ÖĞRENİMİNDE YAPAY ZEKA KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ¹

Canay Karcı Aktaş², Mehmet Birgün³

Özet

Bu araştırma, Özel Amaçlı İngilizce (ÖAI) eğitiminde yapay zekânın rolünü incelemekte olup araştırmanın amacı, öğrencilerin özel amaçlı İngilizce öğrenme süreçlerinde yapay zeka (YZ) kullanımına ilişkin ihtiyaç ve beklentilerini belirlemektir. Araştırmada, 15 öğrenciden oluşan bir çalışma grubuna uygulanan bir görüşme formu aracılığıyla nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Katılımcılar, 2024-2025 eğitim öğretim yılının güz döneminde Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nin Mühendislik ve Uluslararası İlişkiler bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Görüşme formu, öğrencilerin yapay zeka araçlarını öğrenme süreçlerinde yaşadıkları deneyimleri, beklentileri ve karşılaştıkları zorlukları kapsamaktadır. İçerik analizine dayalı yapılan araştırma, yapay zekanın farklı bölümlerdeki öğrencilerin kendilerine uygun dilsel ihtiyaçlarını nasıl etkili bir şekilde karşılayabileceğine dair anlayışlar sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma bulguları, yapay zeka uygulamalarının öğrencilerin alanlarına özgü ihtiyaçlara göre değişebileceğini ve bazı ortak uygulamaların da kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bu araçlar sayesinde öğrenciler, bilmedikleri kelimelere ve dilbilgisi yapılarına daha kolay erişim sağlamış, zaman kaybı yaşamadan öğrenme süreçlerini ilerletebilmişlerdir. Ancak, alanlarına özgü terimleri çevirirken bazen hatalarla karşılaştıklarını ve zaman kaybı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, yapay zeka uygulamalarının daha doğru terimler sunması ve anında telafi edilebilecek gerçekçi simülasyonlar sunarak telaffuz hatalarını düzeltebilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bulguların, özel amaçlı İngilizce öğretimi için daha etkili, yapay zeka destekli eğitim stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı ve dil öğrenme sürecinde ilgi ve katılım düzeyini artıracığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Görüşleri, Yapay Zeka, Özel Amaçlı İngilizce

GİRİŞ

Günümüz eğitim dünyasında, yapay zeka teknolojileri, dil öğrenimi ve öğretiminde yeni fırsatlar ve yaklaşımlar sunmaktadır. Bu nedenle, yapay zeka birçok alanda dönüştürücü bir güç olarak görülmektedir. Bu alanlardan biri de eğitim alanıdır. Yapay zeka gelişmeye devam ettikçe yapay zekanın öğretmenlerin öğretim yaparlarken ve öğrencilerin derslerini öğrenirken uyguladıkları geleneksel yöntemlerin yerini alacağı açıktır (Erito, 2023). Eğitimin her kademesinde kullanılabilen yapay zeka, yüksek öğrenimde de önemli bir rol oynamakta olup öğrencilerin akademik ve günlük yaşamlarını derinden etkilemektedir (Chen ve diğ., 2020). Özellikle gelişmiş ülkelerde, yapay zeka uygulamaları giderek daha fazla eğitimde uygulanmakta ve tüm düzeylerde öğretim ve öğrenim üzerinde önemli bir etki yapma potansiyeline sahiptir (Tahiru, 2021). Örnekler arasında, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunan yapay zeka tabanlı öğrenme platformları, değerlendirme ya da öğrencilere dil bilgisi, noktalama ve stil konularında gerçek zamanlı geri bildirim sağlayarak yazı kalitelerini artıran yapay zeka destekli yazı araçları yer almaktadır (Holmes ve Tuomi, 2022; Zawacki-Richter ve diğ., 2019). Aynı zamanda, eğitimde yapay zeka, yalnızca öğrencilere değil, aynı zamanda öğretmenlere ve kurumlara da fayda sağlayarak, yapay zekanın özelliklerini genişleten

¹ Bu çalışma 15. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğretim Görevlisi Doktor, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, ckarcı@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9905-5834

³ Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, emiprofessionaldevelopment@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6487-3554>

dinamik bir akademik alan olarak ortaya çıkmıştır (Chen ve diğ., 2020; Hwang ve diğ., 2020; Nemorin ve diğ., 2023). Türkiye de yapay zeka alanında rekabet eden ülkeler arasında yer almakta olup bu alanda geliştirdikleri teknolojilerle adından söz ettirmeye başlamıştır (Yıldız, 2022). Türkiye’de de yüksek öğrenim öğrencilerinin tercih ettiği ve edeceği bir platform olan yapay zeka uygulamalarının geleceği parlaktır (Tekin, 2023). Yapay zeka özellikle İngilizce eğitiminde kullanılmaktadır. Yapay zeka İngilizce eğitimine -özellikle Özel Amaçlı İngilizce eğitime (ÖAİ)- farklı öğrenme materyalleri sağlayarak ve İngilizce eğitim sürecine farklı yaklaşımlar sunarak katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda, özel amaçlı İngilizce yapay zeka ile ilişkilendirilebilecek önemli bir konudur. Özel Amaçlı İngilizce, belli bölümler ve mesleki alanlara yönelik dil yeterliliği gerektirir ve bu durum da amaçlı ve verimli bir öğrenme ve öğretme yaklaşımını zorunlu kılar (Erito, 2023). Öğrencilerin özel amaçlı İngilizce öğrenirken yapay zeka uygulamalarını nasıl ve ne amaçla kullandıkları, yapay zekadan beklentileri ve yapay zekanın olumlu ve olumsuz yönlerine verdikleri yanıtlar önem taşımaktadır. Bu sorulara verilen yanıtlar, öğrencilerin özel amaçlı İngilizce öğreniminde yapay zeka uygulamalarını kullanmalarına ilişkin gösterecekleri başarının anahtarı olacaktır. Bu nedenle bu çalışmanın bulgularının yapay zeka araçlarının eğitim sürecine entegrasyonu konusunda önemli veriler sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca eğitimde ve özellikle İngilizce eğitiminde yapay zeka uygulamalarını araştıran birçok çalışma bulunmaktadır. Yurtdışında özel amaçlı İngilizce eğitime yönelik farklı çalışmalara rastlanırken ülkemizde bu alanda hiçbir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Halbuki mesleki alanda İngilizce eğitimi yüksek öğretim dahil olmak üzere birçok bağlamda yer almaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma, Özel Amaçlı İngilizce öğretimine yönelik yenilikçi ve etkili yaklaşımlar geliştirerek, dil eğitiminin kalitesini artırmayı ve bu alandaki literatüre önemli katkılar sunmayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı, öğrencilerin Özel Amaçlı İngilizce öğrenme süreçlerinde yapay zeka kullanımına ilişkin ihtiyaç ve tercihlerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. Yapay zeka araçlarını öğrenciler ne sıklıkta ve hangi amaçlarla kullanmaktadır?
2. Yapay zeka araçları, öğrencilerin yazma, konuşma, kelime bilgisi gibi dil becerilerini nasıl desteklemektedir?
3. Yapay zeka araçlarının İngilizce öğrenimine yönelik olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
4. Öğrencilerin yapay zeka araçlarından beklentileri nelerdir?

Kavramsal Çerçeve

Eğitime yapay zekanın entegrasyonu, özellikle Özel Amaçlı İngilizce alanında önemli bir ilgi görmüştür. Bu alanyazın taraması, Özel Amaçlı İngilizce bağlamlarında öğrencilerin yapay zeka araçlarına yönelik algılarına dair mevcut araştırmaları incelemekte olup, bu araçların kullanımına ilişkin olumlu yönleri ve zorlukları vurgulamaktadır.

Dil Öğreniminde Yapay Zeka Kullanımı

Teknolojinin hızla ilerlemesi, geleneksel dil öğretim yöntemlerini yeniden şekillendirmektedir (Qureshi ve diğ., 2021). Bu gelişmeler arasında, Yapay Zeka, İngilizce dil eğitimi alanında önemli etkileri olan güçlü bir araç olarak ortaya çıkmıştır (Huang ve diğ., 2023). Yapay zeka teknolojilerinin, eğitimin çeşitli yönlerini geliştirmek için geniş fırsatlar sunduğu belirtilmektedir. Bunlar, kişiselleştirilmiş eğitim, uyumlu öğrenme ve anında geri bildirim gibi özellikleri içerir (Kem, 2022). Bu özellikler, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına ve hızına göre daha özelleştirilmiş ve duyarlı bir dil öğrenme deneyimi sağlar. Yapay zekanın İngilizce eğitime entegrasyonu, pedagojide bir bakış açısı değişimini işaret eder. Eğitimde yeniliğe açık yeni yollar sunarak, eğitimi daha kişiselleştirilmiş, verimli ve etkili hale getirir. Yapay zeka, kişiselleştirilmiş öğrenme yolları sunabilir, gelişim alanlarını belirleyebilir ve öğrencilerin dili daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak için amaçlı

uygulama olanaklarını sağlayabilir (Shadiev ve diğ., 2020). Yapay zeka, makine öğrenimi, doğal dil işleme ve akıllı öğretim gibi teknolojileri kapsar (Kuddus, 2022) ve bu araçlar, İngilizce Dil Eğitimini devrim niteliğinde değiştirebilir. Bu araçlar, büyük veri setlerini analiz etme, modelleri tanıma ve içerikleri bireysel öğrenciler için kişiselleştirme yeteneğine sahiptir (Arthars ve diğ., 2019; Klimova ve Poulouva, 2019). Yapay zeka platformları, öğrencilerin yeterlilik düzeylerine, öğrenme stillerine ve gelişim alanlarına uygun kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunar (Stracke ve diğ., 2022). Yapay zeka destekli dil değerlendirme araçları kullanılarak, eğitimciler öğrencilerin dil becerileri hakkında derinlemesine bilgiler edinebilir ve belirli öğrenme eksikliklerini gidermek için hedeflenmiş stratejiler geliştirebilir (Kim ve diğ., 2019). Ayrıca, yapay zeka destekli sohbet robotları ve sanal öğretmenler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri için etkileşimli ve ilgi çekici ortamlar yaratır, aktif katılımı ve bireyselleştirilmiş öğrenmeyi teşvik eder (Lashari ve Umrani, 2023).

Yapay Zeka Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Yapılan araştırmalarda genel olarak öğrencilerin yapay zekanın kullanılmasına yönelik görüşleri olumludur. Keumalasari ve diğ. (2024) yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin yapay zekaya yönelik algılarının çoğunlukla olumlu olduğu, yapay zekanın İngilizce konuları anlamada etkili olduğu, motivasyon düzeylerini artırdığı ve anında düzeltme olanağı sunduğu ortaya konmuştur. Öğrenciler yapay zeka araçlarının esnek ve etkileşimli öğrenme ortamları sunduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler yapay zeka araçlarından farklı becerilerin (dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi ve kelime bilgisi) geliştirilmesinde kullanabilmektedirler. Yazma becerisi yapay zekadan en çok yararlanan alanlardan biridir. Sumakul ve diğ. (2021) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin yazma derslerinde kullandıkları yapay zeka araçlarına yönelik algılarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Alharbi (2024) hem yükseköğrenim öğrencilerinin hem de öğretim elemanlarının yapay zeka tabanlı uygulamalara yönelik görüşlerini incelediği çalışmasında öğrencilerin yapay zeka uygulamalarına yönelik bakış açılarının olumlu olduğu ifade edilmiştir. Yapay zeka uygulamaları, farklı öğrenci ihtiyaçlarına, öğrenme stillerine hitap ederek, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine aktif katılım olanağı sağlayarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Ancak öğretim elemanlarının çoğu, yapay zekanın geleneksel öğretim yöntemlerini tamamlamada, bireysel geri bildirim sunmada ve öğrencilere etkileşimli bir ders olanağı sunmada olumlu olduğunu savunurlarken, bazı öğretim elemanları öğrencilerin yapay zeka kullanımlarında akademik sahtekarlık ve samimiyetsizlik çekincelerini ifade etmişlerdir.

Özel Amaçlı İngilizce Öğreniminde Yapay Zeka Kullanımı

Özel amaçlı İngilizce, ortak hedefleri olan bir grup öğrenciye belirli bir alan veya meslekle ilgili ihtiyaç duyacağı İngilizce bilgi ve becerilerinin öğretilmesidir. Bu derslerde öğrencilere kendi mesleklerinde ihtiyaç duyacakları yabancı dil becerilerini kazandırmak amaçlanmaktadır (İlhan ve Kayabaşı, 2014). Bu becerileri kazandırmak için yapay zeka kullanımı büyük bir önem kazanmıştır. Xatamova ve Ashurov (2024) Özel Amaçlı İngilizce'nin hukuk mesleğinde önemli bir yere sahip olduğunu, hukuk öğrencilerinin, hukuki bağlamlarda kullanılan karmaşık terminolojiyi anlamaları ve kullanmaları için özel dil yeterliliğine ihtiyaçlarının bulunduğunu vurgulamışlardır. Hukuki dilin doğru bir şekilde anlaşılması ve kullanılması, hukuk mesleğinde başarılı iletişim için hayati öneme sahiptir. Yapay zeka teknolojileri hukuk sınıflarında Özel Amaçlı İngilizce eğitimini geliştirme potansiyeline sahip olup öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilerlemelerine uyum sağlayarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilir. Bu platformlar, amaçlı kelime bilgisi ve dilbilgisi alıştırmaları, etkileşimli etkinlikler ve bölüme uygun içerikler sunarak hukuk öğrencilerinin dil yeterliliklerini kendi hızlarında geliştirmelerine olanak tanır. Sinkus ve Ozola'nın (2024) çalışmasında mühendislik öğrencilerinin bölüme yönelik İngilizce öğrenme ihtiyaçları bulunduğu, bu nedenle mühendisliğe yönelik teknik terimlerin öğrenilmesi ve mesleki yazıların çevrilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler yapay zeka uygulamalarını kullanarak farklı mühendislik alanlarına yönelik konuları seçebilir, bu alanlara özel teknik terimleri kullanabilir, teknik ve iş belgelerinin yazımı konusunda uygulamalar yapabilirler. Aynı zamanda sohbet robotları ve farklı konuşma platformları kullanarak mühendislik alanlarında konuşma pratiği yapabilirler. Yapay zeka çeviri araçları mühendislikle ilgili

yazıları çevirmede zaman kazandırabilir. Boeru (2024), yapay zeka araçlarının ESP öğretiminde bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturma, anında geri bildirim sağlama ve öğrenmeyi daha kapsayıcı ve motive edici hale getirme gibi faydalarını vurgulamaktadır. Tang (2023) çalışmasında, YZ destekli ÖAİ derslerinin mesleki İngilizce becerilerinin geliştirilmesine katkı sunduğunu ifade etmektedir. YZ, İngilizce öğretimi alanında yeni olanaklar sunarken, bu teknolojilerin ÖAİ bağlamında nasıl uygulanacağı konusunda da çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Xatamova ve Ashurov (2024) hukuk öğrencileri için ÖAİ eğitiminde yapay zekâ araçlarının dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik katkılarının olduğunu, yazma becerileri ve sözlü iletişim konularında YZ araçlarının önemli ölçüde fayda sağladığı, ancak veri güvenliği ve etik kullanım konusundaki endişelerin öne çıktığı belirtilmiştir.

Erito (2023), YZ araçlarının yazma becerilerini desteklemedeki rolüne vurgu yaparak, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, kaygılarını azalttığı ve yazma süreçlerini daha yapılandırılmış hale getirdiğini, özellikle, YZ'nin öğrencilere anında geri bildirim sağlayarak yazma hatalarını düzeltme ve organizasyon önerileri sunma konusundaki etkisini vurgulamıştır. Alssayah ve diğerleri (2023), ChatGPT'nin ÖAİ öğretiminde öğretme ve öğrenme süreçlerini nasıl geliştirebileceğini ele aldıkları çalışmalarında, ChatGPT'nin kişiselleştirilmiş dil öğrenme deneyimlerini desteklemek için geniş bir esneklik sunduğunu ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için önemli bir araç olduğunu ortaya koymuşlardır. Lenard ve Sokcevic (2024), ÖAİ öğrencilerinin dijital sözlükler ve YZ tabanlı araçlara yönelik tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında, öğrencilerin genellikle Google Translate gibi iki dilli dijital sözlükleri tercih ettiğini ve YZ araçlarının dil öğreniminde tamamlayıcı materyaller olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin YZ tabanlı çeviri araçlarını birincil çeviri kaynakları olarak daha fazla benimsediği belirtilmiştir. Coancă (2023), yapay zekâ destekli araçların, özellikle ChatGPT'nin, ÖAİ öğretiminde nasıl kullanılabilirliğini araştırdığı çalışmasında, dil öğretimi metodolojisinin iyileştirilmesinde ChatGPT'nin potansiyel katkılarını ele almakta ve öğretmenlerin ders planlaması ve öğrencilerin dil yeterliliklerini değerlendirme süreçlerinde bu teknolojiden nasıl yararlanabileceklerini incelemektedir. ChatGPT'nin öğrencilerin sözcük bilgisi ve dilbilgisi yapılarını daha etkili bir şekilde anlamalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır.

YZ ve ÖAİ alanında farklı boyutları ele alan ilginç çalışmalar da göze çarpmaktadır. Nikolarea (2021), ÖAİ ve AAİ (Akademik Amaçlı İngilizce) bağlamında insan zekâsı ve yapay zekâ etkileşimini araştırdığı çalışmasında, elektronik sözlüklerin ve dil forumlarının, dilsel doğruluğu artırmak için pedagojik bir araç olarak nasıl kullanılabilirliğini örneklerle açıklamıştır. Ngo ve Hastie (2024), AAİ programlarına YZ okuryazarlığı entegrasyonunu araştırarak, uluslararası öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmek için bir model sunmuş ve çalışmada, dil becerileri ve etik farkındalığı geliştiren 10 haftalık bir YZ entegreli AAİ modülü geliştirilmiştir. Bir diğer çalışma, Shestakova'nın (2024), ÖAİ öğrencilerine resmi dil stilini öğretmek için üretken yapay zekâ araçlarının kullanılmasını araştırdığı çalışmadır. Çalışmada, ChatGPT'nin özgeçmiş hazırlama ve iş başvuru mektubu yazma gibi resmi dil becerileri gerektiren görevlerde kullanılabilirliği belirtilmiş ve YZ araçlarının öğrenci katılımını artırma ve ders materyallerini kişiselleştirme potansiyeli vurgulanmıştır. Kovačić ve Bubaš (2023), ÖAİ öğrencilerinin Bing Chat ile etkileşimini araştırdığı çalışmalarında, Bing Chat uygulamasının, öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirim sunarak, dil becerilerini geliştirme ve belirli dil özelliklerini anlamalarını sağladığını ifade etmiştir. Son olarak, Taylor (2024), yapay zekâ entegrasyonlu ÖAİ derslerinde birleştirilmiş öğrenme deneyimlerini ve zorluklarını incelemiş ve özellikle zayıf internet bağlantısı gibi teknik zorluklara ve öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretmenlerle daha az etkileşim kurduklarına dikkati çekmiştir.

Özel Amaçlı İngilizce Öğreniminde Yapay Zeka Kullanımında Karşılaşılan Zorluklar

Yapay zeka, günümüz dünyasında birçok alanda etkilere sahiptir. Eğitim alanında hemen hemen bütün disiplinlerde bir gündem olarak ortaya çıkan yapay zeka, dil öğrenimi ve doğal olarak da özel amaçlı dil öğreniminde de kendini göstermiştir. Türkiye'de en çok rağbet edilen dillerden biri olan İngilizce, genel amaçlı ve özel amaçlı olarak büyük kitleler tarafından gerek sosyal gerekse de özel amaçlı olarak öğrenilmeye çalışılmaktadır. Son yıllarda yapay zeka teknolojilerinin eğitimdeki kullanımı

hızla artmış ve İngilizce öğretimi alanında da önemli bir yer kazanmıştır. Dil öğrenimi, hele hele Türkiye'de İngilizce öğrenimi öğrenci merkezli veya öğretmen merkezli ya da sistem merkezli birçok zorlukların karşılaştığı bir alan olarak ortaya çıkmaktadır (Bodur, 2017; Kaplan, 2013; Paker, 2012; Özmen, 2020; Tunç, 2021). Bu durumun, öğrenci, öğretmen, eğitim kaynaklı zorluklardan tutun da uygulama ve politika açısından zorluklara varıncaya değin özel amaçlı İngilizce alanında da görüldüğü aşikardır (Dhanalakshmi ve diğerleri, 2024; Işık-Taş & Kenny, 2020; Ghafar, 2022; Laadem & Mallahi, 2019; Septiana, 2018). Olumlu yönlerine rağmen yapay zekanın Özel Amaçlı İngilizce eğitimine uyumu konusunda zorluklar mevcuttur. Teknolojinin sınırlılıkları olan erişilebilirlik ve dijital okuryazarlık sorunları bazı öğrenciler için engeller oluşturabilir. Ayrıca, eğitimde yapay zekanın etik sonuçları, veri gizliliği gibi konular göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin yapay zekanın kullanılmasına yönelik eleştirel bir farkındalık geliştirmeleri büyük bir önem kazanmaktadır. Dolayısıyla, yapay zekanın önerileri sorgulanmalı ve yeniden değerlendirilmelidir (Synekop ve diğ., 2024).

Türkiye bağlamına bakıldığında, genel olarak, eğitimde yapay zekâ konusundaki Türkiye merkezli araştırmaların son yıllarda arttığı görülmektedir. Oruç ve arkadaşları (2024), 2020-2024 yılları arasında Türkiye'de yapay zekânın eğitimde kullanımıyla ilgili çalışmaları incelemiş ve bu alandaki araştırmaların sayısında belirgin bir artış olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmaların çoğunluğu, öğretmenlerin ve üniversite öğrencilerinin genel olarak yapay zekâya yönelik tutumları ve eğitimdeki uygulamalarına odaklanmaktadır. Örneğin, Özer ve arkadaşları (2023), okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Ancak, ÖAI öğrencilerinin yapay zekâ kullanımına dair spesifik görüşlerini ele alan bir çalışmanın eksikliği, literatürde önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Bu durum, özellikle Türkiye'de, mesleki İngilizce öğreniminde yapay zekâ uygulamalarının etkisini anlamak ve öğrencilerin bu teknolojilere yönelik tutumlarını belirlemek açısından kritik bir ihtiyaçtır. Dolayısıyla, Türkiye'de ÖAI öğrencilerinin yapay zekâ kullanımına ilişkin görüşlerini araştırmak, hem literatürdeki bu boşluğu dolduracak hem de eğitimde yapay zekâ uygulamalarının etkinliğini artırmak için değerli bilgiler sağlayacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, özel amaçlı İngilizce öğrenimi sürecinde yapay zekanın kullanımına yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Araştırma nitel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, olguların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışma yalnızca öğrenci görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Görüşmenin en çok kullanılan nitel veri toplama aracı olarak bireylerin deneyimleri, tutumları ve görüşleri hakkında en etkili yöntemlerden biri olduğu Briggs tarafından belirtilmiştir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yılının güz döneminde Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nin Mühendislik ve Uluslararası İlişkiler bölümlerinde öğrenim görmekte olan 15 öğrenci oluşturmaktadır. Görüşme yapılan öğrencilerin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yollarından ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Çalışma grubunun problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Hatch, 2002). Bu çalışmanın genel amacına uygun olarak belirlenen ölçütler doğrultusunda, İngilizce olarak bölümlerinde öğrenim görmekte olan ve bölümlerine ilişkin yapay zeka uygulamalarını kullanmakta olan öğrenciler çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ilişkin veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ‘‘yarı yapılandırılmış görüşme formu’’ aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formunun yapılandırılması sürecinde, özel amaçlı İngilizce eğitiminde yapay zeka kullanımına yönelik alan yazın incelenmiş ve pilot uygulama için sorular oluşturulmuştur. Formun pilot uygulaması mühendislik ve uluslararası ilişkiler bölümlerinde öğrenim görmekte olan 4 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıların, pilot uygulama sonucunda görüşme formunu yeniden değerlendirmesi sonucu, görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Form, toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Katılımcıların kişisel bilgilerini içeren bir tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1
Demografik bilgiler

Katılımcı	Bölüm	İngilizce Seviyesi	Sınıf
Uluslararası İlişkiler Bölümü Öğrenci 1	Uluslararası İlişkiler	Orta	4
Uluslararası İlişkiler Bölümü Öğrenci 2	Uluslararası İlişkiler	Orta	3
Uluslararası İlişkiler Bölümü Öğrenci 3	Uluslararası İlişkiler	Orta	2
Uluslararası İlişkiler Bölümü Öğrenci 4	Uluslararası İlişkiler	Orta	1
Uluslararası İlişkiler Bölümü Öğrenci 5	Uluslararası İlişkiler	Orta	1
Uluslararası İlişkiler Bölümü Öğrenci 6	Uluslararası İlişkiler	Orta- İleri	4
Mühendislik Bölümü Öğrenci 1	Mühendislik	Orta-İleri	1
Mühendislik Bölümü Öğrenci 2	Mühendislik	Orta-İleri	1
Mühendislik Bölümü Öğrenci 3	Mühendislik	Orta-İleri	4
Mühendislik Bölümü Öğrenci 4	Mühendislik	Orta-İleri	4
Mühendislik Bölümü Öğrenci 5	Mühendislik	Orta-İleri	2
Mühendislik Bölümü Öğrenci 6	Mühendislik	Orta-İleri	3
Mühendislik Bölümü Öğrenci 7	Mühendislik	Orta-İleri	2
Mühendislik Bölümü Öğrenci 8	Mühendislik	Orta-İleri	1
Mühendislik Bölümü Öğrenci 9	Mühendislik	Orta-İleri	3

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler, çalışma grubunu oluşturan mühendislik ve uluslararası ilişkiler bölümü öğrencileri ile internet üzerinden yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler sırasında öğrenciler ile yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmada görüşmelerle elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi toplanan verilerin derinlemesine analizini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutlarının ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Analiz sırasında katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlardan yani toplanan verilerden kodlara, kodlardan kategorilere, kategorilerden ise temalara ulaşılmıştır. Kısaca birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler (kodlar) belirli kavramlar (kategoriler) ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmıştır (Baltacı, 2019). Her bir tema ve kodlar ile ilgili alıntılara yer verilmiştir..

Geçerlik ve Güvenirlik

LeComte ve Goetz (1982; Akt, Yıldırım ve Şimşek, 2006) nitel araştırmada güvenirliliği artırmak için, önce verilerin betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulması, sonra yorumların eklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Betimsel bir yaklaşımla doğrudan alıntılara yer verilerek verilerin güvenirlilik düzeyi artırılmıştır. Elde edilen bulgular tartışma bölümünde yorumlanarak tartışılmıştır. Ayrıca katılımcılar verdikleri yanıtları teyit etmişlerdir. Güvenirliliği artırmak amacıyla yapılması gereken bir başka yöntem LeComte ve Goetz (1982; Akt, Yıldırım ve Şimşek, 2006) tarafından şöyle belirtilmiştir: Verilerin analizinde elde edilen bulguları başka araştırmacılara teyit ettirmedir. Görüşme formları nitel

araştırma deneyimine sahip iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. İki araştırmacı görüşme formlarında yer alan metinleri ayrı ayrı kodlamış, daha sonra analizler arasındaki uyumu incelemek için bir araya gelmişlerdir. Birbirinden farklı kategoriler altında yer alan durumlar tartışılmış ve uzlaşmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, iki kodlayıcı tarafından kodlanan ve seçkisiz yolla belirlenen görüşme formları için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülüne [=görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı)*100] göre iki kodlayıcı arasındaki uyuma katsayısı hesaplanmış ve bu katsayı .84 olarak elde edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) araştırma için güvenilirlik hesabının %70'in üzerinde çıkmasını kabul edilebilir olarak ifade etmektedir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların isimleri doğrudan kullanılmayarak öğrencilere Ö1-Ö15 şeklinde kodlar verilmiştir.

Araştırmacının Rolü

Genel olarak araştırma sürecini yürütebilecek iç ve dış değerlendiriciler olmak üzere iki değerlendirici grubu yer almaktadır (Fitzpatrick, ve diğerleri, 2004). Araştırmacı, bu çalışmada dış değerlendirici olarak rol almıştır. Öğrencilerin İngilizce olarak öğrenim gördükleri bölüm derslerine uzak olduğu için yansız bir bakış açısına sahip olan araştırmacıya öğrencilerin verdikleri yanıtların daha duyarlı olduğu söylenebilir.

Etik Bilgi

Yapılan çalışmada Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Mühendislik Fakültesi ve Uluslararası İlişkiler öğrencilerine görüşme formlarının uygulanabilmesi için 27.11.2024 tarih ve 19/04 sayılı etik kurul kararı ile onam verilmiştir.

Bulgular

1. Yapay zeka araçlarını öğrenciler ne sıklıkta ve hangi amaçlarla kullanmaktadır?

Tablo 2

Yapay Zeka Araçlarının Kullanım Amaçları ve Sıklığı

Tema	Kod	Alıntı	
Kullanım Sıklığı	Günlük kullanım	"Yapay zeka araçlarını her gün kullanıyorum." (Mühendislik Öğrenci 1)	
	Seyrek kullanım	"Çok sık kullanmıyorum." (UI Öğrenci 5)	
	Kullanım Amaçları	Yazma geliştirme	"ChatGPT dil hatalarını düzelterek daha doğru yazmamı sağlıyor." (UI 1)
		Çeviri	"İngilizceyi Türkçeye, Türkçeyi İngilizceye çevirmekte kullanıyorum." (Mühendislik 8)
	Teknik terim öğrenimi	"Teknik terimlerin doğru kullanımını öğrenmemi yardımcı oluyor." (Mühendislik 1)	

Birinci alt amaca ilişkin sorulara verilen yanıtlar, öğrencilerin çoğunlukla yapay zekayı her gün kullandıklarını göstermektedir ancak çok sık kullanmadığını ifade eden öğrenciler de mevcuttur. Öğrencilerin yapay zekayı kullanım amaçları sırasıyla yazma becerilerini geliştirme, çeviri yapma ve bölümlerine yönelik terimleri öğrenme olarak ifade edilmiştir.

2. Yapay zeka araçları, öğrencilerin yazma, konuşma, kelime bilgisi gibi dil becerilerini nasıl desteklemektedir?

Tablo 3
Yapay Zeka Araçlarının Dil Becerilerine Katkıları

Tema	Kod	Alıntı
Yazma Becerisi	Dil bilgisi düzeltme	"Dil bilgisi hatalarını düzeltiyor ve yazıların doğruluğunu artırıyor." (Mühendislik 3)
	Profesyonel yazma	"ChatGPT dil hatalarını düzelterek profesyonel yazı yazmamı sağlıyor." (UI 1)
Kelime Bilgisi	Terminoloji öğrenimi	"Bölümüne uygun İngilizce kelimeleri öğretmesini isterim." (UI 5)
Konuşma Pratiği	Konuşma geliştirme	"Yapay zeka ile oluşturulan kişilerle konuşarak gelişebilirim." (Mühendislik 8)

İkinci alt amaca cevaben öğrenciler yapay zeka araçlarının bölümlerine yönelik dil öğrenme sürecinde dilbilgisi hatalarını düzeltme, profesyonel yazı yazma, kelime bilgisinin öğrenilmesi ve konuşmalarının gelişmesi açısından yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

3. Yapay zeka araçlarının İngilizce öğrenimine yönelik olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

Tablo 4
Yapay Zeka Araçlarının Kullanımındaki Zorluklar

Tema	Kod	Alıntı
Zorluklar	Teknik terimlerde yanlışlık	"YZ araçları teknik kelimeler konusunda bazen doğru önerilerde bulunamıyor." (Mühendislik 2)
	Çeviri hataları	"Teknik kelimelerin yanlış çevrilmesi doğru anlamı bulmamı zorlaştırıyor." (Mühendislik 4)
	Yetersiz terminoloji	"Bazı araçlar her zaman doğru sonuçlar veremiyor, özellikle terminolojide." (UI 1)
	Yüzeysel cevaplar	"Bu araçlar bazen yüzeysel cevaplar veriyor." (UI 3)
Olumlu Yönler	Kolay kullanım	"Hayır, zorlukla karşılaşmadım." (UI 5)
	Hızlı geri bildirim	"Dil bilgisi hatalarımı hızlı bir şekilde düzeltebiliyor." (UI 2)
	Erişilebilirlik	"Dil öğrenimini daha erişilebilir hale getiriyor." (UI 1)

Öğrencilerin bölümlerine yönelik İngilizce öğrenimlerinde yapay zeka araçlarının olumlu yönleri yapay zekanın kullanımının kolay ve erişilebilir olduğu ve hızlı bir geri bildirim sunduğu şeklindedir. Olumlu yönlerin yanı sıra, öğrencilerin yapay zeka kullanımında karşılaştıkları birtakım zorluklar da bulunmaktadır. Bunlar, yapay zekanın teknik terimleri çevirirken yaptığı hatalar ve yüzeysel cevaplar olarak sıralanabilir.

4. Öğrencilerin yapay zeka araçlarından beklentileri nelerdir?

Tablo 5

Öğrencilerin Yapay Zeka Araçlarından Beklentileri

Tema	Kod	Alıntı
Beklentiler	Görsel ve işitsel destek	"Kelimeyi görsellerle destekleyip önüne koyarsa daha akılda kalıcı olurdu." (UI 4)
	Bölüme özel öneriler	"Mühendislik kelimelerinde daha doğru öneriler gerekiyor." (Mühendislik 6)
	Konuşma pratiği	"Konuşmamı geliştirmeye yönelik testler hazırlayarak yardımcı olabilir." (UI 5)

Öğrencilerin yapay zekadan beklentileri konusunda öğrencilerin yapay zekanın görsel ve işitsel olarak daha zengin olması, bölümlerine yönelik daha fazla ve doğru yapay zeka araçlarının olması ve konuşma pratiğini artıracak daha farklı uygulamaların olması gerektiği yönündedir.

Bulgular, yapay zeka araçlarının öğrencilere dil öğrenme süreçlerinde önemli destek sağladığını göstermektedir. Öğrenciler bu araçların özellikle yazma becerilerini geliştirme, teknik terimleri öğrenme ve çeviri yapma gibi alanlarda faydalı olduğunu belirtmişlerdir. YZ'nin sunduğu hızlı geri bildirim ve erişilebilirlik öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini kolaylaştırırken, bu araçların kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri yaratma potansiyelini de ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, çalışmada YZ araçlarının kullanımında karşılaşılan bazı zorluklar da tespit edilmiştir. Teknik terimlerin doğru çevrilememesi, yüzeysel cevaplar ve terminolojik doğruluk eksikliği gibi sorunlar öğrencilerin deneyimlerini olumsuz etkilemiştir. Bu durum, YZ araçlarının her bağlamda etkili olmadığını ve geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca öğrenciler, YZ'nin görsel ve işitsel destek sağlaması, bölüme özgü öneriler sunması ve konuşma pratiğini artıracak özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak bu çalışma, YZ araçlarının öğrencileri ÖAİ öğrenimindeki dil ihtiyaçlarını karşılamada güçlü bir araç olduğunu, ancak bu teknolojilerin etkin kullanımı için teknik altyapı, içerik geliştirme ve kullanıcı farkındalığı gibi alanlarda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, hem öğretim stratejilerinin geliştirilmesine hem de yapay zekâ uygulamalarının eğitim süreçlerine entegrasyonuna önemli katkılar sağlamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, yapay zekâ araçlarının Özel Amaçlı İngilizce eğitimindeki kullanımına ilişkin öğrencilerin görüşlerini incelemiş ve bu araçların öğrenme süreçlerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Elde edilen bulgular, yapay zekâ araçlarının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini kişiselleştirerek dil becerilerini geliştirdiğini ve öğrenme süreçlerine önemli katkılar sunduğunu göstermektedir.

Yapay zekânın olumlu etkileri arasında dilbilgisi hatalarının düzeltilmesi, profesyonel yazı yazma becerilerinin desteklenmesi ve terminoloji öğreniminin kolaylaştırılması öne çıkmıştır. Bu sonuçlar, Erito (2023) ve Alssayah ve diğerleri (2023) gibi önceki araştırmalarla uyumludur; bu çalışmalar da yapay zekâ araçlarının yazma becerileri üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamaktadır. Öğrenciler, bu araçların erişilebilir ve hızlı geri bildirim sağlayan yapısıyla dil öğrenim süreçlerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin ChatGPT gibi araçlarla konuşma pratiği yapma imkânı bulması, Boeru'nun (2024) yapay zekânın etkileşimli öğrenme ortamları yaratmadaki rolünü desteklemektedir.

Bununla birlikte, yapay zekânın olumsuz yönleri de belirlenmiştir. Öğrenciler, teknik terimlerin yanlış çevrilmesi, yüzeysel cevaplar verilmesi ve terminolojik doğruluk eksikliği gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, Lenard ve Sokcevic'in (2024) çalışmasındaki dijital sözlüklerin

sınırlılıklarına benzer bir şekilde, yapay zekâ araçlarının her bağlamda etkili olmayabileceğini göstermektedir. Ayrıca, Taylor (2024) tarafından vurgulanan sosyal etkileşim eksikliği, bu çalışmada da dikkat çeken bir sorundur. Yapay zekânın insan faktörünü tamamen ikame edemediği ve öğretmen desteğiyle birlikte kullanıldığında daha etkili olduğu görülmektedir.

Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde, bu araştırma, yapay zekânın ÖAI eğitimine entegrasyonu ile ilgili literatürdeki boşluğu doldurmaktadır. Ancak, teknolojik erişim eşitsizlikleri ve dijital okuryazarlık seviyelerindeki farklılıklar, Türkiye'deki uygulamaların yaygınlaşmasında engel teşkil edebilir (Oruç ve diğerleri, 2024). Ayrıca, etik kaygılar ve veri güvenliği konularında farkındalık yaratılması gerektiği de Synekop ve diğerleri (2024) tarafından ifade edilmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, yapay zekâ araçlarının ÖAI öğreniminde öğrencilerin dil becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, bu araçların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için teknolojik altyapının güçlendirilmesi ve kullanıcıların dijital okuryazarlığının artırılması gerekmektedir. Ayrıca, yapay zekâ araçlarının bölüme özgü dil ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmesi için içeriklerin daha doğru ve detaylı bir şekilde geliştirilmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin beklentileri doğrultusunda, görsel ve işitsel destek sağlayan, bölümlere özgü öneriler sunabilen ve konuşma pratiğini destekleyen yapay zekâ araçlarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu, hem dil öğrenim süreçlerini daha etkili hale getirecek hem de öğrencilerin motivasyonu ve katılım düzeylerini artıracaktır.

Son olarak, eğitim politikası yapıcılarının ve öğretmenlerin, yapay zekâ araçlarının eğitim süreçlerine entegrasyonu konusunda bilinçlenmesi ve bu araçları pedagojik olarak etkili bir şekilde kullanmaları teşvik edilmelidir. Özellikle Türkiye bağlamında, öğrencilerin ve öğretmenlerin yapay zekâyâ yönelik farkındalığını artıracak eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir. Böylelikle, hem bireysel öğrenme deneyimleri geliştirilebilir hem de bu alandaki akademik literatüre katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Alharbi, M. (2024). The Role of Artificial Intelligence in Advancing English as a Foreign Language Teaching at Saudi Universities. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 16(3), 181-200. <https://doi.org/10.18844/wjet.v16i3.9311>
- Arthars, N., Dollinger, M., Vigentini, L., Liu, D. Y.-T., Kondo, E., ve King, D. M. (2019). Empowering Teachers to Personalize Learning Support: Case Studies of Teachers' Experiences Adopting a Student- and Teacher-Centered Learning Analytics Platform at Three Australian Universities. *Utilizing Learning Analytics to Support Study Success*, 223-248.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Süreci Nasıl Yapılır?, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5 (2), 368-388.
- Bodur, G. Y., & Arıkan, A. (2017). Why Can't We Learn English?: Students' Opinions at Akdeniz University/Neden İngilizce Öğrenemiyoruz?: Akdeniz Üniversitesi Öğrencilerinin Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-7.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Dhanalakshmi, K., Gopi, M. M., Rao, A. M., & Aneel, Y. (2024). Identifying Challenges and Best Practices in Implementing English for Specific Purposes (ESP) Programs. *Library Progress International*, 44(3), 14659-14665.
- Erito, S.N.P. (2023). Exploring ESP Students' Perception toward the Potential of Artificial Intelligence to Promote Students' Self-Efficacy in English Writing Skill. *Journal of English Language Learning (JELL)*, 7 (1), 457-464. DOI: [10.31949/jell.v7i2.7598](https://doi.org/10.31949/jell.v7i2.7598)
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. USA: Pearson Education.
- Ghafar, Z. N. (2022). English for specific purposes in English language teaching: design, development, and environment-related challenges: an overview. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, 2(6), 32-42. DOI: <https://doi.org/10.53103/cjlls.v2i6.72>

- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*, State University of New York Press.
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542–570. Doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, Research Issues and Applications of Artificial Intelligence in Language Education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112–131.
- Hwang, G.-J., X, H., Wah, B. W., ve Ga'sevi'c, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 1, Article 100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>
- Işık-Taş, E. E., & Kenny, N. (2020). Current practices, challenges, and innovations in English for specific purposes instruction and research. *English for specific purposes instruction and research: Current practices, challenges and innovations*, 1-8.
- İlhan, E. & Kayabaşı, Y. (2014). Yükseköğretim Düzeyindeki Özel Amaçlı İngilizce Derslerinde İçerik Tabanlı Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 35-55.
- Kaplan, H. (2013). *Genel liselerde İngilizce öğretimindeki başarısızlık nedenleri hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Antalya İli örneği)* (Master's thesis, Akdeniz Üniversitesi).
- Kem, D. (2022). Personalised and Adaptive Learning: Emerging Learning Platforms in the Era of Digital and Smart Learning. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(2), 385–391.
- Keumalasari, B., Ikbali, M., Aulia, F. ve Pranata, A. F. (2024). Students' Perception of Artificial Intelligence (AI) as English Learning Tools at MTsN 4 North Aceh, *International Journal of Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1 (4), <https://doi.org/10.62951/ijeepa.v1i4.54>
- Kim, N.-Y., Cha, Y., ve Kim, H.-S. (2019). Future English Learning: Chatbots and Artificial Intelligence. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 22(3).
- Klimova, B. ve Poulouva, P. (2019). Intelligent Personalisation of Online Courses Using Machine Learning Methods. *In Proceedings of the 2019 Federated Conference on Computer Science and*
- Kuddus, K. (2022). Artificial Intelligence in Language Learning: Practices and Prospects. *Advanced Analytics and Deep Learning Models*, 1–17.
- Laadem, M., & Mallahi, H. (2019). Multimodal pedagogies in teaching English for specific purposes in higher education: Perceptions, challenges and strategies. *International journal on studies in education*, 1(1), 33-38.
- Lashari, A.A. ve Umrani, S. (2023). Reimagining Self-Directed Learning Language in the Age of Artificial Intelligence: A Systematic Review, *Biannual Research Journal*, 57 (1), 92-114.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. London: SAGE Pub.
- Nemorin, S., Vlachidis, A., Ayerakwa, H. M., ve Andriotis, P. (2023). AI hyped? A horizon scan of discourse on artificial intelligence in education (AIED) and development. *Learning, Media and Technology*, 48(1), 38–51. Doi: <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2095568>
- Oruç, T., Yeşilyurt, M. & Kurt, M. (2024). Eğitimde Yapay Zekâ Konulu Çalışmaların Betimsel Analizi, *Temel Eğitim Dergisi*, 24, 44-60. Doi: <https://doi.org/10.52105/temelegitim>.
- Özer, S., Akgül, S., & Yıldırım, A. (2023). Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1776-1794. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10085759>
- Özmen, E. (2020). İngilizce öğreniminde öğrenci taraflı özeleştirisi: DEÜ yabancı diller yüksekokulu örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 86-104.
- Paker, T. (2012). Türkiyeâ de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenmiyoruz?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94. Doi: <https://doi.org/10.9779/PUJE563>
- 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 Interactive Mobile Technologies*, 15(04), 31–42.

- Septiana, I. (2018). The Challenges of teaching for English specific purposes in higher education. *Jurnal Ilmiah Bina Bahasa*, 11(1), 22-31.
- Shadiev, R., Liu, T., ve Hwang, W. (2020). Review of Research on Mobile-assisted Language Learning in Familiar, Authentic Environments. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 709–720.
- Sinkus, T. ve Ozola, I. (2024). Engineering Student Perceptions of AI Technology Implementation in ESP, *Engineering for Rural Development*, DOI: 10.22616/ERDev.2024.23.TF073
- Stracke, C. M., Burgos, D., Santos-Hermosa, G., Bozkurt, A., Sharma, R. C., Swiatek Cassafieres, C., Dos Santos, A. I., Mason, J., Ossiannilsson, E., ve Shon, J. G. (2022). Responding to the Initial Challenge of the COVID-19 Pandemic: Analysis of International Responses and Impact in School and Higher Education. *Sustainability*, 14(3), 1876.
- Sumakul, D. T. Y., Hamied, F. A., & Sukyadi, D. (2022). Artificial Intelligence in EFL Classrooms: Friend or Foe?. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 232-256.
- Synekop, O., Lytovchenko, I., Lavrysh, Y., Lukianenko, V. (2024). Use of Chat GPT in English for Engineering Classes: Are Students' and Teachers' Views on Its Opportunities and Challenges Similar? *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 18(3),129–146. <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i03.45025>
- Tahiru, F. (2021). AI in education: A systematic literature review. *Journal of Cases on Information Technology*, 23(1), 1–20. <https://doi.org/10.4018/JCIT.2021010101>
- Tekin, N. (2023). Artificial Intelligence In Education: A Content Analysis On Trends In Research From Türkiye. *Journal of Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of Education*, 5(Special Issue), 387-411. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2023.49>
- Tunç, M. (2021). *İngilizce Öğrenimini Güçleştiren Faktörlere İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).Van.
- Xatamova, N. ve Ashurov, J. (2024). The Future of Legal English Learning: Integrating AI into ESP Education, *SPAST Reports*, 1 (7).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yıldız, C.K. (2023). Uluslararası Alanda Artan Yapay Zeka Rekabeti ve Türkiye’de Sürdürülen Yapay Zeka Çalışmaları, *UPA Strategic Affairs*, 4 (1), 4-22.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27. Doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

BÖLÜM 8

EĞİTİMDE YAPAY ZEKA UYGULAMALARI¹

Nilgün Yenice², Ahsen Hakdar³

Özet

Eğitim ve öğretim, yapay zekanın dikkat çekici yatırım alanlarından biridir. Yapay zeka, öğrenme, akıllı tahminlerde bulunma, karmaşık problemleri çözme, değişken koşullara uyum sağlama, farklı insan dili ve deneyimlerine adapte olma gibi özellikleriyle eğitimde bilginin yönetimine ve öğretim sürecine doğrudan katkıda bulunmaktadır. Yapay zeka, “akıllı, uyarlanabilir veya kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri” adı altında eğitimi farklı bir boyuta taşımıştır. Yapay zeka uygulamaları, öğretmenlere içerik oluşturma, ders tasarlama ve öğrencilere bireysel öğrenme yolları sunma gibi konularda da destek olmaktadır. Yapay zekanın eğitimdeki kullanımı, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili ve verimli hale getirme potansiyeline sahiptir. Eğitimde yapay zeka, öğrenci performansını izlemek, öğrenme materyallerini kişiselleştirmek ve öğretmenlere destek sağlamak için kullanılmaktadır. Akıllı öğretim sistemleri, öğrencilerin öğrenme stillerini analiz ederek onlara uygun öğrenme yolları sunar. Ayrıca, otomatik değerlendirme araçları, öğretmenlerin sınav kağıtlarını hızlı ve objektif bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanır. Yapay zeka, eğitimdeki potansiyeli ile öğrenci başarısını artırmakta ve öğretim süreçlerini iyileştirmektedir. Yapay zekanın eğitimdeki uygulamaları, veri gizliliği, etik kaygılar ve eşit erişim gibi zorluklarla karşı karşıyadır. Ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin yapay zeka araçlarına olan adaptasyonu ve bu teknolojilerin eğitim müfredatına entegrasyonu da önemli bir konudur. Yapay zeka teknolojisinin etkin bir şekilde kullanılabilmesi için eğitimcilerin yapay zeka araçları ve sistemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışma, eğitimde yapay zekanın rolü, geleceği ve uygulamaları hakkında genel bir bakış sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapay zeka, eğitim, fen eğitimi

GİRİŞ

Yapay zekâ kavramı ilk olarak “Makineler düşünebilir mi?” sorusunu soran matematikçi Alan Turing tarafından kullanılmıştır (Turing, 1950). McCarthy (2007)’in yaptığı tanıma göre yapay zekâ, özellikle akıllı bilgisayar programları olmak üzere akıllı makineler üretme bilimi ve mühendisliğidir. Yapay zekâ makinelerde veya sistemlerde bilim, mühendislik ve tasarım ile ilgili çalışmalardır. Yapay zekâ insan zekâsını temel alıp bilgisayar aracılığıyla taklit edebilen ve günlük hayatın farklı alanlarında ürünler ortaya koyan bir çalışma alanıdır. Yapay zekâ ile doğadaki varlıkların akıllı düşüncelerini ve davranışlarını yapay olarak üreten bilgisayar sistemlerini geliştirmek mümkündür (Balaban ve Kartal, 2018). Ayrıca yapay zekâ kavramı içinde yer alan yapay sinir ağlarının eldeki mevcut verilerden öğrenerek daha önce hiç karşılaşılmamış olaylara çözümler üretebilme yetisinin bulunmasıyla, yapay zekâ teknolojileri hayatın birçok alanında ön plana çıkmıştır (Atasoy, 2012).

¹ Bu çalışma, 24-26 Mayıs 2024 tarihleri arasında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi tarafından düzenlenen 4. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresi’nde sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

² Sorumlu yazar: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, nyenice@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7935-3110

³ Aydın/ Türkiye, ahsenahsenhakdar@gmail.com, ORCID: 0009-0006-7536-8303

Yapay zekanın eğitimde kullanılması son yıllarda önem kazanmaktadır. Yapay zeka, eğitimde öğretmenlere yardımcı olarak ve öğrenenlere anlamlı yaşantılar sağlayarak destekleyici bir rol almaktadır (How & Hung, 2019). Baker & Smith (2019), eğitsel yapay zeka araçlarına üç farklı perspektiften yaklaşmıştır. Bunlar; öğrenciye yönelik, öğretmene yönelik ve sisteme yönelik eğitimde yapay zekâ uygulamalarıdır. Öğrenciye yönelik yapay zeka araçları, öğrencilerin bir konuyu öğrenmek için kullandıkları, uyarlanabilir veya kişiselleştirilmiş öğrenim yönetim sistemleri ya da akıllı ders verme sistemi gibi yazılımlardır. Öğretmene yönelik sistemler; yönetim, değerlendirme, geri bildirim ve intihal tespiti gibi görevleri otomatikleştirerek öğretmeni birçok açıdan desteklemek ve öğretmenin iş yükünü azaltmak için kullanılan araçlardır. Tüm bunlara ek olarak yapay zekâ araçları, öğrencilerin öğrenme aşamasındaki ilerlemeleri hakkında öğretmene bilgi vermekte ve öğretmenin gerektiğinde öğrenciye destek ve rehberlik sunabilmesi için öngörülerde bulunabilmektedir. Sisteme yönelik eğitimde yapay zeka ise; fakülteler veya okullarda veri değişim modellerini izlemek için kurumsal düzeyde yöneticilere ve müdürlere bilgi sağlayan araçlardır (Alan ve Kırbağ Zengin, 2023).

Yapay zekânın eğitime entegrasyonu diğer alanlara göre henüz gelişme seviyesindedir. Alandaki gelişimin hızı düşünülürse yakın gelecekte eğitimi oluşturan ana paydaşları etkilemesi beklenmektedir. Kişiselleştirilmiş öğretim ve öğretim asistanı, standardize edilmiş müfredat ve tüm öğrenciler için tek tip gerçekleştirilen öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gibi açılardan sunduğu fırsatlar bu alana öncelik verilmesinin nedenleri olarak sayılabilir. Bu öncelik neticesinde öğrencileri analiz ederek duyu ve öğrenme yöntemi tespiti yapan uygulamalar, sanal etkileşimli öğretmenler, kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri, akıllı eğitim sistemleri gibi yapay zekâ temelli sistemler geliştirilerek hem öğretimin bireyselleştirilmesi sağlanmakta hem de veriye dayalı öğretim ve rehberlik yapılabilmektedir. Eğitimde yapay zekâ çalışmaları sadece öğrenmenin etkililiği ile sınırlı kalmamakta eğitimin diğer alanlarında da aktif kullanılmasına yönelik çalışmalar devam etmektedir. Bu kapsamda üzerinde geliştirme çalışmaları devam eden alanlar ve bu alanlarda uygulanması hedeflenmektedir. Yapılan çalışmalar eğitimde; not verme ve değerlendirme, öğrencilerin devamsızlık ve okul terk tahmini, öğrenci performans tahmini, kişiselleştirilmiş öğretim, duyu analizi, öneri sistemleri, akıllı eğitim sistemleri, sınıf izleme, akıllı okul, okul değerlendirme ve yönetimi, denetleme ve analiz sistemleri şeklinde devam etmektedir (Ahmad ve diğ., 2020; Chen ve diğ., 2020). Yapay zekâ uygulamaları ve örnekleri, eğitim içerisinde farklı boyutlarda ve farklı örneklerle gelişimini sürdürmektedir.

Beynin “Boolean Devre Modeli” (1943) ile hayatımıza giriş yapan yapay zekânın eğitim dünyasında yerini alması özellikle son 10 yıllık dönemi kapsamaktadır (Chen ve diğ., 2020; Pirim, 2006). Chen ve diğerleri (2020) tarafından 2009 yılı itibari ile eğitimde yapay zekâ uygulamalarını içeren çalışmalar incelendiğinde, özellikle 2015 yılından sonra bu alanda gerçekleştirilen araştırma sayısında önemli bir artış olduğu sonucu elde edilmiştir. Eğitim alanında yapay zekâ kişinin yaşamda, öğrenmede ve iş hayatında, iletişim kurma ve işbirliği yapma becerisini desteklemek için insan becerilerini (yaratıcılık, karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme ve işbirliği) vurgulayan pedagojik yapay zekâ uygulamalarına ihtiyaç duyulması nedeniyle öngörülen seviyede kullanılmamış ve diğer sektörlere göre kullanımı geri kalmıştır (Carvalho ve diğ., 2022; McCarthy, 2007). Pandemi ile birlikte eğitimde zorunlu uzaktan eğitim döneminde eğitimde teknolojinin kullanımı ihtiyaç haline gelmiştir (Tosunoğlu ve diğ., 2021). Bu dönemde özellikle eğitim dünyasının ihtiyacını karşılayacak uygulamalarda artış görülmüş ve eğitime yapay zekânın entegrasyonuna ilişkin birçok çalışma alanyazına kazandırılmıştır (Cavalcanti ve diğ., 2021; Chen ve diğ., 2021; Hu ve diğ., 2021; Kong ve diğ., 2021).

Bilgisayar ve bilgisayar ile ilgili teknolojiler olarak eğitim hayatına giren yapay zekâ uygulamaları süreç içinde yerini web tabanlı çevrimiçi akıllı eğitim sistemlerine bırakmış ve son olarak günümüzde bir öğretmenin görevlerini, öğretmen varlığında veya yokluğunda yerine getirebilen diğer teknolojilerle birlikte bilgisayar sistemlerinin kullanımıyla insansı robotların ve web tabanlı chatbotların kullanıldığı bir noktaya gelmiştir (Chen ve diğ., 2020). Doğru ve etkili kullanımı durumunda yapay zekânın eğitime entegrasyonunun öğrenme ortamı açısından avantajlarını; öğrenenin istediği an isteği yerde çalışmasına imkân sağlaması, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamı sağlayarak, öğrenenin kendi hızında öğrenmesini desteklemesi, bireyselleştirilmiş dönütlerle öğrenenin öğrenme ihtiyacını desteklemesi, öğrencilerin öğrenmelerini tespit ederek, gelecekteki performanslarını yordaması ve böylece öğrenciye özgü öğrenme yöntemlerinin tespitini sağlaması,

dijital içerikler aracılığı ile zamandan tasarruf sağlanması, öğrenme eksiklikleri ve kavram yanlışlarının büyük kitleler için elde edilebilmesi, özellikle sanal laboratuvarlar ve makine öğrenmesi gibi yöntemlerle, soyut kavramların somutlaştırılmasına katkı sağlaması (Cavalcanti ve diğ., 2021; Chen ve diğ., 2020; Chiu, 2021; Jang ve diğ., 2022) şeklinde sıralamak doğru olacaktır. Bu noktada yapay zekânın öğrenme ortamına entegrasyonunu engelleyen durumların tespiti oldukça önemli olmaktadır. Yapay zekânın eğitime entegrasyonunun öğrenme ortamında kullanımı önündeki engeller, 1. Teknolojik altyapı eşitsizliği (her öğrencinin ve okulun yapay zekâ kullanılabilecek teknolojik alet ve internet hizmetine ulaşımının olmaması), 2. Yeterli teknolojik bilgiye sahip eğitimcinin bulunmaması, 3. Öğretmenlerin mesleki kaygı vb. nedenlerden dolayı yapay zekâ uygulamalarına mesafeli olması, 4. Kötü niyetli kullanım ve etik problemler (Jang ve diğ., 2022; Kong ve diğ., 2021) şeklinde sıralanabilir.

Eğitimin öğretme, öğrenme, ölçme değerlendirme ve yönetim olmak üzere tüm temel bileşenlerinde yapay zekâ uygulamalarını kullanmak mümkündür (İşler ve Kılıç, 2021; Uzun ve diğ., 2021). Öğretme ve öğrenme sürecinde bireysel öğreticiler, öneri sistemleri ve tahmin sistemleri için yapay zekâ kullanılabilmektedir. Ölçme değerlendirme aşamasında yapay zekâ destekli tahmin uygulamaları, metin uygulamaları ve takip uygulamalarından yararlanabilmek mümkünken, yönetsel boyutta süreç organizasyonu, ekip organizasyonu vb. konularda yapay zekâ uygulamalarından destek almak mümkündür. Bununla birlikte eğitimde büyük veri analitiği, analitik destek ve veri güvenliği gibi veri odaklı sistemlerden yararlanmak mümkündür (Arslan, 2020). Özellikle yapay zekâ uygulamalarının eğitime entegrasyonunun tüm disiplinlerde gerçekleştirilmesinin mümkün olması, bireyselleştirilmiş ve kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı sağlanması ile soyut kavramların öğretilmesi önemli ölçüde kolay hale gelmektedir (Çolak Yazıcı, 2023; Ng ve diğ., 2021). Yapay zekâ uygulamalarının uyarlanabilir olması anlatılacak konunun içeriğini öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda özelleştirebilmekte ve kişiselleştirebilmektedir. Böylece kişiselleştirilmiş öğrenme ortamının konunun kavrama ve kalıcılığına olan olumlu katkısı genel öğrenme kalitesine de olumlu katkı sağlamaktadır (Chen ve diğ., 2020). Yapay zekânın büyük veriye göre yorum yapabilmesi ile her öğrencinin kişiselleştirilmiş öğrenme yöntemlerini veride tutması ve tüm veriden genelleme yapabilmesi, ortak öğrenme eksikliklerinin ve kavram yanlışlarının tespitinde de oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Yine öğrenenin kendi ihtiyacına uygun bireysel dönütler verebilmesi ise farklı öğrenme hızına sahip öğrenciler için oldukça önem kazanmaktadır (İşler ve Kılıç, 2021).

Gelişen teknoloji, 21. yüzyıl ve MEB hedefleri göz önünde bulundurulduğunda eğitimde teknoloji ve özellikle son dönemlerde öne çıkan yapay zekâ uygulamalarının kullanımı ihtiyaç haline gelmiş olup, kendini bu alanda geliştirmeyen veya değişime ayak uyduramayan bireylerin iş dünyasında yer bulması oldukça zor hale geleceği yapılan çalışmalarda görülmektedir (Ng, ve diğ., 2021). Yetişmiş insan gücü ancak MEB'in hedeflerinde yer aldığı üzere "öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine, algılarına ve adanmışlıklarına bağlı olmakla beraber", yapılan çalışmalar göstermiştir ki öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanımının önündeki engellerin başında deneyimsizlik ve önyargı gelmektedir (Kim & Kim, 2022; Prensky, 2008).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yapay Zekânın Yararları ve Tehditleri

Alan Turing'in "Computing Machinery and Intelligence" başlıklı makalesi başlangıç olarak alındığında, yaklaşık 70 yıl gibi kısa bir tarihe sahip olan yapay zekâ sistemlerinde özellikle son 20 yıl içerisinde çok büyük gelişmeler yaşanmıştır (Acar, 2020; Turing, 1950). Yapay zekâ sistemleri, geçmiş dönemde insanlar için güç olan birçok durumu günümüz insanı için basitleştirerek hayal dahi edilemeyecek üstünlükler sağlamıştır. Herhangi bir adresi bulmak için kullanılacak en uygun rotayı belirleyen yapay zekâ sistemleri, alışverişlerde kişisel öneri listesi oluşturarak en uygun ürünleri sunan uygulamalar, otoyollarda kaza riskini en aza indiren yapay zekaya dayalı sürücüsüz araçlar gibi pek çok yapay zekâ ürünü; insanlara zaman, emek, maliyet, iş gücü açısından büyük üstünlükler sağlamaktadır (Sariel, 2017). Öte yandan yapay zekâ fikrinin olduğu ilk dönemden bu yana günün birinde bu sistemlerin kontrolden çıkarak insanlığın sonunu getirebileceği düşüncesi de beraberinde gelmiştir. Yapay zekânın bir sınırının olup olmadığı ve insanlık için bir tehlike oluşturup oluşturmayacağı sürekli tartışma konusu olmuştur. Ancak endişe edecek bir durum söz konusu

değildir. Çünkü bilgisayar bilimi “ne” ve “nasıl” sorularının modellenmesi ile yapılandırılmıştır. Yapay zekanın insan kontrolünden çıkabilmesi için bilgisayar biliminin “niçin” sorusunu modellemesi gerekmektedir. Ayrıca insan sadece zekadan ibaret değildir. İnsan “bilinç” ve “irade”ye sahiptir. Dolayısıyla yapay zekanın insan beyniyle yarışabilmesi için yapay bir bilinç ve iradeye sahip olması gerekmektedir (Koroğlu, 2017).

Yapay zekaya dayalı sistemler, insanlarla olan etkileşimleri sayesinde gelişmekte ve daha üst sistemlere dönüştürülmektedir. Ancak insanlık için büyük yarar sağlayan bu sistemlerin, insan eliyle insana düşman sistemlere dönüştürülmesi de olanaklıdır. Dolayısıyla tüm teknolojik gelişmelerde olduğu gibi, yapay zeka sistemlerini de insanlık yararına ya da zararına kullanmak, yine insanoğlunun kendi elindedir (Coşkun ve Gülleroğlu, 2021).

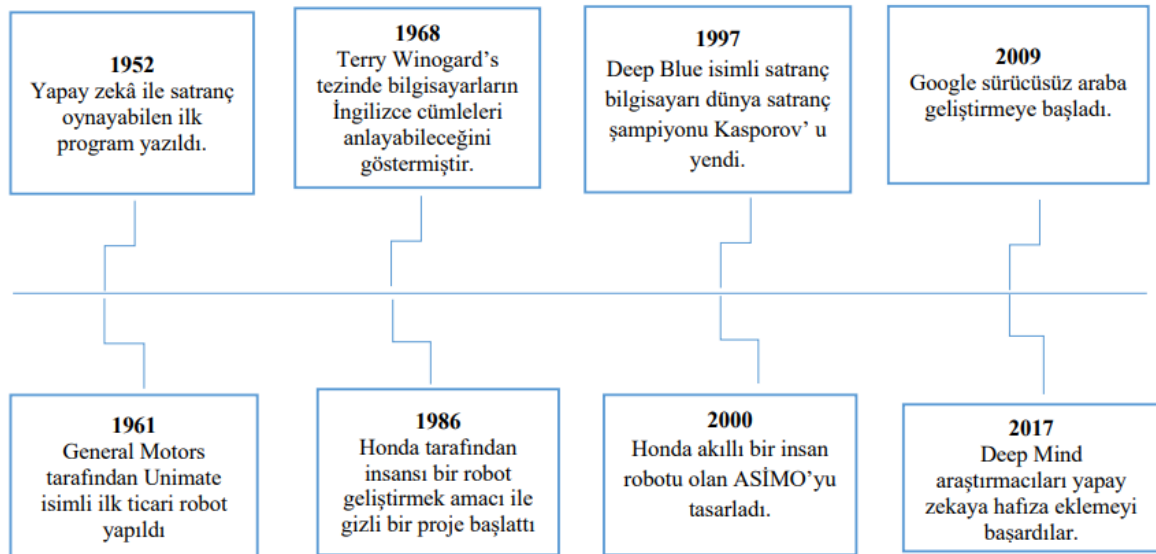
Yapay Zekâ Teknolojileri

Yapay zekâ, belirlenen görevleri yerine getirmek amacıyla insan beynini taklit eden ve görev sonucunda edindiği tecrübeler sayesinde yinelemeli olarak kendisini geliştirebilen sistemler olarak adlandırılmaktadır. Gordon (2011) yapay zekâyı, yaşamı taklit etmeyi amaçlayan analitik yaşam kümesi olarak açıklamaktadır. Yapay zekânın makinada uygulanabilirliğinin bir diğer öncüsü ise sadece bilgisayar bilimleri alanlarının temellerini atmakla kalmayan, aynı zamanda yapay zekâ gelişmelerinin felsefi yönlerini de araştıran Alan Turing olduğu ifade edilebilir (Mugleton, 2014). Yapay zekâ kavramı, ilk kez kullanıldığı tarihten günümüze kadar, çözülmek istenilen problemin durumuna bağlı olarak çeşitli alt dallara ayrılmıştır. Bunlar: Yapay sinir ağları (ANN: Artificial neural networks), bulanık mantık (fuzzy logic), tavlama benzetimi (simulated annealing), uzman sistemler (expert systems), bilgisayarlı görme (computer vision), genetik algoritmalar (genetic algorithms), konuşma tanıma (speech recognition), kaotik modelleme ve robotik olarak sıralanabilir. Bu alt dalların hepsi yaşantımızda kullandığımız pek çok teknolojik aletin alt yapısını oluşturmakta ve bu aletler ise insanların hayatlarını kolaylaştırmaktadır (Civelek, 2003).

Yapay zekâ teriminin ilk defa kullanılmasından sonra birçok bilim insanı bu konu üzerinde çalışmalar yapmıştır. Yıllar içinde gelişen teknolojiler sayesinde yapay zekâ teknolojileri hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Geline nokta, üzerinde çalışılan ve hedeflenen projelerin her safhasında bu teknolojilerin yer alacağını işaret etmektedir (Güllüpinar ve diğ., 2013). Şekil 1’de, yapay zekâ teknolojilerinin geçmişten günümüze hayatımızdaki etkilerinin anlaşılabilmesi için uygun bir akış gösterilmiştir.

Şekil 1

Yapay Zekâ Gelişim Evreleri



Kaynak: İşler ve Kılıç, (2021).

Eğitimde Yapay Zekanın Tarihi

Dünyada yapay zekâ uygulamalarının gelişimi henüz yeni olmasına rağmen pek çok alanda yeni ürünler gelişmesine neden olmaktadır. Bu durum gelecek yıllarda insan zekâsı standartlarına sahip olabilecek bilgisayarların ya da makinelerin, insanların günlük yaşamlarında önemli bir yere sahip olabileceğinin kanıtı olarak gösterilebilir (Russell & Norvig, 2016). Günümüzde yapay zekâ teknolojilerinin birçok alanda kullanılmasının yanı sıra eğitim öğretim alanında da kendisini göstermeye başladığı söylenebilir. Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ve öğretim alanında sağlayabileceği yenilikler ve bu yeniliklerin getirdiği pek çok katkının olduğu söylenebilir (İşler ve Kılıç, 2021).

Eğitimde yapay zekanın ilk uygulama örnekleri arasında 1920’de Ohio Üniversitesinde çalışan Sidney L. Pressey gösterilebilir. Pressey’e (1950) göre, çoktan seçmeli testler öğrencilerin sadece başarılarını değerlendirmek için değil aynı zamanda öğrenmelerini pekiştirmek için de kullanılabilirdi. Buna dayanak olarak, Edward Thorndike’nin etki kanununda yer alan “öğrenmeyi değerlendirmek için kullanılan testlerde, derhal geribildirim olmalıdır” ilkesini göstermiştir (Thorndike, 1927). Pressey (1950), öğrencilere test sonuçlarını hemen gösteren ve doğru cevap konusunda onları yönlendiren ve gerekli bilgilendirmeyi yaparak öğrenmeleri destekleyen “makinelere” bahsetmiştir. Her ne kadar fikirlerini, o dönemin şartlarında karmaşık yazıcılar oluşturma dışında gerçekleştirme şansı bulamasa da, bu çaba yapay zekanın ilk uygulama örnekleri arasında sayılmıştır (Holmes ve diğ., 2019). Ayrıca, Pressey (1950), bugün yapay zekanın eğitimde kullanım alanlarından biri olan eğitimin yönetimi konusuna da değinerek, böyle bir makinanın sadece öğrencilerin öğrenmelerine destek sağlamayacağını ayrıca öğretmenlerin yüklerini de azaltacağını belirtmiştir. Testlerin değerlendirmesine daha az zaman ayıran öğretmen, öğrencileriyle de daha fazla zaman geçirme şansı bulacaktır (Arslan, 2020). Pressey’in bu yaklaşımından sonra, Harvard üniversitesi profesörlerinden, davranışçı kuramın babası olarak görülen B. F. Skinner, II. Dünya Savaşı sırasında “Güvercin Projesi” olarak da adlandırılan ve güvencinler üzerine yaptığı deneylerin, insanlar içinde kullanılabileceğini belirtmiştir (Pressey, 1950). Bunun sonucunda 1958 yılında, bilgisayarlardan önce, programlı öğretimin bilinen örneklerinden biri olan “öğretme makineleri” ni geliştirmiştir. Oldukça basit bir algoritması olan bu makine, iki gözü olan tahtadan bir kutudur. Bir göz öğrencinin soruları görebilmesini, diğer göz ise bir kâğıt üzerine cevapları yazabilmesini sağlıyordu. Öğrenci dönen bir sistem üzerinde yer alan kâğıda cevabı yazıp çevirdiğinde, sorunun doğru cevabını görebiliyor ve eğer cevap doğruysa Skinner’a göre “heyecan verici olan” diğer soruya geçebiliyordu. Skinner’a (1958) göre kullanılan bu “öğretme makinesi” kişisel bir öğretmen gibiydi. Günümüzde, Skinner tarafından başlatılan çalışmanın yansımaları eğitim teknolojisi alanında farklı isimlerden “kişiselleştirilmiş öğrenme” veya eğitimde yapay zekâ uygulamalarında “akıllı öğretim sistemleri” olarak ifade edilmektedir (Arslan, 2020).

Günümüzde otomotiv, savunma, sağlık, oyun, tarım, güvenlik gibi farklı sektörde olduğu gibi yapay zekanın eğitimdeki faaliyet alanları da dikkat çekmektedir. Örneğin, öğrenci davranışlarının izlenmesi ve analiz edilmesi, akademik başarı ve zekanın değerlendirilmesi, hazırbulunuşluk düzeylerinin pekiştirilmesi, sınıfta sanal asistan desteğinin verilmesi, sınıf düzeylerinin belirlenmesi, hayat boyu öğrenme kapsamında uzaktan ve karma eğitime yönelik esnek ders programı hazırlanması, zeki öğrenme sistemleri ile öğrenmenin bireyselleştirilmesidir (Çukurbaşı, 2020; Nabiyeve & Erümit, 2022). Derin öğrenme, makine çevirisi, dil işleme ve gizli anlam analizi teknikleri ile yazı puanlama ve değerlendirme sistemleri üzerinden eğitimde ölçme-değerlendirme sürecinde yapay zeka aktif olarak kullanılmaktadır (Bayraktaroğlu ve Adıgüzel, 2022). Yapay zeka teknolojisinin eğitimde kullanıldığı yeni nesil öğretim materyalleri; eğitim yazılımları, müzeler, web materyalleri, dijital kitaplar, öğretici robotlar, arayüz ajanları ve sanal asistanlardır (Öngöz, 2022).

Eğitimde Yapay Zekâ

Yapay zekâ uygulamalarının ortaya çıkmasından sonra uzun bir süre geçmesine rağmen, bu uygulamaların eğitim alanındaki etkisi sınırlı kalmıştır. Bu süre içerisinde yapay zekânın sınıfı tam olarak etkisi altına alamasa bile, kesinlikle bir varlık sağladığından söz edebilmek mümkündür (Karsenti, 2019). Son zamanlarda okul terimi artık öğrencilerin ve öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme faaliyetlerine katılmak için fiziksel ve sanal olarak bir araya geldikleri yer olarak tanımlanmaya

başlanmıştır (Timms, 2016). Buradaki sanal kavramına yapılan vurguya dikkat edilirse, artık eğitimde yapay zekâ uygulamalarına yer vermeye başlandığı çıkarımı yapılabilir.

Yapay zekâ uygulamalarının eğitime etkili bir şekilde nasıl entegre edileceği konusunun hala tartışılmasının yanında birçok tahmin ve düşünceler üzerinde durulmaktadır. Bu tahmin ve düşüncelerin bazıları, yapay zekâ uygulamalarının sınıf içerisinde sadece öğretmenlerin hangi görevlerinin yerini alabileceği konusunda yoğunlaşmaktadır. Bu konunun hala tartışılmasına rağmen günümüzde yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde kullanıldığı bazı uygulamalar görülmektedir. Bu uygulamalar düzenli ve yaygın bir şekilde kullanılmasa da öğrencilerin aradığı bilgilere etkili bir şekilde ulaşabilmelerine ve kendi hızlarında öğrenebilmelerine imkân sağlamaktadır. Yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin kendi düzey ve öğrenme hızına göre öğrenme imkânı sunması, bu uygulamaların en büyük artısı olarak görülmektedir. Ayrıca bazı uygulamaların esnek çalışma saati sunması ve öğrencilerin kendilerini motive hissettiği an ders yapabile imkânı sağlamasından dolayı, öğretim çıktılarından maksimum verim alındığı söylenilebilir. Yapay zekâ teknolojilerinin küresel olarak tüm öğrencilerin öğrenme etkileşimlerini ve eğitim deneyimlerinin öğretimi ve tasarımı için var olan olanakları artırdığı gözlemlenmektedir (Popenici & Kerr, 2017). Konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde, yapay zekâ uygulamalarının eğitim ve öğretime yapabileceği katkılar olduğu görülmektedir. Literatür incelemesi sonucunda elde edilen bu katkılar genel olarak aşağıdaki gibi sıralanabilir (Karsenti, Bugmann & Gros, 2017; Karsenti, 2019; Karsenti, Bugmann & Parent, 2019; İşler ve Kılıç, 2021).

- Kişileştirilmiş öğretim imkânı sunmaktadır. Öğrenmeyi bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre ayarlamak yıllardır eğitimciler için öncelik olmuştur. Yapay zekâ her sınıfta ortalama 30 öğrenciyi yönetmek zorunda olan öğretmenler için uygun düzeyde farklılaşmaya izin verecektir. Yapay zekâ tabanlı öğrenme sistemleri, öğretmenlere öğrencilerinin öğrenme stilleri, yetenekleri ve ilerlemeleri hakkında yararlı bilgiler verebilir ve öğretim yöntemlerini öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre nasıl özelleştirecekleri konusunda önerilerde bulunabilir.
- Yapılan çalışmalar yapay zekânın etkisiyle akademik başarının arttığını göstermektedir.
- Yapay zekâ işbirlikli öğrenme için akıllı destek sağlayabilir. Yıllar boyunca yapılan araştırmalar, çevrimiçi bir kursa katılan bir öğrenci topluluğu arasındaki iş birliğinin, tek başına öğrenmekten daha yüksek öğrenme çıktıları geliştirebileceğini ileri sürmektedir.
- Öğretmenler için zaman kaybının önlenmesini sağlamaktadır. Bazı görevleri öğretmenlerin yerine yapan uygulamalar mevcuttur. Örneğin yapay zekâ uygulamaları ihtiyaç duyulan materyalleri kendisi hazırlayabilir ve kitapları dijitalleştirebilir. Böylece zamandan tasarruf sağlanır.
- Sürekli değerlendirme ve geribildirim sağlanmaktadır. Öğrenim boyunca zaman içerisinde geri bildirim sağlayarak öğrencilerin eksik bilgilerini belirleme ve bu bilgileri tamamlama imkânı sağlar.
- Bilgiyle etkileşimde bulunmanın yeni yolları etkili öğrenmeyi sağlamaktadır.
- Eğitimsel geribildirim sağlanmaktadır. Örneğin UTIFEN uygulaması, öğrencilere öğrenme yollarını takip etmeleri için kişiselleştirilmiş konular gönderir. Geri bildirim yalnızca kişiselleştirilmiş olmakla kalmaz, aynı zamanda daha hızlı ve daha siktir, otomatik derecelendirmeye izin verir, destek ve özel öneriler sunar.
- Yapay zekâ uygulamaları bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre çeşitli kitaplar önerebilir.
- Öğrenciler ve akademik içerik arasında sesli iletişim sağlanabilir. Öğrenciler HomePod, Amazo Echo ve Google Home gibi asistanlarla sesli iletişime geçebilir ve gerçek bir sesli konuşma ortamı yaratabilir.
- Öğrenciler akademik becerilerine ve öğrenme düzeylerine uygun kişiselleştirilmiş ödev yapabilirler. Örneğin; çevrimiçi ödev yardımcısı olan Alloprof uygulaması bu konuda öğrencilere yardımcı olmaktadır.
- Sanal gerçeklik ve sürükleyici ortamlar sağlar. Son derece etkileşimli, üç boyutlu sanal dünyalar öğrencileri ders materyalleri ile etkileşime geçmeye teşvik eder.

- Daha geniş toplumsal sonuçlar oluşturur. Geniş nüfusun eğitim almasının zor olduğu ülkelerde, nüfusun bunlara erişmek için gerekli araçları varsa çevrimiçi kaynaklar, olumlu bir etkiye sahip olabilir. Çevrimiçi eğitim kaynaklarının geliştirilmesi, uluslararası eğitim programlarını destekleyen vakıfların kaliteli eğitim vermesini ve öğrencilerin derslere ulaşımını kolaylaştırabilir.
- Öğrencilerin okulu bırakma riskini önceden tahmin edebilir. Yapay zekâ öğrenci verilerini toplayabilir ve okul yönetimini okulu bırakma riski olan kişiler hakkında hızla uyarabilir.
- Daha iyi sınıf yönetimi sağlanabilir. Örneğin Classcraft yapay zekâ uygulaması ile sanal deneyim yaşayarak öğrenilebilir. Bu uygulama ile öğretim oyunlaştırılarak öğretildiğinden herkesin katılımı sağlanabilmektedir.
- Daha etkin idari yönetim sağlanabilir. Haberler, öğrenci devamsızlıkları vb. bilgiler hızlı ve kolay bir şekilde ele alınarak değerlendirmeler yapılabilir.
- Öğrenci verilerini kolay bir şekilde toplama ve depolama imkânı sağlayabilir. Öğrenciler hakkında verilerin toplanması, analiz edilmesi ve değerlendirilmesi yapay zekâ uygulamaları vasıtasıyla yapılarak veriler depolanabilir.
- Özel ihtiyaçları olan öğrencilerin eğitiminde yapay zekâdan yararlanılarak etkili öğretim gerçekleştirilebilir. Yapay zekâ araçları, farklı dilleri konuşan, görme veya işitme bozukluğu olan öğrenciler de dâhil olmak üzere küresel sınıfların herkese açık olmasına yardımcı olabilir. Aynı zamanda hastalık nedeniyle okula devam edemeyen ya da belirli bir konuda öğrenmeye ihtiyaç duyan öğrenciler için de olanaklar yaratır.

Yapay zekânın sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanılmasında öğretmenlerin merkezi bir rol alması gerekmektedir. Yapay zekâ araçlarının ne zaman ve nasıl kullanılacağına belirleyicisi öğretmenler olmalıdır. Ayrıca yapay zekâ araçları ve bu araçların sağladığı veriler neticesinde elde edilen sonuçlar, öğretmenlere çeşitli kaynakların en iyi şekilde nasıl kullanılacağına karar vermeleri konusunda yardımcı olacaktır. Yapay zekâ tabanlı araçların gün geçtikçe etkisinin artırması, öğretmenin de sınıf içerisindeki rolünün değişime uğrayacağına bir göstergesidir. Bu uygulamaların sınıf içine girmesiyle öğretmenlerden farklı beceriler beklenmeye başlanmıştır. Bu beceriler aşağıdaki gibi sıralanabilir (İşler ve Kılıç, 2021).

- Yapay zekâ sistemlerinin neler yapabileceğine dair kapsamlı bir anlayış geliştirerek, yeni yapay zekâ ürünleri hakkında değerlendirme ve uygun yargılama yapmaları gerekmektedir.
- Yapay zekâ teknolojileri tarafından sağlanan verileri doğru değerlendirmek için araştırma becerileri geliştirmeleri, verilerin en faydalı şekilde yorumlamaları ve veri analizinin onlara söylediklerini iyi anlayarak öğrencileri doğru yönlendirmeleri gerekmektedir.
- Öğretmenler doğal öğrenme sürecine ek olarak artık yapay zekâ asistanlarına sahip olacağından, bunu etkin bir şekilde yönetebilme becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Uzmanlar, sınıf içerisinde öğretmenlere her zaman ihtiyaç duyulacağını ve yapay zekânın öğretmenlerin yerini almak gibi bir durumun olmayacağını belirtmektedirler. Ancak yine de öğretmenlerin ve eğitimcilerin yapay zekâdan etkilenebileceğini ifade etmektedirler. Bu etkilenmenin, öğretmenlerin daha iyiyi başarımları için gerekli olduğunun üzerinde durulmaktadır. Yapay zekânın, öğretmenlerin öğrencilerle yeni ve daha iyi bir şekilde iletişim kurmalarına yardımcı olması beklenmektedir. Öğretmenler yapay zekâyâ ve neden olacağı yeni teknolojik gelişmelere uyum sağlamak zorunda kalacaklardır. Yapay zekâ nedeniyle öğretim yöntemleri değişecektir. Böylece, öğretmenler yeni teknolojiler öğrenerek ve bu teknolojileri sınıflarında uygulamaya istekli davranarak kendi gelişimlerini de sağlayabileceklerdir (İşler ve Kılıç, 2021).

Eğitim alanında yapılan yapay zekâ çalışmaları incelendiğinde eğitim örgütü, veli, öğretmen ve öğrenci arasında en fazla gelişme sağlanan ve üzerinde çalışma yapılan alanın öğrenci ve öğrenme üzerine olduğu görülmektedir. Yapay zekânın eğitimin dört ana paydaşı olarak; eğitim örgütü, öğretmen, öğrenci ve veli tarafından kullanılması durumunda sağlayacağı avantajlar ve getireceği dezavantajlar şekil 2' de gösterilmiştir (Çetin ve Aktaş, 2021).

Şekil 2

Yapay Zekanın Eğitim Paydaşları Bağlamında Avantaj ve Dezavantajları

Paydaş	Avantaj	Dezavantaj
Eğitim Örgütü	Öğrencilerin kişilik ve birey olarak tespiti, Okul güvenliği, Değerlendirme nesneliği, Dijital öğrenme, Öğrenci kişisel verilerinin korunması, Verimli öğrenme ve ders çalışma imkânı, Hayat boyu öğrenme, Kişiselleştirilmiş öğretim.	Yeni sisteme duyulan düşük güven, Öğrencilerin yaratıcı çalışmalarını değerlendirme aşamasında yaşanması muhtemel sorunlar, Sınıf disiplininin sağlanması noktasında var olan endişeler, Sistemin çökme ya da saldırıya uğrama ihtimali.
Öğrenci	Öğrenme sürecini nesnel bir gözden izleyebilme, Uzaktan öğrenmede kalite artışı, Yeni teknolojilere entegre olma, Her an erişebilirlik.	Motive olmada zorlanma, Öğrenci öğretmen iletişim ve etkileşim eksikliği.
Öğretmen	Öğrencileri yönetmede kolaylık, Görev ve içerik oluşturmanın otomatikleşmesi, Sürekli iyileştirme, Nesnel değerlendirme, Hızlı ve eksiksiz geri bildirim, Performans takibi, Öğretmenlerin güçlü yönlerinin korunması, Zayıf yönlerinin gelişimine katkı sağlanması.	Öğretmenlerden beklenen mesleki yeterliliklerin yükselmesine neden olabilir, Öğretmenlerin yerini alabilir.
Veli	Gerçek zamanlı geri bildirim, İlerlemeler hakkında bilgilendirme, Öğrencileri için yeni öğrenme fırsatları, Maddi durumu yetersiz ailelerin eğitime ulaşmasında sorunların azaltılması.	İnsanlarla iletişim kurulmadığı için iletişim ve etkileşim eksikliği ile beraber insandılaşma.

Kaynak: Osetskyi, Vitrenko, Tatomyr, Bilan ve Hirnyk, (2020).

Fen Eğitimi ve Öğretimi

Eğitim, bireyin yaşantı ve deneyimlerinin sonucu olarak kazandığı bilgi ve becerilerdir. Eğitimin en temel amacı, istenmedik davranışları ortadan kaldırarak istedik davranışlar kazandırmak ve bireye bunu nasıl yapacağını bilgi, beceri ve uygulamalar yoluyla kavratmaktır (Ertürk, 1998). Bireyin hayatı boyunca aldığı eğitim çok yönlüdür, birden çok alanda eğitim almaktadır. Farklı alanlarda alınan bu eğitimler ile farklı beceriler kazandırılmaktadır. Bu eğitimlerden biri de fen eğitimidir.

Fen eğitimi, insanın bilim ve teknoloji ile etkileşiminin en üst seviyede olduğu bir kesişim alanı olarak tanımlanmaktadır. Fen dersleri yardımı ile beceriler kazandırılması, günlük hayata uyarlanabilmesi ve tüm ortamların fiziksel ve zihinsel beceriler ile desteklenir hale getirilmesi önemlidir. Günümüzde bilimsel bilginin her geçen gün artması fen eğitimine duyulan ihtiyacı arttırmıştır. Bu nedenle tüm toplumlarda fen bilimleri eğitimi yaygınlaştırılmaya çalışılmakta ve kalitesi arttırılmaya çalışılmaktadır (Türkmen, 2002). Bu amaçla ülkemizde de fen eğitimi, gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurmak, yeniliklere uyum sağlamak ve bilim ve teknolojiyi hayatın her alanında kullanabilmek için önemlidir (Kurt, 2021).

Eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışların profesyonel kişiler tarafından öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikler düzenlenerek, gereçler sağlanarak ve kılavuzluk ederek yapılması ise öğretim olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla bireylerin okul içinde edinmiş olduğu yaşantılar kadar okul dışında da bilişsel ve duyuşsal edinimleri eğitim sürecinde olduklarını göstermektedir. Buradan hareketle fen eğitim ve öğretim süreci öğrencilerin hem okul içinde ve hem de okul dışında kendilerine öğrenme ortamları oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. Fen bilimleri, ülkelerin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Tüm ülkeler varlığını sürdürebilmek, bilim ve teknoloji yarışında ön sıralarda yer alabilmek için bireyleri istenilen niteliklerle donatmak amacıyla

fen eğitimine özel bir önem vermekte, fen eğitiminin niteliğini arttırmak için çaba göstermektedir (Ayas, 1995). Türkiye, fen eğitimi ve öğretiminde teknolojik açıdan gelişen ve zenginleşen dünyaya adapte olabilmek ve yeniliklere açık, fen bilimlerini hayatın her alanında kullanabilen bireyler yetiştirmek için fen eğitim ve öğretim sürecini geliştirici çalışmalar yaparak rekabet içindeki toplumlara ayak uydurmaktadır. Fen eğitim ve öğretim süreci okul içi ve okul dışı öğrenme ve öğretme aktivitelerini kapsayan geniş ve kapsamlı bir süreçtir.

Fen öğretiminde karşılaşılan sorunları bilmek, bu sorunları minimum seviyeye düşürebilmek için fen eğitimi önemlidir. Bu konuda Kurt (2021) yaptığı çalışmada, 2015-2020 yılları arasında TR Dizin’de ara vermeden yayın yapan ve erişim kısıtlaması olmayan eğitim fakültesi dergilerinde yer verilen “Fen Öğretimi” alanındaki sorunların neler olduğunu doküman incelemesi yöntemiyle incelemiştir. Araştırmada Tübitak Tr Dizinde taranan aralıksız yayın yapan toplam 14 eğitim fakültesi dergisine ulaşılmıştır. Bu dergilerde yer alan fen öğretimine yönelik tüm çalışmalar incelenmiştir. İncelenen çalışmalar içerisinde fen eğitimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik yapılmış 159 çalışma tespit edilmiştir. Betimsel analiz yöntemiyle belirlenen sorunların; öğretmen kaynaklı sorunlar, kavram yanlışlığı, öz yeterliliklerin düşük olması, kendi inanç eksikliği; öğrenci kaynaklı sorunlar, istenmeyen öğrenci davranışları, anlamlı öğrenme sağlanamaması, fene karşı ilgisizlik; program kaynaklı sorunlar, öğretim programında eksiklik, kazanımların homojen dağılım göstermemesi, programın yeterince anlaşılır olmaması; fiziki ve materyal kaynaklı sorunlar, malzeme temininin eksiklik, ders kitaplarındaki içerik eksikliği, öğrencilerin ailesel ve çevresel koşullarındaki eksiklik olarak belirlenmiştir. Bu sorunların tespit edilmesi ve farkına varılması fen öğretiminde kalitenin yakalanması açısından son derece önemlidir.

Fen Eğitiminde Teknoloji Entegrasyonu

Günümüz toplumunun ihtiyacı olan bilgiyi ezberleyen değil bilgiye ulaşabilen, gereken durumlarda bilgiyi anlayıp kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Toplumun gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik bireylere, bilgiye ulaşma ve bilimsel yöntem süreç becerilerini kazanmaları için verilen derslerin başında fen dersleri gelmektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2001). Günümüzde teknolojik araçlar sayesinde bilgiye hızlı ve kolay bir şekilde ulaşılmaktadır. Bu durumun öğretme ve öğrenme süreçlerine de zenginlik kattığı söylenebilir, ancak teknolojinin öğretim süreçlerinde etkili olarak kullanılabilmesi, daha faydalı ve ilgi çekici hale getirilebilmesi için teknolojik araçların öğretim sürecine entegre edilmesi gerekir (Farjon, Smits & Voogt, 2019). Başka bir deyişle, teknolojik araçların sıklıkla veya çok çeşitli kullanılmasından çok öğretmenlerin bu araçları öğretme süreçlerine nasıl dahil ettikleri önemlidir. Teknolojinin fen eğitiminde öğretme ve öğrenmeye katkısı şu şekilde sıralanabilir: “Soyut fen kavramları görseller, grafikler, animasyon, simülasyon vb. araçlar ile kolaylıkla somutlaştırılabilir; doğada çok hızlı/yavaş ya da büyük/küçük ölçekli gerçekleşen olaylar canlandırılabilir; deneysel sonuç veya fikirler çıkarım yapılacak şekilde özetlenebilir” (Grimalt-Álvaro, Ametller & Pintó, 2019).

Fen öğretiminde kullanılan farklı eğitim teknolojileri bulunmaktadır. Bu teknolojik araçlar sınıflarda kullanılan akıllı tahta, çevrimiçi öğrenme ortamları, Moodle, bilgisayarlar, internet, animasyon, simülasyon, wiki, sanal ve uzaktan erişimli laboratuvarlar, eğitsel bilgisayar oyunları ve artırılmış gerçeklik uygulamaları gibi araçları içermektedir (Fernandes, Rodrigues & Ferreira, 2019). Bu teknolojik araçlar etkileşim düzeylerine göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, animasyon gibi öğrencilerin değişiklik yapmasına izin vermeyen teknolojik araçlar az etkileşimli olarak tanımlanırken, simülasyon gibi bazı değişkenleri değiştirmesine izin veriyorsa orta düzeyde etkileşimli olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde veri toplama, veri kaydetme ve veri düzenleme gibi süreçlerde aktif olduğu teknolojik araçlar etkileşim düzeyi yüksek olarak tanımlanırken, öğrencinin tamamen pasif oldukları ise etkileşimsiz olarak tanımlanmaktadır (Sandoval & Reiser, 2004). Bu teknolojik araçlar ile teknolojiyi eğitim ortamına taşıyacak ve bunu öğretim sürecine entegre ederek öğrencilere ulaştıracak, aynı zamanda öğrencilerin de teknolojiyi öğrenme öğretme sürecinde etkili bir şekilde kullanabilmesine olanak sağlayacak olan öğretmenlerdir. Bu noktada, gelişmelerle birlikte teknolojinin kullanımından öte eğitime entegrasyonun daha önem arz ettiğini söylemek mümkündür. Teknolojinin eğitime entegrasyonu sürecinde etkili birçok faktör olmasına rağmen, öğretmenler kilit rol oynamaktadır. Teknolojiyi sınıflarında başarılı bir şekilde uygulayacak donanımlı öğretmenler olmadan teknolojinin varlığı bir anlam ifade etmeyecektir (Baki ve Çelik, 2005; Çakıroğlu ve

Çetinkaya-Aydın, 2019). Teknoloji entegrasyonunu ilk tanımlayanlardan olan Pierson (1999), teknoloji entegrasyonunu teknolojinin öğretmenin pedagoji ve alan bilgisine entegrasyonu olarak tanımlanmıştır. Bu tanım, teknoloji entegrasyonun sadece teknoloji kullanımı demek olmadığını, öğretmenin hangi içeriği sunacağı ve nasıl sunacağıyla birlikte, bu içeriği bilgi ve iletişim teknolojileri ile nasıl destekleyeceğini bütünleştirmesini ifade etmektedir. Bu yüzden günümüzde teknoloji entegrasyonu bilgisini teknoloji, alan ve pedagojik yöntem bilgisi ile birlikte destekleyecek yaklaşımlar kabul görmektedir (Devran, ve diğ., 2021).

Fen Öğretiminde Yapay Zekâ

Yapay zekânın insan hayatına girmesiyle birlikte dünya genelinde daha başarılı eğitim sistemleri geliştirilmeye başlanmıştır (Kabudi ve diğ., 2021). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılından itibaren öğrencilere ders, kazanım, beceri olarak sunulmaya başlanmıştır. Dijital içerik üretme başlığı altında eğitimciler ve öğrencilere kodlama, 3D öğretim tasarımı, akıllı cihazların kullanımı, web araçları ile sunu hazırlama becerisi, yapay zekâ uygulama ve programlarını kullanma becerilerinin kazandırılmasının amaçlandığı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2023) tarafından belirtilmektedir (Banaz ve Demirel, 2024).

Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2023 eğitim vizyonu çerçevesinde Endüstri 4.0 ile birlikte yapay zeka ön plana çıkmakta, insan teknoloji ilişkisine vurgu yapılmakta, yeni nesil öğretmen ve öğrencilere bilimsel muhakeme, girişimcilik, yaşam ve dijital becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir. 11. Kalkınma Planı (2019-2023) küresel eğilimler ve gelişmeler çerçevesinde, fen, matematik, teknoloji ve mühendislik bilim dallarının entegrasyonunu içeren disiplinlerarası eğitim yaklaşımıyla problem çözme ve yaratıcılık becerisi gelişmiş, teknoloji kullanımına yatkın, yenilikçilik ve girişimcilik özellikleriyle donanımlı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Bayram ve Çelik, 2023).

Yapay zeka teknolojilerinin, özellikle öğrenme fırsatlarına erişilebilirliği artırmak, bireysel olarak özelleştirilmiş öğrenme deneyimlerini ölçeklendirmek ve hedeflenen öğrenme çıktıları için yöntem ve stratejileri optimize etmek için eğitimde önemli ve büyük potansiyele sahip olduğu düşünülmektedir (Roschelle ve diğ., 2020). Yapay zeka tabanlı bir öğretimin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve kelime unutkanlığının da önüne geçmede önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Zhao ve diğ., 2019). Ayrıca sohbet robotlarının öğrencilerin performanslarını ve öğrenmelerini iyileştirerek fen öğretimine yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Topal ve diğ., 2021). Loeckx (2016), yapay zekanın hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yükünü azaltan ve öğrencilere etkili öğrenme deneyimleri sunan bir öğrenme aracı olabileceğini ifade etmiştir. Eğitimde yapay zekâ teknolojisinin kullanım amacı, tıpkı diğer teknolojilerde de olduğu gibi öğrenenlere yeni öğrenme ortamları sunmak ve öğrenmeleri desteklemektir. Tüm bunların sonucunda ise eğitimin niteliğini ve kalitesini artırarak eğitimi en verimli hale getirmektir. Diğer bir amaç ise öğrencilerin yapay zekâ teknolojisinin mantığını anlamalarını, nasıl tasarlanacağını ve nasıl kullanılacağını öğrenerek hayatlarının ilerleyen dönemi için bilgi ve birikim oluşturmalarına katkı sağlayarak hazır hale gelmelerini sağlamaktır. Yapay zekâ, toplumda daha yaygın hale geldikçe, gelecekte yapay zekâ okuryazarı olan bireylere olan talep artacaktır. Eğitimde yapay zeka, öğrencilere daha kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme sunarak, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme sürecini anlamalarını teşvik ederek her zaman ve her yerde makine destekli sorgular ve anında geri dönüt vererek öğrenmeyi, öğretmeyi, değerlendirmeyi ve eğitim yönetimini iyileştirme konusunda muazzam bir etkiye sahiptir (Chen ve diğ., 2020).

Eğitimde yapay zeka uygulamalarının kullanılması kaynaklı oluşabilecek tehditler olarak duygusal yoksunluk, kontrolsüzlük, müfredattaki her konunun ve beceri öğretiminin programlanamaması görülmektedir. Örneğin, temel bir beceri olan problem çözme becerisi küçük yaşlardan itibaren geliştirilmelidir. Bu kapsamda öğrencilerin motivasyon seviyelerine göre farklı problem çözme stratejilerinin kullanılması gerekir. Bu sürecin öğretmenle gerçekleştirilmesi önemlidir (Nabiyev & Erümit, 2022). Dolayısıyla bir öğretimin merkezinde öğretmenin bulunduğu yapay zeka uygulamalarının artması, birçok alt disiplinden oluşan ve problem çözme alıştırmalarının yapıldığı fen-teknoloji temelli derslerin yapay zeka ile desteklenmesi, öğretmenlerin zeki ve uyarlanabilir öğretim materyalleri hakkında donanım ve mesleki yeterliklerinin gelişmesi eğitimde verimliliğe katkı sağlayacaktır (Çukurbaşı, 2020; Öngöz, 2022). Fen bilimleri eğitiminde kavram yanlışlarının

önlenmesi ve zor konuların öğreniminde yapay zekâ ve akıllı yazılımların kullanılmasının artması öğrenene ve öğretene daha da fazla kolaylık sağlayacaktır. Bu kolaylığın öğrenci motivasyonunu pozitif yönde etkilemesi ve öğrenci performanslarının öğretmenler tarafından takibinin yapılması olası tehditlerin önlenmesinde önemli nokta olarak görülmektedir (Yılmaz, 2023).

YÖNTEM

Bu araştırma literatüre dayalı derleme çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırma yönteminin literatür taraması, internet veri tabanlarında ve Google Akademik arama motorunda “Yapay zekâ, eğitim, fen eğitimi” anahtar kelimeleri girilerek ilgili makale, kitap, kitap bölümü ve tez çalışmaları bulunmuştur. Bu çalışmada değerlendirilenler, konu içeriğinin uygunluğuna göre incelenerek seçilmişlerdir. Seçilen çalışmalar belirlenen başlıklara uygun şekilde analiz edilerek derlenmiştir.

TARTIŞMA

Son yıllarda yapay zekâ ile ilgili çalışmalar her alanda artarak devam etmektedir. Sağlık (Yılmaz ve Buyrukoğlu, 2021; Savaş ve diğ., 2022; Karakış ve Gürkahraman, 2021), güvenlik (Savaş ve Savaş, 2022), endüstri (Savaş, 2021), teknoloji (Majumdar ve diğ., 2018), bankacılık ve finans (Malali & Gopalakrishnan, 2020), psikoloji (Taylor & Taylor 2021), yapay zekânın entegre edildiği alanlardan bazılarıdır. Yapay zekâ teknolojilerinden etkilenen önemli bir alan da eğitimidir. 21. yüzyılda yetişen neslin, teknoloji ile iç içe büyüyen, doğduğu andan itibaren bilgisayar ve internet ile tanışan nesil olduğu düşünüldüğünde, eğitimde geleneksel öğretim yönteminden daha farklı metotlara ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde yapay zekâ uygulamaları sayesinde büyük veri kaynağının kullanılmasıyla kişiselleştirilmiş eğitim programları, bireysel performans takibi, ders içeriği hazırlama, öğretim modelinin belirlenmesi gibi işlemler eğitimin niteliğini önemli ölçüde yükseltmiştir (Meço ve Coştu, 2022).

Eğitimde yapay zekâ çalışmaları son yıllarda artarak devam etmektedir. İlgili literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, yapılan çalışmalarda yapay zekâ unsurlarının doğrudan kullanılmakta olduğunu, yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmeye çalışıldığını ve bu sayede de eğitime yapay zekâ entegre edilmeye çalışıldığını söylemek mümkündür. Eğitimde yapay zekâyı doğrudan ya da dolaylı ele alan Türkiye adresli çalışmaların incelendiği başka çalışmaların ilgili literatürde var olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmalara örnek olarak Akdeniz ve Özdiç (2021) tarafından yapılan bir çalışma verilebilir. Bu çalışmada yapay zekâ konusunda 2018 yılına kadar olan toplam 37 araştırma betimsel içerik analizi ile incelenmiştir. Bir başka çalışmada (Kaban ve Bilen, 2021) ise, 2012-2019 yılları arasındaki çalışmalar ele alınarak eğitimde kullanılan erken uyarı sistemleri konusunda yapılmış araştırmalar doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bahsedilen bu iki çalışma dışında, yapay zekâ ile doğrudan ilgili olmayan farklı araştırmalara da literatürde rastlamak mümkündür. Örneğin, Aydın ve Yurdugül (2021) tarafından yapılan çalışmada, “zeki öğretim sistemleri” anahtar kelime olarak seçilmiş ve 2020 yılına kadar olan tüm lisansüstü tezler incelenmiş fakat alandaki makale çalışmaları kapsam dışına alınmıştır. İlgili literatürdeki var olan çalışmalar ışığında alana katkı sağlamak amacıyla, 2017-2021 yıllarını kapsayan eğitimde yapay zekâ çalışmalarının ele alındığı lisansüstü tez ile Türkiye adresli makalelerin beraberce ele alındığı çalışma planlanmıştır (Meço ve Coştu, 2022).

Öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojileri ile ilgili düşüncelerini ve farkındalıklarını ortaya çıkarmak amacıyla Çam ve diğerleri (2021) bir çalışma yapmışlardır. Çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde üçüncü sınıfta öğrenim gören 34 fen bilgisi ile 34 bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adayı olmak üzere toplam 68 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yapay zekâ teknolojilerine yönelik farkındalıklara sahip oldukları görülmüştür. Öğretmen adayları yapay zekâyı insan zekâsını temel alarak oluşturulmuş bir yapı olarak tanımlarken, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi gören öğretmen adayları bu tanımlamanın yanı sıra yapay zekânın öğrenebilen bir teknoloji olduğunu da vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmen adayları yapay zekâ teknolojilerinin günlük hayatımızda tıp ve eğitim alanlarında çokça kullanılabileceğine değinmiştir. Bu teknolojilerin ders anlatma, sınıf içi öğretim uygulamalarını gerçekleştirme, öğretmeni destekleme, öğrencileri bireysel olarak değerlendirme ve eksiklerini giderme amacıyla eğitim-öğretim sürecinde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Meço ve Coştu (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türkiye’de 2017-2021 yılları arasında “eğitimde yapay zekâ” anahtar kelimeleri kullanılarak “Google akademik” ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ulusal tez merkezi veri tabanından taramalar yapılmış, elde edilen sonuçların makale ve tez olması ve belirtilen zaman aralığı kapsamı kriterleri ile kapsama alınıp doküman incelemesi yoluyla sistemik bir şekilde incelenmesi sağlanmıştır. Bu kapsamda 6 lisansüstü tez, 15 makale olmak üzere toplam 21 çalışma incelenmiştir. Çalışmalar; yıllara, araştırma yöntemine, örneklem grubu ve sayısına, çalışma alanına göre incelenmiş, kullanılan ve kullanılması önerilen yapay zekâ teknikleri ortaya konulmuştur.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymak için Bayram ve Çelik (2023) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, 6E öğrenme modeli çerçevesinde yapay zekâ konusuna özgü disiplinlerarası yaklaşımla geliştirilen bilimsel muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleşmiş sosyobilimsel etkinliğin uygulama basamaklarını tanıtmak ve etkinliğin pedagojisine yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerini almaktır. Bu amaçla araştırma, 10 fen bilgisi öğretmen adayı ile olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Altı ders saati olarak tasarlanan etkinlikte, yapay zekânın farklı sektörlerdeki uygulama örneklerinin bulunduğu senaryolar, film sahneleri incelenmiştir. Yapay zekânın bilim-toplum-ekonomi-çevre-etik boyutlarında oluşturduğu avantajlar, uygulama alanlarına duyulan kaygılar, yarattığı riskler ve fırsatlar muhakeme edilmiştir. Etkinliğin sonunda, öğretmen adaylarından yapay zekâ teknolojisini kullanarak inovatif ürün tasarımları, girişimci iş fikirleri geliştirmeleri beklenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun içerik analizi ve uzman görüşleriyle etkinliğin uygulanabilirliği değerlendirilmiştir. Etkinliğin pedagojik ve alan bilgisi yönüyle yeterli olduğu, fen eğitimi derslerinde ortaokul düzeyinden itibaren uygulanmasının yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Çolak Yazıcı ve Erkoç (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, fen bilimleri grubu öğretmenlerin uzaktan eğitim öncesinde, sürecinde ve sonrasında yapay zekâ kullanma durumlarının nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemine göre derinlemesine incelenmesidir. Veriler 24 erkek, 20 kadın olmak üzere 44 öğretmenden kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemine göre toplanmıştır. Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında yazarlar tarafından geliştirilen “yazılı görüş formu” ile Google forms veri toplama aracı kullanılarak toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerden %25’i yapay zekâ hakkında bilgisi olmadığını bildirmiştir. Uzaktan eğitim döneminin yapay zekâ kullanımına etkisinin incelendiği bölümde, dönem içinde ihtiyaç nedeni ile yapay zekâ uygulamalarına yer verilen sürenin fazla olduğu görülürken dönem sonrasında yapay zekâ uygulamalarına yer veren öğretmen sayısının daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin yapay zekâ tanımı ve uygulamaların yapay zekâ desteğini ayırt etme konusunda kavram yanlışlarının olduğu sonucu elde edilmiştir. Dönem sonrasında uygulamaların kullanımlarındaki artışın nedeni olarak ortaya çıkan ihtiyaçla birlikte eğitimde kullanılabilir yapay zekâ uygulamalarındaki artış ve öğretmenlerin süreçte edindikleri tecrübenin etkili olduğu belirtilmiştir.

Aydın (2024) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye’de yapay zekâ alanında yapılmış araştırmalara ilişkin bir bibliyometrik analiz sunulmuştur. Araştırma sonucunda, özellikle son beş yılda Türkiye’de yapay zekâ alanındaki araştırma çıktısında önemli bir artış olduğu belirlenmiştir. Öne çıkan temel araştırma alanları arasında makine öğrenimi, derin öğrenme ve sinir ağları ile bunlara yönelik algoritma ve uygulamalar yer almakta olup araştırmalardaki küresel eğilimleri de yansıtmaktadır. Fen bilimleri, tıp ve matematik sahasındaki gelişmelere rağmen, sosyal bilimlerde yapay zekânın kullanımı ile açıklanabilir yapay zekâ ve yapay zekâ etiği gibi alt alanlardaki dikkate değer boşluklar da dolaylı olarak vurgulanmıştır.

Oruç, Yeşilyurt ve Kurt (2024) tarafından yapılan çalışmanın amacı yapay zekânın eğitimde kullanımı ile ilgili 2020-2024 yılları arasında Türkiye merkezli çalışmaları sistematik olarak incelemektir. Eğitimde yapay zekâ konusu ile ilgili çalışmaları incelemek amacıyla betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmış ve alan yazın taraması Google Scholar, YÖKTEZ ve Science Direct veri tabanlarından “yapay zekâ, eğitimde yapay zekâ, artificial intelligence, artificial intelligence in education” anahtar kelimeleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya belirlenen kriterleri karşılayan toplam 51 çalışma dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, belirlenen 51 çalışmanın 6’sı 2020 yılında, 13’ü 2021 yılında 6’sı 2022 yılında, 22’si 2023 yılında ve 4’ü 2024 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların

38'i makale, 12'si yüksek lisans ve 1'i doktora tezi türünde yayınlanmıştır. Çalışmalar, araştırma amacına göre incelendiğinde nitel çalışmalarda çoğunlukla görüş belirleme ve sistematik derleme, nicel çalışmalarda ise ölçek geliştirme çalışmalarının yapıldığı tespit edilmiştir. İncelenen çalışmalarda örneklem grubu olarak çoğunlukla öğretmenler ve üniversite öğrencileri kullanılmış olup örneklem seçim yöntemi olarak çoğunlukla amaca uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ayrıca belirlenen araştırmalar yapılan geçerlik-güvenirlik çalışmaları özelinde incelenmiş ve araştırmalarda çoğunlukla uzman görüşüne başvurulması ve verilerin farklı kişiler tarafından yorumlanması gibi geçerlik-güvenirlik çalışmalarının yapıldığı ortaya konulmuştur.

Alanyazın incelendiğinde eğitimde yapay zeka çalışmaları yıllara göre artış göstermektedir. Araştırmalarda, öğretim ortamına yapay zeka entegrasyonu sağlayan uygulamaların geliştirildiği, deneysel çalışmaların yapıldığı, bağımlı değişken olarak akademik başarının ele alındığı, üniversite öğrencileri ile çalışıldığı görülmektedir. Yapay sinir ağları, bulanık mantık ve uzman sistemler gibi yapay zeka tekniklerine dayalı geliştirilen uygulamaların akademik başarıyı artırma, mevcut öğretim sistemlerinin eksikliklerini giderme, daha zeki sistemler geliştirme, ölçme değerlendirme odaklı olduğu anlaşılmaktadır (Arık ve Seferoğlu, 2022). Ülkemizde yapılan eğitim alanındaki yapay zeka çalışmaları incelendiğinde ise yapay zekanın eğitimde kullanılabilirliğine yönelik derleme araştırmalarının sıklıkla yapıldığı görülmektedir. Ayrıca bireysel özelliklerin tespiti, notların sınıflandırılması, siber zorbalık gibi değişkenlerin yapay zeka kullanılarak analiz edildiği çalışmalar mevcuttur. Bunlara ek olarak bireyselleştirilmiş, akıllı ve zeki öğretim sistemlerine yönelik yeni model önerilerinin sunulduğu araştırmalar dikkat çekmektedir (Çukurbaşı, 2020).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde, teknolojinin hızla ilerlemesiyle birlikte dünya da büyük bir değişim sürecinden geçmektedir. Bu değişim, özellikle eğitim alanında radikal etkiler yaratmıştır. Geleneksel eğitim modelleri, dijital dönüşümle birlikte yerini çağın gereksinimlerine uygun yeni eğitim yöntemlerine bırakmaktadır. Özellikle son dönemlerde insanlık için büyük tehdit oluşturan salgın ve felaketlerin yaygınlaşmasıyla eğitim sistemlerinin yapay zekâ eksenine oturtulması daha bir önem kazanmıştır. Yapay zekâ sistemleri doğru amaçlar ile kullanıldıkları sürece insanlık için olumlu dönüşümlerin yaşanmasını sağlayacak ve gelişimine katkıda bulunacaktır.

Eğitim ve öğretim kalitesinin artırılması sadece bilgisayarlara bağlı kalmadan akıllı sistemler ya da gömülü sistemler aracılığıyla gerçekleştirilmesi daha yararlı olacaktır (Timms, 2016). Akıllı sınıfların oluşturulmasıyla öğrenci ve öğretmen etkileşiminin sensörler aracılığıyla anlık olarak izlenmesi, öğrencilerin derse olan motivasyonların anlık olarak takip edilebilmesi, kuşkusuz başarıyı arttıracaktır. Yapay zekâ, özellikle dünyadaki eğitimi geliştirmek için birçok heyecan verici gelişme sunsa da hala kullanımının ilk aşamalarında olduğu söylenebilir. Yapay zekâ araçlarının eğitim kurumlarında başarıyla uygulanabilmesi için daha fazla deneme ve araştırma yapılması gerektiği ifade edilebilir.

Yapay zeka ile ilgili yapılan araştırmaların çalışma grubunu çoğunlukla üniversite öğrencileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Yapay zekânın eğitimde kullanılmasının akademik başarı, tutum, motivasyon gibi değişkenler üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için çalışma grubunu öğrencilerin oluşturduğu araştırmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda örneklem grubu olarak ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin kullanıldığı deneysel veya yarı deneysel araştırmalar yapılabilir. Fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yapay zeka eğitimi olarak bilgilendirilmeleri ve fen derslerinde yapay zeka etkinliklerinde kullanabilmeleri için uygun kaynakların içerik üreticileri tarafından oluşturulması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, O. (2020). *Yapay zeka fırsat mı yoksa tehdit mi?*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Ahmad, K., Iqbal, W., Hassan, A., Qadir, J., Benhaddou, D., Ayyash, M. & Fuqaha, A. (2020). Artificial intelligence in education: A panoramic review, 1-51. doi:10.35542/osf.io/zvu2n
- Akdeniz, M. & Özdiç, F. (2021). Eğitimde yapay zekâ konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(1), 912-932.
- Alan, B. & Kırbağ Zengin, F. (2023). Fen eğitiminde teknoloji yansımaları (F. Kırbağ Zengin, & G. Keçeci, Ed.). *Fen Eğitiminde Teknoloji Uygulamaları* kitabı içinde (3-32). İksad Yayınevi.

- Arık, G. & Seferoğlu, S. S. (2022). Eğitimde yapay zeka çalışmaları: Araştırma eğilimleri, karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri (V. Nabyev, & A. K. Erümit, Ed.), *Eğitimde Yapay Zeka Kuramdan Uygulamaya* kitabı içinde (260-283). Pegem Akademi.
- Arinez, J. F., Chang, Q., Gao, R. X., Xu, C. & Zhang, J. (2020). Artificial intelligence in advanced manufacturing: Current status and future outlook. *Journal of Manufacturing Science and Engineering*, 142(11), 110804.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Atasoy, S. (2012). Yapay sinir ağları ve sinirsel bulanık ağlar ile insan kaynaklarında performans yönetimi modellenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 149-155.
- Aydın, F. & Yurdugül, H. (2021). Zeki öğretim sistemleri üzerine yapılan lisansüstü tezlerdeki eğilimin incelenmesi: Türkiye örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 421-444.
- Aydın, N. (2024). Türkiye’de yapay zekâ alanında yapılan çalışmaların bibliyometrik analizi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(52), 387-407.
- Balaban, M. E. & Kartal, E. (2018). *Veri madenciliği ve makine öğrenmesi*. Çağlayan Kitabevi.
- Balbaş, Z., Leblebiciler, K., Karaer, G., Sankahya, E. & Erkan, Ö. (2016). Türkiye’de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 12-23.
- Baker, T. & Smith, L. (2019). Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. Erişim adresi: https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf
- Baki, A. & Çelik, D. (2005). Grafik hesap makinelerinin matematik derslerine adaptasyonu ile ilgili matematik öğretmenlerinin görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 146-162.
- Banaz, E. & Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 1516-1529.
- Bayraktaroğlu, A. & Adıgüzel, T. (2022). Ölçme ve değerlendirmede yapay zeka kullanımı ve yabancı dil öğretimi örnekleri. (V. Nabyev, & A. K. Erümit, Ed.), *Eğitimde Yapay Zeka Kuramdan Uygulamaya* kitabı içinde (306-327). Pegem Akademi.
- Bayram, K. & Çelik, H. (2023). Yapay zekâ konusunda muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleştirilmiş sosyo-bilim etkinliği: Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi* 11 (1), 41-78.
- Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği. *Alanyazın* 4(1),63-72.
- Carvalho, L., Martinez-Maldonado, R., Tsai, Y. S., Markauskaite, L. & De Laat, M. (2022). How can we design for learning in an AI world?. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 3, Article 100053-100062. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100053>
- Cavalcanti, A. P., Barbosa, A., Carvalho, R., Freitas, F., Tsai, Y.-S., Gašević, D. & Mello, R. F. (2021). Automatic feedback in online learning environments: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100027-100043. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100027>
- Chen, L., Chen, P. & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review, *IEEE Access*, 8, 75264-75278. doi:10.1109/ACCESS.2020.2988510
- Chiu, W. K. (2021). Pedagogy of emerging technologies in chemical education during the era of digitalization and artificial intelligence: A systematic review. *Education Sciences*, 11(11), 709-732.
- Civelek, Ö. (2003). *Yapay Zekâ-Ömer Civelek’le Söyleşi*. TMH-Türkiye Mühendislik Haberleri, 423(1), 40-50.
- Coşkun, F. & Güleröğlu, H. D. (2021). Yapay zekanın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 847-966.
- Çakroğlu, J. & Çetinkaya-Aydın, G. (2019). Fen bilimleri öğretiminde teknoloji kullanımı (D. Akgündüz, Ed.). *Fen ve Matematik Eğitiminde Teknolojik Yaklaşımlar* kitabı içinde (57-73). Anı yayıncılık.
- Çam, M.B., Çelik, N.C., Turan Güntepe, E. & Durukan, Ü. G. (2021). Öğretmen adaylarının yapay zeka teknolojileri ile ilgili farkındalıklarının belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 263-285
- Çetin, M. & Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18 (Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Çolak Yazıcı, S. (2023). Kimya eğitimine teknolojinin entegrasyonu. *Matematik ve Fen Bilimleri Üzerine Araştırmalar*, 41-59. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub81.c471>
- Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2023). Fen bilimleri grubu öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yapay zekâ kullanma durumlarının analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2682-2704.
- Çukurbaşı, B. (2020). Yapay zeka. (E. Güven Yıldırım & A. N. Önder, Ed.). *Senaryolarla Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Uygulamaları* kitabı içinde (490). Anı Yayıncılık.
- Devran, P., Öztay, E. S. & Tarkın Çelikkıran, A. (2021). Türkiye’de fen eğitiminde teknoloji entegrasyonu üzerine öğretmenler ile yapılan çalışmaların içerik analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(4), 1789-1825.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Meteksan A.Ş.

- Farjon, D., Smits, A. & Voogt, J. (2019). Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience. *Computers & Education*, 130, 81-93.
- Fernandes, G. W. R., Rodrigues, A. M. & Ferreira, C. A. R. (2019). *Using ICT in Inquiry-Based Science Education*. Springer International Publishing.
- Gordon, B. M. (2011). *Artificial Intelligence: Approaches, Tools and Applications*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Güllüpinar, F., Kuzu, A. O., Dursun, A., Kert, A. & Gültekin, M. (2013). Milli eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: Velilerin bakış açısından fatih projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Journal of Social Sciences*, 30, 195-216.
- Grimalt-Álvaro, C., Ametller, J. & Pintó, R. (2019). Factors shaping the uptake of ICT in science classrooms. A study of a large- scale introduction of interactive whiteboards and computers. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 27, 18-36.
- Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- How, M. L. & Hung, W. L. D. (2019). Educating AI-Thinking in Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics (STEAM) Education. *Education Sciences*, 9(3), 1-41.
- Hu, Y., Mello, R. F. & Gašević, D. (2021). Automatic analysis of cognitive presence in online discussions: An approach using deep learning and explainable artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100037-100048.
- İşler, B. & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Jang, Y., Choi, S. & Kim, H. (2022). Development and validation of an instrument to measure undergraduate students' attitudes toward the ethics of artificial intelligence (AT-EAI) and analysis of its difference by gender and experience of AI education. *Education and Information Technologies* 27, 11635–11667.
- Kaban, A. & Bilen, Ö. (2021). Eğitimde kullanılan erken uyarı sistemleri konusunda yapılmış çalışmaların incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 788-797.
- Kabudi, T., Pappas, I. & Olsen, D. H. (2021). AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100017. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017>
- Karakış, R. & Gürkahraman, K. (2021). Medikal görüntülerde derin öğrenme ile steganaliz, *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 14(2), 151-159.
- Karsenti, T. (2019). *Artificial Intelligence in Education: The Urgent Need to Prepare Teachers for Tomorrow's Schools*. Formation et profession, 27(1), 112-116. doi:10.18162/fp.2019.a166
- Karsenti, T., Bugmann, J. & Gros, P-P. (2017). Using humanoid robots to support students with autism spectrum disorder. Formation et profession, 25(3), 123-126. doi: 10.18162/fp.2017.a135
- Karsenti, T., Bugmann, J. & Parent, S. (2019). Apprendre l'histoire avec le jeu Assassin's Creed? Une étude exploratoire menée auprès de 329 élèves du secondaire. Montreal: CRIFPE.
- Kim, N. J. & Kim, M. K. (2022). Teacher's perceptions of using an artificial intelligence-based educational tool for scientific writing. *In Frontiers in Education*, 7, 755914-755926.
- Koçyiğit, A. & Darı, A. B. (2023). Yapay zekâ iletişiminde chatgpt: İnsanlaşan dijitalleşmenin geleceği. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 427-438. <https://doi.org/10.30692/sisad.1311336>
- Kong, S. C., Cheung, W. M. Y. & Zhang, G. (2021). Evaluation of an artificial intelligence literacy course for university students with diverse study backgrounds. *In Computers and education. Artificial Intelligence*, 2, 100026-100037.
- Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.
- Korucu, A. T. & Biçer, H. (2021). Eğitimde yapay zekânın rolleri ve eğitsel yapay zekâ uygulamaları. Nabyev, V. & Erümit, A.K. (Ed.), *Eğitimde yapay zekâ, kuramdan uygulamaya* kitabı içinde (38-56). Pegem Akademi
- Köroğlu, Y. (2017). *Yapay zeka'nın teorik ve pratik sınırları*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kurt, M. (2021). Fen öğretiminde kalite ve akreditasyon. (S. Say, & F. S. Yıldırım, Ed.), *Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar - II* kitabı içinde (2-16). Pegem Akademi.
- Loeckx, J. (2019). Blurring boundaries in education: Context and impact of MOOCs. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 92-121. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2395>
- Majumdar, B., Sarode, S. C., Sarode, G. S. & Patil, S. (2018). Technology: Artificial intelligence. *British Dental Journal*, 224(12), 916-916.
- Malali, A. B. & Gopalakrishnan, S. (2020). Application of artificial intelligence and its powered technologies in the indian banking and financial industry: An Overview. *Iosr Journal of Humanities and Social Science*, 25(4), 55-60.
- McCarthy, J. (2007). From here to human-level AI. *Artificial Intelligence*, 171(18), 1174-1182.

- <https://doi.org/10.1016/j.artint.2007.10.009>
- Meço, G. & Coştu, F. (2022). Eğitimde yapay zekânın kullanılması: Betimsel içerik analizi çalışması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 171-193.
- MEB.(2023)https://suluova.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/20135929_EYitim_Vizyonu_Yzeti__Suluova.pdf
- Muggleton, S. (2014). Alan Turing and the development of Artificial Intelligence. *AI communications*, 27(1), 3-10. doi: 10.3233/AIC-130579
- Nabiyev, V. & Erümit, A. K. (2022). Yapay zekanın temelleri (V. Nabiyev & A. K. Erümit, Ed.). *Eğitimde Yapay Zeka Kuramdan Uygulamaya* kitabı içinde (1-35). Pegem Akademi.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W. & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041-100051.
- Oruç, T., Yeşilyurt, M. & Kurt, M. (2024). Eğitimde yapay zeka konulu çalışmaların betimsel analizi. *Temel Eğitim*, 6(24), 44-60.
- Osetskyi, V., Vitrenko, A., Tatomyr, I., Bilan, S. & Hirnyk, Y. (2020). Artificial intelligence application in education: Financial implications and prospects. *Financial and Credit Activity: Problems of Theory and Practice*, 2(33), 574-584. doi:10.18371/fcaptop.v2i33.207246
- Öngöz, S. (2022). Yapay zeka teknolojisinin kullanıldığı yeni nesil öğretim materyalleri (V. Nabiyev, & A. K. Erümit, Ed.). *Eğitimde Yapay Zeka Kuramdan Uygulamaya* kitabı içinde (58-85). Pegem Akademi.
- Özsevgeç, T. & Hoş Ercin, N. (2021). Fen öğretiminde yapay zekâ uygulamaları ve örnekleri. (S. Say & F.S. Yıldırım, Ed.). *Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar – II* kitabı içinde (68-84). Pegem Akademi.
- Pierson, M. (1999). Technology practice as a function of pedagogical expertise. [Doctoral dissertation]. Arizona State University.
- Pirim, A. (2006). Artificial Intelligence. *Journal of Yaşar University*, 1(1), 81-93.
- Popenici, S.A.D. & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(22), 1-13.
- Prensky, M. (2008). Backup Education? Too many teachers see education as preparing kids for the past, not the future. *Educational Technology*, 48, 1-3.
- Pressey, S. L. (1950). Development and appraisal of devices providing immediate automatic scoring of objective tests and concomitant self-instruction. *The Journal of Psychology*, 29(2), 417-447.
- Roschelle, J., Lester, J. & Fusco, J. (Eds.) (2020). *AI and the future of learning: Expert panel report* [Report]. Digital Promise. <https://circls.org/reports/ai-report>.
- Russell, S. J. & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: a modern approach*. Malaysia; Pearson Education Limited.
- Sandoval, W. A. & Reiser, B. J. (2004). Explanation-driven inquiry: Integrating conceptual and epistemic scaffolds for scientific inquiry. *Science Education*, 88(3), 345-372. <https://doi.org/10.1002/sce.10130>
- Sarıel, S. (2017). Günümüzde yapay zeka. (M. Karaca, Ed.). *İnsanlaşan makineler ve yapay zekâ* içinde (21-25). *İstanbul Teknik Üniversitesi Vakfı Dergisi*.
- Savaş, S. (2021). The effects of artificial intelligence on industry: Industry 4.0. (Özaslan, M., & Y. Junejo, Ed.), *Current Studies in Basic Sciences, Engineering and Technology* içinde (95-106), ISRES Publishing.
- Savaş, T. & Savaş, S. (2022). Tekdüzen kaynak bulucu yoluyla kimlik avı tespiti için makine öğrenmesi algoritmalarının özellik tabanlı performans karşılaştırması. *Politeknik Dergisi*, 25(3), 1261-1270.
- Savaş, S., Topaloğlu, N., Kazıcı, Ö. & Koşar, P. (2022). Comparison of deep learning models in carotid artery intima-media thickness ultrasound images: CAIMTUSNet. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 15(1), 1-12.
- Skinner, B. F. (1958). Teaching machines. *The Review of Economics and Statistics* 42(3): 189-191.
- Taylor, J. E. T. & Taylor, G. W. (2021). Artificial cognition: How experimental psychology can help generate explainable artificial intelligence, *Psychonomic Bulletin & Review*, 28(2), 454-475.
- Timms, M. J. (2016). Letting artificial intelligence in education out of the box: educational cobots and smart classrooms. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 701-712.
- Thorndike, E. L. (1927). The law of effect. *The American Journal of Psychology*, 39(1/4), 212-22. <https://doi.org/10.2307/1415413>.
- Topal, A. D., Eren, C. D. & Geçer, A. K. (2021). Chatbot application in a 5th grade science course. *Education and Information Technologies*, 26, 6241-6265.
- Tosunoğlu, E., Yılmaz, R., Özeren, E. & Sağlam, Z. (2021). Eğitimde makine öğrenmesi: Araştırmalardaki güncel eğilimler üzerine inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 178-199.
- Turing, A. M. (1950). *Computing machinery and intelligence*. *Mind a Quarterly Review of Psychology and Philosophy*, (433-460). Retrieved from <https://academic.oup.com/mind/article/LIX/236/433/986238>
- Türkmen, L. (2002). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 218-228.
- Uzun, Y., Tümtürk, A. Y. & Öztürk, H. (2021). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zekâ, *1st International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences (ICAENS 2021)*.

https://www.researchgate.net/publication/355809268_Gunumuzde_ve_Gelecekte_Egitim_Alaninda_Kullanilan_Yapay_Zeka

- Yılmaz, Y. & Buyrukoğlu, S. (2021). Hybrid machine learning model coupled with school closure for forecasting COVID-19 cases in the most affected countries. *Hittite Journal of Science and Engineering*, 8(2), 123-131.
- Yılmaz, A. (2023). Fen bilimleri eğitiminde dijital uygulamalar, yapay zekâ ve akıllı yazılımlar: Tehditler ve fırsatlar (A. Akpınar, Ed.). *Matematik ve Fen Bilimleri Üzerine Araştırmalar-II* kitabı içinde (1-20). Özgür Yayınları.
- Zhao, L., Chen, L., Liu, Q., Zhang, M. & Copland, H. (2019). Artificial intelligence-based platform for online teaching management systems. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, 37(1), 45-51. <https://doi.org/10.3233/JIFS-179062>.

BÖLÜM 9

İLKOKULLARDA DİJİTAL SÖZLÜK KULLANIM DURUMLARINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ¹

Dilek Kırnık²

Özet

Temel öğrenmelerinin gerçekleştiği ilkokullarda dijital sözlüklerin kullanım durumlarının incelenmesi, öğrencilerin hem dil becerilerinin gelişmesi hem sözlü ve yazılı becerilerinin tespit edilmesi hem de sosyal duygusal gelişim açısından iletişim becerilerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, ilkokullarda dijital sözlük kullanım durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu kolay erişilebilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. 2024- 2025 Eğitim öğretim yılı güz döneminde Malatya ve Şanlıurfa illerinde çalışan 13 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerine göre okulun internet altyapısı, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyi, derslerde ele alınan metinlerin özellikleri, dijital sözlüklerin bilinirliği ve kullanım kolaylığı gibi değişkenler dijital sözlük kullanım durumunu etkilemektedir. Sınıf öğretmenleri; kelimenin anlamını öğrenmek, kelimenin farklı dillerde karşılığını bilmek, kelimenin eş, karşıt, terim vb. farklı açılardan anlamlarını karşılaştırmak, kelimenin doğru söyleyişini (sesletim) öğrenmek, kelimenin kullanımına ilişkin farklı cümleler sunmak ve anlamı bilinmeyen kelimenin anlamına kolay erişmek açılarından dijital sözlükleri yararlı bulmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Dijital sözlük, Türkçe, ilkokul

GİRİŞ

Okuma yazma gibi temel dil becerilerinin öğrenildiği ilkokullarda, öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmek önemli görülmüştür. Öğrencilerin sözcük dağarcıklarını zenginleştirmek için dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi her dil becerilerine yönelik ayrı ayrı ya da iki ve daha fazla dil becerilerini merkeze alan etkinlikler tasarlanmaktadır. Sınıf öğretmenleri, sınıf içi ve dışında düzenledikleri okuma etkinlikleri sayesinde öğrencileri farklı kelimelerle tanıştırmaktadırlar. Masal, öykü gibi öyküleyici; anı, günlük gibi bilgilendirici metinler ya da farklı türde şiirler ile çeşitli türlerde metinleri öğrencilere sunarak onların kelime dağarcıkları genişletmektedirler. Öğrencilerin öğrendikleri yeni kelimeleri kullanarak hikaye, günlük veya şiir yazmaları, belirli bir konu hakkında konuşma etkinliklerine katılmaları, öğrencilerin görsellerden yararlanarak kelime posterleri oluşturmaları kelime hazinesinin gelişiminde etkili olabileceği düşünülen etkinliklerden biridir.

Öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmede en sık kullandıkları yöntemin sözlük kullanma olduğu söylenebilir. Sözlükler, öğrencilerin anlamlarını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını öğrenmek için kullandıkları önemli araçlardan biridir. Sözlük, alfabetik sıralamaya dikkat ederek bir dile ait kelime ve kelime gruplarını derleyen, yorumlayan ve anlamlarını sistematik olarak açıklayan kaynaktır (Brumfit, 1985; Ilson, 1985 Zgusta, 1971). Sözlüklere aynı zamanda dil geliştirme aracı da denilmektedir.

Ana dil eğitiminde ya da yabancı dil eğitiminde fark etmeksizin hedef dili öğrenmek için rehber niteliğinde olan sözlükler, hem yazılı hem de sözlü dil becerilerinin gelişiminde önemlidir. Çalışkan'a (2022) göre sözlük; kelimelerin biçimleri, sesletimleri, işlevleri, anlamları ve yazımları olmak üzere

¹ Bu çalışma ICONTE 2024'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa/Türkiye, dilekkirnık@harran.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-7261-7259

birçok açıdan bilgiler içeren referans kitabıdır. Tseng'e (2009) göre sözlükler, öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirerek bilişsel öğrenmelerine zemin hazırlarken öğrenilen kelimelerin doğru kullanılmasıyla sosyal gelişimlerine de imkân tanımaktadır. Bu açıdan yabancı dil öğrenenler için yardımcı bir kaynaktır. Ezza ve Saadeh'e (2011) göre sözlük, sözcük bilgisini geliştirmek isteyen her öğrenci için güvenilir bir kaynaktır. Wright vd. (2006) sözlüğün erişilme durumuna dikkat çekerek ucuz bir kaynak olmasının yaygın kullanımını artırdığını ifade etmiştir.

Dil öğrenme sürecinde etkili bir materyal olan sözlükler amaçları, içeriği, tasarımına göre farklı türlerde olabilmektedir (Aksan, 2003; Bekdaş, 2017; Kocaman, 1998). Sözlükler farklı değişkenlere göre çeşitlenmektedir (Dash, 2007; Atkins ve Rundell, 2008). Sözlükte yer alan dil sayı (Tek dilli, iki dilli, çok dilli), sözlüğün kapsamı (genel, terminolojik, deyimler vb.), boyutu (cep, el vb.), düzeni, amacı, beceri düzeyi gibi değişkenler sözlüklerin farklı sınıflandırılmalarına sebep olmuştur. Sözlük türlerinin sınıflandırılmasında kesin olan belirli ölçütlerin olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada ortamına göre sınıflandırılan (basılı, elektronik, web tabanlı vb.) sözlük türlerinden olan dijital sözlük incelenecektir.

Bilgi çağında artan teknolojik gelişmeler basılı olan sözlüklerin dijital ortama taşınmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu durum eğitimsel ortamlarda dijital sözlüğün yaygınlaşmasına sebep olmuştur. Pasfield-Neofitou'e (2009) göre bilgisayar, tablet ya da akıllı telefon gibi taşınabilir elektronik araçları kullanarak internet erişimiyle sözcüklerin anlamı veren araçlara e-sözlük ya da dijital sözlük denilmektedir.

Dijital sözlüklerin internet bağlantısı olan her yerde ve her zaman erişilebilir olması öğrenciler için kullanım kolaylığı sağlamaktadır. Elektronik sözlük türleri basılı sözlüklerin yanında ek kaynaklar olarak işlev görmektedir. Nesi'ye (1999) göre mobil, çevirim içi ve çevirim dışı gibi türleri olan dijital sözlüklerin erişim kolaylığı, yüksek hız, çoklu ortam kullanımı gibi farklı avantajları bulunmaktadır. Bazı kelimelerin anlamını güçlendirmek için dijital sözlüklerin görsel ve videolar sunması, kolay taşınabilir olması dijital sözlüklerin dikkat çeken özellikleri arasındadır.

Öğrencilere birçok faydası olan sözlüklerin, dijital ortamda kullanılıyor olması öğrencilerin öğrenme düzeyini etkiler mi? Sözcüklerin dijital olması öğrencilerin kelime öğrenme alışkanlığını değiştirir mi? gibi dijital sözlükle ilgili sorularla sıklıkla karşılaşılmaktadır. Çalışkan'a (2022) göre sözcüklerin başarısı, kullanıcıların ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun olmasıyla doğru orantılıdır. Ancak alan yazında yapılan birçok çalışmada (Aslan 2016; Dağtaş, 2014; Kardaş, 2016; Kobayashi, 2008; Lou ve Li, 2012; Maden, 2020) bireylerin kelimenin anlamını öğrenmek için dijital sözlükleri daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Parmawati ve diğ.'ne (2022) göre çok dilli tematik dijital sözlükler, üç dilde (İngilizce, Bahasa Endonezya ve Balise) resimler, kelime listeleri ve sesli örnekler sağlayarak ilkökul öğrencilerinin okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine etkili bir şekilde yardımcı olmaktadır. Maden (2020) ortaokul öğrencilerinin kelimelerin anlamlarını öğrenme sürecinde dijital sözlükleri kullanmaya yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını, bu tutumlarında cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı ancak sınıf düzeyi artıkça öğrencilerin dijital sözlükleri kullanmaya yönelik daha olumlu tutum içinde olduklarını tespit etmiştir. Dashtestani'ye (2013) göre ikinci dili öğrenen öğrenciler cep telefonlarında yer alan dijital sözlükleri sıklıkla kullanmaktadırlar. Kobayashi'ye (2007) göre dijital sözlük kullanımının yaygınlaşmasının en temel sebebi bireylere sağladığı kolaylıklardır. Basılı ve dijital sözlüklerin bireyler üzerine etkisini karşılaştıran Dziemianko (2010, 2011, 2012) üç farklı zamanda yaptığı çalışmalarda bireylerin dijital sözlükleri daha sık tercih ettiklerini, anlama becerisi ya da kelime öğrenme başarısına anlamlı düzeyde etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Dijital sözlüklerin kullanım kolaylığının bireylerin tercih sebebi olduğu söylenebilir.

Her yaşta bireyler tarafından kullanılabilen dijital sözlüklerin ilkökul çağındaki öğrencilerin kullanması önemlidir. Kelime öğrenmeyi daha eğlenceli ve etkileşimli hale getirebilen dijital sözlükler, öğrencilerin teknolojiyi doğru kullanma alışkanlıklarını geliştirmesi yanında öğrencilerin kelime araştırması yaparak bağımsız öğrenme becerilerini etkinleşmesine imkan tanımaktadır. Sözlük kullanımının ilkökullarda öğrencilere birçok faydasının olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin yeni kelime öğrenmelerine, bir kelimenin farklı anlamlarını keşfetmelerine, kelimelerin doğru yazılışlarını görmelerine, kelime ile ilgili farklı özelliklerin (türleri, telaffuzu, dil bilgisel kuralları vb.) fark edilmesine, metinlerde geçen yeni kelimelerin anlamını öğrenerek okuduklarını daha iyi anlamalarına,

anlamlarına göre kelimeleri (eş, zıt, eş sesli) tanıyarak kelimeler arasında doğru ilişkiler kurmalarına, kelimeleri anlamalarına uygun kullanarak yazılı ve sözlü ifade becerilerinin gelişmesine olumlu katkıları bulunmaktadır (Fan, 2000; Hulstijn vd., 1996; Kirkness, 2004; Knight, 1994; Luppescu ve Day, 1993; Nation, 2001). Temel öğrenmelerinin gerçekleştiği ilkokullarda dijital sözlüklerin kullanım durumlarının incelenmesi, öğrencilerin hem dil becerilerinin gelişmesi hem sözlü ve yazılı becerilerinin tespit edilmesi hem de sosyal duygusal gelişim açısından iletişim becerilerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, ilkokullarda dijital sözlük kullanım durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel yaklaşım esas alınarak durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması belirlenen bir konuda var olan durumu açığa çıkarmak için ayrıntılı planlama yaparak bilgi toplama, toplanan bilgileri analiz etme, yorumlama ve bulguları tespit etme aşamalarından oluşmaktadır (Vural ve Cenksever, 2005). Bu çalışmada durum çalışmasının tercih edilme sebepleri ilkokullarda dijital sözlük kullanımını etkileyen faktörleri tespit etmek, dijital sözlüğün olumlu yönlerine ve kullanım zorluklarını ilişkin kullanıcıların görüşlerini belirlemek, dijital sözlük kullanım şekillerini açığa çıkarmak ve sınıf öğretmenlerinin dijital araç kullanım önerilerini belirlemek olarak sıralanabilir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolay erişilebilir örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ulaşılması kolay olan öğelere dayanan kolay erişilebilir örnekleme yöntemi zaman, para ve çabadan tasarruf sağlayarak araştırmanın hedef kitlesine ulaşmak olarak açıklanmaktadır (Patton, 2005). Çalışma grubunun belirlenmesinde bu örnekleme yönteminin seçilme nedeni, araştırmanın amacı olan dijital sözlüklerin her sınıf seviyesinde kullanılabileceği ve sözcük dağarcığını geliştirme çalışmalarının her sınıf düzeyinde Türkçe ders öğretim programında (MEB, 2019) yer alıyor olmasıdır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 2024- 2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde Malatya ve Şanlıurfa illerinde çalışan 13 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Yıl	Sınıf Mevcudu	Okuttuğu Sınıf Düzeyi
K1	E	17	27	2. Sınıf
K2	E	15	31	2. Sınıf
K3	K	18	33	2. Sınıf
K4	K	14	29	3. Sınıf
K5	K	21	29	3. Sınıf
K6	K	22	35	3. Sınıf
K7	K	19	37	3. Sınıf
K8	E	28	34	4. Sınıf
K9	K	16	35	4. Sınıf
K10	E	15	27	4. Sınıf
K11	K	23	38	4. Sınıf
K12	E	28	32	4. Sınıf
K13	E	31	31	4. Sınıf

Tablo 1 verilerine göre araştırmaya 6 erkek, 7 kadın olmak üzere 13 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin mesleki yılı 14 ile 31 yıl arasında değişmektedir. Araştırma kapsamında birinci sınıf öğretmenleri ile görüşülmüş ancak dijital sözlük kullanan sınıf öğretmenlerine rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma grubunda ikinci sınıf okutan üç, üçüncü sınıf okutan dört, dördüncü sınıf okutan altı öğretmen bulunmaktadır. Sınıflarda dijital sözlük kullanımının sınıf mevcutlarına göre etkileneceği düşünülerek görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin sınıflardaki öğrenci sayıları da araştırma kapsamında toplanmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında en az 27, en fazla 38 öğrenci bulunmaktadır. Depremden etkilenen her iki şehrin temel eğitim düzeyinde öğrencilerin yoğunlukta olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacı ve yapıma şekli katılımcı olabilecek öğretmenlere açıklanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden randevu alarak online ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak katılımcıların görüşleri toplanmıştır. Görüşme yapılan ortamların rahat ve sessiz olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcılarla görüşülerek onay alındıktan sonra görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Ses kaydedilmesinden rahatsız olan katılımcılarla yapılan görüşmelerde araştırmacı not tutmuştur. Görüşmeler en az 25 dakika en fazla 50 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler analiz edilerek tablolar halinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada görüşme formu kullanılmıştır. İlkokullarda dijital sözlüklerin kullanım durumlarını araştırmak önemli görülmüştür. Bu konuda literatür taraması yapılarak soru havuzu oluşturulmuştur. Türkçe Eğitimi alanında doktora yapan iki akademisyenden görüşme formuna ilişkin görüşler alınarak formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formunda araştırma amacına uygun olarak dört demografik ve beş açık uçlu soru sorulmuştur. Görüşme formunda demografik veri olarak katılımcıların cinsiyeti, mesleki kıdemleri, sınıf mevcutları, okuttukları sınıf düzeyleri sorulmuştur. Formda yer alan açık uçlu sorular ise şunlardır:

1. İlkokullarda dijital sözlük kullanımını etkileyen faktörler nelerdir?
2. Dijital sözlüğün olumlu özelliklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Dijital sözlüğün kullanım zorluklarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Dijital sözlüğü nasıl kullanırsınız?
5. Dijital sözlük kullanımına ilişkin önerileriniz nelerdir?

Veri Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler betimsel analizi ile yorumlanmıştır. Analiz sürecinde öncelikle araştırma sorusu ve amacı net bir şekilde belirtilmiştir. Verilerin analizi için araştırmanın teorik alt yapısına ve literatür taramalarına dayanan bir çerçeve oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri araştırma soruları kapsamında derlenmiştir. Toplanan verilerin önemli noktaları belirlenerek veriler özetlenmiştir. Verilerden açığa çıkan kodlar sınıflandırılmış, veriler detaylı şekilde betimlenmiştir. Betimlenen veriler yorumlanmış, anlamlandırılarak aralarındaki ilişkiler tespit edilmiştir. Bulgular literatürle ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Tablolar halinde sunulan bulguların daha anlaşılır hale gelmesi için katılımcıların doğrudan görüşleri tablo altlarında verilmiştir.

Araştırmacıların Rolü

Araştırmacı, çalışma sürecinde veri toplayan, analiz eden bir gözlemci olmakla birlikte aynı zamanda araştırmanın bir parçası olma rolünü de taşımaktadır. Araştırmacı, çalışma boyunca literatürü inceleyerek, öğretmenlerle görüşme yaparak veri toplayıcısı olmuştur. Topladığı verileri analiz edip yorumlayarak veri yorumlayıcısı olmuştur. Görüşmelerde öğretmenlerin görüşlerini açıklamalarına teşvik ederek ve farklı görüşlerin açığa çıkmasına zemin hazırlayarak çalışmada etkin rol oynamıştır.

Araştırmacı, çalışma süresince kendi rolünü, ön yargılarını ve önsözlerini bir kenara koyarak gerçek bulguları raporlaştırmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada etik ilkelerin uygulanmasına dikkat edilmiştir (Patton, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öncelikle araştırmanın istatistiksel bir genelleme amacı bulunmamaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde araştırmanın amacı, yöntemleri, olası riskleri ve faydaları hakkında sınıf öğretmenlerine bilgilendirmeler yapılarak gönüllü katılımcılarla çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, araştırma konusunu olan dijital sözlükleri kullanan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda araştırmada gerçek durumu yaşayan kişilere ulaşıldığı söylenebilir. Araştırmada kullanılan görüşme formuna ilişkin Türkçe Eğitimi alanında doktora yapan iki akademisyenden destek alınmasıyla veri toplama aracının niteliği artırılmıştır. Toplanan veriler doğru ve güvenilir bir şekilde kaydedilmiş, kaydedilen verilerin doğru kodlanması sağlanmıştır. Verilerin analizinde, analiz birimleri belirlenerek, araştırma modeli açıklanmıştır. Veri analizi sonrasında katılımcıların görüşleri ile araştırmacının bulduğu kodlar arasında uyum olup olmadığına ilişkin online ortamdan katılımcılardan teyit alınmıştır. Araştırma süresince katılımcılarla açık iletişim kurulmuş, toplanan veriler güvenle saklanmıştır. Her katılımcının görüşlerini açıklamaları için yeterince zaman verilmiştir. Katılımcıların doğrudan görüşlerine yer verilerek bulguların anlaşılabilirlik düzeyi artırılmıştır. Araştırma süreci adım adım açıklanarak benzer araştırma yapmak isteyenlere örnek uygulama sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırma amacına uygun olarak sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları araştırma amacı odağında düzenlenerek farklı tablolarda sunulmuştur. Tablolarda yer alan verilerin anlaşılır olması için katılımcıların görüşleri doğrudan verilmiştir. Tablo 2’de ilkokullarda dijital sözlük kullanımını etkileyen faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 2

İlkokullarda Dijital Sözlük Kullanımını Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşler

Görüşler	f
Okulun internet altyapısı	9
Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyi	8
Dijital sözlüklerin bilinirliği ve kullanım kolaylığı	7
Derslerde ele alınan metinlerin özellikleri	5

Tablo 2 verilerine göre sınıf öğretmenleri; okulun internet altyapısı (f=9), öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyi (f=8), dijital sözlüklerin bilinirliği ve kullanım kolaylığı (f=7), derslerde ele alınan metinlerin özellikleri (f=5) gibi faktörlere bağlı olarak dijital sözlük kullanım durumları değişmektedir. Öğretmenlerin dijital sözlük kullanımını daha çok okulun internet altyapısı etkilemektedir. Konuya ilişkin katılımcıların görüşleri şunlardır:

K4: Ben bu yıl üçüncü sınıfa okutuyorum. 29 öğrencim var. Öğrencilerimin okumayla ilgili hiçbir sorunu kalmadığı için artık daha çok sözcük çalışmaları yapıyorum. Çünkü bunun okuduğunu anlamayı etkileyeceğini biliyorum. Benim dijital sözlük kullanmamı en fazla etkileyen şey, okuldaki internetin çekme durumu. Çünkü sınıfta bazen internet çekmiyor ve ben de akıllı tahtayı kullanamıyorum. Bu durumda kendi telefonumun internetini bağliyorum ama o internette bazen yetersiz olabiliyor.

K11: Dördüncü sınıfa olduğumuzda daha fazla sözcük çalışmaları yapıyoruz. Aslında tam aksi düşünülebilir. Sanki üst sınıflara gittikçe sözlük kullanma alışkanlığı azalacakmış gibi gelebilir. Aksine daha çok artıyor. Benim dijital sözlük kullanma durumum metinlere göre değişebiliyor. Mesela bilgilendirici metinlerde öğrencilerin bilmediği o kadar çok kelime oluyor ki bu durumda ben daha

çok dijital sözlük kullanıyorum. Öyküleyici metinlerde ise dijital sözü kullanma ihtiyacım neredeyse hiç yok. Yani öyküleyici metinlerde dijital kullanmayı gerekli görmüyorum.

Tablo 3'te dijital sözlüğün olumlu özelliklerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 3
Dijital Sözlüğün Olumlu Özelliklerine İlişkin Görüşler

Görüşler	f
Kelimenin anlamını öğrenmek	9
Anlamı bilinmeyen kelimenin anlamına kolay ve hızlı erişmek	8
Kelimenin farklı dillerde karşılığını öğrenmek	5
Kelimenin doğru söyleyişini (sesletim) öğrenmek	5
Kelimenin eş, karşıt, terim vb. farklı açılardan anlamlarını öğrenmek	4
Kelimelerle ilgili güncel bilgilere ulaşmak	4
Kelimelerin geçtiği atasözü ve deyimleri öğrenmek	3
Kelimenin kullanımına ilişkin farklı cümleler görmek	3
Kelimelerin işaret dili ile gösterimini öğrenmek	3

Tablo 3 verilerine göre sınıf öğretmenleri dijital sözlük kullanmanın olumlu yönlerini; kelimenin anlamını öğrenmek (f=9), anlamı bilinmeyen kelimenin anlamına kolay ve hızlı erişmek (f=8), kelimenin farklı dillerde karşılığını öğrenmek (f=5), kelimenin doğru söyleyişini (sesletim) öğrenmek (f=5), kelimenin eş, karşıt, terim vb. farklı açılardan anlamlarını öğrenmek (f=4), kelimelerle ilgili güncel bilgilere ulaşmak (f=4), kelimelerin geçtiği atasözü ve deyimleri öğrenmek (f=3), kelimenin kullanımına ilişkin farklı cümleler görmek (f=3), kelimelerin işaret dili ile gösterimini öğrenmek (f=3) olarak sıralamışlardır. Konuya ilişkin katılımcıları görüşleri şunlardır:

K7: Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci ya da yabancı olmamasına rağmen evde Türkçe konuşulmayan çok fazla öğrencim var. Dijital sözlüklerin bence en önemli yararı kelimenin telaffuzu noktasında öğrencilere yardımcı olmasıdır. Bu öğrenciler kelimenin anlamını bilseler bile özellikle o kelimenin doğru telaffuzunu öğretmek için dijital sözlük kullanıyorum. Sınıfta onlara özellikle "Bak dinleyin!" diye sesleniyorum.

K13: Dijital sözlüklerin elbette birçok olumlu yönü var ama şu an aklıma gelen ilk şey geçen bir öğrencim bahsetmişti. Benim de çok dikkatimi çekti. Türk Dil Kurumu'nun dijital sözlüğünde kelimenin yazılmasına yönelik işaret dili ile gösterimi var. Bu, öğrencilerin çok dikkatini çekmiş. Yani dijital sözcükler kelimenin okunuşunu, yazılışını, anlamını vermekle birlikte o kelimenin farklı dezavantajlı öğrenciler için kapsayıcı açıdan işaret diliyle vermesi çok etkileyici.

Tablo 4'te dijital sözlüğün kullanım zorluklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4
Dijital Sözlüğün Kullanım Zorluklarına İlişkin Görüşler

Görüşler	f
Öğrencinin dijital araca erişim sorunları yaşaması	10
İnternet bağlantısında kesintiler yaşanması	9
Sözcük çalışmalarında deftere yazma isteğinin azalması	7
Kelimenin anlamını ararken zararlı içeriklerle karşılaşılması	7
Basılı sözlüklerin kullanımının azalması	6
Öğrencilerin düzeyine uygun olarak kelimelerin farklı anlamlarının verilmemesi	4
Lisansız olan dijital sözlüklerin yanlış bilgi sunması	4

Tablo 4 verilerine göre sınıf öğretmenleri dijital sözlüğün kullanım zorluklarına ilişkin; öğrencinin dijital araca erişim sorunları yaşaması (f=10), internet bağlantısında kesintiler yaşanması (f=9), sözcük çalışmalarında deftere yazma isteğinin azalması (f=7), kelimenin anlamını ararken zararlı içeriklerle karşılaşılması (f=7), basılı sözlüklerin kullanımının azalması (f=6), öğrencilerin düzeyine uygun olarak kelimelerin farklı anlamlarının verilmemesi (f=4), lisansı olmayan dijital sözlüklerin yanlış bilgi sunması (f=4) şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin katılımcıları görüşleri şunlardır:

K2: Dijital sözlüğün kullanımında çok fazla zorluk yaşadığımı söyleyemem ancak bir önerim var. Özellikle bu açıdan zaman zaman karmaşıklık yaşadığımı söyleyebilirim. Dijital sözlüklerde öğrencilerin seviyelerinin çok üstünde bir anlatım tarzıyla kelimelerin anlamları verilmiş. Ya da kelimeyi cümle içinde kullanırken anlamı bilinmeyen bir çok kelimenin yer aldığı cümleler kullanılmış. Bir kelimenin yedi sekiz farklı anlamı aynı anda verilmiş. Bu öğrencilerin dikkatini dağıtabiliyor. Öğrenci kendi özelliklerini yazdığında kendi seviyesine göre kelimelerle karşılaşsa kafası daha fazla karışmaz diye düşünüyorum.

K12: Benim sınıfımda basılı sözlük de bulunmakta ancak ben de sık sık dijital sözlüğü kullanıyorum. Bu bir zorluk mu bilmiyorum ama dijital sözlüğü sınıfta kullandıkça öğrencilerin basılı sözlüğü kullanmadığını fark ettim. Geçen bir öğrencime “Bugün internet yok. Basılı sözlükten kelimenin anlamını bul.” dememe rağmen öğrenci internetin gelmesini bekledi. Basılı sözlüğü kullanmadı. Dijital bir çağda elbette öğrencilerin online sözlükleri kullanmasını istiyorum. Kendim de teşvik ediyorum. Ancak basılı kaynaklara ilginin azalması beni korkutuyor.

Tablo 5’te dijital sözlük kullanım şekillerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 5
Dijital Sözlük Kullanım Şekillerine İlişkin Görüşler

Görüşler	f
Ders içinde	
Metnin okunmasından sonra	6
Serbest yazma çalışmaları sırasında	5
Metni okuma sırasında	3
Konuşma becerilerinin uygulanması sonrasında	3
Dersin girişinde (Anlamı bilinmeyen bir kelime vererek öğrencilerin dikkat çekme)	2
Ders saati dışında	
Kelime odağında dijital oyunlar oynamak	7
Öğretmenin belirttiği kelimelerin anlamını araştırmak	5
Kendi (Öğrenci) kişisel sözlüğünü oluşturmak	4

Tablo 5 verilerine göre sınıf öğretmenleri dijital sözlüğü ders içinde ve ders saati dışında olmak üzere iki farklı zaman diliminde kullanmaktadırlar. Öğretmenler ders içinde; metnin okunmasından sonra (f=6), serbest yazma çalışmaları sırasında (f=5), metni okuma sırasında (f=3), konuşma becerilerinin uygulanması sonrasında (f=3) ve dersin girişinde (anlamı bilinmeyen bir kelime vererek öğrencilerin dikkat çekme) (f=2) dijital sözlük kullanmaktadırlar. Ders dışında ise belli bir zaman sınırlaması olmaksızın kelime odağında dijital oyunlar oynamak (f=7), öğretmenin belirttiği kelimelerin anlamını araştırmak (f=5) ve kendi (öğrenci) kişisel sözlüğünü oluşturmak (f=4) için dijital sözlük kullanmaktadırlar. Konuya ilişkin katılımcıları görüşleri şunlardır:

K8: Bence sözlük çalışması en çok bir metni okuduktan sonra yapılmalıdır. Öğrenciler metni okumalı, anlamını bildiği ve bilmediği kelimeleri ayırt etmeli ve sonrasında anlamını bilmediği kelimeleri sözlükten bulmalıdır. Ben genelde bu yolu kullanıyorum. Ders kitabından ilgili metni akıllı tahtadan açıyorum. Kendim okuyorum, öğrencilere okutuyorum. Akabinde anlamı bilinmeyen kelimeleri akıllı tahtadan tespit ediyorum. Dijital sözlüğü açıyorum ki genelde Türk Dil Kurumunun sözlüğünü kullanırım. Kelimelerin sırayla anlamlarını öğreniriz. Sonra zamanım yettikçe öğrencilerden o kelimeyi cümle içerisinde farklı şekillerde kullanmalarını isterim.

K10: Ben bir soruya olduğunda sıcaklığı sıcaklığına cevap vermeyi, oluşan sorunu hemen çözme seviyorum. Bu nedenle dijital sözlüğü ben metni okuma sırasında kullanırım. Çocukların bilemeyeceğini düşündüğüm bir kelimeyi hemen dijital sözlüğe yazarım. Oradan anlamını öğretirim. Sonra okumaya devam ederim. Ancak bence buradan daha önemlisi ev ödevi olarak da dijital sözlüğü kullanmalarını söylediğim olmuştur. Yakın zamanda öğrencilerin kendi kişisel sözlüğünü oluşturmalarına ilişkin il bazında yürütülen bir proje vardı. Orda her öğrenci kendi kişisel sözcüğünü oluşturdu. Öğrenciler dijital sözcüğü en fazla bu aşamada kullandıklarını söyleyebilirim.

Tablo 6’da dijital sözlük kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin önerileri yer almaktadır.

Tablo 6
Dijital Sözlük Kullanımına İlişkin Öneriler

Görüşler	f
Siber açıdan güvenli platformlardaki dijital sözlükler yaygınlaştırılmalı	6
Öğretmen ve veliler nitelikli dijital sözlüklerin kullanımına yönelik öğrencilere rehberlik etmeli	5
Dijital ve basılı sözlük kullanımı birbiri ile ilişkilendirilmeli	4
Ders kitapları ile uyumlu dijital sözlükler geliştirilmeli	3

Tablo 6’ya göre sınıf öğretmenleri dijital sözlük kullanımına ilişkin; siber açıdan güvenli platformlardaki dijital sözlüklerin yaygınlaştırılması (f=6), öğretmen ve velilerin nitelikli dijital sözlüklerin kullanımına yönelik öğrencilere rehberlik etmesi (f=5), dijital ve basılı sözlük kullanımının birbiri ile ilişkilendirilmesi (f=4), ders kitapları ile uyumlu dijital sözlüklerin geliştirilmesi (f=3) şeklinde farklı öneriler geliştirmişlerdir. Konuya ilişkin katılımcıları görüşleri şunlardır:

K5: *Dijital sözlüğün kullanımında en fazla dikkat edilmesi gereken nokta güvenilir siteler. Benim önerim de bu konuda olacak. Geçen öğrencim bireysel olarak çalışırken dijital sözlük kullanmış. Arama çubuğuna sözlük yazınca ekşi sözlük çıkmış. Argo ifadelerin geçtiği bir sözlüğe erişmiş. Burada kelimenin anlamı bir tarafa öğrencinin karşılaştığı ifadeler istediğimiz bir durum değil. Dolayısıyla öğrencilerin kendilerine uygun dijital sözlüklere erişmeleri bence çok önemli.*

K9: *Öğrenciler sözlük çalışmalarının en fazla ders kitaplarındaki metinlere bağlı olarak yapıyorlar. Benim önerim biraz da Milli Eğitim Bakanlığındaki ilgili yetkililere. Ders kitabı oluşturulurken dinleme metinleri ile ilgili karekod çalışmaları yapmışlar. Neden burada ders kitaplarıyla ilişkili sözcük listeleri oluşturmasın ki? En azından öğrenciler bilindik, belli bir uzman görüşünden geçmiş sözlüklere ulaşırlar.*

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokullarda dijital sözlük kullanım durumlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin; okulun internet altyapısı, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyi, dijital sözlüklerin bilinirliği ve kullanım kolaylığı, derslerde ele alınan metinlerin özellikleri gibi faktörlere bağlı olarak dijital sözlük kullanım durumlarının değiştiği görülmüştür. Dashtestani’ye (2013) göre öğrenciler dijital sözlük kullanımına karşı olumlu tutumlar beslemektedirler. Müller-Spitzer ve diğ. (2012) bireylerin dijital sözlüklerden beklentilerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada katılımcıların sözlüklerin güvenilir, güncel, anlamı sade ve net sunması gibi özellikler taşımalarını beklediklerini ifade etmiştir. Araştırma bulgularında dijital sözlüklerin kullanıcılara kullanım kolaylığını sunmasının kullanım sıklığını artırdığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri dijital sözlük kullanmayı; kelimenin anlamını öğrenmek, anlamı bilinmeyen kelimenin anlamına kolay ve hızlı erişmek, kelimenin farklı dillerde karşılığını öğrenmek, kelimenin doğru söyleyişini (sesletim) öğrenmek, kelimenin eş, karşıt, terim vb. farklı açılardan anlamlarını öğrenmek, kelimelerle ilgili güncel bilgilere ulaşmak, kelimelerin geçtiği atasözü ve deyimleri öğrenmek, kelimenin kullanımına ilişkin farklı cümleler görmek kelimelerin işaret dili ile gösterimini öğrenmek açılarından olumlu görmektedirler. Aust, Kelley ve Roby (1993) dijital sözlükleri, hedef dile ait bir sözcüğe ilişkin bilgiye zaman kaybetmeden kısa sürede erişim sağlaması açısından önemli görmektedir. Bu araştırma bulgularında sınıf öğretmenlerinin dijital sözlük kullanımının kelime öğrenme stratejilerine, öğrencilerin anlama becerilerinin artmasına ya da kalıcı öğrenmelerine ilişkin

etkilerine yönelik fikir beyan etmemeleri dikkat çekicidir. Sorulması gereken sorulardan biri de dijital sözlüklerin öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine bir etkisinin olup olmadığıdır. Kobayashi (2007) çevrimiçi sözlüklerin basılı sözlüklere nazaran öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerine anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığını, yeni öğrendiği kelimeyi aklında tutma düzeyini ya da okuduğunu anlama erişi durumunu değiştirmedığını ifade etmiştir. Bu bulgunun aksine Amirian ve Heshmatifar (2013) yaptığı çalışmada dijital sözlük kullanan bireylerin kelime öğrenme düzeylerinde başarıyı artırdığını tespit etmiştir. Bu farklılığın araştırmada kullanan materyallerden ya da katılımcıların özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenleri dijital sözlüğün kullanım zorluklarına ilişkin; öğrencinin dijital araca erişim sorunları yaşaması, internet bağlantısında kesintiler yaşanması, sözcük çalışmalarında deftere yazma isteğinin azalması, kelimenin anlamını ararken zararlı içeriklerle karşılaşılması, basılı sözlüklerin kullanımının azalması, öğrencilerin düzeyine uygun olarak kelimelerin farklı anlamlarının verilmemesi, lisansı olmayan dijital sözlüklerin yanlış bilgi sunması gibi durumları ifade etmişlerdir. Çalışkan'a (2022) göre e-sözlükler basılı sözlüklerle karşılaştırıldığında kullanım kolaylığı açısından avantajlı durumdadır. Taylor ve Chan (1994) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin dijital sözlükler aracılığıyla anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını kolaylıkla bulmalarının öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimini yavaşlatacağı ya da engelleyeceği yönünden endişeleri olduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmenleri dijital sözlüğü ders içinde ve ders saati dışında olmak üzere iki farklı şekilde kullanmaktadırlar. Öğretmenler ders içinde; metnin okunmasından sonra, serbest yazma çalışmaları sırasında, metni okuma sırasında, konuşma becerilerinin uygulanması sonrasında ve dersin girişinde (anlamı bilinmeyen bir kelime vererek öğrencilerin dikkat çekme) dijital sözlük kullanmaktadırlar. Ders dışında ise belli bir zaman sınırlaması olmaksızın kelime odağında dijital oyunlar oynamak, öğretmenin belirttiği kelimelerin anlamını araştırmak ve kendi (öğrenci) kişisel sözlüğünü oluşturmak için dijital sözlük kullanmaktadırlar. Hamouda (2013) yaptığı araştırmada ikinci dil öğrenen öğrencilerin e-sözlüklere (elektronik cep sözlükleri, online sözlükler vb.) bağımlı olduklarını tespit etmiştir. İkinci dil öğrenme sürecinde öğrencilerin metnin okuma öncesinde, okuma sırasında, okuma sonrasında, dinleme etkinliklerinde ya da yazma sürecinde ihtiyaçları oldukça kullandıkları düşünüldüğünde öğrencilerin dijital sözlüklere neden bağımlı oldukları daha anlaşılır olmaktadır.

Dijital sözlük kullanımına ilişkin sınıf öğretmenleri; siber açıdan güvenli platformlardaki dijital sözlüklerin yaygınlaştırılması, öğretmen ve velilerin nitelikli dijital sözlüklerin kullanımına yönelik öğrencilere rehberlik etmesi, dijital ve basılı sözlük kullanımının birbiri ile ilişkilendirilmesi, ders kitapları ile uyumlu dijital sözlüklerin geliştirilmesi şeklinde farklı öneriler geliştirmişlerdir. Nesi (2009) dijital sözlüklere, online ortamda bulunan farklı medya aracılığıyla erişilebilmesini vurgulayarak sözlüğe erişim yollarının çeşitlenmesine dikkat çekmiştir. Bu açıdan öğrencilerin sözlüklere erişimi konusunda güvenilir olan farklı yollar önerilmelidir. Fageeh (2014) dijital sözlük kullanmanın öğrencilerin kelime öğrenmeye ilişkin motivasyonlarını artırdığını ve olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmiştir. Bu nedenle dijital sözlük kullanımının öğrencilerin iletişim becerilerine, sosyal duyuşsal gelişimlerine etkilerine bakılması önerilmektedir. Ratminingsih, ve diğ. (2021) ilköğretimde çok dilli okuryazarlığın geliştirilmesi için gerekli kaynaklardan biri olan basılı ve dijital sözlüğün ihtiyaç analizini betimlemeyi amaçladığı araştırmasında yırtılmadığı ve kaybolmadığı için dijital sözlüklerin ilkokullarda daha etkili olduğunu, çok dilli sözlüklerin öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmede yetersiz kaldığını tespit etmiştir. İlkokullarda çok dilli okuryazarlığı geliştirmek için sözlüklerin niteliklerinin artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil –ana çizgileriyle dilbilim-*. (3. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Amirian, S. M. R. & Heshmatifar, Z. (2013). The impact of using electronic dictionary on vocabulary learning and retention of Iranian EFL learners. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 35-44.

- Aslan, E. (2016). A study on the use of mobile dictionaries in vocabulary teaching. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 1-8.
- Atkins, B.T.S. & Rundell, M. (2008). *The oxford guide to practical lexicography*. New York: Oxford University Press.
- Aust, R., Kelley, M. J. & Roby, W.B., (1993). The use of hyper-reference and conventional dictionaries. *Educational Technology Research and Development*, 41(4), 63-73.
- Bekdaş, M. (2017). Sözlük türlerinin tasnifi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(4), 52-59.
- Brumfit, C. (1985). *Language and literature teaching: From practice to principle*. Oxford: Pergamon Press.
- Çalışkan, E. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital sözlük uygulamalarının okuduğunu anlama becerisine, söz varlığına ve kalıcılığa etkisi*. Doktora tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya.
- Dagtas, A. (2014). Opinions of secondary school 7th class students directed towards electronic dictionaries. *The Journal of Academic Social Science*, 2(7), 542-555.
- Dash, N. S. (2007). The art of lexicography. (Ed.) Muhvic, V., & Socanac, D. *Encyclopedia of life support systems* içinde (ss. 224-276), Oxford: EoLSS Publishers.
- Dashtestani, R. (2013). EFL teachers' and students' perspectives on the use of electronic dictionaries for learning English. *CALL-EJ*, 14(2), 51-65.
- Dziemianko, A. (2010). Paper or electronic? the role of dictionary form in language reception, production and the retention of meaning and collocations. *International Journal of Lexicography*, 23(3), 257-273.
- Dziemianko, A. (2011). Does Dictionary Form Really Matter? In K. Akasu and S. Uchida (eds.), *Lexicography: Theoretical and Practical Perspectives*. Kyoto: Asian Association for Lexicography, 92-101.
- Dziemianko, A. (2012). Why one and two do not make three: dictionary form revisited. *Lexikos*, 22, 195-216.
- Etza, E. Y. & Saadeh, Z.(2011). Dictionary as a major resource for efl course in pronunciation. *World Journal of English Language*, 1(1), 63-67.
- Fageeh, A. I. (2014). Effects of using the online dictionary for etymological analysis on vocabulary development in efl college students. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 883-890.
- Fan, M. (2000). How big is the gap and how to narrow it?: An investigation into the active and passive vocabulary knowledge of L2 learners. *RELC Journal*, 31(2), 105-116.
- Hamouda. A. (2013). An Investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi students in the EL listening classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 114-155.
- Hulstijn, J. H., Hollander, M. & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80(3), 327-339.
- Ilsou, R. (1985). *Dictionaries, lexicograph and language learning*. Headington Hill Hall: Pergamon Press Ltd.
- Kardaş, D. (2016). A study on attitude and habit of using dictionary by students who learn Turkish as a foreign language. *National Education*, 210, 507-519.
- Kirkness, A. (2004). Lexicography. (Eds.) Allen, D., & Elder, C. in *The handbook of applied Linguistics* (pp. 54-80).
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, 78(3), 285-299.
- Kobayashi, C. (2007). *Comparing electronic and printed dictionaries: their effects on lexical processing strategy use, word retention, and reading comprehension*. In K. B. Watts (Ed.), JALT 2006 Conference Proceedings (pp. 657-671). Tokyo: JALT.
- Kobayashi, C. (2008). *The Use of pocket electronic and printed dictionaries: A Mixed method study*. In K. B. Watts, T. Muller, & M. Swanson (Eds.), JALT 2007 Conference Proceedings (pp. 769-783). Tokyo: JALT

- Kocaman, A. (1998). Dilbilim, sözlük, sözlüçlük. *Kebikeç İnsan Bilimleri İçin Kaynak Araştırmaları Dergisi*, 6, 11-113.
- Lou, X. & Li, L. (2012). A survey on English majors' dynamic trends of dictionaries using. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2(2), 79-83.
- Lupescu, S. & Day, R.R. (1993). Reading, dictionaries and vocabulary learning. *Language Learning*, 43, 263-279.
- Maden, A. (2020). Comparison of student attitudes towards printed and digital dictionary use: A case of middle school. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 835-848. Doi: 10.17263/jlls.759322.
- Müller-Spitzer, C., A. Koplenig & Töpel, A. (2012). Online Dictionary Use: Key Findings from an Empirical Research Project. In S. Granger and M. Paquot (Eds.), *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press, 425-457.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesi, H. (1999). The specification of dictionary reference skills in higher education. In Hartmann, R.R.K. (Ed.). *Dictionaries in Language Learning: Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the TNP Sub-Project 9: Dictionaries*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Nesi, H. (2009). Dictionaries in Electronic Form. Cowie, A.P. (Ed.). *The Oxford History of English Lexicography* (pp. 458-478.) Oxford: Oxford University Press.
- MEB, (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (meb.gov.tr) adresinden erişilmiştir.
- Parmawati, L., Ratminingsih, N., & Budasi, I. (2022). The Development of Multilingual Thematic Digital Dictionary for Elementary School Students. *E-LINK JOURNAL*. <https://doi.org/10.30736/ej.v9i2.513>.
- Pasfield-Neofitou, S. (2009). Paper, electronic or online?: Different dictionaries for different activities. *Babel*, 43(2), 12-18.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Ratminingsih, N., Agustini, K., Budasi, I., Trika, K., Ana, A., Ayu, I., & Dewi, R. (2021). Printed and Digital Dictionary for Multilingual Literacy Development: A Needs Analysis. *Proceedings of the 2nd International Conference on Education, Language, Literature, and Arts (ICELLA 2021)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211021.018>.
- Taylor, A. & Chan, A. (1994). *Pocket electronic dictionaries and their use*. in: Willy Martin, Willem Meijs, Margreet Moerland, Elsemie ten Pas, Piet van Sterkenburg, and Piek Vossen (Eds.) *Proceedings of the 6th Euralex International Congress*, (Amsterdam: Euralex), 598-605.
- Tseng, F. (2009). EFL students' Yahoo! Online bilingual dictionary use behavior. *English Language Teaching*, 2(3), 98-108.
- Vural, R. ve Cenkseven, F. (2005). Eğitim araştırmalarında örnek olay (vaka) çalışmaları: tanımı, türleri, aşamaları ve raporlaştırılması. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 25-38.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zgusta, L. (1971). Studies in syntax and semantics. *Foundations of Language*, 10, 307-309.

BÖLÜM 10

TİYATRO VE DRAMA UYGULAMALARINDA WEB 2.0 ARAÇLARINDAN VE YAPAY ZEKÂDAN YARARLANMA

Nuri Karasakaloğlu¹, Beril Çakan Polat²

Özet

Eğitimde, tiyatro ve dramanın önemli bir işlevi bulunmaktadır. Çocuğun gelişiminde büyük rol oynayan tiyatro ve drama etkinliklerinden eğitim ve öğretimin tüm aşamalarında yararlanmak oldukça önemlidir. Öğretmenler ve öğrenciler, tiyatro ve dramada içerik oluşturmak, sergilemek ve dağıtmak için yeni dijital araçlar kullanabilirler. Bu doğrultuda tiyatro ve dramada günümüz teknoloji materyallerinden Web 2.0 araçları ve yapay zekâ araçlarından yararlanılabilir. Bu araçlar, tiyatro ve drama etkinliklerini teknoloji ile zenginleştirerek öğrencilere daha interaktif, yaratıcı ve çok yönlü bir öğrenme deneyimi sunabilir. Etkinlik amaçlarına göre bu araçları seçerek eğitim sürecinde teknolojiyi daha anlamlı ve etkili hale getirmek mümkündür. Tiyatro ve drama uygulamalarında kullanılacak Web 2.0 araçları ve yapay zekâ araçları, öğretmenlerin yaratıcı etkinlikler düzenlemesine ve öğrencilerin yaratıcı düşünme, iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Bu çalışmada eğitim ortamlarında gerçekleştiren tiyatro ve drama uygulamalarında yararlanılabilecek Web 2.0 ve yapay zekâ araçlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için konuyla ilgili kaynaklara ve verilere ulaşılarak alan yazın taraması yapılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle tiyatro ve drama uygulamalarında kullanılacak Web 2.0 araçları ve yapay zekâ araçları sunulmuş ve örnek etkinlikler verilmiştir. Çalışma sonunda öğretmenlere, öğrencilere ve yapay zekâ araştırma şirketlerine bu araçlardan yararlanılmasına ve etik ilkelerin uygulanmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tiyatro, drama, Web 2.0 araçları, yapay zekâ araçları

GİRİŞ

Tiyatro, bir metnin ya da tasarımın belirli bir mekânda ve zaman diliminde, oyuncular tarafından canlandırılarak hayata geçirildiği bir sanat dalıdır. Bu sanat dalı; oyun, oyuncu, izleyici, sahne, suflör, yazar, kostüm, makyaj ve dekor gibi temel unsurları bir araya getirir (Ulutaş, 2018). Tarih boyunca tiyatro farklı şekillerde ele alınmıştır. Bazı görüşler, tiyatronun halkı eğitmek ve onlarda sanat ile estetik duygusunu geliştirmek için bir araç olması gerektiğini savunurken bazıları ise tiyatronun yalnızca sanat amacı taşıması ve başka bir görev üstlenmemesi gerektiğini ileri sürmüştür. (Alpöge, 2006). Bu görüşler tiyatro metinlerinin ve sahnelenen eserlerin bireylerde çeşitli becerileri geliştirmek amacıyla kullanıldığını ortaya koymaktadır.

“Sıklıkla tiyatro ile karıştırılan ve onunla özdeşleştirilen drama ise bireyin kendisini özgürce ve doğal bir şekilde ifade etmesinin en etkili yollarından biridir. Yaşamın farklı anlarını, bazen uzmanların yönlendirmesiyle, bazen de kendiliğinden gelişen bir süreç içinde aktarmak drama yoluyla sıkça mümkün olmuştur” (Aytaş, 2013, s.38). Latince kökenli bir kelime olan drama “yapmak, etmek, eylemek” anlamına gelen drama, tiyatro biliminde özetlenmiş, soyutlanmış eylemi ifade eder ((Nutku, 2006; San, 1990). “Drama, tiyatro sanatının çoğu uygulamaları ve fikirleri hakkında bilgi vermesine rağmen onun gerçek değeri öğretim aracı olması olarak belirtilmektedir.” (Uşaklı, 2011: 8). Drama; hayal gücünü, yaratıcılığı ve estetik anlayışı geliştirme, sosyal ve psikolojik farkındalık kazandırma, sağlıklı iletişim kurabilme, dil becerisi edinme, yaşam deneyimi kazandırma, zihinsel ve psiko-motor gelişime katkı sağlama, özgüven kazanma ve karar verme gibi birçok açıdan bireyin kendini geliştirmesine ve yaşamla bütünleşmesine olanak tanıdığı için eğitim ortamlarında kullanılacak etkili bir araç ve kazandırılması gereken önemli bir beceridir (Maden, 2010). Aynı zamanda tiyatro

¹Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, nkarasakaloglu@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5577-4551

²Sorumlu yazar: Arş. Gör., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, beril.cakan@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8438-7788

eserlerinin sahneye konulması ile çocukların oyun oynama süreçleri arasında dikkat çekici bir benzerlik bulunmaktadır. Bu nedenle, çocuğun gelişimine önemli katkılar sunabileceği düşünülen dramatisasyon etkinliklerinin, eğitim ve öğretimin her kademesinde aktif şekilde kullanılması büyük bir değer taşımaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2005).

Günümüzde tiyatrodaki bilgisayar sistemleri, sahne düzeninin tasarlanması, ışık efektlerinin oluşturulması ve oyun atmosferinin etkileyici bir şekilde sunulması için en çok kullanılan teknolojilerden biridir. Ayrıca, bilgisayar ve internetin etkisiyle küreselleşmenin bir parçası haline gelen tiyatro, dünya ile daha geniş bir bağ kurmak ve modern izleyicinin yaşam tarzına uygun eserler ortaya koymak için dijital yöntemlerden yararlanmaktadır. (Aydoğan ve Aydoğan, 2021). Tiyatronun teknoloji ile olan ilişkisi her zaman sürekli bir evrim izlememiştir. Bazen yeni teknolojilerle ortaya çıkan değişimler, sahnelemede belirgin kırılmalar yaratılmıştır. Çoklu ortam kullanımı, özellikle 1910'lar, 1960'lar ve 1990'lar gibi dönemlerde önemli bir gelişim göstermiştir, ancak bu teknolojilerin tiyatro üzerindeki etkisi her zaman net bir şekilde geliştirilmiş değildir. Yeni toplumsal hareketler, kadın ve gençlik hareketleri, sinema ve kayıt teknolojileri, bilgisayarların yaygınlaşması ve dijitalleşme gibi unsurlar, tiyatro sahnelemelerindeki teknolojik yenilikler pek sık büyük kırılmalar sağlamamıştır. Tiyatronun teknoloji ile ilişkisi, her zaman evrimsel bir süreklilik içinde gerçekleşmez, bazen yeni çıkan ortam ve teknolojiyle kırılmalar yaşanmaz (Bergaus, 2005).

Tiyatro, varoluşundan bu yana dönemin teknolojilerine uyum sağlayan yenilikler eklenmiş, ancak bu yenilikler genellikle sahne düzeni, aydınlatma ve dekor gibi mekanla ilgili unsurlarla sınırlı kalmıştır. Son yıllarda tiyatro, daha ileri düzeydeki teknolojilerle ilişki kurarak, kendine yeni alanlar açmış ve daha geniş bir izleyici kitlesine ulaşmaya başladı. Örneğin, fotoğrafların sahne dekoruna eklenerek işlevi artırılabilirken, video teknolojisi tiyatro için önemli bir araç haline getirildi (Aydoğan ve Kaplanoğlu, 2020). Davis (2010)'e göre yaratıcı dramayı dijital teknolojilerle birleştirmek, yeni yaratıcı düşüncelerin ve inovasyonların ortaya çıkmasına olanak tanır, bireylerin daha parlak ve etkili sonuçlar elde etmelerini sağlar. Bu birleşim, sınıf içindeki dinamiklerin daha verimli bir şekilde uzlaşmaya ve hayal gücüne dayalı iş birliklerine dönüşmesini teşvik eder. Flintoff (2010) da benzer şekilde, yaratıcı drama ve teknolojiyi bir araya getiren bu iki alan, her ikisi de eğitimi farklı bir perspektife taşır ve taşınabilir teknolojilere erişim kolaylığı sağladığını belirtmektedir.

Tiyatro faaliyetlerinin veya etkinliklerinin deneyimsel doğasına uygun olarak etkileşim, iletişim, interaktiflik, karşılıklı bağlantı ve işbirliği deneyimleri sunan dijital medya ve teknolojik araçların kullanımı yoluyla öğrenciler, sadece sınıfta gerçek zamanlı eğitimde değil, çevrimiçi öğrenme toplulukları oluşturarak çevrimiçi olarak da sürdürülebilirlik sorunlarının çözümü hakkında işbirliği içinde tiyatro senaryoları veya senaryolar yazmaya, rolleri canlandırmaya, eleştirel düşünmeye vb. davet edilmektedir. Eğitimde öğretmenler ve öğrencileri, drama içeriği oluşturmak, sergilemek ve dağıtmak için yeni dijital araçlar uygulayabilirler. Ayrıca, dijital drama tabanlı etkinlikler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını karşılamak için kişiselleştirilebilir ve özelleştirilebilir, bu da öğrenme deneyimini daha alakalı ve anlamlı hale getirir (Zakopoulos, Makri, Ntanos ve Tampakis, 2023). Günümüz teknoloji materyallerinden Web 2.0 araçları öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Bu araçlar, aynı zamanda ders ortamlarını destekleyerek, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını ve öğrendiklerini gerçek hayata aktarabilmelerini sağlamaktadır. Bu katkılardan dolayı, Web 2.0 araçlarına olan ilgi giderek artmakta ve eğitimde daha yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. (Demirezer, 2022). Web 2.0 araçları sayesinde etkileşimli ve paylaşımlı olarak bilgi üretimi gerçekleşmekte (Hamlı ve Hamlı, 2021), etkileşimli ve paylaşımlı bir şekilde bilgi üretimi sağlayarak içerik ve etkileşim açısından belirlenen hedef ve kazanımların öğretilmesine katkı sunmaktadır. Ayrıca, Web 2.0 araçlarıyla desteklenen yaratıcı drama yöntemi, öğrencilerin derse olan tutumlarını ve akademik başarılarını anlamlı bir şekilde olumlu yönde etkilemektedir (Üçel ve Karagözoğlu, 2024). Aynı zamanda yapay zekâ, içerik üretimi, yaratımı ve dağıtımında yaratıcı ve kültürel sektörde önemli bir yere sahiptir. Yapay zekânın yaygınlaşması, tiyatro da dâhil olmak üzere çeşitli sektörleri etkilemekte ve uygulamasının potansiyel fırsatlarının, zorluklarının ve ilgili risklerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını gerektirmektedir. Tiyatrolarda yapay zekâ tabanlı çözümlerin uygulanması, teatral hareket temsilinin geleneksel çerçevelerini temelden değiştirebilir. İnsan hareketinin kapsamını genişleterek koreografik yazarlığı yeniden

tanımlayarak ve teknolojiyi izleyici katılımıyla sorunsuz bir şekilde bütünleştirerek geleneksel hareket kavramlarını dönüştürebilir ve geliştirebilir (Maiti, 2024). Tiyatroda yapay zekâ tabanlı çözümler uygulanabilir. Örneğin; senaryo yazımında (yazarların çalışmalarının desteklenmesi, önceki çalışmaların özetlenmesi, karşılaştırılması, öneriler, geri bildirim), tiyatro bilim ve sanat danışmalarına destek, doğaçlama (yaratma sürecini tamamlama ve destekleme, senaryoya beklenmedik unsurlar ekleme), kostüm, set ve görsel tasarımda yararlanabilir (Horvath, 2024).

Bu doğrultuda eğitimde teknoloji destekli tiyatro ve drama etkinlikleri için kullanılabilir çeşitli Web 2.0 araçları ve yapay zekâ araçları, öğrencilerin yaratıcılığını ve iş birliğini desteklemek amacıyla çeşitli etkinlikler sunabilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin tiyatro ve drama etkinliklerinde kullanabilecekleri araçlar ve uygulayabilecekleri etkilere aşağıda sunulmuştur. Öğretmenler ve öğrenciler bu etkinlikleri aynen uygulayabilecekleri gibi durumuna göre etkinliklerde değişiklikler yapabilirler.

Web 2.0 Araçları

Flipgrid: Öğrencilerin video cevaplar üzerinden etkileşimde bulunmalarını sağlayan bir araçtır. Derse ilişkin sorular sormak ve öğrencilerin düşüncelerini paylaşmalarını teşvik etmek için öğretmenler tarafından da kullanılmaktadır. Öğrencilerin kısa videolar kaydetmesine olanak tanıyan bu araç, tiyatro veya drama etkinliklerinde, öğrencilerin bu araçla karakter canlandırılmalarını, monologlarını veya doğaçlama çalışmalarını video olarak kaydetmelerini ve paylaşmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler birbirlerinin performanslarına geri bildirim de verebilirler. Ayrıca platformda Google Classroom eklentisi de bulunmaktadır.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler, bir tiyatro oyunu sahnelerini kaydederek Flipgrid'e yükler. Diğer öğrenciler ve öğretmen bu performansları izleyip ve sonrasında geri bildirimde bulunur.

ThingLink: Bu araç kullanıcıların interaktif görseller ve videolar oluşturmasına olanak tanımakta ve görsellere etkileşimli etiketler ekleyerek kullanıcıların bilgiye daha dinamik bir şekilde erişmesini sağlamaktadır. Öğrenciler, ThingLink'te görseller ve videolar üzerine etkileşimli bağlantılar ekleyerek hikâye anlatımı yapılabilirler. Sahne tasarımı veya karakterlerin düşüncelerini ifade etmek için bu aracı kullanabilir. Bu araca yapay zekâ da entegre edilmiştir.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler, bir tiyatro sahnelerini veya hikâye haritasını oluşturarak sahneler arasında bağlantılar kurar ve izleyicilere interaktif bir hikâye sunar. Her sahneye ilgili karakterlerin ve olayların bağlantıları eklenebilir.

Storyboard That: Kullanıcıların hikâyelerini veya projelerini görsel olarak planlamalarına yardımcı olan bir araçtır. Kullanıcılar, karakterler, sahneler ve diyaloglar kullanarak etkileşimli Storyboard'lar kullanabilmektedir. Öğrenciler, dijital hikâye panoları oluşturmak için bu aracı kullanabilirler. Hikâye anlatımı veya diyalog geliştirme gibi görevlerde kullanarak sahne sahne ilerleyen hikâyeler oluşturabilirler.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler, bir tiyatro oyunundaki sahnelerini görselleştiren bir hikâye kurgusu hazırlayarak sahne geçişleri ve karakter diyaloglarını dijital ortamda canlandırır ve eklenen sahne görselleri sınıf panosuna eklenir ve ardından sınıfta bu panoya göre sahneleme yapılır.

Buncee: Kullanıcıların etkileşimli ve görsel açıdan zengin dijital içerikler, sunumlar ve projeler oluşturmasını sağlamaktadır. Dijital posterler ve sunumlar oluşturmak için uygun olan bu araçla öğrenciler, metin üzerinde yaratıcı çalışmalar yaparak karakter analizleri veya hikâye unsurlarını görsel olarak ifade etmek için kullanabilir.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler, metinlerden belirledikleri veya yarattıkları bir karakterin özelliklerini, duygu durumlarını ve sahne akışını tanımlar. Daha sonra, bu karakterin özelliklerini ve duygusal ifadelerini görsellerle ifade eden dijital posterler hazırlar. Bu posterlerde metinlerin yanı sıra, duygusal ifadeleri destekleyecek görseller, animasyonlar veya ses efektleri kullanır. Hazırlıkların ardından, öğrenciler yazdıkları metni ve görselleri sınıfla paylaşır ve her biri, karakterine uygun duygusal

ifadeleri nasıl geliştirdiğini açıklar. Son olarak, öğrenciler sahnede kendi karakterlerinin nasıl tepki vereceklerini, ses tonlarını ve mimiklerini dijital ortamda canlandırır.

WriteReader: Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan, görsel destekli dijital hikâye oluşturmayı sağlayan bir araçtır. Özellikle küçük yaştaki öğrenciler için yazılı hikâyeler oluşturmaya olanak tanımaktadır. Öğrenciler, kendi hikâyelerini yazarak ve karakterleri ifade eden resimler ekleyerek hikâye anlatımı becerilerini geliştirebilir.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler kısa bir tiyatro oyunu yazarak her sahneye uygun görseller eklerler ve hikâyeyi dijital bir kitap olarak sunarlar. Daha sonra bu hikâye sınıfta sahnelenir ve daha sonra sınıfta tartışılır. Öğretmen tarafından geri bildirimler verilir.

Canva: Kullanıcıların kolayca grafik tasarımlar oluşturmasını sağlayan, şablonlar ve araçlarla destekleyen bir araçtır. Canva, tiyatro ve drama etkinliklerinde karakter posterleri, afişler, sahne tasarımları ve sosyal medya duyuruları gibi görsel içerikler oluşturmak için kullanılabilir. Ayrıca, tiyatro veya drama programlarını ve broşürleri hazırlamak için faydalanılabilir. Bu Web 2.0 aracına yapay zekâ da entegre edilmiştir.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler, var olan veya yazdıkları tiyatro oyunundaki karakterler için kartlar tasarlar. Kartlarda karakterin özellikleri, duyguları ve hikâyesi yer alır. Performans sırasında bu kartlar rehber olarak kullanılır.

Padlet: Kullanıcıların dijital panolarda metin, resim, video ve bağlantıları paylaşarak iş birliği yapmalarını sağlayan bir etkileşimli bir araçtır. Tiyatro ve drama oyunlarında, oyuncuların sahne tasarımlarını, karakter analizlerini ve metinlerini paylaşmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca, öğrenciler grup çalışmaları için fikir alışverişi yaparak, yaratıcı yazma egzersizleri veya fikirlerini dijital panolarda toplamak ve tartışmak için kullanılabilir.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler, Padlet üzerinde işbirlikçi bir şekilde tiyatro senaryosu yazar. Her öğrenci bir sahneyi yazar ve hikâye sonrasında bir bütün olarak sahnelenir.

Kahoot: Kullanıcıların eğlenceli ve etkileşimli testler, anketler ve oyunlar oluşturup oynayarak öğrenme süreçlerini daha etkileşimli hale getiren bir araçtır. Tiyatro ve drama uygulamalarında, öğrenciler için karakter bilgileri, oyun konuları veya drama teknikleri üzerine eğlenceli testler oluşturarak öğrenmeyi pekiştirebilir. Ayrıca, drama atölyelerinde grup içi etkileşimi artırmak ve farklı tiyatro oyunları hakkında bilgileri test etmek için kullanılabilir. Bu araca yapay zekâ da entegre edilmiştir.

Etkinlik Önerisi: Öğretmen veya öğrenciler, tiyatro oyunundaki karakterler ve hikâyeler hakkında sorular hazırlayarak bir test oluşturur. Sınıf bu oyunu oynayarak karakterleri ve hikâye akışını öğrenir.

Pixton: Kullanıcıların çizgi romanlar ve grafik hikâyeler oluşturmasına olanak tanıyan, sürükle ve bırak özellikli bir dijital araçtır. Tiyatro ve drama uygulamalarında, karakterlerin duygusal ifadelerini ve sahne senaryolarını görselleştirerek öğrencilerin hikâye anlatımını geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, drama çalışmaları için interaktif çizgi romanlar ve karakter etkileşimleri oluşturabilirler.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler var olan veya yazdıkları tiyatro oyununu sahne sahne çizgi romana dönüştürür. Bu çizgi romanlar eğitim materyali veya performans sırasında görsel destek olarak kullanılır.

Powtoon: Kullanıcıların animasyonlu videolar ve sunumlar oluşturmasına olanak tanıyan bir araçtır. Tiyatro ve dramada, sahne geçişlerini, karakter ifadelerini ve dramatik anları animasyonlarla görselleştirerek öğrencilerin hikâye anlatımı ve sahne tasarımı becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler bir tiyatro oyununun belirli sahnelerini animasyon olarak tasarlar. Bu animasyonlar, sahne performansına destek olarak kullanılır veya tamamen animasyonlu bir oyun oluşturulur.

Book Creator: Kullanıcıların dijital kitaplar oluşturmasına olanak tanıyan, metin, resim, ses ve video ekleyerek interaktif içerikler hazırlayabilecekleri bir araçtır. Öğrencilerin kendi oyun metinlerini yazıp, karakter analizlerini ve sahne tasarımlarını dijital kitaplarda birleştirmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, performansları video ve ses kaydederek interaktif hikayeler haline getirebilirler. Etkinlik Önerisi: Öğrenciler, hazırladıkları tiyatro metnini görseller ve seslerle zenginleştirerek dijital bir kitap haline getirir. Kitap, sahneleme sırasında rehber olarak kullanılır.

Adobe Spark: Kullanıcıların hızlı bir şekilde etkileyici grafikler, web sayfaları ve videolar oluşturmasına olanak tanıyan, kolay kullanımlı bir tasarım ve içerik üretmek için kullanılan bir araçtır. Tiyatro ve drama afişleri, sahne tasarımları, karakter posterleri ve tanıtım videoları hazırlamak için kullanılabilir.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler, Adobe Spark kullanarak yazdıkları bir tiyatro oyunu için kısa bir tanıtım videosu hazırlar. Videolar sınıfta gösterilir ve oyunlara izleyici çekmek için okuldaki öğretmenler ve öğrenciler ile paylaşılır.

Yapay Zekâ Araçları

DeepStory: Yapay zekâ destekli bir hikâye yazma aracı olarak tanımlanabilir. Öğrenciler, senaryo ve diyalog geliştirme aşamalarında yapay zekanın önerilerinden yararlanabilirler. Etkinlik Önerisi: Öğrenciler, yapay zekâ ile birlikte bir hikâye oluşturarak farklı karakterler için diyaloglar geliştirirler ve tiyatro metninin yazım sürecini zenginleştirebilirler. Hikâyeye eklemeler yapar ve oynarlar.

ChatGPT: Kullanıcıların metin tabanlı sorularına yanıt veren, doğal dil işleme teknolojisiyle güçlendirilmiş bir yapay zekâ sohbet asistanıdır. Tiyatro ve drama oyunlarındaki karakterlerin diyaloglarını geliştirmek, senaryo yazımında fikir üretmek ve yaratıcı süreçlerde yardımcı olmak için kullanılabilir. Ayrıca, öğrencilere drama teknikleri hakkında rehberlik sunarak, karakter analizleri ve metin üzerinde tartışmalar yapmalarını sağlayabilir.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler, belirli bir tema veya hikâye çerçevesinde bir senaryo yazmak için ChatGPT’den yardım alır. Yazılan senaryo sınıfta küçük gruplar halinde oynanır. Örneğin, yapay zekâ “dondurması yere düşen bir çocuk” gibi davranarak öğrencilere rol yapma talimatları verebilir.

Synthesia veya D-ID: Synthesia, metinleri doğal sesle seslendiren ve animasyonlu videolar oluşturabilen; D-ID ise yüz ifadelerini ve konuşmaları dijital olarak canlandırarak, gerçekçi animasyonlu videolar üretmeyi sağlayan yapay zekâ aracıdır. Avatar veya sanal karakter oluşturmak için kullanılabilir. Öğrenciler, tiyatrodan canlandırılacakları karakterlerin dijital avatarlarını yapay zekâ ile oluşturabilirler.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler, oluşturdukları tiyatro karakterlerinin dijital avatarlarını tasarlar. Bu avatarlar yapay zekâ kullanılarak seslendirilir ve sahne performansına dijital bir boyut katılır.

Magenta Studio: Yapay zekâ teknolojisiyle yaratıcı müzik yapımı için kullanılmaktadır. Bu araç özellikle müzikli drama veya tiyatro etkinliklerinde kullanılabilir.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler oynayacakları tiyatro veya drama için arka plan müziği veya sahne geçiş ses efektleri oluşturur. Bu müzikler ile sahne performanslarını zenginleştirebilirler.

Descript: Video ve ses düzenleme aracı olan Descript, yapay zekâ ile konuşmaları metne dönüştürme, ses düzenleme gibi özellikler sunmaktadır. Öğrenciler, karakter canlandırmalarını kaydederek düzenleyebilir ve analiz edebilir.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler, seçtikleri bir dramadan veya tiyatro oyunundan monologları hazırlayıp seslendirir. Descript kullanarak öğrencilere ses kaydını yapmaları ve kaydedilen sesi metne

dönüştürmeleri talimatı verilir. Öğrenciler, metni okuyarak seslerindeki vurguları, tonlamaları ve duygusal ifadeleri düzenler ve sınıftaki arkadaşlarından geri bildirim alırlar.

Midjourney veya DALL-E: Yapay zekâ destekli görsel oluşturma araçlarıdır; kullanıcılar, metin açıklamaları girerek yüksek kaliteli ve özgün görseller yaratabilirler. Tiyatro ve dramada sahne veya karakter tasarımları için kullanılabilir. Öğrenciler, canlandırılacakları karakterleri veya sahneleri yapay zekâ yardımıyla hayal edebilir ve görselleştirebilir.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler DALL-E'yi kullanarak yazdıkları tiyatro oyunları için sahne tasarımları oluşturur. Oluşturulan sahneler sınıfta sergilenir ve en yaratıcı tasarım sahnede uygulanır.

Pictory: Hızlı ve kolay bir şekilde metinlerden video içerikleri oluşturulmasını sağlayan bir yapay zekâ aracıdır. Kullanıcılar, yazılı içeriklerini yükleyerek profesyonel görünümlü videolar hazırlayabilirler. Ayrıca tiyatro ve drama oyunları için kısa tanıtım videoları oluşturulmasına olanak tanımaktadır.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler, hazırladıkları tiyatro oyununun konusunu yazılı hale getirir. Pictory, bu metni kullanarak kısa bir tanıtım videosu oluşturur. Videolar sınıfta paylaşılır ve oyunlar için bir tanıtım etkinliği düzenlenir.

Jasper: Metin yazarlığı, blog yazıları veya sosyal medya içeriklerini hızlı bir şekilde oluşturmak için yapay zekâ tabanlı bir yazılım sunmaktadır. Kullanıcılar, Jasper'ı yaratıcı yazma süreçlerini hızlandırmak ve içerik üretimini kolaylaştırmak amacıyla kullanabilirler. Tiyatro ve drama uygulamalarında oyun metinleri yazmak, karakter diyaloglarını oluşturmak ve senaryo fikirlerini geliştirmek için kullanılabilir. Ayrıca, drama atölyelerinde öğrencilerin yaratıcı yazma yeteneklerini desteklemek ve farklı karakterlerin seslerini keşfetmek amacıyla da yararlanılabilir.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler, gruplara ayrılır ve bir tiyatro metninin başlangıcını grupça yazarlar. Jasper da bu tiyatrolar için alternatif sonlar önerir. Her grup, yapay zekanın önerdiği bir sonu seçerek bunu sahneye taşır.

Voicemod: Kullanıcıların seslerini anında değiştirmelerine olanak tanıyan bir ses değiştirme ve efekt uygulamasıdır. Ses tonlarını, efektleri ve karakter seslerini değiştirerek, oyunlar, canlı yayınlar veya yaratıcı projelerde eğlenceli ve etkileşimli deneyimler sunmaktadır.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler bir tiyatro oyunundaki karakterlerin diyaloglarını seslendirir. Voicemod kullanılarak karakterlere uygun ses efektleri eklenir (örneğin, kötü bir büyücü veya robot). Bu seslendirmeler, performans sırasında kullanılır.

Quillbot: Kullanıcıların metinlerini yeniden yazmalarını, özetlemelerini ve dil bilgisi hatalarını düzeltmelerini sağlayan yapay zekâ destekli bir yazım aracıdır. Öğrenciler için yazılı metinlerin kalitesini artırmak ve ifadeleri çeşitlendirmek için kullanılabilir. Tiyatro veya drama metinlerini yeniden yazmak, karakter diyaloglarını çeşitlendirmek ve sahne betimlemelerini zenginleştirmek için yararlanılabilir.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler bir tiyatro metni yazdıktan sonra, Quillbot ile metni daha etkileyici hale getirir. Düzenlenen metinler sahnelenir ve iki versiyon arasındaki farklar tartışılır.

AI Dungeon: Yapay zekâ tarafından yönlendirilen, metin tabanlı bir interaktif hikâye oluşturma aracıdır. Oyuncular, yapay zekâ ile etkileşime girerek kendi hikâyelerini yaratabilir ve yönlendirebilir. Herhangi bir senaryo, karakter veya ortamda hikâye oluşturmak mümkündür.

Etkinlik Önerisi: Öğrenciler, AI Dungeon üzerinden bir hikâye geliştirir ve karakterlerine roller verir. Hikâye ilerledikçe yapay zekâ yeni olaylar ekler, öğrenciler de hikâyeyi oynayarak çözüm üretir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sunulan bu Web 2.0 araçları ve yapay zekâ teknolojileri, tiyatro ve drama etkinliklerine dijital bir boyut kazandırarak, öğrencilerin hem teknolojiyi hem de sanatı bir araya getirerek öğrenme süreçlerini daha verimli ve eğlenceli hale getirebilir. Bu araçlar, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini

geliştirmenin yanı sıra, takım çalışmasını teşvik etmeyi ve öğrenme süreçlerini daha etkileşimli kılmayı sağlayabilir. Özellikle her bir aracın etkinlik amaçlarına göre seçilmesi, eğitimde teknolojinin daha anlamlı ve etkili bir şekilde kullanılmasına olanak tanıyabilir. Öğrencilerin, yaratıcı drama ve tiyatro uygulamalarına dahil olabilecekleri dijital araçlar, öğretmenlerin daha yaratıcı ve ilgi çekici etkinlikler düzenlemelerine yardımcı olabilir. Bu süreç, öğrencilerin yalnızca sanatsal becerilerini değil, aynı zamanda iletişim, iş birliği ve problem çözme gibi sosyal becerilerini de geliştirmelerini sağlayabilir. Bu araçların etkili kullanımı, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap edebilir ve onların aktif katılımını artırarak daha kapsamlı öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda da öğretmenler, bu araçları derslerinde kullanarak öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilir, öğrencilerin performanslarını kaydedip analiz ederek, anında geri bildirim almasını sağlayabilir. Öğretmenler, öğrencilerin karakterlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için bu teknolojileri kullanarak daha kişiselleştirilmiş rehberlik verebilir.

Öğrenciler, bu araçları kullanarak sahne tasarımı ve dramatik anlatım yeteneklerini dijital ortamda geliştirebilirler. Araştırmacılar ise bu araçlar ile üretilen dijital içerikleri inceleyerek geleneksel tiyatro ile dijital dramadaki benzerlikleri ve farklılıkları araştırabilirler. Ayrıca Web 2.0 araçları ve yapay zekanın eğitimde ve yaratıcı süreçlerde nasıl kullanıldığını inceleyerek dijital araçların öğrenci etkileşimini, yaratıcılığını ve öğrenme motivasyonunu nasıl artırdığını araştırabilirler.

Yapay zekâ araştırma şirketleri tarafından da yapay zekâ tarafından oluşturulan içeriklerde telif hakkı sorunlarını ortadan kaldırmak için bu araçlara arama motoru sorguları ve intihal tespit araçları entegre edilebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alpöge, A. (2006). *Yorumlanmayı bekleyen*. İ. H. Baltacıoğlu, Tiyatro nedir (s. 5-44) içinde. İstanbul: Mitos-Boyut.
- Aydoğan, D. ve Aydoğan, Ö. (2021). "Döneminde Tiyatro ve İstanbul'daki Özel Tiyatroların Dijital Açılımlarına Genel Bir Bakış", *ODÜSOBİAD*, 11, 951-964. Doi:10.48146.
- Aydoğan, Ö., & Kaplanoğlu, L. (2021). Tiyatro sanatında sanal gerçeklik teknolojisi. *7. Uluslararası İletişim Günleri Dijital Çağda İletişim Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 143. Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Aytaş, G. (2003). Okullarda drama ve tiyatro eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 4(37).
- Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: Yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 35-54. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.505>
- Berghaus, G. (2005). *Avant-garde performance: Live events and electronic technologies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Davis, S., E. (2010). *ICTs for creative practise in drama: Creating cyberdrama with young people in school contexts*. Queensland University of Technology. Brisbane, Australia.
- Demirezer, Ö. (2022). *Web 2.0 destekli 5E modeline dayanan fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, görsel okuryazarlık düzeyi ve uzamsal görselleştirme becerileri üzerine etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Flintoff, K. (2010). Connections between drama education and the digital education revolution. In *2010 Drama West State Conference*.
- Hamalı, S., & Hamalı, D. (2021). Web 2.0 araçlarının derslerde kullanılmasının akademik başarıya etkisi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Horváth, D. (2024). *Curtain call for AI: Transforming theatre through technology*. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4960331>

- Karaosmanoğlu, G., & Adıgüzel, Ö. (2017). Yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alan öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(2), 693-712. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304727>
- Maden, S. (2014). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 259-274.
- Maiti, A. (2024). From strings to sensors: Movement representation in AI theatre. *Moveable Type*, 15(Movement), 2023–2047. <https://www.academia.edu/9948540>
- Nutku, Ö. (2006). *Oyun, çocuk, tiyatro*. İstanbul: Özgür.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 573-582. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000780
- Ulutaş, M. (2018). Dil becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro metinlerinden yararlanma. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 85-103.
- Uşaklı, H. (2011). *Drama ve iletişim sanatları*. Ankara: Nobel.
- Üçel, Z., & Karagözoğlu, N. (2024). İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde Web 2.0 araçları ile desteklenen yaratıcı drama yönteminin akademik başarı ve tutuma etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 659-701. <https://doi.org/10.17152/gefad.1342610>
- Yalçın, A. ve Aytas, G. (2005). *Tiyatro ve canlandırma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Zakopoulos, V., Makri, A., Ntanos, S., & Tampakis, S. (2023). Drama/theatre performance in education through the use of digital technologies for enhancing students' sustainability awareness: A literature review. *Sustainability*, 15(18), 13387.