

Çocuk ve Medeniyet

DERGİSİ

Sayı 15
2024



Çocuk Eğitimi Sayısı



Çocuk ve Medeniyet DERGİSİ

Çocuk Vakfı Adına
Mustafa Ruhi ŞİRİN

Sayı Editörü
Turgay ÖNTAŞ

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü
Memduh Cemil ŞİRİN

E-ISSN: 2687-3036

Hakemli Dergi

Çocuk ve Medeniyet Dergisi, Çocuk Vakfı'nın yayın organıdır. Hakemli bir dergi olarak özgün araştırma, derleme ve görüş makalelerine yer verilir. Çocuk ve Medeniyet tasavvurunun kültürel, tarihi, sosyolojik köklerini Türkiye özelinde ve Evrensel karşılaştırmalar kapsamında inceleyen nitelikli çalışmalar yayın sürecine kabul edilir. Dergiye gelen yazılar, öncelikle editör ve alan editörleri tarafından değerlendirilerek ön kabul işlemi yapılır. Yazının alanına uygun makaleler en az iki hakem tarafından değerlendirilir. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi* yılda bir sayı olarak Aralık ayında yayımlanır. Duyuruları önceden yapılmak koşulu ile tema odaklı sayılar çıkartılabilir.

Bölüm Editörleri

Aile ve Çocuk Sosyolojisi Prof. Dr. A. Korkut Tuna; Prof. Dr. Levent Eraslan; *Aile, Çocuk, Toplum ve Medeniyet* Doç. Dr. Ahmet Albayrak; *Çocuk Kültürü* Prof. Dr. Nebi Özdemir; *Çocuk ve Felsefe* Prof. Dr. Vefa Taşdelen, Prof. Dr. Haluk Erdem; *Çocuk Sağlığının Sosyal Boyutu, Çocuk Eğitimi* Doç. Dr. Mehmet Palancı; *Özel Yetenekli Çocukların Eğitimi* Doç. Dr. Faruk Levent, Doç. Dr. Mahmut Çitil; Doç. Dr. Rıdvan Karabulut, *Çocuk Hukuku ve Çocuk Hakları Kültürü* Dr. Memduh Cemil Şirin; *Okul Öncesi, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı* Dr. Meral Kaya, Dr. Öğr. Üyesi Tacettin Şimşek; *Çocuk, Medya ve Bilişim Teknolojileri* Doç. Dr. Adnan Altun

Dergi Tasarım: Salih Pulcu
Kapaktaki resim: Çınar Ceyhan, 2015

Çocuk ve Medeniyet Dergisi Çevrimiçi Erişim Adresi
Web: <http://cocukvedenedeniyet.cocukvakfi.org.tr>
e-posta/e-mail: cocukvedenedeniyet@cocukvakfi.org.tr
cocukvedenedeniyet@hotmail.com

Çocuk ve Medeniyet Dergisi, elektronik olarak yayınlanır. Açık erişim politikasını benimseyen Çocuk ve Medeniyet Dergisi elektronik kopyasına internet adresinden erişilebilir.

Yayın Türü: Yaygın Süreli Yayın

Yayıncı Adresi: Çocuk Vakfı Basın Yayın ve Müşavirlik İşletmesi

Zafer Sokağı No: 17 34371 Nişantaşı İstanbul

Telefon: +90 212 240 23 83 / +90 212 240 41 96 Belgegeçer: +90 212 230 01 25

www.cocukvakfi.org.tr

BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Mehmet Sağlam
Doç. Dr. Faruk Levent
Doç. Dr. Turgay Öntaş
Dr. Öğr. Üyesi Umut C. Karaduman
Dr. Çiğdem Şahin
Dr. Füsun Taştepe
Dr. Kader Arkan Sezgin
Dr. Niymet Demirci
Dr. Seda Çarıkçı
Dr. Serdar Danış
Dr. Tutku Yalçınkaya

Çocuk ve Medeniyet DERGİSİ

Sayı 15 • 2024

İÇİNDEKİLER

Sayı Editörü Sunuşu

Turgay Öntaş

ARAŞTIRMA MAKALELERİ

21. Yüzyıl Becerileri ile Matematik Eğitiminde Yapay Zekâ: Dijital Çağın Eğitim Politikaları

Ezgi Kara 8

Bilim ve Sanat Merkezinde Sınıf Öğretmeni Olmak: Bir Durum Çalışması

**Deniz Görgülü , Tuğba Tetik, Sebil Şenol, Zeynep Yılmaz Alkan, Şahika Ünlü
Özlem Okatan, Esra Altıntaş Yüksel, Gülcan Yalçın Durmuş 44**

Özel Yetenekli Birey Olarak Tanılanmanın Ortaöğretim Öğrencileri Üzerindeki Etkileri ve Bu Bireylerin Kariyer Planları

Melih Burak Özdemir 71

Jean-Luc Nancy'nin "Tanrı, Adalet, Aşk, Güzellik Dört Küçük Konferans" Adlı Eserinin Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Bağlamında İncelenmesi

Ayten Ünal 98

Çocukluğun Tarihsel ve Toplumsal Arka Planı

Selma Berktaş 119

KİTAP İNCELEME

Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Eğitimi

Mine Bilge Bilgibir 142

GÜNLÜK

Türkiye'nin En Büyük Çocuk Ödevi İçin EĞİTİM VE ÖĞRETİM HAREKETİ

Mustafa Ruhi Şirin 147

Turgay Öntaş



Kişisel olarak anlam ve hakikat arayışında soru sormanın mühim olduğuna inanıyorum. Bu sunuş yazısına da bir soruyla başlayıp yazıyı yapılandırmak isterim.

Çocuk ve çocuk eğitimi çevreleyen değişkenler “çocuğun, insan olmasından kaynaklı âli menfaatleri” için mi işlev görüyorlar?

Çocuk ve eğitim, devletin ideolojik aygıtı olarak ele alındığında bir tahakküm mekanizması olarak düşünülebilir. Çocuk, aile ve toplum üçlemesi de kurumsal olarak “devlet”in çeşitli düzenleme araçları ile etkilenen bir alandır. Yaşanılan coğrafyanın, yaşanılan coğrafyadaki siyasal, ekonomik, hukuk, sağlık, inanç gibi etkileyici unsurların çevrelediği bir “çocuk”, kendisinden bağımsız olarak ne çok “yükle” dünyaya gelir.

Çocuğun kendisinden bağımsız kendisine yüklenen “yük”ler aslında az önce bahsettiğim unsurların özelliklerine göre görev ve beklentiyi oluşturur. İşte burada “çocuk”la kurulan ilişkinin de bir nevi “karşılıklılık beklentisine” uygun bir “yatırım” metasına dönüşme süreci ortaya çıkıyor. Çocuğa yönelik “yatırımı” çocuğun ailesi, içinde yaşadığı toplumu, kendi devleti ve küresel sistem beklentileri biçimlendiriyor. Göz ardı ettiğimiz gerçeklerin kuşattığı “çocuğun”, eğitim aygıtı ile de kendisini kendisi olarak var edebileceği ve kendisine yaradılışından dolayı gösterilmesi gereken “hürmeti” yeterince göremediğinden midir büyüdükçe savrulması?

Özne, insan olarak “çocuk” ya da “yetişkin” olduğunda “çocuk” kavramına yüklediğimiz anlam, beklenti ve yüceltme gerçek hayatta benzer bir karşılığa

tekabül etmeyebilir. Bunu nereden çıkarıyoruz? Koşullara bağlı olarak aile, toplum ve devlet tarafından çocuğa gösterilen “hürmet”in farklılaştığı gerçeği yanı başımızda duruyor.

Eğitim aygıtını “iktidar” ilişkisi açısından çevreleyen birçok menfaat ve baskı grubu vardır. Menfaat ve baskı gruplarının “çocuk” üzerinde kurduğu ilişkiyi yok sayarsak hakikat ile bağımızı koparma riski ile karşı karşıya kalabiliriz. Nihayetinde “Ağaç kovuğundan çıkmadık, gökten zembille inmedik.” atasözü aslında bu durumu özetler.

Çocuk ve eğitimi iki ayrı başlıktan “çocuk eğitimi”ne dönüştürelim. Çocuk eğitimi kuşatan veya çocuğa sunulan olanakların belirlediği “norm”ları düşünelim. Burada farklı imkanlara sahip “çocuk”lara bir dönemin “orta sınıf çocukluk ideolojisi” nin beklentileri yüklenmektedir. İşte burada “çocukların”da tıpkı yetişkinlere yaklaşımlarımızda olduğu gibi “insana hürmet”ten ziyade beklentilere verilecek katkı düzeyinde başarı ve değer gördüğünü ileri sürebiliriz.

Çocuk eğitimi konusunu tema olarak belirleyen “Çocuk ve Medeniyet” dergisinin yayınlandığı 2024 yılının son günlerinde “eğitim” in gündemi küresel ve yerel düzeyde farklılık gösterebilmektedir. Türkiye’nin yerel gündeminde bugünlerde öne çıkardığı “eğitim” tartışmaları genellikle teknolojik gelişmelerin eğitime yansımaları, müfredat, eğitim çalışanlarının çalışma koşulları (özlük, atama, ücret vb.), sıralama ve yerleştirme sınavlarındaki net sayıları, küresel eğitim araştırmalarına ait performanslar vb.

Çocukların “yaşam” koşullarına dair yaşanan güçlükler belki de çözümlerin çok kolay olmamasından belki menfaat ve baskı gruplarının tercihinden dolayı öteleniyor. Esasında işin hakikati burada gizlidir. Hakiki meseleleri görmezden geldiğimizde palyatif gündemlerle hem kendimize hem de çocuklara samimi yaklaşmamış oluyoruz.

Bu sayıda eğitim bilimleri alanında çalışan birbirinden değerli araştırmacıların eserlerini sunuyoruz. Türkiye’de süreli yayıncılık açısından oldukça önemli bir platform olan Dergipark’ta doğrudan eğitim temalı 482 aktif dergi bulunmaktadır. Tabi 482 derginin tamamı “çocuk eğitimi” merkezli değildir. “Eğitim” konusunu temel alan farklı disiplinlerin eğitimi odağına almış dergiler de bu sayıya dahildir. YÖK Akademik verilerine göre yükseköğretim sistemi içerisinde eğitim bilimleri temel alanında 13747 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Çocuğa verilecek

eğitim konusunda ilgili araştırmacılar kendi çalışma alanlarının gerektirdiği konularda yayınlar yapmaktadırlar. Akademik bilgi üretiminin ve yayın platformunun genişlediği dönemimizde üretilen yayınlarında akademik yükselme ve akademik teşvik açısından kendi içerisinde kıymetlendiği platformlarda farklılaşmaktadır.

İşte burada da “ocuğa”, “ocukluğa” yüklenen anlamların ve beklentilerin “ocuk eğitimi araştırmalarına” yüklenen anlam ve beklentilerle bir ilişkisi kurulabilir mi? Soru ile başlayıp bitirmek istiyordum yine de bitireyim ama bir sitemle bitirmiş olayım.

Son olarak eğitim profesyonelleri eğitim ortamlarında çocuğa “öğrenci” mesleğini uygun gördüğünden midir ocuk değil de “öğrenci” terimini kullanıyoruz. Çocuğun ocuk olduğu için çocukça davranması doğalken “sen artık büyüdün ocuk değilsin” gibi ifadeleri de gözden geçirmemiz gerekiyor.

ocuk ruhunun yaşaması dileğiyle keyifli okumalar.

21. Yüzyıl Becerileri ile Matematik Eğitiminde Yapay Zekâ: Dijital Çağın Eğitim Politikaları

EZGİ KARA

Özet

Dijitalleşme ile yapay zekâ (YZ) teknolojileri hem ülke stratejilerinde hem de eğitim sistemlerinde köklü değişimlere yol açmıştır. 21. yüzyıl becerileri teknolojik dönüşüm perspektifinde tanımlanmış ve bu kapsamda eğitim-öğretim uygulamalarında güncel yaklaşımlara ihtiyaç duyulmuştur. Makalede, tespit edilen bu becerilerde matematik eğitiminin rolü ve önemi incelenmiştir. Ayrıca, matematik eğitiminin bireyleri YZ tabanlı iş gücüne hazırlama ve bilgi tüketicisinden bilgi üreticisine dönüştürme misyonunu desteklemesi için gerekli argümanların sunulması amaçlanmıştır. Araştırma, matematik müfredatlarının YZ üretimi için gerekli temel becerileri kazandıracak şekilde yenide yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun için YZ teknolojilerinin üretim aşamalarında kullanılan matematik konuları verilmiştir. Bu temel konuların hangi öğretim düzeylerinde öğretilebileceği ile ilgili öneriler sunulmuştur.

YZ araçlarının eğitim-öğretime entegrasyonu, bireysel öğrenme hızına uyum sağlayan kişiselleştirilmiş öğrenme gibi olanaklar sunmaktadır. Makalede, eğitimde kullanılan YZ tabanlı araçların sistem türü ve kullanıldığı alanlar sınıflandırılmıştır. Matematik eğitimi ölçeğinde daraltılarak YZ tabanlı araçların özellikleri, sunduğu imkanlar ve örnek YZ araçları ayrıca sunulmuştur. Araçların eğitim-öğretim sürecindeki katkıları detaylandırılmış ve mevcut geleneksel duruma etkileri tartışılmıştır.

– ARASTIRMA MAKALESİ –

8

Çocuk ve
Medeniyet
2024

Sayı 15: 8-43

EZGİ KARA, ezgikara.geometryschool@gmail.com

Üsküdar Üniversitesi

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0950-7356>

Geliş tarihi: 15.10.2024 • Kabul tarihi: 15.12.2024

doi: <https://doi.org/10.47646/CMD.2024.334>

Ezgi Kara

Yeni yüzyılda matematik eğitiminde YZ'nin rolü, küresel başarı örnekleri ile ele alınmıştır. Bu amaçla OECD ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşların verilerinden faydalanılmıştır. Matematik ve YZ eğitimi üzerine yazılmış bilimsel makaleler, raporlar ve diğer akademik kaynaklar üzerinden kapsamlı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Özellikle PISA değerlendirmelerinde matematik alanında yüksek başarı göstermeleri nedeniyle Singapur ve Çin uygulamaları detaylı incelenmiş, eğitim politikaları ve kullandıkları YZ teknolojileri değerlendirilmiştir. Ayrıca makalede Türkiye'de yürütülen YZ stratejileri eğitim bağlamında incelenerek öneriler sunulmuştur. Araştırmanın temel amacı, matematik eğitiminde YZ'nin rolünü daha iyi anlamak ve bu alandaki eksiklikleri belirleyerek strateji geliştiricilere yol göstermektir. Elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemleri ile değerlendirilmiş ve sonuçlar ışığında öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, matematik eğitimi, 21. yüzyıl becerileri, eğitim politikaları, eğitim teknolojileri, Çin, Singapur

Abstract

With digitalization, artificial intelligence (AI) technologies have led to profound changes in both national strategies and education systems. 21st-century skills have been defined from a technological transformation perspective, necessitating updated approaches in educational practices. This article examines the role and importance of mathematics education in developing these identified skills. Additionally, it aims to present the necessary arguments for supporting the mission of mathematics education in preparing individuals for an AI-based workforce and transforming them from information consumers to information producers. The research emphasizes the need to restructure mathematics curricula to impart the fundamental skills required for AI production. For this purpose, the mathematics topics used in the production stages of AI technologies are provided. Recommendations are made regarding which educational levels these fundamental topics can be taught.

The integration of AI tools into education offers opportunities such as personalized learning that adapts to individual learning speeds. The article classifies the types of AI-based tools used in education and the areas in which they are applied. Narrowing the focus to mathematics education, the features, opportunities, and examples of AI-based tools are also presented. The contributions of these tools to the educational process are detailed, and their effects on the current traditional situation are discussed.

The role of AI in mathematics education in the new century is examined through global success examples. For this purpose, data from international organizations such as OECD and UNESCO have been utilized. Comprehensive analyses have been conducted on scientific articles, reports, and other academic sources written on mathematics and AI education. The practices of Singapore and China, which have shown high success in mathematics in PISA assessments, have been examined in detail. The education policies of these countries and the AI technologies they use have been evaluated. The primary aim of the research is to better understand the role of AI in mathematics education and to identify deficiencies in this area to guide strategy developers. The findings have been evaluated using descriptive analysis methods, and recommendations have been made in light of the results.

Keywords: Artificial intelligence, mathematics education, 21st-century skills, education policies, educational technologies, China, Singapore

Giriş

21. yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel yapısını derinden etkilemiştir. Yaşanan bu köklü değişim eğitim ve öğretim süreçlerine de yansımıştır. Yapay zekâ (YZ) insanların yaptığı işleri yapabilen akıllı makineler geliştirmeye yönelik çok disiplinli bir alan olarak öne çıkmaktadır (Mohamed vd., 2022). Matematik gibi temel bir disiplin, YZ teknolojilerinin gelişiminde hem kaynak hem de kullanıcı olarak merkezi bir rol oynamaktadır. Bu ilişki, dijital dönüşüm ve matematik arasında çift yönlü bir etkileşim yaratmaktadır. YZ algoritmaları, karmaşık matematiksel problemlere yenilikçi çözümler sunarken, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri ile öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Öte yandan, YZ teknolojilerinin matematik bilgisine dayanması, bu disiplinin eğitimdeki önemini artırmakta ve çağın ihtiyaçlarına uygun şekilde yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

YZ sistemleri, çevrelerinden topladıkları bilgileri işleyerek karar verebilen, farklı ortamlara uyum sağlayabilen akıllı teknolojilerdir. Verilerden öğrenerek algoritmalar oluşturma ve insan benzeri görevleri yerine getirme becerisi, YZ'nin temel gücünü oluşturur (Ayanwale vd., 2024). Bu süreçte, makine öğrenimi ve derin öğrenme gibi alt alanlar önemli bir rol oynamaktadır. Makine öğrenimi, makinelerin verilerden anlam çıkararak öğrenmesine olanak tanırken, derin öğrenme, karmaşık veri kümelerini

işleyebilme kapasitesine sahiptir. YZ'nin temelleri, Alan Turing gibi öncülerin çalışmalarıyla 20. yüzyıl ortalarına dayanır. 1956'daki Dartmouth Konferansı ise "yapay zekâ" teriminin ilk kez kullanıldığı bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir (McCarthy vd., 1956).

YZ'nin makine öğrenimi, doğal dil işleme ve görüntü işleme gibi farklı alanları kapsayarak insan benzeri düşünme ve hareket etme kapasitesine ulaşması, ülkeler arasında rekabeti artırmış ve global çapta büyük ilerlemelere yol açmıştır (Deng ve Liu, 2018). Bu gelişmeler, matematik biliminin ve eğitiminin önemini yeniden gündeme getirmiştir. YZ destekli matematik eğitimi, hem bireylerin 21. yüzyıl becerileri kazanmasına yardımcı olmakta hem de matematiği daha erişilebilir ve kişiselleştirilmiş bir hale getirmektedir.

Bu makale, YZ'nin matematik eğitimi üzerindeki etkilerini inceleyerek, matematik ders içeriklerinin 21. yüzyılın beceri beklentilerine uygun ve aynı zamanda teknoloji üretimini destekler şekilde nasıl güncellenmesi gerektiğine dair bir yol haritası sunmayı amaçlamaktadır. Özellikle, PISA verileri ışığında matematikte başarı gösteren ülkelerin YZ araçlarını eğitim sistemlerine nasıl entegre ettikleri ve global ölçekte YZ destekli matematik eğitiminin başarılı örnekleri ele alınmıştır. Ayrıca, YZ teknolojilerinin matematik eğitimi ve 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasındaki etkileri sistematik olarak değerlendirilmiştir.

Dijital eşitsizlik, veri gizliliği ve YZ kullanımının etik boyutları gibi konular makale kapsamında değildir. Bunun yerine, kapsam mevcut uygulamaların analizi ve geleceğe yönelik somut öneriler ile sınırlı tutulmuştur. Amaç, YZ destekli matematik eğitimiyle ilgili bir durum tespiti yaparak, bu alanda eğitimciler ve politika yapıcılara rehberlik etmektir.

21. Yüzyıl Becerileri ve Matematik Eğitimi

YZ, makinelerin öğrenme, tahmin etme, karar verme ve çevreyi anlama gibi insan davranışlarını simüle etmesini sağlayan bir dizi teknik olarak tanımlanır (Tuomi, 2018). Günümüzde YZ, yalnızca sanayi ve ticaret alanında değil, eğitimde de giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

YZ, insan zihnini modelleme kapasitesiyle öğrenme deneyimlerini geliştirmekte ve eğitim süreçlerinde yenilikçi yaklaşımlar sunmaktadır. Matematik eğitiminde YZ'nin kullanımı, politika yapıcıların, eğitimcilerin ve araştırmacıların YZ'nin eğitime entegrasyonu yoluyla eğitimin kalitesini

artırma hedefini destekler. Bu bağlamda, matematik eğitiminde YZ'nin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi büyük önem taşır.

20 ve 21. yüzyılı birbirinden ayıran en önemli özelliğin, dijitalleşme ve YZ olduğu söylenebilir. YZ teknolojileri, bireylerin bilgiye erişiminden iş yapış şekillerine kadar geniş bir yelpazede dönüşüme neden olmuştur. Bununla birlikte, YZ teknolojileri insanların yaşamlarını kolaylaştırırken, aynı zamanda toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel yapılarında da köklü değişiklikler yaratmıştır. Eğitim ve öğretim alanında bu dönüşüm ve değişim hissedilmektedir. YZ'nin hızlı yükselişi, bireylerin karmaşık problemleri çözme ve yeni beceriler geliştirme gerekliliğini artırmıştır. Bu bağlamda, dijitalleşme ve YZ'nin eğitime entegrasyonu, bireylerin 21. yüzyıl gereksinim ve becerilerini kazanmasına katkı sağlamaktadır (OECD, 2018; Dede, 2009).

Dijitalleşme ve YZ teknolojileri, eğitimde bireylerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi beceriler geliştirmesi için fırsatlar sunmaktadır. Örneğin, dijital araçların kullanımı, öğrenme süreçlerini daha kişiselleştirilmiş ve erişilebilir hale getirmiştir. Bu durum, öğrencilerin karmaşık matematiksel konuları öğrenmesini, kişisel öğrenme olanakları ve dönütlerle daha sistemli bir yaklaşımla kolaylaştırmıştır. Bununla birlikte, dijitalleşme ve YZ'nin eğitime entegrasyonu, bireyleri sadece bilgi tüketicisi olmaktan çıkararak bilgi üreticisi olmalarını da sağlamaktadır. Böylece, eğitim sistemlerinin geleneksel sınırlarını aşan bir öğrenme paradigması oluşmaktadır (Zawacki-Richter vd., 2019). Bu paradigma birbirini besleyen bir süreci doğurmuştur.

21. yüzyıl becerileri, söz konusu teknolojik yeniliklerle bireylerin ve toplumların değişen dünyaya uyum sağlayabilmesi için kritik öneme sahiptir. Bu beceriler, yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği ve problem çözme gibi karmaşık yetkinlikleri içermektedir. OECD'nin "Eğitim ve Becerilerin Geleceği 2030" programı kapsamında bu beceriler detaylandırılmıştır. Özellikle, YZ ve otomasyonun giderek yaygınlaştığı bir gelecekte bireylerin kendilerini yenileyebilme ve yeni beceriler geliştirebilme kapasitesi daha da önem kazanmaktadır (OECD, 2018). Bu çerçevede, eğitim sistemlerinin bireylerin karmaşık sorunlara çözüm üretebilme, değişen koşullara uyum sağlayabilme ve bilgiye erişim kapasitesini artırma gibi beceri ve yetkinlikleri hedeflemesi gerekmektedir.

Türkiye'de yayımlanan 21. yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu'nda, çevrim içi veri tabanlarında yapılan sistematik alan yazın

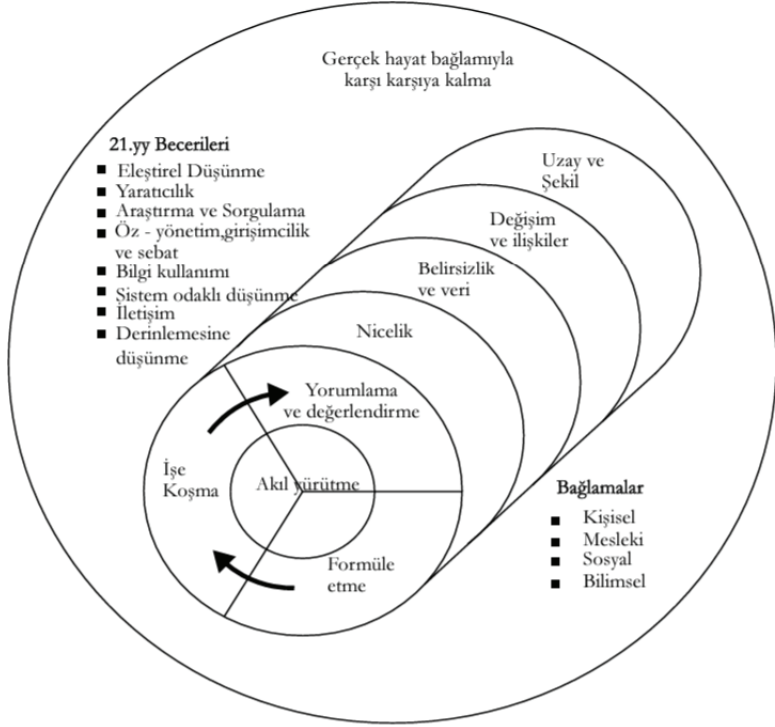
taramasına dayalı olarak 616 kaynak incelenmiştir. Bu incelemeler durum tespiti açısından önemlidir. Yapılan araştırma raporunda sosyal ve duygusal, dil ve iletişim, üst düzey düşünme, benlik, öğrenme, çalışma ve okuryazarlık becerileri olmak üzere yedi ana beceri sınıfı belirlenmiştir. Bu becerilerden üst düzey düşünme ve okuryazarlık becerileri matematik eğitimi ile doğrudan ilişkilidir. Üst düzey düşünme becerileri, yaratıcı ve yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, analitik düşünme ve üst biliş gibi alanları kapsamaktadır. Okuryazarlık becerileri ise sayısal okuryazarlığı da içermekte ve matematiği gerçek yaşam problemlerinde kullanma yeteneğini vurgulamaktadır (Türel vd., 2023). Matematik eğitiminin analitik düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kritik bir rol oynadığı anlaşılmaktadır. Matematik, öğrencilere kavramsal düşünme becerilerini kazandırarak, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen bir yaklaşımın temelini oluşturur. Bunun yanı sıra, sayısal okuryazarlık, matematiğin soyut bir kavram olmanın ötesine geçerek gerçek yaşamda pratik çözümler sunan bir araç haline gelmesini gerektirmektedir. Veri toplama ve analiz etme, problemleri matematiksel olarak çözme ve karar verme süreçlerinde bu beceriler önem taşımaktadır. Matematik eğitiminde bu becerilerin güçlendirilmesi, bireylerin karşılaştıkları karmaşık sorunları etkili bir şekilde çözmelerine ve bilgiye dayalı kararlar almalarına olanak tanımaktadır. Bu durumda, matematik eğitiminin yalnızca bir ders olarak değil, aynı zamanda yaşam becerileri kazandıran önemli bir süreç olarak yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) yaptığı çalışmalar sonucunda 21. yüzyıl becerilerini ve matematiğin bu beceriler bağlamındaki yerini tespit etmiştir. 21. yüzyıl becerilerinin matematiksel okuryazar olmayı ve matematiksel düşünmeyi gerektirdiği sonucuna ulaşmıştır. PISA 2022 Dönemi Değerlendirmesi ve Analitik Çerçevesi raporunda matematik ana alan olarak belirlenmiştir. Şimdiye kadar yapılmış olan matematiksel yeterlilik tanımını yeniden tartışarak geleneksel işlem becerilerinin önemini kaybettiği belirtilmiştir. Bu nedenle matematiksel okuryazar olmak ile matematiksel düşünme kavramları yeniden değerlendirilmiştir. Geçtiğimiz yüzyıl ve gelecek arasında giderek artan bağlamsal kopukluğun kabulü bir eğitim reformu doğurduğu ifade edilmiştir. Bu reform kapsamında matematik eğitimi, bireyin modern topluma katılım ve katkı sağlama hazırlığında merkeze alınmıştır. Matematik, çeşitli sorunlar ve zorluklarla karşı karşıya kalan gençler için yeni dönemde de kritik bir araç olma

özelliğini korumaktadır. Bu nedenle yeni eğitim reformunun merkezinde matematik ve eğitimi yer alacaktır (OECD, 2023). PISA'nın reformist yaklaşımı sonucunda matematiksel muhakeme ve okur yazarlık becerileri testlerinde yeniden tanımlanarak aranan ölçütler arasında yer almıştır. Bu becerilerin gereklilikleri, 21.yüzyıl becerileri ile ilişki ve bağlamları tespit edilerek aşağıda verilmiştir.

Şekil 1: Matematik Okuryazarlığının Boyutları (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2022)

Şekle göre yeni çağda bilgi edinmenin önemi azalırken bilgiye erişme,



bilgiyi kullanabilme, organize edebilme ve yorumlama becerileri kritik önem taşımaktadır. 21. yüzyıl becerilerine odaklanan bir matematik eğitim içeriği ve öğretim yaklaşımı, öğrencilerin sadece matematiksel kavramları öğrenmelerini değil, aynı zamanda bu kavramları gerçek dünyada nasıl uygulayacaklarını ve organize edeceklerini öğrenmelerini hedeflemelidir.

Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcılık, araştırma, sorgulama, formüle etme, bilgi kullanımı, sistem düşüncesi, iletişim ve yansıtma gibi becerilerini ön plana çıkaracaktır.

PISA raporlarında matematik eğitimi ve öğretimi, geometri, fonksiyonlar, istatistik, olasılık ve cebir gibi alanları ele almaktadır. Ayrıca, gerçek dünya, değişen koşullar, ilişkiler, veri analizi ile günlük yaşamda karşımıza çıkan nicelikler ve ölçüler vurgulanmaktadır. Teknolojinin kullanımı, öğrencilerin matematiksel verileri analiz etmeleri, modeller oluşturmaları ve simülasyonlar yapmaları için imkân sağlar. Bu kapsamda PISA akıllı cihazları kullanabilme yeteneğini de başarı ölçütleri arasına eklemiştir. Ölçme değerlendirme aracı olarak akıllı cihazlardan yararlanmıştır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2022). Öğrencilerin matematiksel kavramları günlük hayattaki sorunlara uygulamaları, kendi ilgi alanlarına göre projeler yapmaları ve toplumsal sorunlara matematiksel çözümler bulmaları, kaçınılmaz bir gereklilik haline geldiği sonucuna ulaşılabilir. Bu gerekliliğe yönelik öğrencilerin matematiksel kavramları farklı durumlarda uygulama, problemleri matematiksel olarak ifade etme, verileri yorumlama ve akıl yürütme becerilerini geliştiren sistemler kurmaları beklenmektedir.

Eğitim öğretim süreçlerinin beceri temelli yaklaşıma evrilmesi öğrencilerin grup çalışmaları yapmaları, birbirlerine yardım etmeleri ve matematiksel fikirlerini paylaşılabilecekleri ortamların oluşturulması ihtiyacını doğurmuştur. Yeni çağın gerekliliklerinden olan YZ teknolojilerinin kullanımı eğitimciler ve okul yönetimi ile eğitim sistemine entegre edilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine göre çeşitli etkinlikleri ve materyalleri YZ araçlarını kullanarak tasarlayabilir. Bu düzenlemelerle, matematik eğitimi ve öğretimi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye, gerçek dünya bağlamlarına odaklanmaya, öğrencilerin matematiği anlamalarını ve kullanmalarını sağlamaya hizmet edecektir.

Yapay Zekâ Teknolojileri Üretiminde Matematik Eğitimi

Ülke stratejilerine yön veren YZ teknolojilerinin geliştirilmesi ve üretiminde matematik ile matematiksel düşünmenin önemi büyüktür. Bilgisayar bilimlerinin matematikle olan bağı güçlenirken, bu teknolojilerin artan yaygınlığıyla birlikte matematiksel yetkinlik kazanma gereksinimi de yükselmektedir. İş gücü beklentileri YZ teknolojileri etrafında şekillenirken, bunun ülke politikaları ve stratejileri haline gelmesi, YZ üretimi için hangi

bilgi ve becerilerin edinilmesi gerektiği sorusunu gündeme getirmiştir. YZ teknoloji üretiminin bir diğer unsuru ise becerilerin tespitinden sonra kimlerin üreteceğidir. YZ teknolojilerinin üretimi yalnızca bu alanda uzmanlaşmış ve yüksek öğretimde bu bölümü tercih etmiş kişilerce üretebilir. Ancak YZ çağı, global çapta insan yaşamında tüm mesleklerin içinde yaygınlaşmasıyla 21. yüzyıl insan beceri ve beklentilerine yön vermiştir. Bu durum, YZ için gerekli bilgi ve becerilerin yaygınlaştırılmasını ve YZ okuryazarlığının her bireye kazandırılmasını zorunlu hale getirmektedir. Tüm bu nedenlerle, global ölçekte girişimler yapılmış, projeler üretilerek ülke temsilcilerine çağrıda bulunulmuştur. Bu durumun örneklerinden biri OECD ülkeleri tarafından gerçekleştirilen, 2018 yılında “Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030” başlığı kapsamındaki çalışmalardır. Yapılan proje, çalıştay ve paneller sonucunda, matematik müfredat ve ders içeriklerinin yeniden gözden geçirilerek güncellenmesinin ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. 21. yüzyıl becerileri tespit edilerek eğitim öğretim gereksinimleri yeniden tanımlanmıştır (OECD, 2018).

Matematik dersi diğer branşlardan farklı olarak YZ teknoloji üretimi sürecinin pek çok aşamasında aktif şekilde kullanılmaktadır. Bu teknoloji kapsamında yer alan araçların çeşitliliği ve robotik gibi erken yaşlarda üretilmeye başlanan araçların varlığı ile, farklı yaş dönemlerine göre gerçekleştirilen teknoloji yarışmalarının ortaya çıkarak yaygınlaşması, YZ teknolojilerine olan ilgiyi arttırmıştır. Bu durum teknoloji üretiminde gerekli matematik konularına duyulan ihtiyaç ve yönelimi de etkilemiştir. Yönelim ve ihtiyaçların temelini ise YZ teknolojilerinin, özellikle makine öğrenimi, derin öğrenme, doğal dil işleme, görüntü işleme, robotik ve otomasyon gibi alt alanlarının matematikle olan derin ilişkisi oluşturmaktadır (Cemal, 2024). Bu teknolojilerle ilişkili olan matematik konuları aşağıdaki gibi (Tablo 1) sıralanabilir:

Tablo1: Matematik Alanlarının Yapay Zekâ Teknoloji Üretiminde Kullanımı

Matematik Alanı	Kullanım Alanları	Aşama
Lineer Cebir	Veri temsili, özellik çıkarımı, modelleme	Veri setlerinin matrisler halinde temsil edilmesi, özelliklerin vektörler olarak kullanılması
İstatistik ve Olasılık	Veri analizi, model değerlendirme, tahmin	Veri dağılımlarının analizi, olasılık modellerinin oluşturulması, hipotez testleri
Calculus (Kalkülüs)	Optimizasyon, model eğitimi	Kaybı minimize etmek için gradyan inişi gibi optimizasyon tekniklerinin uygulanması
Optimizasyon Teorisi	Model parametrelerinin ayarlanması, en iyi çözümün bulunması	Farklı optimizasyon algoritmalarının (örneğin, stokastik gradyan inişi) kullanılması
Diferansiyel Denklemler	Dinamik sistemlerin modellenmesi	Zamanla değişen sistemlerin ve süreçlerin matematiksel olarak modellenmesi
Graf Teorisi	Ağ analizi, sosyal ağlar, bağlantı analizi	Verilerin ve ilişkilerin grafikler şeklinde temsil edilmesi
Sayısal Analiz	Sayısal yöntemler, hesaplamalı matematik	Karmaşık hesaplamaların ve simülasyonların gerçekleştirilmesi
Makine Öğrenimi Algoritmaları	Regresyon, sınıflandırma, kümeleme	Algoritmaların matematiksel temellerinin anlaşılması ve uygulanması
Matematiksel Mantık	Algoritma tasarımı, karar verme süreçleri	YZ sistemlerinin mantıksal yapılarının oluşturulması
Fuzzy Mantık	Belirsizlik ve bulanıklıkla başa çıkma	YZ istemlerinde belirsiz verilerin işlenmesi

Tabloda görüldüğü gibi, makine öğrenimi, yapay sinir ağları ve diğer programlama alanlarında matematiğin çeşitli konularına ihtiyaç duyulmaktadır. Matematik, YZ teknolojilerinin şekillendiği ve geliştiği temel bilimlerden biridir. Bu ihtiyaç, yalnızca teknolojinin inşa sürecinde değil, aynı zamanda teknolojinin üretilmesi için gereken problem tanımlama ve çözüm aşamalarında da kendini göstermektedir. Analitik düşünme ve problem çözme stratejileri, matematiksel işlemlerin algoritmalarla birleşimi sayesinde yeni bir çağın kapılarını aralamıştır. Bu durum, Tablo 1'deki bulgular doğrultusunda eğitim müfredatlarının yenilenmesi açısından

stratejik bir öneme işaret etmektedir (Cemal, 2024). YZ teknolojilerini üretmeyi, vizyon ve strateji haline getirmiş, eğitim politikalarına bu stratejilerle yön vermiş ülkelerde, matematik müfredatında öncelikli olarak lineer cebir, istatistik ve olasılık, algoritmik düşünme ile optimizasyon konularına yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonucu destekler nitelikte olan UNESCO'nun, "K-12 AI Müfredatı: Hükümetin Onayladığı Yapay Zekâ Müfredatlarının Haritası" raporuna göre YZ müfredatının matematik müfredatı ve sınıf gereksinimleriyle koordineli olması gerekliliği ifade edilmiştir (UNESCO, 2022).

YZ teknolojileri ile matematik disiplini arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda, YZ üretimine odaklanan yeni matematik ders müfredatlarının eğitim kademelerinde şu unsurlar dikkate alınabilir:

1. İlkokul ve ortaokul düzeyinde, analitik düşünme becerileri ile veri analizi ve yorumlama yeteneklerinin geliştirilmesi için temel öğrenme adımları belirlenmelidir. Öğrencilerin geometrik şekiller ve temel grafikler gibi görsel temsillerle tanıştırılması, bu becerilerin ilerlemesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca, basit olasılık ve istatistik kavramlarının erken yaşlarda öğretilmesi, akıl yürütme ve çıkarım yapma yeteneğinin temelini oluşturacaktır. YZ'nin temellerinden biri olan matematiksel mantık, algoritma tasarımı, graf teorisi ve ağ analizi gibi alanlar, kritik bileşenler arasında yer almaktadır. Algoritma oluşturarak matematik problemlerini çözme yeteneği kazandırmak son derece önemlidir. Matematiksel mantık, algoritma tasarımı, graf teorisi ve ağ analizi konuları, tüm yaş gruplarına uygun içeriklerle yeni yüzyıl matematik eğitiminde yer almalıdır. Bu yaklaşım, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasını da destekleyecektir.
2. Lineer cebir, istatistik ve olasılık konularında ön öğrenim sağlamak amacıyla, öğrencilerin vektörler, matrisler ve temel veri analizi yeteneklerini kolay anlaşılır örneklerle edinmeleri önemlidir. YZ uygulamalarının arkasındaki matematiksel temellerin kavranması, teknolojiye entegre bilgiler geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. YZ sistemlerinin mantıksal yapısı algoritmalar üzerine inşa edildiğinden, algoritmik düşünme ile basit mantık problemlerinin çözümü, öğrencilerin günlük yaşam sorunlarını çözmelerinde yardımcı olacaktır. Algoritma geliştirme becerisi, öğrencilerin problem çözme yetilerini geliştirerek daha karmaşık matematiksel modelleri anlamalarına olanak tanıyacaktır.

3. Ortaöğretim düzeyinde matematik müfredatları, YZ uygulamaları için kritik öneme sahip konular olan lineer cebir, kalkülüs, optimizasyon teorisi ve diferansiyel denklemlere odaklanmalıdır. Öğrencilerin bu konuları kavramalarını desteklemek amacıyla, seviyelerine uygun, anlaşılır içerik ve proje tabanlı öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Örneğin, öğrenciler lineer cebiri kullanarak veri analizi projeleri gerçekleştirebilir, kalkülüs ile gerçek hayat örnekleri üzerinden fonksiyonların değişimini inceleyebilir ve optimizasyon problemleriyle kaynakları en verimli şekilde kullanmayı öğrenebilirler. Bu uygulamalar, onların problem çözme yeteneklerini pekiştirirken, matematiksel temellerin YZ ve veri bilimi alanlarındaki önemini kavramalarına yardımcı olur. Bu süreçler YZ teknoloji desteği ile kolaylıkla yürütülebilir.

Projeler aracılığıyla diferansiyel denklemler gibi dinamik sistemlerin modellenmesi de sağlanarak, öğrencilerin fiziksel olayları matematiksel biçimde ifade etmeleri teşvik edilmelidir. Bu tür etkinlikler, analitik düşünme ve algoritmik düşünme becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, YZ teknolojileriyle ilgili derin bir anlayış kazanmalarına olanak tanır. Bu stratejik yaklaşım, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını teşvik ederek, gelecekteki akademik ve profesyonel yaşamlarında onlara önemli avantajlar sağlayacaktır. Erken yaşlardan itibaren YZ temelli hükümet stratejilerine dayalı bir müfredat oluşturulması, öğrencilerin ileri teknoloji alanlarına daha hızlı uyum sağlamalarına yardımcı olacaktır. Teknoloji üretiminde istihdam edilecek insan gücünün elde edilmesi ve 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesi sürecinde temel alınan matematik eğitiminde STEM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitim yaklaşımından yararlanılabilir. Öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden projelerle birlikte, farklı disiplinlerden veri elde etme becerisi, STEM eğitim modelinin etkinliğini artırmaktadır (AI Etkisi, 2024). Robotik uygulamalar, mühendislik ve yazılım becerilerinin gelişimine katkı sunarken, çağımızın beklentileri ve teknolojileri ile uyumlu bir matematik müfredatı da öğrencilere neyi neden öğrendiklerini anlamalarına yardımcı olarak, kavram karmaşalarının önüne geçecektir.

Aynı zamanda, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme, veri analizi ve algoritmik düşünme gibi becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim, YZ teknolojilerinde başarılı olmalarını ve bu alanda yenilikçi çözümler üretebilmelerini sağlayarak günümüz gereksinimlerine uygun bir eğitim

modeli sunacaktır. Bu bağlamda, matematik eğitimi sadece teorik bilgileri değil, aynı zamanda pratik uygulamaları da içeren bir yaklaşım benimsemeli ve öğrencileri gelecekteki zorluklara hazırlamalıdır.

Yapay Zekâ Destekli Eğitim

Eğitimde öğretim yöntem, strateji ve yaklaşımları günümüze kadar gelen araştırma konuları olmuştur. Davranışçılık, bilişsel öğrenme ve yapılandırmacılık gibi öğrenme kuramları, insanın nasıl öğrendiği, bilgiyi nasıl işleyip yapılandırdığı gibi konuları araştırır. Teknolojinin gelişmesi, bahsedilen öğrenme kuramlarının yöntemlerine de etki etmiştir. Günümüzde teknoloji, sosyal medya araçları ve YZ araçları öğrenme süreçlerine eşlik etmektedir. Teknolojik araçlarla büyüyen yeni neslin geleneksel yöntemlerle bir sınıfta bir öğretici etrafında düz anlatım yöntemi ile öğrenme basamaklarının tamamını gerçekleştirmesini beklemek gerçekçi olmayacaktır. Teknolojinin ve YZ araçlarının eğitim öğretim sürecine entegre edilmesi hem bahsedilen 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak hem de bireysel farklılıklara yönelik çoklu öğrenme ortam ve modelleri geliştirmek için önemlidir. Yaşanan pandemi süreci eğitimde teknolojinin entegre edilmesinin ne derece kritik bir ihtiyaç olduğunu küresel çapta göstermiştir. Online eğitimler, sanal gerçeklik, etkileşimli araçlar, uzaktan gerçekleşen ölçme değerlendirme süreçleri gibi yenilikler hayatımıza zorunlu olarak girmiştir. Değişik coğrafyalardaki teknolojik gelişmişlik seviyesi farklılık gösterdiğinden, bu farklılıklar bireylerin temel eğitim haklarına erişimlerinde sorunlara yol açmaktadır (Warschauer ve Matuchniak, 2010).

Dijital çağ ile okul dışı, bireysel ve isteğe bağlı eğitim ortamlarına olan talep hızla artmıştır. Bu talebin sebeplerinden birinin bireysel farklılıklara daha iyi yanıt vermesi olduğu söylenebilir. Geleneksel okul ortamlarına kıyasla, yeni meslekler ve beceriler, teknolojik sistemler üzerinden daha kolay ve esnek bir şekilde öğrenilebilmektedir. Devlet okulları ve meslek edindirme kurumları, değişen iş gücü talebi ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek için inovatif yaklaşımları benimsemelidir. Eğitimde teknolojinin ve YZ araçlarının etkin kullanımı, bireysel öğrenme deneyimlerini zenginleştirirken, ülkelerin rekabet gücünü de artıracaktır. YZ destekli eğitim platformları, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini, öğrenme stillerini ve bilişsel gelişimlerini detaylı bir şekilde analiz etme yeteneğine sahiptir. Bu analizler, eğitim süreçlerini kişiselleştirerek öğrencilerin daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanır (Upadhyay ve Khandelwal,

2019). Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre özel olarak tasarlanmış öğrenme materyalleri ve etkinlikler sunulması mümkün hale gelmiştir. Böylece öğrencilerin derse katılımı artar ve öğrenme süreçleri daha anlamlı hale gelir. Bu nedenle, eğitim teknolojilerinin milli eğitim sistemlerine entegre edilmesi, geleceğin eğitim sistemlerinin temel yapı taşı oluşturmaktadır. Moodle gibi öğrenme yönetim sistemleri, YZ destekli olarak öğrencilere matematiksel kavramları daha iyi anlamaları için kişiselleştirilmiş öğrenme yolları sunar. Bu sayede öğrenciler, kendi öğrenme hızlarına ve tarzlarına uygun bir şekilde matematik öğrenme fırsatı bulurlar (Opesemowo ve Ndlovu, 2024).

YZ, insan zekâsını taklit eden “akıllı” makinelerin geliştirilmesi üzerine odaklanmaktadır. Gelişmiş bir makine öğrenme modeli olan derin öğrenme sayesinde YZ, eğitimde kişiselleştirilmiş müfredatlar ile ölçme değerlendirme araçları oluşturma potansiyeline sahiptir. Bu potansiyel günümüzde çeşitli eğitim uygulamaları, akıllı sistemler, etkileşimli ortamlar ile sağlanmaktadır. Örneğin, Çin’de Squirrel gibi şirketler, YZ tabanlı öğretim sistemleri geliştirerek öğrencilerin zorluklarını belirlemekte ve onlara uygun şekilde öğrenme ve ölçme değerlendirme süreçlerini desteklemektedir. (Voskoglou ve Salem, 2020). Eğitimde kullanılan YZ araçları ve sunduğu imkanlar şu şekilde sınıflandırılabilir:

Tablo 2: Sistem Türü ve Sunduğu Kaynaklar (Jones, 1985)

Sistem Türü	Sunduğu İmkanlar
Akıllı Bilgisayar Destekli Öğretim (ICAI) Sistemleri	• Etkileşimli öğrenme ortamları • Öğrenci yanıtlarını kapsamlı bir şekilde analiz edebilme • Öğrencinin bilgi düzeyini ve kavramsal yanlışlarını modelleyerek kişiselleştirilmiş öğrenim • Kişiselleştirilmiş öğrenme takvimleri
Öğrenci Tarafından Başlatılan Öğrenme Ortamları	• Bağımsız keşfetme ortamları • Programlar ve simülasyonlar oluşturma araçları sunarak katılımı ve kavrayışı arttırma • Zaman yönetiminin kişinin sorumluluğunda olması
Eğitimsel Tanı için Uzman Sistemler	• Öğrenci verilerinin analizi ile öğrenme zorluklarını teşhis • Güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek, bireysel öğretim stratejilerini geliştirme

Tablodaki sistem türleri, akıllı bilgisayar destekli öğretim (ICAI) sistemleri, öğrenci tarafından başlatılan öğrenme ortamları, eğitimsel tanı için uzman sistemleri olarak sınıflandırılmıştır ve her sistem modeli için eğitim teknolojilerinin öğrenci merkezli, kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarını nasıl desteklediğini göstermektedir. ICAI sistemleri, matematiksel kavramları maksimum düzeyde bilgi noktalarına ayırarak öğrenci etkileşimi ile kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunar. Hazır bulunuşluk seviyesini tespit eder ve daima güncellenen kişisel öğrenme süreçlerini programlar. Öğrencinin yaptığı hatalar için geri bildirim sunar. Bir öğretmen niteliği taşır ve öğrenme analitiği sunar. Ancak yüksek maliyet ve teknoloji gereksinimleri bu sistemlerin dezavantajları olarak görülebilir. Bu teknolojilerin üretilebilir, yaygınlaştırılabilir ve erişilebilir olması gereklidir. Öğrenci tarafından başlatılan öğrenme ortamları öğrenci talebi ve isteği doğrultusunda başlatılarak öğrenci tarafından yönetilir. Matematiksel bilgi ve becerilerin bağımsız keşfini ve öz disiplin gelişimini teşvik eder. Öz disipline ve kişisel isteğe bağlı olması bu sistemlerin dezavantajı olarak da görülebilir. Öğrencilerin tüm verilerini (ödevler, test sonuçları, sınavlar, gözlemler vb.) değerlendirerek öğretmen ve kurumlara detaylı tanı analizi sunar. Tanı ve karar sürecinde objektif bir değerlendirme sunması insan faktörlerinin etkilerini en aza indirir. Ancak veri güvenliği ve karar verme sürecindeki objektif programlamalar bu sistemlerin dikkat edilmesi gereken özellikleridir. Eğitim teknolojilerinin matematik eğitiminin etkinliğini artırması ve öğrenme sonuçlarını iyileştirmesi için kişiselleştirilmiş öğrenme, bağımsızlık, veri analizi ve güvenlik konularına odaklanan sistemler eğitim ortamlarına entegre edilmelidir.

Matematik Eğitiminde Kullanılan Yapay Zekâ Araçları

Eğitimde YZ'nin kullanımını matematik eğitiminde incelemek, matematik öğreniminde karşılaşılan zorluklar ile mevcut ihtiyaçları tespit etmeyi gerektirmektedir. Bu tespit geleneksel öğretimin uygulandığı, sınıf mevcudunun yüksek olduğu mahalli okullar üzerinden yapılabilir. Bu okullar ele alındığında, yaşanan zorlukların öğretmenlere bakan kısmı incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenci hazır bulunuşluk seviyelerinin tespiti ve takibi, öğrenci ihtiyaç ve farklılıklarına göre eğitim öğretim içeriklerini düzenleme gibi konularda güçlük çektiği görülmektedir. (Opesemowo ve Ndlovu, 2024). Öğrenciler açısından bakıldığında, öğrenme farklılıkları arasında uyum sağlama zorlukları, soyut matematik kavramları anlama güçlüğü, öğrenme sürecinde motivasyon eksikliği,

odaklanma sürelerindeki farklılıklar ve farklı gelişim düzeylerine sahip olma gibi problemler sıralanabilir. Ayrıca, büyük sınıf ortamlarında zamanında bireysel geribildirim ve destek sağlama imkanlarının sınırlı olması hem öğretmen hem öğrenci için var olan sınırlılıklardandır. Öğrenci ve öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların yanı sıra, öğrenmenin doğasında var olan gereklilikler de göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin her öğrenme basamağında gerekli eğitim süreçleri farklılık göstermektedir. Bloom taksonomisine göre bilgi basamağında öğrenci pasif bilgiyi alan pozisyonda iken düz anlatım yöntemi uygulanabilir ancak uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarında öğrenci aktif olarak öğrenme sürecine katılmalıdır (Krathwohl, 2002). Her öğrencinin kendi öğrenme süreçlerinin takibi, öğrenme ihtiyaçları, öğrenme şekilleri farklılık gösterirken bu değişkenlere bağlı şekilde öğrenme süreçlerinin tasarlanması gerekir. YZ araçları öğrenci başarılarını artırmada güçlü bir çözüm sunarak, matematik eğitiminde daha etkili ve verimli öğrenme süreçleri oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Ortaya konan zorluk ve ihtiyaçlar doğrultusunda matematik eğitimi; kişiselleştirilmiş öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, soyut kavramların somutlaştırılması, öğrencilerin ilgisini canlı tutacak interaktif öğrenme araçlarının entegre edilmesi ve sürekli geribildirim sağlayan sistemlerin kullanılması ile yeniden tasarlanabilir. Yine öğrenme basamaklarına yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi YZ teknolojilerinin sunduğu imkanlarla sağlanabilir. Temel işlem becerilerini geliştirilen oyun ve uygulamalar bu süreci destekleyen araçlardan bazılarıdır. Matematik eğitiminde kullanılan YZ araçlarının kullanım alanları ve sistem özelliklerinin sınıflandırılması, aşağıdaki tabloda (Tablo 3) örneklerle birlikte sunulmaktadır.

Tablo 3: YZ araçlarının kullanım alanları, Sınıflandırma ve Örnekler
(Voskoglou ve Salem, 2020)

YZ Uygulaması	Açıklama ve Faydaları	Matematik Eğitimi İçin Örnek Uygulama
Kişiselleştirilmiş Öğrenme	Her öğrencinin eşit öğrenme fırsatına sahip olmasını, bireysel matematiksel ihtiyaçlarına uygun müfredat geliştirilmesini sağlar.	ALEKS (Assessment and Learning in Knowledge Spaces)
Akıllı Öğrenme Sistemleri (SLS)	Bilgi tabanlı yazılımlardır. Matematik öğretim süreçlerinde akıllı öğretmenler olarak görev yapar ve etkileşimli bir şekilde kendisini günceller.	CogBooks

Vaka Temelli Akıl Yürütme (CBR)	Matematik problemlerin çözümünde elde öğrencilerin geçmiş problem çözüm hatalarından yararlanarak çözmelerine yardımcı olur.	IBM Watson Education, Mathspace
E-Öğrenme	Geniş bir kitle tarafından erişilebilen matematiksel öğrenme materyalleri sunar	Khan Academy, EBA
Bilgi Temsili ve Akıl Yürütme	YZ, matematik öğrenme materyallerinin aranmasını sağlar, öğrenci performansını değerlendirir ve öğrencileri öğrenme göre gruplandırır.	ASSISTments
Makine Öğrenimi (ML)	Öğrenci performansını analiz ederek ve öğretmenlere geri bildirim sağlar.	Socratic by Google
Derin Öğrenme (DL)	Doğal dil işleme ve bilgisayarla görme gibi karmaşık teknolojileri kullanarak matematik problemlerine çözüm sunar.	Microsoft Math Solver, ChatGPT
Sosyal Robotlar	Öğrencilerle etkileşim kurarak matematik derslerinde katılımı ve motivasyonu artırır.	Robot" Elias Finlandiya

Tabloda, matematik eğitiminde kullanılan YZ araçlarının her biri için ilgili teknoloji bağlamında örnekler verilmiştir. Öğretmenlerin bu ve benzeri araçları inceleyerek deneyimlemesi eğitim öğretim süreçlerine entegre edebilmeleri için önemlidir. Bu deneyimi kazanmaları, YZ okur yazarlık becerilerini edinmeleri hükümetlerce yürütülen politikalar kapsamına alınmalıdır. Öğretmenlerin YZ araçlarını aktif şekilde kullanmaları sağlanarak ürettikleri materyalleri paylaştıkları platformlar oluşturulmalıdır. Örnek olarak Türkiye’de Yenilik ve Teknoloji Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından YZ araçlarının hangi alanlarda kullanılacağına dair kılavuz yayınlanmıştır (Sevil ve Aras, 2024). Bu kılavuz bir öğretmen el kitabı olarak öğretmenlere kendi branşlarına göre hangi araçları kullanabileceklerini sunar. Ayrıca öğretmenler aradıkları YZ araçlarına YZ kütüphanelerinden sorgulayarak erişebilmektedir.

YZ araçlarının kullanımı, eğitimdeki ihtiyaçlara cevap verip zorlukları gidermede yardımcı olurken bazı sorunlara da yol açabilmektedir. Geleneksel eğitim modellerinin güvenilirlik ve geçerliliğini etkileyebilecek araçlar mevcuttur. Örneğin, öğrenciler matematik ödevlerini yaparken, soruları YZ araçlarına yükleyerek çözümlerini elde edebilirler. Ancak, bu

yöntemle öğrenciler, sorunların çözümlerini öğrenmeden sadece sonuçları elde ederler. Bu durum, öğretmenlerin öğrencinin ödevini başarıyla tamamladığına dair yanlış bir izlenim edinmelerine neden olabilir. Benzer tartışmalar, diğer YZ araçlar için de yapılabilir. Eğer bu süreçler doğru yönetilmez ve eğitim yöntemleri YZ araçlarının sunduğu imkanlara göre etkili bir şekilde yapılandırılmazsa, kontrol edilemeyen öğrenme çıktıları ve hatalar ortaya çıkabilir. Bunun için yine yenilikçi YZ araçlarının geliştirilmesi önemlidir.

Matematik eğitiminde YZ kullanımı giderek daha önemli hale gelmektedir. Bu önem, YZ'nin kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları sunarak öğrencilerin bireysel öğrenme hızına uyum sağlaması, analitik düşünme, problem çözme ve algoritmik düşünme becerilerini geliştirmesi ile ilişkilidir. Ayrıca, YZ destekli araçlar ve sistemler, matematik eğitiminde daha etkili ve verimli yöntemler sunarak, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir (Richard v.d., 2022). 2024 yılında yayınlanan “Artificial Intelligence in Mathematics Education: The Good, the Bad, and the Ugly” başlıklı makalede, YZ'nin matematik eğitime entegrasyonunun getirdiği avantajlar ve potansiyel zorluklar ele alınmıştır. Yapay zekânın kişiselleştirilmiş eğitim, uyarlanabilir değerlendirme, etkileşimli öğrenme ortamları ve gerçek zamanlı geri bildirim gibi birçok fayda sunduğu belirtilmiştir. Ancak YZ araçlarındaki yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin eksikliği, algoritmalarındaki önyargılar ve veri gizliliği gibi zorluklar da vurgulanmıştır (Opesemowo ve Ndlovu, 2024). Bu bağlamda, YZ'nin matematik eğitiminde tam potansiyelini kullanabilmek için dikkatli bir şekilde yönetilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Uluslararası Elektronik Matematik Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan “Matematik Eğitiminde Yapay Zeka: Sistematik Bir Yaklaşım Literatür İncelemesi” başlıklı makalede 2017-2021 yılları arasında yayımlanan 20 farklı YZ konulu akademik çalışma analiz edilmiştir. Bu çalışmalarda YZ araçlarının, matematik eğitiminde robotlar, sistemler ve öğretilerle ajanlar gibi farklı yaklaşımlarla kullanıldığı tespit edilmiştir. YZ'nin matematik eğitiminde, öğrencilerin hayal gücünü ve problem çözme yeteneklerini geliştirdiği, bilgisayar tabanlı öğrenme sistemlerinin ise eleştirel düşünme ve sosyal etkileşim becerilerini artırdığı, aynı zamanda matematiksel kavramların öğrenimini kolaylaştırdığı belirtilmiştir. Ayrıca, çalışmada YZ'nin matematik eğitimindeki rolü üç ana başlık altında incelenmiştir: YZ yönlendirmeli, YZ destekli ve YZ ile güçlendirilmiş. Yine makalede YZ'nin matematik öğretiminde en yaygın olarak kullanılan yaklaşımın robotik olduğu ifade edilmektedir. (Mohamed vd., 2022).

Yapılan bu çalışmalar matematik eğitiminde YZ araçlarının sunduğu imkanlar ile ortaya çıkardığı sorunları tespit edip analiz etmek için önemlidir. Bu araçların matematik eğitiminde giderek daha önemli bir rol oynadığı ve kişiselleştirilmiş öğrenme gibi avantajlar sunduğu görülmektedir. YZ'nin öğrencilere gerçek zamanlı geri bildirimler vererek bireysel öğrenme ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşıladığı söylenebilir. Farklı öğrenme yöntemlerine yönelik üretilmiş araçların çeşitliliği de eğitim süreçlerinin verimliliğini arttıracaktır. Ayrıca veri gizliliği, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit, YZ araçlarının denetimsiz kullanımı gibi sorunlar da ayrıca ele alınmalıdır.

Eğitimde ve Özellikle de Matematik Eğitiminde Yapay Zekâ Politikaları

Matematik eğitiminde YZ uygulamalarını eğitim öğretim sistemine entegre etmek, politika geliştiriciler ve hükümetler tarafından yapılandırılmayı gerektirmektedir. Küresel bazda YZ teknolojilerini eğitim sistemine entegre etmek için geliştirilen strateji ve çalışmalar mevcuttur. YZ ve eğitim öğretim konusunu her aşamada ele almış, yatırımlar yapmış, stratejiler geliştirmiş ülkeler mevcuttur. OECD, 2018 yılında “Eğitimin ve Becerilerin Geleceği 2030” projesini duyurmuş ülkeleri eğitim politikaları geliştirmek adına bir araya getirmiştir. Bu kapsamda düzenlenen Uluslararası Öğretmenlik Mesleği Zirvesi sonucunda Eğitimi Yeniden Tasarlamak, Potansiyeli Geliştirmek başlıklı rapor yayınlanmıştır (OECD, 2024). Rapor, değişen ve dönüşen dünyanın ihtiyaçlarını belirlemenin önemine dikkat çekmektedir. Bu ihtiyaçlara yanıt verebilmek için, yeni çağın gereksinimlerine uygun öğretim yöntemleri ve değerlendirme stratejileri geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, okul binalarını ve koşullarını YZ teknolojisi kullanarak yeniden tasarlamak, hayat boyu öğrenme modelleri ile zorunlu eğitim süreçlerini bir arada oluşturmak da önemlidir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin rolü ve becerilerinin de yeniden tanımlanması gerekli görülmektedir. Dijital eğitimin tam olarak potansiyelinin ortaya çıkarılması için bir dizi eğitim yaklaşımına ve dönüşüme ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Matematik eğitimi açısından raporda bazı tespitler de bulunmaktadır. Raporda okul saatlerinde eğlence amaçlı dijital cihazların kullanılmasının öğrencilerin matematik başarı puanını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı raporda okullarda öğrenme etkinlikleri için dijital cihazlarda günde bir saat kadar zaman geçiren öğrencilerin hiç zaman harcamayan öğrencilere göre daha düşük başarı gösterdiği yer almaktadır (Murphy

vd., 2020). Meraklı ve ısrarcı, duygularını daha iyi dile getiren ve strese dayanıklı öğrenciler yine PISA verilerine göre matematikte daha başarılıdır. Raporda yer alan bir araştırmaya göre de ABD'nin Maine eyaletinde matematik ödevi için YZ araçlarını kullanan öğrencilerin akranlarından daha iyi performans gösterdiği ve en büyük kazanımların başlangıç seviyesi daha düşük olan öğrencilerde gözlemlendiği belirtilmiştir.

Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü UNESCO, YZ'nin eğitimde kullanımı konusunda çalışmalar yürütmekte ve raporlar yayınlamaktadır. UNESCO, üye devletlerin eğitim sistemlerinde YZ teknolojilerini kullanarak “Eğitim 2030 Gündemi” hedeflerine ulaşmalarını sağlamak amacıyla çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalar, eğitime erişimin artırılması, öğrenme deneyimlerinin kişiselleştirilmesi ve eğitimdeki eşitsizlikleri azaltma gibi konularda kapsayıcılık ve eşitlik ilkelerini temel almaktadır (UNESCO Türkiye Millî Komisyonu, 2022). YZ üretiminde insan merkezli yaklaşımlar ve “herkes için YZ” ilkesiyle gerçekleştirilen teknoloji devrim ve inovasyonlarını savunmaktadır. UNESCO, Pekin Konsensüsü çerçevesinde eğitim politika yapıcılarının YZ'ye hazır olmalarını teşvik eden Yapay Zekâ ve Eğitim: Politika Yapıcılar İçin Rehberlik ile Eğitim ve Araştırmada Üretken Yapay Zekâ Kılavuzu'nu yayınlamıştır (UNESCO, 2023; UNESCO, 2024). Bu yayınlar YZ'nin eğitim için sunduğu fırsatlar ve zorluklar ile YZ çağında ihtiyaç duyulan temel yetkinlikler hakkında ortak bir anlayış geliştirmeyi amaçlamaktadır.

UNESCO'nun yayınladığı dikkat çeken raporlardan biri ise K-12 YZ müfredatı: Hükümet Tarafından Onaylanan YZ Müfredatının Bir Haritası başlıklı rapordur (UNESCO, 2022). Raporda eğitimde YZ ve matematik bağlamında YZ eğitimi üzerine önemli araştırma verileri ve tespitler bulunmaktadır. On bir ülkedeki YZ ile ilgili geliştirilen müfredatların isimleri, bu müfredatları geliştiren kuruluşlar ve hangi eğitim seviyelerinde uygulandıklarını gösteren bir tablo da bulunmaktadır. Bu tablo matematik eğitimi ve YZ arasındaki ilişki ile küresel bazda hükümetlerce yapılan girişimleri değerlendirmek için önemlidir. Tablo (Tablo 4) aşağıdaki gibidir.

Tablo 4: Hükümetler tarafından onaylanan ve uygulanan K-12 yapay zekâ müfredatları

Ülke/Bölge	Müfredat Başlığı	Müfredat Geliştiricisi	Eğitim Seviyeleri		
			İlkokul	Orta- okul	Lise
Ermenistan	BİT Müfredatı	Hükümet		X	X
Avusturya	Veri Bilimi ve Yapay Zekâ	Federal Eğitim, Bilim ve Araştırma Bakanlığı			X
Belçika	BİT Deposu	Fédération Wallonie-Bruxelles (Fransızca konuşulan Belçika Topluluğu)			X
Çin	Bilim ve Teknoloji Müfredatına Gömülü Yapay Zekâ Müfredatı	Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı	X	X	X
Hindistan	Atal Tinker Labs Yapay Zekâ Modülleri	Atal Tinker Labs, Atal İnovasyon Misyonu, NITI Aayog		X	X
Güney Kore	Lise Matematik Konu Grubu Altında 'Yapay Zekâ Matematik'	Kore Bilim ve Yaratıcılık Geliştirme Vakfı			X
	Lise Teknoloji Ev Ekonomisi Konu Grubu Altında 'Yapay Zekâ Temelleri'	Kore Bilim ve Yaratıcılık Geliştirme Vakfı			X
Kuveyt	Standartlar Müfredatı	Müfredat rehberliği uzmanları ve öğretmenler	X	X	
Portekiz	Bilgi ve İletişim Teknolojileri	BİT ve Matematik Devlet Okulu öğretmenleri	X	X	X
Katar	Bilgi İşlem ve Bilişim Teknolojisi	Binary Logic, Eğitim ve Yükseköğretim Bakanlığı	X	X	X
	Bilgi İşlem ve Bilişim Teknolojisi (Yüksek Teknoloji Pisti)	Binary Logic, Eğitim ve Yükseköğretim Bakanlığı			X

Sırbistan	Bilişim ve Programlama – 8. Sınıf	Eğitim Bakanlığı çalışma grubu		X	
	Jimnastiklerde Modern Teknolojiler – 3. ve 4. Sınıf	Eğitim Bakanlığı çalışma grubu			X
Birleşik Arap Emirlikleri	Teknoloji Konu Çerçevesine Gömülü	Eğitim Bakanlığı çalışma grubu	X	X	X

“K-12 YZ müfredatı: Hükümet Tarafından Onaylanan YZ Müfredatının Bir Haritası”nda yer alan bu tabloda on bir üye devletin, YZ müfredatları geliştirip, onaylayarak uygulamaya koydukları görülmektedir. Tablo 4 ve sunulan rapor YZ ve matematik eğitimi açısından değerlendirilirse YZ temelli müfredatların genellikle matematiksel kavramlarla ve algoritmalarla birlikte yorumlandığı görülmektedir. On bir ülke ile yapılan çalışmalar sonunda onaylanan müfredatlar eğitimde matematiksel düşünme ve becerileri geliştirmeyi hedefleyen içeriklerle oluşturulmuştur. Bu yaklaşım matematik eğitimi ve müfredatına yön verme açısından önemlidir. Aynı raporda dijital araçlar ve programlama yöntemleri kullanılarak tasarlanan eğitim ortamlarında yapılandırmacılık felsefesi tavsiye edilmiştir. Bu felsefeye erken yaşlarda daha karmaşık matematiksel kavramların eğitim öğretiminde yer verilebileceği ifade edilmiştir (UNESCO, 2022). Bununla matematik eğitiminin dijital medya araçları ve yapılandırmacılık yaklaşımıyla daha etkili bir şekilde yapılacağı sonucuna ulaşılabilir.

Raporda yer alan ülkeler incelendiğinde YZ temelli müfredatlarını ilkokuldan liseye kadar farklı seviyelerde uygulayan Çin, Güney Kore ve Birleşik Arap Emirlikleri (BAE) gibi ülkelerin, YZ eğitimi konusunda uzun vadeli bir strateji benimsediği görülmektedir. Yerel ihtiyaçlara göre özelleştirilmiş YZ eğitim programı ise Kanada’nın Yukon Bölgesinde mevcuttur. Güney Kore ve Portekiz’de ise YZ eğitiminin doğrudan matematik müfredatlarına entegre edildiği görülmektedir. Bu ülkelerde YZ eğitimi, matematik derslerinin bir parçası olarak sunulmuştur. Özellikle Güney Kore’de lise seviyesinde «Yapay Zekâ Matematik» dersi, öğrencilerin YZ’yi matematiksel temeller üzerinden anlamalarını sağlamaktadır. Bu durum YZ ve matematik arasındaki güçlü ilişkiye dikkat çeken ve YZ kavramlarının anlaşılmasının matematiksel düşünceyi geliştirdiğini vurgulayan örnek bir uygulama niteliğindedir. Hindistan’da Atal Tinker

Labs gibi özel programlar geliştirilmiştir. Bu programlarda öğrencilere inovasyon ve YZ üzerine teorik eğitimin yansira uygulamalı eğitimler de verilerek pratik kazanacakları öğrenme ortamları sunulmaktadır.

Yapay Zekâ Temelli Eğitimde Çin Politikaları

Çin'in PISA değerlendirme raporlarında matematik alanında üst üste gösterdiği başarılar dikkat çekicidir. Bu başarı örneği Çin'in eğitim sisteminde neleri doğru yaptığı, YZ teknolojilerini eğitimde nasıl kullandığı sorularını akla getirmektedir. 2017 yılında yayınladığı “Yeni Nesil Yapay Zekâ Geliştirme Planı” ile Çin, YZ teknolojisi alanındaki stratejik hedeflerini dünyaya duyurmuştur. Bu plan, uluslararası rekabet, ekonomik büyüme ve sosyal yönetim alanlarına odaklanmaktadır. Hedefleri arasında, 2020 yılına kadar rekabet gücünü korumak, 2025 yılına kadar temel YZ teorisinde büyük bir atılım yapmak ve 2030 yılına kadar YZ için dünyanın inovasyon merkezi olma hedefi bulunmaktadır. YZ alanında küresel rekabette lider olma amacıyla oluşturulan YZ laboratuvarları, Çin'i bu alanda örnek bir ülke haline getirmektedir (Erdoğan, 2021).

Çin, yayınladığı planda YZ teknolojilerini eğitim öğretim alanına entegre etmeyi küresel güç olma stratejisi olarak benimsemiştir. Merkezi hükümetin politikaları ve özel sektör girişimleriyle şekillenen YZ entegrasyon çalışmaları, küresel ölçekte farklı bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Eğitim politikaları ve düzenlemeleri, YZ uzmanları yetiştirmeyi hedefleyecek şekilde oluşturulmuştur. New Oriental Group, Tomorrow Advancing Life (TAL) ve Squirrel AI gibi üç önemli özel eğitim şirketi, Çin'in eğitim alanındaki YZ uygulamalarının gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu şirketler, eğitim hizmetlerini kişiselleştirerek geniş bir öğrenci kitlesine ulaşmaktadır. Özellikle Squirrel AI uygulaması, YZ tabanlı bir öğretim sistemi olarak her bir öğrenciye özel ders planları hazırlar; öğrencilerin zorluklarını belirleyerek onlara uygun destek sağlar. Üretilen bu YZ teknolojileri, yüz tanıma, ses tanıma ve doğal dil işleme gibi teknikleri içermekte ve öğrencilerin sınıf içindeki katılımlarını ve duygusal durumlarını değerlendirmek için YZ destekli kameralar ve yazılımlar aracılığıyla kullanılmaktadır. Çin'de, öğrencilerin performansı YZ teknolojileri ile izlenir ve analiz edilirken, YZ araçları da onlara özel öğrenme yolları öneren sistemlerde eğitim öğretim sürecine dahil edilmektedir (Knox, 2020). Çin'in, bu uygulamalarıyla eğitimde YZ teknolojilerini yalnızca eğitim içerikleri ve öğretim stratejileri ile değil, tüm boyutlarıyla değerlendirerek uyguladığı görülmektedir.

Çin'in bilim ve teknolojide küresel güç olma hedefleri, eğitim müfredatının bu perspektifle güncellenmesinin temel sebebini oluşturmaktadır. Bu amaçla yapılan müfredat incelemeleri, özellikle matematik müfredatının YZ üretimi için verimli bir şekilde düzenlendiğini ortaya koymaktadır (UNESCO, 2022). Bu durum, Çin'in eğitim politikalarının, hükümet güdümlü ulusal stratejilerle şekillendiğini ve YZ'nin eğitim sistemine entegrasyonunu öncelik haline getirdiğini göstermektedir. Çin'in hükümet güdümlü eğitim politikaları ve ulusal stratejileri YZ'nin eğitime entegrasyonu, güçlü özel eğitim sektörü ile hükümet iş birliği, veriye dayalı karar vermeye odaklı YZ araçlar, eğitim reformları ve girişimler yoluyla yürütülmektedir. YZ destekli eğitim öğretim ile geniş bir YZ yetenek havuzu oluşturularak iş gücü talebini karşılanmaktadır. Disiplinler arası yaklaşım ile de eğitimsel yeniliklerin hızlı ve çok yönlü entegrasyonu için uygulanma imkanları sunulmaktadır (Vwen Yen vd., 2023). Bu durumun ülkede her aşamada teknolojik ilerleme ve hızlı entegrasyonu sağladığı söylenebilir. Amaç ve hedeflerini belirleyerek özel sektöre iş birliği yapmış olması, oluşacak iş gücü talebini erken ve doğru tespit etmesine olanak sağlayacaktır. Ayrıca özel sektörü güncelendirip desteklemesi YZ araçlarının üretimini hızlandıracaktır. Çin'in matematik YZ araç üretiminde başarısı, aldığı patent ve tescil sayısı da bu stratejilerin doğruluğunu destekler niteliktedir (Information Technology and Innovation Foundation, 2024).

Çin'de eğitimde kullanılan YZ uygulamaları arasında öne çıkan bir örnek, SenseTime destekli YZ kitaplarıdır. Bu uygulama, görüntü, ses ve metin tanıma ile derin öğrenme konularını öğretmek amacıyla geliştirilmiştir ve 40 okulda uygulanmaktadır. Bu kitaplar, öğrencilerin temel YZ becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır ve Çin'deki eğitim sistemlerinde YZ'nin nasıl entegre edildiğine dair bir örnek sunmaktadır. Genel olarak, Çin'deki YZ uygulamaları, eğitimde yenilikçi yöntemler ve teknoloji kullanımları ile öğrencileri desteklemeye yöneliktir. Ancak, Çin'de YZ uygulamaları hızlı bir şekilde benimsenmekte, etik konular ve veri gizliliği ile ilgili endişeler daha az vurgulanmaktadır (Vwen Yen vd., 2023). Doğrudan eğitimde YZ kullanımına dair uygulamalar, daha çok bireysel ders materyalleri üzerinde odaklanmaktadır. Çin'in eğitim politikaları, YZ teknolojilerinin entegrasyonu ile sadece mevcut müfredatları güncellemekle kalmayıp, aynı zamanda geleceğin eğitim ihtiyaçlarına cevap verecek bir yapı oluşturmaya yönelik kapsamlı bir vizyon geliştirmiştir. Bu vizyon, ülkenin uluslararası rekabet gücünü artırırken, öğrencilerin YZ ile donatılmış bir eğitim deneyimi yaşamalarını sağlamaktadır. Bunun yanında, veri güvenliğini

ve gizliliği ile YZ araçlarının kontrolsüz kullanımı sonucunda doğabilecek sorunlara da odaklanmalıdır.

Singapur’da Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları

PISA ölçme değerlendirme testlerinde elde ettiği başarılarla dikkat çeken Singapur, YZ’yi eğitim sistemine entegre etmek için örnek adımlar atmıştır. Hükümet, eğitimde YZ entegrasyonunun gelecekteki dönüştürücü potansiyelini kabul ederek, öğrencilerin uluslararası alanda rekabet edebilecek bilgi ve becerilere sahip olmalarını amaçlamaktadır. Singapur’da, kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrenci katılımını artırma, kaynakları optimize etme ve öğrenci başarısını tahmin etme gibi amaçlarla YZ teknolojilerinden yararlanılmaktadır. Eğitim sisteminde YZ ve öğrenme analitiği (ÖA) uygulamaları eşgüdüllü olarak ilerlemekte, bu sayede öğretim ve öğrenim süreçleri sürekli yenilenmektedir. Bu stratejiler, ülkenin uluslararası rekabet gücünü artırırken, öğrencilerin YZ ile donatılmış bir eğitim deneyimi yaşamalarını sağlamaktadır. YZ teknolojilerine çok yönlü yaklaşımı, bu gelişim ve değişim sürecinde dünyaya örnek teşkil etmektedir. Singapur’daki okullarda kullanılan YZ tabanlı platformlar, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanmış ders materyalleri sunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin performans verilerini analiz ederek hangi konularda ek desteğe ihtiyaç duyduklarını belirleyebilmektedir. Bununla birlikte veri gizliliği ve algoritmik önyargı gibi etik ve sosyal sorunlar da ülkenin gündemindedir (Vwen Yen vd., 2023).

Singapur Eğitim Bakanlığı’nın (MOE) AI-in-Education (AIEd) Ethics Framework’ü, eğitimde YZ’nin güvenli bir şekilde kullanılmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. YZ, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kişiselleştirmek ve öz denetimli öğrenmeyi teşvik etmek için kullanılmaktadır. Öğretmenlerin ise rutin görevlerini otomatikleştirerek öğrencilere daha fazla zaman ayırmalarına olanak tanımakta ve daha verimli öğretimi mümkün kılmaktadır. Ayrıca, YZ destekli sistemler, öğrencilerin matematik problemlerini çözme süreçlerini analiz ederek hangi adımlarda hata yaptıklarını tespit edip, bu konularda ek alıştırmalar sunmaktadır (MOE, 2024).

Singapur’un 2023 Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi (NAIS 2.0) raporuna göre, eğitimde YZ entegrasyonu konusunda önemli adımlar atılmıştır. YZ, okullarda adaptif öğrenme sistemleri ile kullanılarak, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanmış eğitim materyalleri sunmakta,

öğretmenlere not verme ve ders planlama gibi idari görevlerde yardımcı olmakta, öğrenci performansını izleyerek ve analiz ederek öğretmenlere geri bildirim sağlamaktadır. Ayrıca, matematik eğitiminde öğrencilerin zorlandığı konuları belirleyerek onlara özel destek sunmaktadır (Singapore Economic Development Board, 2023).

Singapur'un eğitimde bu imkanları sunduğu teknolojik platformlar şu şekilde sıralanabilir:

- **AI Singapore (AISG):** Öğrenciler arasında YZ okuryazarlığını artırmayı ve geliştirmeyi amaçlayan desteklenen bir iletişim programıdır.
- **Singapore Student Learning Space (SLS):** Singapur'un Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ulusal bir öğrenme yönetim sistemidir. Bu sistem, çeşitli uygulamaların entegre edilebildiği uyarlanabilir öğrenme ve otomatik değerlendirme imkânı sunan bir YZ platformudur.
- **“AI for Everyone” ve “AI Apprenticeship”:** Tüm vatandaşlara yönelik beceri geliştirmeyi hedefleyen YZ programlarıdır.
- **SkillsFuture Singapore İnisiyatifi:** YZ ve veri analizi eğitimlerini de içeren kapsamlı bir eğitim portalıdır.
- **Açık Ulusal Veri Portalı:** Singapur'daki 70'ten fazla kamu ajansının katkıda bulunduğu, kamuya açık verilerin toplandığı bir portaldır.
- **AppleTree:** Öğrenci katkılarını takip ederek gerçek zamanlı öğrenme analitiği gerçekleştiren ve argümantasyon yapısını görselleştiren bir platformdur.
- **CoVAA:** Öğretmenlerin öğrencilerin katılım düzeyini izlemelerine olanak tanıyan, öğrenci etkileşimlerini ve geri bildirimleri hızla görselleştiren video anotasyon (bir metin, belge veya veri seti üzerinde yapılan açıklama, yorum veya not ekleme işlemi) ve biçimsel öğrenme analitiği sunan YZ teknolojisidir.
- **ARChE:** Doğal Dil İşleme (NLP) kullanarak öğrencilerin Çince kelime öğrenimini destekleyen akıllı bir sistemdir (Horita ve Nagahama, 2023).

Bu uygulamalar, Singapur'un eğitim sisteminde ve matematik eğitiminde gösterdiği başarılarından dolayı örnek gösterilebilir. Ayrıca, YZ ve öğrenme analitiğinin birlikte sunularak geliştirilmesi açısından önemlidir.

Singapur'un başarılı eğitim uygulamaları, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden, yenilikçi ve fayda odaklı müfredat tasarımlarıyla şekillenmektedir. Bu uygulamalar, çeşitli öğretim yöntemlerini YZ araçları ile harmanlayarak öğretmen eğitimine anlam katmakta, etkili ve adaptif değerlendirme uygulamaları ile süreci güçlendirmektedir. Ayrıca, güçlü bir toplumsal ve sanayi iş birliği ile bu sistem desteklenmektedir.

Singapur, eğitimde bireye bütüncül bir bakış açısı sunarak öğrencilerin potansiyelini geliştirmeye ve 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaya odaklanan dengeli ve bütünsel bir eğitim modelini vurgulamaktadır. Bu anlayış, özellikle Yapay Zekâ Çıracılık Programı (AIAP) gibi uygulamalarla somutlaşmakta; öğrencilere iş gücüne hazırlık konusunda uygulamalı eğitim imkanı sunarak, proje tabanlı öğrenmeye özel bir önem verilmektedir.

Singapur hükümeti, eğitimde YZ entegrasyonunu desteklemek amacıyla birçok stratejik girişim yürütmektedir. Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi ve Yapay Zekâ Singapur (AISG) planı gibi projeler, YZ eğitiminin yaygınlaştırılmasına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, çocuklar için AI4K, ortaokul öğrencileri için AI4S, herkes için AI4E ve gelecekteki YZ mühendisleri için AIAP gibi özel dijital programlar sunulmaktadır. AI4K kursu, Singapur hükümeti tarafından Singapur Ulusal Üniversitesi'nin Matematik ve Bilim Lisesi ile iş birliği içinde geliştirilmiş olup, öğrencileri YZ teknolojisiyle tanıştırmayı amaçlamaktadır. Kursta, öğrenciler Scratch ve Azure gibi programlama araçları kullanarak temel YZ uygulamalarını nasıl kodlayacaklarını öğrenmektedir. Bunun yanı sıra, 2014 yılında "Code for Fun" adlı kodlama öğrenim platformunun, seçmeli bir dersten zorunlu bir derse dönüştürülmesi önemli bir adım olmuştur. Bu değişiklik, öğrencilere kodlama programları, çevrimiçi robotik ve teknoloji kurslarına erişim sağlamaktadır (Xu, Dong ve Wang, 2022). Farklı derslere YZ kavramları ve araçlarının entegre edilmesi, öğrenmeyi daha ilgili ve uygulanabilir hale getirmektedir.

Singapur'un YZ eğitimine yaklaşımını farklı kılan unsur, tüm yaş gruplarını kapsayan yapılandırılmış ve sistematik bir müfredat sunmasıdır. Ayrıca, YZ eğitime erişimi kolaylaştıran programlar, ülkenin eğitim politikasının temel taşlarını oluşturmaktadır. Her yaş grubu ve her ihtiyaç düzeyine göre ulaşılabilir sistemler sunması, YZ entegrasyonu için örnek gösterilebilir. Bununla birlikte, yükseköğretim kurumları ve ortaöğretim kurumlarının iş birliği içerisinde olduğu gözlemlenmektedir. Matematik eğitimi ile ilgili olarak, matematiğin yükselen YZ teknoloji trendindeki yerinin farkında olunarak ele alındığı söylenebilir.

Singapur’da dikkati çeken başka bir nokta, tüm bu teknoloji gelişimlerini insan ve doğa eşgüdümü ile yorumlaması ve eğitim-öğretim süreçlerini planlamasıdır. Bu yaklaşım, hem öğrenci merkezli bir eğitim modeli sunmakta hem de sosyal ve etik sorumlulukları dikkate alarak geleceğin eğitim sistemini inşa etmeye yönelik önemli bir adım teşkil etmektedir. Sadece teknolojik araçların entegrasyonu ile sınırlı kalmayıp, eğitim sisteminin genel yapısını ve felsefesini de dönüştüren yenilikçi bir yaklaşım sunması öne çıkmaktadır.

Türkiye’de Eğitimde Yapay Zekâ Stratejilerinde Güncel Durum

Türkiye’nin ilk Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi (UYZS), 24 Ağustos 2021 tarihinde yayımlanmıştır. Bu strateji, Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi (CBDDO) ve Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı iş birliğinde hazırlanmış olup, 2021-2025 yılları arasında uygulanacak tedbirleri ve yönetim mekanizmasını içermektedir. Strateji, Türkiye’nin YZ alanındaki çalışmalarını ortak bir zemine oturtmayı ve bu alandaki gelişmelere uyum sağlamayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda 6 stratejik öncelik, 24 amaç ve 119 tedbir belirlenmiştir (Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi, 2021). Bu durum YZ teknoloji stratejilerinin geniş perspektifle ele alındığını göstermektedir. Ayrıca yayınlanan Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi 2024-2025 Eylem Planı’nda belirlenen 6 stratejik öncelik için eylem planları oluşturulmuş, çeşitli kurum ve kuruluşlarla eş güdümlü olarak sunulmuştur (Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi, 2024). Yapılan bu çalışmalar değerlendirildiğinde eğitim öğretimde YZ nin “Yapay Zekâ Uzmanlarını Yetiştirmek ve Alanda İstihdamı Artırmak” stratejisi kapsamında ele alındığı görülmektedir. Yükseköğretim Kurulu Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Tübitak ve Mesleki Yeterlilik Kurumu ile eş güdümlü eylem planları sunulmuştur. Strateji kapsamında hem yükseköğretimde hem de temel eğitimde müfredat yenilenmesine gidileceği belirtilmiştir. Her branştan her bireye eğitim öğretim süreçlerinde YZ okuryazarlığı kazandırmak, teknoloji üretimini sağlamak, her meslek grubunu yeni teknolojilere uyumlu şekilde yetiştirmek için bu eylem önemlidir. 2021 yılında yayınlanan strateji raporunda YZ, bilgisayar bilimleri ve matematik ile doğrudan ve yoğun ilişkisi olan bir disiplin olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda 2024 yılında yayınlanan eylem planında MEB ilgili dersler ve eğitim kademelerinde yarışmalar, projeler ve müfredat yenilenmesine gidilmesi algoritmik düşünmenin kazandırılması planlanmıştır.

Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları Uluslararası Forumu, MEB, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) ve Teknopark İstanbul'un iş birliğiyle 2024 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu forum, eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik süreçleri değerlendirmek ve ulusal düzeyde yürütülecek çalışmaları belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Forum sonrası yayınlanan raporda YZ uygulamalarının eğitim süreçleriyle nasıl bütünleştirilebileceği, dil eğitimi, dijital eğitsel oyunlar ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik YZ destekli araçların kullanımıyla eğitimde verimliliğin artırılması ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin nasıl geliştirilebileceği üzerinde durulmuştur, özel olarak matematik eğitimine yer verilmemiştir (MEB ve YEĞİTEK, 2024). Yine 2024 yılında MEB ve YEĞİTEK iş birliği ile Eğitimde Yapay Zekâ Zirvesi gerçekleştirilmiştir. Zirve, YZ teknolojilerinin eğitimdeki uygulamalarını ve gelecekteki potansiyelini kapsamlı bir şekilde ele alarak, eğitimde YZ kullanımının yaygınlaştırılması ve bu alandaki yeniliklerin paylaşılması açısından büyük önem taşımaktadır. YZ politikaları, üretken YZ çağı, kurumsal müşteri deneyimleri ve eğitimde YZ'nin dönüştürücü gücü gibi konular ele alınmıştır (MEB ve YEĞİTEK, 2024 a). Yapılan tüm bu çalışmalar Türkiye'de eğitimde kullanımının giderek daha önemli hale geldiğini ve bu alandaki çalışmaların yoğunlaştığını göstermektedir. YZ'nin eğitimde verimliliği artırma, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini geliştirme ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunma gibi alanlarda nasıl kullanılabileceğini tartışmak için tüm paydaşları bir araya getiren önemli platformlar sunmaktadır.

Türkiye'de YZ teknoloji dönüşümünü de içine alan, Türkiye'nin 100. yılına yönelik olarak kapsamlı bir eğitim reformu gerçekleştirilmektedir (MEB, 2024). "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" reformu ile yeni müfredat geliştirilerek 2024 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Geliştirilen öğretim programlarında matematik dersinde de yenilenmeye gidilerek algoritmalar ile problem çözme, veri yorumlama ve istatistik konu ve becerileri ders kapsamında alınmıştır (MEB, 2024 a). Böylece matematik derslerinde YZ teknolojilerini sadece kullanan değil, aynı zamanda üretebilen bir stratejinin benimsendiği ve öğrencilerin bu teknolojileri geliştirme becerilerini kazanmalarının hedeflendiği bir eğitim modeli oluşturulmuştur. Bu yaklaşımla, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri ile 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları sağlanabilir. Ancak bu öğretim sırasında YZ araçlarının kullanılmasına dair bir uygulama ve strateji bulunmamaktadır. YZ araçlarının her bireye erişiminin sağlanması ve derslerde aktif kullanımı konusunda çalışmalar yapılması gerekmektedir. Yayınlanan eylem planları da bu ihtiyacı desteklemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yeni yüzyılın dijital devrimi, insan zihninin bilgisayar teknolojileriyle birleşimi sonucunda YZ'yi ortaya çıkarmıştır. Derin öğrenme ve makine öğrenimi teknoloji devrimlerini oluşturmuş, yeni çağa yön vermiştir. YZ çağında, tüm iş tanımları yeniden şekillenmiş ve üretilen her teknoloji, kendi alanında yenilikler getirmiştir. YZ, yeni dönemde ülkelerin kaderlerini etkileyen önemli bir faktör haline gelmiştir. Özellikle Çin'in belirlediği hedefler ve bu doğrultuda gerçekleştirdiği çalışmalar dikkat çekmektedir. Eğitim öğretim alanında ise YZ teknolojileri, içerik, süreç ve imkanlar açısından örnek bir şekilde kullanılmaktadır. Durum tespiti için uluslararası platformların çalışmaları değerlendirilmiş ve mevcut durum analizi yapılmıştır. 21. yüzyıl becerileri ile matematik eğitimi arasındaki ilişki ortaya konmuş ve matematik öğreniminin önemi vurgulanmıştır. Ülkelerin matematik müfredatlarında yaptığı değişiklikler, matematik eğitimi içeriği ve stratejileri üzerine akademik çalışmalar yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, içerik güncellemeleri ile ilgili olarak eğitim kademeleri için çeşitli öneriler sunulmuştur. Bunun için YZ teknoloji üretim aşamaları ile bu aşamalarda kullanılan matematik konuları arasındaki ilişki sunulmuştur.

Yapılan araştırmalar sonucunda Yükseköğretimde YZ teknolojilerinin entegrasyonu ile ilgili literatürün az sayıda olması dikkat çekmiştir. Araştırmalar daha çok yüksek öğrenim öncesi eğitim süreçlerine yöneliktir. Yapılacak olan çalışmalar YZ teknolojilerinin eğitimde uygulayıcıları olan öğretmenleri yetiştiren kurumların güncellenmesi için yol gösterici olacaktır. Ayrıca uygulamalı, kontrollü deneylerle yapılan bilimsel araştırmalara daha fazla ihtiyaç vardır. Mevcut durum, bu alanda yapılacak deneysel çalışmalara yönelik önemli bir gereksinim olduğunu göstermektedir. YZ teknolojilerinin getirdiği yenilikler ve değişimler çok yönlü olarak ele alınmalı ve buna uygun iyileştirmeler yapılmalıdır.

Ülkelerin 21. yüzyılda eğitim sistemleri, dijitalleşme ve YZ teknolojilerinin etkisiyle köklü bir dönüşüm sürecine girdiği görülmektedir. Bu dönüşüm, özellikle matematik eğitimi alanında, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için çeşitli fırsatlar sunmaktadır. YZ araçlarının eğitim süreçlerine entegrasyonu, öğrenci merkezli öğrenmeye odaklanan yapılandırıcılık ve tam öğrenme modelleriyle uyumludur. Günümüz teknolojik çağı, bireysel ihtiyaçların tespiti ile eğitimi kişiselleştirme imkânı sunmaktadır. Akıllı bilgisayar

destekli öğretim sistemleri, öğrenci tarafından başlatılan öğrenme ortamları ve eğitimsel tanı için uzman sistemler, geleneksel öğrenme ortamlarında bireysel farklılıkların sorun haline geldiği durumlara çözüm üretmektedir. Bu tür sistemler, bireylerin başarılarını ve mutluluğunu destekleyebilirken, öz değerlendirme, öz disiplin ve öz farkındalık kazandırabilir. YZ teknolojileri sağladığı tüm bu imkanlarla başarı düzeyini yükselten yeni bir dönemi başlatabilir. Ancak, bu süreçlerin etkin bir şekilde yönetilmesi ve eğitim politikalarının bu değişimlere uygun olarak güncellenmesi gerekmektedir. Teknolojilerin herkesçe erişilebilir olması sağlanmalıdır. Eğitim kurumları, öğretmenler ve politika yapıcılar, YZ'nin sunduğu olanakları en iyi şekilde değerlendirmek için sürekli iş birliği içinde olmalı ve birlikte stratejiler geliştirmelidir. Bu kapsamda matematik müfredatlarının her eğitim kademesinde YZ teknolojileri ile uyumlu hale getirilmesi ve güncellenmesi önerilmektedir. Matematik alanlarının YZ teknolojileri üretiminde nasıl kullanılacağına dair bilgiler, eğitim müfredatlarının yeniden yapılandırılmasında ve müfredat geliştirmede önemli bir rehberlik sunacaktır. Yeni müfredatın, YZ teknoloji destekli eğitim ortamlarının ve eğitimde yeni yaklaşımların analizi için bilimsel araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca YZ araçlarının oluşturacağı olası sorunlar da tespit edilerek çözümler üretilmelidir. Veri güvenliği konusu, tüm dünyada bir tehdit oluşturmaktadır ve bu tehdidin eğitim-öğretim üzerindeki etkileri incelenmelidir.

YZ teknolojileri, hayat boyu öğrenmeyi destekleyerek bireylere kendi eğitim ve gelişimlerinden sorumlu olma fırsatı vermektedir. Bu alanda Singapur'da yapılan uygulamalar örnek teşkil etmektedir. YZ araçlarının ve dijital ortamların erişilebilirliği, eğitim hakkının yaşam boyu her bireye sağlanmasını desteklemektedir. Bu bağlamda ülkelerin yerel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş programlar oluşturması önemlidir. Bu amaçla yatırım yapan ve YZ uzmanları yetiştiren ülkeler, eğitimde YZ kullanımının etik boyutları ve dijital eşitsizlik gibi konuları da göz önünde bulundurmalıdır. YZ teknolojilerini hükümet politikalarında başarılı bir şekilde uygulayacak ülkeler, her alanda yükseliş gösterecektir.

Türkiye'de, YZ alanında önemli bir strateji geliştirilmiş ve bu stratejinin eğitimde uygulanması için çeşitli adımlar atıldığı görülmüştür. PISA verilerini de değerlendirilerek oluşturulan yeni müfredatlar 21. Yy becerilerinin çok yönlü ele alındığını göstermektedir. 2021 yılı itibarıyla yayınlanan Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi ve 2024-2025 Eylem Planı çerçevesinde, eğitimde YZ'nin entegrasyonu ve YZ okuryazarlığının

artırılması hedeflenmektedir. Eğitimde YZ'nin etkisini artırmak amacıyla müfredat yenilemeleri ve çeşitli projeler/yarışmalar başlatılmıştır. Öne çıkan stratejiler arasında, YZ'nin uzmanlarını eğitmek ve istihdamı artırmak, ayrıca her branşta YZ okuryazarlığı kazandırmak yer almaktadır. Ancak YZ araçlarının herkes tarafından ulaşılır ve kullanılır olması için çalışmalar gereklidir. Aynı zamanda müfredat yenilenmesine paralel olarak eğitim öğretim ortamlarının da güncellenmesi gerekmektedir.

21. yüzyılda dijitalleşme ve YZ teknolojileri, matematik eğitimi üzerinde önemli bir etki yaratmaktadır. YZ araçlarının eğitime entegrasyonu ve bu araçların çeşitliliği, yeni matematik eğitim yöntemleri ve materyalleri geliştirme ihtiyacını doğuracaktır. Eğitim bilimleri uzmanları, pedagojik uzmanlar, öğretim tasarımı uzmanları ve eğitim teknolojileri alanında çalışan geliştiricilerin bu teknolojik gelişmeleri benimseyip çalışmalarına yön vermeleri önemlidir. Ayrıca, öğretmen yetiştiren kurumların, eğitimde YZ uygulama uzmanları yetiştirmesi ve yeni öğretim yaklaşımları geliştirmeleri gerekmektedir. Bu uzmanlar, mevcut öğretmenlere yönelik eğitimler vererek 21. yüzyıl becerileri ve YZ okur yazarlığı becerilerini kazandırmalıdır. Bunun sebebi eğitimde YZ'nin entegrasyonunun, sadece teknolojik bir dönüşüm değil, aynı zamanda pedagojik bir yenilik süreci olmasıdır. Var olan başarılı örnekler ve yapılacak durum analizi ile her ülke için özelleştirilmiş kalkınma ve entegrasyon süreçleri tasarlanmalıdır. Eğitime yönelik uygulamalı yapılacak bu çalışma ve tasarımlardan elde edilen sonuçlar, hükümetlerle paylaşılmalı ve gerekli revizyonlar gerçekleştirilmelidir. Ulaşılan sorunlar ve problemler, yeni YZ teknolojileri üretimine ve mevcut YZ araçlarının iyileştirilmesine de olanak tanıyacaktır.

OECD ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşların raporları doğrultusunda, matematiğin artan önemi ve yükselen rolü göz önünde bulundurularak, yeni YZ araçları ile bütünleşmiş öğretim stratejileri geliştirilmelidir. Ayrıca, matematik alanında başarılı YZ araçlarının geliştirilip test edilmesi uluslararası rekabet için de önemlidir. Bu hususta özellikle matematik eğitiminde YZ araç üretiminin ekonomik potansiyeli de göz önünde bulundurulmalıdır. YZ araçlarının sunduğu imkanlar, matematik eğitiminde karşılaşılan zorluklara çözüm üretmeye yardımcı olacaktır. Bu dönüşüm, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunacak ve onları geleceğin iş gücü için hazırlayacaktır. Araştırmalar sonucunda teknoloji devrimini yakalamak isteyen hükümetlerin matematik öğrenimi konusunu ayrıca ele almaları gerektiği yapılan uygulamalarla tespit edilmiştir.

Eğitimde Yz teknoloji entegrasyon strateji adımları; eğitimde YZ okuryazarlığını artırmak için müfredatların geliştirilmesi, YZ araçlarının tüm öğrencilere erişilebilir hale getirilmesi, eğitim ortamlarının YZ teknoloji imkanları ile yeniden düzenlenmesi ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim programlarıyla eğitilmesi olarak sıralanabilir. Ayrıca, öğrencilere YZ ile ilgili projelerde yer alma fırsatları sunmak ve özel sektör ile devlet kurumları arasında iş birliğini güçlendirmek, eğitim teknoloji üretiminde özel sektörü desteklemek YZ'nin eğitimde etkili bir şekilde entegrasyonunu sağlayacaktır. Bu temel adımlar, ülkelerin eğitimde yapay zeka potansiyelini en üst düzeye çıkaracak bir altyapı oluşturarak hem üretimde büyümesini, hem 21. Yüzyıl gerekliliklerinin sağlanmasını hem de eğitimde teknoloji eşitliğini temin edecektir.

Kaynakça

- Aras, D. ve Sevil, Ş. (2024). Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları: öğretmen el kitabı. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. 12 Ekim 2024 tarihinde <https://yegitek.meb.gov.tr/www/egitimde-kullanilan-yapay-zek-araclari-ogretmen-el-kitabi-yayimlandi/icerik/3631> adresinden alındı.
- Ayanwale, M. A., Sanusi, I. T., Adelana, O. P., ve Aruleba, K. D. (2024). Teachers' readiness and intention to teach artificial intelligence in schools. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100099. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100099>
- Cemal, M. (2024, Ocak 19). Built In. 13 Ağustos 2024 tarihinde <https://builtin.com/articles/math-for-ai> adresinden alındı.
- Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi. (2021). *Ulusal Yapay Zeka Stratejisi 2021-2025*. 19 Aralık 2024 tarihinde <https://cbddo.gov.tr/SharedFolderServer/Genel/File/TR-UlusalYZStratejisi2021-2025.pdf> adresinden alındı.
- Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi. (2024). *Ulusal Yapay Zeka Stratejisi 2024-2025 Eylem Planı*. 19 Aralık 2024 tarihinde <https://cbddo.gov.tr/SharedFolderServer/Genel/File/UlusalYapayZekaStratejisi2024-2025EylemPlanı.pdf> adresinden alındı.
- Dede, C. (2009). Comparing frameworks for "21st century skills". Harvard Graduate School of Education. 4 Ekim 2024 tarihinde http://www.dpsgs.org/pdf/Comparing_Framework adresinden alındı.
- Deng, L. ve Liu, Y. (2018). Deep Learning in Natural Language Processing. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5209-5>
- Erdogdu, S. (2021, Aralık). Yapay zekâ rekabeti bağlamında Çin'in ontolojik güvenlik algısı. *Uluslararası Hukuk ve Sosyal Bilim Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.51524/uhusbad.969764>
- Horita, T. ve Nagahama, T. (2023). A Perspective from Educational Technology Research Trends in Individualization of Learning in Elementary and Secondary Education in Japan. *Information and Technology in Education and Learning*, s. 1. <https://doi.org/10.12937/itel.3.1.Inv.p004>

- Information Technology and Innovation Foundation. (2024). How innovative is China in AI? 15 Ekim 2024 tarihinde <https://itif.org/publications/2024/08/26/how-innovative-is-china-in-ai/> adresinden alındı.
- JONES, M. (1985). Applications of artificial intelligence within education. *Computers ve Mathematics with Applications*, s. 517-526. doi:10.1016/0898-1221(85)90054-9
- Knox, J. (2020). Artificial intelligence and education in China. *Learning, Media and Technology*, s. 298-311. doi:<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1754236>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. 4 20 Eylül 2024 tarihinde <http://www.simplypsychology.org/blooms-taxonomy.html> adresinden alındı.
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., ve Shannon, C. E. (1956). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence. Dartmouth College. 8 Aralık 2024 tarihinde <https://home.dartmouth.edu/about/artificial-intelligence-ai-coined-dartmouth> adresinden alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. 20 Aralık 2024 tarihinde <https://tymm.meb.gov.tr/> alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Matematik Dersi Öğretim Programı*. 20 Aralık 2024 tarihinde <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/matematik-dersi> alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2024). *Eğitimde Yapay Zekâ Uygulamaları Uluslararası Forumu*. 18 Aralık 2024 tarihinde <https://yegitek.meb.gov.tr/www/egitimde-yapay-zek-uygulamaları-uluslararası-forumu-raporu-yayimlandi/icerik/3699> alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2024). *Eğitimde Yapay Zekâ Zirvesi*. 18 Aralık 2024 tarihinde <https://istanbul.meb.gov.tr/www/egitimde-yapay-zek-zirvesi-bakanimiz-yusuf-tekinin-tesrifleriyle-gerceklesti/icerik/5243> alındı.
- Ministry of Education. (2024). *AI-in-Education Ethics Framework*. 9 Aralık 2024 tarihinde <https://www.learning.moe.edu.sg/IMDA> adresinden alındı.
- Mohamed, M., Hidayat, R., Suhaizi, N., Sabri, N., Mahmud, M., ve Baharuddin, S. (2022). Artificial intelligence in mathematics education: A systematic. *International Electronic Journal of Mathematics Education*. <https://doi.org/10.29333/iejme/12132>
- Murphy, R., Roschelle, J., Feng, M., ve Mason, C. (2020). Investigating Efficacy, Moderators and Mediators for an Online Mathematics Homework Intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, s. 253-270. doi:<https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1710885>
- OECD. (2018). The Global Forum on the Future of Education and Skills 2030. 4 Eylül 2024 tarihinde <https://www.oecd.org/en/networks/the-global-forum-on-the-future-of-education-and-skills-2030-to-2040.html#about> adresinden alındı.
- OECD. (2023). PISA 2022 Değerlendirme ve Analitik Çerçeve. PARİS: OECD Yayıncılık. Haziran 2024 tarihinde chrome-extension://efaidnbmnnnibpcapjpcgiclfendmkaj/https://pisa.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2022_01/26105818_PISA_2022_TanYtYm_KitapcYÜZYILY.pdf adresinden alındı.
- OECD. (2024). Future of Education and Skills 2030. 14 Haziran 2024 tarihinde [oecd.org: https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html](https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html) adresinden alındı.
- OECD. (2024). Reimagining Education: Realising Potential. PARİS: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/b44e2c39-en>

- Opesemowo, O. A. G., ve Ndlovu, M. (2024). Artificial intelligence in mathematics education: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Pedagogical Research*, 8(3), 333-346. <https://doi.org/10.33902/JPR.202426428>
- Richard, P. R., Vlez, M. P., & Van Vaerenbergh, S. (2022). *Mathematics Education in the Age of Artificial Intelligence: How Artificial Intelligence can Serve Mathematical Human Learning*. Springer Nature.
- Singapore Economic Development Board. (2023). Singapore's National AI Strategy: AI for the Public Good, for Singapore and the World. Erişim adresi: EDB
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2022, 01 26). 2022 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Tanıtım Kitapçığı. ANKARA. 20 Mayıs 2024 tarihinde https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26105818_PISA_2022_TanYtYm_KitapcYUZYILY.pdf adresinden alındı.
- Tuomi, I. (2018). The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education policies. In M. Cabrera, R. Vuorikari, ve Y. Punie (Eds.), *Science for Policy*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/12297>
- Türel, P., Şimşek, D., Şengül Vautier, D., Şimşek, D., Ve Kızıltepe, F. (2023). 21. yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- UNESCO. (2022). K-12 AI curricula: a mapping of government-endorsed AI curricula. Paris, France: UNESCO. Ağustos 2024 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602> adresinden alındı.
- UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. PARIS: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 4 Eylül 2024 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693> adresinden alındı.
- UNESCO. (2024). Eğitim ve Araştırmada Üretken ve Zekâ Kılavuzu. Paris: UNESCO. 10 Eylül 2024 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390842> adresinden alındı.
- UNESCO Türkiye Millî Komisyonu. (2022). UNESCO Türkiye Millî Komisyonu. 12 Eylül 2024 tarihinde <https://unesco.org.tr/Pages/48> adresinden alındı.
- Upadhyay, A. K., ve Khandelwal, K. (2019). Artificial intelligence-based training learning from application. *Development and Learning in Organizations*, 33(2), 20-23. <https://doi.org/10.1108/DLO-05-2018-0058>
- Voskoglou, M., ve Salem, A.-B. (2020). Benefits and Limitations of the Artificial with Respect to the Traditional Learning of Mathematics. *mathematics*, s. 611.
- Wen Yen, A. (2023). AI in Education and Learning Analytics in Singapore: An Overview of Key Projects and Initiatives. *ResearchGate*. <https://doi.org/10.12937/itel.3.1.In>
- Warschauer, M., ve Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: AnalYZing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179-225. <https://doi.org/10.3102/0091732X09349791>
- Xu, P., Dong, W., ve Wang, C. (2022). Present Situation and Enlightenment of Artificial Intelligence Lifelong Education System in Singapore. *Journal of Autonomous Intelligence*, s. 1. doi: <http://dx.doi.org/10.32629/jai.v5i1.499>
- Yapay Zeka ve STEM Eğitimi: Geleceği Belirleyen Dinamikler. (2024, 6 Ekim). Al Etkisi. 10 Aralık 2024 tarihinde <https://ailetkisi.com/yapay-zeka-ve-egitim/yapay-zeka-ve-stem-egitimi-gelecegi-belirleyen-dinamikler/15837> adresinden erişildi

Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., ve 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). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Bilim ve Sanat Merkezinde Sınıf Öğretmeni Olmak: Bir Durum Çalışması*

DENİZ GÖRGÜLÜ, TUĞBA TETİK, SEBİL ŞENOL, ZEYNEP YILMAZ ALKAN, SAHİKA ÜNLÜ, ÖZLEM OKATAN, ESRA ALTINTAŞ YÜKSEL, GÜLCAN YALÇIN DURMUŞ

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Bilim ve Sanat Merkezlerindeki (BİLSEM) görevlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülen bu çalışmada 2023-2024 eğitim-öğretim yılında BİLSEM’lerde görev yapan 43 sınıf öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri metafor çalışması ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır.

* Bu çalışma 6-8 Mayıs 2024 tarihlerinde IX. Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Kongresi’nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

– ARASTIRMA MAKALESİ –

DENİZ GÖRGÜLÜ, drdenizgorgulu@gmail.com
Selçuklu Bilim ve Sanat Merkezi
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5856-4069>

TUĞBA TETİK, tugbaheybeli@hotmail.com
Alpaslan Ali Can Bilim ve Sanat Merkezi
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5060-043X>

SEBİL ŞENOL, senolsebil@gmail.com
Çanakkale Bilim ve Sanat Merkezi
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6691-5455>

ZEYNEP YILMAZ ALKAN, zeynepyilmazalkan@gmail.com
Vakıfkebir Bilim ve Sanat Merkezi
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4904-5723>

Geliş tarihi: 17.05.2024 • Kabul tarihi: 18.12.2024
doi: <https://doi.org/10.47646/CMD.2024.328>

SAHİKA ÜNLÜ, sahikau@gmail.com,
Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1155-4490>

ÖZLEM OKATAN, ogencer15@hotmail.com
Göhlisar Prof. Dr. Sevgi Kurtulmuş Bilim Sanat Merkezi
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1862-719X>

ESRA ALTINTAŞ YÜKSEL, esraltintas@gmail.com
Keçiören Bilim ve Sanat Merkezi
ORCID <https://orcid.org/0009-0000-3708-2466>

GÜLCAN YALÇIN DURMUŞ
Battalgazi Bilim ve Sanat Merkezi, gydurmus@gmail.com,
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2265-776X>

Çalışma için toplanan veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular çerçevesinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmaya yönelik birbirinden farklı metaforlar oluşturdıkları belirlenmiştir. Bu metaforların daha çok sınırlanma-zorlanma, yenilikçi öğretmen olma, mentor olma kategorilerinde toplandığı ortaya konmuştur. Diğer yandan öğretmenlerin BİLSEM’lerin olumlu yanlarına yönelik görüşlerinin bireysel/mesleki durumlar, öğretim faaliyetleri, öğrenci boyutu, okul iklimi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın sınıf öğretmenlerinin çalışma saatleri, bireysel haklar, öğretim faaliyetleri ve okul iklimine yönelik olumsuzluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ekonomi, eğitim, bireysel hakların korunması ve öğretim faaliyetleri ile ilgili önerilerinin olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda BİLSEM’de çalışan sınıf öğretmenlerinin özlük haklarıyla ilgili yasal düzenlemelerin hayata geçirilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Bilim ve Sanat Merkezi, durum çalışması, özel yetenekli öğrenciler, sınıf öğretmeni.

Abstract

This study investigates the perceptions of classroom teachers concerning their responsibilities within Science and Art Centers (SACs). Employing a case study design, a qualitative research methodology was utilized to gather insights from 43 classroom teachers employed in SACs during the 2023-2024 academic year. Data were collected through a metaphorical framework and a semi-structured interview form, which facilitated an in-depth exploration of teacher experiences. The analysis of the gathered data was conducted through content analysis. The findings indicate that the participating teachers conceptualized their roles through various metaphors, predominantly categorized into limitations and strains, innovative teaching, and mentoring. Additionally, the teachers expressed positive views regarding SACs, linking them to individual and professional development, instructional activities, student engagement, and the overall school climate. Conversely, they reported challenges related to working hours, individual rights, teaching activities, and the school environment. The study also unveiled suggestions from classroom teachers concerning economic considerations, educational practices, the protection of individual rights, and teaching methodologies. Based on the research findings, it is recommended that legal reforms addressing the personal rights of classroom teachers operating in SACs be enacted to enhance their working conditions and overall job satisfaction.

Keywords: Science and Art Center, case study, gifted students, classroom teacher.

Giriş

Türkiye’de Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından, özel yetenekli öğrencilerin eğitimi için kurulmuştur (Arslan, Leymun ve Odabaşı, 2019). İlk kez 1993 yılında pilot olarak beş ilde özel yetenekli öğrencilerin eğitimi amacıyla faaliyete geçirilen bu merkezler, özel yetenekli olarak tanılanan çocukların örgün eğitim dışında desteklendiği ve haftanın birkaç günü eğitim aldığı kurumlardır (Güneş, 2018). BİLSEM, özel yetenekli çocukların yetenek ve becerilerini geliştirmede, onların gereksinim ve ilgilerine uygun eğitim sağlamada kritik bir rol üstlenmektedir (Ürek ve Dolu, 2019). Bu kurumlar, özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli bir yer tutmakta, onlara özel olarak hazırlanmış programlar sunarak gelişimlerini desteklemektedir. Türkiye’nin resmi özel yetenekliler programlarının bir parçası olan BİLSEM’ler, ülkenin özel yetenekliliği geliştirme konusundaki kararlılığını ortaya koymaktadır (Lassila, Hyry-Beihammer, Kızkapan, Rocena ve Sumida, 2023).

BİLSEM’ler, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre özel programlar sunarak gelişimlerini desteklemektedir. Bu bağlamda Yalman ve Çepni’nin (2021) çalışması, Türkiye’deki özel yetenekli çocukların BİLSEM’lerde yaratıcılık, problem çözme ve proje çalışmaları gibi temel beceriler geliştirdiğini göstermektedir. Diğer yandan, BİLSEM’lerle ilgili farklı alanlarda yapılan çalışmalar, bu kurumların eğitim programlarının özel yetenekli öğrencilerin gelişimi açısından önemini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda Bildiren ve Çitil (2021), Türkiye’deki özel yeteneklilerin eğitimiyle ilgili mevcut uygulamaları gözden geçirmiş ve BİLSEM’in gerekliliğini vurgulamıştır. Ayrıca BİLSEM’lerin özel yetenekli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleriyle üst düzey düşünmelerini olumlu anlamda etkilediği bazı araştırmalarda dile getirilmektedir (Çelik Şahin, 2014; Kuyumcuoğlu, 2018; Yumuş ve Toptaş, 2011). Söz konusu araştırmalardan yola çıkarak BİLSEM’lerin özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Alanyazındaki BİLSEM’lerle ilgili yapılan araştırmalar, bu alandaki bazı sorunlara ışık tutmaktadır. Bu araştırmalar, BİLSEM’lerin altyapısının yetersizliği (Kurnaz, 2014; Şenol, 2011), devlet politikalarının iyileştirilmesinin gerektiği (Ömeroğlu vd., 2017), eğitim programlarındaki aksaklıklar (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2019), öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde özel yetenekler konusunda eğitilmelerinin gerekliliği (Arabacı

ve Danışman, 2023), BİLSEM’lerdeki tanılama süreci (Görgülü, Tolğay ve Ekinci, 2022), BİLSEM öğretmenlerinin eğitim almadan göreve başlaması (Topçu, 2022), MEB tarafından sağlanan hizmet içi eğitimlerin yetersizliği (Altun ve Vural, 2012; Sarıay, 2019) ve ders saatlerinin öğrencilere ve öğretmenlere uygun olmaması (Bozan ve Savi Çakar, 2020) gibi konulara odaklanmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde BİLSEM’lerde görev yapan herhangi bir branş/alan öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlı bir çalışmanın gerçekleştirilmediği görülmektedir. Söz konusu eksiklikten hareketle bu araştırmada, BİLSEM programlarının uyum ve destek eğitimi programlarında görev yapan, diğer öğretmenlerle benzer görevlere ve sorumluluklara sahip olmasına rağmen Ek Ders Yönetmeliği nedeniyle ek ders ödemeleri diğer öğretmenlere göre farklı hesaplanan (MEB, 2023) sınıf öğretmenlerinin BİLSEM’deki görevlerine ilişkin görüşlerinin ortaya konması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmak durumuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir ve bunlar hangi temalarda yer almaktadır?
2. Sınıf öğretmenlerine göre BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmanın olumlu yönleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerine göre BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmanın olumsuz yönleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerine göre BİLSEM’lerde sınıf öğretmenleriyle ilgili olarak ne tür düzenlemeler hayata geçirilmelidir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan ve özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı BİLSEM’lerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görevlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda güncel olguları derinlemesine inceleme fırsatı sunan nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni araştırmada kullanılmıştır. Durum çalışmaları; tek bir durumun veya olayın içerisinde bulunduğu gerçekler çerçevesinde (Yin, 2014), kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan (Stake, 1995), karmaşık ve çok yönlü olguları anlama fırsatı sunan (Merriam, 1998) nitel araştırma yöntemlerinden biridir. Bu araştırmada da BİLSEM’lerde

görev yapan sınıf öğretmenlerinin görevleri durum çalışmasının varsayımlarına uygun olarak çok yönlü bir şekilde ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında BİLSEM’lerde sınıf öğretmeni olarak görev yapan 31 kadın ve 12 erkek olmak üzere toplam 43 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin mesleki kıdemleri 4-32 yıl arasında değişirken BİLSEM’lerdeki hizmet süreleri 1-21 yıl arasındadır. Öğretmenlerin 10’u doktora mezunu, 3’ü doktora öğrencisi, 13’ü tezli yüksek lisans mezunu, 8’i tezsiz yüksek lisans mezunu, 2’si tezli yüksek lisans öğrencisi, 7’si lisans mezunudur. Bu öğretmenler Türkiye’nin farklı illerinde görev almaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiştir. Nitel çalışmalarda amaçlı örnekleme, araştırmacıların belirli bir araştırma sorusu veya hipoteziyle ilgili en uygun katılımcıları seçmelerine yardımcı olan bir yöntemdir (Creswell, 2013; Patton, 2002). Bu çalışmada ölçüt, katılımcıların BİLSEM’lerde aktif olarak sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olmasıdır. Katılımcıların demografik özellikleri Ek-1’de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, metafor formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Metafor çalışmasında, BİLSEM’lerde görev yapan sınıf öğretmenlerinden “BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmak ... gibidir. Çünkü ...” ifadesini doldurmaları istenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ise alanyazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Bu formda, katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik 5 soru ile BİLSEM’de sınıf öğretmeni olma durumuna ilişkin açık uçlu 3 soru yer almıştır. Nitel araştırmalarda, görüşme tekniği katılımcılarla doğrudan etkileşim kurarak bilgi toplamayı sağlayan etkili bir yöntemdir. Bu teknik, araştırmacıların katılımcıların deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını derinlemesine anlamalarına olanak tanır (Creswell, 2013). Bu çalışmada da veri toplama araçlarının çeşitliliği sayesinde konunun derinlemesine incelenmesi sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcıların metafor formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yanıtları beş aşamada incelenmiştir. Bunlar; adlandırma, tasnif etme (eleme ve arıtma), kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik sağlama ile

verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasıdır (Çeliker ve Akar, 2015). Birinci alt problemin adlandırma aşamasında, 49 sınıf öğretmenin ifadeleri sıralanmış, tasnif etme aşamasında incelenen metaforlardan uyumsuz 6 ifade çıkarılarak 43 metafor belirlenmiştir. Kategori geliştirme aşamasında bu metaforlar 5 farklı kavramsal kategoriye ayrılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik aşamasında tematik kodlar, alanında doktora yapmış ve uzun yıllar mesleki deneyime sahip üç uzman tarafından kavramsal kategorilere göre sınıflandırılmıştır. Kodlayıcı güvenirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır. Sınırlanma-Zorlanma kategorisinde %86.66, Yenilikçi Öğretmen Olma kategorisinde %85.71, Mentör Olma kategorisinde %80, Etkili Öğretme ve Mesleki Beklentilerin Karşıllanması kategorilerinde %100 güvenirlik tespit edilmiştir. Kodlayıcı güvenirliğinin %80'in üzerinde olması, sonuçların güvenilir kabul edilmesini sağlamıştır. Son aşamada veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

İkinci, üçüncü ve dördüncü alt problemlerde görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Analiz süreci, verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, kod ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarını içermiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kodlayıcılar arası güvenirlik; ikinci alt problemde %82, üçüncü alt problemde %84 ve dördüncü alt problemde %88 olarak hesaplanmıştır. Bulgular tablo halinde frekans (f) değerleriyle sunulmuş, kavramsal kategoriler öğretmenlerin yanıtlarıyla örneklendirilmiştir. Yanıtlar Ö1, Ö2, Ö3 gibi kodlarla ifade edilmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği için üçgenleme yöntemi uygulanmıştır. Veri çeşitliliği, metafor formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla sağlanmış; birden fazla kodlayıcı ve uzman denetimi sürece dahil edilmiştir. Ayrıca, katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular alt problemlere göre sıralanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “Sınıf öğretmenlerinin BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmak durumuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir ve bunlar hangi temalarda yer almaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda ilk olarak sınıf öğretmenlerini ürettiği metaforlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin BİLSEM’de Sınıf Öğretmeni Olmak Durumuna İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Sıra	Metafor Adı	Frekans (f)	Sıra	Metafor Adı	Frekans (f)
	Tüm dersler kitabı	1	23.	Su damlası	1
	Yarasa	1	24.	Gökkuşağı	1
3.	Bukalemun	1	25.	İyi futbolcu	1
4.	Profesörlük	1	26.	Lego	1
5.	Yarış atı	1	27.	Öğrenci olmak	1
6.	Joker eleman	1	28.	İsveç çakısı	1
7.	En alt öğretmen	1	29.	Yeni bir gezegeni keşif	1
8.	Branş öğretmeni olmak	1	30.	Toprak	1
9.	Figüran olmak	1	31.	Bir binayı ayakta tutan kolonlar	1
10.	Uzaydaki boşluk	1	32.	Fantastik film karakteri YODA olmak	1
11.	Yok sayılmak	1	33.	Ağacın kökleri	1
12.	Hamal olmak	1	34.	Anahtar	1
13.	Bahçıvan	1	35.	Vücudun iskeleti olmak	1
14.	Amele	1	36.	Gezgin	1
15.	Kurulmuş bir saat	1	37.	Orkestra şefi	1
16.	Hayal avcısı	1	38.	Deniz feneri	1
17.	Semazen	1	39.	Ağaç	1
18.	Teorik bilgilerle pratik bilgileri birleştirmek	1	40.	Nirvana’ya ulaşmak	1
19.	Bilim insanı		41.	Prestijli olmak	
20.	Öğretmenliği araştırmacı yönüyle birleştirmek	1	42.	Bebek büyütme	1
21.	Her gün yenilenmek	1	43.	Güneş	1
22.	Sanat yapmak	1			

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin toplamda 43 farklı metafor kullandıkları görülmektedir. Bu metaforlar derinlemesine incelendiğinde bazı metaforların dikkat çektiği görülmektedir. Örneğin; “Tüm dersler kitabı” metaforu öğretmenin geniş bir bilgi yelpazesine sahip olması gerektiğini vurgularken, “Yarasa” metaforu belirsizlik ve esneklik temalarını

öne çıkarmaktadır; zira yarasa, genellikle karanlıkta yol bulmasıyla bilinir. “Bahçıvan” metaforu ise öğretmenin, öğrencilerin yeteneklerini geliştirme ve onları büyütme sürecindeki rolünü, bir çiçeğe gösterilen özen ve ilgiyi yansıtarak ifade etmektedir. “Profesörlük” metaforu ise sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları mesleki zorluklara ve uzmanlık düzeylerine dikkat çekmektedir.

Tabloda yer alan metaforların çeşitliliği, öğretmenlik mesleğinin çok yönlülüğünü ve karmaşıklığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine dair deneyimlerinin ve algılarının ne kadar zengin ve çeşitli olduğunu da göstermektedir. Öğretmenler, mesleklerini anlamlandırmak ve bu rolü ifade etmek için çeşitli semboller ve kavramlar aracılığıyla deneyimlerini paylaşmaktadır. Bu metaforlar, öğretmenlerin mesleklerine ve görevlerine farklı bakış açıları geliştirmelerine olanak tanırken, aynı zamanda öğretmenlik mesleğinin zenginliğini ve çok boyutluluğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu metaforların kategorilere göre dağılımı ise Tablo 2’de detaylı şekilde sunulmuştur.

Tablo 2. *Sınıf Öğretmenlerinin BİLSEM’de Sınıf Öğretmeni Olmak Durumuna İlişkin Oluşturdıkları Metaforların Kategorileri*

Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı (f)
Sınırlanma Zorlanma	Tüm dersler kitabı, Joker eleman, Yok sayılmak, Yarasa, En alt öğretmen, Hamal olmak, Bukalemun, Branş öğretmeni olmak, Bahçıvan, Profesörlük, Figüran olmak, Amele, Yarış atı, Uzaydaki boşluk, Kurulmuş bir saat	15
Yenilikçi Öğretmen Olma	Hayal avcısı, Her gün yenilenmek, Lego, Semazen, Sanat yapmak, Öğrenci olmak, Teorik bilgilerle pratik bilgileri birleştirmek, Su damlası, İsveç çakısı, Bilim insanı, Gökkuşağı, Yeni bir gezegeni keşif, Öğretmenliği araştırmacı yönüyle birleştirmek, İyi futbolcu	14
Mentör Olma	Toprak, Anahtar, Deniz feneri, Bir binayı ayakta tutan kolonlar, Vücudun iskeleti olmak, Ağaç, Fantastik film karakteri YODA olmak, Gezgin, Ağacın kökleri, Orkestra şefi	10
Mesleki Beklentilerin Karşılanması	Prestijli olmak, Bebek büyütme, Güneş	3
Etkili Öğretme	Nirvana’ya ulaşmak	1

Tablo 2 incelendiğinde “BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmak” durumuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin sınırlanma-zorlanma (n=15), yenilikçi öğretmen olma (n=14), mentör olma (n=10), mesleki beklentilerinin karşılanması (n=3) ve etkili öğrenme (n=1) kategorilerinde toplandığı göze çarpmaktadır. Bu kategorilerin kapsamı ve bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Sınırlanma ve zorlanma kategorisinde 15 metafor yer almaktadır. Bu kategorideki metaforlar, öğretmenlerin sınırlanma ve zorlanma hislerini ifade etmektedir. Katılımcıların birkaçının bu kapsamdaki ifadeleri şu şekildedir:
 - *BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmak joker eleman gibidir. Çünkü her daim ihtiyaç duyulur.*
 - *BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmak yok sayılmak gibidir. Çünkü yokmuşuz gibi davranılıyor.*
2. Yenilikçi öğretmen olma kategorisinde 14 metafor yer almaktadır. Bu kategorideki metaforlar, öğretmenlerin yenilikçi ve yaratıcı olma arzularını ifade etmektedir. Söz konusu kategorideki katılımcıların birkaçının ifadeleri şu şekildedir:
 - *BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmak hayal avcısı gibidir. Çünkü hayaller peşinde koşarız.*
 - *BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmak her gün yenilenmek gibidir. Çünkü öğrencileriniz birer enerji ve dönüşüm kaynağıdır.*
3. Mentör olma kategorisinde 10 metafor yer almaktadır. Bu kategorideki metaforlar, öğretmenlerin mentorluk ve rehberlik rollerini ifade etmektedir. Söz konusu kategorideki katılımcıların birkaçının ifadeleri şu şekildedir:
 - *BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmak toprak gibidir. Çünkü sınıf öğretmenleri gelecekte insanlığa hayat verecek ağaçların (bireylerin) yetişmesine zemin hazırlıyorlar.*
 - *BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmak anahtar olmak gibidir. Çünkü her biri ayrı bir dünya olan bu çocukların kapısını zorlamadan açacak bir anahtar değilse öğretmen, kırıp dökmeden içeri girmesi mümkün değildir.*
4. Mesleki beklentilerin karşılanması kategorisinde 3 metafor yer almaktadır. Bu kategorideki metaforlar, öğretmenlerin mesleki

beklentilerini ifade etmektedir. Söz konusu kategoride yer alan bazı metaforlar şu şekildedir:

- *BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmak prestijli olmak gibidir. Çünkü çevrenin BİLSEM algısı yüksektir.*
- *BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmak bebek büyütme gibidir. Çünkü zor ama keyiflidir.*

5. Etkili öğretim kategorisinde 1 metafor yer almaktadır. Bu kategoride yer alan metafor şu şekildedir:

- *BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmak Nirvana’ya ulaşmak gibidir. Çünkü öğretmenlikteki sınırların kalktığını ve sınırsız alanlarda çalışabilme imkânını keşfedersiniz.*

Metaforların çeşitliliği ve farklı kategorilere ayrılması, sınıf öğretmenlerinin mesleklerini algılama biçimlerini daha iyi anlamamıza olanak tanımaktadır. Bu metaforlar, öğretmenlerin mesleklerini farklı açılardan nasıl tanımladıklarını ve öğretmenlik mesleğinin karmaşıklığını, çok yönlülüğünü yansıtmaktadır. Bu bağlamda, BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmanın bir yandan çeşitli zorlukları beraberinde getirdiği, diğer yandan yenilikçilik, mentörlük, mesleki beklentileri karşılama ve etkili öğrenmenin sağlanmasına katkıda bulunduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Sınıf öğretmenlerine göre BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmanın olumlu yönleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamdaki kodlar ve kategoriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. BİLSEM’de Sınıf Öğretmeni Olmanın Olumlu Yönleri

Kategori	Kodlar	Frekans (f)
Bireysel/Mesleki Durumlara Yönelik Olumlu Yanları	Yüksek potansiyelli öğrencilerle çalışmanın verdiği mesleki doyum	13
	Kendini geliştirme fırsatı bulmak	10
	Çalışma saatlerinin esnek olması	4
	İl/ilçe merkezinde görev yapmak	2
	Bilimsel çalışmalara daha fazla zaman ayırabilmek	2
	Lisansüstü öğrenime daha fazla zaman ayırabilmek	1
Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Olumlu Yanları	Öğretim programının esnek olması	8
	Proje temelli çalışma	6
	Etkinlik temelli çalışma	4
	Disiplinler arası çalışma imkânı sunması	2
	Sınav, not, öğretim programını yetiştirme vb. olmaması	1
Öğrenci Boyutuna Yönelik Olumlu Yanları	Özel yetenekli öğrencilerle çalışmak	10
	Gruplardaki öğrenci sayısının az olması	8
	Öğrencilerin öğrenmeye, keşfetmeye meraklı olması	4
	Öğrencilerde genel olarak davranış probleminin olmaması	2
	Öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yüksek olması	2
	Öğrencilerin BİLSEM’e sevrekle gelmesi	1
	Öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olması	1
	Farklı yeteneklere sahip öğrencilerin olması	1
Okul İklimine Yönelik Olumlu Yanları	Malzeme konusunda sıkıntı yaşanmaması	1
	BİLSEM’lerin yeniliğe açık bir kurum olması	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmanın olumlu yönlerini belirttikleri görüşlerin 4 kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bunlar; bireysel/mesleki durumlara yönelik olumlu yanları (n=32), öğretim faaliyetlerine yönelik olumlu yanları (n=21), öğrenci boyutuna yönelik olumlu yanları (n=29), okul iklimine yönelik olumlu yanları (n=2) olarak sıralanmaktadır. Bu kategorilerin kapsamı şu şekilde açıklanmaktadır:

1. Bireysel/mesleki durumlara yönelik olumlu yanlar kategorisinde 32 görüş yer almaktadır. Bu görüşler yüksek potansiyelli öğrencilerle

çalışmanın verdiği mesleki doyum (13), kendini geliştirme fırsatı bulmak (10), çalışma saatlerinin esnek olması (4), il/ilçe merkezinde görev yapmak (2), bilimsel çalışmalara daha fazla zaman ayırabilmek (2), lisansüstü öğrenime daha fazla zaman ayırabilmek (1) şeklinde sıralanmaktadır.

2. Öğretim faaliyetlerine yönelik olumlu yanlar kategorisinde 21 görüş yer almaktadır. Bu görüşler öğretim programının esnek olması (8), proje temelli çalışma (6), etkinlik temelli çalışma (4), disiplinler arası çalışma imkânı sunması (2), sınav, not, öğretim programını yetiştirme vb. olmaması (1) şeklinde sıralanmaktadır.
3. Öğrenci boyutuna yönelik olumlu yanlar kategorisinde 29 görüş yer almaktadır. Bu görüşler özel yetenekli öğrencilerle çalışmak (10), gruplardaki öğrenci sayısının az olması (8), öğrencilerin öğrenmeye, keşfetmeye meraklı olması (4), öğrencilerde genel olarak davranış probleminin olmaması (2), öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yüksek olması (2), öğrencilerin BİLSEM'e seveerek gelmesi (1), öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olması (1), farklı yeteneklere sahip öğrencilerin olması (1) şeklinde sıralanmaktadır.
4. Okul iklimine yönelik olumlu yanlar kategorisinde 2 görüş yer almaktadır. Bu görüşler malzeme konusunda sıkıntı yaşanmaması (1), BİLSEM'lerin yeniliğe açık bir kurum olması (1) şeklinde sıralanmaktadır.

Özetle, Tablo 3, sınıf öğretmenlerinin BİLSEM'de görev yapmanın sunduğu çeşitli avantajlarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, çalışma koşullarının esnekliği, öğrencilerin özel yeteneklerine birebir odaklanma imkânı, öğretim programlarının uyarlanabilirliği ve proje tabanlı çalışmaların desteklenmesi gibi unsurların, BİLSEM'de sınıf öğretmeni olarak çalışmayı keyifli bir deneyime dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Bu faktörler, öğretmenlerin mesleki tatminini artırırken aynı zamanda öğrencilerin bireysel gelişim süreçlerini de desteklemektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

- *Sınıf mevcudu normal okula göre daha düşük olduğu için sınıf kontrolü daha kolay. Atölye kullanımı konusunda özgürüm. Öğrenciler verilen bilgileri daha çabuk hazmediyor, keşfetmeye meraklı, daha da fazla öğrenmek istiyorlar. Hatta bazen sınıf içerisinde benim anlattığım bilgilerin üzerine de bilgiler ekliyorlar. Hitap ettiğim öğrenci kitlesi hem hazır bulunuşluk*

seviyesi yüksek hem de derse güdülenmiş bir şekilde geldiği için mesleki doyumum daha yüksek. Benim de bilgime bilgi kattı BİLSEM öğretmenliği. Etkinlik için yaptığım ön hazırlık sürecinde ben de çok şey öğreniyorum (Ö1).

- *Motivasyonum çok yüksek oluyor. Her yeni gün yeni bir grupla yeni şeyler öğrenmek heyecan verici. Başladığınız konunun dallanıp budaklanarak farklı bilgilere ulaşması mesleki bir doping oluyor (Ö6).*
- *Proje odaklı çalışmak, zeki öğrencilerle çalışmak, araştırma odaklı çalışmak, etkinlik üzerine çalışmak aklıma gelen olumlu yönler (Ö14).*
- *Öğretmenlik mesleğimi gerçekten doruklarda yaşıyorum. Kendimi daha iyi ifade edebilme imkânına ve en üst düzeyde eğitim öğretim yapabilme imkânına sahibim (Ö30).*
- *Kendimi sürekli geliştirme fırsatı bulmam, yaparak yaşayarak öğrenmenin en güzel sağlandığı yer olması, çocuklara farklı bakış açısı kazandırmaya çalışarak çeşitli bilgi ve becerilerle gelişimlerine katkı sağlamam BİLSEM’lerin olumlu yönleridir (Ö43).*

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Sınıf öğretmenlerine göre BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmanın olumsuz yönleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda katılımcıların görüşleri kodlara ve kategorilere ayrılarak Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. BİLSEM’de Sınıf Öğretmeni Olmanın Olumsuz Yönleri

Kategori	Kodlar	Frekans (f)
Çalışma Saatlerine Yönelik Olumsuzluklar	Çalışma saatleri	11
	Hafta sonu çalışmak	5
	Aile bireyleriyle mesai saatinin uymaması/ Aile düzeninin bozulması	4
Bireysel Haklara Yönelik Olumsuzluklar	Ek ders alamamak	15
	Ders saat sayısının aynı olduğu branş öğretmeninden daha az ücret alınması	12
	BİLSEM Yönetmeliğinin olmaması, buna bağlı olarak belirsizlikler yaşanması	3
	BİLSEM’ler arası uygulama farklılıkları olması	3
	BİLSEM’ler arası il dışı tayin hakkının olmaması	1
	Özlük haklarının yetersiz/belirsiz olması	1

Öğretim Faaliyetlerine Yönelik Olumsuzluklar	Etkinliklerde kullanılacak malzeme için yeterli bütçe olmaması	3
	Sınıf hâkimiyetini sağlama konusunda zorluk yaşanması	2
	Öğrenci gruplarının kalabalık olması	2
	Ders öncesi uzun bir hazırlık ve planlama yapılması gerektiği	2
	Öğrencilerin hep eğlenceli etkinlik beklentisinin olması	2
	Okuldan sonra gelen öğrencilerin yorgun olması nedeniyle nitelikli ders işlenememesi	1
	Ders programının/Ders yükünün belirsizliği	1
	BİLSEM'e yönelik hizmet içi eğitim verilmemesi	1
Okul İklimine Yönelik Olumsuzluklar	Veli/idare olarak öğretmenden beklentinin fazla olması	8
	Proje yapma konusunda beklentinin/baskının olması	7
	BİLSEM yöneticilerinin mobbing uygulaması	3
	Velilerin etkinliğe/sürece müdahaleleri	2

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin dört ana kategori altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; çalışma saatlerine yönelik olumsuzluklar (n=20), bireysel haklara yönelik olumsuzluklar (n=35), öğretim faaliyetlerine yönelik olumsuzluklar (n=16) ve okul iklimine yönelik olumsuzluklar (n=20) olarak sıralanmaktadır. Bu kategorilerin kapsamı şu şekilde açıklanmaktadır:

1. Çalışma saatlerine yönelik olumsuzluklar kategorisinde 20 görüş yer almaktadır. Bu görüşler çalışma saatleri (11), hafta sonu çalışmak (5), aile bireyleriyle mesai saatinin uymaması/aile düzeninin bozulması (4) şeklinde sıralanmaktadır.
2. Bireysel haklara yönelik olumsuzluklar kategorisinde 35 görüş yer almaktadır. Bu görüşler ek ders alamamak (15), ders saat sayısının aynı olduğu branş öğretmeninden daha az ücret alınması (12), BİLSEM yönetmeliğinin olmaması ve buna bağlı olarak belirsizlikler yaşanması (3), BİLSEM'ler arası uygulama farklılıkları olması (3), BİLSEM'ler arası il dışı tayin hakkının olmaması (1), özlük haklarının yetersiz/belirsiz olması (1) şeklinde sıralanmaktadır.
3. Öğretim faaliyetlerine yönelik olumsuzluklar kategorisinde 16 görüş yer almaktadır. Bu görüşler etkinliklerde kullanılacak malzeme için

yeterli bütçe olmaması (3), sınıf hâkimiyetini sağlama konusunda zorluk yaşanması (2), öğrenci gruplarının kalabalık olması (2), ders öncesi uzun bir hazırlık ve planlama yapılması (2), öğrencilerin hep eğlenceli etkinlik beklentisinin olması (2), okuldan sonra gelen öğrencilerin yorgun olması nedeniyle nitelikli ders işlenememesi (1), ders programının/ders yükünün belirsizliği (1), BİLSEM’e yönelik hizmet içi eğitim verilmemesi (1) şeklinde sıralanmaktadır.

4. Okul iklimine yönelik olumsuzluklar kategorisinde 20 görüş yer almaktadır. Bu görüşler veli/idare olarak öğretmenden beklentinin fazla olması (8), proje yapma konusunda beklentinin/baskının olması (7), BİLSEM yöneticilerinin mobbing uygulaması (3), velilerin etkinliğe/sürece müdahaleleri (2) şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 4, sınıf öğretmenlerinin BİLSEM’de görev yapmanın zorluklarına dair farklı bakış açılarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, çalışma saatlerinin esnekliği ve öğrencilerle bireysel olarak çalışma fırsatlarının avantajlarına rağmen, özlük haklarının yetersizliği, öğretim materyallerinin sınırlılığı gibi çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu zorluklara ilişkin katılımcıların bazı görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

- *Bazı velilerin kendi çocuklarına ayrımcılık istemeleri, idarelerin sürekli sosyal medyada paylaşım yapma baskısı, ülke genelinde uygulama birliği olmaması olumsuz durumlardır (Ö3).*
- *Büyük sınıflardaki öğrencilerin projelerinin yanında bizim yaptıklarımızın küçümsenmesi benim açımdan önemli bir olumsuzluktur (Ö8).*
- *Maalesef bu yıl artık ayrılmak istiyorum ve bunun için de yaz tatilinde açılacak olan iller arası tayinle normal okula geçiş yapmayı düşünüyorum. Öğrencilerin özel yetenekli olarak tanımlanması, onları bu kurumların eğlence merkezi olarak görmelerine neden oluyor. BİLSEM’lerde kâğıt, kalem, kesme, yapıştırma, boyama işlemlerinin, okuma ve yazma etkinliklerinin yapılmadığına inanan öğrenci ve velilerin olması bu kurumların olumsuz özellikleri. Ayrıca veli beklenti ve isteklerinin öncelikli olduğu kurum anlayışı hâkim. Aynı zamanda öğrencilerin özel yetenekli olarak etiketlenmesi kendilerini akranlarından üstün görmelerine, her konuda yetenekli olduklarına inanmalarına, her konuyu bildiklerini zannetmelerine neden oluyor. Hatta öğrencilerde akran zorbalığına giden bir süreç de olabiliyor (Ö12).*

- *Branş öğretmenleri gibi çalışıyoruz ama ek dersimiz farklı yatıyor (Ö13).*
- *Eğitim saatleri nedeniyle aileye ayrılan zamandan feragat etmek zorunda kalmak, velilerin özel yetenek tanımlı çocuklarına her zaman olmasa da “acaba yeterli bir öğretmen misiniz?” bakış açısına maruz kalmak, ders dağıtımı ve benzeri diğer görevlerin dağıtımı yapılırken branş öğretmeni gibi yaklaşım sergilenirken, ek ders/ücretlendirmede sınıf öğretmeni olarak değerlendirilmek, sınıf öğretmenlerine gerekli önemi vermeyen kurum yöneticileri olumsuz yönlerdir (Ö23).*

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Sınıf öğretmenlerine göre BİLSEM’lerde sınıf öğretmenleriyle ilgili olarak ne tür düzenlemeler hayata geçirilmelidir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamdaki kodlar ve kategoriler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. BİLSEM’de Sınıf Öğretmenleriyle İlgili Olarak İstenen Düzenlemeler

Kategori	Kodlar	Frekans (f)
Ekonomik Yönden	Maaş karşılığı ders saati 18 saatten 15 saate düşürülmeli	17
	Ek ders tam olarak (30 saat) alınmalı	9
	Maaşlar iyileştirilmeli	1
Eğitim Yönünden	Eğitimler verilmeli	7
	Çalıştaylar yapılmalı	1
	Deneyimlerin paylaşıldığı ortamlar planlanmalı	1
	Bilimsel çalışmalara katılmak için desteklenmeli	1
Bireysel Hakların Korunması Yönünden	Özlük hakları düzenlenmeli/iyileştirilmeli	7
	BİLSEM’ler arası uygulama birliği sağlanmalı	4
	BİLSEM’ler arası il dışı tayin hakkı verilmeli	4
	Çalışma saatleri iyileştirilmeli	3
	BİLSEM Yönetmeliği çıkarılmalı	2
	BİLSEM öğretmenlerinin çocuklarına kreş ve açılmalı	1

Öğretim Faaliyetleri Yönünden	BİLSEM öğretim programı güncellenmeli	3
	Destek eğitimi gruplarındaki öğrenci sayıları azaltılmalı	3
	Etkinlikler için malzeme desteği verilmeli	2
	Velilerin öğretmenlere müdahalelerinin önüne geçilmeli	1
	BİLSEM'e seçilen öğrenciler ile ilgili (zekâ düzeyleri vb.) bilgi sahibi olunmalı	1

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin BİLSEM'lerde sınıf öğretmenleriyle ilgili olarak hayata geçirilmesi gereken düzenlemeler hakkındaki önerilerinin 4 kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bunlar; ekonomik yönden (n=27), eğitim yönünden (n=10), bireysel hakların korunması yönünden (n=21), öğretim faaliyetleri yönünden (n=10) olarak sıralanmaktadır. Bu kategorilerin kapsamı şu şekilde açıklanmaktadır:

1. Ekonomik yönden düzenlemeler kategorisinde 27 görüş yer almaktadır. Bu öneriler maaş karşılığı ders saatinin 18 saatten 15 saate düşürülmesi (17), ek ders tam olarak (30 saat) alınması (9), maaşların iyileştirilmesi (1) şeklinde ifade edilmektedir.
2. Eğitim yönünden düzenlemeler kategorisinde 10 görüş yer almaktadır. Bu öneriler eğitimler verilmeli (7), çalıştaylar yapılmalı (1), deneyimlerin paylaşıldığı ortamlar planlanmalı (1), bilimsel çalışmalara katılmak için desteklenmeli (1) şeklinde ifade edilmiştir.
3. Bireysel hakların korunması yönünden düzenlemeler kategorisinde 21 görüş yer almaktadır. Bu öneriler özlük hakları düzenlenmeli/ iyileştirilmeli (7), BİLSEM'ler arası uygulama birliği sağlanmalı (4), BİLSEM'ler arası il dışı tayin hakkı verilmeli (4), çalışma saatleri iyileştirilmeli (3), BİLSEM Yönetmeliği çıkarılmalı (2), BİLSEM öğretmenlerinin çocuklarına kreş ve anaokulu açılmalı (1) şeklinde ifade edilmiştir.
4. Öğretim faaliyetleri yönünden düzenlemeler kategorisinde 10 görüş yer almaktadır. Bu öneriler BİLSEM öğretim programı güncellenmeli (3), destek eğitimi gruplarındaki öğrenci sayıları azaltılmalı (3), etkinlikler için malzeme desteği verilmeli (2), velilerin öğretmenlere müdahalelerinin önüne geçilmeli (1), BİLSEM'e seçilen öğrenciler ile ilgili (zekâ düzeyleri vb.) bilgi sahibi olunmalı (1) şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 5'ten yola çıkarak BİLSEM'lerde sınıf öğretmenliği konusunda çeşitli düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu düzenlemelerin ekonomik, eğitim, bireysel haklar ve öğretim faaliyetleri gibi farklı alanları kapsadığı görülmektedir.. Katılımcılardan bazılarının bu husustaki görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

- *Öğrencilerin tespit edilen zekâ düzeyleri ile ilgili detaylı bilgi sahibi olmalıyız. Yönlendirme için elimizde bilimsel veriler olmalı. BİLSEM'de göreve başlamadan önce iyi örneklerden seçilen uygulamalı bir eğitim çok faydalı olur (Ö5).*
- *Özel bir yönetmelik yapılmalı, aylık deneyim paylaşım toplantıları yapılmalı, çalıştaylar düzenlenmelidir (Ö6).*
- *Tüm öğretmenlerin ihtiyacı günümüz ekonomik koşullarında daha iyi imkanlara ve iyi maaşa sahip olmaktır. BİLSEM öğretmenlerinin de çalışma koşulları ve yoğunluğu dikkate alınarak en azından ek ders ücretinde ciddi bir fark oluşturulmalıdır (%25+%7 artırımlı son derece yetersizdir). Branş öğretmenleriyle maaş karşılığı ek ders farkı ortadan kaldırılmalıdır (Ö11).*
- *Destek eğitimi sınıflarının daha geniş alanının olması gerektiğini ve farklı atölyelerin açılması için yeterli donanımına sahip olması gerektiğini düşünüyorum (Ö26).*
- *Belirli çalışma saatlerinin olması gerektiğini düşünüyorum. Sabah ve akşam konulan dersler düzensiz. Program aile hayatımızı olumsuz etkiliyor (Sabah ve akşam derslerim var gün içinde öğleden sonra boşluğum var, bu durum gibi). İdareye 30 saati doldurma inisiyatifi bırakılmaması ve 30 saatin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum (Ö39).*

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, BİLSEM'de sınıf öğretmeni olmaya ilişkin katılımcıların algıları incelendiğinde, öğretmenlerin bu konuda çok sayıda rol tanımladıkları tespit edilmiştir. Diğer yandan, bu kurumlarda sınıf öğretmeni olarak çalışırken çeşitli zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenleriyle ilgili çeşitli yasal düzenlemelerin yapılması gerektiği ortaya konmuştur.

Araştırmanın birinci alt probleminde, sınıf öğretmenlerinin BİLSEM'de sınıf öğretmeni olma durumuna ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelenmiştir. Araştırma sonucunda, BİLSEM'de sınıf öğretmeni olmak durumuyla ilişkili

olarak öğretmenlerin 43 farklı metafor geliştirdikleri tespit edilmiştir. Bu metaforlar, sınırlanma-zorlanma (n=15), yenilikçi öğretmen olma (n=14), mentör olma (n=10), mesleki beklentilerin karşılanması (n=3), etkili öğretme (n=1) kategorilerinde toplanmıştır. Bu alt probleminden elde edilen bulgulardan, katılımcıların daha çok öğretmenliğin öğretme-öğrenme sürecine vurgu yapan tanımlar yaptığı görülmektedir. Söz konusu durum BİLSEM’lerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecine odaklandıklarını gözler önüne sermektedir. Alanyazında özel yetenekli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler, öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleriyle özel alan yeterlikleri bağlamında ele alınmaktadır (Lewis, 1982). Bu yeterlikler içerisinde öğretmenlerin öğretme-öğretme sürecindeki görev ve sorumlulukları önemli bir yer tutmaktadır. Diğer yandan bu konuda gerçekleştirilen araştırmalar da sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin önemini vurgulamaktadır (Emmer ve Stough, 2001; Smith ve Laslett, 2002).

BİLSEM’de eğitim alan öğrencilerin akranlarından farklı bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklere ve ihtiyaçlara sahip olmaları, bu öğrencilere eğitim verecek öğretmenlerin yalnızca etkili öğretmen niteliklerine sahip olmasını değil, aynı zamanda özel yetenekli bireylerin özellikleri ile bu bireylerin eğitiminde kullanılan modeller, stratejiler, yöntemler ve teknikler konusunda derin bilgiye sahip uzmanlar olmalarını gerektirmektedir (Renzulli, 1992; Sak, 2010; Şahin ve Levent, 2015). Katılımcıların, BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmayı “öğretme ve öğrenme” süreçleriyle tanımlaması; öğretmenlik mesleğinin merkezinde “öğretme” kavramının yer alması (Özer ve Gelen, 2008) ve özel yetenekliler eğitiminde öğretme-öğrenme sürecinin zenginleştirme ve farklılaştırma gibi niteliklerinin ön plana çıkmasından kaynaklanıyor olabilir.

Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin gerek tanınmasında gerekse eğitiminde öncelikle görevli ve sorumlu olan sınıf öğretmenleridir. Bu anlamda, bu kurumlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğretim becerileri ve stratejiler büyük önem taşımaktadır (Emmer ve Stough, 2001; Smith ve Laslett, 2002). Sonuç olarak bulgular değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin bu kurumlara özel yetenekliler alanında eğitim almadan (hizmet öncesi ve hizmet içi) atanmaları, onlar açısından bir zorluk olarak kabul edilebilir (Tortop, 2014). Bunun yanı sıra, öğretmenlik mesleğinin doğası ve özel yetenekliler alanının gereklilikleri doğrultusunda, sürekli ve derinlemesine mesleki gelişim arayışı içinde olma ihtiyacı, öğretmende rol model ve rehber olma algısı yaratabilir. Ayrıca,

genel yetenek alanı programının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bütüncül bir disiplinlerarası yaklaşımı benimsemesi, etkili öğretim süreçlerine olanak tanırken, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerle çalışmaktan dolayı mesleki doyum yaşamaları, bu tanımlamaların temel sebepleri arasında yer alabilir. Söz konusu bulgular, Topçu (2022) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmanın olumlu yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri ele alınmıştır. Öğretmen görüşlerinin içerik analiziyle incelenmesi sonucunda bu görüşlerin bireysel/ mesleki durumlara yönelik olumlu yanlar (n=32), öğrenci boyutuna yönelik olumlu yanlar (n=29), öğretim faaliyetlerine yönelik olumlu yanlar (n=21), okul iklimine yönelik olumlu yanlar (n=2) kategorilerinde bir araya getirildiği ortaya konmuştur. İncelemede öğretmenler, çalışma koşullarının esnek olduğunu, öğrencilerin özel yetenekleriyle ilgilenme fırsatı bulduklarını, öğretim programının esnekliğini ve proje tabanlı çalışmanın BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmayı keyifli bir deneyim haline getirdiğini ifade etmişlerdir. Yapılan iş ve işin niteliği, iş doyumunu açısından en önemli etkenlerden biri olarak gösterilmektedir (Balci, 1985). İşin içeriğinin ilginç ve zevkli olması, belirli yetenek ve beceriler gerektirmesi, tekdüze ve monoton olmaktan uzak olması, yaratıcılık ve becerilerin kullanılmasına olanak tanınması, yapılan işe toplum tarafından saygı duyulması gibi unsurlar, iş görenin iş doyumunu yaşamasına katkıda bulunabilir (Başaran, 1991). Elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun manevi yönden iş doyumunu yaşadıkları ve bunun sonucunda öğretmenlerin yaptıkları işe karşı olumlu bir bakış açısı geliştirdikleri söylenebilir. Söz konusu bulgular, Yörük, Akar, Çimenci ve Akyel (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde BİLSEM’de sınıf öğretmeni olmanın olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen görüşlerinin bireysel haklara yönelik olumsuzluklar (n=35), çalışma saatlerine yönelik olumsuzluklar (n=20), okul iklimine yönelik olumsuzluklar (n=20), öğretim faaliyetlerine yönelik olumsuzluklar (n=16) kategorilerinde toplandığı belirlenmiştir. Balci (1985) araştırmasında iş doyumunu etkenlerini; iş niteliği, ücret, gelişme ve yükselme olanakları, teftiş sistemi, örgütsel ortam, çalışma koşulları ve birlikte çalışılan kimseler olarak gruplamıştır. İş görenin öğrenim, yeterlilik, yaratıcılık, sorumluluk, bilişsel bilgi yükü, mücadele isteme düzeyi gibi görevleri ile elde ettiği ücret arasında bir dengenin olması ve bu dengenin

iş gören tarafından algılanması iş doyumu yaratmaktadır (Başaran, 1991). BİLSEM’de görev yapan sınıf öğretmenleri, ek ders saati katsayısı uygulaması nedeniyle branş öğretmenlerine göre daha az ek ders ücreti almaktadır. Bu bağlamda, eşit işe eşit ücret uygulamasının yapılmaması öğretmenlerin bireysel haklarına yönelik olumsuz görüş bildirmelerinin nedenlerinden biri olarak yorumlanabilir. BİLSEM’de mesai saatlerinin normal okullardan farklı olması ve hafta sonu çalışma zorunluluğu, öğretmenlerin okul dışındaki özel yaşantılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca, öğretim faaliyetleri için yeterli materyalin ve ek ödeneğin olmaması, sınıf öğretmenlerini sınırlayarak bu durumun öğretim faaliyetlerinin niteliğini olumsuz etkilemesi muhtemeldir. Okul içerisinde öğretmenlerle ve okul yönetimi arasında destekleyici ve paylaşımcı bir çalışma ortamının oluşmaması, okul iklimini olumsuz yönde etkileyebilir. Söz konusu bulgular, Ağaoğlu (2011), Çetin ve Doğan (2018), Öğülmüş ve Sarı (2014) tarafından yapılan ve öğretmenlerin BİLSEM’de yaşadığı sorunları tespit eden araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Son olarak, araştırmanın dördüncü alt problemünde BİLSEM’lerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin önerilerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ekonomik yönden düzenlemeler (n=27), bireysel hakların korunması yönünden düzenlemeler (n=21), eğitim yönünden düzenlemeler (n=10), öğretim faaliyetleri yönünden düzenlemeler (n=10) kategorilerinde toplandığı belirlenmiştir. Araştırmalarda yüksek öğrenme isteğine sahip öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere olumlu yönde katkı sağladıkları ortaya konmuştur (Sisk, 1987). Sonuç olarak öğretmenlik, uzmanlık mesleği olduğundan, bu mesleği icra eden kişilerin özlük haklarının korunması ve sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanması gereklidir (Güneş, 2015; Yurtseven, 2019). Bunun yanı sıra eğitim-öğretim ortamının uygunluğu, beklenen düzeyde öğrenme çıktılarının niteliğini doğrudan etkilemektedir. Söz konusu bulgular, alanyazında yer alan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Girgin, 2020).

Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında BİLSEM’lerde görev yapan sınıf öğretmenlerinden araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır. Araştırma sonucunda şu öneriler ortaya konabilir:

- Sınıf öğretmenlerine yönelik özel yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilişkili olarak hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

- BİLSEM’lerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ek derslerinden kaynaklanan ücret eşitsizliği giderilmelidir.
- Öğretmenlerin çalışma koşulları geliştirilmeli ve zenginleştirilmelidir.
- Öğretmenlere sürekli olarak mesleki gelişim imkânı sunulmalıdır.
- Öğretmenlerin öğretim rollerini net bir şekilde ortaya koyan BİLSEM Yönetmeliği hazırlanmalıdır.
- BİLSEM’lerde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin sorunlarına odaklanan araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Nitel veriler nicel araştırmalarla desteklenerek daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.



Deniz Görgülü



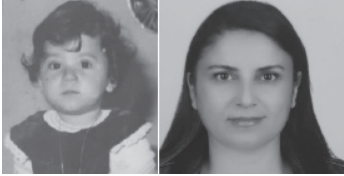
Tuğba Tetik



Sebil Şenol



Zeynep Yılmaz Alkan



Şahika Ünlü



Esra Altıntaş Yüksel



Gülcan Yalçın Durmus

Kaynakça

- Ağaoğlu, O. (2011). *Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin iş doyumu*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, T. ve Vural, S. (2012). Bilim ve sanat merkezinde (BİLSEM) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 152-177. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82730> adresinden ulaşılmıştır.
- Arabacı, D. ve Danışman, Ş. (2023). Mathematically giftedness from the perspectives of preservice mathematics teachers. *Shanlax International Journal of Education*, 11(S1-Oct), 66-79. <https://doi.org/10.34293/education.v11is1-oct.6643>
- Arslan, H., Leymun, Ş. ve Odabasi, H. (2019). Applicability of education to better their world approach in science and art centers (Bilsem). *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2), 310-331. <https://doi.org/10.17943/etku.491618>
- Balcı, A. (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumu*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış*. Ankara: Kadioğlu Matbaası, Gül Yayınevi.
- Bildiren, A. ve Çitil, M. (2021). Educating gifted children in Turkey: a retrospective analysis and the current state. *International Journal of Educational Reform*, 31(3), 278-299. <https://doi.org/10.1177/10567879211050345>
- Bozan, I. ve Savi Çakar, F. (2020). Determining the problems experienced by BİLSEM teachers and solution suggestions for these problems. *Turkish Studies Education*, 15(3), 1607-1628. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39986>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Celik Şahin, Ç. (2014). Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin bu kurumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 11(1), 101-117.
- Celiker, H. ve Akar, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 101-119. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1489268> adresinden ulaşılmıştır.
- Çetin, A. ve Doğan, A. (2018). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 615-641. <https://doi.org/10.21565/oezegitimdergisi.370355>
- Emmer, E. T. ve Stough, C. M. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology with implication for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.

- Girgin, D. (2020). Özel yetenekli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliklere ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 895-915. <https://doi.org/10.17755/esosder.641876>
- Görgülü, D., Tolğay, N. ve Ekinci, Ö. (2022). BİLSEM tanılama sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelemesi. *Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi*, 13 Mayıs Ayrıcalık, s.240-251.
- Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve özyeterliklerinin incelenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(1), 12-16. <https://doi.org/10.18200/jgedc.2015111169>
- Güneş, A. (2018). Türkiye'de bilim sanat merkezleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 185-193. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/593089> adresinden ulaşılmıştır.
- Kurnaz, A. (2014). Yirminci yılında bilim ve sanat merkezlerinin raporlar ve yönetici görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-22.
- Kurnaz, A. ve Arslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 309-332. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/572169> adresinden ulaşılmıştır.
- Kuyumcuoğlu, B. (2018). Bilim ve Sanat Merkezleri'nin Türk eğitim sistemindeki rolü. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ekim / Kasım / Aralık - Güz Kış Dönemi Sayı: 21, 36-48. Doi: 10.17361/UHIVE.2018.21.6
- Lassila, E., Hyry-Belhammer, E. K., Kizkapan, O., Rocena, A. ve Sumida, M. (2023). Giftedness in inclusive classrooms: a cross-cultural examination of pre-service teachers' thinking in Finland, Austria, Turkey, the Philippines, and Japan. *Gifted Child Quarterly*, 67(4), 306-324. <https://doi.org/10.1177/00169862231183652>
- Lewis, J. F. (1982). Bulldozers or chairs? Gifted students describe their ideal teachers. *Gifted Child Today*, 23, 16-19.
- MEB (2016). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. 20 Nisan 2024 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar*. 15 Nisan 2024 tarihinde <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/469.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Öğülmüş, K. ve Sarı, H. (2014). Bilim ve sanat merkezlerindeki (BİLSEM) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(2), 254-265. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/82090> adresinden ulaşılmıştır.
- Ömeroğlu, E., Sarıkaya, R., Dağlıoğlu, H. E., Çakmak, E. K., Karataş, S., Bulut, S. A., ... ve Basit, O. (2017). The terms used in gifted and talented education in turkey, relevant legal framework and educational practices. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1-30. <https://doi.org/10.20489/intjecse.329697>
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2014). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183186> adresinden ulaşılmıştır.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36(4), 170-182. <https://doi.org/10.1177/001698629203600402>
- Sak, U. (2010). *Üstün zekalılar: özellikleri, tanılanmaları ve eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Sarıay, S. A. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilim ve sanat merkezlerinin rolü: öğretmen ve veli görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Sartaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2019). Velilerin gözüyle BİLSEM. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 114-133. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.5m
- Sisk, D. (1987). *Creative teaching for gifted*. England: McGraw-Hill Book Company.
- Smith, C. J. ve Laslett, R. (2002). *Effective classroom management*. New York: Routledge.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Şahin, F. ve Levent, F. (2015). Examining the methods and strategies which classroom teachers use in the education of gifted students. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 3(5), 73-82.
- Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (BİLSEM örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Topçu, S. (2022). *Özel yetenekli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: Bilsem'de öğretmen olmanın anlamına ilişkin fenomenolojik bir çalışma*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Tortop, H. S. (2014). Examining the effectiveness of the in-service training program for the education of the academically gifted students in Turkey: A case study. *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2(2), 67-86. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/487702> adresinden ulaşılmıştır.
- Ürek, H. ve Dolu, G. (2019). A case study utilizing the cognitive structures of exceptionally talented students regarding chemical change via word association. *Gifted Education International*, 36(1), 50-70. <https://doi.org/10.1177/0261429419888895>
- Yalman, F. E. ve Çepni, S. (2021). Üstün yetenekli öğrencilerin bilimsel yaratıcılık ve bilimsel problem çözme ile ilgili öz değerlendirmeleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 852-881. doi: 10.33711/yyuefd.938725
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yörük, S., Akar, T., Çimenci, F. ve Akyel, S. (2013). Bilim ve sanat merkezlerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 160 - 179.
- Yumuş, A., & Toptas, V. (2011). Bilim ve sanat merkezlerinin amacına uygun işleyişinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 80-88.
- Yurtseven, S. (2019). *Öğretmenlerin mesleki mutluluklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ek-1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Sıra	BİLSEM'de Görev Süresi	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Eğitim Durumu	Görev Yapılan İl
1	2	Erkek	12	Tezli Yüksek Lisans (Mezun)	Kahramanmaraş
2	2	Kadın	16	Tezsiz Yüksek Lisans (Mezun)	Samsun
3	4	Kadın	9	Tezli Yüksek Lisans (Mezun)	Şanlıurfa
4	3	Erkek	16	Tezli Yüksek Lisans (Mezun)	İstanbul
5	1	Kadın	25	Tezli Yüksek Lisans (Mezun)	Düzce
6	2	Kadın	25	Lisans	İstanbul
7	1	Kadın	17	Doktora (Mezun)	Burdur
8	3	Kadın	16	Tezli Yüksek Lisans (Öğrenci)	Düzce
9	2	Kadın	15	Tezsiz Yüksek Lisans (Mezun)	Bitlis
10	6	Kadın	18	Tezsiz Yüksek Lisans (Mezun)	Kırıkkale
11	1	Kadın	17	Tezsiz Yüksek Lisans (Mezun)	Bursa
12	5	Kadın	22	Doktora (Mezun)	Çanakkale
13	1	Kadın	20	Tezli Yüksek Lisans (Mezun)	İstanbul
14	3	Erkek	19	Doktora (Mezun)	Trabzon
15	5	Kadın	29	Tezsiz Yüksek Lisans (Mezun)	Ankara
16	9	Kadın	18	Doktora (Mezun)	Aksaray
17	5	Erkek	24	Tezsiz Yüksek Lisans (Mezun)	Gaziantep
18	2	Kadın	20	Lisans	Tekirdağ
19	4	Kadın	16	Tezli Yüksek Lisans (Öğrenci)	İzmir
20	3	Kadın	14	Doktora (Mezun)	Ankara
21	3	Kadın	20	Doktora (Mezun)	Ankara
22	8	Kadın	16	Doktora (Mezun)	Burdur
23	15	Erkek	21	Doktora (Öğrenci)	Konya
24	3	Erkek	14	Doktora (Mezun)	Konya
25	3	Erkek	17	Tezsiz Yüksek Lisans (Mezun)	Konya
26	2	Kadın	12	Doktora (Öğrenci)	Kahramanmaraş
27	2	Kadın	16	Tezli Yüksek Lisans (Mezun)	Trabzon
28	9	Erkek	25	Lisans	Diyarbakır
29	7	Kadın	21	Tezli Yüksek Lisans (Mezun)	Ordu
30	1	Erkek	17	Lisans	İstanbul
31	5	Erkek	16	Tezli Yüksek Lisans (Mezun)	İstanbul
32	2	Kadın	14	Doktora (Öğrenci)	Çanakkale

33	6	Erkek	18	Tezsiz Yüksek Lisans (Mezun)	İzmir
34	1	Kadın	13	Tezli Yüksek Lisans (Mezun)	Amasya
35	1	Kadın	4	Tezli Yüksek Lisans (Mezun)	Burdur
36	3	Kadın	16	Doktora (Mezun)	Ankara
37	9	Erkek	27	Doktora (Öğrenci)	Samsun
38	4	Kadın	23	Lisans	İstanbul
39	5	Kadın	15	Tezli Yüksek Lisans (Mezun)	Kilis
40	5	Kadın	18	Tezli Yüksek Lisans (Mezun)	Yalova
41	1	Kadın	21	Lisans	Antalya
42	8	Kadın	19	Doktora (Mezun)	Denizli
43	21	Kadın	32	Lisans	Kastamonu

Özel Yetenekli Birey Olarak Tanılanmanın Ortaöğretim Öğrencileri Üzerindeki Etkileri ve Bu Bireylerin Kariyer Planları

MELİH BURAK ÖZDEMİR

Özet

Bu çalışmanın amacı, özel yetenekli birey olarak tanılanmanın ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkilerini ve bu bireylerin kariyer planlarını ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olup, veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Fen lisesine devam eden yirmi (20) özel yetenekli öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ve alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğu özel yetenekli birey olarak tanılanmanın kendileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ve çevrelerinden de olumlu geri dönütler aldıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim ortamında karşılaştıkları güçlükleri ise; birden fazla kuruma devam etmenin yorgunluğu, daha fazla görev/sorumluluk ve ödev, yapamadığında hissedilen gerginlik vb. ifade etmişlerdir. Kariyer planları noktasında ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerinden emin bir şekilde tek bir kariyer planı yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak özel yetenekli bireylerin çevrelerinden algıladıkları sosyal destek ne kadar anlamlı olursa, bu bireylerin psikolojik sağlamlılıklarının da o denli güçlü olacağı yorumunda bulunulabilir. Evde,

– ARASTIRMA MAKALESİ –

MELİH BURAK ÖZDEMİR, mlhbrk52@hotmail.com,
Millî Eğitim Bakanlığı,
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7016-0745>

Geliş tarihi: 18.12.2024 • Kabul tarihi: 29.12.2024
doi: <https://doi.org/10.47646/CMD.2024.335>

okulda ya da sosyal çevrelerinde zengin uyarıcıların sunulması, bu bireylerin gelişimlerini destekleyici ve itici bir güç etkisi yaratabilir. Ayrıca, geleceğin inşası noktasında eğitimin fonksiyonları dikkate alındığında özel yetenekli bireylerin eğitime olan özenin önemi de yadsınamaz.

Anahtar kelimeler: Özel yetenekli birey, Fen lisesi, Sosyal destek, Kariyer

Abstract

The Effects of Being Identified as a Gifted Individual on Secondary School Students and the Career Plans of These Individuals

The aim of this study is to reveal the effects of being identified as gifted on secondary school students and to explore their career plans. The study employs a case study approach, which is one of the qualitative research methods, and the data were analyzed using content analysis. The research group consists of twenty (20) gifted students attending a Science High School in the 2024-2025 academic year. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher, finalized with the input of experts in the field. The results indicated that a significant majority of students expressed that being identified as gifted had positive effects on them and they received positive feedback from their surroundings. However, they also reported challenges faced in their educational environments, such as fatigue from attending multiple institutions, increased responsibilities and assignments, and stress felt when unable to perform tasks. Regarding career plans, it was concluded that most students confidently made a single career plan for themselves. As a result, it can be inferred that the more meaningful social support gifted individuals perceive from their environment, the stronger their psychological resilience will be. Providing rich stimuli at home, at school or in their social environment can have a supporting and driving force effect on the development of these individuals. Furthermore, considering the functions of education in building the future, it is undeniable that special attention to the education of gifted individuals is essential.

Keywords: Gifted, Science high school, Social support, Career

Giriş

Özel yetenek kavramı, pek çok kuram ve kuramcıya göre farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu kavramı ilk olarak Galton (1869) açıklamaya çalışmış (Özgüven, 2007) ve Galton'dan günümüze özel yeteneklilik başlarda

akademik konuları kapsayan testlerden alınan yüksek puanlarla sınırlıyken, zaman içinde yaratıcılık, liderlik ve motivasyon gibi faktörleri de kapsayan daha geniş bir tanıma evrilmiştir (Robinson, 2005). Özel yetenekli birey; yaratıcı düşünce, sanat ve zihin alanlarında akranlarına göre daha iyi performans sergileyen ve yüksek başarı ortaya koyan birey olarak tarif edilebilir (MEB, 2016; Tanık Önal, 2018).

Özel yeteneklilik bir avantaj gibi algılsa da özünde bazı dezavantajları da barındırabilmektedir (Avcı ve Sakallı Demirok, 2022). Yapılan çalışmalar bu bireylerin sosyal/duygusal zorluklar (Yoo ve Moon, 2006; Noriah ve Abu Yazid, 2010), akranlarına kıyasla yüksek kaygı ve aşırı özeleştirici (Choe, 2009), düşük benlik saygısı (Vialle, Heaven ve Ciarrochi, 2007) gibi sorunlarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Özel yetenekli bireylerin yeteneklerini ortaya koyabilecekleri ve sınırlarını zorlayabilecekleri koşullarının olmaması ise bu bireylerde hayal kırıklığına neden olabileceği gibi, eğitim ortamlarında da zaman zaman olumsuz davranışlar sergilemelerine sebep olabilmektedir (Akarsu 2001).

Özel yetenekli bireyler yaratıcılıkta, fikir üretmede, sanatsal ve fiziksel becerilerde özel başarıya sahip bireyler olarak tanımlansa da (Güçin ve Oruç, 2015), dünyada her şeyin avantajı olduğu gibi dezavantajı da olduğu söylenebilir (Avcı ve Sakallı Demirok, 2022). İnsanlar maalesef özel yetenekli bireylerle ilgili zaman zaman yanlış çıkarımlarda bulunabilmektedir (Ataman, 2007). Örneğin, Terman'a göre insanların, özel yetenekli bireylerin daima başarılı olacakları yönündeki inanışları yanlıştır (Enç, 1979). Özel yetenekli bireyler de tıpkı normal akranları gibi zaman zaman sorunlara çözüm üretmede çaresiz kalabilir (TBMM, 2012). Bu bireyler özel yeteneklere sahip olabilirler ancak bütün zorlukların üstesinden gelebilecekleri şeklinde düşünmek hatalıdır. Düşük başarı tüm okul seviyelerinde, her zihinsel becerinin her düzeyinde ve bütün etnik gruplarda görülebilir (Rathvon, 1996). Dolayısıyla bu bireylerin de zaman zaman normal akranları gibi desteklenmeye ihtiyaç duydukları anlar olabilmektedir (Çitil, 2016).

Tüm çocukların yaşamlarında olduğu gibi özel yetenekli çocukların da yetenek ve potansiyellerinin gelişiminde ailenin rolü yadsınmaz (Balbay ve Özak, 2024). Birçok ebeveyn özel yetenekliliğin ne anlama geldiğini ya da ne yapmaları gerektiğini bilememekte ve özel yeteneklilik konusunda kendilerini zaman zaman yetersiz hissedebilmektedir (Afat, 2013). Ebeveynlerin fark ettikleri tek şey çoğunlukla çocuklarının farklı olduğudur.

Bu anlamda özel yetenekli çocuk yetiştirmek pek çok ebeveyn açısından yeni ve zorlayıcı bir deneyim olarak tarif edilebilir (Hall vd., 1980). Özel yetenekli bireylerin kendilerine has gelişimsel özellikleri ve bu özelliklerin gerektirdiği özel ihtiyaçlar, özel yetenekli bir bireyin ebeveyni olmayı daha da güçleştirebilmektedir (Köksal, 2020). Eris, Seyfi ve Hanoz (2009) çalışmalarında ebeveynlerin özel yetenekli bireylerle ilgili gerekli bilgiye ulaşmada zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Avcı ve Sakallı Demirok (2022) ise çalışmalarında, ebeveynlerin çocuklarını gerek tanı öncesi gerekse de sonrasında ve onların ilgi alanlarını desteklemede zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymuşlardır.

Sürücü, Kontaş ve Bacanlı (2015) çalışmalarında bu öğrencilerin en güçlü oldukları alanlara yönlendirilerek alan seçimlerine yardımcı olmanın, motivasyonlarını ve performanslarını artırdığını ve kariyer planlamalarının da bu doğrultuda olması gerektiğini ifade etmektedir. Kariyer planlamaya gelişim gösteren bir durum olması sebebiyle erken yaşlarda başlanması hatta bu sürece özel yetenekli bireylerde daha da erken başlanması önerilmektedir (Güleç vd., 2020). Ancak özel yetenekli bireylerin kariyer gelişimine ilişkin literatürde yeterince çalışma olmadığı da görülmektedir (Chen ve Wong, 2013; Greene Burton, 2016). Ishak ve Bakar (2014) özel yetenekli öğrencilerin gereksinim duydukları rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerini inceledikleri çalışmalarında bu bireylerin en fazla kariyer psikolojik danışmaya gereksinim duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Anctil, Smith, Schenck ve Dahir (2012) kariyer psikolojik danışması programlarının ortaokul ve liseye devam eden özel yetenekli öğrenciler için öncelikli kariyer psikolojik danışma faaliyetleri arasında yer alması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu sebeple kariyer psikolojik danışma hizmetleri özel yetenekli öğrencilerin bireysel gereksinimlerine dönük, anlamlı ve aynı zamanda öğrencilerin kariyer hedeflerini fark etmesi noktasında yapıcı nitelikte olmalıdır (Maree, 2019).

Özel yetenekli bireylerin kariyer planlamalarının göz ardı edildiği ve bu konuda çok fazla çalışma yapılmadığı ortadadır. Kariyer gelişim süreci bireylerin gelecekteki meslek yaşamlarına dair seçimler yaptığı kariyer karar verme sürecini kapsayan ve yaşam boyu süren bir süreçtir (Brown, 2002). Ancak bireyin meslek sahibi olması sadece temel fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması noktasında bir aracı rol değil, bireyin yaşam doyumuna ulaşması noktasında da oldukça önemlidir. Bu sebeple özel yetenekli bireylerin kariyer planlamalarına gerekli hassasiyetin gösterilmesi ve özel yetenekli bireylerle çalışan her kesimin üzerine düşen görevi yerine

getirmesi önemlidir.

Literatür, özel yetenekli bireylerin yaşadığı problemleri ele alan çalışmalar bakımından zengindir ve bunlar farklı çalışmalar içerisine serpiştirilmiştir. Ancak özel yetenekli tanısı aldıktan sonra bu tanının bu bireyler üzerindeki bilişsel, sosyal, duygusal etkilerini, sosyal çevrelerinden aldıkları olumlu/olumsuz geri dönütleri, gerek eğitim ortamında gerekse de diğer ortamlarda yaşadıkları zorlukları ve gelecek planlarını tek çatı altında toplayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Özel yeteneklilik gerek dünyada gerekse de ülkemizde üzerinde durulan önemli konulardan biridir. Bu sebeple özel yetenekli tanısı alan bireylerin yaşadığı tüm zorlukları en başından bertaraf etmenin ya da bu bireylerin gereksinim duyduğu her türlü desteği gerek eğitim ortamında gerekse de sosyal çevrelerinde vermenin öneminin yadsınamaz olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma ile de başta ailelere, eğitimcilere, politika yapıcılara ve özel yeteneklilik konusunda çalışmalar yapan tüm STK'lara rehberlik etmek hedeflenmektedir. Özel yetenekli bireyler toplumlar açısından çeşitlilik ve zenginlik olarak görülmelidir. Bu noktada bu bireyler için uygun eğitim stratejileri, doğru eğitim politikaları ortaya koymak ve kariyer gelişimleri noktasında yol gösterici olmak önemlidir. Yapılan bu çalışma ve bulgularıyla sürece katkı sunmak hedeflenmekte ve özel yetenekli bireylerle ilgili tüm kesimlere rehberlik edilebileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, özel yetenekli tanısı almış olmanın ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkilerini ve kariyer planlarını ortaya koymak hedeflenmektedir. Çalışma, bilimsel sorulara yanıt bulmak adına ayırt edici bir yaklaşım olarak kabul gören (Büyüköztürk vd., 2014) durum çalışmasıyla desenlenmiş nitel bir araştırmadır. Hays'a (2004) göre durum çalışması bir veya daha fazla olay, sosyal grup, program veya ortamın ayrıntılı şekilde kendi ortamında incelenmesidir. Merriam (2013) göre ise durum çalışması bütünsel bir betimleme ve açıklama bulma hedefli yaklaşımdır. Nitel araştırmalarda genelleme kaygısı yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmanın da amacı var olan bir olguyu ortaya koymak ve genelleme yapmadan durum tespitinde bulunmaktır. Yani, özel yetenekli tanısı almış olmanın ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkilerini ve kariyer planlarını nasıl etkilediğini ortaya koymak çalışmanın temel amacıdır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu uygulama yapılmadan önce kapsam geçerliği için Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde görev yapan bir Doçent ve bir öğretim görevlisinin görüşüne sunulmuştur. Geri dönütler neticesinde gerekli düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Veri toplama aracındaki sorular şöyledir:

1. Özel yetenekli birey tanısı almanın senin üzerindeki bilişsel, sosyal ya da duygusal etkileri nelerdir? (olumlu/olumsuz) Lütfen açıklayınız.
2. Özel yetenekli birey tanısı aldıktan sonra sosyal çevrenizden (aile, okul vb.) aldığınız geri dönütler (olumlu/olumsuz) nelerdir? Lütfen açıklayınız.
3. Özel yetenekli birey olarak eğitim ortamında karşılaştığınız güçlükler nelerdir? Lütfen açıklayınız.
4. Özel yetenekli birey olarak gelecek planlarınız nelerdir? (Akademik beklenti, kariyer vb.) Lütfen açıklayınız.

Görüşmeler 18.11.2024-22.11.2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Etik kurallar çerçevesinde katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmiş, kimlikleri gizli tutulmuş ve gerçek isimleri yerine rumuz kullanılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin gizliliğinin sağlanması için K1, K2,... E1, E2, E3...şeklinde kodlama yapılmış ve öğrencilerin cevaplarına ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İğdır Fen Lisesi'nde öğrenim gören ve özel yetenekli tanısı almış 9, 10 ve 11. sınıflara devam eden yirmi (20) öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 14 tanesi 9. sınıf, 5 tanesi 10. sınıf ve 1 tanesi de 11. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların 11'i kadın, 9'u ise erkektir.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Okul	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi
	K	9
	K	9
	K	9
	K	9
	K	9
	E	9
	E	9
	E	9
FEN LİSESİ	E	9
	E	9
	E	9
	E	9
	E	9
	E	9
	K	10
	K	10
	K	10
	K	10
	K	10
	K	11

Verilerin Analizi

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde öncelikle toplanan verilerin kavramsallaştırılması, sonrasında ortaya çıkan kavramların düzenlenerek, temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için ise katılımcı teyidi gerçekleştirilmiştir. Sorular tüm katılımcılara aynı biçim ve sırada sorulmuş ve yanıtlar yazılı olarak not alınmıştır.

Sosyal bilimlerde insan davranışları devamlı değişim gösterdiğinden araştırma sonuçlarının yinelenmesi pek mümkün değildir. Bu sebeple nitel araştırmalarda güvenirlik yerine tutarlık kavramı tercih edilir (Merriam,

2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu sebeple durum çalışmalarında tutarlılığı artırmak adına araştırmalarda izlenen süreçler ayrıntılı bir şekilde açıklanmalı, ilgili dokümanlarla desteklenmeli ve raporlaştırılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Miles ve Huberman (1984) nitel veri analizi sürecinin üç evreden oluştuğunu söylemektedir. İlk evre görüşme, gözlem ve doküman incelemesi gibi veri toplama teknikleriyle elde edilen verilerin azaltılması evresidir. Bu evrede henüz işlenmemiş veri seti eleme, özetleme ve dönüştürme işlemlerinden geçirilir. Bu süreçte araştırmacı yaptığı çalışmanın kapsamına göre hangi verileri araştırmacının kapsamı dışında bırakacağına, hangi verileri araştırma kapsamına alacağına ve nasıl bir sınıflandırma yapacağına karar vermektedir. İkinci evre ise verilerin görselleştirilmesi sürecidir. Bu evrede ayıklanan ve özetlenen veriler çalışmanın amacına göre örüntülenir. Belirli bir anlam ifade etmeyen veri seti, örüntüleme yöntemiyle birlikte daha anlaşılır bir form alır. Veri analiz sürecinin son basamağını ise teyit etme, sonlandırma evresi oluşturmaktadır. Bu son evrede verilerin ne anlama geldiği anlaşılmalı çalışılır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alınarak son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler çalışmanın amacı doğrultusunda özetlenmiş ve dönüştürme işlemine tabi tutulmuştur. Çalışmada araştırma soruları ışığında '*Bilişsel, Sosyal, Duygusal Etki, Sosyal Çevreden Alınan Dönütler, Eğitim Ortamında Karşılaşılan Güçlükler ve Gelecekle İlgili Planlar*' başlıklı 4 tema belirlenmiştir. Kodlar oluşturulurken araştırmanın amacı ve görüşme soruları dikkate alınmış ve oluşturulan kodların çalışmada ne sıklıkta geçtiğine bakılarak, çalışmanın amacı kapsamında kaydadeğer kodlar olup olmadıklarına karar verilmiştir. Çalışmada elde edilen kavramlardan birbirleriyle bağlantılı olanlarsa belirli kategoriler altında sınıflandırılmıştır.

Bulgular

Öğrenci ifadeleri doğrultusunda elde edilen bulgular ve tablolar bu bölümde verilmiştir. Araştırmanın 1. sorusundan elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 2. Özel Yetenekli Tanısı Almanın Katılımcılar Üzerindeki Zihinsel, Sosyal ya da Duygusal Etkileri

Tema	Kategori	Kod	f
Bilişsel, Sosyal, Duygusal Etki		İyi hissetmek, mutluluk, sevinç	5
		Kendine güven/kendini fark etme, bu durumu avantaja çevirme	3
	Olumlu	Motivasyon artışı	2
		Ön plana çıkma, gurur duymak/ duyulması	2
		Bilimsel/proje	2
		Toplam	14
	Olumsuz	Beklenti artışı, baskı	1
		Kötü hissettirme	1
		Toplam	2
	Nötr	Pek bir şey olmadı, olumlu ya da olumsuz etkisi olmadı, Nötr, soruya cevap yok, her hangi bir etki yaratmadı	6
		Toplam	6

Tablo 2 incelendiğinde özel yetenekli tanısı almanın katılımcılar üzerindeki bilişsel, sosyal ya da duygusal etkilerinin genel anlamda olumlu olduğu görülmektedir. Özel yetenekli tanısı almanın bu bireyler üzerindeki etkilerini kendi cevapları üzerinden (olumlu, olumsuz ve nötr) ayırtırdığımızda öğrenci görüşleriyle ilgili ortaya çıkan tablo şöyledir:

Olumlu hissettirdi diyen öğrencilere ait ifadeler;

- (K1) *Tübitak, Teknofest gibi proje alanlarında olumlu etkisi oldu.*
- (K2) *Diğer bireylere göre ön plana çıkmak gurur verici.*
- (K3) *Böyle bir tanı kendimi çok iyi hissettirmişti.*
- (E1) *Mutluluk, sevinç gibi etkileri oldu.*
- (E2) *Kendimi üstün bir birey olarak değil, daha ziyade kapasitemin her şeye yetebileceğine inandım.*

- (E3) *BİLSEM'e gidebileceğim için mutluluk hissettim. Sosyal açıdan beni mutlu ediyor.*
- (E5) *Zor konuları kendime göre basitleştiriyorum ve daha iyi öğreniyorum.*
- (K6) *Kendimi daha iyi hissediyorum. Bir şeyi yaparken kendimi başarabileceğime inandırıyorum. Kendimi daha iyi motive ediyorum.*
- (K7) *Herkes benden en iyi sonuçları beklemeye başladı ancak güzel bir duygu.*
- (K9) *Olumsuz pek bir etki yaratmadı aksine çok fazla olumlu yönü var. Bazı projelerde bu açıdan öncelikli olabiliyorum.*
- (K10) *Bilişsel olarak öz farkındalığının artmasıyla kendime olan güvenim pekişti.*
- (K11) *Güzel hissettirdi.*

Olumsuz hissettirdiğini ifade eden öğrenci görüşleri;

- (E4) *Beklenti ve baskı artıyor.*
- (E9) *Pek bir etki yaratamadı. Bu tanı hayatta pek bir sınır olmadığını hatırlatıyor. Bu da bazen kötü etkileyebiliyor.*

Olumlu ya da olumsuz görüş bildirmeyen öğrenci ifadeleri ise şöyledir:

- (K4) *Pek bir şey olmadı sadece motivasyonum arttı. Bazı etkinliklerde gerçekten özel yetenekli olduğumu fark ettim.*
- (K5) *Olumlu etkiler yarattı ama pek bir şey olduğunu düşünmüyorum.*
- (E6) *Olumlu olumsuz bir etkisi olmadı. Normaldi.*
- (E7) *Nötr*
- (K8) *Herhangi bir etki yaratmadı.*
- (E8) *Ben özel yetenekli olarak anılmayı doğru bulmuyorum. O sebeple bu soruyu yanıtlamayacağım.*

Tablo 3. Özel Yetenekli Tanısı Aldıktan Sonra Katılımcıların Sosyal Çevrelerinden Aldığı Dönütler

Tema	Kategori	Kod	f
Sosyal Çevreden Alınan Dönütler	Olumlu	Pozitif (olumlu), tebrik, gurur duymak, mutluluk, destek olma	11
		Toplam	11
	Olumsuz	Yüksek beklenti	1
		Olumsuz arkadaş tavrı	3
		Olumsuz öğretmen tavrı	1
		Ailenin şaşırması	1
		Toplam	6
	Nötr	Herhangi bir dönüt olmadı, ekstra bir şey olmadı, yanıtsız, olumlu/olumsuz dönüt almadım, güçlük yaşamadım	6
		Toplam	6

Tablo 3 incelendiğinde özel yetenekli tanısı aldıktan sonra katılımcıların sosyal çevrelerinden aldığı dönütlerin genel anlamda olumlu olduğu görülmektedir. Özel yetenekli tanısı aldıktan sonra katılımcıların sosyal çevrelerinden aldığı dönütlere ilişkin cevapları (olumlu, olumsuz ve nötr) ayrıştırdığımızda öğrenci görüşleriyle ilgili ortaya çıkan tablo şöyledir:

Sosyal çevreden alınan olumlu dönütlere ilişkin öğrenci görüşleri:

(K2) Ailem ve arkadaşlarım tebrik etti.

(K3) Olumlu dönütler aldım.

(K4) Ailem gurur duydu.

(K5) Dönütlerin hepsi olumlu. Çevrem tarafından tebrik ediliyorum.

(E1) Tebrik ettiler.

(E3) Ailem mutlu oldu. Yakın arkadaşlarım tebrik etti.

(E7) Olumlu dönütler aldım.

(K8) Annem mutlu oldu.

(K9) Ailem ve okul tarafından olumlu karşılandım.

(K11) Ailem ve sevdiğim insanlar yanımdaydı, desteklendim.

Sosyal çevreden alınan olumsuz dönütlere ilişkin öğrenci görüşleri:

- (E5) *Hocalarım 'BİLSEM'e gitmeyin, boş bir yer' ifadesini kullanıyorlar.*
- (K6) *Okulda öğretmenlerim bunun farkında olarak bana daha ileri düzey sorular sordular fakat beklentileri yükseldi. Arkadaşlarım önemsemedi, ailem de şaşırır mışa benzemiyor.*
- (K7) *Herkes sevindi ancak bazı arkadaşlarım bana karşı tavır aldı.*
- (K9) *İlk zamanlar arkadaş çevresinden bazı olumsuz dönütler almıştım.*

Sosyal çevrelerinden aldıkları dönütlere ilişkin (nötr) öğrenci görüşleri şöyledir:

- (K1) *Herhangi bir dönüt olmadı.*
- (E2) *Kendimi hiçbir zaman özel yetenekli olarak tanımlamadım. Bu sebeple dönüt olmadı.*
- (E4) *Ekstra bir şey olmadı.*
- (E6) *BİLSEM'i kazananları çok zeki zannediyorlar ancak öyle değil.*
- (E8) *Yanıtsız*
- (E9) *Olumlu-olumsuz bir dönüt almadım.*
- (K10) *Pek fazla güçlükle karşılaştığım söylenemez.*

Tablo 4. Özel Yetenekli Birey Olarak Katılımcıların Karşılaştıkları Güçlükler

Tema	Kategori	Kod	f
Eğitim Ortamında	Sınıf ve Okul Ortamı	İki kuruma (BİLSEM ve Fen lisesi) gitmenin zorluğu,	3
Karşılaşılan		Okulun yorucu/sıkıcı oluşu	
Güçlükler		Daha fazla görev, sorumluluk, ödev	1
		Zor sorular	1
		Dersi anlamakta zaman zaman zorlanma	1
		Toplam	7
		Basit konuların zaman kaybı oluşunu düşünme	1

	Hissedilen Duygu ve Düşünceler	Yapamadığında hissedilen gerginlik	1
		Hızlı öğrenme kapasitesinin süreci sıkıcı hale getirmesi	1
		Kendine zaman ayıramama	1
		Yorgunluk	3
		Toplam	6
	Nötr	Herhangi bir zorlukla karşılaşmadım, pek yok	9
		Toplam	9

Tablo 4’de özel yetenekli birey olarak karşılaştıkları güçlükler; sınıf ve okul ortamında karşılaşılan güçlükler ve hissedilen duygu/düşünce zorlukları olarak kategorilendirilmiştir. Bu soruya ilişkin öğrenci cevaplarını (sınıf ve okul ortamında karşılaştıkları güçlükler, hissettikleri duygu ve düşünceler ve nötr) ayrıştırdığımızda öğrenci görüşleriyle ilgili ortaya çıkan tablo şöyledir:

Öğrencilerin sınıf ve okul ortamında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri şöyledir:

- (K2) Diğer öğrenci arkadaşlarımıza göre daha fazla görev ve sorumluluk almak.
- (E2) Her insan gibi zaman zaman derslerimi anlamakta zorluk yaşıyabiliyorum.
- (E1) Eski okulumda sınavlarımı daha zor yapıyorlardı.
- (E6) BİLSEM’e de gittiğim için hem okul hem BİLSEM beni yoruyor.
- (E7) BİLSEM’e de gittiğim için hem okul hem BİLSEM ders saatleri çakışabiliyor ve yorucu olabiliyor.
- (K7) Her sene aynı şeyleri görüyoruz.

Öğrencilerin sınıf ve okul ortamında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin hislerine ve düşüncelerine ilişkin görüşeler:

- (E3) Bir soruyu çözemediğimde çözene kadar onunla uğraşmam ve bu durumun üzerimde yarattığı gerginlik.
- (E5) Bazı basit konuların müfredattan çıkarılmasını istiyorum çünkü bu konuları öğrenmeye çalışmamın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.

- (E6) *BİLSEM'e de gittiğim için hem okul hem BİLSEM beni yoruyor.*
- (E7) *BİLSEM'e de gittiğim için hem okul hem BİLSEM ders saatleri çakışabiliyor ve yorucu olabiliyor.*
- (E9) *Aşırı ödevlerden dolayı kendime zaman ayıramıyorum.*
- (K6) *Hızlı öğrendiğimi düşünüyorum ve öğretmen yeni konuya geçene kadar boşta kalıyorum.*
- (K8) *Okulun 5 gün olması çok yorucu.*

Öğrencilerin sınıf ve okul ortamında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin olumlu ya da olumsuz olmayan cevaplarına ilişkin görüşleri şöyledir:

- (K1) *Herhangi bir zorlukla karşılaşmadım.*
- (K3) *Herhangi bir zorluk yaşamıyorum.*
- (K4) *Herhangi bir zorluk yaşamıyorum.*
- (K5) *Herhangi bir zorluk yaşamıyorum.*
- (E4) *Pek yok.*
- (E8) *Herhangi bir güçlükle karşılaşmadım.*
- (K9) *Pek yok.*
- (K10) *Pek fazla güçlükle karşılaştığım söylenemez.*
- (K11) *Şu ana kadar pek fazla güçlükle karşılaşmadım.*

Tablo 5. Özel Yetenekli Birey Olarak Katılımcıların Gelecek Planları

Tema	Kategori	Kod	f
Gelecekle İlgili Planlar	Kariyer	Pilot, Bilgisayar/yazılım mühendisliği, Uçak mühendisliği, Savcı Güzel Sanatlar Fakültesi, Tıp, Harp Okulu, Serbest meslek	17
		Akademik olarak iyi sıralama	3
		Tübitak, Teknofest başarısı	3
		Toplam	23
	Nötr	Şimdilik yok	1
		Toplam	1

Tablo 5 incelendiğinde genel olarak öğrencilerin geleceğe dair kariyer planlarının net olduğu görülebilir. Bu bulgulara ilişkin öğrenci görüşleri şöyledir:

- (K1) *Güzel bir proje ile Tübitak ya da Teknofest'te başarılı olmak istiyorum.*
- (K2) *Okulda iyi bir derece yapmak, kariyer olaraksa mühendis olmak istiyorum.*
- (K3) *Mühendis ya da pilot olmak isterim.*
- (K4) *Mühendis olmak ve Tübitak'da proje yazmak istiyorum.*
- (K5) *Tıp okumak ve akademik kariyer yapmak istiyorum (Doç., Prof. vs olmak istiyorum)*
- (E1) *Bilgisayar mühendisi olmak istiyorum.*
- (E2) *Memur olarak değil de serbest çalışıp, kendi işimi yapmak istiyorum.*
- (E3) *Tıp okumak istiyorum.*
- (E4) *ODTÜ'de mühendislik okumak istiyorum.*
- (E5) *Proje yapıp mucit olmak istiyorum.*
- (E6) *Tıp okumak istiyorum.*
- (E8) *İyi bir üniversiteden mezun olup iyi bir yerde çalışmak istiyorum.*
- (E9) *Bilgisayar ya da yazılım mühendisliği.*
- (K6) *Yazılım mühendisliği okumak istiyorum.*
- (K7) *Uçak mühendisliği okumak istiyorum.*
- (K8) *YKS birincisi olup savcı olmak istiyorum.*
- (K9) *Yazılım mühendisliği istiyorum.*
- (K10) *Türkiye'de sayısalda derece yapmak.*
- (K11) *Mimar Sinan Üniversitesi, Hava Harp Okulu, Kara Harp Okulu, Tıp ya da Diş hekimliği istiyorum.*

Nötr (cevap yok)

- (E7) *Şimdilik yok.*

Tartışma ve Sonuç

Çalışma bulgularına göz attığımızda özel yetenekli birey tanısı almanın öğrenciler üzerindeki etkilerinin olumlu olduğu görülmektedir. Sadece birkaç öğrencinin beklenti ve baskının artışı söz ettiği, 6 öğrenci içinde

durumun kendileri nazarında net olmadığı görülebilir. Bu sonuç bu anlamda pozitif olarak yorumlanabilir. Ancak, ebeveyn ve öğretmenlerin aşırı ve gerçekçi olmayan beklentileri, yoğun ilgileri, çocuğun yetenek ve öğretimi arasındaki uyumsuzluk, akran ilişkilerinde tecrübe edilen zorluklar, diğer bireylerce anlaşılama gibi sebepler özel yetenekli bireylerde davranışsal ve duygusal problemlerin daha yoğun ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir (Morawska ve Sanders, 2009; Vanmeerbeek vd., 2006). Doğal olarak beklentinin yüksek oluşu ya da baskı gibi negatif yaklaşımlar bu bireyler üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Gerek ebeveynlerin, öğretmenlerin gerekse de öğrencinin sosyal çevresinin özel yetenekli öğrenciden yüksek düzeyde başarı beklentisinin olması yoğun tempo altında ezilen (kendi okulu, BİLSEM vb.) bu bireylerin kaygı düzeyini artırarak, başarısızlık hissi yaşatabileceği ve bireyin yalnızlaşmasına neden olabileceği söylenebilir.

Özel yetenekli bireylerin özellikle olumsuz arkadaş ve öğretmen tavrından söz ettikleri görülmektedir. Yapılan çalışmalara göz atıldığında çalışma bulgularını destekler sonuçlara ulaşmak mümkündür. Özel yetenekli bireylerin aşırı hassasiyetleri ve mükemmeliyetçilikleri sebebiyle yeteneklerinin kabul gördüğü destekleyici ortamlara olan gereksinimleri oldukça yüksektir (Reis vd., 2004). Böyle bir destek göremediklerinde ise bu bireyler akranlarına uyum sağlamak için yeteneklerini gizlemek ya da potansiyellerinin altında performans ortaya koymak gibi başa çıkma mekanizmaları sergileyebilmektedir (Cross ve Swiatek, 2009). Özel yetenekli bireylerin sosyal, duyuşsal, bilişsel farklılıklarının olduğu ve bu farklılıkların duyuşsal ve sosyal alanlarda çoğunlukla uyum noktasında sorun yaşamalarına neden olduğu ortaya konulmaktadır (Aydın ve Konyalıoğlu, 2011; Çitil, 2018). Bazı çalışmalarda özel yetenekli bireylerin akranlarına nazaran sorunlarla daha kolay baş ettiklerini belirtmektedir (Markusic, 2019).

Karakuş (2010); Çamdeviren (2014); Saranlı (2017) çalışmalarında özel yetenekli bireylerin akranlarıyla iletişim sorunları yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Saranlı (2017) çalışmasında bu bireylerin sosyal ve duygusal anlamda zorluklar yaşadığını ve bu sebeple yalnız kalmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Jovanovic ve Vukić (2018); Levent (2020); Ünlü ve Karadaş (2023) ise çalışmalarında özel yetenekli bireylerin akranları tarafından zorbalığa uğradığını ve dışlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bir grubun üyesi olma, başkalarıyla birlikte yaşama, onlardan kabul görme, arkadaşlık, sevmek ve sevilme gibi sosyal gereksinimler insanlar için önemlidir

(Gürcan, 2013). Fizyolojik ve sosyal gereksinimlerinin giderilmesi kişinin diğer gereksinimleri için bir kaynak oluşturmaktadır. İnsanların sosyal gereksinimleri giderilmezse, bu kişiler toplumdan soyutlanmakta ve aidiyet duygusundan mahrum olarak kendilerini yalnız ve terk edilmiş hissetmektedirler. Aile kurma ve çevredeki bireylerle duygu alışverişinde bulunma isteği sosyal gereksinimlerden kaynaklanmaktadır. Çalışma bulgularında (K6) ve (K7) rumuzlu öğrenciler, özel yetenekli tanısı almış bireyler olarak arkadaşlarının önemsememesinden ve olumsuz tavırlarından söz etmişlerdir.

(K6) *‘Okulda öğretmenlerim bunun farkında olarak bana daha ileri düzey sorular sordular fakat beklentileri yükseldi. Arkadaşlarım önemsemedi, ailem de şaşırmışa benzemiyor’.*

(K7) *‘Herkes sevindi ancak bazı arkadaşlarım bana karşı tavır aldı’.*

Bu iki ifadenin de yukarıdaki çalışma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Bu dışlanma/yok sayma ya da farklılıkları kabul etmeme davranışları özel yetenekli bireylerin bir süre sonra kendi iç dünyalarına çekilmelerine ya da davranışsal, duygusal boyutta farklı problem yaşamalarına neden olabilir. Konuyla ilgili olarak, Atas ve Sirem (2020) çalışmalarında özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinde *kazanma hırsı, kurallara bağlılık, anlaşılma isteği, ortak ilgi, ısrar, şımartılma, aidiyet ve beklenti baskısı* oluşturduğu; *sosyal ilişkilerde ise kıskançlık, liderlik, benmerkezcilik ve en iyi olma arzusu* oluşturduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Özel yetenekli bireyler yaşadıkları arkadaşlık sorunlarını içselleştirerek, iletişim başlatma ve sürdürme noktasında kendilerini eksik görebilmekte, yalnız hissedebilmekte ve içe kapanmayı tercih edebilmektedir (Saranlı, 2017; Erigüç vd., 2013; Levent, 2011). Arkadaşlardan algılanan sosyal destek, psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcısıdır. Olumlu akran ilişkileri, özel yetenekli bireylerin psikolojik sağlamlığını arttırmada önemli bir etkindir. Günlük problemleri arkadaşlarla paylaşmak ve karşılıklı destek alıp vermek zorluklarla mücadele etme noktasında bu bireylere yardımcı olabilir. Ancak, özel yetenekli bireyler akranlarıyla olan ilişkilerinde zaman zaman akran baskısı, ayrımcılık ve yetenekleri hakkında belirsizlik gibi zorluklarla da karşılaşabilmektedir. Bu anlamda bu bireylerin psikolojik sağlamlıklarını artırmak adına olumlu akran ağı oluşturarak, anlamlı etkileşimler yaşamalarını sağlamak önemli olabilir (Ford, 1994; Kim, 2015; Reis vd., 2004).

Özel yetenekli bireylerde başarısızlığın temel sebeplerinden birisi de bu bireylere dönük uygun bireysel eğitim programlarının uygulanmaması, öğretmenlerin ve ebeveynlerin özel yetenekli öğrencilerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmaması gösterilebilir (Gönültaş ve Emir, 2022). Eğitim öğretim ortamlarında bu bireyler için doğru düzenlemeler yapıldığında öğrencilerin düşük not alma, derse ilgisiz kalma ya da okulu terk etme gibi davranışları azaltılabilmektedir (Matthews ve McBee, 2007). McCoach ve Siegle (2003) çalışmalarında okula karşı olumsuz tutum, okula gitmek istememe, eğitim programlarının özel yetenekli bireylerin ilgi ve gereksinimlerine karşılık gelmemesi gibi sebeplerden ötürü başarısızlık yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Nitekim çalışma bulgularında;

(K6) *'Hızlı öğrendiğimi düşünüyorum ve öğretmen yeni konuya geçene kadar boştaki kalıyorum'*, (E5) *'Bazı basit konuların müfredattan çıkarılmasını istiyorum çünkü bu konuları öğrenmeye çalışmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.'*, (E5) *'Hocalarım 'BİLSEM'e gitmeyin, boş bir yer' ifadesini kullanıyorlar.'* şeklinde sorulara cevaplar vermişlerdir. Bütün bu ifadeler öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum geliştirmesinde ve okulda uygulanan eğitim programlarının bu bireylerin ilgi ve gereksinimlerine karşılık gelmemesi gibi sebeplerden ötürü öğrencilerde başarısızlık hissine ve okuldan sıkılarak okuldan uzaklaşmalarına neden olabilir.

Özel yetenekli öğrencileri tanımayan, bu bireylerin kendilerine has davranışlarını bilmeyen öğretmenler, öğrencilerin gereksinimlerine dönük uygun program hazırlamakta zorlanabilir (Clark, 2002). Siegle (2001) çalışmasında özel yetenekli bireylerin tespitinde öğretmenlerin bu bireylere ilişkin inanç, tutum, bilgi, beklenti, önyargı ve tecrübelerinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karakuş (2010) ise çalışmasında öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilerle ilgili yeterli donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Jovanovic ve Vukić (2018); Levent (2020); Ünlü ve Karada (2023) çalışmalarında öğretmenlerin, özel yeteneklileri anlamada yetersiz kaldıkları, ceza verdikleri, sert davrandıkları ve olumsuz iletişim kurup, gereksinimlerinin karşılanmasında yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bu görüşlerin aksine öğretmenleriyle olumlu ilişkiler geliştirdiğini ifade eden öğrenci sayısı da oldukça fazladır.

Öğretmenlerin, özel yetenekli bireylerle ilgili yeterli donanıma sahip olmayışları, onlarla iletişimlerinde sorun yaşamaları, (E5) rumuzlu öğrencinin cevabıyla ilintili olarak olumsuz öğretmen görüşünün nedenleri arasında eğitim ortamında karşılaşılan güçlüklerle örnek gösterilebilir. (E5)

rumuzlu öğrencinin ‘Hocalarım *BİLSEM’e gitmeyin, boş bir yer*’ ifadesinin yukarıdaki çalışma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Özel yetenekli bireyler eğitim ortamında karşılaştıkları güçlükler noktasında; birden fazla kuruma devam etmenin yorgunluğu, ödevlerin ağır oluşu, bir şeyi yapamadıklarında hissettikleri gerginlik, hızlı öğrenme kapasitelerinin süreci sıkıcı hale getirmesi gibi olumsuzlardan söz etmişlerdir.

Yapılan çalışmalar özel yetenekli bireylerin eğitim ortamlarında farklı zorluklarla karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymaktadır. Avcı ve Sakallı Demirok (2022) ve Ünlü ve Karadaş (2023) çalışmalarında özel yetenekli bireylerin bir kısmının eğitim ortamlarında derslerden sıkıldığını; Çitil (2018); Leana –Taşcılar ve Kanlı (2014); Özbay (2013); Ünlü ve Karadaş (2023) çalışmalarında özel yetenekli bireylerin akademik, sosyal ve duygusal anlamda kendilerini akranlarından farklı hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçların çalışma bulgularını destekler nitelikte olduğu yorumunda bulunulabilir. Özel yetenekli bireylerin bir şeyi yapamadıklarında hissettikleri gerginlik ve hızlı öğrenme kapasiteleri süreci sıkıcı hale getirebilir. Bu durumun da yapılan çalışmalarla örtüştüğü ifade edilebilir. Çünkü bu bireylerin büyük çoğunluğu çabuk öğrenen, mükemmeliyetçilik duyguları olan, sonuca odaklı bireyler olarak gösterilebilirler. Bu bireyler başarısız olduklarında özgüvenleri kolayca zedelenir, kendilerine olan güvenlerini kaybedebilirler.

Ünlü ve Karadaş (2023) çalışmalarında özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında yetenek derslerinin olmasını, demokratik bir ortamın oluşmasını ve ödev/sınavların olmamasını istediklerini ortaya koymuşlardır. Öğrenci (E9)’un ‘*Aşırı ödevlerden dolayı kendime zaman ayıramıyorum*’ ifadesinin de bu sonucu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Türkiye’de kaynaştırma eğitimi kapsamında akranlarıyla aynı eğitim ortamında eğitimlerini sürdüren özel yetenekli öğrenciler; adaptasyon sorunu, eğitim programlarının içeriği, dikkatlerinin çabuk dağılması, akademik olarak akranlarından daha ileri oluşları gibi sebeplerden dolayı eğitim ortamlarında sorun yaşayabilmektedir (Çitil, 2016; Dill, 2012; Özbay, 2013; Sağlam ve Polat, 2020). Verilen cevaplardan biri (E5), bazı derslerin ve etkinliklerin bu öğrencilerce zaman kaybı olarak görülmesi ve müfredattan çıkarılması gerektiği ve ‘*Hızlı öğrendiğimi düşünüyorum ve öğretmen yeni konuya geçene kadar boşta kalıyorum*’ (E6) cevapları eğitim ortamında bu öğrencilerin sorun yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Montgomery (2003) ve Sezer (2015) çalışmalarında özel yetenekli öğrencilerin rutin ödevlerden

ve tek tip faaliyetlerden sıkılabileceği, önlem olaraksa bireyselleştirilmiş ve zenginleştirilmiş eğitim programlarının bu bireyler için etkili olabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Çetin ve Ünsal (2020) çalışmalarında özel yetenekli bireylerin hızlı ve kolay öğrenen, güçlü hafızaya sahip, olaylara farklı bir gözle bakabilen, özgün ve sıra dışı fikirlere sahip, meraklı, öğrendiklerini genelleyebilen, çıkarımda bulunabilme gibi zihinsel becerilere sahip bireyler oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bireylerin başarısızlığa aşırı tepki verdikleri, duygularını yoğun yaşadıkları ve çabuk sıkıldıkları diğer bulgulardır. Bu bulguların da çalışma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Kaymakcı, Şahin Düğenci ve Korkmaz (2023) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin üst düzey iletişim becerisine sahip olduklarını ve bu çocukların iletişim becerilerinin yüksek oluşunun akademik başarılarını olumlu etkilediğini ve karşılaştıkları zorluklarla daha kolay baş edebileceklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, kaynaştırma ve bütünlendirme eğitimi kapsamında özel yetenekli öğrencilerin zenginleştirme ve farklılaştırma gereksinimlerinden dolayı tüm branş öğretmenlerince Zenginleştirilmiş Eğitim Planlarının (ZEP) öğrenci performansı doğrultusunda hazırlanmasının öneminden söz edilebilir (Jovanovic ve Vukić, 2018). Özel yetenekli bireylerin yeteneklerine ve bilişsel süreçlerine hitap edecek şekilde okul ortamında etkinlik ve ders içeriklerinin planlanarak oluşturulması; okul haricinde Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM), Uluslararası Yetenekli Çocuklar Eğitim Programı (UYCEP), Üstün Yetenekliler Eğitim Programı (ÜYEP) gibi kurumlardan ekstra ders desteği almaya ihtiyaç duymadan, kendi okullarındaki etkinlik ve ders saatlerinin artırılarak yeterli sayıda ve nitelikte derslerin verilmesi gerektiği ifade edilebilir (Ünlü ve Karadaş, 2023).

Çalışmada yalnızca bir öğrenci (E7) meslek belirtmemiş, bir öğrenci ise (K11) birden fazla meslek alanından söz etmiştir.

Özel yetenekli bireyler sahip oldukları farklı özellikler sebebiyle kariyer gelişim sürecine akranlarından daha erken yaşlarda başlamaktadır (Watters, 2010). Akademik başarılarının yüksek oluşu ise bu bireyleri meslek seçiminde özellikle güçlü performans gösterdikleri alanlara doğru yönlendirmektedir (Davashgil, 2004). Nitekim çalışma grubunun tümü fen lisesi öğrencisi olup, çoğunluğu meslek tercihinde sayısal bölümleri tercih edeceğini ifade etmiştir. Bu durumun çalışma bulgularını destekler bir ifade olduğu yorumunda bulunulabilir.

Avcı ve Sakallı Demirok (2022) çalışmalarında özel yetenekli bireylerin gelecekle ilgili planlarına ilişkin farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Çünkü çalışma grubunun seçmek istediği mesleklerin farklılık gösterdiği görülebilmektedir.

Güleç, Karaburçak, Akalan ve Tatar (2020) çalışmalarında kariyer iyimserliği açısından özel yetenekli ortaöğretim öğrencileriyle normal popülasyon arasında özel yetenekli bireyler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şimşek (2011) lise ve Topgül (2017) ise üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin gelecek kavramına ilişkin bazı tereddütlerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Her ne kadar bu çalışmada özel yetenekli bireylerle özel yetenekli tanısı almamış birey karşılaştırması yapılmamış olsa da çalışma bulgularından özel yetenekli öğrencilerin kariyer seçimi noktasında net oldukları, kafalarının karışık olmadığı söylenebilir.

Perrone (1997) genel popülasyonun aksine özel yetenekli bireylerin büyük çoğunluğunun tek bir kariyer seçme eğiliminde olduklarını ve meslek seçimini yaşamlarının en önemli parçası olarak gördüklerini belirtmektedir. Perrone'nin bu yorumu için de çalışma sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çoğunluğu [(K11) hariç] net bir şekilde tek meslek ifade etmişlerdir. Kariyer planlamada bireylerin güçlü yönlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir (Özdaşlı, 2008). Kariyer planlama gelecek yönelimli olup, bireylerin güçlü yönlerini vurgular. Bir anlamda geleceğe iyimser bakmak, sağlıklı bir kişiliğin de göstergesidir (Day ve Rottinghaus, Savickas, 2003).

Öneriler

Çalışmanın birinci ve ikinci sorusu birlikte değerlendirildiğinde özel yetenekli bireyler, özel yetenek tanısı almış olmanın kendileri üzerinde olumlu etkilerinden söz etmişlerdir. Sosyal çevrelerinden aldıkları dönütler bakımından ise olumlu olduğu kadar, maalesef gerekli reaksiyonun gösterilmediği ve olumsuz tavırların da olduğu görülebilmektedir.

Özel yetenekli bireylerin her konuda başarılı olacakları ya da olmaları gerektiği algısı yanlıştır. Çünkü bu bireylerin de kendilerine has özellikleri vardır. Bir alanda başarılı olan özel yetenekli bir birey farklı bir alanda daha az başarılı olabilir. Bu anlamda gerek ailelerin gerekse de eğitimcilerin bunu dikkate alarak bu bireylere yaklaşması önemlidir. Evde, okulda ya da

sosyal çevrelerinde zengin uyarıcıların sunulması, bu bireylerin gelişimlerini destekleyici ve itici bir güç etkisi yaratabilir. Erken çocukluk döneminde ebeveyn-özel yetenekli çocuk, öğretmen-özel yetenekli öğrenci ve bu çocukların akranlarıyla olan iletişimlerinde gerekli desteğin tüm paydaşlarca (hükümetler, politika yapıcılar, STK'lar vb.) verilmesi, sonraki süreçte bu çocukların sosyal çevrelerince kabullerini kolaylaştıracak gibi yaşayacakları zorlukları da en aza indirme noktasında ciddi bir adım olabilir.

Özel yetenekli bir çocuğa sahip olmak anne babaların tercihi olmayıp, gelişimsel farklılıkları sebebiyle ebeveynlerin bu çocuklarla daha yakından ilgilenmeleri gerektiği bir gerçektir. Bu durum onlar adına eğlenceli olabildiği kadar zorlu bir süreç de olabilir. Bu anlamda daha fazla desteğe ihtiyaçları olduğu ortadadır. Çocuklarının potansiyellerini geliştirebilecekleri ve gelişim gereksinimlerini ortaya koyabilecekleri ciddi desteklere ihtiyaçları bu anlamda yadsınamaz. Ebeveynlerin kaygılarını hafifletecek, onlara yol gösterecek, çocuklarını sosyal, duygusal, ruhsal her anlamda anlayabilecekleri ve onlara destek sunabilecekleri eğitimlere ve yönlendirmelere gereksinimlerinin öneminden söz edilebilir.

Ailelere ve eğitimcilere özel yetenekli bireylerin özellikleriyle ilgili verilecek eğitimler, bu bireylerin yaşadığı her türlü zorlukla ilintili olarak ailelere ve eğitimcilere daha empatik olmaları noktasında farklı bir bakış kazandırabilir. Yine okullarda akran gruplarına verilecek bireysel farklılıklara saygı eğitimlerinin, akranların birbirleriyle olan iletişimlerinde daha yapıcı bir atmosfer yaratabilir. Özel yetenekli bireylerin akranlarıyla yaşadıkları problemleri en aza indirmek adına akran destek eğitimleri verilebilir. Yine özel yetenekli bireylerin sosyal duygusal zorluklar karşısında yaşadıkları olumsuzlukları en aza indirmek için sosyal beceri eğitimleri verilebilir.

Çalışmanın 3. sorusunda özel yetenekli öğrenciler sınıf/okul ortamında karşılaştıkları güçlükler ve bu durumlarla ilgili hissettiklerini ve düşündüklerini ifade etmişlerdir. Birden fazla kuruma devam etmenin ortaya koyduğu zorluk ve yaşanan yorgunluk, bıkkınlık hissi, kendisine kolay gelen konuların zaman kaybı olarak görülmesi, kendine zaman ayıramama gibi olumsuz ifadeler öğrencilerin aldıkları eğitime dönük olumsuz görüşleridir. Bu çocukların erken yaşta fark edilmesi ve gelişim özellikleri dikkate alınarak uygun eğitim almaları önemlidir. Geleceğin inşası noktasında eğitimin fonksiyonları dikkate alındığında özel yetenekli bireylerin eğitimine olan özenin önemi yadsınamaz. Bugün pek çok gelişmiş

ülkeye özel yetenekli bireyler konusunda örnek teşkil eden Enderun Mektepleri gibi okulların açılması önemlidir. Bu işlevi yalnızca BİLSEM'lere bırakmanın bu anlamda doğru olmadığı da söylenebilir. Okullarda da özel yetenekli öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gereksinimleri doğrultusunda programlar hazırlamak ve eğitim sisteminin içerisine entegre etmek bir yöntem olarak uygulanabilir. Farklı programlarla özel yetenekli bireylerin gelişim alanlarına bu anlamda kendi okullarında da katkı sunulabilir. Özel yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin de özel yeteneklilik konusunda daha ciddi eğitimler alması, sadece akademik yönden öğrenciye destek olmak değil, bu bireyleri sosyal duygusal anlamda da tanımak, üniversitelerden ve STK'lardan bu anlamda destek almak yani daha geniş bir perspektiften bakmak gerekebilir.

Çalışmanın son sorusunda özel yetenekli öğrencilerin gelecek planlarıyla ilgili kafalarının karışık olmadığı, oldukça net olduğu görülmektedir. Zorlukları aşmada muhakkak ki en önemli konulardan birisi özel yetenekli bireylere yapılacak etkili kariyer danışmanlığıdır. Bu bireylerin yöneldikleri alanlarda yüksek motivasyonla çalışmaları ve güçlü performans ortaya koymaları sebebiyle kariyer planlamalarını en güçlü oldukları alana yönlendirmelerinin gerekliliği söz konusudur (Sürücü, Kontaş ve Bacanlı, 2015). Yapılacak yönlendirmelerin ve ortaya konacak politikaların da bu doğrultuda yapılması, özel yetenekli bireyleri başarıya götürecek unsurlar arasında sayılabilir. Özel yetenekli bireylerin yeteneklerinin fark edilmesinde ailenin önemi inkar edilemez. Bu anlamda ailelerin kariyer gelişimi konusunda çocuklarını desteklemeleri ve yol gösterici olmaları oldukça önemlidir denebilir.

Çalışmalar, özel yetenekli bireylerin algıladığı sosyal desteğin bu bireylerin uyumlarında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlamda sosyal çevresinden (aile, okul, akran grubu vb.) algılanan destek ne kadar yüksek ve anlamlı olursa, bu bireylerin psikolojik sağlamlılıklarının o denli güçlü olacağı yorumunda bulunulabilir. Bu yaklaşım da bu bireylerin yaşamı anlamlı bulmaları ve motivasyonları adına itici bir güç olabilir. Ancak sosyal çevrelerinden algıladıkları olumsuz tavırlar, bu bireylerde kaygıyı arttırabileceği gibi akademik başarılarını da olumsuz etkileyebilir. Gerek ailelerin ve eğitimcilerin gerekse de sosyal çevrenin bu çocukların sadece akademik başarılarına odaklanmaları bu anlamda doğru değildir.



Melih Burak Özdemir

Kaynakça

- Afat, N. (2013). *Üstün zekalı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkililiğinin sınanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekliler, yetişemediğimiz çocuklar: üstün yetenekli çocuklar ve sorunları*. Eduser Yayınları
- Ancil, T., Smith, C. K., Schenck, P. M. ve Dahir, C. (2012). Professional school counselors' career development practices and professional development needs. *Career Development Quarterly*, 60, 109-121. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2161-0045.2012.00009.x>
- Ataman, A. (2007). Üstün zekalılar ve üstün yetenekliler. Eripek S. (Ed.), *Özel eğitim içinde* (ss. 172-194). Anadolu Üniversitesi.
- Ataş, M.S. ve Sirem, Ö. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin akran ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of History School*, 48, 3256- 3273.
- Avcı, G. ve Sakallı Demirok, M. (2022). Özel yetenekli olmak ve özel yetenekli çocuğa sahip olmak: özel yetenekli birey ve ebeveyn görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 39-54.
- Aydın, O. ve Konyalıoğlu, P. (2011). The relationship between general intelligence levels and psychological symptom levels of 18-21 age group individuals]. *Talent*, 1(1), 77-103.
- Balbay, C. ve Özak, H. (2024). Özel yetenekli çocukları olan ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 2223-2243. <https://doi.org/10.51460/baebd.1452821>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chen, C. P. ve Wong, J. (2013). Career counseling for gifted students. *Australian Journal of Career Development*, 22, 121-129.
- Cho-Hee, Y. (2009). Self-regulated learning and instructional factors in the scientific inquiry of scientifically gifted Korean middle school students. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 203-216.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted*. United States of America: Merrill Prentice Hall.
- Çamdeviren, Ş. (2014). *Bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler* (Sakarya ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Cross, T. L. ve Swiatek, M. A. (2009). Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal study. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 25-33. <https://doi.org/10.1177/0016986208326554>
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2020). Özel yetenekli öğrenciyi anlamak: Bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 123-148. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.521678
- Citil, M. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilere sunulan olumlu davranışsal destek temelli problem davranışları önleyici sınıf yönetimi uygulamaları: Eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.

- Davaslıgil, Ü. (2004). *Üstün zekalı çocukların eğitimi. Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Day, S. X., & Rottinghaus, P. (2003). The healthy personality. In W. B. Walsh (Ed.), *Counseling psychology and optimal human functioning* (pp. 1-23). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Enç, M. (1979). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Erigüç, G., Şener, T. ve Eriş, H. (2013). İletişim becerilerinin değerlendirilmesi: Bir meslek yüksekokulu öğrencileri örneği. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 16(1), 45-65.
- Eris, B., Seyfi, R. ve Hanoz, S. (2009). Perceptions of parents with gifted children about gifted education in Turkey. *Gifted and talented International*, 24(1), 55-65.
- Ford, D. Y. (1994). Nurturing resilience in gifted black youth. *Roeper Review*, 17(2), 80-85. <https://doi.org/10.1080/02783199409553630>
- Greene Burton, M. (2016). Career and life planning for gifted adolescents. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed., pp. 259- 268). Waco, TX: Prufrock Press
- Gönültaş, A. ve Emir, S. (2022). Özel yetenekli öğrencilerde beklenmedik başarısızlık ve olası nedenleri. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 2(3), 177-211.
- Güçin, G. ve Şahin, Oruç. (2015). Türkiye’de özel yetenekliler ve özel zekâlılar alanında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 113-135
- Güleç, S., Karaburçak, S., Tatar, V. ve Akalan, C. (2020). Özel yetenekli lise öğrencilerinin gözetif kariyer planlama tutumlarının incelenmesi ve normal gelişim gösteren popülasyon ile karşılaştırılması. *The Journal of Social Science*, 4(7), 318-327. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.684251>
- Gürçan, T. (2013). Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi. <https://evrimagaci.org/photo/tr/maslowun-ihtiyaclar-hiyerarşisi>.
- Hall, E. G., & Skinner, N. (1980). *Somewhere to turn: Strategies for parents of the gifted and talented*. Teachers College Press.
- Hays, P. A. (2004). Case study research. K. De Marrais ve S. D. Lapan (Ed.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* içinde (ss. 218-234). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ishak, N. M. ve Bakar, A. Y. A. (2014). Counseling services for malaysian gifted students: an initial study. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36, 372-383. <https://doi.org/10.1007/s10447-014-9213-4>
- Jovanovic, M. M. ve Vukic, T. M. (2018). Types of support gifted students receive in school. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 2(2), 125-135. <https://doi.org/10.22190/FUTLTE1802125J>
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Kaymakçı, G., Şahin Düğenci, N. ve Korkmaz, N. (2023). Determination of critical thinking dispositions and communication skills of gifted middle school students. *Journal of Human and Social Sciences*, 6, 335-367. <https://doi.org/10.53048/johass.1357412>
- Köksal, A. (2020). Özel yetenekli bir çocuğun ebeveyni olmak. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 495-502.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı: Ana baba ve öğretmenler için*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levent, F. (2020). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: Üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum* (4. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

- Maree, J. G. (2019). Self and career construction counseling for a gifted young woman in search of meaning and purpose. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19, 217-237. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9377-2>
- Markusic, M. (2019). Unusual behaviors of gifted students: Disciplining gifted children. <http://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/49993-disciplining-bad-behavior-in-gifted-children/>
- Matthews, M. S. ve McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51, 167- 181.
- McCoach, D. B. ve Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 44- 154.
- MEB, (2016). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2710.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma - Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Miles, M. S. ve Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Montgomery, D. (2003). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality*. David Fulton
- Morawska, A. ve Sanders, M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behav Res Ther*, 47:463-470
- Noriah, M. I. ve Abu Yazid, A. B. (2010). Psychological issues and the need for counseling services among Malaysian gifted students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 665-673.
- Özdaşlı, K. (2008). *Bireysel kariyer planlamada etkili olan faktörler ve üniversitelerin etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri* [T.C.Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Aile Eğitimi Programı].
- Özgüven, İ., E., (2007). *Psikolojik testler*. PDREM Yayınları
- Perrone, P. A. (1997). Gifted individuals' career development. In N. Colangelo ve G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education* içinde (ss. 398-407), Allyn & Bacon.
- Rathvon, N. Ph. D. (1996). *The unmotivated child*. Simon and Schuster: USA.
- Reis, S. M. ve McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_5
- Robinson, N., M., (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness: A conservative view from a die hard liberal. In Sternberg, R., J., Davidson, J., E., (Eds), *Conceptions of giftedness* (II. Edition) içinde (ss. 247-280), Cambridge University Press, Cambridge.
- Sağlam, A. ve Polat, İ. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin sınıf ortamındaki davranışlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (24), 473-494.
- Saranlı, A. G. (2017). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 89- 108
- Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içindeki olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 317-333.
- Siegle, D. (2001). *Teacher bias in identifying gifted and talented students. Paper presented at the annual meeting of the Council for Exceptional Children*. Kansas City, MO.

- Sürücü, M., Konaş, H., & Bacanlı, F. (2015). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15).
- Topgöl, S. (2017). Çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkileri öğrencilerinin gelecek, istihdam ve mesleğe ilişkin metaforik algıları. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 8(1), 100-117.
- Ünlü, Ö. ve Karadaş, Y. (2023). Özel yetenekli öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 1032-1071.
- Vanmeerbeek, M., Van, O. S., Bouüaert, C. ve Burette, P. (2006). Gifted children and the family physician. *Presse Med*, 35(1 Pt 2), 86-90.
- Vialle, W., Heaven, P. C. L. ve Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong youth study. *Educational Research & Evaluation*, 13(6), 569-586.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yoo, J. E. ve Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a universitybased counseling center. *Gifted Child Quarterly*, 50(1), 52-61.
- Watters, J. J. (2010). Career decision making among gifted students: the mediation of teachers. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 222-238. <https://doi.org/10.1177/0016986210369255>

Jean-Luc Nancy'nin "Tanrı, Adalet, Aşk, Güzellik Dört Küçük Konferans" Adlı Eserinin Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Bağlamında İncelenmesi*

AYTEN ÜNAL

Özet

Son yıllarda dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de felsefi düşünmenin önemi anlaşılmış ve bu alanda çeşitli çalışmalar başlatılmıştır. Eleştirel, analitik ve sorgulayıcı düşünme becerilerine sahip olmak için felsefeden yararlanılması ve bunun eğitime de mümkün olan en erken yaşta başlanması gerektiği düşüncesi pek çok araştırmacı tarafından kabul görmüştür. Bu doğrultuda çocuk felsefesi, çocuklarla felsefe ya da Çocuklar İçin Felsefe (P4C) isimleriyle farklı çalışmalar ortaya konmuştur. Çocuklarla felsefe eğitimi her ne kadar felsefi bir metoda sahip olsa da diğer alanlarla yakın ilişki içerisinde. En çok ilişkili olduğu alan ise edebiyattır. Çünkü okuma-yazmayla ilişkili olarak masallar, hikâyeler, şiirler aracılığıyla Çocuklar İçin Felsefe çalışmaları yapılmaktadır. Felsefe ve edebiyat yoluyla kişi, metinlerin kavramsal analizini yaparak tartışmanın başlamasını sağlar. Bu durum Çocuklar İçin Felsefe çalışmalarında edebiyat ve felsefenin birbirini tamamlayan bir yapıya sahip olduğunu gösterir. Bu çalışmada da Jean-Luc Nancy tarafından yazılan "Tanrı,

* Bu makale 4-5 Ocak 2022 tarihinde Adana'da 3. Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri tam metninin genişletilmiş halidir. Bildiri tam metninin başlığı "Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Edebiyatın Rolü" iken, bu çalışmada başlık değişikliğine gidilmiştir.

– ARASTIRMA MAKALESİ –

AYTEN ÜNAL, ayten_nal@yahoo.com

Millî Eğitim Bakanlığı

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4508-284X>

Geliş tarihi: 12.05.2024 • Kabul tarihi: 29.12.2024

doi: <https://doi.org/10.47646/CMD.2024.327>

Adalet, Aşk, Güzellik Dört Küçük Konferans” adlı eser felsefi ve edebi yönden doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Çocukların konferanslarda anlatılan kavramlara ilişkin felsefi sorgulamalara girdiği görülmüştür. Sonuçta bu sorgulamalar sayesinde düşünsel derinliklerinde farklı bakış açıları ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Çocuklar İçin Felsefe, edebiyat, “Tanrı, adalet, aşk, güzellik”

Abstract

In recent years, the importance of philosophical thinking has been recognized in our country as well as around the world and various studies have been initiated in this field. The idea that philosophy should be utilized in order to have critical, analytical and inquisitive thinking skills and that education should start at the earliest possible age has been accepted by many researchers. In this direction, different studies have been put forward under the names of children’s philosophy, philosophy with children or Philosophy for Children (P4C). Although philosophy education with children has a philosophical method, it is closely related to other fields. The field with which it is most closely related is literature. Because in relation to reading and writing, Philosophy for Children studies are initiated through fairy tales, stories and poems. Through philosophy and literature, one starts the discussion by making a conceptual analysis of the texts. This shows that literature and philosophy have a complementary structure in Philosophy for Children studies. In this study, “Four Little Lectures on God, Justice, Love, Beauty” written by Jean-Luc Nancy will be analyzed philosophically and literarily using the document analysis method. It was observed that children engaged in philosophical inquiries regarding the concepts explained in the conferences. As a result, different perspectives emerged in their intellectual depths thanks to these inquiries.

Keywords: Philosophy for Children, literature, “God, justice, love, beauty”

Giriş

Merak ve hayret, sevgi dolu bir arayışın, başka birini tanıma arzusunun bir parçasıdır. Antik çağlardan beri, filozoflar bu merakı çocukların keşif arayışının ayrılmaz bir ögesi olarak görmüşlerdir. Çocuğun gözleri hep bir merak içerisindedir; her yeni şey, onları hayrete düşürür. Çünkü onların yaşamları sürekli bir keşif yolculuğu şeklindedir (Dupuy-Dalmace, 2015). Buna göre çocukların merak ve hayret duygularının bilişsel, duygusal ve

sosyal gelişimlerine önemli katkılarda bulunduğunu söylemek mümkündür. Merak, çocukların çevrelerini anlama ve kavrama isteğiyle ilişkilidir. Yeni bilgiler edinme süreci, zihinsel kapasitelerini geliştirirken aynı zamanda problem çözme becerilerini de artırabilir. Hayret, bilinmeyenle karşılaşıldığında ortaya çıkan duygu durumu olarak değerlendirilebilir ve bu duygu, çocukların dünya görüşlerini genişletmelerine, duyarlılık geliştirmelerine ve farklı perspektifleri anlamalarına katkıda bulunabilir. Filozoflar tarafından vurgulanan bu merakın çocukların keşif arayışının teşvik edilmesi ve bu merak duygusunun sürdürülmesi için eğitim sistemi ve pedagojik yöntemlerin nasıl şekillendirilebileceği üzerine düşünmeyi gerektirebilir.

Çocuğun meraklı olmasının temelinde, dünyaya geldiğinde içinde bulunduğu yaşamı anlamlandıramaması yer alır. Çocuğun şaşkınlık içinde dünyayı keşfetme kaygısıyla sürekli sorular sorması, merak duygusunun bir sonucudur. Çocuklarda merak, keşfetme ve felsefe arasında doğal bir birliktelik vardır (Ünal, 2024). Her ne kadar çalışmanın konusu “okullarda felsefe yapmak olsa da felsefe, çoğu çocuğun yaşamına sınıf ortamı aracılığıyla girmiyor. Çocuklar, felsefi konular ile alakalı spekülasyonlara dalmaya yaşamlarının erken döneminde başlarlar, dünya hakkında kendilerine özgü sorularını sorarlar, bu soruları keşfetmeye ve ifade etmeye dair kapasitelerini tatbik ederler” (Lone ve Burroughs, 2023, s. 37). Bu doğal merak, çocukların düşünme becerilerinin gelişiminde oldukça büyük bir rol oynar. Çocuklar, kendi bakış açılarıyla anlam arayışına girerken, soyut düşünceye ve eleştirel sorgulamaya dair ilk adımlarını atarlar. Ancak, bu süreç genellikle yapılandırılmış bir rehberlikten uzak kalır. Felsefenin sınıf ortamında etkin bir şekilde yer alması, çocukların bu doğal eğilimlerini destekleyerek daha derinlemesine düşünmelerine ve ifade yeteneklerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Böylece, çocukların yalnızca kendi sorularına yanıt bulmaları değil, aynı zamanda başkalarının görüşlerini anlamaları ve empati kurmaları da teşvik edilmiş olur.

Aristoteles *Metafizik* adlı eserinin ilk cümlesinde herkesin doğal olarak bilmek istediğini söyler (Aristoteles, 1996, s. 75). Bu ifadeyi çocuklar için söylemek yanlış olmaz. Zira her çocuk merak eder, sorular sorar ve doğal olarak bilmek ister. Çocuğun sorduğu sorular ile filozofun sorduğu sorular arasında benzerlikler vardır. Sorular, düşünme şeklini belirlediğinden felsefe ile çocuk arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki iki yönlü olmakla birlikte başlangıçta çocuk, merakından ötürü filozof tavrıyla sorular

sorar ve daha sonrasında bu sorular çocuğa verilen düşünme eğitimi ile sürekli ve bilinçli hale gelir. Dolayısıyla Çocuklar İçin Felsefe eğitimi teşvik edilmeli, yaygınlaştırılmalı ve eğitim sistemine dâhil edilmelidir (Çiçek, 2017, s. 52). Çocukların doğal meraklarını desteklemek ve onların düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla erken yaşlarda felsefi düşünceye odaklanan bir eğitim yaklaşımının benimsenmesi oldukça önemli görülmektedir.

Felsefe ile çocuk arasında “bilmek için bilmek” bakımından da bir benzerlik vardır. Çünkü “insanın yalnızca bilmek için bilmeyi arzulaması felsefi bilincin ilk ve en önemli koşuludur” (Erkızan, 2002, s. 67). Felsefi düşünce, sadece pratik sorunları çözmek veya belirli becerileri geliştirmek amacıyla değil, aynı zamanda bilgiyi anlama, sorgulama ve derinleştirme amacıyla da ortaya çıkar. Bu noktada, çocukların merak duygusu ve bilgi edinme isteği, onların sadece dışsal faktörlere karşı değil, aynı zamanda bilgiyi anlama ve derinleştirme amacına yönelik içsel bir motivasyona da sahip olduklarını gösterir. Dolayısıyla, felsefi bilincin temelini oluşturan “bilmek için bilmek” düşüncesi, çocukların doğal meraklarını ve bilgi edinme isteklerini destekler. Bu perspektif, sadece bilgiye değil aynı zamanda bilginin doğasına, kaynağına ve anlamına yönelik derinlemesine düşünmeyi teşvik eder. Bu açıdan bakıldığında Çocuklar İçin Felsefe eğitimi sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda düşünme süreçlerini anlama ve geliştirme amacını da içerir.

Çocukların soruları ve doğuştan gelen felsefi merakları göz önüne alındığında, çocukların ve filozofların benzer özelliklere sahip olduğu ve çocukların felsefi düşünceye yatkın oldukları iddiası ortaya konabilir. Bu yaklaşımı savunan ve Çocuklar İçin Felsefe alanının temelini atan öncü isim Matthew Lipman’dır. Lipman, çocukların düşünme becerilerindeki eksiklikleri gidermek için bir hikâye aracılığıyla felsefe yapma pratiğini hayata geçirmiştir. Daha sonra bu anlayışı geliştirerek, çocuklarla felsefe yapmak için meslektaşlarıyla birlikte pek çok materyal hazırlamıştır. Lipman’ın öncülüğünde yapılan araştırmalar, Çocuklar İçin Felsefe yaklaşımının çocukların düşünme, muhakeme, yaratıcılık, eleştirel düşünce ve bilişsel beceriler gibi bir dizi alan üzerinde olumlu etkiler sağladığını göstermiştir (Lipman, 1998; Topping ve Tricky, 2007).

Lipman’ın çocuklarla felsefe yapmak için meslektaşlarıyla birlikte hazırladığı materyallerden biri de öğretim kılavuzlarıdır. Lipman’a göre “öğretim kılavuzları, hikâyelerin her birinde önde gelen felsefi fikirleri tanımlamaya ve öğretmen için bu kavramların her biri hakkında açıklık

sağlamaya çalışır” (Lipman ve Sharp ve Oscanyan, 1977, s. 29). Öğretim kılavuzları genellikle belirli bir hikâye veya metin çevresinde şekillenir. Bu noktada edebi eserlerin çocuklarla felsefe eğitiminde ne kadar önemli olduğu anlaşılır. Bu düşünceden hareketle Jean-Luc Nancy’nin “Tanrı, Adalet, Aşk, Güzellik” adlı eserinin çocukların felsefi düşüncelerine etkisi bu makalenin konusunu oluşturmaktadır. Çünkü eser, çocukların dünyayı anlamlandırma sürecinde sıklıkla karşılaştıkları evrensel kavramları ele alarak onların eleştirel, yaratıcı ve derinlemesine düşünme becerilerini geliştirmelerine imkân tanır. Bu bağlamda, çocukların felsefi düşünce süreçleri ile Nancy’nin kavramlara yaklaşımı arasında nasıl bir etkileşim olduğu merak uyandırmaktadır ve ilgi çekmektedir. Eserin, çocukların sorgulama ve anlam arayışı üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla aşağıdaki araştırma sorularına odaklanılmıştır:

- Nancy’nin Tanrı’ya ilişkin konferansının ardından çocukların metafiziksel ve teolojik sorgulamaları nasıl şekillenmiştir?
- Nancy’nin “adalet” üzerine geliştirdiği konferansının ardından çocukların adil olma/olmama, özgürlük ve etik değerlere ilişkin sorgulamaları nasıl şekillenmiştir?
- Nancy’nin “aşk” üzerine geliştirdiği konferansının ardından çocukların sevgi, sadakat ve karşılıklılık gibi kavramlara ilişkin sorgulamaları nasıl şekillenmiştir?
- Nancy’nin “güzellik” üzerine konferansının ardından çocukların güzellik anlayışına dair sorgulamaları ve estetik düşünme becerileri nasıl şekillenmiştir?

Çocuklar İçin Felsefe Nedir?

Çocuklar İçin Felsefe, dünyada ilk olarak ABD’de Columbia Üniversitesi’nde felsefe ve mantık dersleri veren Matthew Lipman ile ortaya çıkmıştır. Lipman, ilk uygulamalı felsefe dersi denemesini beşinci sınıf öğrencileriyle yapmıştır. O, bu çalışmasında çocuklarla birlikte öyküler okumuş ve orada yer alan soruları birlikte tartışmışlardır (Karakaya, 2006, s. 25). Ancak Lipman’ın çıkış noktası 1960’lı yıllara dayanır. O, 1960’lı yılların sonlarında lisans öğrencilerinin akıl yürütme ve muhakeme becerilerinin eksik olduğunu görmüş (Lipman, 2003) ve bunun nedeninin çocukluk döneminde aranması ve dahası düşünsel yetilerin çocukluk döneminde kazandırılması

gerektiğini ifade etmiştir. Bunun için öncelikle çocuklara felsefi düşünmenin kazandırılıp kazandırılmayacağını araştırmıştır (Karakaya, 2006, s. 25).

“Çocuk felsefesi” kavramı felsefe literatüründe ilk kez 1953 yılında Karl Jaspers tarafından kullanılmıştır (Jaspers, 1971). Almanca “Kinderphilosophie” veya “Philosophie für Kinder”, İngilizce “Philosophy for Children” (P4C) olarak geçen terim; “çocuk” ve “felsefe” kelimelerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu kavram Türkçe’ye “çocuk felsefesi”, “çocuklarla felsefe” veya “Çocuklar İçin Felsefe” olarak çevrilmiştir. Bu kavram 4 değişik anlamda kullanılmaktadır (Karakaya, 2006, s. 24). Bunlar şu şekildedir:

- a) **Yetişkinlerin çocuklar hakkında yaptıkları felsefe:** Bu alan felsefenin bir alt dalı olup çocuğu birtakım evrelere göre inceler. Çocuklar ve onların felsefi yeti ve becerileri hakkında araştırma, analiz ve değerlendirmeler yapar (Brününig, 1985, s. 27 akt; Karakaya, 2006).
- b) **Çocuklar için yapılan felsefe:** Bu bölümde yetişkinlerin çocuklar için hazırladığı öyküler, ders kitapları, çocuk kitapları yer almaktadır. Sadece bu tür kitaplar çocuklara felsefi içerikler aktarmakta, felsefi metotlar sunmaktadır.
- c) **Çocukluk felsefesi veya çocukça felsefe:** Bu alanda çocukların kendilerinin ve başkalarıyla birlikte ürettikleri düşünceler yer almaktadır. Bu bölüm çocukça felsefeye dayanıp buna “çocuksu felsefe” de denir (Englhart, 1997, s. 26; Martens, 1980, s. 83).
- d) **Çocuklarla felsefe yapmak:** Burada yetişkinler, çocuklarla birlikte çocukların düşünsel dünyasında yer alan temel sorularla ilgili olarak sohbet etmektedirler. Çocuk felsefesinin bu bölümü aklı kullanmaya ve düşüncüyü geliştirmeye yönelik çalışmalardır (Karakaya, 2006, s. 24-25).

Sözü edilen dört farklı felsefi yaklaşım, çocukların düşünsel gelişimine katkıda bulunma amacı taşıyan zengin ve çeşitli bir felsefi disiplin yelpazesine karşılık gelir. “Çocukların kendileri için nasıl düşüneceklerini öğrenmelerine yardımcı olmak” (Lipman ve Sharp ve Oscanyan, 1977, s. 31) ifadesi, Lipman’ın çocuklara felsefe eğitimi verilmesinin temel gerekçesini açıklar. Lipman, Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin özelliklerini şu şekilde belirtir:

1. Çocuklar İçin Felsefe romanlar, kısa öyküler, hatta çizgi romanlar şeklinde sunulur. Felsefi sorgulama topluluğunun üyeleri olarak sunulan bu kurgusal yaklaşım, eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmeyi birleştirmek amacıyla muhakeme ve duyarlı olma, değer verme ve değerlendirme, icat etme ve keşfetme, sağduyulu algılama ve sezgisel muhakeme, akıllı davranma ve yaratıcı düşünme modellerini çocuklara sunar.
2. Erken eğitim için kritik öneme sahip olan beceriler, felsefe aracılığıyla kazanılır. Bu beceriler arasında sorgulama, akıl yürütme, kavram oluşturma ve çeviri yer almaktadır. Bu özellikler, felsefeyi “çocukları disiplinler içinde düşünmeye hazırlayan disiplin” olarak öne çıkarır.
3. Çocukların felsefe yaparak öğrenme yöntemi, sorgulama topluluğu pedagojisi olarak adlandırılır. Bu yaklaşım, kurgusal modelde özetlenen bilişsel pratiklerin sınıfta gerçek bir uygulamaya dönüştürülebileceği anlamına gelir. Çocuk karakterlerin mantıksal olarak düzenlenmiş davranışları, gerçek öğrenciler tarafından diyaloglar sırasında taklit edilir ve bu karmaşık davranışlar, her çocuk tarafından daha makul düşünce ve değerlendirme içeren, daha etkili bir bilişsel paradigmaya hızla entegre edilir.
4. Çocuklar İçin Felsefe programını destekleyen kapsamlı eğitim kılavuzları, öğretmenleri ve öğrencileri klasik felsefi uygulama prosedürleriyle tanıştırmak için çok sayıda alıştırmaya ve tartışmaya planı içerir. Bu devasa çalışma kitapları, belirli bir karar verme şekli içermeyen sorular ortaya koyar ve bunun sonucunda öğrenciler kendi görüşlerini oluşturmak için bu sorulara cevap vermek zorunda kalır. Muhakemenin güçlendirilmesi, sadece alışılmış koşullar altında yapılması gerekenleri değil, aynı zamanda alışılmadık durumlar için uygun olanları keşfetme pratiğini de içerir ki bu, başarılı bir ahlaki eğitim için son derece önemlidir.
5. Birçok çocuğun ahlaki eğitim beklentisi, genellikle sıkıcı ve baskıcı bir düzeni içerir. Ancak çocuklar toplumun beklentileri ile etraflarındaki karmaşık durumlarla başa çıkma konusunda belirsizlik yaşarlar. Birbirlerinden öğrenme, düşüncelerini paylaşma ve daha büyük bir topluluğa ait olma duygusunu pekiştiren bir ahlaki eğitim yaklaşımı, çocuklar tarafından şüphe ve çekingenlikle değil, aksine neşe, sıcaklık ve coşkuyla karşılanacaktır.

6. Sınıftaki felsefi müzakere topluluğu, sadece örgün eğitimin ileriki aşamalarına değil, aynı zamanda bireyin demokratik bir toplumun etkin bir üyesi olarak da gelecekteki yaşamına hazırlayıcı bir mikro kozmos olabilir. Pasif ve asimile bireylerin, oy kullanma çağına geldiklerinde aniden ve anlaşılabilir bir şekilde dönüşüm geçirerek siyasi açıdan aktif ve üretken olmaları beklenemez. Demokratik olmayan eğitim paradigmasına bağlı kalındığı sürece, demokrasiye doğru ilerleme kaydetmek mümkün değildir (Lipman, 1995, s. 69-70).

“Çocuklar İçin Felsefedeki olağan model, metin olarak hikâye ve hikâye içinde kurmaca bir sorgulama topluluğudur. Çocuklar hikâyeyi okurken, farklı çocukların farklı düşünme stillerine veya zekâ tarzlarına sahip olduklarını fark etmeyebilirler, ancak çocuk karakterlerin kendilerinin yapmadığı şeyleri yaptıklarını fark ederler” (Lipman, 1998, s. 278). Çocuklar İçin Felsefe etkinlikleri, genellikle roman veya hikâyelerle birlikte yürütülür. Bu süreçte öğrenciler, eserdeki karakterleri analiz ederek kendi düşünce tarzlarını yeniden şekillendirirler. Bu etkinlikte “öğrenciler, neredeyse hiç yanıtı olmayan binlerce soruya maruz kalır. Çok geçmeden, cevapların aranan şey olmadığını anlarlar. İhtiyaç duyulan şey, bu tür felsefi sorularla karşı karşıya kalındığında, tüm hususları tartarak yargıda bulunmak ve eğer önerilen şey bir uzlaşma ise, bunu tartışanların bütünlüklerini koruyabilecekleri şekilde formüle etmektir” (Lipman, 1998, s. 279). Çocukların sordukları sorular bazen okudukları eserlerle ilgili iken, bazen de sadece saf merakla dayalı evrenin genel yapısıyla ilgili sorulardır. Felsefe, doğası gereği sorularla şekillenir ve bu özellik çocuklarda doğuştan bulunan bir özelliktir. Çocuklar İçin Felsefe etkinliğinde çocuklar, içlerindeki bu doğal soru sorma eğilimini ortaya koyar ve kendi sorularını sormaya başlarlar. Ancak çocuklar, yapılan tartışma sonucunda elde ettikleri cevapların aslında kendi sorularının gerçek cevapları olmadığını anladıklarında tam anlamıyla felsefeyle tanışmaya başlarlar. Bu noktada önemli olan şey, konuyu bütünsel bir bakış açısıyla ele almak ve onu bütünlüklü, sistemli bir yapıya kavuşturmadır.

UNESCO (2007), okul öncesi ve ilköğretimin ilk evresinde yapılacak Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin hedeflerini altı başlık altında toplamaktadır. Bunlar şu şekildedir:

- a) Bağımsız düşünme,
- b) Düşünen yurttaşlar yetiştirme,

- c) Çocukların kişisel gelişimine yardım etme,
- d) Çocukların dil, konuşma ve tartışma yetilerini geliştirme,
- e) Felsefeyi kavramlaştırma yeteneğini kazandırma,
- f) Çocuklara uygun bir öğretme yolu geliştirme.

Belirlenen altı hedef doğrultusunda Çocuklar için Felsefe çalışmaları yapılmaktadır. Çocuğun hem bireysel hem de toplumsal olarak gelişimini amaçlayan bu programda doğru düşünme temelinde etkinlikler düzenlenmektedir. Baskı altında kalmadan ya da çevresinden etkilenmeden özgürce düşünme becerisi kazanmak, UNESCO tarafından belirlenen ilk hedeftir. Çocuğun küçük yaştan itibaren hem düşünmesine hem de özgürlüğüne vurgu yapmak onun gelecekte nasıl bir birey olacağını belirlemek anlamına gelmektedir. Doğru düşünmeyi öğrenen çocuklar, toplumsal sorunlara karşı daha duyarlı bir tavır geliştirerek içinde bulunduğumuz dünyanın daha yaşanılabilir olması için sorumluluk üstlenirler. Hem küresel hem de toplumsal anlamda dünyanın karşı karşıya kaldığı çok sayıda sorun vardır. Bazı insanlar yalnızca kendi yaşamına odaklanırken bazıları ise gelecek nesillere daha iyi bir dünya bırakmak adına mücadele ederler. Bu bağlamda UNESCO'nun belirlediği hedeflere göre Çocuklar için Felsefe düşünceli, duyarlı ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirir. Bir diğer hedefe göre felsefe sayesinde çocuk, kendi potansiyelini görür ve onu daha ileriye taşımak için mücadele eder. Yani felsefe aracılığıyla kişisel gelişimini daha hızlı ve doğru bir şekilde sürdürür. Çocuklar için Felsefe etkinlikleri grup halinde tartışarak yapıldığı için çocukların iletişim becerilerine katkı sağlayacağı UNESCO tarafından da belirtilmektedir. Zira düzenli olarak yapılan etkinlikler sonucunda böyle bir kazanımın meydana gelmesi doğal gibi görünmektedir. Bunun dışında felsefe oturumları ile çocuk, felsefeyi kavramlaştırma yani onun temel unsurlarını birbiriyle ilişkilendirerek bir bütün halinde anlama becerisi kazanır. UNESCO'nun belirlediği son hedefe göre çocuk, alternatif bir öğrenme metodu görür ve hangi metotta daha iyi öğrenmeler gerçekleştirdiğine karar verir. Mevcut eğitim sisteminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklere bir yenisi daha eklenerek çocuğa zengin bir öğrenme metodu seçeneği sunulur. UNESCO tarafından belirlenen Çocuklar için Felsefenin altı hedefinden sonra Lipman'ın bu konuda neler söylediğine bakmak gerekmektedir. Lipman'a göre "felsefe tüm gereksinimleri karşılar: Çocuklar inceledikleri kavramları önemli bulurlar, araştırmaları için bir disiplin olarak mantığın gücünü keşfetmekten mutluluk duyarlar ve başka hiçbir disiplinin yapamayacağı

gibi akıl yürütme ve yargının incelikleriyle felsefe onlara yardımcı olur. Gerçekten de okul çocukları günlük yaşamda düşünme ile felsefi düşünme arasında bir çizgi çizme eğiliminde değildirler. Daha ziyade onlar, bu iki biliş biçimi arasındaki derin yakınlığı fark etme eğilimindedirler. Başından beri meşgul oldukları etkileşimli sözel davranışın, onları birbirinden daha da uzaklaştırmak yerine diğer disiplinleri birbirine bağlayan bir türden söylemsel sorgulama olarak anlaşılabilceğini keşfetmekten mutluluk duyarlar” (Lipman, 1998, s. 279).

Felsefe ve edebiyat yakın ilişki içinde olup, bu sayede kişi metinlerin kavramsal analizini yaparak tartışmanın başlamasını sağlar. Sorular kişinin kendisinden hareketle genele doğru bir yol izler. “Özgür müyüm?” sorusundan hareketle “özgürlük nedir?” sorusu tartışılır (Direk, 2006, s. 11). Felsefe ile edebiyatın bu etkileşimi, çocuğun düşünsel derinliklere inmesini ve kendi dünya görüşünü sorgulamasını teşvik eder. Bu süreç, çocuğun hem içsel keşiflerini hem de daha geniş düşünsel konuları ele almasını sağlar. Ayrıca, edebi eserlerin felsefi sorularla beslenmesi, metinlerin derinlik kazanmasına ve daha geniş bir okuyucu kitlesiyle etkileşime girmesine olanak tanır. Bu noktada Jean-Luc Nancy tarafından oluşturulan “Tanrı, Adalet, Aşk, Güzellik Dört Küçük Konferans” adlı eser, felsefi düşüncenin çocuklara yönelik bir perspektifle ele alınması açısından önemli bir kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada, söz konusu eserin Çocuklar İçin Felsefe açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Nancy’nin konferanslarında işlediği temel kavramlar olan “Tanrı, Adalet, Aşk, Güzellik” gibi evrensel ve derin konular, çocukların dünya görüşlerini şekillendirmeleri ve felsefi düşünceyle tanışmaları açısından önemli bir rol oynamaktadır. Bu eserin Çocuklar İçin Felsefe bağlamında nasıl bir katkı sağlayabileceğini anlamak, çocukların erken yaşlardan itibaren düşünsel kapasitelerini nasıl geliştirebileceğimiz konusunda bizlere yol gösterecektir.

Yöntem

Bu çalışmada, Jean-Luc Nancy’nin “Tanrı, Adalet, Aşk, Güzellik” konularını içeren dört küçük konferansının, çocukların felsefi düşünme becerilerine olan etkisini daha detaylı bir şekilde incelemek amacıyla, nitel araştırma desenine dayalı doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yapılan araştırmanın hedeflerine odaklanarak yazılı materyallerin içeriğini belirli kriterlere göre sistematik bir şekilde değerlendirme sürecidir (Creswell, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Söz konusu eser yayınevinden

temin edilmiş ve konuya ilişkin diğer kaynaklara da gerek yayınevlerinden gerekse de akademik veri tabanlarından ulaşılmıştır. Araştırma amacına uygun olarak seçilen kaynaklar çocukların düşünsel gelişiminde felsefenin önemini ortaya koymuş ve felsefe sayesinde çocuklarda düşünme becerilerinin nasıl zenginleştirilebileceği gösterilmiştir. Ayrıca çalışma etik kurul iznini gerektiren bir çalışma grubunda yer almadığı için herhangi bir izin ve belge alınmamıştır.

Bulgular:

“Tanrı, Adalet, Aşk, Güzellik” Temalı Konferansların Çocuklar İçin Felsefe Açısından Değerlendirilmesi

Jean-Luc Nancy tarafından oluşturulan “Tanrı, Adalet, Aşk, Güzellik” üzerine dört küçük konferansın yer aldığı söz konusu eser, Çocuklar İçin Felsefe bakımından incelenmesi gereken bir yapıya sahiptir. Bu eser, altı ile on iki yaş aralığındaki çocuklara yönelik düzenlenen konferanslardan oluşmaktadır. Yazarın uyguladığı yöntem, çocukların sunumu özenle dinlemelerini takiben soru sorma pratiği üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca çocuklara yönelik bu tarz felsefi konferanslarda konunun daha açık ve anlaşılır olması için onların seviyesine inmek son derece önemli olduğundan Nancy, bunu etkili ve doğru bir şekilde yaptığını ifade etmektedir (Nancy, 2018, s. 10). Nancy’nin eserinde ortaya koyduğu yöntem ve yaklaşımlar, çocuklarla felsefi konuların nasıl etkili bir şekilde gerçekleştirileceği konusunda önemli bir yol göstericidir.

Tanrı

Nancy’nin çocuklara ilişkin konferansının ilk konusu Tanrı’dır. Tanrı’ya geçmeden önce onun gök ile ilişkisini irdelemektedir. Zira “Gökyüzü Tanrısaldır ve karşılık olarak, Tanrısal olan, dolayısıyla Tanrı’dan kaynaklanan şey gökseldir” (Nancy, 2018, s. 19). Ancak gelişen teknoloji ile birlikte gökyüzünde Tanrı’dan ziyade, bulutların, uçakların, uyduların, füzelerin vb. yer aldığı sonucuna varılmaktadır. Dinlerde bahsedilen yüce varlık üstte yer almamaktadır. Zira gökyüzü, dünyanın konumundan dolayı hem üsttedir hem de altta. Nancy, bu düşünceden hareketle çocuklara Tanrı’nın kendine has tarzıyla aslında her yerde olabileceğini anlatmaktadır. Daha sonra hem dinsiz toplumlarda hem de semavi dinlerde Tanrı’nın nasıl tanımlandığını soruşturmaktadır. Bu soruşturmayı örneklerle

desteklemektedir. Konferans sona erdiğinde ise çocukların sorularına cevap vermektedir. Sorular şu şekildedir:

- Yahudi dininde, Tanrı'nın doğru olduğunu söylediniz. Ama eğer Tanrı adilse, neden sakat doğan çocuklar ya da böyle şeyler var?
- Gökyüzü nerede başlar acaba?
- Az önce Yahudilerin Tanrı'sından bahsettiniz, neden onun adı telaffuz edilemiyor?
- Neden ve nasıl Tanrı var oldu?
- Yahudi Tanrı'sının adının, çağrıldığı gibi adlandırıldığını insanlar nereden biliyor, mademki hiç kimsenin onu söylemesi mümkün değil?
- Tanrı'ya inanma fikri nereden geliyor? Çünkü eğer başlangıçta Tanrı dünyayı yarattıysa, onu kim yarattı peki?
- Bir gün Tanrı'nın var olup olmadığından emin olabilecek miyiz?
- Neden birçok Tanrı'ya inanan dinlere mensup insanlar var?
- Kendisi zaten boşluk içindeyken Tanrı nasıl dünya için boşluk açabilmiştir?
- Peki, cehennemler falan, hani öldüğümüz zaman?
- Neden bir dine inandığımızda, aynı zamanda başka birine daha inanmıyoruz? (Nancy, 2018, s. 35-52)

Çocukların sorduğu bu sorular, derin düşünme ve felsefi sorgulama yeteneklerini geliştirmeye yönelik birer kapı aralamaktadır. Çocuklar bu sorularla dünya, din, adalet, varlık gibi kavramlar üzerine düşünmeye teşvik edilmekte ve kendi düşünsel sınırlarını aşarak farklı bakış açılarına yönlendirilmektedir. Bu sorular, çocukların metafiziksel ve teolojik konularda düşünmeye başlamalarına olanak tanır. Örneğin, Tanrı'nın adil olup olmadığına dair soru, adalet kavramının anlamını sorgulamalarına ve kendi etik değerlerini oluşturmalarına katkıda bulunabilir. Aynı şekilde, Tanrı'nın varlığına dair sorular, çocukların bilim, din ve felsefe arasındaki ilişkileri anlamalarına yardımcı olabilir. Çocuklar bu tür sorularla kendi dünya görüşlerini oluştururken, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini geliştirirler. Sorular, çocukların farklı perspektifleri değerlendirmelerini sağlar ve bu da empati, mantıklı düşünme ve argümantasyon becerilerinin artmasına imkân tanır. Yahudi Tanrı'sının adının telaffuz edilememesi gibi konular, dilin sınırları, sembollerin

anlamı ve dini ritüellerin önemi gibi konularda çocukları düşünmeye sevk eder. Daha genel bir ifadeyle Nancy'nin uyguladığı yöntem, birtakım sorularla başa çıkma ve düşünsel derinliklere inme konusunda çocukları cesaretlendirmektedir. Nancy, konferansı ve soru cevap bölümünü üç semavi dinin Tanrı'sı arasında benzerlikler bulunmasına rağmen dinlerin sürekli çatışma halinde olduğunu ifade ederek bitirmektedir.

Adalet

Nancy'nin ikinci konferansının konusu adalettir. Sunum boyunca adil olan ile adil olmayan arasındaki farkı açıklamaya çalışmaktadır. Yasa örneğinden hareketle yasaların her zaman kendi başına doğru/adil olmadığını ifade etmektedir. Çocukların anlayacağı tarzda gündelik yaşamdan örneklerle adil kavramını, eşitlik ve farklılık ilkeleriyle anlatmaya devam etmektedir. Nancy'ye göre adalet, tek bir kişi için bir anlam ifade etmemektedir. O ancak başkasıyla bir ilişki içinde anlam kazanır. Ayrıca adil olma kavramı herkese ona ne borçlu olduğumuzu bile bilmeden vermektir. Örneğin bir kişi salt insan olmasından ötürü saygıyı hak etmektedir (Nancy, 2018, s. 55-75). Nancy bu örnekle konferansı bitirip çocukların sorularına geçmektedir. Sorular şu şekildedir:

- Sağ ve sol arasında en adil olan hangisidir?
- Konferansın başlığını okuyunca, “eşitlik” kelimesini kullanacağınızı düşünmüştüm. Ama aslında bu kelimeyi pek fazla kullanmadınız. Dolayısıyla eşitlik ve adalet hakkında ne düşündüğünüzü öğrenmek istiyorum.
- Bir sorum var. Dünyanın başlangıcında, en güçlünün yasasına göre bir işleyiş olduğunu söylediniz. Peki, o zaman eşitlik, adalet, adaletsizlik fikri nasıl akla geldi?
- Adaletsizlik içinde, adil istisnalar olabilir mi? Örneğin, diyelim ki sizi öldürdüm. Sizi öldürdüm çünkü sizi sevmiyorum, bu adil değil, ama beni öldürmeye çalıştığınız için sizi öldürürsem, bu adildir.
- Haklı/adil savaşlar var mıdır?
- Benim sorum küçük hanımınkiyle ilişkili: adille ve adil olmayana ilişkin kabuller tüm dillerde, tüm dinlerde ve tüm felsefelerde aynı anlama mı sahip?
- Soruyu yanımda oturan Simon için soruyorum: adil olanı ve adil olmayanı nasıl tanırız?

- Nazileri ve bugün hala, Fransa’da bir topluluğu bir başkasına ayrıcalıklı kılın aşırı sağı düşünüyorum. Gerçekten yanlış hareket ettiğini ve bunu her şeye rağmen yaptığını bilmeye nasıl katlanır insan? (Nancy, 2018, s. 77-92)

Adalet temalı konferansın ardından çocuklar tarafından sorulan derin ve farklı sorular, onların eşitlik, adalet, insan hakları, güç dinamikleri ve ahlaki kararlar gibi karmaşık konularda düşünmelerini sağlar. Sağ ve sol arasındaki adalete ilişkin soru, politik felsefi bir mesele olan adaletin nasıl tanımlandığına dair çocukların düşünce dünyasını keşfetmelerine yol açar. Eşitlik ve adalet konularındaki beklentilerin çocukların zihinsel gelişimine nasıl etki ettiğini değerlendirmeleri açısından önemli bir noktadır. Adalet, eşitlik ve güç ilişkileri hakkındaki diğer sorular da çocuklara, toplumsal normlar, etik değerler ve insan hakları gibi kavramları düşünmeleri için bir fırsat sunar. Çocuklar, bu sorular aracılığıyla kendi adalet anlayışlarını oluşturarak, toplumsal sorunlar karşısında nasıl bir tutum benimseyeceklerine dair fikirler geliştirebilirler. Ayrıca soruların çeşitliliği, çocukların farklı bakış açılarından hareketle konulara çok yönlü bir şekilde yaklaşmalarına olanak tanır. Nazi rejimiyle ilgili soru, tarih ve etik alanlarındaki düşünce becerilerini ortaya çıkarırken, adalet ve savaş konularındaki sorular, çocukların bu karmaşık konularda kendi düşüncelerini oluşturmalarına zemin hazırlar. Kültürel farklılıklar, dilin rolü ve etik standartlar gibi konulara yöneltilen sorular, çocukların çevrelerini anlamalarını ve bu konularda düşünce becerilerini geliştirmelerini sağlar. Bu çeşitlilik, çocukların dünyayı anlama sürecinde geniş bir perspektife sahip olmalarını destekler. Nancy’nin eseri, bu çeşitliliği kucaklayarak çocukların düşünsel gelişimine katkıda bulunur.

Aşk

Adaletle ilişkin tartışmalar devam ederken Nancy, üçüncü konferansında aşk konusunu ele almaktadır. Öncelikle “seni seviyorum” cümlesinin ne anlama geldiğini açıklamaya çalışmaktadır. Bu açıklamayı “tutku” ve “delicesine” kavramları ile derinleştirmektedir. Tutku, bir şeye istemeden maruz kalmak iken, aşk maruz kaldığı şeyi zevkle kabul etmektir. Âşık olma halinde, sevmek aynı zamanda dolaylı yollardan onu almaktır. Sevgi, çeşitli yollardan seven ve sevilen kişiyle ilişki kurmaktır. Birisini sevmek, bütün özelliklerinden bağımsız bir şekilde onu kabul etmek demektir. Sevilen kişinin en önemli özelliği seven açısından onun varlığıdır. Daha sonra

Nancy, “canım” kavramını irdelerken bu kelimenin sık sık kullanıldığını ve dolayısıyla anlamından uzaklaştığını, çoğu zaman da alışkanlıktan ötürü söylendiğini ifade etmektedir. Ona göre “delicesine” kavramı, tüm değerlerin ötesinde birisini hesapsız kitapsız sevmek anlamına gelmektedir. Son olarak aşk kavramının sadakat ile yakın ilişki içinde olduğunu söyleyerek (Nancy, 2018, s. 95-114) çocukların sorularına geçmektedir:

- Bir yerde sevmenin aslında sevilme istemek olduğunu okumuştum, bu doğru mu acaba?
- İlk seferinde “seni seviyorum” demek neden zordur?
- Karşılıklı olmadığı zaman gerçekten sevgiden söz edilebilir mi?
- Neden başkası bilsin diye “seni seviyorum” demek zorundayız?
- Neden sevgi bazen diğerinin sadakatinden şüphe ettirir bize?
- Sevginin ebedi olabileceğini düşünüyor musunuz?
- İlla da sevmek ister miyiz?
- Gerçekten sevdiğimizizin doğru kişi olduğunu nasıl biliriz?
- Birisi birden çok kişiye âşık olduğu zaman, onun gerçekten âşık olduğu söylenebilir mi?
- Bazı yetişkinler neden çocukların sevmeyeceğini söylüyor?
- Narsist bir insan başka bir kişiyi sevmeye yetenekli midir? (Nancy, 2018, s. 115-136)

Çocuklar tarafından sorulan ilk soru, sevginin temel motivasyonlarını sorgulayarak, sevginin doğasına yönelik metafiziksel bir anlam arayışını yansıtmaktadır. “Seni seviyorum” demenin zorluğu sorusu, duygusal ifade ile iletişimin karmaşıklığına ve duygusal açıklamaların öznelliğine odaklanarak, dilin sınırlamalarını ve duygusal anlamın ifade edilmesindeki güçlükleri ele almaktadır. Sevginin karşılıklılığına dair soru, ilişkilerde eşitlik ve denge arayışını yansıtarak, ahlaki ve ilişkisel normlara dair düşünsel bir keşif sunmaktadır. Sorular, duygu ve düşünce arasındaki karmaşıklık, toplumsal normların ve beklentilerin bireyin duygusal ifadesine etkisini ve ahlaki değerlerin sevgi kavramındaki rolünü keşfetmeye yönelik derinlemesine bir felsefi araştırma yapma arzusuna karşılık gelmektedir. Ayrıca birden çok kişiye duyulan sevgi, özgürlük, sadakat ve narsizm gibi konularda çocukların merakı, erken yaşlarda karmaşık düşünsel kavramları sorgulama yeteneklerini ortaya koymaktadır. Bu

sorular, çocukların duygusal zekâlarını geliştirmeleri ve yaşamları boyunca felsefi düşünmeye olan ilgilerini desteklemeleri açısından önemli bir araştırma alanı sunmaktadır. Çocukların sevgiye ilişkin merak ettikleri ve sordukları tüm bu sorular, onların bu kavramı felsefi yönden sorguladığını göstermektedir. Nancy, soruları çocukların anlayacağı bir dille ve örneklerle cevaplandırıp, sevginin gizemli, riskli, tehlikeli aynı zamanda güzel olduğunu söyleyerek bu bölümü bitirmektedir.

Güzellik

Nancy'nin son konferansının konusunu “güzellik” kavramı oluşturmaktadır. Anlatmaya çalıştığı şey güzelin nitelik olarak bir nesnedeki özelliği değil, güzelin kavram olarak kendisidir, kendinde şey olarak ne anlama geldiğidir. Düşünüre göre güzellik kavramı göreceli değildir. Sınırları tam olarak çizilmediği için, budur denilecek anlamda nesnel de değildir. Zira güzel diye nitelendirilen şeyler aracılığıyla herkesin güzelliğe ilişkin bir algısı vardır. Nancy, bunu hoşla gitmek kavramı ile ilişkilendirmektedir. Bir şeyin güzel olduğunu söylediğimizde aslında sürekli hoşumuza gittiğini söylemek isteriz. Bu duygunun en yoğun hissedildiği yer ise sanattır. Müzik ve resim gibi sanat dalları bize güzelliğin evrensel ve herkes için geçerli olduğunu gösterir. Güzellik, içimizde yer alan ve bizim dışımızda bizi aşan bir şeye uygunluktur. Bu “hakikat”tir. Güzellik kavramında da söz konusu olan şey hakikattir. Hakikate ulaşmamızı engelleyen şeylerden sıyrıldığımızda saf güzelliği kolaylıkla elde ederiz (Nancy, 2018, s. 139-157). Nancy, sunumunu bitirerek sorulara geçmektedir:

- Bir şeyi ya da birini güzel bulduğumuzda, ilk olarak neye bakarız?
- Her şeyde güzellik bulabilir miyiz?
- “Güzellik” dediğiniz zaman, fiziksel güzellikten bahsediyorsunuz, peki “güzelliği” aynı zamanda “iç güzellik” diye de adlandırabilir miyiz?
- Size göre güzellik olmadan yaşanabilir mi?
- Az önce güzelliğin evrensel olduğunu, aramızdan her birinin onu tanıyabileceğini söylediniz, ama güzelliğin tanınmasının bir çıraklıktan geçebileceğini düşünüyor musunuz?
- Az önce sizce iç güzelliğin olmadığını söylediniz, ama o zaman onu nasıl adlandırabilirsiniz? (Nancy, 2018, s. 159-171)

Çocuklar tarafından yöneltilen bu sorular, güzellik kavramının felsefi bir çerçevede anlaşılmasına dair önemli bir ilgiyi yansıtmaktadır. Sorular,

güzelliğin algılanmasının özneliği ve nesnelliği arasındaki ilişkiyi anlama amacını taşır. Örneğin, güzellik algısıyla ilgili ilk soru, bireylerin güzellikte neye odaklandığını ve bu algının nasıl şekillendiğini anlamaya yöneliktir. Ayrıca, güzellik kavramının sadece fiziksel olup olmadığı, iç güzellikle ilişkilendirilip ilişkilendirilemeyeceği konularındaki sorular, çocukların estetik anlayışlarını sorgulama ve çeşitli perspektiflerden değerlendirme isteğini göstermektedir. Güzellik kavramının evrensel olup olmadığı ve bu evrensellelikle ilgili bir çıraklık dönemi veya öğrenme süreçlerinin olup olmadığı konularındaki sorular, çocukların kültürler arası etkileşimleri ve estetik değerlerin nasıl oluştuğuyla ilgili temel konuları derinlemesine düşünmelerine olanak tanır. Bu sorular, çocukların düşünce kapasitelerini genişleterek, güzellik konseptini anlama, değerlendirme ve tartışma becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Nancy'nin konferansının ardından gelen bu sorular, çocukların güzellik algısını daha derinlemesine anlamalarını teşvik ederek, estetik düşünce kapasitelerini güçlendirebilir. Dahası, çocukların güzellikle ilgili soruları, bu kavramın zaman içindeki değişimini ve farklı kültürlerdeki estetik normlarına olan duyarlılığı da ele almaktadır. Güzellik tanımının evrensel olup olmadığına dair sorular, çocukların kendi deneyimleri ve çevrelerindeki çeşitlilik üzerinden düşünce becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu, onların kültürel çeşitliliği anlamalarını ve güzellik algısının bireyler arasında nasıl değişebileceğini kavramalarını sağlar. Daha genel bir ifadeyle, çocuklar tarafından yöneltilen bu sorular, güzellik kavramının çok boyutlu ve karmaşık doğasını anlama çabalarını yansıtarak, onların felsefi düşünce ve değerlendirme yeteneklerini geliştirmelerine zemin hazırlar.

Kısaca bu konferanslar, Çocuklar İçin Felsefe oturumları yapmak isteyen eğitmenlere yol göstermektedir. Nancy'nin oturumları, gündelik yaşamın içinde sürekli olarak var olan güzellik kavramıyla bağlantılı olarak, çocukların yaşamlarındaki düşünsel boşlukları doldurma isteğiyle şekillenmiştir. Tanrı, adalet ve aşk gibi karmaşık kavramlar, sadece yetişkinler için değil, aynı zamanda çocuklar için de merak uyandıran konular arasındadır. Nancy'nin yöntemi, bilgi sunumuyla başlayıp ardından soru-cevap formatında devam ederek, çocukların aktif bir şekilde düşünce süreçlerini kullanmalarına olanak tanımaktadır. Dolayısıyla, bu yaklaşım hem çocuklarla felsefe eğitimi yapmayı amaçlayanlara bir rehberlik niteliği taşımakta hem de çocukların kendi düşünce becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, Jean-Luc Nancy'nin "Tanrı, Adalet, Aşk, Güzellik Dört Küçük Konferans" adlı eserini inceleyerek, Çocuklar İçin Felsefenin önemini vurgulamaya yönelik bir çaba ortaya koymaktadır. Felsefenin özerk bir alan olmasına rağmen, çocukların eleştirel, sorgulayıcı ve çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamak amacıyla farklı disiplinlerle iş birliği yapılmaktadır. Bu disiplinler arası etkileşim, öğrencilerin daha kapsamlı bir düşünme biçimi geliştirmelerini desteklerken, felsefenin çok özel bir rolü vardır. Çünkü "hiçbir şey bilişsel becerileri tartışma kadar geliştirmez. Bu muhtemelen tüm disiplinler için doğrudur, ancak özellikle felsefe ve eleştirel düşünme dersleri için daha doğrudur" (Lipman, 2011, s. 7). Zira felsefe, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini sağlamaz aynı zamanda bu bilgiyi sorgulama, analiz etme ve farklı açılardan değerlendirme becerilerini de kazandırır. Bu süreç çocukların düşünsel esnekliklerini artırarak, dünyayı daha derinlemesine anlamalarına yardımcı olur. Dahası Çocuklar İçin Felsefe, günümüzde daha çok düşünme becerileri yaklaşımı olarak tanınsa da tarihsel olarak ilerici bir eğitim anlayışına hizmet etmiş ve demokratik bir toplumda çocukların etkin vatandaşlık rolüne hazırlanmasında önemli bir araç olarak görülmüştür (Fisher, 2007; Vansieleghem, 2011). Bu bağlamda Çocuklar İçin Felsefe çocukların eleştirel düşünme, etik sorumluluk, adalet ve eşitlik gibi temel kavramları keşfetmelerini sağlayarak, onları sadece bireysel gelişim için değil aynı zamanda toplumsal sorumluluklarını yerine getirebilecek bilinçli bireyler olarak yetiştirmeye yönelik bir amaca da sahiptir. Bu süreç çocukların kendi düşüncelerini ifade edebilmeleri, başkalarının görüşlerine saygı gösterebilmeleri ve farklı bakış açılarına empatiyle yaklaşabilmeleri için sağlam bir temel oluşturur.

Çocuklarla felsefe tartışmalarının başlamasında en önemli unsurun uyarıcı metinler olduğu ifade edilmektedir (Gregory, 2011; Worley, 2019). Lone'a (2023) göre çocuk kitapları "mükemmel bir felsefi kaynak"tır. Bu kitapların yetişkinlerin çocuklarla etkileşim kurabilmesinde felsefi bir amacı bulunmaktadır. Dahası nitelikli çocuk hikayelerinin zengin ve anlamlı bir felsefi içeriği olduğunu belirtir. Haynes ve Murrise'e (2012) göre de felsefi kaynak olarak resimli çocuk kitapları büyük bir öneme sahiptir. Bu noktada felsefe ile edebiyat arasında yakın bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Sanatsal değerini koruyan ve felsefi düşünceye sahip olan çocuk kitapları, çocukları yaşama hazırlarken aynı zamanda onlara farklı bakış açıları

kazandırır (Tankut, 2015). Ayrıca çocuklar için hazırlanan felsefi hikayelerin bir başka amacı da çocuklarda etik anlayış geliştirmektir. Bu hikayeler, çocuğun yaşına bakmaksızın etiğin nasıl öğretilmesi gerektiğine dair örnek olaylar sunmaktadır (Dixon, 2015). “Etik duyarlılığın, özenin ve ilginin ortaya çıkmasına öncülük eden felsefi hikayeler, somut ahlaki kuralları veya sözde ahlaki ilkeleri telkin etmekle değil, öğrenciyi ahlaki sorgulamayla tanıştırmakla ilgilenir” (Lipman, 1977, s. 43-44). Bu kitapların bir başka amacını Lipman (1977, s. 161) şöyle açıklar: “Felsefi hikâyenin yerine getirebileceği bir diğer temel işlev, ahlaki durumların karmaşıklığı ve belirsizliğine ve bazen de uygun ahlaki davranışa başvurma veya uygun ahlaki davranış yaratmanın gerekliliğine karşı çocukları duyarlı hale getirmektir.” Bu tür hikâyeler, çocukların empati kurma yetilerini geliştirirken, kendi değer yargılarını sorgulamalarına da imkân tanır. Karakterlerin karşılaştığı ikilemler, çocukların doğru, yanlış, iyi, kötü gibi kavramlar üzerine düşünmesine yardımcı olur. Böylelikle felsefi içeriği olan edebi eserlerin çocukların hem düşünsel hem de etik gelişimine katkısı olduğu görülmektedir.

Nancy Tanrı, adalet, aşk ve güzellik kavramlarını çocuklarla birlikte irdeleyerek onların merakını arttırmış ve çeşitli sorular aracılığıyla çok yönlü düşüncelerini teşvik etmiştir. Derin anlamı olan bu kavramlar çocuklara günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilecekleri şekilde sunulmuş, soyut kavramlar somut olaylarla daha anlaşılır ve açık hale getirilmiştir. Nancy, çocukları aktif alıcılar olarak görmüş ve soruları ile onların bu konferansları yönlendirmelerine olanak sağlamıştır. Çeşitli sorular aracılığıyla çok yönlü düşüncelerini teşvik etmiştir. Bu sayede çocuklara düşünsel bir özgürlük alanı sunmuştur. Nancy’nin çocuklara yönelttiği sorular ve onlarla kurduğu diyalog, düşünsel bir oyun alanı oluşturarak, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine katkı sunmuştur. Bu etkileşim, çocukların yalnızca cevap arayan bireyler olarak değil, aynı zamanda sürekli sorgulayan, bireysel ve toplumsal farkındalık kazanan ve merak eden bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olmuştur. Sonuç olarak Nancy’nin konferanslarından oluşan bu eser, Çocuklar İçin Felsefe alanında çocukların düşünme becerilerini geliştirmeleri ve varoluşsal sorulara kendi cevaplarını bulmaları açısından önemli bir model ortaya koymaktadır. Nancy’nin yaklaşımı, çocukların düşünce dünyalarını zenginleştirirken aynı zamanda onların entelektüel bağımsızlık kazanmalarına olanak tanımaktadır. Eser, çocukların kendi hayatlarına dair anlam arayışlarına

bir rehber niteliğindedir ve onları felsefi bir yolculuğa davet etmektedir. Dahası yine bu eser, felsefe ile edebiyatın uyumlu bir şekilde bir araya getirilebileceğini gösteren örneklerden sadece biri olup çocuklarla felsefe etkinliğinin daha geniş bir kitleye ulaşabilmesi için benzer eserlerin sayısının artması önem arz etmektedir.



Ayten Ünal

Kaynakça

- Aristoteles, (1996). *Metafizik* (A. Arslan Çev.). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları, nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (3. bs.). İstanbul: Edam.
- Çiçek, H. (2017). Felsefeyle çocuk çocukla felsefe. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2, 51-60.
- Direk, N. (2006). *Filozof çocuk-çocuklarla felsefe konuşmaları*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Dixon, Beth A. (2015). Ethical rules and particular skills. *Childhood&Philosophy*, 11(21), 67-79.
- Dupuy-Dalmace, V. (2015). *Niçin merak ederiz?* (A. Berkay Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Englhart, S. (1997). *Modellen und Perspektiven der Kinderphilosophie*. Heinsberg.
- Erkızan, H. N. (2002). Küreselleşmenin tarihsel ve düşünsel temelleri üzerine. *Doğu Batı Dergisi*, 18, 61-75.
- Gregory, M. (2011). Philosophy for childrens and its critics: A Mendhan dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 199-219.
- Jaspers, K. (1971). *Felsefeye giriş* (M. Akalın Çev.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6 (1), 23-37.
- Lipman, M. (2011). Philosophy for children: Some assumptions and implications. *Ethics in Progress*, 2/1, 3-16.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children program. *Jurnal of The Clearing House*, 71 (5), 277-280.
- Lipman, M. (1995). Caring as thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across The Disciplines*, 15 (1), 1-13.
- Lipman, M. and Sharp, A. M. and Oscanyan, F. S. (1977). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lone, J. M. and Burroughs, M. D. (2023). *Eğitimde felsefe, okullarda sorgulama ve diyalog*, (U. Ersezen Çev.). İstanbul: Say Yayınları.

- Martens, E. (1980). Philosophieren mit Kindern- zur Konzeption des Unterrichts. <http://hbs.hh.schule.de/relphil/phil-100.html> (Stand 3.4.00).
- Nancy, J. L. (2018). *Tanrı, adalet, aşk, güzellik dört küçük konferans* (M. Erşen Çev.). İstanbul: Monokl Yayınları.
- Robert F. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631.
- Tankut, T. (2015). Çocuk edebiyatı çocukta felsefe sevgisi uyandırabilir mi? B. Çotuksöken ve H. Tepe (Yay. Haz.). *Çocuklar için felsefe eğitimi içinde* (ss. 113-118). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Topping, K. J. and Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (2), 271-288.
- UNESCO (2007). *A school of freedom*. France. UNESCO web sitesinden 8 Mayıs 2024 tarihinde erişildi: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173>
- Ünal, A. (2023). Matthew Lipman'da çocukların düşünsel gelişiminde felsefenin kritik rolü. Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Vansieleghem, N. ve Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children- after Matthew Lipman?. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182.
- Worley, P. (2019). Felsefe makinesi. İstanbul: Paraşüt Kitap.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayınları.

Çocukluğun Tarihsel ve Toplumsal Arka Planı

SELMA BERKTAS

Özet

Çocuk, insanlığın devamını sağlayan ve onun en değerli halkasını oluşturan bir bireydir. On sekiz yaşına gelmemiş her birey çocuk olarak kabul görmektedir. Çocuk, tarih boyunca tüm kültürlerde önemli bir yere sahip olmuş ve sosyal açıdan her toplumda farklı şekillerde değerlendirilmiştir. Çocuk kavramı sadece biyolojik bir olgu olmanın ötesine geçerek, sosyokültürel bir bağlama taşınmış ve çocukluk kavramı da bu bağlamda yeniden şekillenmiştir. Özellikle sosyal bilimlerde çocukluk üzerine yapılan çalışmalar, 20. yüzyılın ortalarından sonra sosyoloji alanında kendine özgü bir araştırma alanı yaratmayı başarmıştır. Bu dönemde çocukluk hem toplumsal bir yapı olarak hem de kültürel bir fenomen olarak incelenmeye başlanmış, çocukların toplum içindeki rolü ve statüsü üzerine yeni teorik perspektifler geliştirilmiştir. Modern dönemde ortaya çıkan bu yeni alan çocuğun bir mülkiyet olarak görülmesinin önüne geçmiş ve onun toplumsal ve kültürel dünyanın merkezinde yer alan bir birey olarak değerlendirilmesini sağlamıştır. Bu yaklaşım çocukların yetişkinlerden ayrı bir konumda ele alınmasının gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada her toplumun kendine özgü bir kültüre sahip olduğu gibi, çocukluğa bakış açısının da farklı olduğu vurgulanmıştır. Tarihsel süreçte çocuğun ve çocukluğun yeri zaman içinde değişmiş, sosyalizasyon sürecinde çocukluğu belirleyen faktörlerin yalnızca yaş ya da büyüme ile sınırlı olmadığı, bunun yerine bu faktörlerin daha çok sosyokültürel ve tarihsel bir boyutta ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Çocukluk, Kültür, Toplum, Tarih

– ARASTIRMA MAKALESİ –

119

Çocuk ve
Medeniyet
2024

Sayı: 15: 119-141

SELMA BERKTAS, selmabrks@hotmail.com

İnönü Üniversitesi Sosyoloji Bölümü Yüksek Lisans Programı

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8605-1682>

Geliş tarihi: 04.09.2024 • Kabul Tarihi: 19.12.2024

doi: <https://10.47646/CMD.2024.333>

Abstract

A child is an individual who ensures the continuation of humanity and forms its most valuable link. Every individual who has not reached the age of eighteen is accepted as a child. Throughout history, children have had an importance place in all cultures and have been evaluated differently in every society from a social perspective. The concept of a child has moved beyond being a mere biological phenomenon and has been transferred to a cultural context and the concept of childhood has been reshaped in this context. Studies on childhood, especially in social sciences, have managed to create a unique field of research in the field of sociology after the mid-20.th century. During this period childhood began to be examined both as a social structure and as a cultural phenomenon and new theoretical perspectives were developed on the role and status of children in society. With this new field that emerged in the modern era, it is aimed that the child should be considered as an individual in the middle of the social and cultural world and be in a separate position from the adults. With is study, it is aimed that each society has a unique culture, as well as its perspective on childhood, that the factors that determine childhood are not limited by age or growth and that these should be evaluated in a more social, cultural and historical dimension.

Keywords: Child, Childhood, Culture, Society, History

Giriş

İnsanoğlunun yaratılışından bu yana çocuk hem soyunun kaynağı hem de çoğalmanın sembolü olmuştur. Dünya üzerindeki tüm kültürlerde ve toplumlarda çocuk kendine özgü bir anlam kazanmaktadır. Çocukluk kavramı çocuğun yalnızca biyolojik bir gelişim dönemi değil aynı zamanda tüm kültürlerde ve toplumlarda yaşadığı deneyimlerin, toplumsal rollerin ve kültürel anlayışların toplamını ifade etmektedir. Her toplumda çocuk ve çocukluk farklı biçimde yorumlanmakta ve hatta aynı toplumda bile farklı gruplar arasında çocuğa bakış açısı değişkenlik göstermektedir. 20 Kasım 1989 tarihli Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesinde de 18 yaşına girmemiş her birey çocuktur ifadesi mevcuttur. Bu genel tanımının yanı sıra çeşitli görüşler de çocuğun biyolojik ve kültürel yönlerini açıklamaktadır. Örneğin, Yörükoğlu çocuğun henüz olgunlaşmamış bir 'küçük vatandaş' olduğunu belirtir (Yörükoğlu, 2007).

Çocukluk kavramı mahiyeti itibariyle Antik Çağ ve Orta Çağ'da tam anlamıyla bir karşılık bulamamış olsa da bu dönemde çocuğun varlığını

inkâr etmek mümkün değildir (Golden, 1992). Rönesans ve Aydınlanmanın yaratmış olduğu yeni düzen anlayışından çocuk da faydalanmış, zamanla toplumsal anlam hacmini genişletip çocukluğun inceleme alanına katkı sağlamıştır. 19. yüzyılda kapitalist dönemin uzantısı olan Modernleşme ile çocuk ve çocukluk kavramları illüstrasyon formdan çıkıp daha somut anlamlar kazanmaya başlamış ve yeni sosyolojideki yerini almayı başarmıştır (Usta, 2018).

Çocukluk kavramı; kent sosyolojisi, aile sosyolojisi ya da göç sosyolojisi gibi modern dönem araştırmalarından çok daha sonra sosyolojiye dahil edilmiştir. Çocukluk kavramının, toplumsal kabulü çok travmatik ve uzun soluklu bir süreç sonucunda oluşmuştur. Fransız toplum bilimcisi Phillippe Ariès 'L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime' isimli eseriyle (sonradan İngilizce yayımlanmış adıyla 'Centuries of Childhood') çocukluğun tarihinin ve toplumsal boyutunun analizini yapmış, literatüre ciddi katkılar yapmakla kalmamış bu alanın kurucu isimlerinden olmayı başarmıştır (Aries, 1962). Yine o dönemler Chiago Üniversitesi Sosyoloji bölümünde yapılan çocuk merkezli çalışmalar çocukluk sosyolojisinin bugünkü formuna kavuşmasına imkân sağlamıştır.

Çocuk ve Çocukluk Kavramları

Türk Dil Kurumunun çocuk tanımı (TDK, 2005, s. 444) 'bebeklik ile ergenlik arasındaki döneme tekabül eden erkek ya da kız uşak'tır. Birleşmiş Milletler'in 1989'da kabul ettiği Çocuk Hakları Sözleşmesi, erken yaşta reşit olma durumları dışında, 18 yaşına kadar her bireyi çocuk olarak tanımlamıştır.

Dünyaya gelişinden itibaren gerek ailesi gerek sosyal çevresinde toplumsal dinamiklerin etkisinde kalan çocuk, kendini çevreleyen kurumlar, bireyler ya da manalı olan tüm şeylerle teması sonucunda bir kimlik kazanır. Bu kimlik ile toplumda var olur ve rol oynar.

Her topluluk varlığını devam ettirebilmesi ve hükmünü sürdürebilmesi için çocuklara ihtiyaç duymaktadır. J.J. Rousseau, Çocuk eğitimi üzerine yazdığı Emile eserinde 'İnsan hayata çocuk olarak başlamasaydı insan soyu da mahvolurdu' (Rousseau, 2009, s. 108) anlayışıyla çocuğun, evrenin mahiyeti açısından önemli olduğunu dile getirmiştir.

Biyolojik tanıma göre çocuk, yavru bir organizmadır. Zihni henüz gelişmekte olan, olgunlaşma evresine ulaşamamış, ilgi ve bakıma muhtaç olduğu için karar verme yetilerine sahip olmayan bir varlıktır. Sosyal Bilimlerin

çocuğun tanımlanmasına yönelmesi daha sonra gündeme gelmiştir. Çocuk yaşamı boyunca toplumsal sistemin bir parçası olmuş ve her yetişkin bu dönemi deneyimlemiştir. Sosyal bilimlerde çocuk tanımı iki temel anlayışla karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki toplumsal sistemin en küçük kurumu olan ailedeki yeri diğeri ise sosyokültürel varlık olarak nitelendirilen tanımlarıdır. Postman (1995, s. 7) Çocukluğun Yokoluşu eserinde ‘Çocuklar görmediğimiz ve göremeyeceğimiz bir zaman dilimine gönderdiğimiz canlı mesajlardır’ sözüyle çocuğun örüntüsünü açıklamaya çalışmıştır. Çocuk gelişimi çalışmalarıyla, gelişim psikolojisinin öncülerinden Piaget çocuğu düşünsel anlamda bir yabancı olarak açıklamaktadır (Piaget, 2013). Çocuk, yetişkinlerin sahip olduğu zihni detaylı kullanma ve karar yetisine sahip değildir. Bu onun için bir eksiklik ya da kusur değil yabancılık durumudur. Psikolojide çocuk, genel olarak gelişimsel teoride incelenmektedir.

Birey odaklı bilgi sisteminin oluşmasının ardından sosyal, siyasi ya da ekonomik değişimlerle birlikte hareket eden tarihsel, inanç ve kültürle süslenmiş olan çocukluk kavramı; zaman içerisinde aile dinamikleri ve toplumsal yapının değişimiyle araştırma alanı oluşturmuştur. Çocuk insanlığın var olduğu günden bu yana mevcuttur fakat çocukluk, düşünsel bir boyuta ulaştığında toplumsal alanda tezahür etmiştir. Çocukluk toplumsal norm ve değer dinamikleriyle tesis edilmiş bir kavramdır. Çocukluğa olan bakış açısı ve çocuğa yönelik tutumlar kültür eksenli değişiklik göstermektedir.

Çocukluk kavramı, çocuğa yönelik zihinde beliren bir yaratıdır. Toplumun tasarladığı bir kültürel öğedir. Sosyal bir inşa sürecidir. Postman’a göre (1995, s. 7) çocukluk bebekliğin aksine biyolojik bir terim değil sosyal bir olgu olarak değerlendirilmelidir. Yaşla sınırlandırılmayan, belirli bir dönemi kapsamayan daha anlamsal çerçeve oluşturan bir tasarıdır. James’e göre (Allison, 2001) çocukluk, benzer ve farklı yönleri bulunan bir tecrübe edinme dönemidir. Ona göre ‘yerel değişiklikler ve benzer paylaşılmış statü periyodudur’. Çocukluk modern manada sosyal norm ve değerlere, inançlara göre şekillenmiş, bulunduğu coğrafyaya, farklı toplumsal bileşenlere ve tarihsel farklılıklara göre değişim gösteren, sosyokültürel yapının içerisinde kendini oluşturan bir anlayışa sahiptir (Tan, 1989). Çocuk ve çocukluğu, tüm coğrafyalarda muteber olmak üzere ailenin kronolojisiyle başlatmak bu kavramların anlamı açısından daha kapsayıcıdır.

Psikoloji, antropoloji ya da biyoloji gibi pek çok farklı bilim dalı, çocuklara dair kendi özgün bakış açılarını ve kavramlarını geliştirmeyi başarmıştır.

Bu alanlardan biri de sosyolojidir. Toplum bilimine geç dahil olan bu çalışma alanının toplumsal olgu olarak kabulü oldukça sancılı bir süreçte gerçekleşmiştir. Berry Mayall (2018) çocukluğa tarihsel ve sosyolojik bir perspektiften bakıldığında çocuğun gerek toplumda gerekse aile içinde bir fert olarak görülmediğini dile getirmiştir. Çocukluk kavramının yetişkinlerden farklı olduğu görüşü Batı dünyasında 18. yüzyılda tezahür etmiştir. Modern döneme gelindiğinde çocuk bir 'birey' olarak kabul görmeye başlamıştır. Zamanla gerek sosyoloji alanındaki çalışmalarda gerek antropolojide çocuğu etrafındaki diğer aktörlerle etkileşim ve ilişki temelli ele almak, çocukluğun sistematik çerçevesini belirlemede önem kazanmıştır (Mayall, 2018). Steinberg'e göre 1970'li yıllara gelindiğinde çocukluk sosyolojisinin güncel bir alan yaratmasının sebebi o dönemlerde gelişen feminist çalışmaların ve hareketlerin içerisinde kadın ve çocuk ikiliğinin birbirlerini etkilemesi olarak gösterilebilir (Steinberg, 2010, s. 2).

1970'ler ve 80'ler sonrası yeni çocuk araştırmaları kapsamında çocuğun toplumsal manada oluşturulan heterojen bir özellik taşıdığı, kodlar, simgeler ve kurgulardan yaratıldığı ve bu çerçevede değerlendirildiği görülmektedir (Onur, 2007, s. 36). Bu yeni kabul ile toplumsal bir tasarı niteliğinde olan çocuk, toplumsal çözülme boyutuna çocuklukta kavuşmuştur (Koyuncu, 2019, s. 10). Lloyd Demause (1982, s. 1) Psikotarih Temelleri (Foundation of Psychohistory) kitabında çocukluğun tarihini, yeni uyandırdığımız bir kabus olarak ifade etmektedir. Çocukluğun doğasının ve öneminin araştırılmasında pek çok ikilikler ortaya çıkmaktadır. 'Çocuklar dünyaya masum mu yoksa üzerlerinde birer lekeyle gelen günahkârlar mı? doğduklarında birer boş sayfa mı yoksa birtakım özelliklerle mi donatılmışlardı? Ya da odak noktası yaş mı yoksa cinsiyetler mi olmalı?' gibi pek çok sorunun cevabına karşılık aranmıştır.

İlk Çağlarda Çocuk ve Çocukluk

İlk çağlar insanlık tarihinin en uzun süren dönemini ifade eder ve aslında avcı-toplayıcı toplumsal aşamaya kadar uzanır. Bu dönemde toplumsal yaşama doğa egemendir; insanlar yaşamlarını doğanın egemenliğine bağlı olarak sürdürürler (Şentürk, 2024, s. 107). Zamanla yerleşik düzene geçen toplumlarda çocuğa karşı bakış açısı değişiklik göstermiştir.

Nil Nehri etrafında yerleşen Mısır toplumunda yapılan arkeolojik çalışmalar, ilk oyuncakların bu toplulukta üretildiğini ortaya koymuştur (Sevim & Gönlü, 2012). Antik Mısır'da çocuklar eğitim almazlar, erkek çocuklar

tarlalarda çalışırken kız çocuklar ev işlerinde ebeveynlerine yardımcı olmaktadır. Bu dönemde çocukların sosyal rolleri genellikle kamu yararına ya da ailenin geçimine katkıda bulunmalarına dayanmaktadır (Ünal, 2024).

Bu dönemlerde çocuk ve çocukluk kavramları, toplumsal ilişkiler bağlamında ele alınmıştır. Antik Yunanda ise çocuk için kullanılan terimler oldukça belirsizdir. Bu dönemdeki kelimeler bebeklik ile yaşlılık arasındaki geçiş sürecini tanımlamakta kullanılmaktaydı (Postman, 1995, s. 16). Bu dönemin düşünürlerinden olan Aristo, Çocuklar ve aile üzerine çeşitli görüşler ortaya koymuş, çocukların toplumsal rolü üzerinde olumsuz değerlendirmeler yapmıştır (Aristoteles, 2013). Çocukların akıllarını kullanamadıklarını seçim yapma özelliklerinin olmadığını bu yüzden kontrol altında tutulmalar gerektiğini belirtmiştir (Young-Bruehl, 2021, s. 32). Aristo, 'Bir efendinin kölesi, bir babanın çocuğu üzerindeki hakkı bir mülkiyet hakkıdır' düşüncesiyle çocuğun konumunu açıkça gözler önüne sermiştir. Aristo'ya göre aile doğal bir kurumdur ve oluşturulması zorunludur. Ailenin olmadığı bir toplulukta sevgi ve şefkat adına hiçbir duygu barınmaz (Aristoteles, 2013).

Bu dönemde çocuğun yetiştirilmesi ve eğitimiyle ilgili pek çok görüş, çocuk sosyolojisinin temel taşlarını oluşturmuştur. Çocuk yetişkinlik dönemine geldiğinde sosyal bir etki alanı yarattığından dolayı çocuğun eğitimi üzerine durulmuştur. Bu dönemde çocuk toplumun koyduğu yasalara ve kültüre göre eğitilmesi öngörülen küçük bir yurttaşdır (Elkind, 1999).

Platon ve Aristo'nun çocuğun eğitilmesi, eğitimle toplumsallaştırılması gerektiği görüşleri çocuğun ilerlemesinde belirleyici olmuştur. Okuma yazma edebiyat ya da spor gibi pek çok alandaki eğitim 7 yaşından itibaren verilir (Aristoteles, 2013). Platon (2014, s. 132) eğitim görmemenin, ahlaksızlığı ve hastalıklı bir karakteri doğuracağını ve iyi yetiştirilmemenin dünyadaki en utanç verici duygu olduğunu söylemektedir. Ona göre çocuklar yasalara uymak zorundadır. Bu yasaların öğreticiliğini de yetişkinler yapmalıdır. Bu önermeyle toplumdaki konsensus devamlılık sağlayacaktır.

Temel eğitimin ardından kız ve erkek çocuklarına verilen eğitim ayrılır. Örneğin Sokrates yalnızca erkek çocuklarına eğitim vermiş, Platon ise 7 yaşından itibaren kız ve erkek çocuklarının ayrılmasını istemiştir (Doğan, 2000). Yine bu dönemde erkek çocuğuna verilen değer kız çocuğundan ayrılmaktadır. Erkek çocuğun dünyaya gelmesi eski Yunan halkı için büyük bir sevinç kaynağıdır çünkü erkek çocuğun ailesine bakabileceği ve çiftçilik yapabileceği düşünülmektedir (Holley & Jenkins, 1993).

Çocuğu önemli gören bu toplumda doğurganlık önemli sayılmış, kadınlar tanrıçalaştırılmıştır. Çocuk doğuran kadının prestiji artıyordu. Çocuk doğuramayan kadınlar ise hoş karşılanmıyor hatta simyacıardan destek alınıyordu. Kürtaj da yasaktı (Deighton, 1995, s. 88). Kadından istenilen eşine sağlıklı bir çocuk vermesiydi. Antik Yunan topluluğunun soyunu devam ettirebilmesi için çocuk en önemli etkendi. Bu da meşru evliliği zorunlu kılıyordu. Çocuğun nikahlı eşinden olması gerekiyordu. Miras resmiiyetteki çocuğa kalıyor, evlilik dışındaki çocuklar vatandaş sayılmıyordu (Blanck, 1999, s. 163). Doğan çocukların cinsiyetine göre kapılara süs eşyaları asılıyordu. Erkeğe zeytin yapraklarından bir çelenk kız çocuklarına ise yün konulmaktaydı. Çocuğa isim verme de birkaç gün sürüyordu. Yine o dönemlerden günümüze kadar ulaşan heykellere bakıldığında hiçbirinin çocuk heykelleri olmadığını görmekteyiz (Postman, 1995, s. 16).

Her toplum kendi standartlarına göre çocuğu bir şekil vermekteydi. Örneğin amaçları zorluklara karşı mücadele gösteren topluluk kurmak olan Yunanlıların savaşçı topluluğu Spartalılar engelli doğan çocuğun yaşam hakkının olmadığı ve yok edilmesi gerektiğini düşünürlerdi (Mutluay, 2007, s. 82).

Ariès'in çalışmalarında bahsettiği gibi Antik dönemdeki çocuk kavramı bugünkü Çocukluk kavramıyla örtüşmemektedir. 'Eski Yunanlılar çocukluk terimini tam anlamıyla keşfedemediler, ancak izini sürmeye çalıştılar. 2.000 yıl sonra çocukluğun temellerini araştırmaya yönelik çalışmaların dayandığı nokta anlaşılabilmektedir' (Postman, 1995, s. 19-20).

Eski Yunan'da olduğu gibi Romalılar da çocuğun yaşam hakkını ailenin kararına bağlı olarak değerlendiriyorlardı. Aileler doğan çocuğun cinsiyeti veya herhangi bir özüğü gibi özellikleri göz önünde bulundurarak çocuğu kabul etme ya da reddetme hakkına sahipti. Çocuğun doğumu büyük bir heyecanla beklenirken toplumda işe yaramaz olduğunu düşünülen çocuklar evden atılabiliyordu. Romalı filozof Seneca, çocukların evden atılmasını desteklemiş ve sokaklarda dolaşan sakat çocuklar hakkında 'Çocuk sürüsüne bakınca insanın gülesi geliyor. Ana babalar onları sokağa atmalı, onlara iyi ediyorlar. Bu durumda cumhuriyetin zarar göreceğini düşünmüyorum' şeklinde bir görüş bildirmiştir (Yörükoğlu, 2007, s. 22). Örneğin Romalıların On iki Levhasında sakat bir çocuğun yetiştirilmesi yasaklanmıştı (Koller ve Ritchie, 1964, s. 19). Romalıların bugünkü çocukluk düşüncesinin ortaya çıkışındaki rolü, çocukluk ve ayıp algısı arasında kurulan bağlantıda görülmektedir (Postman, 1995, s. 20).

Orta Çağ'da Çocukluk

Orta Çağ'a gelindiğinde, bu dönemin sosyal yaşantısı teolojik zemin üzerine kuruludur. Tanrının buyruklarını yerine getirme ve sözlerinden çıkmama, temiz bir dindar olma esas tutulmuştur. Çocukluğun toplumsal ve tarihsel boyutu çoğunlukla bu dönemde başlamıştır. Bugün kullandığımız manada bir çocukluk anlayışı mevcut değildir. Tevrat'taki on emirden biri ana babaya hürmet ve sadakat göstermek, boyun eğmektir. İbraniler de ana babaya baş kaldırmanın cezası taşlanarak ölmektir (Yörükoğlu, 2007, s. 22). Aynı yıllarda Japonya da doğan çocuğun yaşam hakkına aile karar vermekteydi. Afrika da ise istenmeyen bebeklerin yeri ormana ya da suya atılmaktı. Araplar kuma gömer, Eskimolar ise buzlu suya atardı (Yörükoğlu, 2007). Hristiyanlık inancında dünyaya gelen çocukların birer günah ürünü olduğu, içlerinde doğuştan gelen karanlık duyguları barındırdıkları, bunun arınması için de sopayla vurulmasının gerektiği kabul edilirdi (Augustinus, 2003).

Batı dünyasındaki şu deyim çağın çocukluk tutumunu gözler önüne sermektedir 'Beat the devil out of him' (Çocuğun içindeki şeytanı (döverek) çıkarmak (Yörükoğlu, 2007). İslam dininde ise, çocuk sabi olarak isimlendirilmekte, insanların nesillerinin temiz olması için güzel çocukları Allahtan dilemesi gerektiği ifade edilmektedir (Bakara suresi 2/128). Çocuğun varlığı esas sayılmalı önemsenmeli ve iyi bir birey ve Müslüman olması için gayret gösterilmelidir.

Ariès (1962), Orta Çağ uygarlıklarında çocukluk ve yetişkinlik arasında modern anlamda oluşan bir ayrımın olmadığını belirtir. Çocukların yetişkinlerin sergiledikleri tutum ve davranışlara benzer tavırlar sergilediklerini ifade etmiştir. Ariès'e göre Orta Çağ uygarlıklarında çocukluk görüşü yoktu ancak bu durum çocukların ihmal edildiği ya da ötelendiği anlamına gelmemelidir. O dönemdeki çocukluk anlayışı çocuğun kendine özgü bir doğası ve dünyası olduğu fikrini içermiyordu. Bu nedenle çocuklar yetişkinlerin dünyasına ait kabul ediliyordu (Ariès, 1962, s. 128). Postman (1995, s. 28) 'Orta Çağ'daki çocuklar sözel bir kültürde yetişen yetişkinler gibi aynı çevrede yaşamış ve ayrım gözetmeyen kurumlar tarafından sınırlanmamışlardı, bu sayede kültür içinde genel olarak kabul edilen tüm davranışları sergileyebiliyorlardı' sözleriyle çocuk-yetişkin ikiliğinde ayrımın olmadığını belirtmiştir.

Çocuk yedi yaşından sonra, ebeveynlerin bakımına muhtaç olmamasıyla birlikte yetişkinlerin habitusuna dahil oluyorlardı. Orta Çağ'da çocukluk

yedi yaşında son bulurdu çünkü çocuklar bu yaşta daha iyi konuşmaya başlar ve yetişkinlerle iyi bir iletişim kurabilirdi (Postman, 1995). Ariès'in bu dönemde çocukların yetişkinlerden ayrı tutulmadığı görüşü pek çok sanat eserinde çocukların resmedilmemesiyle ilgilidir. Örneğin o çağın tablolarına ya da heykellerine bakıldığında çocuk figürünün, kıyafetlerinin yüz ifadelerinin bile yetişkinlerle benzerlik gösterdiği görülmüştür. Ariès bu durumu şöyle ifade etmektedir: 'Çocuk kundak elbiselerinden kurtulur kurtulmaz kendi sınıfındaki erkek ve kadınlar gibi giydirilirdi. Orta Çağ'da her yaştaki insan aralarında ayırım gözetmeksizin giyinirdi. Orta Çağ kıyafetleri çocuğu yetişkinden ayırmamaktadır' (Ariès, 1962, s. 50).

Günahkarlık 'ilk günah öğretisi' olarak çocuğa geçer. Çocuk masum değildir. Kendini affettirip günahlarından arınmalıdır (Augustinus, 2010, s. 34). Çocuk dürtülerini kontrol etmeli bu sayede kötülük yapmayacaktır. Tanrının emrettiği hayatı yaşamak için de arzuların ve dürtülerin önüne geçmek esastır.

Çocuklar yetişkinlerden ne ayrı bir sınıfta tutuluyordu ne de onlara özel bir kategori tanımlanıyordu. Tüm orta çağda ressamalar, sanatçılar çocukları annelerin kucağında oturan yetişkin görünümlü bebek ya da küçük adam olarak resmetmişlerdir (Güçlü, 2016, s. 4). Orta Çağ dönemindeki Türk-İslam topluluklarında Batının aksine çocuğa her devirde önem verildiği, onun iyi yetiştirilmesine imkan sağlandığı ve Batı Avrupa'sında olan çocuğu hor görme, baba ve kilisenin çocuklar üzerindeki hakimiyet anlayışının olmadığı açıkça görülmektedir (Arı ve Karateke, 2010). Farabi'nin çocuğun zihinsel gelişimine vurgu yapması, yine Gazali'nin çocuk gelişimi için oyunun gerekli olduğunu söylemesi, İbni Sina'nın ruh sağlığına dikkat çekmesi Türk-İslam topluluklarındaki mevcut çocuk anlayışının toplumsal değerini gözler önüne sermiştir (Yavuzer, 2003, s. 17-20).

Orta Çağda çocukluğun oluşumunu engelleyen bir diğer sebep, ebeveynler ile çocukların sosyal ortamları birlikte kullanmalarıdır. Aileyi oluşturan tüm bireyler hem evlerinde hem de çalıştıkları işte birliktelerdi. Çocukların eğitim almak gibi bir durumları söz konusu değildi. Mekânsal anlamda çocuğu yetişkinden ayıracak bir ortam yaratılmamıştı (Sağır Hizmetçi, 2023, s. 12). 14. yüzyıl sonlarına kadar çocuklar vasiyetnamelere bile eklenmezdi çünkü yetişkinler tarafından çok uzun süre yaşayamayacakları düşünülürdü (Postman, 1995, s. 31). Orta Çağ Avrupa'sında ötelenen ve hor görülen çocuk, yeniden doğuş dönemine kadar kendini gösterememiş ve çok büyük kayıplar vermiştir.

Rönesans Dönemi

Yeniliklerin kapısını açan Rönesans'ın, Avrupa'da ortaya çıkmasıyla birlikte çocukluğun keşfi hız kazanmıştır. 16. yüzyıla gelindiğinde matbaanın icadıyla birlikte okuryazarlığın gelişim göstermesi insanlar arasındaki iletişime farklı bir boyut kazandırmış ve yeni bir simgesel dünyanın (Postman, 1995) tasarımı ivme kazanmıştır. Bu köklü değişim ile yetişkin gibi görülen ve özel bir dünyaları olmayan çocuk kendine yeni bir alan, yeni bir düşünsel pratik kazanmıştır. Rönesansın doğuşuyla birlikte çocuğun yalnızca biyolojik bir kategorisi olmadığını, toplumsal alanda var olduğu kabul görmüştür (Sormaz ve Yüksel, 2012, s. 992).

16. ve 17. yüzyıldan itibaren çocukluk anlayışı toplumsal alanda kabul görmeye başlamıştır. J.H. Plumb çocukluğun başlangıç noktası için şunları söylemektedir: 'Çocuk giderek artan bir biçimde bir saygı nesnesi, yetişkin dünyasından ayrıştırılıp korunmayı gerektiren ve farklı bir doğası olan özel bir varlık olmaya başlamıştır' (Plumb, 1971).

Matbaanın bulunmuş olması yeni bir enformasyon sürecine eşlik etmiş, okuryazarlık ile çocukların toplumsal alanda gömülü olan gizil bilgisi afişe olmuştur. Hristiyanlıkta geçerli olan ve yukarıda bahsettiğimiz Orta Çağ Dönemi'ndeki çocuğun doğuştan günahkâr olduğu algısı değişmeye başlamıştır. Bunu sağlayan ve belki de yeni çağdaki modern çocuk algısının ve çocukluk anlayışının temelini atan isimler J.J. Rousseau ve John Locke gibi düşünürler olmuştur. Onların romantik çocukluk düşüncüsü bugünkü çocuğun kendine özel bir alan kazanmasına sebebiyet vermiştir. Elbette çocukluk fikri bir gece yarısı oluşmadı, çocukluğun batı uygarlıklarındaki var oluşu iki yüzyıl gibi ciddi bir süreçte gerçekleşmiştir (Postman, 1995, s. 42).

Rousseau'nun Emile eseriyle, Locke'un tabula rasa (boş levha) önermesiyle çocukluk anlayışı asırlardır saklandığı yerden çıkmayı başarmıştır. Locke boş levha ilkesiyle, bireyin doğuştan temiz bir formda olduğunu belirtir. Yani insan doğumunda yanında getirdiği bir fikir, argüman mevcut değildir. Yaşadığı dönem zarfında toplumsal hayattan deneyimleriyle yaşamını devam ettirir. Onun bu düşüncesi çocukların doğuştan günahkâr olduğu doxa'sına önemli bir darbe vurmuştur. Locke, ebeveynlerin vereceği eğitimi çok önemser. Ona göre çocuk doğuştan bilgi ve düşüncelere sahip olmadığı için eğitilip yetiştirilerek donanım kazanır. Locke, çocukluk ile yetişkinlik arasındaki ayırma ayıba da dikkat çekmektedir. 'Tüm diğerlerinin arasında saygı ve ayıp bir kez tatmin edildiğinde zihin için en güçlü dürtüler

olur. Çocukların kafasına güven duygusunu ayıp ve utanma değerlerini sokabilirseniz, onlara doğru ilkeyi kazandırmış olursunuz' (Locke, 1693).

Rousseau ise ilksel iyilik için kaleme aldığı Emile eserinde çocukluğun yetişkinlerden ayrı bir kategoride bulunduğu, kendine özgü bir gerçekliğinin olduğunu, çocuğun eğitiminin zaruret gerektirdiğini ifade eder. Ona göre çocuk doğuştan masumdur, deneyimlerle bilişsel alanını genişletir. 'Çocukları hiç tanımıyoruz, onların da öğrenmesi gereken şeylerin olduğunu hiç düşünmüyoruz. Yetişkini her zaman çocuklukta arıyorlar ve bu yetişkinin yetişkin olmadan önceki durumunu hiç düşünmüyorlar' (Rousseau, 2009, s. 100). Yörükoğlu Rousseau için şu ifadeleri kullanmıştır: 'Yeni çocuk kavramının en ateşli yorumunu yapan Rousseau'dur. O çocuğu küçük adam gibi ele alan bağnaz Hristiyan anlayışına baş kaldırıyor. 'Bırakın önce çocuklar çocukluğunu yaşasın' diyor (Yörükoğlu, 2007, s. 15).

Rousseau'ya göre doğanın evrene sunduğu çocukların kendi görme, düşünme ve hissetme biçimleri vardır ve bunlar ebeveyn otoritesiyle bastırılmamalı, aksine eğitimle gün yüzüne çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. Çocuğun 12 yaşına kadar erdemli olacağını ve bunun korunması için de iyi bir eğitim alması gerekir (Demaue, 1982, s. 24). Rousseau'nun 'romantik çocuk anlayışı', çocuğun amaçlar doğrultusunda değil kendine özgü ve değerli olduğu için var olduğu sonucunu vermektedir (Atila Demir, 2022, s. 60-61). Çocukluğun tek istediği şey toplumların bulaşıcı kirli deformasyonları tarafından boğulmamaktır.

Çocukluk, gelecek yüzyıllara ilerlerken ve okyanuslar aşır yeni düzenle kavuşurken iki çocukluk tarzı oluşmuştur. Birincisi Locke'un Protestan çocukluk anlayışı diğeri Rousseau'nun Romantik çocuk anlayışı. Protestan çocukluğa göre çocuk, eğitim, benlik kontrolü ve ayıp gibi etkenlerle şekillenebilen yetişkin olma özelliği taşıyan kişidir. Romantik görüşe göre ise çocuk, şekillenebilen değil başlı başına kusurlu, biçimsiz yetişkindir (Postman, 1995, s. 80).

Tabi ki çocukluk anlayışının oluşmasına öncülük eden yazarların aksine Orta Çağın izlerini bıraktığı İtalya'da yeni doğan çocukların ense kısımları kızgın demirlerle dağlanırdı. Roma'dan kalma bir anlayış olan buzlu suya sokup çıkarma ritüeli Avrupa'da 19. yüzyıla kadar mevcuttur. Diğer taraftan 17. ve 18. yüzyıllarda İngiltere'de istenmeyen bebek ya da çocukların ebeveynleri tarafından ezildikleri bilinmektedir (Kocaer, 2006, s. 12).

Sanayi Devrimi ile Başlayan Modern Dönem

Endüstrileşen dünyanın egemenlik anlayışını tarımdan sanayiye çevirmesiyle birlikte kırdan kentlere göçün yoğun bir biçimde yaşanması, aile yapısının bu süreçte değişim göstermesiyle çocuklar bu hızlı makineleşen dünyadan korunmak istenmiş fakat etkisinden kurtarılamamıştır. Amerika ve İngiltere gibi gelişmekte olan Sanayi ülkelerinde fakir ailelerin çocukları fabrikalardaki iş gücünü sağlamaları adına çalışmaya başlamış ve çocukluk ile ilgili yeni bir sorun oluşmuştur. Eğer çocuk azıcık şanslı ise okula gitme eğitim görme imkânı bulabilmiştir. Çünkü 18. yüzyıl boyunca İngiliz toplumu çocuklara son derece yabancı bir tavır sergilemişlerdir. Avrupa ülkelerinde 6-12 yaş arası çocuklar günün yarısından fazlasını fabrikalarda çalışmakla geçirmiş ve ucuz işçi olarak görülmüşlerdir. Fiziksel durumları uygun olan çocukların bellerine ip bağlanıp sarkıtılarak paça temizliği bile yaptırılmıştır (Lambert, 2008). Bilimin ilerleme kat etmesiyle birlikte okumuş, eğitilmiş yurttaşlara ilgi artmış ve bunun sonucunda çocukların fabrikalarda çalışmaları yerine okullarda eğitim görmeleri desteklenmiş hatta zorunlu kılınmıştır. 'Her nerede okuryazarlık yüksek ve sürekli bir değer görmüşse orada okullar oluşmuş ve her nerede okullar oluşmuşsa orada çocukluk anlayışı hızlıca gelişmiştir' (Postman, 1995, s. 56). Örgün eğitimin aktif hale gelmesiyle çocukluğun modern manadaki kuramsal ve kavramsal boyutu tohumlarını serpiştirmiştir. Örgün eğitimin kurumsal kondisyon kazanmasında o dönemin siyasi, ekonomik faktörleri kadar Sanayi Devrimi'nin de tesiri büyüktür.

Okulların hızlıca kurulmaya başlanması ve eğitimin ivme kazanmasıyla birlikte çocukluğun ilk dönem anlayışının aksine, giysi biçimleri tablolardaki yerini almıştı. Artık çocuk yetişkin kıyafetleri içinde değil kendine özgü giysilerle resmedilmektedir. Çocukların konuştukları dil bile yetişkinlerinkinden farklı olmaya başlamıştı. Bu durum çocukların kazandığı yeni statüyü gözler önüne sermektedir. 16. yüzyılda Luther 'toplum sağlıklı üyelerini mızrak ve tüfekte savaşmaya zorluyorsa, çocuklarını da okula göndermeye zorlamalıdır' diyordu. Batının geleneksel anlayışında çocuklara askerlik gibi eğitimin de zorunlu tutulmaya çalışılması, aynı süreçte saklı bir pedagojik dünyanın da oluşumunu sağlamıştır. Bir taraftan çocuğu dışsal alandan ayrı tutan ve gözetim altına alan pedagojik söylem diğer taraftan Rönesansın etkisiyle oluşan okulun fonksiyon kazanması. Bu gelişmelerin ardından 18. yüzyıldan itibaren Batı toplumlarında çocuğun 'sevgiye değer bir saflık' olarak görüldüğü bir dönem başlamıştır (Bumin, 1998, s. 14-44).

Rousseau eğitimi bir yurttaş inşa etme süreci olarak tanımlamaktadır. Öyle ki çocuklar bir arada yetiştirilerek zihinlerine kurallar yazılmalıdır. Bir arada kardeşçe yaşayan, zamanla olgun birer yurttaş olacaklarını savunmaktadır (Rousseau, 2009). Orta Çağ karabulutunun dağılmasının ardından farklı anlayışlar ortaya çıkmış insanın bilimin ışığında ilerlemesi, çocuğun eğitilmesi gibi görüşler 19. yüzyılın son çeyreğinden 20. yüzyıla kadar belirli bir zemine oturtulmaya çalışılmıştır.

Çocukluk kavramını sarsan iki süreç vardır. Bunlardan ilki endüstrileşmeyle tarım toplumundan sanayi toplumuna adım, diğeri ise globalleşmedir. Sanayileşmenin getirisi olan buharlı trenler hızlıca bir göç hareketi başlatmış, kentlere göçüşün yaşanması tarım toplumlarındaki çocukluktan başka bir anlayış yaratmıştır. ‘İlk başta üretim alanındaki veya ekonomik alanla sınırlı bir değişim gibi görünen kentleşme, eğitim ve aile gibi toplumsal yaşamın merkezinde olan birçok kurum ve işleyişte değişim olarak somutlaşmaktadır. Zira modern sanayileşmiş toplumların kentlerindeki çocukların yetişkin hale getirilmesi fonksiyonu artık aileden kopmaktadır’ (Şentürk, 2021, s. 25).

18. yüzyılda ortaya çıkan çocukluk dünyadaki nüfusun %10unu oluşturuyor olmasına rağmen yayılmaya ve şekillenmeye başlamıştır. Batıda sarmaşığın dalları gibi yayılan çocukluk 3 temel değişiklik yaşamıştır. İlki çocuğun çalıştırılması, ucuz iş gücü mantalitesinin yerine okula gönderilmesi ve eğitim almasının istenmesi. İkincisi aile yapısındaki ciddi etkisi. Son olarak ise bebek ölüm oranlarındaki azalma. Bunlara ek olarak tarımsal hayatta devletler ve çocuklar arasındaki temasın olmayışının ardından ulus devlette bu ilişkinin kurulması olarak gösterilebilir (Mehdiyev, 2020, s. 31).

Ebeveynlerin çocukların üzerindeki kontrolünün azalması, çocuğun sevgiye layık birer varlık olduğu anlayışının benimsenmesi ve zekâ kutsalının göz ardı edilmemesiyle modern çocukluğa geçiş söz konusu olmuştur. Çocukluk, Modernitenin icat ettiği yeni bir kavramdır. Bu dönemden önce yetişkinlerin dünyasında köşe kapmaca oynayan çocukluk, transformasyon süreciyle kendine özgü bir alan yaratmıştır. Çocukluğun zamanla farklılaşması ve kendine özgü simgesel ilkeleri oluşturmasıyla, yetişkinlerin söylemleri, zevkleri arzuları hatta sosyal hayatı aynı derece ve aynı eksenle paylaşamadıkları ortaya çıkmıştır. 1850’lere kadar çocukluk Batı dünyasının her ucunda hem toplumsal bir öğe hem de toplumsal bir gerçeklik haline bürünmüştür (Postman, 1995, s. 69).

18. yüzyılın son çeyreğinden 19. yüzyıl ortalarına kadar çocuk ciddi derecede önemli görülmüştür. Bu dönem modernleşmenin yarattığı modern aile ekolünün hükümlerlik sürdüğü ve ebeveynlerin çocuklara sevgi ve özeni gösterdiği, empati yapabilen sorumluluk bilincine sahip yetişkinler olduğu ve tinsel araçların gelişmekte olduğu bir dönemdir. ‘Fakat bu durum çocukluğun sevimlileştiği anlamına gelmez’ (Postman, 1995, s. 89). Yaradılıştan bu yana her dönemde olduğu gibi çocukluk ıstıraplı ve karmaşık bir form ile kaplıdır. Yüzyılın sonlarına doğru çocukluk sosyal ve ekonomik kategorilerden kurtulan, her insanın doğuştan kazanımı olan hak kavramı üzerinden göz önünde bulundurulmaya başlanmıştır (Postman, 1995).

19. yüzyıl başlarından itibaren egemen olan pozitivizm anlayışıyla birlikte bu dönemlerde meydana gelen iki büyük tarihi hadise olan Sanayi ve Fransız devrimlerinin etkisiyle sosyolojinin ilgi ve araştırma alanı yenilikçi, modern toplumu açıklamaya kaymıştır. Bunun sonucunda her zamanki gibi çocukların ikinci plana atılması, çocukluğun izahı yerine yetişkinlik dönemindeki davranışlarına yoğunlaşılması çocuk sosyolojisinin erken dönem tetkikini sekteye uğratmıştır. Fakat modern çağa geçiş ile üstündeki karabasanlardan kurtulan birey daha aktif düşünmeye, yaşamının yönünü belirlemeye karar vermiştir. Rönesansın bir tasarısı olan Hümanizm anlayışıyla çocuğun ‘insan’ olarak değerlendirilmesi yaygınlaşmıştır. Anne ve babalar çocuğu artık yaşayan ve ölümlerden oluşan bir cemaatin parçası olarak değil de kendisi için yaşayan bu ekseninde hareket eden sosyal dünyada belirli haklara sahip olan küçük birey olarak görmekte ve değerlendirmektedir (Gelis, 1986, s. 697). 19. yüzyılda egemen olan Sosyoloji düşüncesinde çocuğun toplumsallığının devam ürünü olduğu, ilerleyen dönemlerde de sosyalizasyon süreçlerini tamamlaması gereken etkisiz birer birey oldukları düşünülüyordu. Fakat yeni çocukluk sosyolojisi, çocukluğu görünür kılma gibi külfetleri sırtında taşımaktadır (Karabıyık, 2019, s. 170).

Batı’nın modernleşme aşamasında çocukluk kavramı araştırma objesini oluşturmuş, çocukluğa yönelik anlam arayışları bu dönemde şekillenmeye başlamıştır. Bu sebeple çocukluğun bugünkü görüntüsünün derin sularına bakmak için moderniteyle temas kurulmalıdır. Diğer bir ifadeyle çocukluğun kozadan çıkışını öğrenmek için modern çağı incelenmelidir. Tabi aydınlanma çağının çağdaş düşünürlerinin protesto yazıları, ihmal edilmiş ve ötelenmiş çocukların yaşam standartlarını ve haklarını iyileştirmede öncülük etmiştir. Modern çocukluk modeli, yeniden doğuş çağından, 18.

yüzyıl aydınlanmasından ve bir taraftan da o dönemin deyimi yerindeyse çocuk savunucuları olan Rousseau ve Locke'un üstün analizleri sonucunda oluşturulmuştur (Tan, 1989).

Modernitenin oluşturduğu çocukluk kavramı, bazı çocuk sınıflamalarını geçersiz kılan (örneğin alt sınıf çocuk) ve yine bazı sınıflamaların dahilinde olan (örneğin orta ve üst sınıf çocuk) bir düzenli inşa sürecini kapsamaktadır. Modern çocukluk yalnızca üst ve orta sınıflama üzerine sistematüğini oturtmakla kalmamış, toplumsal cinsiyetçi bir yaklaşım da konumunu belirlemiştir (Demir Gürdal, 2013, s. 8).

20. yüzyıla gelindiğinde ise çocukluğa dair hâkim olan üç paradigma görülmektedir. Bunlardan ilki çocuklar yetişkinlerle aynı değildir, farklı ve özel bir sınıf oluşturur. İkincisi her çocuğun yetişkinliğe hazırlanması gerekir. Üçüncüsü ise çocukları yetiştirme görevi yetişkinlere aittir (Güçlü, 2016, s. 6). Modernitenin etkisiyle ulusal bir boyut kazanan devletlerin, inançları da özgür bir form kazanmış bu doğrultuda çocukluk fikri hak ettiği önemi elde etmiştir. Bu yeni anlayış ile çocuğun kendine özgü saf ve masum yapısı toplumsal alanda dikkat çekmiştir. Bunun sebebi ulus-devletler kendilerine yurttaş yetiştirmek için en temelden yani çocukluktan başlamasının gerekmesidir. Çocuğun korunması için gerekenler yapılmaya başlanmıştır. Bu durum geçmiş ile kıyaslandığında modern toplumların önceki toplumlara oranla çok daha fazla çocuk merkezli olması ile açıklanabilir (Koyuncu , 2019, s. 21). Çocuk okula giderek, eğitim olarak gününün büyük çoğunluğunu okulda geçirmeye başlamış bu doğrultuda da yetişkinlerle arasına bir mesafe koymuştur. Bunun sonucunda çocuk yetişkinlerden çok daha farklı deneyimler kazanarak, farklı tutumlara sahip olmuştur.

Batının yeni icadı olan 'çocuk mutluluğu' önemli bir kültürel değişim yaratmıştır. Bununla eş zamanlı olarak doğum günü törenleri, çocuk merkezli aileler ve yine aile içerisinde geçirilen kaliteli zaman gibi kavramlarda yeni çocukluğa dahil olmuştur (Mehdiyev, 2020, s. 31). Burjuvazi ve bilimin etkisiyle modern çocukluk anlayışı hız kazanmıştır (İnal, 2007).Çocuklara gösterilen önemin artmasıyla ailenin bir ferdi olan çocuk bir kimlik kazanmaya başlamıştır. Daha önceleri çocuklar, ebeveynlerin isimleri ile çağırılırken modern çağdaki yenilikler sayesinde her çocuk birer isim kazanmış ve kimliğe sahip olmuştur (Sağır Hizmetçi, 2023, s. 16). Bu çağın çocukluk hususundaki en büyük getirilerinden biri ayıp duygusunun çocuklara aşılması ve çocukların ayıp olan şeylerden

izole edilmesidir. Orta Çağdaki çocuk anlayışından en önemli farkı da budur. Sigmund Freud (The Interpretations of Dreams) ve John Dewey (The School and Society) gibi dönemin isimleri (Postman, 1995) matbaanın buluşundan sonra şekillenen çocukluk paradigması için bazı görüşler ortaya atmışlardır. Onlara göre kişiliğin oluşumundaki ilk yıllar önemli ve kayda değerdir. Çocukların benlikleri sık sık denetlenmeli, haz ve dürtülerinin karşılığı daha sonra sağlanmalıdır. Buradaki amaç çocukların yaşamsal pratikler kazanması, mantığı doğrultusunda hareket etmeleridir. Denetimden kastedilen baskılama değildir. Kontrol altında tutmaktır.

Çağın en büyük kazanımlarından biri sağlık alanındadır. Tıbbın gelişmesiyle istenmeyen çocuklar kontrol altına alınmaya çalışılmış, çocuğu canlı yok etme bilinci yerine doğum kontrolleri sağlanmıştır. İstenmeyen çocukların sayılarında zamanla azalma olması, çocuklara dair tutum değişikliği göstermiştir (Sağır Hizmetçi, 2023, s. 21).

Postmodernite ve Yeni Çocukluk

Modernitenin kelimenin tam manasıyla devam filmi olan post modernite, sosyal yönlerden modern dönemden ayrı bir sekmede yer alsada ondan bağımsız düşünülemez. Bu dönemde modernitenin tasarımı olan üretim yerine tüketim vurgulanmıştır. Kitle iletişim araçlarının (Giddens ve Sutton, 2014, s. 36) yükselişe geçmesi, yeni bilgi teknolojilerinin yığınlar oluşturması ve popüler kültürün yaratmış olduğu ‘dahasını tüketme’ imgesiyle çocukluk da bu yeni değişimden nasibini almıştır.

Philippe Ariès, bu yeni kavramın sosyolojisinin oluşmasına öncülük etmiştir. O bu eseriyle çocukluk sosyolojisinin çalışma nesnesini yaratmıştır (Postman, 1995, s. 15). Ariès’e göre çocukluk bir biyolojik dönem değil, sosyokültürel bir tasarıdır.

Postman Çocukluğun Yokluğu (1995) eserinde çocukluk anlayışının yok olduğuna dair görüşlerini çocukların oyuncak, giysi gibi nesnelerinin tek tipleşmesine dayandırmıştır. Postman, kitle iletişim araçlarının, medyanın insan mahremiyetine dair ne varsa alaşağı ettiğini, afişe ettiğini, bu bilgilere çocukların en az yetişkinler kadar rahat ulaştığını belirtmiştir. Bilgi ve teknoloji sistemlerinin her yaştan veya her ırktan insana ulaşım imkânı sağlamasıyla çocuklar yetişkinlerin hâkim olduğu her bilgiye ulaşabilmektedir. Zamanla, tipografik kültürden elektronik kültüre geçişin hız kazanmasıyla birlikte, yetişkinlere özgü sınırlar

ortadan kalkmaya başlamış ve çocukluk, duyguları ve hayalleri gerçek ya da gerçeküstü kavramlarla yok edilen tüketim metası haline gelmiştir (Karadoğan, 2019, s. 217-218). 20. yüzyıldan itibaren bir ideoloji haline bürünen çocukluk, Postman'ın (1995) tabiriyle hem kendini üretmeye devam etmekte hem de yok oluş çağına ilerlemektedir. Çocukluğun post modern imajı, kapitalizm ile enformasyon çağına geçişte modern çocukluktan ayrı bir yerde tutulmuştur (Yalçın, 2020, s. 46) . Çocukların, teknolojinin yayılcı politikası sayesinde her türlü bilgiye hızlıca ulaşması, ulaştıkları yetişkin bilgileri doğrultusunda yetişkinliğe özenme ve onlar gibi davranma isteği modern dönemdeki çocukluğun başka bir boyuta atladığının kanıtı niteliğindedir. Her istedikleri ve arzuladıklarına hızlıca ulaşmaları daha çok tüketen post modern çocukluğu oluşturmuştur. 'Her şeyin tüketime indirgenmesiyle insanın mutlu olmasını sağlayan niteliklerde bir değişim ortaya çıkmaktadır. Bugün insanlara 'sizi mutlu eden şey nedir?' diye sorulduğunda 'arzu ettiğimiz her şeyi alabilmek' cevabı verilmektedir' (Şentürk, 2019, s. 211). Bu eksende baktığımızda post modernitenin yarattığı tüketim toplumu, çocukluğun her türlü riskle karşı karşıya gelmesine sebebiyet vermiştir. Bu post modern dönemde çocuk ile yetişkinin farkı azalırken, 'çocukluk kavramı' sosyal alanımızdan her gün git gide uzaklaşmaktadır (Şirin , 2009).Daha önceleri merak ettiği ne varsa ebeveynlerine danışan çocuk yeni medya çağında her türlü bilgiye ulaşımı da yine bu yolla sağlamaya başlamıştır.

1980'li ve 1990'lı yıllarda çocukluk sosyolojisinin gelişim göstermesini sağlayan 3 araştırmacı öne çıkmaktadır. Allison James, Chris Jenks ve Alan Prout 'Theorizing Childhood (1998)' isimli eserleriyle çocukluk kavramının boyutlarını sosyolojik açıdan ele almışlardır. Çocukluğun yeni sosyolojideki temel vasıflarını şu şekilde sıralamışlardır (Prout & James, 1997): Çocukluk sosyal bir inşa sürecidir. Ne doğaldır ne de evrenseldir. Ait olduğu toplumların kültürel bir ögesidir. Sosyal bir değişkendir. Sınıf, etnisite ya da cinsiyetten tam anlamıyla kopmaz. Karşılaştırmalı analizler onun tekil ya da evrensel olduğunu göstermez. Yapısının çeşitli olduğunu gösterir. Çocuklar yaşamlarında aktif birer bireydirler. Sosyal çevrelerini belirlemede ve inşa etmede oldukça etkindirler.

Bu yeni sosyolojinin gelişimiyle çocuk, toplumda bir birey olarak var olmakta, sosyal bir aktör olarak sosyalizasyon sürecini çevresiyle sağlamaktadır. Bu yeni sosyoloji alanı, farklı topluluk ve kültürlerde çocukluğun derin manasını incelemek, çocukların toplumsal alanda nasıl

algılandığını, çevresiyle olan ilişkisinin keşfini yapmak amacı ile hareket etmiştir (Hammerslay, 2019, s. 64).

Türkiye’deki çocukluk imgesine de değinecek olursak, ‘Türklerin İslamiyet’i kabulünden önceki dönemde kadının belirleyici rolü olduğu yönündeki görüş daha sonra da devam etmiş ve aile ilk eğitim kozası olmayı sürdürmüştür. Türk kültür tarihi içinde sözlü çocuk kültürünün payı gençlik kültüründen fazla olduğu gibi çocuğa değer aktarımı ve toplumsal kimliğin öğretilmesinde Aile’nin etkin işleve sahip olduğu kabul edilmektedir’ (Şirin, 2019). Her toplumda olduğu gibi Türk toplumunda da aile çocuğun bal kovanıdır. Çevresiyle olan etkileşimi, uyumu, deneyimleri ve öğreneceklerini aile kurumu sayesinde pekiştirir ve biriktirir.

Türkiye’de çocukluk çalışmalarına diğer ülkelere oranla daha geç başlanılmıştır. Osmanlı İmparatorluğu ve Cumhuriyet dönemlerinde çocuğun korunması ve idealize çocuk tipi anlayışına göre yetiştirilmesi, toplumun geleceği olarak algılanır. Bir yandan geleneksel diğer yandan modern çocuk kültürünün biçimlendirdiği çocukluğun iç içe olduğu bu modernleşme sürecini “dünün toplumundan bugünün toplumuna dönüşüm süreci olarak” yorumlanmaktadır (Onur, 2005, s. 527). Cumhuriyetin ilk yılları ve Osmanlı’nın son dönemleri olmak üzere pek çok aydın çocukluk üzerine çalışma yapmış, çocuğun eğitimi üzerine argümanlar sunmuştur. Bunlardan biri İsmail Hakkı Baltacıoğlu’dur. Baltacıoğlu, eğitim üzerine yazdığı pek çok eserde eğitimin çocuklar için gerekli olduğunu ve çocukların toplumsallaşması açısından önemini dile getirmiştir (Kaçmazoğlu, 2013, s. 56-57). Osmanlı Dönemi’nde eğitimin kız ve erkek çocuklar için zorunlu hale getirilmesi (1845) çocukluluğun modernleşmesinin de önemli bir adımıydı (Şirin, 2019). Yine o dönemin aydınlarından Sosyolog Ziya Gökalp de eğitimi, çocuğun milliyetçi duyguları içselleştirmesi için bir araç olarak konumlandırmaktadır. Osmanlıdaki önemli isimler, çok uzunca bir süre Batının modernitesinden, çocukluk anlayışından ve görüntüsünden mahrum kalmışlardır. O dönem içerisindeki gelenekleri yaşatma arzusu, dinin otoritesi gibi nedenler modern eğitim felsefesini üretememiştir (Aydoğmuş Ördem, 2020, s. 4473).

Türkiye’de ilk dönemlerdeki çocukluk anlayışı, çocuğun imgesi ve yetişkinlik algısı üzerine oluşturulmuştur. Çocukluğun toplumsallığı sorgulanmamıştır (Şirin, 2019). Türkiye’de çocukluk çalışmalarına başlarken Batı rol model alınmıştır. Bu doğrultuda Avrupa’nın çocukluk anlayışı yorumlanıp irdelenmiştir: ‘Türkiye özelinde bakıldığında yeni çocukluk anlayışıyla

birlikte 19. yüzyılın ikinci yarısında hız kazandığı görülen değişimin modernleşme çabalarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Toplumsal ve siyasal hayatta yaşanan gelişmelerin, imparatorluğun merkezinde çocukluk ve yetişkinlik tasavvurlarıyla ilgili geleneksel yaklaşımların görünür taraflarını büyük oranda erozyona uğratmıştır. Sosyal yaşamda çocukların dönüşümü zaman içinde tiyatrodan edebiyata, kıyafetten oyun mekânlarına kadar geniş bir alanı içine almıştır' (Dündar Zeypak, 2021, s. 65).

Tanzimatın ilanından itibaren Türk toplumu her alanda gecikmiş, Oryantalist düşüncenin ağına düşerek Doğu-Batı ikiliğini çocukluk sosyolojisine de yansıtmıştır (Aydoğmuş Ördem, 2020, s. 4486).

19. yüzyıldan beri göz önünde olmak için nice savaşlar veren çocukluk, 20. yüzyıldan itibaren elde etmek istediği itibarı çoktan kazanmış ve enformasyon politikalarıyla tüketimin öncül sınıflarından olmuştur. Bugün içinde bulunduğumuz bu dönem ile yeni çocukluğun dünyasına kapılarımız çoktan açılmıştır. Popüler Kültürün hem varoluşuna bel kemiği olan hem de sonsuz döngüsüne alıcı olan çocukluk, her açıdan boy göstermektedir. Globalleşmenin tasarısı olan tüketim pazarı, kentlileşme ve kadınların iş yaşamına atılması gibi pek çok neden aile içerisinde köklü değişiklikler yaratmış ve bundan daimî etkilenen de çocuk olmuştur. Yeni çocukluk imgesi küreselleşmenin ve kapitalizmin etkisiyle topraklarının genişlemesine, bağımlılık ilişkilerinin artmasına, teknolojinin etkisiyle ise tüketim odaklı yetişkin çocukların üretilmesine dayanmaktadır. Özellikle 21. yüzyıl'ın başlarından itibaren Postman'ın (1995) tabiriyle çocukluğun yok oluşuna tanıklık edilmektedir.

Sonuç

Çocukluk biyolojik bir süreç olarak nitelendirilmekle birlikte kültürel bir tasarı, toplumsal bir aktör ve dışsal etkenlerle biçimlenmiş tarihsel ve toplumsal bir kavramdır. Çocuk ve çocukluk kavramları tarihsel açıdan uzun soluklu değişiklik gösteren bir ivme yakalamıştır. Sosyoloji bilimine çok uzun yıllar sonra dahil olan bu yeni alan, aile sosyolojisi içerisinde toplumsallaşma minvalinde değerlendirilmiştir.

Çocukluk kavramı tarihin her döneminde, tüm toplum ve kültürlerde farklı anlamlara sahip olmuş, toplumsal alandaki her durumun izdüşümlerini bünyesinde barındırmıştır. Doğduğu ilk andan itibaren pek çok şeye ihtiyaç duyan çocuk, 17. yüzyıldan itibaren çocukluk imgesine ulaşır yeni anlamlar

kazanmaya başlamıştır. Her dönem farklı algılanan çocukluğun güncel görüntüsüne uzun yıllar sonra kavuştuğu bilinmektedir.

Bu çalışmada ilk olarak kavramların anlam boyutlarının ardından; ilk çağlardaki çocuğun doğasının yeterince anlaşılmadığı, ebeveynlerin bilhassa babanın çocuk üzerindeki hakimiyet ve baskın bir otoritesinin bulunduğu, çocukların duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının bir kenara itildiği hatta öyle ki çocukların bile bu ihtiyaçları dillendirmediği bir zaman diliminden bahsedilmiştir. Çocuğun yeterince ilgi görememesinin yanı sıra kendi içinde bile bir ayırmaştırmaya gidildiği, cinsiyete bağlı ya da sağlık durumları baz alınarak çocuğun yaşama hakkının belirlendiği, eğitiminin bu etkenlere göre şekillendiği bir süreç adım atılmıştır. Çocukların küçük yetişkinler olarak ifade edildiği bu dönemde içinde bulundukları çağın zor koşullarına maruz bırakılmaları, bilinçsiz ebeveynlerin yüzünden yetersiz ve değersiz bir duruma girmeleri kaçınılmaz olmuştur.

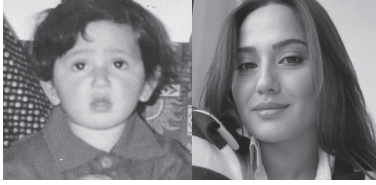
Dünyaya geldiği ilk andan itibaren günahkâr sayılan çocuk, kendi yaşam hakkını bile elinde bulunduramamıştır. İlk günah öğretisiyle çevrelenen çocuk, günahlarından arınma ve güzel ahlakla kendini yetiştirmek zorunda olup her hükme boyun eğmekte ve adeta küçük yetişkin konumuna itilmektedir. Kendi duygu ve düşüncelerinin olmadığına kanaat getiren çocuk yaşamını tamamen ailesinin kararlarıyla devam ettirmektedir. Bu dönemde Batı'ya oranla Doğu'da daha temiz ve masum bir yaklaşım vardır.

Matbaanın 16. yüzyılda keşfiyle çocuk ile yetişkin arasındaki fark açılmaya devam etmiştir. Daha sonraları yeniden doğuş çağı olan Aydınlanma Çağının Avrupa'da ortaya çıkmasıyla Batı toplumuna başka kapılar aralanmış, toplum karanlık bir dünyadan çekip çıkarılmaya çalışılmış, insana olan tavrın değişmesiyle de çocuğa yönelik argümanlarda hızlıca değişiklik göstermiştir. Bu değişim ile çocuk önemsenmeye, değer görmeye ve doğuştan masum bir birey olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Aynı dönemlerde Türk toplumunda da çocuk ve çocukluk imgesi incelenmiş, gelişim ve eğitim süreçleri tartışılmıştır.

20. yüzyılın sonlarına gelindiğinde sanayileşmenin etkisi ve modernleşmenin getirisiyle, kapitalist politikalarla çocukluğun yok oluşundan ve tüketici çocuktan bahsetmek mümkündür. 1980 sonrası küreselleşme ve neoliberal politikalarla çocuk ve çocukluk anlayışında büyük bir değişim yaşanmıştır. Her şeyi metalaştıran bu dönem, çocukları hedef haline getirmiş 'tüketim odaklı küçük bireyler' yetiştirmiştir.

Günümüzde mevcut olan yeni çocukluk anlayışı bu çalışmada bahsedilen gelişmelerden etkilenmiştir. Çocukluk dönemine ilişkin çalışmaların artması bu yeni alanı daha cazip kılmaktadır.

Çocuk ve çocukluk kavramlarını toplumsal boyutu kadar tarihsel süreçleriyle de ele almak bu kavramların gelişimsel ve bilişsel dünyalarına doğrudan etki etmekte, değişim ve farklılıklarla kuşatılmış sosyal alanın daha berrak bir analizini yapmaya imkân sağlamaktadır. 1980'lerden itibaren kuramsal ve deneysel çerçevesini oluşturmaya çalışan bu yeni ve kapsamlı alan, metodolojik etkinliğini temellendirmiştir. Toplulukların pek çok sosyal sorunu (göç, işgücü, insan hakları, eşitsizlik, sosyal medya vs.) çocukları gölgelemeye devam etmekte bu konjonktürde çocukluk sosyolojisi çalışmaları olgunlaşıp daha kapsamlı bir forma bürünmektedir.



Selma Berktaş

Kaynakça

- Allison, J. (2001). 'Yeni' Çocukluk Sosyolojisinde Sorunlar Bakış açıları ve Pratikler. B. Onur (Ed.), *3.Ulusal çocuk kültürü kongresi Dünyada ve Türkiyede değişen Çocukluk* içinde (E. Kapçı, Çev., s. 27-36). Ankara.
- Arı, B. ve Karateke, E. (2010). Dede korkut hikayelerinde kadın ve çocuk eğitimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(14), s. 275-284.
- Aris, P. (1962). *Centuries of Childhood*. (R. Baldick, Çev.) New York: Alfred A.Knopf.
- Aristoteles. (2013). *Politika(Politika Üzerine)* (3 b.). (F. Akderin, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Atila Demir, S. (2022, Haziran 1). ÇOCUKLUĞUN SOSYOLOJİK SERÜVENİ VE TOPLUMSAL KABULÜ. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AKSOS)*(11), s. 53-72.
- Augustinus. (2010). *İtirafkar*. (Ç. Dürüşken, Çev.) İstanbul: Kabcacı Yayınevi.
- Aydoğmuş Ördem, Ö. (2020). "Türkiye'de Çocukluk Sosyolojisi". *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(16), s. 4469-4492.
- Blanck, H. (1999). *Eski yunan ve romada yaşam*. (İ. Tanrukut, Çev.) İstanbul: Arion yayınları.
- Bumin, K. (1998). *Batıda devlet ve çocuk*. İstanbul: Patika yayınları.
- Deighton, H. J. (1995). *Eski atina yaşantısında bir gün*. (H. Ersoy, Çev.) İstanbul: Homer yayınları.
- Demauxe, L. (1982). *Foundation of Psychohistory*. New york: Creative Roots.
- Demir Gürdal, A. (2013, Ekim). Sosyolojinin İhmal Edilen Kategorisi Çocuklar Üzerinden Çocukluk Sosyolojisine ve Sosyolojiye Bakmak. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 1-26.

- Doğan, İ. (2000). *Akıllı Küçük. Çocuk Kültürü ve Çocuk Hakları Üzerine Sosyo-kültürel Bir İnceleme*. İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Dündar Zeynep, B. (2021). 21. yy Türkiye' sinde Çocuk ve Çocukluk Algısı:Değişen Anlam ve Önemi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dünya Nüfus Günü . (2022, Temmuz 6). Türkiye İstatistik Kurumu: data.tuik.gov.tr adresinden alındı
- Elkind, D. (1999). *Çocuk ve Toplum*. (D. Öngen, Çev.) Ankara Üniversitesi ÇOKAUM yayınları.
- Gelis, J. (1986). The Evolution of the status of the child in western Europe:From the collectivite body to the private body. *Social Research*, 53(4), s. 689-704.
- Giddens, A. ve Sutton, P. W. (2014). *Sosyolojide Temel Kavramlar*. (A. Esgin, Çev.) Ankara: Phoenix.
- Golden, M. (1992). Continuity,Chance And The Study Of Ancient Childhood. *Echos Du Monde Classique: Classical News And Views*, 36(1), s. 7-18.
- Güçlü, S. (2016). Çocukluk ve çocukluğun sosyolojisi bağlamında çocuk hakları. *Sosyoloji Dergisi*, s.1-22.
- Hammerslay, M. (2019). Çocukluk çalışmaları: sürdürülebilir bir paradigma mı? (E. Akbaş, Çev.) *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, s. 61-79.
- Holley, J. H. ve Jenkins, E. K. (1993). The relationship between student learning style and performance on various test question formats. *Journal education for business*(68), s. 301-308.
- İnal, K. (2007). *Modernizm ve Çocuk-Geleneksel,Modern,Postmodern Çocukluk İmgeleri*. Ankara : Sobil Yayınları.
- Kaçmazoğlu, H. B. (2013). *Türk Sosyologları*. Anadolu Üniversitesi Yayınları: Eskişehir.
- Karabıyık, M. S. (2019). Yeni sosyolojiye doğru imkan ve fırsatlar: Bir disiplin olarak çocukluk sosyolojisi . *Çocuk ve Medeniyet*, s. 163-178.
- Karadoğan, U. C. (2019, Eylül 19). 'Çocuk ve Çocukluk' Kavramının tarihsel süreçte değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(7), s. 195-226.
- Kocaer, Ü. (2006). *Hekim ve hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmaliye yönelik farkındalık düzeyleri* . İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Koller, M. R. ve Ritchie, O. (1964). *Sociology of Childhood*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Koyuncu, F. (2019). *Çocuk Sosyolojisi Kapsamında Farklı Çocukluk Deneyimleri*. Konya: tez.yok.gov.tr.
- Lambert, T. (2008). *A brief history of children*. A world history encyclopedia: <http://www.localhistories.org/children.html> adresinden alındı
- Locke, J. (1693). *Some Thoughts Cocerning Education*.
- Mayall, B. (2018). *Çocukluk Sosyolojisi Tarihi*. (T. Fırıncı Orman, Çev.) İstanbul: Beta Yayınları.
- Mehdiyev, G. (2020). Çocuk ve Çocukluk Algısına Tarihsel Bir Bakış. *Felsefe ve Sosyal Siyasal Bilimler*, 27-39. Bakü: Uluslararası Felsefe Araştırmaları Derneği.
- Mutluay, N. (2007). *Yunan ve Roma uygarlığında Çocuk*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Onur, B. (2005). *Türkiyede Çocukluğun Tarihi*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Onur, B. (2007). *Çocuk,Tarih,Toplum*. İstanbul: İMGE.
- Piaget, J. (2013). *Çocuğun Gözüyle Dünya*. (İ. Yerguz , Çev.) Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Platon. (2014). *Devlet*. İstanbul: Profil Yayınları.
- Plumb, J. H. (1971). The great change in children. *Horizon*, 13.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*. (K. İnal, Çev.) Ankara: İmge Yayınevi.

- Prout, A., ve James, A. (1997). a new paradigm for the sociology of childhood?, provenonce, promise and problems. A. James, & A. Prout (Dü) içinde, *Constructing and reconstucting childhood* (s. 7-32). London: Falmer Press.
- Rousseau, J. J. (2009). *Emile ya da eğitim üzerine bütün yapıtları*. (İ. Yerguz, Çev.) İstanbul: Say yayınları.
- Sağır Hizmetçi, N. (2023). *Çocukluğun yei medya üzerinden sosyolojik olarak incelenmesi*. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Sevim, C., ve Gönül, E. (2012). Tarihsel Sürec İçerisinde Oyuncanın Gelişimi ve Seramik Oyuncaklar. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2(2), s. 23-40.
- Sormaz, F., ve Yüksel, H. (2012). Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyuncanın Endüstrileşmesi ve Tüketim Kültürü. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 985 -1008.
- Steinberg, N. (2010). The United Nations Convention on the Rights of Children, and "The Best Interests of the Child" . *Journal of Childhood and Religion*, s. 1-23.
- Şentürk, Ü. (2019). *Aile Sosyolojisi'ne Bir Katkı* (1 b.). Bursa: Dora Yayınları.
- Şentürk, Ü. (2021). Kent Sosyolojisi: Amacı, Konusu, İçeriği. Ü. Şentürk (Dü.) içinde, *Kent Sosyolojisi Üzerine Senfonik Okumalar* (s. 11-36). Çanakkale.
- Şentürk, Ü. (2024). *Çocukluk Sosyolojisi*. Çanakkale: Paradigma Yayınları.
- Şirin , M. R. (2009). *Televizyon, Çocuk, Aile*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2019). Değişen çocuk ve çocukluk(biraz tarih biraz felsefe biraz sosyoloji ve çocuklarksosyolojisi). *Çocuk ve Medeniyet*, s. 5-39.
- Tan, M. (1989). Çağlar Boyunca Çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, s. 71-88.
- TDK. (2005). Güncel Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. sozluk.gov.tr: <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı
- Usta, A. (2018). Aydınlanma Düşüncesine Kısa Bir Bakış. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*(1).
- Ünal, A. (2024, Ağustos 28). Antik Çağda Çocuk, Çocukluk ve Eğitim Üzerine Bir inceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), s. 1340-1364.
- Yalçın, Ö. (2020). *Tüketim Kültürü İdeolojisinin Hegemonyası Altındaki Yeni Çocukluk Kavramı*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk Psikolojisi* (25. b.). İstanbul: Remzi kitabevi.
- Young-Bruehl, E. (2021). *Çocuk Düşmanlığı Çocuklara Karşı Önyargıyla Yüzleşme*. (B. Aksu, Çev.) İletişim yayınları.
- Yörükoğlu, A. (2007). *Değişen Toplumlarda Aile ve Çocuk*. Ankara: Özgür yayınları.

Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Eğitimi

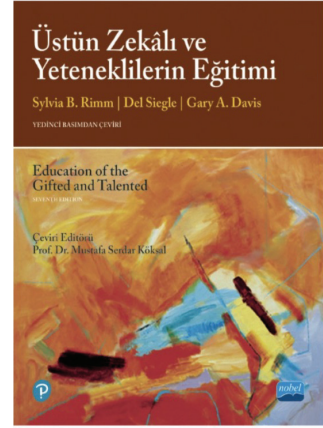
MİNE BİLGE BİLGİBİR

Bu yazıda, Sylvia B. Rimm, Del Siegle ve Gary A. Daviss editörlüğünde hazırlanan “Education of the Gifted and Talented” isimli kitabın yedinci baskısından Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL tarafından “Üstün Zekâlılar ve Yeteneklilerin Eğitimi” adıyla Türkçe’ye çevrilerek 2022 yılında Nobel Akademik yayıncılık tarafından basılan kitap incelenmektedir.

18 bölümden oluşan kitap yedinci baskıdaki yeniliklerden ve üstün zekâlı eğitimin döngüsel doğasından bahseden bir önsözle başlamaktadır. Yazar bu kısımda Rus uydusu Sputnik’in uzaya fırlatılmasının ardından Amerika Birleşik Devletleri’nde üstün zekâlıların zihnini geliştirme konusunda yaşadığı heyecandan ve diğer gelişmelerden bahsetmiştir.

Birinci bölümde üstün zekâlılar eğitimi; eğitimi ihtiyaçlarla eşleştirmektedir. Bu bölümde üstün zekâlı bireylerin ve eğitimlerinin tarihi, üstün zekâlıların eğitiminin çağdaş tarihi, ulusal üstün zekâlılar eğitimi araştırma merkezi, üstün zekâlılığın tanımları ve açıklamaları yer almaktadır.

İkinci bölümde üstün zekâlı öğrencilerin özelliklerinden bahsedilmektedir. Bu başlık altında Lewis Terman’ın çalışmalarından, zihinsel olarak üstün



– KİTAP İNCELEMESİ –

MİNE BİLGE BİLGİBİR, mbilge.bilgibir@kilis.edu.tr

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0853-8065>

doi: <https://doi.org/10.47646/CMD.2024.329>

zekâlı olan çocukların özelliklerinden, duyuşsal özelliklerinden, yaratıcı üstün zekâlıların özelliklerinden, tarihteki seçkin kişilerin özelliklerinden ve üstün zekâlıların öğretmenlerinin özelliklerinden bahsedilmektedir. Bölümde üstün zekâlı öğrencilerin özelliklerini belirlemenin öğretmenlerin ve ebeveynlerin üstün zekâlı çocukları tanımalarına ve anlamalarına yardımcı olacağı yazarlar tarafından ifade edilmiştir.

Üçüncü bölümün konusu üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanınmasıdır. Bu kısımda tanılamaya ilişkin düşünceler ve sorunlar, tanılamaya ilişkin ulusal raporlar, tanılama yöntemleri, Gardner'ın sekiz zekâsının değerlendirilmesi, üçlü yetenekler testi, çok boyutlu kültürden arınık değerlendirme stratejisi, Renzulli'nin yetenek havuzu tanılama planı, üstün zekâlı okul öncesi çocukları belirleme, üstün zekâlı ortaöğretim öğrencilerinin belirlenmesi, tanılamaya ilişkin ulusal raporlar ve NRC/GT raporundan öneriler ve tanılama hedeflerini göz önünde bulundurma gibi alt başlıklar ele alınmıştır. Bölüm sonunda National Association

Gifted Child (Ulusal Üstün Zekâlı Çocuk Derneği) tarafından yayınlanan ve üstün zekâlı tanınmasında kullanılan WISC-4'ün, Çalışma Belleği ve İşleme Hızı alt testlerinin tanısal olarak kullanıldığında, üstün zekâlı bireylerin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi için akıllı bir seçim olacağı dernek metni tarafından belirtilmiştir. Bölüm sonunda Rimm'in (1976) üstün yaratıcılık envanterinin İspanyolca baskısına, öğretmen aday gösterme formuna, öğrenci ürün değerlendirme formuna ve çeşitli rubrikler ve değerlendirme ölçeklerine yer verilmiştir.

Dördüncü bölüm program planlamadır. Bu bölümde program planlamanın temel bileşenleri, on altı alanda program planlama, okul yönetim kurulunun görüşü, diğer öğretmenlerin bakış açıları, müfredat konuları ve üstün zekâlıların eğitimindeki hukuki sorunlar açıklanmıştır. Planlamada öğrenciler için zorlama olmamasına, öğrencinin seçimine uygun olmasına, ilgi alanına hitap etmesine, zevk ve kişisel anlamı olması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Beşinci bölüm hızlanma konusunu ele almaktadır. Hızlanma ve zenginleştirme, hızlandırma üzerine tanımlayıcı araştırma, hızlanma türleri, sınıf atlama, konu atlama ve hızlandırma, ortaokul ve liseye erken kabul, sınavla kredi, lisede üniversite dersleri, ileri yerleştirme, uzaktan eğitim, teleskoplanmış programlar, üniversiteye erken kabul, yatılı liseler, uluslararası bakalorya programları, yetenek tarama programları işlenmiştir. Üstün zekâlılar programlarının hizmet verilen öğrencilere, program

modeline ve hedeflerine, hızlandırma, zenginleştirme, gruplama planlarına, öğretim stratejisine, kaynaklara ve diğer unsurlara göre farklılık gösterdiği de belirtilmektedir.

Altıncı bölümde gruplama, farklılaştırma ve zenginleştirme konusu ele alınmıştır. Bölüm boyunca gruplandırma seçenekleri zekâlı öğrencileri bir araya getirme, farklılaşma, zenginleştirme, bağımsız çalışma, araştırma ve sanat projeleri, öğrenme merkezleri, alan gezileri, cumartesi programları, yaz programları, mentorlar ve mentorluklar, küçük büyük kitaplar, yarışmalar, teknoloji ve üstün zekâlılar, gruplama, farklılaştırma ve zenginleştirme hakkında yorumlar alt başlıkları işlenmiştir.

Yedinci bölümde müfredat modelleri ele alınmıştır. Renzulli ve Reis'in okul çapında zenginleştirme modeli, Betts'in otonom öğrenen modeli, Peters, Matthews, McBee ve McCoach'ın ileri akademik program geliştirme modeli, Feldhusen vd. Purdue üç aşamalı zenginleştirme modeli, Kaplan, Renzulli, Purcell, Leppien ve Burns'ın paralel müfredat modeli, Renzulli'nin çoklu menü modeli, VanTassel-Baska'nın entegra müfredat modeli, Gavin vd matematiksel zihinlere mentorluk modeli, Kaplan'ın Izgara: Üstün zekâlılar için farklılaştırılmış müfredat oluşturma ve Callahan'ın CLEAR modeli ele alınmıştır.

Sekizinci bölümde yaratıcılık I başlığı altında yaratıcı kişi, yaratıcı süreç ve yaratıcı drama konusu ele alınmıştır. Bu başlık altında yaratıcılık teorileri, yaratıcılık düzeyleri, yaratıcı kişiler, yaratıcı yetenekler, yaratıcı süreç, bir algı değişimi olarak yaratıcı süreç, yaratıcı drama gibi konular işlenmiştir. Ayrıca yazar yaratıcılıkla ilgili olarak hayatı boyunca başarıda yaratıcı olan parlak öğrencilerin, yüksek IQ'ya sahip öğrencilerden daha iyi performans gösterdiklerini de ifade etmektedir.

Dokuzuncu bölümde yaratıcılık I konusunun devamı niteliğinde yaratıcılık II, yaratıcılığın gelişmesi için öğretim ele alınmıştır. Bu başlık altında yaratıcılık öğretilebilir mi, yaratıcılık eğitiminin hedefleri, yaratıcılık bilinci, yaratıcı tutumlar ve yaratıcı kişilik özellikleri, yaratıcılık konusunu anlamak, yaratıcı yetenekleri güçlendirme, kişisel yaratıcı düşünme teknikleri, standart yaratıcı düşünme teknikleri, öğrencileri yaratıcı etkinliklere dahil etme, yaratıcı öğretme ve öğrenme alt başlıkları işlenmiştir.

Onuncu bölümde düşünme becerilerini geliştirme konusu ele alınmıştır. Bu başlık altında dolaylı öğretim, doğrudan öğretim ve bilişüstü, düşünme becerisi türleri, eleştirel düşünme, düşünme becerilerini öğretmek için

modeller, programlar ve alıştırma, Lipman'dan çocuklar için felsefe, yetenekler sınırsız, Feuerstein'den enstrümantal zenginleştirme, eleştirel düşünme kitapları ve teknoloji, düşünme becerilerini öğretirken ebeveynleri ortak olarak dahil etmek, etkili düşünmenin önündeki engeller, düşünme becerileri alıştırma ve materyallerinin seçimi konuları işlenmiştir.

On birinci bölümde liderlik, duyuşsal öğrenme ve karakter eğitimi konusu ele alınmıştır. Bu başlık altında yazar tarafından liderlik, liderlik tanımları: nitelikler, özellikler ve beceriler, liderlik eğitimi, duyuşsal öğrenme, benlik kavrama, Kohlberg modeli ahlaki gelişim, duyuşsal gelişimi teşvik etmek için materyaller ve stratejiler, hümanist öğretmen konuları işlenmiştir.

On ikinci bölümde beklenmedik düşük başarı: tanılama ve tersine çevirme konusu ele alınmıştır. Bu başlık altında beklenmedik düşük başarının tanımı ve tanımlanması, beklenmedik düşük başarılı üstün zekâlı çocukların özellikleri, beklenmedik düşük başarının ekolojiyi, aile etiyojisi, okul etiyojisi, beklenmedik düşük başarıyı tersine çevirme konuları işlenmiştir.

On üçüncü bölümde kültürel çeşitlilik ve ekonomik dezavantaj: görünmez üstün zekâlılar konusu ele alınmıştır. Bu başlık altında mevzuat, özel ihtiyaçlar, dezavantajlı gençler için başarıyla ilgili faktörler, tanılama, kültürel farklılıkları olan üstün zekâlı öğrenciler için programlama, kırsal alanlardaki üstün zekâlıların eğitimini programlama konuları işlenmiştir.

On dördüncü bölümde üstün zekâlı kızlar, üstün zekâlı erkekler konusu ele alınmıştır. Bu başlık altında üstün zekâlı kızlar, tarihsel arka plan, kadınların mevcut durumu, üstün zekâlı erkekler, biyolojik cinsiyet farklılığı veya toplumsal cinsiyet farklılığı, matematik yeteneği, beklentiler, başarı yönelimi ve düşüncelerdeki farklılıklar, cinsiyete dayalı başarısızlığı tersine çevirmek konuları işlenmiştir.

On beşinci bölümde engelli üstün zekâlı çocuklar konusu ele alınmıştır. Bu başlık altında üstün zekâlı ve engelli öğrencilerin ihtiyaçları, tanılama, engelli üstün zekâlı çocuklara yönelik programların kritik bileşenleri, iletişim sınırlamalarının azaltılması, benlik kavramı geliştirme, üst düzey soyut düşünme becerileri, engelli çocukların ebeveynliği konuları işlenmiştir. Bölümde, iki kere farklı bu öğrenciler için programların kritik bileşenlerini önerilir, ebeveynlerin aynı anda üstün zekâlılık ve yetersizlikle başa çıkmada karşılaştığı sorunları özetlenir.

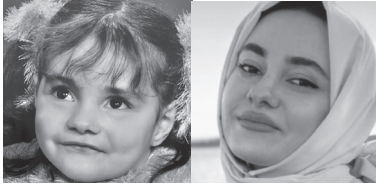
On altıncı bölümde üstün zekâlı çocuğa ebeveynlik konusu ele alınmıştır. Bu başlık altında olumlu beklentilere göre ebeveynlik, bazı özel ebeveynlik endişeleri, okul öncesi çocuklar, geleneksel olmayan ebeveynlik, ebeveyn

destek grupları ve savunuculuk, gençlere kendini savunmayı öğretmek, öğretmen olarak ebeveynler-evde eğitim gören üstün zekâlı çocuklar konuları işlenmiştir.

On yedinci bölümde üstün zekâlı öğrencileri anlama ve danışmanlık konusu ele alınmıştır. Bu başlık altında tarihsel arka plan, kişisel ve sosyal konular, mükemmeliyetçilik, duygusal duyarlılık ve aşırı uyarılabilirlik, üstün zekâlı ve gay, üstün zekâlı ve kilolu, depresyon ve intihar, kariyer rehberliği ve danışmanlığı, üstün zekâlı öğrencilere yönelik danışmanlık stratejileri, stres yönetimi, üstün zekâlı öğrencilere yönelik danışmanlık programı geliştirme konuları işlenmiştir.

On sekizinci bölümde program değerlendirme konusu ele alınmıştır. Bu başlık altında programlar neden değerlendirmelidir, değerlendirme tasarımı baştan başlayın, değerlendirme modelleri, değerlendirme ve hiyerarşik hedef kitlenin bir karmaşıklığı enstrüman seçimi, test yapısı, günlük kayıtlar, öğrenci öz değerlendirmeleri, performans sözleşmesi, değerlendirme taahhüdü ele alınmıştır. Ayrıca bölüm çıktılarında yazar, üstün zekâlı programların neden değerlendirilmesi gerektiğine dair gerekçeler çerçevesi oluşturulabileceğini ve bu değerlendirme sonucuna dayalı bir program değerlendirmesi tasarlayabileceklerini ya da verilen program değerlendirmesine bağlı kalmanın önemini vurgulamıştır.

Üstün zekâlı bireylerin eğitimi, onların var olan potansiyellerini en iyi şekilde açığa çıkarmalarını ve kullanmalarını sağlamak amacıyla özel olarak tasarlanmış bir yaklaşımla ele alınmalı ve yapılandırılmalıdır. Bu onların hem akademik hem de kişisel gelişimlerini en üst düzeye çıkararak toplumda etkili ve üretken bireyler olmalarını sağlar. Böyle bir kritik noktada üstün zekâlıların eğitimi sadece sınıf ya da alan öğretmenlerinin bir görevi olarak düşünülemez. Üstün zekâlı bireylerin eğitimi okul ve aile iş birliği, öğretmenler ve eğitim uzmanları iş birliği, okul ve toplum iş birliği gibi tüm paydaşların olması gereken gelişim alanıdır. Sonuç olarak bu yazıda incelenen Üstün Zekâlı ve Üstün Yeteneklilerin Eğitimi isimli kıymetli eser, alana yenilikçi perspektifler sunarak hem teori hem uygulama açısından önemli bir referans noktası oluşturmaktadır.



Mine Bilge Bilgibir

Türkiye'nin En Büyük Çocuk Ödevi İçin

EĞİTİM VE ÖĞRETİM HAREKETİ

MUSTAFA RUHİ ŞİRİN

Tarabya, 22 Ağustos 2004 Avrupa merkezli pedagojide istidadın, dehanın ve mucidin merkez üssü Batı. Bu, yalnızca yön olarak değil uygarlık olarak da öyle. Doğu'nun, Kuzey'in, Güney'in harika çocukları nerde? Bunu hatırlatmak bile tek başına bir değer, insanlığa ve farklı medeniyet coğrafyalarına bir vefa borcu. Çocuklarımız ve gençlerimiz yapay uygarlığın pazarladığı deha hikâyelerini okurken, bu hikâyelerin yaşandığı zihniyet dünyasına göç ise hız kesmeden sürüyor. Batı kompleksinin temelleri ders kitaplarıyla atılıyor. Bu öykünme süreci sonunda medeniyetimizin üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocuklar konusundaki düşüncesi de unutulmuş oluyor...

Nişantaşı, 17 Ocak 2013 Millî Eğitim Bakanı Ömer Dinçer'in üstün yetenekli çocuklar hakkında dün yaptığı açıklama ile Bakanlığın hazırladığı ve Bilim Teknoloji Yüksek Kurulunun 15 Ocak 2013 tarihinde kabul ettiği Strateji Belgesi arasında tek benzerlik, Vizyon cümlesi. Bakan Dinçer'in açıklaması ile Bakanlığın önceki yıllarda sürdürdüğü yaklaşımın örtüşüyor olması ise bu konuda köklü bir değişikliğe gidilemeyeceği anlamına geliyor. Bakan Dinçer'in, açıklamasından iki cümleyi günlüğüme not düşüyorum: "Amacımız bu konuda lider ülkelerden biri olmak, yeni felsefe oluşturmak, toplumsal farkındalık yaratmak, kararlarda süreklilik ve öğrencilere bu konuda fırsat eşitliği sağlamaktır. Bu yolla geleceğin liderlerini yetiştirmeyi

hedefliyoruz...” Günaydın Ömer Dinçer! İkinci Dünya Savaşı sonrası üstün zekâlı çocuklara yatırım yapan sosyalist ülkelerin çalışmaları ile örtüşen bu anlayış çok gerilerde kaldı. Bu yaklaşım, zekâ ve yeteneği önce çocuğun gelişme hakkı bağlamı içinde ele almaktan çok uzaktır. Üstün zekâlı ve yetenekli çocuğu üretim enstrümanına dönüştüren ülkelerin kalkınma nedenleri ise çok farklı.

Bakan Dinçer, açıklamasının bir yerinde, bu “konunun sadece eğitim alanıyla ilgili olmadığına dikkat” çekiyor olsa da, Bakanlığın hazırladığı belge faaliyet başlıklarını içeren plandır, Strateji Belgesi değildir. Daha açık ifade ile söylemek gerekirse *Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı* MEB ve özellikle BİLSEM’lerle sınırlıdır. Ülke ölçekli bir öngörüsü yoktur. Üst bir kurum öngörmemiştir. Ömer Bey’le 6 Ekim 2011 tarihinde yaptığımız ikili görüşme ve ardından Füsun Akarsu Hoca ile yaptığımız görüşmeye rağmen sonuç ortada. 2004 yılından bu yana sürdürdüğümüz Strateji Belgesi on dört ay önce Başbakan Recep Tayyip Erdoğan tarafından ilgili Bakanlara havale edildiği hâlde, geline bu nokta tam anlamıyla kördüğüm hâlidir. Başbakan da yanıtılmıştır ve bunun birinci derecede sorumlusu Bakan Ömer Dinçer’dir.

Nişantaşı, 21 Ocak 2013 Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu’nun kabul ettiği *Üstün Yetenekli Bireyler Stratejisi ve Uygulama Planı* 2013-2017 belgesinin koordinasyonu Millî Eğitim Bakanlığı ile Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı tarafından yapılacaktı (!). Strateji Belgesi’nin hayata geçirilmesi yönünde yapılacak çalışmaların Yüksek Kurula raporlanmasına da karar verilmiş (!).

BTYK’nun kabul ettiği Strateji Belgesini yeniden gözden geçirince tahmin ettiğim sonuçla karşılaştım: 2004’ten bu yana üzerinde çalıştığımız ve 29 Eylül 2011 tarihinde sonuçlandırdığımız *I. Türkiye Yeteneklerin Geliştirilmesi Stratejisi ve Uygulama Planı* ile BTYK’nın kabul ettiği *Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı* 2013-2017 belgesi arasında kısmen dönüştürülen vizyon ile içerik bağlamı değiştirilmiş birkaç stratejik amaç ve eylem dışında hiçbir benzerlik yok. İyi ki de benzerlik yok. Strateji Belgesinde ilk sırada *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresine* atıf var; belgede diğer çalışmaları hangi kuruluşların gerçekleştirdiği belirtildiği hâlde, bu süreci Türkiye’de başlatan Çocuk Vakfı, Marmara Üniversitesi, MEB bilgisine bile yer verilmemiş (!).

BTYK’nın kabul ettiği belge, MEB’in “Ankara boyası”na boyadığı bu belge tam anlamıyla üç uyurların nasıl uyutulduğunun somutlaşmış hâlidir.

Nişantaşı, 22 Ocak 2013 Füsün Akarsu Hoca, BTYK'nun kabul ettiği Strateji Belgesi için 'hayata geçme ve başarılı olma şansı hiç bulunmayan bir doküman' notunu iletti. Füsün Hoca'nın, "Bizim çocuklarımızın çoğu ölü doğuyor ne yazık ki..." cümlesini de kaydediyorum günlüğüme... TBMM Üstün Yetenekliler Araştırma Komisyonu Başkanı Halide İncekara cevaben aradı bugün. Hazırlayacakları raporun ne zaman sonuçlanacağını öğrenmek istedim. Halide Hanım, komisyonun kurulmasından bu yana on ay geçmiş olmasına rağmen raporun tamamlanabilmesi için iki üç haftalık süreye ihtiyaç olduğunu söyledi. MEB'in hazırladığı Strateji Belgesine BTYK toplantısında Başbakan'ın huzurunda itiraz etmiş. Halide Hanım'a gönderdiğimiz *Türkiye Yeteneklerin Geliştirilmesi Kurumu Gerekçeli Kanun Taslağını* henüz okumadığı izlenimini de edindim. Komisyon, raporunu açıklayınca kadar bekleyeceğiz...

Akşam saatlerinde Başbakanlık Müsteşarı Efkân Âlâ'ya gönderdiğim kısa notta, üst kurum yasa taslağının sonuçlandırılmamış olmasının sorumlusu olduğunu belirttim. 2004'ten bu yana hazırladığımız Strateji Belgesi ile yirmi dört ay boyunca talimatları ile sürdürdüğümüz üst kurumun yasa taslağı çalışmaları süreçlerinin asıl sorumlusu ise himayelerinde I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresini düzenlediğimiz Başbakan Recep Tayyip Erdoğan'dır.

Karşı Kıyıya Geçmek

Necmettin Oktay için

Filizlenmez

Serpilen her tohum

İhtiyaç duyar

İyi toprak ve

Yeterince suya

Benzer

Bitki okuluna

Okulumuz

Boyum uzasa

Yüzmeyi öğrensem de

Günü gelmeden

Geçemem

Kendi ırmağımdan

Karşı kıyıya

Nişantaşı, 23 Ocak 2013 BTYK'nun kabul ettiği Strateji Belgesi ile ilgili olarak hazırladığımız Strateji Belgesinin strateji danışmanı Necmettin Oktay'ın gönderdiği kısa değerlendirmeden birkaç cümleyi de günlüğüme kaydediyorum: “Kurumsal düzeyde doküman olan Stratejik Plan ile ulusal politika belgeleri olan Strateji Belgelerinin karışımı melez bir plan oluşturulmuş. Stratejik modelleme dediğimiz yapının dışında sulandırılmış bir doküman. Çok yazık! Dokümanın özünü teşkil eden bilgiler, belgenin ekinde yer alabilecek bilgilerle karıştırıldığı için ana yapı kaybolmuş... Hazırladığımız vizyon ifadesi değiştirilmiş ki bu çalışmalara katılan ve katkı sağlayan paydaşlara büyük saygısızlıktır... Kurumsal yapılarla ilgili herhangi bir vurguya rastlamadım. Belgenin uygulama sorumluluğunun iki bakanlığa verilmiş olması da gri alanlar yaratmaya uygun bir yaklaşım. Bu gri alanlar yönetim dilinde “sahibi belli olmayan alanlar” demektir ki, sorunları daha da büyütür, yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olur... Keşke bizim dokümanlara hiç vurgu yapmamış olsalardı diye de düşündüm doğrusu.”

Bakanlığın Strateji Belgesi yöntemini Kalkınma Bakanlığı belirlemiş. TÜBİTAK-TÜSSİDE'nin yöntemi ise farklı. Bakanlıkların hazırladığı belgeler için standart bir form hazırlanmış. Bu yaklaşım Kalkınma Planları ile de ilişkili olabilir mi? Bu sorunun cevabını bilene de rastlayamadık. *I. Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi ve Uygulama Planı* da bu nedenle benzer bir kaderin kurbanı olabilir. Kalkınma Bakanı Cevdet Yılmaz'a telefonda yaptığımız izaha rağmen bu uygulamanın değişeceği yok.

Çocuk Vakfı, 2004 yılından bu yana üzerinde çalıştığımız Strateji Belgesine emeği geçen çocuk ve yetişkinlere saygının gereği olarak, bir açıklama yapmış bugün:

Sayın Başbakan Recep Tayyip Erdoğan'ın Başkanlığında 15 Ocak 2013 tarihinde toplanan Bilim Teknoloji Yüksek Kurulu'nca kabul edilen *Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017 Belgesi*, (www.tubitak.gov.tr) Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanmış ve sonuçlandırılmıştır. Bu belge, MEB, Marmara Üniversitesi, Çocuk Vakfının TÜBİTAK-TÜSSİDE danışmanlığında 2004 yılından bu yana sürdürülen ve 29 Eylül 2011 tarihinde sonuçlandırılan *I. Türkiye Yeteneklerin Geliştirilmesi Stratejisi ve Uygulama Planı 2012-2016 belgesi* ile gerekçesi, amacı ve işlevi bakımından farklı yaklaşımı içermektedir.¹

Kabul edilen Strateji Belgesi, zekâ ve yetenekli bireyi etiketleyici bir anlayışa göre hazırlanmış 1960 model bir belgedir. Stratejik Plan özelliği

1 www.cocukvakfi.org.tr Özel Yetenekli Çocuklar Araştırma Merkezi bölümü.

taşıyan bu belge ülke ölçekli politika ve stratejik düşünceden yoksun olduğu gibi, üstün yetenekli bireylerin eğitimini MEB ile sınırlı tutan ve uygulanabilir olmayan bir belge özelliği taşımaktadır.

Türkiye, zekâ ve yetenekleri öldüren bir ülke olmaya devam etmektedir. Yeteneklerin gelişmesine yönelebilmek Devlet-Bakanlık, Üniversite, birey ve toplumdan oluşan üç uyurların uyanması ile mümkün olabilir. BTYK'nun kabul ettiği Strateji Belgesinin, başuyutucu vasat eğitim bürokrasisi ve yönetiminin Ankara boyasına boyadığı bir belge olmaktan öte bir anlamı da yoktur.

Çocuk Vakfı, yetenekleri geliştiren bir ülke hayali olması gerektiğini ve Türkiye'nin böyle bir meselesi olduğunu aynı kararlılıkla hatırlatmaya devam edecektir.

Nişantaşı, 27 Haziran 2013 Başbakanlık Kanunlar ve Kararnameler Genel Müdürü Davut Karataş'ı bugün aradım. Davut Bey, BTYK'nun kabul ettiği *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017* belgesinin Milli Eğitim Bakanlığı'na iade edildiğini söyledi. Bu arada Davut Bey'den, MEB'nın *Türkiye Yetenekleri Geliştirme Kurumu Gerekçeli Kanun Taslağı* hakkında olumsuz görüş bildirmiş olduğunu da öğrenmiş oldum.

TBMM Üstün Yetenekli Çocukları Araştırma Komisyonu Raporu nedeniyle Çocuk Vakfı adına yaptığımız açıklamayı bugüne kaydediyorum:

TBMM Üstün Yetenekli Çocukları Araştırma Komisyonu Raporu, Türkiye'de üstün yetenekli çocukların belirlenmesinin ve eğitiminin ertelenerek sarmala dönüştüğünü ilk kez kapsamlı bir şekilde ortaya koymuştur. Rapora göre, dünyanın beyin göçü evresinden beyin dolaşımı evresine geçtiği bir dönemde, Türkiye, yetenekleri dikkate almayan bir eğitim sistemi uygulamaktadır.

Türkiye, üstün yetenekli bireylerin eğitime ve istihdamına yönelik ülke ölçekli politika, çoklu eğitim model ve uygulamaları, insan kaynağının yetiştirilmesi, bireyin, ailenin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak alt yapıdan yoksun bir ülke durumundadır.

TBMM Üstün Yetenekli Çocukları Araştırma Komisyonu Raporu, 15 Ocak 2013 tarihinde Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu tarafından onaylanan ve Bakanlar Kurulu kararı için Milli Eğitim Bakanlığınca Başbakanlığa gönderilen Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017 belgesinin, Türkiye'nin ihtiyacını karşılayamayacak vasat bir faaliyet planı

olduğunu tescil etmiştir. Bu konuda Sayın Başbakan Recep Tayyip Erdoğan'a hitaben yazdığımız 10 Nisan 2013 tarihli mektuptaki gerekçelerin taşıdığı önemi bir kez daha hatırlatmak isteriz.

TBMM Üstün Yetenekli Çocukları Araştırma Komisyonu Raporu'nun ortaya çıkardığı bir diğer sonuç ise, özerk yapıda bir kurumun kurulmasının önerilmiş olmasıdır. Her yaştan bireyin yeteneklerinin belirlenmesi, geliştirilmesi, ülke yararına verimli hâle getirilmesi için bilimin ışığında gerekli strateji ve politikaları tespit etmek, araştırma-geliştirme ve uygulamaları özendirmek, gerekli alt yapı ve araçlarının oluşturulmasını ve geliştirilmesini sağlamak, ülkemizde yeteneklerin geliştirilmesi kültürünü yaygınlaştırmaya yönelik faaliyetleri yürütmek amacıyla Türkiye Yetenekleri Geliştirme Kurumunun kurulması için tekrar çağrıda bulunuyoruz.

Çocuk Vakfının, “üstün zekâlı ve yetenekli” çocuklar için savunduğu görüş kısaca şudur: Her çocuk erken çocukluk döneminden başlamak üzere büyüme, gelişme ve yeteneğini geliştirme hakkına sahiptir. Eğitim sistemi mevcut yapısıyla zekâ ve yeteneklerin öğrenme hızı ve öğrenmeye hazır bulunuşluğuna dikkat edilmeksizin farklı yetenekleri sıradanlaştırmaktadır. Türkiye’de her yaştan zekâ ve yeteneğin gerektiği biçimde değerlendirilmesinde mevcut yapısıyla yalnızca Milli Eğitim Bakanlığının yer alması da önemli bir problem alanıdır. Türkiye’nin çoklu “ileri düzey öğrenme ortamları” modellerine dayalı bir sisteme ihtiyacı vardır. Bunun için de öncelikle Eğitim Sisteminin özel yetenekleri geliştirecek biçimde değerlendirilerek kökten düzenlenmesi gerekmektedir.

TBMM Üstün Yetenekli Çocukları Araştırma Komisyonu Raporu'nun, bu alandaki son 100 yılın üç uyurları olan Devlet-Bakanlık, Üniversite, birey-toplum öznelerini uyandırmasını temenni ediyoruz.

Nişantaşı, 4 Eylül 2013 Millî Eğitim Bakanı Nabi Avcı'nın yeni sınav sistemini, Ece Ayhan'ın 'Efendiler ne yani çocuklar hiç gülmeyecek mi?' dizesiyle yorumladığı basın toplantısını izledim. Türkiye’de eğitimin tek problemi sınav sistemine odaklanarak açıklanması hiç doğru değil. 90 yılın sonunda eğitimin yönetilebilir olmadığı ortada. Nabi Hoca yeni sınav sisteminin amacını, “çocukları rahatlatmak” vurgusuyla özetledi. 2002'nin Kasım ayından bu yana beşinci Bakan 5 ayrı sınav sistemi açıkladı. Tek sınavda kazanmak ya da kaybetmek kaygısının ötesinde, sonuç çocuğun geleceğini de etkileyecek boyutlar içeriyor.

Yeni sistem ise 36 sınav öngörüyor. Bunun anlamı açık: Öğrenci sürekli başarıya odaklı ölçülecek. Bu noktada ana soru şu: Türkiye gibi eğitimde eşitsizliğin egemen olduğu bir ülkede ölçmenin ölçütü ve yöntemi var mı? Yok! Öğrencileri okul başarısına odaklayan bu sınav anlayışının kökten değişmesi ise erken çocukluk döneminden başlayarak nitelikli eğitimin ve eşitliğin sağlanmasına bağlı. Ece Ayhan'la bitirelim bugünü: *'Şiirimiz acıdır abiler.'*

Tarabya, 16 Ocak 2014 Antoine de Saint-Exupéry'nin *Küçük Prens*² ile tanışması resim yeteneği ile yetişkinlerin dalga geçtiği bir çocukluk anısıyla başlar: Saint-Exupéry, 6 yaşındayken çizdiği fil yutmuş bir boa yılanı resmini 'Büyüklerle' göstermiş ve korkup korkmadıklarını sormuş. "Korkmak mı?" demiş büyükler: "Şapkadan mı?" "İyi ama " demiş, "Şapka resmi yapmamıştım ki ben. Fili yutmuş bir boa yılanı resmi yapmıştım." Küçük Saint-Exupéry, "Büyükler anlamadığı" ve kendini kanıtlamak ve açık seçik görüp anlasınlar diye bu kez fili yutmuş olan yılanın içini çizmiş. Ve sonunda aile "Büyükleri" oy birliğiyle, bu kez de boa yılanının içinin ya da dışının resimleriyle uğraşmayı bırakıp, "coğrafya, tarih, aritmetik ve dil bilgisi" gibi daha ciddi konularda eğitim alması konusunda ikna etmeyi tercih ederler. Ve küçük Saint-Exupéry, boa yılanının içini çizdiği resmin "Büyükler" tarafından onaylanmaması üzerine "olağanüstü resim yeteneğinden feragat" etmiş olur.

Saint-Exupéry'nin resim hevesi kırılrsa da aralarında "birazcık daha zeki görünenler"e göstermek için yanında taşıdığı ilk resmi her defasında yeniden çizmiş ve "Bakalım kavrayışları yerinde mi" diye denemiş. Her deneyişinde ötekiler gibi "Büyükler"den aynı cevabı duyuyormuş: "Şapka!" Boa yılanından, balta girmemiş ormanlardan ya da yıldızlardan değil de anlayacağı düzeye inerek "briçten, golften, politikadan, kravattan filan" söz açınca, "aklı başında" biri oluveriyormuş o "Büyüğün" gözünde.

Saint-Exupéry yaşadıklarına rağmen, "Büyüklerle" hesaplaşmaktan vazgeçmez: Büyük Sahra Çölü üzerinde geçirdiği uçak kazasının sabahında "incecik bir sesle" uyandırılır: "Lütfen... Bana bir koyun çiz!" Önce Küçük Prens'in ilk resmini çizer. Küçük ve ciddi kişi, tekrar etmiş isteğini: "Lütfen. Bana bir koyun çiz!" "Saint-Exupéry'nin aklına yıllarını coğrafyaya, tarihe, matematiğe ve dil bilgisine verdiği yıllar gelmiş. Resim yapmayı unuttuğunu fark etmiş. Bunu söylediğinde, "Ne olacak canım," demiş küçük ciddi çocuk: "Bir koyun çiziverin işte." Koyun yerine boa yılanının dıştan görünüşünü

2 Antonie de Saint-Exupéry, çev. A. M. Dıranas, Kapı Yayınları, İstanbul, 2015, s. 11-20.

çizivermiş. “Hayır, hayır!” demiş küçük çocuk, “Fili yutmuş olan boa yılanının resmini istemiyorum ben. Boa yılanı çok tehlikeli, fil ise çok büyük. Benim yaşadığım yerde öyle küçüktür ki her şey...”

Saint-Exupéry, sonunda bir koyun resmi çizmiş. Küçük çocuk, zayıf ve hasta olduğunu söyleyerek başka bir koyun çizmesini istemiş. Bir koyun daha çizmiş pilot. Bu kez, koyuna benzemediğini ve boynuzları yüzünden koç olduğunu söylemiş. Üçüncü koyunu ise çok yaşlı bulmuş. Pilot, biraz da canı sıkılarak üç delikli bir kutu çizmiş ve şu açıklamayı yapmış: “Bu senin koyununun kutusu. Koyun kutunun içinde.”

Küçük çocuk, “Evet!” demiş, “Tam istediğim gibi oldu işte. Sizce bu koyun çok ot ister mi? diye sorunca, ” Bir koyun için biraz ot her yerde bulunur” demiş pilot. Küçük çocuk ikna olmamış gibidir: “Bana pek küçük gibi gelmedi. Hey! Bak sen şuna; uyudu. “İnsan yalnız yüreğiyle doğruyu görebilir. Asıl görülmesi gerekeni gözler göremez.”

Küçük Prens'i yetişkinlerin dünyasına giren her çocuğun yeteneğinin nasıl görüldüğüne itiraz olarak da okuyabiliriz. Kalıplayıcı eğitimle yetişmiş yetişkinlerin hikâyesi de bu değil mi zaten. Kalıplayıcı eğitim yalnızca çocuğun içindeki şairi, ressamı, müzisyeni, tiyatrocuyla öldürmez. Matematikçiye de pilotu da öldürür. Bu yönü ile Küçük Prens'i, geliştirici eğitimin giriş kitabı olarak da okuyabilirsiniz.

Tarabya, 16 Ocak 2014 Bir kaptanın gemisinden sorumlu olduğu gibi yaşadım. Fakat ya okyanus ortasında ıssız bir adada ya da kayığımla kıyıya çıkmak için hep yalnız kürek salladım. Hölderlin'e hak veriyorum: *İnsanın yaşadığı şey şairanedir.*

Nişantaşı, 27 Mayıs 2014 Türkiye bugün, üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar için iyi bir başlangıç yapabilecek mi? Son 10 yılı özetleyen bir cümleyi TBMM üyelerine ve medya kuruluşlarına ilettik... TBMM'nin 93'üncü birleşimi 3'üncü oturumunda ilk konuşmayı yapan Komisyon Üyesi Ali Halaman, “Üstün yeteneklilerin ortada kaldığını” söyledi. Tülay Selamoğlu, “En büyük sorunun tanılama ile başladığı”na değindi. Nur Serter'in iki sorusu şunlardı: “Gerçekçi olalım, bu eğitim sisteminde nasıl tanılama yapılacak? Engelli öğrencilere katkı verdiğimiz kadar üstün yetenekli çocuklarımıza niye katkı veremiyoruz? “ Ahmet Duran Bulut, “Engellilere ayrılan payın dörtte birinin” üstün yeteneklilere ayrıldığını söylemekle

yetindi. İbrahim Ayhan, üstün yetenekli çocukların ortaya çıkması için önce çocuk yoksulluğu ile mücadele edilmesini savundu. Türk Zekâ Vakfı Başkanı ve Komisyon Üyesi Emrehan Halıcı ise, “Üstün yetenekli çocuklar için ne yapılması gerektiğinin” bilinmediğinden yakındı. Hüseyin Bürge ise “Üstün yetenekli çocukların kapasitelerini kullanabilmeleri amacıyla uygun eğitim almaları için gerekli ortamın hazırlanması”na dikkat çekti. Komisyon Üyeleri ve Parti Temsilcilerinin hiçbirisi ne Strateji Belgesine, ne de Bakanlığın hazırladığı “Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Çerçeve Eğitim Programı”na atıfta bulundu.

Komisyon Raporu’nun sunumunda Komisyon Başkanı Halide İncekara’nın sitemlerini de dinledik: “Bu kadar güzel bir çalışma 17 aydır rafta bekliyor. Kendi grubumu da kınıyorum, muhalefetin bu konuya baskı yapmamasını da kınıyorum. Tabii ki o kadar konu varken bu komisyonlara sıra gelir mi? Eğer bu komisyon raporlarını görüşmezsek, bu çocukların derdine deva olmazsak orta zekâlılarla siyasette, bürokraside daha uzun yıllar sıkıntı çekeriz?” Komisyon başkan ve üyelerinin hiçbirinin Komisyon Raporu’nda yer alan tespitlere ve önerilere yer vermemiş olmasını ise hayretler içinde dinledim. Komisyon üyesi milletvekilleri gözlem ve izlenimleriyle yetindiler. İktidar ve muhalefet milletvekillerinin “üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar” üzerinden sürdürdükleri kayıkçı kavgasını dinlerken tam anlamıyla hayal kırıklığı yaşadım. Son umudumu ise Millî Eğitim Bakanı Nabi Avcı’nın konuşmasına sakladım. Nabi Hoca, 21 Aralık 2013 tarihinde *Zekâ ve Yetenek Kongresi*’nin açılışında yaptığı konuşmada vurguladığı gibi, “üstün zekâlı” kavramının pedagojik açıdan mahsurlu olduğunu, bu nedenle “özel yetenekli” kavramını kullanmayı tercih ettiğini; bu ayrımın “üstün yetenekli”, “üstün zekâlı” tabirlerinin, çocuklar arasında bir hiyerarşi ima ettiğini açıkladı. Nabi Hoca, bu gerekçe ile Ömer Dinçer’in Bakanlığı döneminde hazırlanan ve 15 Ocak 2013 tarihinde, BTYK’da Onaylanan *Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017* belgesinin adını *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017* olarak değiştirmiş oldu.

Bakan Avcı’nın konuşmasından çıkan sonuç şu: Ömer Dinçer döneminde Bakanlığın hazırladığı faaliyet dokümanına dayalı olarak hazırlanan *Özel Yetenekli Bireylere Yönelik Çerçeve Eğitim Programı* Nabi Hoca’ya göre yeterli. Nabi Hoca döneminde “üstün yetenekli bireyler” kavramı yerine “özel yetenekli bireyler” kavramının dışında yeni bir açılım olmamış. Nabi Hoca, “Uygulama planı da doğru bir plan ve paydaşlar doğru belirlenmiş; Millî Eğitim Bakanlığı olarak koordinasyon görevi bizde, biz de bu görevimizi yerine getiriyoruz.” ifadeleriyle mevcut durumu savunmaya mecbur

kaldı. Müfredatta “üstün zekâli ve yetenekli” çocukların eğitimiyle ilgili hiçbir düzenleme yapılmamışken, Bakanlık bu alanın kültürü ve eğitim anlayışından yoksun Strateji Belgesi ve sözde “Eğitim Çerçeve Programı” hakkında yine Bakanlık tarafından Türkiye’nin çıkmaz sokağa itilmiş olması ise çok üzücü.

2004’ten bu yana en büyük hayal kırıklığını da bugün yaşadım. Türkiye, bugün “üstün zekâli ve yetenekli “çocuklar” için iyi bir başlangıç yapamadı. Tesellim ise, 100 yıl sonra da olsa, zekâ ve yetenek eğitimi konusunun TBMM tutanaklarına geçmiş olması oldu.

Nişantaşı, 5 Kasım 2015 OECD’nin hazırladığı ve Ekim 2015’te yayımlanan “Hayat Nasıl?” araştırması Türkiye’de işlerin iyi gitmediğini ortaya koyuyor. Üçüncü defa yayımlanan bu araştırma “bireysel iyi olma hâli” göz önünde bulundurularak, genel bir bakış açısıyla insan hayatı kalitesine odaklanılmış. Bu raporda “iyi olma hâli”, gelir ve servet, sağlık statüsü, işler ve kazançlar, barınma, iş-hayat dengesi, eğitim ve beceriler, sosyal bağlantılar, sivil katılım ve yönetim, evrensel kalite, kişisel güvenlik ve öznel iyi olma hali üzerinden değerlendiriliyor. Türkiye bu on bir boyuttan yalnızca “sivil katılım konusunda” ortalama üstü bir durumda, diğer boyutlarda ise ortalama altında. 2015 yılı raporunda “çocuğun iyi olma hâli” dokümanı esas alınmış.

“Çocuklar için hayat nasıl?” sorusu on boyut üzerinden incelenmiş. Çocukların hayat kalitesi için seçilen göstergeler, çocukların içinde yaşadığı ailenin iyi olma hâli ile çocuğa özgü iyi olma hâline dair koşullardan oluşuyor. İlk başlık altında gelir ve servet, işler ve kazançlar, barınma koşulları, çevresel kalite; ikinci başlık altında ise sağlık durumu, eğitim ve beceriler, sivil katılım, sosyal ve ailevi ortam, kişisel güvenlik ve öznel iyi olma hâli ele alınmış.

OECD 2015 Raporu’nun aile ve çocukla ilgili sonuçlarını aile ve çocukluk tarihimize not düşmek amacıyla günlüğüme kaydediyorum:

Yüksek çocuk yoksulluğu oranlarına sahip Türkiye, Meksika ve İsrail’de çocukların dörtte birinden fazlası yoksulluk içinde yaşıyor. Türkiye’de çocuk yoksulluk oranı, genel yoksulluk oranından fazladır.

Türkiye, yeni doğanlarda ölüm oranları bakımından 2007 yılından sonra en büyük gelişmeyi kaydetmiş, on üçüncülüğten yedinciliğe düşmüştür. Düşük kiloda doğan bebekler konusunda Türkiye ve Meksika ilerleme kaydeden

lkeler arasında yer almaktadır. Türkiye’ye ait aşırı kilolu veya obez ocuk oranları yüzde 1.63 ve yüzde 12.80 ile OECD ortalamasının altında seyrediyor. 10-19 yaşı aralığındaki ocuk intihar oranları bakımından en düşük olduğı ülkeler, sırasıyla Yunanistan, Portekiz, İspanya ve Türkiye’dir.

15-19 yaşı grubu ergen doğum oranları bakımından Türkiye’de her 1000 ergenden 31’i doğum yapıyor. OECD ortalaması ise 13.

Türkiye PISA 2012 araştırmasına göre okuma puanını ykseltmişı olmasına rağmen hl OECD ortalamasının altına. Problem zme becerileri konusunda da en alt düzeydeki ülkeler arasında (Şili, İsrail, Türkiye, Kanada, Japonya ve Kore).

15-19 yaşı aralığındaki ergenlerin yaklaşık yüzde 22.2’si hem eğitim hem de istihdam dışı.

Türkiye’de eğitim ihtiyaçlarına ulaşılamayan ğrenci oranı yüzde 4. Eğitim yoksunluğu bakımından 1000 çocuktan 18’i yoksun. Türkiye, ğrencilerin en fazla stres hissettiğı ülke durumunda (yüzde 28). Türkiye ve Polonya “hayatından memnun ocuk” oranı bakımından ise en düşük iki ülke.

Çocukların dörtte birinden fazlasının yoksulluk içinde olduğı Türkiye’de, ocuk yoksulluğuna ilişkin oranlar 2007 yılıyla kıyaslandığında ykselmişı durumda.

PISA 2012 verilerine göre Türkiye’de 15 yaşı grubunda 100 öğrenciden sadece 2’si en üst seviyede beceri gerektiren problemleri çözebiliyor. Bunun temel nedeni ise “ğrenme ve sorun çözme odaklı” olmayışıdır. Buna rağmen Türkiye’de öğrencilerin yüzde 82’si okulu seviyor. Bunun nedeni ise okulun neredeyse tek sosyalleşıme ortamı olmasıdır.

Bu sonuçları Türkiye’nin iyi yönetildiğini söyleyen politikacılara cevap olsun diye burada noktlayorum.

Nişantaşı, 1 Şubat 2016 Ivan Illich’in, suyun ve tenin evcilleşıme hikâyesini anlattığı H^2O^3 kitabı kendini okutan bir metin. Yirmi beş yıl önce aldığım kitabı bugün okuyabildim. Illich, kaynak suyu, su borularındaki su ve yeniden kullanılan dolaşımdaki suyun serüvenini temel bir soruna bağlayarak noktlayor: “Kent çocuğunun dş suyuna yeniden kavuşması.” Illich, ne sandal sefaları, hava sıcaklıkları ve suda yansıyan gökdelenleri konu ediniyor: “Benim incelemek istediğim, sular ve dşlerdir. Benim araştırmak istediğim,

3 H^2O , ev.: Behramoaras, L., İstanbul, Afa Yayınları, 1991, s. 15.

suyla kentsel alanın birleşmesinin sözde estetik sembolleri olan, ikinci kez elden geçmiş atık sularının alenen sergilenmesinin psikolojik ve ahlaki sonuçlarıdır.” 1985’te yayımlanan *H²O* kitabı modern kent sergilenmesinin psikolojik ve ahlaki sonuçlarıdır.” Illich haklı: Çünkü aradan geçen zaman içinde suyla ilgili soruların cevabı verilmiş değil.

Tarabya, 24 Şubat 2016 Bugün kendimi yorgun hissettim ve evden çıkmadım. Okuyacağım çok sayıda makale ve rapor sehpa üstünde birikmiş. Kasım 2015’te *Current Biology*’de yayımlanan bir araştırmaya göre, dindar olmayan ailelerin çocukları, dindar ailelerin çocuklarına göre daha fazla karşılıksız iyilik yapıyor. Uluslararası bir araştırma ekibinin hazırladığı araştırma ekibinde Koç Üniversitesi’nden Bilge Selçuk yer almış. Araştırma Chicago, Toronto, Amman, İstanbul, İzmir, Cape Town, Guangzhou şehirlerinden yaşları 5 ila 12 arasında değişen 1170 çocuk katılmış.

Araştırma için, çocuklarla bir dizi deney yapılmış, yetiştirildikleri ailelerin dini inanışlarının çocukların özgeci davranışlarına ve olumsuz davranışlarına ağır cezalar verme eğilimlerine etkileri incelenmiş. Araştırmaya katılanların yüzde 24’ü Hristiyan, yüzde 43’ü Müslüman (Neden Müslümanların oranı yüksek tutulmuş?), yüzde 2.5’i Yahudi, yüzde 1.6’sı Budist, yüzde 0.4 Hindu, yüzde 0.2’si Agnostik ve yüzde 0.5’i ise diğer dinlere mensup ailelerin çocuklarından oluşuyor. Çocukların yüzde 28’i ise kendini “dinsiz” olarak tanımlayan ailelerin çocuklarıydı. Bu araştırmanın sonuçları ihtiyatlı karşılandı: Şöyle ki: Müslüman ve Hristiyan çocuklar arasında bir fark ortaya koymazken, bir başka ifadeyle bu iki gruptan gelen çocuklar aynı oranda fedakârlık gösterip elindekileri paylaşıırken, dindar olmayan ailelerden gelen çocukların, her iki din grubundan gelen çocuklara kıyasla ellerinde bulunan sınırlı sayıdaki etiketi, etiketi olmayan çocuklarla daha çok paylaşmış. Böylece dindar olmayan ailelerden gelen bu çocuklar miktar olarak da daha fazla sayıda etiketi paylaşmışlar. Daha da ilginç bir sonuç ise, ailelerin dindarlık düzeyleri arttıkça çocukların gösterdiği karşılıksız iyilik yapma davranışlarının daha da düşmüş olmasıdır. Çocukların yaşları büyüdükçe dindarlık ile karşılıksız yardım etme davranışı arasındaki ilişkinin daha da güçlü bir ilişki oluşturduğunu ortaya koymuş. Çocuklar ne kadar büyük ve dindarsa o kadar az yardımsever ve duyarlı oluyormuş.

Bu araştırma sonuçları hakkında üç aydır düşünüyorum. Bu araştırmanın haberi *The Guardian* gazetesinin 6 Kasım 2015 tarihli nüshasında;

“Yapılan Bir Çalışma Gösteriyor ki Dindar Çocuklar Seküler Çocuklardan Daha Kötücül” başlığıyla yayımlanmış. Haber, araştırmanın sonuçlarını yönlendirerek vermiş. Araştırmayı Kemal Sayar, Hayati Hökelekli, Mehmet Zeki Aydın’a iletmiştim. Kemal Sayar, bu araştırmanın soru ve yöntemi hakkında kaygısını bildirmişti. Mehmet Zeki Aydın ise benzer bir kaygı taşıdığını, “din deyince ibadetin öne çıktığı ve ahlakın önemsenmediği” boyutuna değindi. Hayati Hökelekli’nin yaklaşımı ise şöyle:

“İnsani değerler fitridir; dünyanın hezarı bu gerçeği bizim yüzümüze haykırıyor.”

Farklı dinlere mensup aileler arasında yapılan bu araştırmayla gerekçeyi, yöntemi ve sonuçları üzerinde çekincelerimiz olabilir. Araştırmanın “dindar” olanlarla olmayanların birbirlerine karşı kaygıları da içerdiğini ve dindarların çocuk maneviyatı üzerinde düşünmeleri gerektiğine inanıyorum. “Dindarlık” ya da “dindar aile” insanı ahlaklı yapmaya yetmiyor.

Beş gün önce ailece Mustafa Kutlu’yu ziyarete gitmiştik. Üzüntüden günlüğüme iki satır olsun yazamamıştım. Kızı Pınar’ın gönderdiği nota göre durumu benim zannettiğim kadar vahim değilmiş. Hastalığın başlarında daha zor ve meşakkatli günler geçirmişler. Geçen çarşamba günü aradığında Parkinson hastalığına yakalandığını söylemişti. Yorulduğunda titremeleri artıyormuş. Boyun damarlarının ikisi yüzde altmış tıkalı. Önceki yıllarda kullandığı antidepresan ilaçlarının etkisi olmuş. Günde bir-iki sayfa yazabildiğini söyleyince üzüntüm daha da arttı. İkiz torunları Ahmet Melih ve Mustafa Selim’le evi şenlendirsek de üzüntülü olarak evimize dönmüştük. Bugüne uzun sayılabilecek notlar düştüm. Kutlu kendinden söz edilmesinden hoşlanmaz. Bu kadarı yeterli.

Evrencik, 17 Eylül 2016 J. J. Rousseau’yu nasıl bilirsiniz? Rousseau, yüzü ve ruhu Batı’ya dönük olanların başmürebbsi. Batı’ya mesafeli olanların başucu kitabı da *Emil*. *Emil*’in ilk çevirisi otuz beş yıldır kütüphanemde. Üstada itiraz ettiğim konularda bir cümle bile yazmadım şimdiye kadar. Cemil Meriç’in Rousseau eleştirisini okuyalı beri daha da uzaklaştım *Emil*’den. Cemil Meriç, *Emil*’i tercüme etmesiyle ilgili öneriler karşısında; “Çok nankör bir iş *Emil* tercümesi” diye yazmış, 1963’te. Asıl eleştirisini *Jurnal I*’den okuyalım: “Rousseau zaman zaman uyuyor. Zaman zaman bir ilk mektep hocası kadar ukalâ... Emil bu çağın kitabı değil. Çiğnenmiş bilgi isteyen bir devirde, hiç kimse o teferruat yığınına dalmak cesaretini

gösteremez... “Emile” bir inşa cehdi... Her şeyden murat yalnız cansız tabiat, yalnız çiçekler, kuşlar, kelebekler değil, Rousseau’nun zoru hemcinsini tokatlamak. Hemcinsini yani çağdaşını... Tatalım ki “Emile” yazarı haklıdır. Yaratanın şaheserlerini ısrarla tahrip eden insan da Yaratanın çocuğu değil mi? Güzel yaratılmışsa güzel’i nasıl bozar? Kitab-ı Mukaddes’in Şeytan’a yüklediği suçları, üstadımız hemcinsinin cılız omuzlarına yüklüyor. O hâlde hilkatın büyük hatası insan... İnsan Tanrı’nın çizdiği yoldan ayrılmış. Nasıl ve niçin? Rousseau bu sualleri cevapsız bırakır... “Emile” daha az ihtilalci, Rousseau daha durgun, hatta bir mânâda daha komformist... Rousseau’yu Rousseau yapan, yüzünü görmediği annesiyle ayyaş babası mı? Rousseau Tanrı dememek için Eşyanın Yaratıcısı diyor, Korkak ve utangaç bir dindarlık...” (s.104, 178, 179, 221, 224, 226)

Cemil Meriç’in isyanı hiç eksilmedi. Ona göre aydın da yoktu ülkemizde. “Bu millet on senede bir değişen hafızasız nesiller amalgamı.” demişti, 1963’te. Ne duyan oldu ne de anlayan. “Çocuklarımızın dünyası bizimkinden bin beter bir tımarhane olacak... Bugünkü nesillerin irfana tepeden bakışı, irfanı hazır bir elbise gibi köşe başındaki mağazadan tedarik edebileceğini sanmasındandır... Biz Tanzimat’tan beri hazır elbiseye meraklıyız, hazır elbiseye ve hazır medeniyete.” (s. 181, 2010, 213) Cemil Meriç bu cümleleri kurduğu yıllardan bu yana yarım yüzyıl geçmiş. Türkiye’nin nasıl bir insan yetiştireceği tasavvuruyla ilgili hazırlığı var mı? Hiçbir hazırlığı olmadığı gibi bu yönde bir işaret te yok. Nurettin Topçu Hoca’nın cümlesiyle noktalıyorum bugünü: “Bize bir insan mektebi lazım.”

Nişantaşı, 16 Mart 2017 III. Millî Kültür Şûrası Sonuç Raporu’na yansıtılacak Çocuk ve Kültür Komisyonu Raporu özetini yazmak zorunda kaldım. Özet, öneriler dışında şu paragraflardan oluşuyor:

“Çocuk ve Kültür Komisyonu, sürenin kısalığı nedeniyle çocuk görüşü alınmadan raporunu hazırladığı için çocuklarımızdan özür dilemiştir.

Çocuk ve Kültür Komisyonu, aile ve çocuk konulu nitel ve nicel araştırmayı değerlendirecek şu sonuçlara ulaşmıştır:

Çocuk ve Kültür konusu, bileşeni ve değişkeni çok olan bir alandır. Kültürün üçte biri çocuk ve çocuklukla ilgili olduğu hâlde Türkiye’de *Çocuk ve Kültür* odaklı az sayıda sosyolojik araştırma yapılmaktadır. Nüfusumuzun yaklaşık üçte biri çocuklardan oluşmaktadır. Buna rağmen “çocuğun iyilik hâli”ne göre düzenlenmiş sosyal ve kültürel göstergeler

bilinmemektedir. Çocuk kültürü karnemizin en zayıf yönü, çocuğun kültürel gelişim boyutunun ihmal edilmiş olmasıdır.

Komisyonumuzun yaptığı diğer bir kapsamlı tespit, kültür ve medeniyet değerlerimizle çocuk kültürü ilişkisinin zayıfladığı ve çocuklarımızın popüler çocuk kültürü kuşatması altında olduğu yönündedir. Bunun nedenlerinden ilki geleneksel ailenin modern aileye, modern ailenin postmodern aileye dönüşmesi süreçlerinde kültürel yoğunluğun azalmasıdır.

Türkiye’de çocuk ve kültür odaklı çok az sosyolojik araştırma yapılmaktadır. “Çocuğun iyilik hâli”ne göre düzenlenmesi gereken çocuğun sosyal ve kültürel göstergeleri de bilinmemektedir. Çocuğu tanımak ve anlamak, onu, kendi kültürel ortamı içinde incelemekle mümkün olabilir... Diğer bir temel sorun ise çocuğun kültürel gelişim boyutunun dikkate alınmamasıdır. Bunun temel nedeni ise çocuk yetiştirmeye yönelik modernleşmeye paralel olarak eğitim felsefesinin sürekli değişmesidir. Buna karşın “sosyo-kültürel estetik eğitimi” konusunda aile ve eğitimciler yanında, eğitimcilerin eğitimine de henüz sıra gelmemiştir.

Çocuk ve Kültür Komisyonu, “Türkiye’nin çocuk kültürü politikası var mı?” sorusunu merkeze alarak, kısa süre içinde ülke ölçekli *Çocuk ve Kültür* eksenli politika belgelerini de incelemiştir. Rapor; *Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Yolları ve Öneriler*’i kapsayacak şekilde sonuçlandırılırken Kültür Stratejileri ve Programları; Çocuk Kültürünün Örgün, Yaygın ve Sargın Eğitim Boyutu; Çocuk Hakları Kültürü; Çocuk, Mimari ve Mekân; Okuma Kültürü, Çocuk Yayınları, Çocuk Kütüphaneleri, Okul Kütüphaneleri, Okul Öncesi ve Çocuk Edebiyatı; Çocuk ve Medya Kültürü, Çocuk ve Kültürel Miras, Kültür ve Sanata Erişim, Çocuk Kültürü Kurumları başlıkları altında Türkiye’nin Çocuk Kültürü politikası için öneriler geliştirmiştir.”

Balaban Tekkesi Kültür Evi’ndeki beşinci Çocuk ve Medeniyet Buluşması’na on kişi katıldı dün. Havanın soğuk olması mı, güncel ortamın gerginliği mi, “çocuk” konusuna ilgisizlik mi? Aile ve Çocuk Yetiştirme Geleneği üzerine iki saat kadar konuştum gençlerle. İlgiyle dinlemiş olmaları tesellim oldu...

Bugün Bilgi Üniversitesi’nin Santral İstanbul Kampüsü’ndeki 2. Ulusal Şiddet ve Travmayı Önleyici Çalışmalar Kongresi’nde Türkiye’de Çocuk Gerçeği ve Çocuk Anlayışı konulu sözlü sunum yaptım. Psikoloji bölümü

ağırlıklı dinleyici grubunun ilgiyle dinlemesi nedeniyle de umutla ayrıldım üniversiteden.

Öğle üzeri Eyüpsultan'a uzandı yolum. Eyüpsultan Camii'ni de özlediğimi hissettim. Öğle namazından sonra Halid Bin Zeyd Ebu Eyyüb El-Ensari'nin türbesini de ziyaret ettim. Ahmet Kerem, Özlem, Serdar Ekrem, Ezgi ve Memduh Cemil için de dua ettim. Birkaç gündür ailemizde tatlı bir telaş var. 30 Nisan'da yapılacak düğün hazırlıklarına başladık. Ezgi, gelinliğini seçmiş. Bahtları açık olsun.

Nişantaşı, 8 Ocak 2018 Eğitim konusunda felsefecilerimizin kuracakları cümleler eğitimcilerimizin kuracakları cümlelerden daha önemlidir. Bunun temel nedeni, programların teorik temel düzeylerinin iyi olmasına karşılık bu programların uygulandığındaki sorunları eğitimcilerin çözmeye yanaşmamasıdır. Bu iki cümleden müfredatımızın mükemmel olduğu anlaşılmasın: eğitim tartışmaları müfredatın ön yüzü ile yani müfredatın dayandığı zihniyetten kaynaklanmaktadır. Felsefecilerimizden Ahmet İnam'ın şu tespiti günlüküme kaydediyorum: "Ben insanı üç boyutlu düşünüyorum. Bir, insanın geniş olması lazım ama dar insanlar yetiştirmeye devam ediyoruz... Genişlik eksikliği var, derinliği de maalesef pek oluşturamadık. İnsanın üçüncü boyutu da yükseklik boyutudur... Bir insan ve dünya tasavvurunu özgürce oluşturmak, geliştirmek, tartışmaya açmak lazım. Bunun çok kısa vadede olabileceğini düşünmüyorum ama kapalı topluluk olmaktan açık insan olmaya geçişi yapamadığımız sürece ülke olarak da gelişim gösteremeyiz... Bizim problemimiz son zamanlarda eğitim felsefemizin ve nasıl bir insan için ve nasıl bir dünya için eğitim yapıyoruz? sorusunun kafalarda net olmayışı."⁴ Bu tespitlere itirazı olan var mı?

Nişantaşı, 10 Ocak 2018 Eğitim felsefemiz için Nurettin Topçu Hoca'dan bir cümle:

"İlk öğretimin gayesi kalbin terbiyesi, orta öğretimde gaye aklın terbiyesi, yüksek öğretimde ise ihtisaslardır."⁵

Nişantaşı, 17 Ağustos 2018 Birkaç yıldır ilkökul ve ortaöğretim kademelerinde yurt dışından davet alan, ailesinin tercihiyle farklı

4 TEDMEM Bülten, Mayıs-Haziran 2017, s. 13.

5 Türkiye'nin Maarif Davası, Dergâh Yayınları, İstanbul, Kasım 1997, s. 100.

ülkelere giden, zekâ ve yetenek tanınması sonucu eğitim ve burs desteği olarak yurt dışına giden öğrenci sayılarını öğrenmek istemiş ve bir türlü öğrenememiştik. İlk bilgi notuna bugün ulaşabildik. E-okul sistemi 2007-2008 öğretim yılından 2018 yılı ile sınırlı da olsa bilgi notu bir fikir veriyor: On yıl içinde 216.444 öğrenci eğitim için yurt dışına gitmiş. On yıllık dönemde yurt dışına gidenler arasında erkek öğrenciler daha fazla.

Yurt dışına eğitim için giden öğrencilerin durumunu nasıl değerlendirmeli? Bir, Türkiye’deki iktidarın yönetim tarzından rahatsız olanların “Beyaz Türkler”in çocuklarıyla göç etmesi. İki, çocuğunun nitelikli bir eğitim alması için yurt dışı eğitim kurumlarını tercih etmesi. Üç, zekâ ve yetenek tanınması yapılmış çocukları eğitim desteği sağlayan ülkelerin davet etmesi. Dört, eğitim sisteminin çökmesi ve nitelikli eğitim veremeyişi nedeniyle eğitimi önemseyen çevrelerin tutumu. Beş, Türkiye’de sözde “hizmet grubu”nun stratejik tercihiyle çocuklarımızı beyin göçüne tabi tutması. Altı, beyin göçünün çocuk boyutunda gerçekleşmesi.

Türkiye çözüm üretemezse çocuklarını kaybetmeye devam edecektir. Bu meseleyi günlük siyasetin dışında ele almak ve çözüme kavuşturmak politika yapıcılar kadar hepimizin görevidir.

Nişantaşı, 6 Ocak 2020 Çocuk Vakfı 30 yıl boyunca aile, çocuk hakları ve eğitime öncelik veren ödevler içinde oldu. Merkez kavram kültür, üst kavram olarak medeniyet kavramı bakış açımızı belirledi... Bugün, eğitimle ilgili büyük resme bakmak amacıyla çocuk-yetişkin görüşü almaya karar verdik ve şu soruyu belirledik: *Türkiye’nin eğitimle ilgili 3 ana sorusu sizce hangileridir?*

Covid-19 salgınının eşliğindeyiz. Salgınla birlikte ortaya çıkacak eğitim açığı eğitimin kökten yenilenmesi için bir imkân olabilir. İlk işaretleri uzaktan öğretim olan bu süreç eğitim sistemlerini işlevsiz duruma getirebileceği gibi, yeni eğitim sarmallarının ortaya çıkmasına da neden olabilir.

Nişantaşı, 2 Mart 2020 Türkiye’nin eğitimle ilgili 3 ana sorusu için çocuklar sınav sistemine, yetişkinler ise eğitimin niteliğine yönelik sorular sormuşlar. Eğitim sistemine güvenmeyenler çoğunlukta. Okulun işlevinin değişeceği ve yeni işlevinin ne olması gerektiğine yönelik sorular da var sorular arasında. Sorulardan yola çıkarak eğitim sisteminde yapılması istenen değişiklikleri şu başlıklar etrafında sıralamak mümkün: Yeni bir müfredat-program, öğretmen eğitimi, ders kitaplarının ve okulun işlevinin

güncellenmesi, okul türlerinin mesleklere göre yeniden gözden geçirilmesi, medya-okul ilişkisi, özel yeteneklilerin gelişmesine uygun eğitim ortamlarının hazırlanması... Bu çalışmaya soru gönderenler arasında veliler birinci sırada, ikinci sırada ise eğitim bilimciler. Çocuklardan gelen sorular az; bunun için okullar üzerinden hareket etmemiz gerekecek.

Nişantaşı, 9 Eylül 2020 Çocuk Vakfı, Türkiye'nin En Büyük Çocuk Ödevi için Eğitim ve Öğretim Hareketi başlatma kararı aldı. Bu hareketi başlatma kararımızda belirleyici olan üç neden şöyle sıralanabilir: Eğitim Sisteminin yorgun düşmesi. Covid-19 ile okulun işlevsiz duruma gelmesi. Dünyanın büyük dönüşüm geçirdiği bir dönemde ortaya çıkan eğitim açığının giderilmesinin zorunlu duruma gelmiş olması. Eğitim Sistemiyle ilgili 3 ana soru ile odaklanılan alanlar ve Danışma Kurulu Üyelerimizin görüşleri doğrultusunda oluşturduğum metni bugün kaleme alabildim.

Eğitim ve Öğretim Hareketi ile şu beş öneriyi gündeme getirmeyi öngörüyoruz:

Covid-19 Salgını Sonrası Ortaya Çıkan

Eğitim ve Öğretim Açığı İçin:

Eğitim Sisteminin güncellenme aşamalarında çocuk görüşü alınması amacıyla Türkiye Çocuk Meclisi'nin kurulması. (2021)

Bilimsel kurul modeli anlayışına göre özerk yapıda çalışacak Türkiye Eğitim Konseyi'nin oluşturulması. (2020)

Türkiye Eğitim Politikası ve Strateji Belgesinin hazırlanması. (2021-2022)

Eğitim Sisteminin temel amaç ve hedefleri yanında işlevinin güncellenmesi. (2021-2022)

Yenilenecek Eğitim Sistemi için yasal düzenlemelerin yapılması ve Milli Eğitim Temel Kanunu'nun hazırlanmasına öncülük edilmesi. (2023)

Eğitim ve Öğretim Hareketi için Covid-19 salgını etkisinin azalmasını bekleyeceğiz. Bu eğitim ödeviyle toplumsal talebin ve politik iradenin harekete geçmesini sağlayabilecek miyiz? Salgın öncesine göre daha umutluyum...

Han Çayırı Yolu Sokağı, 14 Ekim 2020 Bir ay önce *Türkiye Yetenekleri Geliştirme Kurumu Kanun Taslağı*'nı⁶ (2012) güncellemek amacıyla 56 alan uzmanının görüşüne başvurmuştuk. Bugüne kadar 14 uzman Kanun Taslağı hakkında görüş bildirdi. Başbakanlık Sisteminden Cumhurbaşkanlığı Sistemine geçiş nedeniyle kurum modelini güncellememiz gerekecek. Görüş bildirenler kurum modeline itiraz etmiyor. “Yetenek” yerine “yetenekli birey” ve “özel yetenek” kavramlarına yer verilmesini öneriyorlar. Kurumu yönetecek kurulun “çoğul” bir anlayışla oluşturulması yanında, gerekçelendirilmesi için 2020 yılına kadar yapılan çalışmalara vurgu yapılması yönünde öneride bulunanlar var. Kurum modelinde çocuk katılımının güçlendirilmesi de isteniyor. Kurumun özerk olabilmesi için Kurul Üyelerinin TBMM tarafından seçilmesine çekinceli yaklaşıyor.

Türkiye Yetenekleri Geliştirme Kurumu Kanun Taslağı için yine Aydın Gülan Hoca'nın Başkanlığında, Füsün Akarsu, Melikşah Yasin ve Necmettin Oktay ile güncelleme çalışması yapmamız gerekecek. Güncellemeden sonra Kanun Taslağını her alandan 100 kadar akıl insanın görüşüne sunacağız. Görüş, eleştiri ve önerilerle sonuçlandıracağımız metni TBMM Üyelerine ileteceğiz ve kamuoyuna açıklayacağız.

Covid-19 sonrası ortaya çıkan eğitim açığı Eğitim Sisteminin işlevinin güncellenmesini zorunlu duruma getirmişti. Eğitim açığı, *Türkiye Yetenekleri Geliştirme Kurumu Kanun Taslağı* için de tam anlamıyla gerekçe durumuna gelmiş oldu. Bu nedenle kurulacak bu kurumu Eğitim ve Öğretim Hareketi'nin başat amaçlarından biri kabul edebiliriz.

Nişantaşı, 21 Ekim 2020 Önceki gün Cumhurbaşkanı Erdoğan, “eğitim ve kültür” konularında başarısız olduklarını itiraf eden açıklamalarda bulunmuş. Benzer itirafları son yıllarda çok sık duyuyoruz. Bu konularda asıl sorumlular fikir ve düşünce çevreleri mi politika yapıcılar mı? Politikacılar fikirlere fikir çaplarına göre yaklaşıyorlar. Bürokrasiye dâhil ettikleri akademisyenlerle ne kadar yol alındığı da ortada. Dünyanın gidişatına karşı eğitim, kültür ve sanat başarısı seçim sandığından çıkmıyor. Son yıllarda yerel yönetimlerin kültür-sanat etkinlikleri “kültür politikası” sanılıyor. Bu konularda tek sorumlu politikacılar mı? Kanaatime göre bu konuda asıl sorumlu olan aydınlardır. Ne yazık ki aydınların sesini duyamadığımız bir evre içindeyiz.

6 Taslağa erişmek için için: www.cocukvakfi.org.tr / Özel Yetenekli Çocuklar Araştırma Merkezi.

Çocuk Vakfının aylar önce hazırladığı Eğitim ve Öğretim Hareketi’ni önümüzdeki hafta başında duyurmaya karar verdik. Bu hareket için yedi ilke belirlemiş olduk: Medeniyet değerleri ve insan anlayışı, çocuğa ve çocuk görüşüne saygı, bilimsel yaklaşım, evrensel pedagojik değerler, özerk kurul modeli, partiler üstü yaklaşıma uygunluk, bütün toplumsal paydaşların katılımı.

Eğitim ve Öğretim Hareketi ile toplumsal talep ortaya çıkabilecek mi? Bir taraftan taçkıran salgını, diğer taraftan toplumdaki politik gerginlik. Buna rağmen sınamaya değer. Belki çocukların öncülüğünde yol alabiliriz. Belki daha sonraki adımlar için hazırlık yapmış oluruz. Belki de hiç ummadığımız bir hareket başlar ülkemizin unutulmuş köşelerinde. Çocuklar için umudu tüketmek yerine umuda koşarız belki...

Nişantaşı, 30 Ekim 2020 Çocuk Vakfı, beş gün önce Eğitim ve Öğretim Hareketi’ni duyurmaya başlamıştı. Türkiye’nin En Büyük Çocuk Ödevi olarak adlandırdığımız bu ödevimizi duyan olduysa da Vakıfla iletişim kuran olmadı. İnternet sitesinde çocuk ve yetişkin görüşü duyuruları için de ilgi yok henüz... İkinci vakti Çocuk Vakfı Kültür Evi’nin giriş kapısına Eğitim ve Öğretim Hareketi’nin afişini asmak için İbrahim Aktaş ile hazırlık yaptık. Yirmi dört yıl boyunca bu kapının camına birçok duyuru astık. Her biri için ayrı ve benzersiz heyecanlar içinde olmuştum. Az önce afişi asarken hiç heyecanım yoktu. Sanki onca hazırlığı yapmamışız. Buna rağmen, Umut Var... Ve hep olacak!.. sözünü tekrar edip durdum içimde...

Türkiye ve Dünya’da siyasetin sıcaklığı ve gerginliği yaşanıyor. Türkiye, taçkıran salgını ikinci dalganın tam ortasında. İç siyasette iki gündem öne çıkmış durumda: Güvenlik ve mutfak ekonomisi. Türkiye güvenlik politikalarında ısrar ettikçe demokrasi ana madde durumuna gelemeyecek. Demokratik katılım süreçleri başlayıncaya kadar Eğitim ve Öğretim Hareketi gibi çağrılar sonuçsuz kalacak. Türkiye’de eğitime sıranın gelebilmesi için toplumsal talebin politika yapıcılarını harekete geçirecek güce ulaşması gerekiyor. Bu gerçeğe rağmen niçin çağrı yaptık? Toplumu sınamak amacıyla Eğitim ve Öğretim Hareketi’ni başlatarak umuda kardeş olmak istedik...

Nişantaşı, 13 Kasım 2020 26 Ekim’de Eğitim ve Öğretim Hareketi’ni duyurmuş ve bugüne kadarki ilgisizlik ve sessizlik karşısında hayal kırıklığı yaşamıştım. Salgınla ortaya çıkan belirsizlik ve eğitim açığına rağmen tam anlamıyla bir “duvar”la karşılaştık. Hem de kalın mı kalın bir duvar. İlk

basın duyurusunda Türkiye'nin En Büyük Çocuk Ödevi için şu cümleleri kurmuştum:

Dünyanın büyük değişim içinde olduğu bir dönemde çökmüş bir eğitim sistemiyle çocuklarımızı oyalayamayız. Taçkıran salgını sonrası ortaya çıkan eğitim ve öğretim açığını giderebilmek için eğitim sisteminin kökten yenilenmesi amacıyla hazırlık yapmamız gerekiyor. Eğitim ve Öğretim Hareketi ile “çocuğa ve çocuk görüşü”ne saygı temelinde eğitim sisteminin amaç ve işlevinin güncellenmesi yanında hedeflerinin de yenilenmesini öneriyoruz. Doğmuş ve doğacak çocuklarımızın esenliği için eğitimle ilgili herkesi Türkiye'nin En Büyük Çocuk Ödevi için Eğitim ve Öğretim Hareketi'ne destek vermeye davet ediyoruz...

İki haftalık sessizliğe rağmen Selim Tuncer'in sonuçlandırdığı Eğitim ve Öğretim Hareketi'nin logosunu görünce tekrar umudum tazelandi. İktidar ve muhalefet çevrelerinin eğitimle ilgili adım atmaya niyetleri yok. Toplum gergin ve eğitim konusunda ne isteyeceğini bilmiyor. Eğitim bilim çevreleri ise bir araya gelmeyen hazır değil. Devleti yönetenlerin güvenlik ve beka dışında köklü çözümlere yönelme ihtimali de kalmadı. Susmak ve tenhaya çekilmek yerine hatırlatma görevimizi sürdüreceğiz. 9 Kasım'da Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın özel telefonuna; Aile ve Çocuk Bakanlığı ile Milli Kültür ve Eğitim Bakanlığı'nın kurulması önerisini iletmıştim. Öneri notunun ulaşip ulaşmadığını bilmiyorum.

Önümdeki Eğitim ve Öğretim Hareketi'nin logosuna bakıyorum. İnsan odaklı figür hem kanatlanmış hem de çiçeklenmiş. Kanatlanışa ve çiçeklenişe kadar ödevimize çalışacağız...

Han Çayırı Yolu Sokağı, 8 Ağustos 2021 Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un görevinden “affını” istediği haberleri doğruymuş. Perşembe günü Bakan Yardımcısı Mahmut Özer yeni Bakan olarak atandı. Birkaç gün geçtikten sonra günlüğüme not düşmeyi öngörmüştüm. Önce bir tespit yapmam gerekecek: Ziya Selçuk otuz yedi ay önce atandığında iktidar ve muhalefet çevrelerinde olumlu karşılanmıştı. Görev süresinin yarısı salgın dönemine denk geldi. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'ni açıkladığından bu yana, belgede yer alan hedeflere yönelemedi Ziya Hoca. Buna karşılık hedeflerle ilgili eylemleri etkinlik olarak gerçekleştirmekle yetindi. Öğretmen ve öğrencilerle iletişim kurarak “Ziya öğretmen” görüntüsü vermeyi tercih ederek eğitimin hiçbir kök sorunu çözemedi. Türkiye'nin okulları on sekiz

ay kapalı kaldı. Bu bile hiç risk almadığını belgelemek için yeterlidir. Son yıllarda bakanlığa eğitimci bir isim olarak atanması nedeniyle toplumun açtığı kredi salgının günlerinde tükenince istifaya mecbur kalmış olmalı.

Ziya Hoca, eğitim meselesini partiler üstü bir ortak kabul şeklinde toplumun önüne getirebilme cesareti gösterebilseydi başarılı olabilir ve tarihe adını çok farklı şekilde yazdırabilirdi. Bu noktada şu soruyu da sormamız gerekir: İktidar partisinin eğitim sisteminin kökten değiştirilmesine yönelik bir talebi oldu mu Ziya Hoca'dan? Görünen köy kılavuz istemez. Vizyon belgesi mevcut sisteme itiraz ve yeni bir sistem önerisi yerine açıkları kapatmaya yönelik bazı iyileştirmelerden oluşuyor. İktidar partisinin eğitim sistemini yeniden yapılandırmaya öncelik veren hiçbir girişimi olmadığı için Ziya Selçuk'la günü kurtarmayı seçmiş oldu.

Özel yeteneklilerin eğitimi bakımından Ziya Selçuk dönemi Çocuk Vakfı ve şahsım için de tam anlamıyla hayal kırıklığı sayılır: Özel yeteneklilerin eğitimi için Bakanlıkla düzenlediğimiz çalışmaya ve hazırladığımız yol haritasına rağmen, Ziya Hoca, hiçbir eylemini hayata geçirmeden bu büyük emeği askıda tutmayı tercih etti. MEB Okuma Kültürü Programı önerimizi benimser görünerek oyaladı bizi. Son olarak şu cümleleri de yazma ihtiyacı duyuyorum: Her alanda teori elbette önemlidir. Ancak teorinin uygulamaya dönüşmesi de çaba gerektirir. Ziya Hoca, öngördüğü iyileştirmeleri Türkiye'nin insan kaynağını harekete geçirerek gerçekleştirme cesareti gösteremedi. Bu noktadan sonra eğitim sistemi için öngördüklerini, karşılaştığı engelleri, neleri başardığını ve neleri niçin başaramadığını yazacağını umut ediyorum. Göreve atandığında kendisine sağlanan desteği kaybederek köşesine çekilse de burası Türkiye; günün birinde bakan olarak atanırsa hiç şaşırırmam (!).

Nişantaşı, 6 Eylül 2021 On sekiz ay sonunda okullar açılabilirdi. Taçkıran salgını ile ortaya çıkan eğitim açığıyla ilgili içerik geliştirilmeden, salgın öncesi anlayışla yola devam edeceğiz. Yüz yüze eğitim için koruma tedbirleri yeterli olacak mı? Virüsün delta ve mu varyantının çocukları etkilediği yönündeki sonuçları kaygıyla izliyoruz. Havaaların soğumasıyla salgının etkileri daha da artabilir. Yeni Millî Eğitim Bakanı Mahmut Özer ise okulların açık kalacağı yönünde kararlı açıklamalarda bulundu. Önceki Bakan Ziya Selçuk döneminde Türkiye, dünyada okulları on sekiz ay kapalı olan üç ülke arasındaydı. Salgın öncesi ve sonrasında Eğitim ve Öğretimin işlevinin güncellenmesi amacıyla hazırlık yapılamamış olması karşısında

hayretler içindeyiz. Cumhurbaşkanlığı Eğitim ve Öğretim Politikaları Kurulu yirmi kadar konuda politika belgesi hazırlığı yapmış ve Başkan Erdoğan’a sunmuş olsa da bu politika notları Eğitim Sisteminin yenilenmesi için değil, parçaları iyileştirmeye yönelik önerilerdir. Başkan Erdoğan bugün, artık sıranın “nitelikli eğitime” geldiğini ve müfredatın yenilenmesi gerektiğini açıklaması ise hiç heyecan uyandırmadı.

Han Çayırı Yolu Sokağı, 18 Eylül 2021 Çocuk Vakfı Eğitim ve Öğretim Hareketi, önceki gün 20. Milli Eğitim Şûrası için, şûranın çocuk görüşü alınarak düzenlenmesini önermişti. Bu çağrımıza da iktidar medyası yer vermişti.

Önceki Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk Hoca’ya üç soru iletmiştim telefon üzerinden: 2023 için belirlediğiniz hedeflerin gerçekleşmesine öncelik verdiğiniz için mi şûrayı ertelediniz? Şûranın işlevi kalmadığını mı düşünüyorsunuz? Salgın nedeniyle mi şûrayı gündeminize alamadınız? Ziya Hoca, geçen yıl tarih belirlediklerini ama salgın durmadığı için şûranın düzenlenemediği notunu ilettili. Bu yıl için de 9 ay boyunca hazırlık yapıldığını, tarihin belirlendiğini, Sayın Başkan’a davetiye iletildiğini ve şûraya katılması da kesinleşmişti. 1-3 Aralık 2021 tarihinde düzenlenecek şûra için Bakan Mahmut Özer’in, “Fırsat Eşitliği”, “Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi” ve “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi” temaları döneminizde mi belirlenmişti? sorusu üzerine, Ziya Hoca, “Temalar farklıydı, değişmiş” bilgisini ilettili bugün.

20. Milli Eğitim Şûrası’na, 75 günde yapılacak hazırlıkla gidilecek olması şûra hakkında bir fikir veriyor. Çocuk Vakfı Eğitim ve Öğretim Hareketi’nin 16 Eylül 2021 tarihli açıklaması ile eğitim tarihimize bir not daha düşmüş olduk. Açıklama ve çağrı şöyle:

20. Milli Eğitim Şûrası için öngörülen 75 günlük hazırlık süresi yeterli değildir. Ortaya çıkan eğitim açığının gerçek nedenlerini ortaya koyan Durum Tespiti Raporu hazırlanmadan Şûra düzenlenmemelidir. Şûranın, “Temel Eğitimde Fırsat Eşitliği”, “Mesleki Eğitimin İyileştirilmesi” ve “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi” temalar ile sınırlandırılması yerine, eğitim ve öğretimin bütün bileşenlerini kapsamaması gerekirdi. Okul öncesinden üniversite giriş sistemine kadar ilgili bütün konularda ülke ölçekli çalışma grupları için çocuk, veli, ilgili sivil toplum kuruluşlarının görüşü alınarak eğitim ve öğretimin bileşenleri ve paydaşlarını kapsamaması öngörülmelidir.

Şimdiye kadar gerçekleşmiş olan 19 Şûrada olduğu gibi, 20. Şûrada çocuk görüşünün alınamayacak olması ise derin üzüntü ve kaygı nedenidir. Özellikle Kovid-19 virüsü salgını sonrası ortaya çıkan eğitim ve öğretim açığının başat öznesi olan çocukların görüşünün alınamayacak olması Şûra kararlarının gerçek ihtiyacı karşılamayacak kararlar alınacağı anlamına gelecektir. Çocuk Vakfı olarak, 8-11, 12-14, 15-17 yaş grubu çocuklarımızın nasıl bir eğitim istediklerine yönelik görüşlerinin alınmasını öneriyoruz. 19. Milli Eğitim Şûrası çerçevesinde ülke ölçekli çocuk görüşü alınması amacıyla çocuklarımızın katılımıyla Türkiye Çocuk Meclisi kurulmalı ve bu meclis Şûranın asıl paydaşı durumuna getirilmelidir.

Zekâ ve yetenekleri öldüren bir eğitim sisteminden zekâ ve yetenekleri geliştirecek yeni bir ekosisteme geçilebilmesi için, 20. Milli Eğitim Şûrası'nın, Eğitim Sistemi'nin temel amaç ve hedefleri yanında; eğitim felsefesi, eğitim ve öğretim yöntemleri, öğretmen yetiştirme, müfredat, ders kitabı, eğitim ve öğretim modelleri, insan kaynağı yetiştirme anlayışı ve eğitim yönetiminin yenilenmesi konularında partiler üstü bir anlayışla gerçekleşmesini öneriyoruz.

Nişantaşı, 29 Kasım 2021 20. Milli Eğitim Şûrası'na üç gün kala Çocuk Vakfı e-postasına ulaşan davet yazısı ve "Şûra Hazırlık Belgesi"ni okuyunca Şûra'ya katılmama kararı aldık. MEB TTK Başkanı Cihad Demirli'ye ilettiğimiz kısa notta, 16 Eylül 2021 tarihli açıklama ve çağrımız çerçevesinde Şûra'ya katılmayacağımızı bildirdik. Bakan Mahmut Özer'in "fırsat eşitliği" kavramıyla sınırlandırdığı bir şûra ile özellikle salgın sonrası ortaya çıkan eğitim açığının üzeri örtülmüş olacak. Şûra belgesi ile iletilen "Türkiye'de Eğitimin 20 Yılı (2000-2019)" kitabı ise tam bir rakam sarmalı. İktidar çevresi "Eğitim Hakkı" ve eğitimi bütün bileşen ve paydaşlarıyla öngöremedi bugüne kadar. Hiçbir kök sorunu çözemediği gibi önerileri de göz ardı ettiler. Çocuk Vakfı'nın öngördüğü Eğitim ve Öğretim Hareketi Çağrısını duyurmak da kolay olmayacak...

Nişantaşı, 8 Aralık 2021 20. Milli Eğitim Şûrası'ndan bu yana gazetelerde yazılanları okudum. Şûra'da müzakere edilen üç tema olması nedeniyle işlevinin sınırlandırıldığı ilk ortak kabul oldu. Eğitim sistemini geliştirecek ve niteliğini artıracak kararların alınmadığının farkında olanların sayısının azlığı karşısında hayretler içindeyim. Fırsat eşitliği konusunda yapılan önerilerden temel bir politika oluşturmak da imkânsız. 20 yıllık bir iktidarın

eğitimde fırsat eşitliğinin olmadığını itiraf etmesi de çözüme yöneleceği anlamına gelmiyor. Okul öncesi eğitimde “din öğretimi ve değerler eğitimi” önerisi diğer önerilerin önüne geçince taraflar karşı karşıya geldi. Meğer okul öncesinde din öğretiminin “pedagojik” olmadığını ileri süren hoyrat eğitim bilimcilerimiz hiç de az değilmiş! Şûra’nın somutlaştığı Öğretmen Meslek Kanunu tekrar gündeme geldi. 11. Beş Yıllık Kalkınma Planı ve 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinin çok gerisinde ve uzağında bir Şûra geride kaldı. Şûra öncesi öğrenci, veli, öğretmen, alan uzmanı ve STK’ların 36 bin görüş ilettiği bu Şûra’ya katılmamakla isabet ettiğimi düşünüyorum. 600 katılımcı arasında göstermelik de olsa öğrencilerin olması görüşümü değiştirecek bir durum değil. Şûra öncesi eğitim hakkı çerçevesinde görüş alınsaydı ve Şûra’ya çocuk görüşü sunulsaydı eğitim sisteminin politika öncelikleri belirlenebilir miydi? Hayır! Çünkü Şûra eğitimin bütün bileşenleriyle ilişki kurularak öngörülmediği gibi bu yönde ciddi hazırlık süreci planlanmadı. Cılız bir katılım ve temsiliyetle gerçekleşen bu Şûra’da önceki 19 Şûra’da olduğu gibi partiler üstü bir anlayışın hiçbir izi de yoktu. 20. Milli Eğitim Şûrası’nın eğitim sisteminin hiçbir kök sorunu çözmeye yönelmemesinin sorumlusu tek başına Bakan Mahmut Özer mi yoksa iktidar mı toplum mu? Asıl sorumlu eğitim açığını nasıl gidereceğini bilmeyen iktidar ve her geçen gün eğitimin çöküşüne seyirci kalan toplumdur, üniversitedir, aydınlardır...

Nişantaşı, 28 Temmuz 2023 Çocuk Vakfı, Eğitim ve Öğretim Hareketi önce yeni Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin’e gönderdiği ve kamuoyuna açıkladığı ilk açık mektubu dört gün önce duyurmuştu. Açık mektubu Bakan Yardımcısı Kamil Şamhoğlu’nun Bakana ilettiği bilgisi var kayıtlarımızda. Eğitim ve Öğretim Seferberliği için belirlenen 5 maddelik yol haritasına yönelik ön hazırlıkları içeren açık mektubu eğitimle ilgili kurum ve kuruluşlar yanında TBMM Üyelerine de iletmiş, medya yanında sosyal medyaya da yansıtmıştık.

Bugüne kadar sadece bir muhalefet partisinden 1 Milletvekili teşekkür için aramış. İktidar ve muhalefet çevresi medya grupları ve Anadolu Ajansı açık mektubu “görmemeyi” tercih etmiş. Çocuk Vakfının 33 yıllık çocuk ödevleri arasında Çocuk Hakları ve Çocuk Eğitimi ağırlıklı bir yere sahip. Çocuk ve yetişkin görüşlerinden oluşan ülke ölçekli önerilere kayıtsız kalınması üzücü olsa da hatırlatmayı sürdüreceğiz. Gerekirse her yaştan çocukla yürüyeceğiz İstiklâl Caddesi’nde...

Nişantaşı, 5 Eylül 2023 Dün ve bugün Füsun Akarsu Hoca ile Zoom üzerinden ikişer saatlik iki söyleşi gerçekleştirdik. Cumhuriyetimizin ilk

yüzyılında dünya eğitim sisteminin yola çıkarak örgün eğitim sisteminin nasıl yapılandırıldığını küresel büyük resme bakarak yorumladık söyleşide. Bugün için örgün eğitim sisteminin işlevinin kalmadığı yönündeki ortak görüşümüzden hareketle; bu aşamada özel yeteneklilerin eğitimini çöken eğitim sistemi üzerine yapılandırmanın hem mümkün olamayacağını hem de anlamı kalmadığını bir kez daha fark edince içimin titrediğini hissettim. Füsün Hoca ile yirmi yıldır emek verdiğimiz, düşündüğümüz, önerdiğimiz birçok çalışmanın askıda kalması ve askıdan indirilerek yakın bir gelecekte bile hayata geçme ihtimalinin kalmamış olması karşısında üzüntüm daha da derinleşti. Bugün kortizolum ölçülseydi en yüksek seviyede olacağından eminim. Artık yıllardır niçin muhatap bulamadığımızı kimseye sormayacağım. İki günlük kaydı hem arşivimizde saklayacağız hem de kısa bir özetini *Türkiye Çocuk Yılığ 2023*'te yayımlayacağız. Ara soru: Bundan böyle eğitim sisteminin çöküşüne seyirci mi kalacağız?.. Elbette hayır!.. Eğitimin niçin kökten ve kültürel temel üzerinden yeniden inşa edilmesi gerektiğini yeni bir eğitim dili ve felsefesine ulaşmak için çalışmalarımızı daha kararlılıkla sürdüreceğiz. Çünkü Cumhuriyetimizin ilk yüzyılından kalan miras ikinci yüzyıla yetmeyeceği gibi, sürmekte olan oyalama işlevi de daha tehlikeli boyutlara doğru evrilecek. En önemli sonucu ise çocuk beyin göçünün yeni boyutlara ulaşması.

Han Çayırı Yolu Sokağı, 11 Eylül 2023 Güneş doğmadan uyandım ve otuz yılın hikâyesini dinleyerek eve döndüm. TEVİTÖL'ün bu yılın açılış programı ve ilk dersi için Füsün Akarsu'yu dinlemek üzere Gebze'ye doğru erkenden yola çıktım. Okulun kuruluşunda Genel Müdürlük yapan Ayhan Ölçek'le iki saat süren yolculuğumuzda İnanç Lisesi'nin kurulması hayalini gerçekleştiren Sezai Türkeş'in Stalin'in Sovyetler Birliği için "beyin gücü" yetiştirme anlayışından etkilenecek karar verdiğini ilk kez bugün öğrendim. Sezai Bey, Osmanlı döneminde kadın vakıf geleneğinden hareketle, vefat eden eşi İnanç Hanımefendi adına 1990 yılında kurmuş İnanç Vakfını. STFA'dan gelirinin yüzde 75'ini de bu vakfa bağışlamış. İnanç Lisesi 1993'te önce Bayramoğlu'nda açılmış. STFA'nın Libya'da 1987'de başlayan krizi sonrası işlerinin bozulması İnanç Vakfını da etkilemiş. Buna rağmen Sezai Bey Özel İnanç Lisesi kurulması kararından vazgeçmemiş. Ayhan Ölçek, özel yeteneklilerin eğitimi için genç akademisyen Füsün Akarsu'yu Sezai Bey'le tanıştırmış. Füsün Hoca bu alandaki keşif yolculuğu için birçok ülkedeki modelleri yerinde incelemiş. Sovyetlerin dağıldığı yıllarda Rusya'ya gitmişler Ayhan Bey'le. Bu süreçte işsiz kalan 25 bilim insanının CV'sini Sezai Bey'e

getirmişler. Sezai Bey bu CV dosyasıyla Başbakan Süleyman Demirel'i ziyaret etmiş. Başbakan, TÜBİTAK Başkanını ve YÖK Başkanı İhsan Doğramacı'yı aramış; Rusya'dan davet edilen bilim insanları özel statüyle TÜBİTAK'ta çalışmaya başlamışlar. Fakat mesai saatleri sonrası laboratuvarların kapatılmasından rahatsız olmuşlar ve Amerika'ya gitmeye karar vermişler. Aynı dönemde Bulgaristan'dan Türkiye'ye gelen ve birkaç yıldır tanıdığım fizikçi Prof. Dr. Recep Dimitrov ise o yıllardan bu yana Türkiye'de öğrenci yetiştirmeyi tercih ediyor.

Fusun Akarsu üç sütun üzerine kurmuş Özel İnanç Lisesi eğitim modelini: Bilim, Sanat, Felsefe. Süleyman Demirel ve Turgut Özal'ın destekleriyle Gebze'de İnanç Vakfına tahsis edilen taş ocakları arazisini 'öğrenme köyü' olarak adlandırmış. Lisenin mimari projesi için 5 grup belirlenmiş ve Mimar Alan Chimacoff öncülüğünde Amerikalı Hillier Group (Stidio Hilliler) tarafından tasarlanan 'öğrenme köyü' projesi kabul edilmiş. Fusun hoca 'öğrenme köyü'nün özgürlük simgesi kulesi ve bu toprakların geçmişini temsil eden yedi sütunlu çember simgesine bir felsefe yüklese de hilâl biçiminde tasarlanan üst kısmı işçilerin dikkatsizliğinden hilâl şeklinde değil de kusursuz bir çember tempıl-tapınak şeklinde tamamlanmış (!). Bugün okulun genç müdürü Mustafa Aydos'un yapay zekâ ile düzenlediği açılış konuşması ile kendisinin kaleme aldığı konuşma ve sanal gerçeklikle insan gerçekliği arasında arafta kalsak da konuşma zekice öngörülmüş iyi bir örnekti. Şair Fusun Hoca bugünkü ilk dersini hilâl, gökyüzü, yıldız ve bayrak metaforu üzerinden kurduğu simge diliyle anlatırken heyecanlandı. Dersten sonra, "Hilâli görmek istiyorum" deyince tebessüm etmekle yetindi. Bu eğitim modeli hakkında temel kaygıma gelince: İnanç ve TEVİTÖL'ün ilk günden günümüze en eksik, göz ardı edilen boyutu çocuk ve ilk gençlik dönemi düşünme, bilim, sanat ve din çerçevesinde çok bileşenli metafizik ilişkisini kurmaktan uzak kalmasıdır.

İnanç Lisesi ortaokul bölümü zorunlu sekiz yıllık eğitim uygulaması nedeniyle 1997'de kapatılmış. Kolej, Sezai Türkeş'in 1998 yılında vefatından sonra belirsizlik içine girmiş. Özel İnanç Lisesi'nin 2000 yılında Türk Eğitim Vakfına devredilmesi ve TEVİTÖL adını alması sonrası özel yeteneklilerin eğitimi modelinden giderek uzaklaşması nedeniyle Fusun Akarsu okulun danışmanlığından ayrılmak zorunda kalmıştı. İlk mezunlarını 2000 yılında veren okul 2018'de hazırlık sınıfı ve IB programı uygulaması kararını almış. Bu yıl Fusun Hoca, Türk Eğitim Vakfı Müttevelli Heyeti ve Yönetim Kurulu Üyesi Dr. Mehmet Ali Neyzi'nin önerisiyle tekrar davet edilince kolejde Fusun Hoca'nın üçüncü dönemi başlamış oldu. İlk gününden

bugüne geçen otuz yılın bileşenleriyle ilişkilendirilerek incelenmesi ve bu deneyimden yararlanmak gerekir. Daha da önemlisi ilk öğrencilerinden bu yıl öğrenime başlayanlara kadar otuz yılın deneyimi belgelenmedikçe bu model hakkında değerlendirme yapılması sağlıklı sonuçlara ulaştırmaz bizi. Şimdilik bu görüşümü önce Füsun Akarsu Hoca'ya ve okulla ilgilenen Mehmet Ali Neyzi'ye söylemekle yetineceğim... 2004 yılından bu yana Çocuk Vakfının özel yetenekli çocuk ödevleri için yirmi yıl boyunca birlikte hayal kurduğumuz Füsun Akarsu, Aydın Gülan, Necmettin Oktay'la 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında TEVİTÖL'ün ilk dersinde buluşmamıza sevindim. Dilerim okulun öğrencileriyle de buluşuruz...

Nişantaşı, 10 Ekim 2023 Önceki hafta Mehmet Ali Neyzi *Bir Çocuk Doktorunun Not Defterinden/ Durmayalım Düşeriz* anı kitabını getirmişti. Olcay Neyzi Hoca'mızın çocukluk yıllarından vefatından kısa bir süre öncesine kadar hayatını yansıtan kitabı her meslekten insan okumalı. 1980'li yılların ortalarında Hüsrev Hatemi Hoca Olcay Hoca ile tanışmamızı sağlamıştı. Olcay Hoca, Çocuk Vakfı kurulduğu yıllardan vefatına kadar Danışma Kurulumuzda desteklerini esirgememiş, *Çocuk Sağlığı* kitabının editörlüğünü öğrencileri Dr. Serpil Uğur Baysal ve Dr. Bülent Zülfikar'la birlikte üstlenmişlerdi. Pediatri tarihimizde "Türk Çocuklarının Büyüme Eğrileri" ölçeğini geliştiren Olcay Hoca'mız, tanıdığım "iradeli, idealist ve tutkulu insan tipi"nin en etkileyici örneklerinden biriydi. İki ay kadar önce Füsun Akarsu Hoca'nın önerisiyle oğlu Mehmet Ali Bey aramış ve TEVİTÖL'ün bu yılki açılış programına davet etmişti. Bugün Füsun Akarsu Hoca ve Mehmet Ali Bey'le Zoom üzerinden TEVİTÖL için iki saat süren ön görüşme gerçekleştirdik. Füsun Hoca ile başlayan İnanç Lisesi "Öğrenme Köyü Modeli"nin TEVİTÖL'ün güncelleme çalışmalarının bir an önce başlatılması yönünde ortak görüşe ulaştık. Otuz yılı kapsayacak, mevcut durumu yansıtacak, mezun olan ve okuyan öğrencilerin görüşleri alınarak durum tespiti raporunun hazırlanmasını önerdim. Kurulacak yetkin bir Danışma Kurulu ile açık uçlu, ileri öğrenme ortamlarına dayalı bir eğitim modeli için 5 yıllık pilot uygulama dönemi için çok yönlü çalışmaların yapılabilir mi? Daha da önemlisi, okumakta olan ve mezun olan öğrencilerin yurt dışında eğitim almaları durumunda geri dönüşlerini sağlayacak bir eğitim felsefesi idealinin temellendirilmesi mümkün olabilecek mi?

Han Çayırı Yolu Sokağı, 29 Şubat 2024 Hipofiz tümörü ameliyatından sonra ilk defa bir toplantı için sabah erkenden Gebze'ye doğru yola

çıktığımda tedirgindim. Tevfik Fikret'in *Sis* şiirini hatırlatan bir sis vardı Tarabya'da. Doğan Cüceloğlu'nun hukukçu ağabeyinin gelini Funda Cüceloğlu'nu Kadıköy'den alarak TEVİTÖL'e ulaşana kadar ülkemizin özel yetenekli çocuk meselesini konuştuk. Funda Hanım geçen yıl Amerikan Kız Lisesi Müdürlüğünden emekliye ayrılmış bir eğitimci.

Türk Eğitim Vakfı Yönetim Kurulu Başkanı Mehmet Şükrü Tekbaş ve Üstün Ergüder Hocanın yönettiği ilk Danışma Kurulu toplantısında dört öğrencimizin TEVİTÖL'ü nasıl algıladıkları bölümünü dinlerken heyecanlandım. Lisenin eğitim modelini yeniden yapılandırmak amacıyla Fusun Akarsu ve Mehmet Ali Neyzi ile geçen yılın Ağustos ayından bu yana yaptığımız görüşmeler yararlı olmuş. Hazırladıkları ön bilgi notu önemli ancak yeterli değil. TEVİTÖL'ü bir markaya dönüştürmek, bu söylemi ve dili öne geçirmek mi ileri öğrenmeye dayalı bir eğitim modeli geliştirmek mi? Hiç kuşku yok ki ileri öğrenme modeli geliştirilmezse bu lisemiz de okul başarısına odaklı bir lise sarmalı içinde kalacak. En büyük kaygım ise okulun 2000 yılındaki mezunlarının yüzde 22'sinin eğitim için yurt dışına gitmiş ve dönmemiş olması. Birkaç cümleden oluşan önerilerim şunlar oldu: İleri öğrenme amaçlı bir Danışma Kurulu önergesi hazırlanması. Geliştirilecek eğitim modelinin bütün aşamalarında öğrenci görüşü alınması. Bütün bileşenlerin katılımı işe eğitim modeli için çalıştay düzenlemesi, strateji ve uygulama belgesinin düzenlenmesi. Model için en az beş yıllık süre öngörülmesi.

Nişantaşı, 10 Mayıs 2024 İki hafta önce kamuoyunun görüşüne sunulan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” iktidar çevrelerinin de eleştiri odağı oldu. Nihayet öteden beri sadece eleştiriyle yetinen bu çevreler müfredatın içerik boyutuna da çekince koymaya başladılar. İktidar karşıtı çevrelerin eleştirileri modeldeki “din” parantezi içinde yer alan derslerle ilgili. İktidar çevrelerinin “din ve ahlak gelişimi ve eğitime yönelik beceri geliştirme” boyutu eksikliği gerekçesini ileri sürmelerine rağmen, iktidar karşıtı çevrelerin ise “din” parantezi içindeki ders programları içeriklerine itiraz ediyor olmaları tam anlamıyla bir çelişki.

Çocuk Vakfı ise Eğitim Öğretim Hareketinin hiçbir aşamasında “çocuk görüşü” alınmadan modelin hazırlandığını açıkladı. Müfredatla ilgili açıklamalarda “çocuk görüşü” konusu yer almadı. Daha ilginç olanı ise modelin, UNICEF Türkiye Temsilciliği'nin sağladığı “fon”la hazırlandığının tartışmaya açılması. Bu durum UNICEF'in “IMF” rolünü üstlendiği

anlamına geliyor. Bir yandan arka planında OECD ve seküler temel üzerine yapılandırılan “K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli”, öte yandan ise modele “din” temalı derslerin dâhil edilmesi. Bu çelişkilerin nedeni, modelin kültürel gerçekliğimize ve medeniyet fikri temelinde hazırlanmamasından kaynaklanmıştır. Dolayısıyla model, eğitimde zihniyet değişikliğini sağlayacak felsefi bütünlükten yoksun, melez ve hormonlu bir yapıdan oluşuyor. Beceri kazandırma, farklılaşma ve zenginleştirme gibi kavramlara yer verilse de uygulama süreci tam bir muamma. Çünkü bu modelin temellendirilmiş hazırlanma gerekçesi olmadığı gibi uygulama, eylem planlarından yoksundur. Eleştiri ve öneriler dikkate alınmazsa hazırlık süreçlerinde çocuğun olmaması ve toplumun katılımına gerek duyulmaması yanında, modelin ders kitaplarının yenilenmesi amacıyla “çok hızlı” sonuçlandırıldığı iddialarını haklı çıkarıyor. Diğer endişem ise örgün eğitimin çöküşüyle birlikte “çocuk beyin göçü”nün hızlanacağı yönündedir. “Maarif Modeli”nin ortaya çıkardığı hayal kırıklığı Eğitim ve Öğretim Hareketi’nin gerekçelerini ortadan kaldırmadığı gibi bu gerekçeleri daha da önemli hâle getirdi.

Bugün Çocuk Vakfının “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” hakkında önerisini de günlüğüme not düşüyorum:

26 Nisan 2024 tarihinde kamuoyuna sunulan yeni müfredat taslağına ait kamuoyu bilgilendirmeleri, ortak metin ve öğretim programları incelendiğinde çocukların görüşlerinin alınmadığı, kültürel gerçekliğimiz ve çocuk algısının değişiminin göz ardı edildiği açıktır. Bu taslak, mevcut sorunları çözme konusunda yetersiz kalmakla birlikte eğitim sistemine ait yeni sorunlar yaratabilecek bir yapıdadır. Bilimsel ve pedagojik birikimlerden yoksun olan yaklaşım, pilot uygulamalar ve değerlendirme sonuçlarına yer vermemektedir.

On yıllık bir çalışma olduğu açıklanan müfredat taslağında eğitimde program geliştirme ve uygulama süreçlerinin eylem adımlarının neler olduğunun detaylandırılmaması ciddi eksikliktir. Ayrıca, Türkiye’nin zengin kültür ve medeniyet mirasının korunması, aktarılması ve güncellenmesi gerekliliği yüzeysel olarak ele alınmıştır. Bu durum modelin “kültür ve medeniyet fikri”nden önemli ölçüde yoksun olduğunu göstermektedir.

Sadeleştirme iddiasında bulunan ancak gerek önceki programlardaki kazanımların birleştirildiğinin gözlemlendiği ve kitap forma sayılarının arttırıldığı da ortada olan taslak model, çocuklarımızın “öncelikli yüksek yüksek yararı” ve esenliğini gözetmeyerek, Cumhuriyetimizin

ikinci yüzyılının en büyük hayal kırıklıklarından biri hâline gelme riski taşımaktadır.

Söz konusu “Maarif Modeli”, geniş kapsamlı müfredat çalışmalarının hangi ihtiyaçtan hareketle hazırlandığı, esas alınan program değerlendirme modellerine göre bilimsel değerlendirmelerinin yapılarak en son 2017’de geniş kapsamlı ortaya konan çalışmalardan farkının neler olduğu ve önceki müfredatın uygulama sonuçları görülmeden yeni bir girişime başlanması istikrar açısında da sorunludur.

“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”nin, uygulanması hâlinde, “çocuk beyin göçü”nü tetikleyeceğini öngörüyoruz. Yeni müfredatın çocukların, öğretmenlerin, velilerin, alan uzmanlarının, sivil toplum kuruluşlarının, diğer kamu kurumlarının ve tüm toplum kesimlerinin etkin katılımıyla yeniden hazırlanmasını öneriyoruz.



Mustafa Ruhi Sirin

TÜRKİYE’NİN EN BÜYÜK ÇOCUK ÖDEVİ İÇİN

Eğitim ve Öğretim Hareketine Çağrı



178

Çocuk ve
Medeniyet
2024

Mustafa Ruhi Şirin

Gerekçe: Eğitim ve Öğretim Açığı

18. yüzyıldan beri temellendirilmeye başlanılan ve aşama aşama yapılandırılan örgün eğitim ve öğretim sistemi, 20. yüzyılın ortalarından bu yana daha hızlı bir değişim göstermiş, müfredattan öğretim yöntemlerine, okulun işlevinden ders kitaplarına kadar çok yönlü işlevlere bürünmüştür. Örgün eğitimde işlev değişiminin iki başat itici gücü ise bilişim teknolojileri ve bilgiye erişme hızı olmuştur. Bu iki önemli itici gücün etkilerini daha belirginleştiren, örgün, yaygın, sargın eğitimi kökten sarsan ve doğasını dönüştüren ise Covid-19 salgınıyla ortaya çıkan esaslı eğitim ve öğretim açığıdır.

İçinde bulunduğumuz zaman diliminde henüz yeterince fark edilmemiş olan asıl değişim ise çocuğun algısında ve yetişkinin çocuk algısındaki farklılaşmadır. Eğitim ve öğretimin bütün bileşenlerinde ortaya çıkan işlev değişimi nedeniyle Eğitim Sistemi'nin felsefesinden müfredatına, öğretmen yetiştirme anlayışından eğitim ve öğretim modellerine ve insan kaynağına kadar yeniden yapılandırılması zorunlu hâle gelmiştir.

Eğitim Sistemi'nde İşlev Değişikliği

Covid-19 salgını ile birlikte ülkelerin eğitim-öğretim sistemlerinin de kökten sarsıldığı bir dönem içindeyiz. Bu aşamada UNESCO, eğitimle ilgili somut açıklama yapmaktan kaçınıyor. UNICEF ise okula gitmeyen 463 milyon çocuk olduğunu ve 1.6 milyar çocuğun okuldan uzaklaştığını açıkladı. UNICEF'in açıklamasında düşük geliri ülke çocuklarının eğitim kaybı ve okul terklerine neden olduğu da yer alıyor. Salgın sürecinden 192 ülkenin öğrencilerinden yüzde 90'ının etkilendiği ve okulların açılması gerektiği konusunda ise dünyada henüz ortak bir görüş oluşmadı.

Türkiye, 18 milyonu ilk ve orta dereceli okullarda, 7.5 milyonu yüksek öğretimdeki öğrencileri ile dinamik bir çocuk ve genç nüfusuna sahip bir ülkedir. Buna karşılık insan kaynağı planlaması yetersiz -strateji belgelerinde yer verilse de- bir ülke durumundadır. Eğitim-öğretimi amaçsız ve hedefsizleştiren bu yaklaşım sonucu Türkiye'nin insan kaynakları sosyolojisinde öne çıkan üç kavram ise 'toplumsal tembellik', 'mesleksizlik' (diplomalı üniversiteliler kuşağı) ve 'tüketim toplumu'dur.

Bilgi çağı, bilişim teknolojileri, beceri geliştirme ve yapay zekâ kavramlarıyla yüzleşilemediği takdirde Türkiye, dijital pedagoji ve öğretime teslim olmaktan kurtulamayacak. Bu nedenle ve

öncelikle eğitim-öğretim yöntemleri ve okulun işlev değişikliği dikkate alınarak eğitim- öğretim yöntem ve modellerinin geliştirilmesine öncelik verilmesi gerekecek.

Dünya ve Türkiye'deki tartışmalar dikkate alındığında salgın sonrası ailenin, çocuğun ve okulun paydaş olduğu çağdaş bir eğitim ve öğretim modeli ihtiyacı ortak kabul durumuna gelmiştir. Ülkeler, Avrupa merkezli pedagoji yerine her kültür-medeniyet çevresinin değerleri ve pedagojik birikimi ile kadim insanlık değerleri ve eğitim-öğretimle ilgili evrensel pedagojik deneyime dayalı eğitim modeli geliştirmedikçe yeni çocuk sarmallarının ortaya çıkacağı açıktır.

Eğitim-öğretimi tek başına modern uygarlığın geliştirdiği “evrensel değerler” üzerinden yapılandırmak ise modern uygarlığın uzaktan insanlık dönemi için öngördüğü insansız “yeni normal”e ve dijital pedagojiye teslim olmak anlamına gelecek.

“Uzaktan Eğitim” Değil, Uzaktan Öğretim

Covid-19 salgını sonrası Millî Eğitim Bakanlığının eğitimle ilgili bütün ayrıntıları toplumla paylaşmasına karşın, teorik boyuttan uygulama boyutuna geçişteki belirsizlikler henüz giderilememiştir. 2020-2021 eğitim öğretim dönemi, birinci dalganın ikinci yükselişinde ve belirsizliklerin giderilemediği ortamda uzaktan öğretim başlayabilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığının çözüm önerileri geliştirmek amacıyla ülke birikimini harekete geçirmek için somut adımlar atmaktan kaçınması ise tam anlamıyla Eğitim Sistemi’ni belirsizliğe itmiştir. Koronavirüsle başlayan salgın günlerinde öğretmenlerin özverili çalışmalarına karşın başarılı olunamamıştır. Tek bir kaynaktan yayın yapan EBA ders içerikleri ders kitaplarıyla uyumlu olmadığı gibi, dijital materyal geliştirilmesinde de yetersiz kalmıştır.

Ülke genelinde sosyo-ekonomik sebeplerle televizyondan yoksun 1 milyon, internet bağlantısı olmayan 2 milyon öğrenci yanında, öğrencilerin yüzde 40’ının EBA’ya giriş yapamamış olması nedeniyle bir yanda erişimde eşitsizlik, diğer yanda ise öğrenme açığı büyümüştür. EBA’ya erişen öğrencilerin görsel okuryazarlık eğitimleri

sağlanamadığı gibi, uzaktan öğretimle birlikte çevrimiçi medya kullanımı sonucu çocuklarda ortaya çıkan dijital medya bağımlılığı için de yeterli hazırlık yapılamamıştır. Bu arada örgün eğitimin dışındaki 800 bin öğrenci yanında, beş çocuktan birinin çalıştığı gerçeğiyle yüzleşilemediği gibi, sosyal tedbirler de alınamamış oldu.

Millî Eğitim Bakanlığının uzaktan öğretim yaklaşımını izleyemeyen öğrenciler fazla bir şey kaybetmiş sayılmaz. Buna karşılık Bakanlığın uzaktan öğretim uygulamasıyla Türkiye’yi “dünya ligi”ne taşıdığı söylemi ise yanıltıcıdır. Ayrıca uzaktan öğretim konusunda izleme, ölçme ve değerlendirme sistematığı de kurulamamıştır. Dünyanın karşı karşıya olduğu değişim karşısında Türkiye, Örgün Eğitim Sistemi (yüz yüze, uzaktan ve uygulama boyutu ile) için günlük toplantılarla yetinerek oyalanan bir ülke görüntüsü vermektedir. Bu sarmalın nedeni ise planlı çalışma yoksunluğudur.

İnsan Kaynağı Sarmalı ve Özel Yeteneklilerin Eğitimi

Ülkemizde temel eğitimden öğretim modellerine, zekâ ve yeteneği eşitleyen ve kalıplayan anlayıştan sınav sistemine kadar bütün bileşenleri ile Eğitim ve Öğretim Sistemi maalesef kendini güncelleme becerisi gösteremediği için yorgun düşmüştür. Bu yorgunluğun sonucu olarak örgün eğitimin bütün kademelerinde zekâ ve yetenek tanınması yapılan çocuklarımız nitelikli eğitim alabilmek için küresel eğitim pazarına yöneliyorlar. (MEB kaynaklarına göre 2008-2018 yılları arasında 216.444 örgün eğitim öğrencimiz -belki de bir daha geri dönmek üzere- ülkemizden ayrılmıştır.)

Dünyanın bilgi, bilim ve beyin dolaşımı evresinde olduğu bir dönemde olmasına karşın Türkiye, örgün eğitim kademelerinden küresel eğitim pazarına çocuk gönderen ülkeler arasında dikkati çeken bir ülke durumundadır. Millî Eğitim Bakanlığı

ise (TBMM Üstün Yetenekli Çocuklar Araştırma Raporu/ Kasım 2012, 2023 Eğitim Vizyon Belgesi/ Ekim 2018, MEB Özel Yetenekli Çocukların Eğitimi Çalıştayı ve Yol Haritası/ Ocak 2019 ile belirlenen) özel yeteneklilerin eğitimi için öngördüğü hedefleri askıya almakla (BİLSEM'lerle sınırlı bir anlayış!) özel yetenekliler eğitimini tam anlamıyla çaresizlik samalına dönüştürmüştü oldu.

Bakanlık, özel yeteneklilerin eğitimine yönelik hızlandırma ve okul modellerini geliştiremediği gibi, bizzat ev sahipliğinde TÜBİTAK-TÜSSİDE'de hazırlanmış Strateji ve Uygulama Planlarını da askıya almıştır. Türkiye'de dünden bugüne Eğitim ve Öğretim Sistemi içinde özel yeteneklilerin eğitimini bütün bileşenleriyle ekosisteme dönüştürmeyi beceremeyen başuyutucu ve sorumlu kurum ise Millî Eğitim Bakanlığıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı Yönetiminin Temel Açmazı

Millî Eğitim Bakanlığının temel açmazı ise Covid-19 sonrası belirsizliğe itilen ‘eğitim ve öğretim açığı’nın üzerini ‘uzaktan öğretim’ ile örtmeye çalışmasıdır.

Örgün Eğitim ve Öğretim’in kökten yenilenmesinin önünde üç engel vardır: Toplumsal talep eksikliği, Millî Eğitim Bakanlığı yönetiminin yetersizliği ve uzun yıllar boyunca politik iradenin eğitimin kök sorunlarının çözülmesini sürekli ertelemesi.

Eğitim Sistemi’nin yenilenmesinin önündeki en güncel belge ise 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’dir. İki yıl boyunca bu belgedeki hedeflere ulaşamadığı gibi, eğitime yönelik eylemler de “eğitim etkinliği” tanıtımı düzeyinde kalmıştır.

Temel becerileri kazandırma yönü her geçen yıl zayıflayan Eğitim ve Öğretim Sistemi’nin zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri kazandıramadığı ortak bir kabul durumuna gelmiştir. Eğitim Sistemi’nde işlev değişikliğine gidilmeden, “çağın becerilerini” kazandırmaya yönelik dijital etkinliklerle öğrencinin oyalanmasını “zamanın ruhu”yla açıklamak ise tam anlamıyla oyalayıcı bir yaklaşımdır. Benzer oyalayıcı yaklaşım öğretmenleri yücelten söylem üzerinden sürdürülmüş, taahhüt edildiği hâlde Öğretmenlik Meslek Kanunu çıkarlamamıştır.

Covid-19 salgını sonrası ara verilen eğitim-öğretimin etkileri henüz tam olarak bilinmemekle birlikte, bu süreçten en çok etkilenen gruplar güç koşullardaki çocuklar olmuştur. Covid-19 sonrası eğitimin işlev değişikliğine odaklanılması gerekirken Bakanlığın çalışmalarını okulların ne zaman açılıp açılmayacağıyla sınırlı kalmıştır.

Uzaktan öğretim döneminin en sorunlu alanlarından biri de özel okullar ile devlet okulları arasındaki eşitsizliğin derinleşmesi ve özel okullarla ilgili kararların öğrenciler arasında ayrımcılığa neden olmasıdır.

Eğitim ve Öğretim Hareketi İçin 7 İlke

Eğitim ve Öğretim Hareketi 7 ilkeye göre çalışmalarını sürdürecektir:

- Medeniyet değerleri ve insan anlayışı,
- Çocuğa ve çocuk görüşüne saygı,
- Bilimsel yaklaşım,
- Evrensel pedagojik değerler,
- Özerk kurul modeli,
- Partilerüstü yaklaşıma uygunluk,
- Bütün toplumsal paydaşların katılımı.

Öneri:

Türkiye'nin En Büyük Çocuk Ödevi Eğitim ve Öğretim Seferberliği

Covid-19 sonrası ortaya çıkan eğitim ve öğretim açığı için eleştiriyi yetinmek yerine, Eğitim ve Öğretim Hareketi ile 'Eğitim ve Öğretim Seferberliği' öneriyoruz.

Dijital dönüşümün küresel boyutlarda yaşandığı bir süreçte doğmuş ve doğacak nesillere yaşanabilir bir ülke ve dünya bırakmanın yolu aile ve çocuk yetiştirme geleneği yanında nitelikli akademik eğitimden geçmektedir. Türkiye'nin beka meselesi ve güvenliğinin de hareket noktası nitelikli insan kaynağı yetiştirmektir.

Okullar tekrar eski işleviyle açılmayacağına göre, Eğitim ve Öğretim Sistemi'nin işlevinin bütün bileşenleriyle güncellenmesi dünyanın en kuşatıcı ve çok bileşenli eğitim gerçeği durumuna gelmiştir.

Sosyal, kültürel ve toplumsal olaylar toplumlar, ülkeler ve devletler için de dönüm noktalarıdır. Koronavirüs salgını dünyada eğitim için önemli bir imkân olduğu kadar, toplumların İNSAN yetiştirme yöntemlerinde güncelleme yapabilmeleri için de önemli bir fırsat eşliği durumuna gelmiştir.

Eğitim ve Öğretim Hareketi ile Eğitim Sistemi'nin temel amaç ve hedefleri yanında; eğitim felsefesi, eğitim ve öğretim yöntemleri, öğretmen yetiştirme, müfredat, ders kitabı, eğitim ve öğretim modelleri, insan kaynağı yetiştirme anlayışı ve eğitim yönetimi konularında yenilenmesini öneriyoruz.

Eğitim ve Öğretim Sistemi'nin en cıvz yönleri olan çocuk hakları kültürü, okuma kültürü, özel yeteneklilerin eğitimi, çocuk ve bilim, çocuk ve medya ile eğitimin kültür-sanat boyutları bütün bileşenleri ile bu güncellemenin ana konuları durumuna getirilmedikçe söz konusu güncelleme yapılmış olmayacaktır.

Ders kitapları 7 bin kelimeden oluşan Türkiye'de soru soran, düşünen ve gerçekleştiren bir nesil yetiştirilemeyeceği artık anlaşılmış olmalıdır.

Türkiye, pedagojik bakımdan kültür-medeniyet birikimi ve tecrübesi yanında, insan kaynağı bağlamında yeterli donanıma sahip ve eğitim geleneği ve tecrübesi olan bir ülkedir.

Türkiye'nin İlk, Orta ve Yüksek Öğretim Sistemleri'ni yenileyebilmek için toplumsal iradenin politik iradeyi harekete geçirmesi gerekir. (Konsey Yürütme Kurulu ve İzleme Kurulu aracılığıyla Cumhurbaşkanlığı Eğitim ve Öğretim Üst Politikalar Kurulu, MEB Eğitim Akademisi, YÖK-Üniversite, Eğitim Fakülteleri, eğitim örgütleri, STK vd.)

Eğitimin bütün toplumsal paydaşlarının katılımını sağlayarak, Eğitim ve Öğretim Modelleri için ön hazırlıklarının başlatılmasını öngörüyoruz. Bu amaçla ve hiç zaman kaybedilmeden 3 yıllık hazırlık ve uygulama aşamalarıyla 15 yıl sürecek Eğitim ve Öğretim Hareketi ile gerçekleşecek beş aşamalı Eğitim ve Öğretim Seferberliği öneriyoruz:

1. Kanunla, Eğitim Sistemi'nin güncellenmesi aşamalarında ülke ölçekli çocuk görüşü alınması amacıyla Türkiye Çocuk Meclisi kurulması. (2021)
2. Bilimsel kurul modeli anlayışına göre çalışacak, öneriler oluşturacak, uygulama öncesinde danışmanlık ve izleme görevini üstlenecek Türkiye Eğitim Konseyi'nin oluşturulması. (2021)
3. Çocuk ve yetişkin görüşü alınması yanında, eğitimle ilgili bütün paydaşların etkin katılımı ile Türkiye Eğitim Politikası ve Strateji Belgesi'nin hazırlanması. (2021)
4. Eğitim Sistemi'nin temel amaç ve hedefleri yanında; eğitim felsefesi, öğretmen yetiştirme, eğitim ve öğretim modellerinin geliştirilmesi, müfredat, ders kitabı, insan kaynağı yetiştirme anlayışı doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığının yeniden yapılandırılması. (2021-2022)
5. Çocuk ve yetişkin katılımı ile müzakere edilecek Eğitim Sistemi'nin kabul edilmesi, yasal düzenlemelerin yapılması, Millî Eğitim Temel Kanunu'nun hazırlanması. (2023)

Eğitim Sistemi'nin Türkiye'nin En Büyük Çocuk Ödevi Eğitim ve Öğretim Hareketi ile insan hakları, hukuk devleti ve partilerüstü ortak kabuller doğrultusunda bütün paydaşların en etkin demokratik katılımıyla yenilenmesini öneriyoruz.

Umut Var...
Ve Hep Olacak!..

191

Çocuk ve
Medeniyet
2024

Türkiye'nin En Büyük Çocuk Ödevi İçin
EĞİTİM VE ÖĞRETİM HAREKETİ

