T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

YENİLİKÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA OKUL İKLİMİ DURUMU: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ

Zeynep SAV

ŞANLIURFA - 2022



T.C.

HARRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

YENİLİKÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA OKUL İKLİMİ DURUMU: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ

Zeynep SAV

Danışman

Prof. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

ŞANLIURFA - 2022

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAY SAYFASI

Prof. Dr. Mustafa ÖZMUSUL danışmanlığında, Zeynep SAV'ın hazırladığı **"Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında Okul İklimi Durumu: Ankara İli Örneği"** konulu bu çalışma 27 /12 /2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

☐ Oybirliğiyle / ☐ Oy çokluğu ile

İmza

Danışman	Prof. Dr. Mustafa ÖZMUSUL	
Üye	Doç. Dr. Ramazan ATASOY	
Üye	Doç. Dr. Bülent DÖŞ	

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında yapıldığını ve enstitümüz kurallarına göre düzenlendiğini onaylarım.

Prof. Dr. Şevket ÖKTEN
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

	T.C. **HARRAN ÜNİVERSİTESİ** **TEZLİ YÜKSEK LİSANS** **ORİJİNALLİK RAPORU ve BEYAN FORMU**	**Doküman No** : HRÜ-KYS-FRM-015 **Yayın Tarihi** : ..../…./.20… **Revizyon No** : **RevizyonTarihi** : **Sayfa No** : 3 / 127

ÖĞRENCİNİN	
Öğrenci No	205234003
Adı / Soyadı	Zeynep SAV
Anabilim Dalı/Programı	Eğitim Bilimleri / Tezli Yüksek Lisans
Tez Konusu	Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında Okul İklimi Durumu: Ankara İli Örneği

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Yukarıda başlığı belirtilen Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında Okul İklimi Durumu: Ankara İli Örneği çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 105 sayfalık kısmına ilişkin 25/12/2022 tarihinde şahsım/ danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, benzerlik oranı % 5'tir. Ayrıca tez çalışması hiçbir blok kopyalama içermemektedir.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
2- Kaynakça hariç
3- Alıntılar hariç/dâhil
4- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Yükseköğretim Kurulu Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi, Harran Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesini ve Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez çalışması Orijinallik Raporu alınması ve kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Etik ihlal tespiti halinde, Enstitü yönetim kurulunca, diplomamın iptal edilmesini kabul ediyorum.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

25/12/2022
Zeynep SAV

Yukarıda yer alan raporun ve beyanın doğruluğunu onaylarım. 25/12/2022

Prof. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

ÖZET

YENİLİKÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA OKUL İKLİMİ DURUMU: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ

SAV, Zeynep

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

Aralık, 2022, 105 Sayfa

Avrupa Okul Ağı (European Schoolnet) tarafından Ocak 2012'de Brüksel'de açılan Geleceğin Sınıfı (FCL) diğer ülke bakanlıkları yardımıyla tüm Avrupa'ya tanıtılmaya çalışılmaktadır. Farklı isimlerle Avrupa düzeyinde başlayan proje, süreç içinde farklı ülkelerin bakanlıkları yardımıyla diğer kıtalara da yayılmıştır. Uluslararası düzeyde öğretmen, öğrenci, yönetici, politika yapıcılar ve diğer paydaşlar eğitim fırsatlarının nasıl geliştirilebilirliği hakkında konuşmak için çevrimiçi ya da yüz yüze bir araya gelmekte ve stratejiler geliştirmektedir. Brüksel'deki bu ilham verici ortam teknoloji, pedagoji ve sınıf tasarım konularını bir arada sunmaktadır. Altı farklı yenilikçi öğrenme alanında öğrencilerde 21. yy. becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Çağın gereklerine uygun olarak öğrencilerin; kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenip analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Türkiye'de de Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nde FCL Koordinatörlüğü bulunmakta ve Türkiye'nin farklı illerinde bulunan Geleceğin Sınıfları desteklenmektedir. Türkiye'nin çeşitli illerinde Avrupa Okul Ağı tarafından resmi olarak tanınan toplamda 24 FCL okulu vardır.

Bu araştırmanın amacı; nitel araştırma içinde olan amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen yenilikçi öğrenme ortamlarında çalışan öğretmenlerden okul iklimi hakkındaki görüşlerini öğrenmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın örneklemi olarak Ankara'da bulunan iki ortaokul ve bir ilkokul olan yenilikçi öğrenme ortamlarının olduğu okullardaki Geleceğin Sınıfları seçilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması yapılmış ve bu ortamlarda aktif olarak görev

yapan yirmi öğretmenle görüşme yoluyla bu okullardaki okul iklimi durumu hakkındaki görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşme soruları okul iklimi boyutları göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Öğretmenlere, yarı yapılandırılmış şekilde hazırlanan görüşme soruları ile bu ortamlardaki okul iklimi boyutları hakkında sorular yöneltildi. Görüşmeden elde edilen veriler "Tema Analizi" yöntemiyle analiz edilmiştir ve sıralanan temalar: İyileşen Çalışma Şartları, Olası Zorluklar, Teşvik Edici Öğrenme Ortamı, Sınıf İklimini İyileştirme, Kişiler Arası Etkileşimin Artması, Geliştirici Yönetim Tarzlarının Kullanılması, Sınırlandıran Yönetim Tarzının Yansıtılması, Meslektaşların Etkili İletişim Geliştirmeleri Çatışma Yönetimine Sevk Etme yapılan görüşmelerden keşfedilmiştir. Bu araştırma sonuçlarından da yola çıkarak yenilikçi öğrenme ortamlarının olduğu okullarda öğretmen-öğrenci-yönetici motivasyonu, bunların birbirleriyle olan ilişkileri, fiziki ortamın öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkileri bakımından betimsel olarak yorumlanmış, tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yenilikçi Öğrenme Alanları, Geleceğin Sınıfları, okul iklimi, 21. yy. becerileri

ABSTRACT

SCHOOL CLIMATE AT INNOVATIVE LEARNING ENVIRONMENTS: THE EXAMPLE OF ANKARA PROVINCE

SAV, Zeynep

Master's Thesis

Department of Educational Science

Advisor: Prof. Dr. Mustafa ÖZMUSUL

December, 2022, 105 pages

Future Classroom Lab (FCL), which was opened in Brussels in January 2012 by the European Schoolnet, is trying to inspire the whole of Europe with the help of other country ministries. The project, which started at the European level with different names, has spreaded to other continents with the help of the ministries of different countries in the process. At international level, teachers, students, administrators, policy makers and other stakeholders come together online or face to face to talk about how education opportunities can be improved and develop strategies. This inspiring environment in Brussels combines technology, pedagogy and classroom design. It is aimed to develop the 21st. century skills in students in six different innovative learning zones. In accordance with the requirements of the age, students are aimed to take on their own learning responsibilities and develop their high-level cognitive skills such as analysis, synthesis and evaluation. In Turkey, there is the FCL Coordinator in the General Directorate of Innovation and Educational Technologies, the Ministry of National Education, and those FCL classes are supported by the ministry. There are a total of 24 FCL schools accepted officially by the European Schoolnet in various provinces of Turkey.

The purpose of this research is to learn the opinions of teachers working in innovative learning environments selected by purposive sampling method, which is one of the qualitative research methods, about the school climate. For this purpose, Future Classrooms in schools with innovative learning environments, which are two secondary schools and a primary school in Ankara, were chosen as the sample of the research. A case study, which is one of the qualitative research methods, was

conducted and twenty teachers who were actively working in these environments were interviewed for their opinions on the school climate situation in these schools. The interview questions with the teachers were prepared considering the dimensions of the school climate. The teachers were asked questions about the dimensions of the school climate in these environments with the semi-structured interview questions. The data obtained from the interview were analyzed "Thematic Analysis" method and the listed themes are: Improving Working Conditions, Possible Challenges, Encouraging Learning Environment, Improving Classroom Climate, Increasing Interpersonal Interaction, Using Improving Management Styles, Reflecting the Limiting Management Style, Developing Effective Communication of Colleagues, Conflict Management discovered from the interviews. Based on the results of this research, teacher-student-administrator motivation in schools with innovative learning environments, their relations with each other, the effects of the physical environment on teachers and students were interpreted descriptively, discussed and some suggestions were presented.

Keywords: Innovative Learning Spaces, Future Classroom Lab, school climate, 21st century skills

YENİLİKÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA OKUL İKLİMİ DURUMU: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	II
Orijinallik Raporu ve Beyan Belgesi	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
KISALTMALAR	XII
TABLOLAR LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ	XV
EKLER LİSTESİ	XVI
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1.	PROBLEM DURUMU	2
1.2.	PROBLEM CÜMLESİ	4
1.3.	ALT PROBLEMLER	4
1.4.	ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.5.	SINIRLILIKLAR	5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. YENİLİKÇİ ÖĞRENME ORTAMLARI 6

2.2. YENİLİKÇİ ÖĞRENME ORTAMLARININ DÜZENLENMESİNDE PEDAGOJİK YAKLAŞIMLAR 11

2.2.1. Araç Seti 1: Paydaşları ve Trendleri Belirleme 12

2.2.2. Araç Seti 2: Geleceğin Sınıfı Modellemesi 12

2.2.3. Araç Seti 3: Geleceğin Sınıf Senaryosu Oluşturma 13

2.2.4. Araç Seti 4: Öğrenme Aktiviteleri 14

2.2.5. Araç Seti 5: Değerlendirme 14

2.3. FİZİKSEL SINIF DİZAYNI VE ÖĞRENME ALANLARI 21

2.3.1. Araştırma (Investigate) Alanı 23

2.3.2. Üretim (Create) Alanı 24

2.3.3. Sunum (Present) Alanı 24

2.3.4. Etkileşim (Interact) Alanı 26

2.3.5. İşbirliği (Exchange) Alanı 28

2.3.6. Geliştirme (Develop) Alanı 29

2.4. YENİLİKÇİ ÖĞRENME ORTAMLARI İÇİN YENİLİKÇİ TEKNOLOJİLER 30

2.5. SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMINDA ÖĞRENME SENARYOLARI 33

2.6. MAKERSPACE ALANI 41

2.7. OKUL İKLİMİ 44

2.7.1. Okul İklimi Boyutları 46

2.7.2. Öğrenciler İçin Okul İklimi Tanımı 51

2.7.3. Öğretmen ve Okul Yönetimi Bakımından Okul İklimi Tanımı 52

2.8. YURT İÇİ VE YURT DIŞI ARAŞTIRMALAR 53

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ 57

3.2. ÇALIŞMA GRUBU 58

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI 61

3.4. VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANMASI 62

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI 63

3.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK 65

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. İYİLEŞEN ÇALIŞMA ŞARTLARI 68

4.1.1. İstekli Öğrenci Sayısının Artması 68

4.1.2. Öğrenme Ortamı Olarak Yenilikçi Ortamın Kullanılması 69

4.1.3. Teknoloji Destekli Ortamın Sağlanması 69

4.1.4. Yenilikçi Yaklaşım ve Yöntemlere Başvurulması 69

4.1.5. Esnek Farklı Altı Öğrenme Alanının Kullanılması 70

4.2. OLASI ZORLUKLAR 70

4.3. TEŞVİK EDİCİ ÖĞRENME ORTAMI 71

4.3.1. Yenilikçi Mesleklere Artan İlgi 72

4.3.2. Yaparak Yaşayarak Öğrenme İmkanı 73
4.3.3. 21. yy. Becerilerinin Gelişmesine Olanak Tanınması 73
4.4. SINIF İKLİMİNİ İYİLEŞTİRME 74
4.4.1. Bireysel ve Grup Çalışmalarının Yer Alması 74
4.4.2. Öğrenme Sürecinin Yönetilmesi 75
4.4.3. Oyun Tabanlı Öğrenme Faaliyetlerinin Yer Alması 76
4.5. KİŞİLER ARASI ETKİLEŞİMİN ARTMASI 76
4.5.1. Kültürel ve Sosyal Faaliyetlerin Yapılması 77
4.5.2. Akademik ve Eğitsel Faaliyetlere Yer Verilmesi 77
4.5.3. Özel Günlerin Kutlanması 78
4.6. GELİŞTİRİCİ YÖNETİM TARZLARININ KULLANILMASI 78
4.6.1. Öğretmenlere Destekleyici Tavrın Gösterilmesi 79
4.6.2. Uygun Çalışma Alanı Oluşturma 80
4.7. SINIRLANDIRAN YÖNETİM TARZLARININ KULLANILMASI 80
4.8. MESLEKTAŞLARIN ETKİLİ İLETİŞİM GELİŞTİRMELERİ 81
4.8.1. Samimi Yaklaşımların Olması 81
4.8.2. İşbirliği İçeren Çalışmaların Yapılması 82
4.8.3. Disiplinlerarası Çalışmaların Yapılması 82
4.9. ÇATIŞMA YÖNETİMİNE SEVK ETME 82
SONUÇLAR 84
KAYNAKÇA 94
EKLER

KISALTMALAR

AB	**:** Avrupa Birliği
BİT	**:** Bilgi ve İletişim Teknolojileri
DesignFILS	**:** Designing Future Innovative Learning Spaces (Geleceğin Yenilikçi Öğrenme Alanlarını Tasarlama)
EBA	**:** Eğitim Bilişim Ağı
EDUSIMSTEAM	**:** Fostering STEAM Education in Schools (Okullarda STEAM Eğitimin Teşvik Edilmesi)
EUN	**:** European Schoolnet (Avrupa Okul Ağı)
FCL	**:** Future Classroom Lab (Geleceğin Sınıfı)
ICT	**:** Information and Communication Technology (Bilgi ve İletişim Teknolojileri)
iTEC	**:** Innovative Technologies for an Engaging Classroom (Katılımcı Sınıf için Yenilikçi Teknolojiler)
İl MEM	**:** İl Milli Eğitim Müdürlüğü
MEB	**:** Milli Eğitim Bakanlığı
NOVIGADO	**:** Active Learning and Innovative Teaching in Flexible Learning Spaces (Aktif Öğrenme ve Esnek Öğrenme Ortamlarında Yenilikçi Öğretim)
PC	**:** Personal Computer (Kişisel Bilgisayar)
NRC	**:** National Research Council (Ulusal Araştırma Merkezi)
NSCC	**:** National School Climate Center (Ulusal Okul İklimi Merkezi)
STEM	**:** Science, Technology, Engineering and Math (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik)
STEAM	**:** Science, Technology, Engineering, Art and Math (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik)
TBA	**:** Tasarım ve Beceri Atölyeleri
YEĞİTEK	**:** Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
YY	**:** Yüzyıl

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Etkili Öğretim için Stratejiler 16

Tablo 2: Görüşmeye Katılan Öğretmen Listesi 59

Tablo 3: Tematik Analiz Aşamaları 63

Tablo 4: Dokuz Ana Tema 67

Tablo 5: Tema 1 "İyileşen Çalışma Şartları" 68

Tablo 6: Tema 2 "Olası Zorluklar" 71

Tablo 7: Tema 3 "Teşvik Edici Öğrenme Ortamı" 72

Tablo 8: Tema 4 "Sınıf İklimini İyileştirme" 74

Tablo 9: Tema 5 "Kişiler Arası Etkileşimin Artması" 76

Tablo 10: Tema 6 "Geliştirici Yönetim Tarzlarının Kullanılması" 79

Tablo 11: Tema 7 "Sınırlandıran Yönetim Tarzının Yansıtılması" 80

Tablo 12: Tema 8 "Meslektaşların Etkili İletişim Geliştirmeleri" 81

Tablo 13: Tema 9 "Çatışma Yönetimine Sevk Etme" 83

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının Ana Bileşenleri 7

Şekil 2: Geleceğin Sınıfı'nda Altı Yenilikçi Öğrenme Alanları 22

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 1 : Ankara Mamak Ticaret Odası Ortaokulu'nun kendi imkanlarıyla oluşturdukları Yenilikçi Öğrenme Ortamı 10

Fotoğraf 2 : Ankara Feride Bekçioğlu Ortaokulu Yenilikçi Öğrenme Ortamı "Sunum Alanı" 26

Fotoğraf 3 : Ankara Mamak Ticaret Odası Ortaokulu Etkileşim Alanı 27

Fotoğraf 4 : Ankara Mamak Ticaret Odası Ortaokulu İşbirliği Alanı 29

Fotoğraf 5 : DesignFILS Projesi için hazırlanmış örnek bir disiplinlerarası Öğrenme Senaryosu şablonu 37

Fotoğraf 6 : DesignFILS Projesi için hazırlanmış örnek bir disiplinlerarası Öğrenme Senaryosu 39

Fotoğraf 7 : Örnek bir Makerspace Alanı 42

Fotoğraf 8 : Institut Neulandschulen Alxingergasse 8 Mag'de bir Makerspace Alanı/Viyana 43

EKLER LİSTESİ

Ek 1: Araştırma İzin Belgesi ek s.1

Ek 2: Görüşme Soruları Formu ek s.2

Ek 3: Etik Kurul Kararı ek s.3

Ek 4: Etik Kurulu Tez Konusu Onayı ek s.4

GİRİŞ

Doğduğumuz ilk andan itibaren eğitim hayatımız başlar, ölene dek devam eder; bu eğitimin formal olanı, 1739 sayılı Türkiye Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre normal şartlar altında o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocuklar için yürürlüğe girer. Bu resmi eğitim süreci mesleğimizi elimize alana kadar sürer. Hem Türkiye'de hem de tüm dünyada ihtiyaçlar, teknolojik ve küresel gelişmeler arttıkça eğitim de dönüşüm yaşar. Yeni ifadeler, yöntemler ve modeller her geçen gün dünya eğitim sistemine girmektedir ya da var olan yöntemlerin güncellenmesine ortam hazırlamaktadır. Ülkelerin de bu adımda yaptıkları şey; dünyada var olan bu gelişmelere ayak uydurmak ve gerekli olan uyumu gösterip kendi eğitim sistemine entegre etmektir. Geleceğin Sınıfları (Future Classroom Lab) her ne kadar farklı bir ülkede başlatılmış olsa da Türkiye'de de son 10 yıldır oldukça ünlü hale gelmiştir ve çeşitli il ve ilçelerdeki öğretmen ve yöneticilere ilham olmuştur.

Bu yenilikçi öğrenme ortamlarındaki okul iklimi durumu hakkında öğretmenlerin ne düşündüğü konusu üzerinde çalışılması gereken bir konu olduğu düşünülmektedir. Söz konusu araştırmada da yenilikçi öğrenme ortamlarında çalışan öğretmenlerin bu konu hakkında görüşleri alınmış ve araştırma sonuçlarından belli temalar elde edilmiştir. Elde edilen temalardan araştırma sonuçları tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Bu anlamda literatüre katkı sunulmaya çalışılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. PROBLEM DURUMU

Öğrenme, geleneksel olarak, durağan bir bilgi yapısının tek yönlü iletimine odaklanarak, davranış veya bilişsel süreçlerdeki bir değişiklik olarak tanımlanmıştır (Carvalho ve Yeoman, 2018). Bununla birlikte, bu tanım artık insanların nasıl öğrendiği hakkında bilinenleri yansıtmamakta ve dünyada var olan karmaşık bilgileri yansıtmak için gereken çeşitli araçlar, beceriler ve insan faktörlerini düzenlemenin veya yönlendirmenin karmaşıklığını tam olarak ortaya koymamaktadır. Çünkü öğrenme, öğrencilerin çeşitli alanlar ve kavramlar hakkında bilgi edindiği dinamik bir süreçtir (De Houwer, Barnes-Holmes ve Moors, 2013). Bir "öğrenme ortamı", öğrenmenin gerçekleşmesinin amaçlandığı eksiksiz fiziksel, sosyal ve pedagojik bağlam olarak anlaşılabilir. Öğrenme ortamları, 21. yüzyılda öğrenmeyi kolaylaştırmanın etkili bir yolu olarak gelişmekte ve değişimle karşı karşıya kalmaktadır ve eğitimciler, öğrenme ortamlarının öğrencileri mesleki yaşamlarına hazırlayacak şekilde tasarlanması gerektiği görüşündedir (Eral, 2019). Bu anlamda sınıfların sıra sıra dizilmiş sıralardan oluşmayıp öğrenenlerin esneklik içinde hareket etmesini sağlayacak şekilde tasarlanmasıyla esnek öğrenme mekanları tartışma konusu olmuştur. Küreselleşen dünyada seçilen meslekler artık öğretmenlik, doktorluk ya da avukatlık gibi klasik mesleklerin ötesinde uzay, metaverse, teknoloji gibi kavramları içeren mühendislikler ya da çağın gereklerine uygun diğer başka meslekler olmuştur. Yenilikçi ve yaratıcı teknolojilerden yoksun, öğrencilerin birbirlerinin enselerini gördüğü klasik öğrenme ortamlarının bu ihtiyaçları karşılaması beklenemez. Pek çok eğitim sistemi en azından gelişmeye ve ilerlemeye (ve hatta bazıları radikal bir şekilde dönüşmeye) çabalarken, bunu yapmak için illa ki teknolojiden yararlanması gerektiği anlamına gelmez. Bununla birlikte, teknolojiyi eğitim sistemi değişikliği için kilit bir bileşen olarak iten bir güç vardır. Yenilikçi bir öğrenme ortamı, eğitim uygulamaları ve teknolojileri geliştikçe ve değiştikçe gelişme ve uyum sağlama yeteneğine sahip olan alandır. Esnek Öğrenme Ortamları “geleneksel sınıflardan daha açıktır ve genellikle birden fazla sınıf ve birkaç öğretmen barındırabilir. Farklı öğretme ve öğrenme yöntemlerini destekleyebilmeleri

ve farklı türde etkinlikler için kullanılabilmeleri için genellikle birçok farklı büyüklükteki alandan oluşurlar. Yapılan araştırmalar esnek yenilikçi öğrenme alanlarının (Byers, Imms ve Hartnell-Young, 2015) ve gerçekçi öğrenme ortamlarının (Herrington, Reeves ve Oliver, 2014) öğrenme ve öğretme sürecini olumlu etkilediğinden bahsetmektedir. Yenilikçi öğrenme ve öğretme sürecini etkileyebileceğinden öğrenme alanları da çağın ihtiyaçlarını karşılamak için, eğitim teknolojilerinin akışına ve 21. yy. öğrenimiyle ilişkili yeni sosyal uygulamalara yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim teknolojilerinin gelişimi ve giderek daha çok aktif katılımcı öğrenme biçimleriyle bağlantılı yeni sosyal uygulamalara yer verilmesi daha da önem kazanmıştır. Bu yenilikçi eğitim ihtiyacı, eğitim ortamlarının tasarımı ile okul ve üniversite müfredatındaki dönüşüm arasında daha iyi uyum sağlanması çabalarıyla sonuçlanmıştır (Blackmore vd, 2011; Leiringer ve Cardellino, 2011; Cardellino vd, 2017). Ancak birçok eğitimci, pedagojik modellerini bu yeni öğrenme alanlarıyla uyumlu hale getirmekte zorluk çekmektedir (Scott, 2015; Singh ve Hassan, 2017). Ancak doğrudan öğretim, gerçek olmayan değerlendirme ve ezberci öğrenme birçok bağlamda hala yaygındır.

Yenilikçi Öğrenme Ortamları, öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve hangi koşulların, dinamiklerin daha iyi öğrenebilmelerini sağladığını inceler. Aynı şekilde, dünyanın her yerinden yenilikçi öğrenme ortamlarının somut örneklerini belirleyerek, yenilikçi ve ilham verici öğrenme yapılandırmalarının analizini üreterek uygulama, liderlik ve reform konusunda bilgi verir. OECD 'Yenilikçi Öğrenme Ortamları Projesi (2010) bir yenilikçi ortamı şu şekilde karakterize eder:

• Öğrenci merkezli: tüm faaliyetlerin odak noktası

• Yapılandırılmış ve iyi tasarlanmış: sorgulamayı desteklemede öğretmenlerin rolü ve bireysel öğrenme

• Son derece kişiselleştirilmiş: ön bilgiler, motivasyon ve yetenekler açısından bireysel ve grup farklılıklarına duyarlı

• Kapsayıcı: öğrenme ihtiyaçları açısından bireysel ve grup farklılıklarına duyarlı

• Sosyal: İşbirliği ve grup ortamlarında en etkili öğrenme (Blackmore vd, 2011).

Bu özellikleri içeren ortamlarda Türkiye'de yenilikçi eğitimciler, otantik ve proje tabanlı öğrenmenin, öğrenci katılımının, yeni teknolojilerin, kapsayıcı ve kültürel olarak duyarlı uygulamaların potansiyelini keşfederek bu eşitsizliği gidermek için yıllardır yenilikler yapmaktadır. Esnek yenilikçi öğrenme tasarımı, dijital çağın gerektirdiği temel yeterlilikleri kolaylaştırıcı olarak görülmesi nedeniyle eğitimcilerin ilgisini çekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü de *"Geleceğin Sınıfları"* alanında Avrupa düzeyinde uluslararası projeler yapmakta ve diğer ülkelerin bakanlıkları ile uyum içinde çalışmaktadır. Türkiye'de yenilikçi öğrenme ortamlarının artması adına farklı yerel ya da uluslararası projeler ve yaygınlaştırma çalışmaları da yürütülmektedir. Türkiye'de yenilikçi öğrenme ortamlarının sayısı artırılmaya çalışılmakta ve öğrencilere çağın gereklerine uygun 21. yy. becerilerinin kazandırılması için bu ortamlar desteklenmektedir. Yürütülen bu çalışmalar için pilot okullar seçilmekte ve yenilikçi öğrenme ortamlarının öğrenci-veli-öğretmen ve yönetici üzerinde yarattığı pozitif ya da negatif etkiler yapılan anket çalışmalarıyla ölçülmektedir.

Literatürde "Yenilikçi Öğrenme Ortamları" üzerine bazı çalışmalar yapılmış olsa da tam olarak "Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında Okul İklimi Durumu: Ankara İli Örneği" adında herhangi bir çalışma yürütülmemiştir. Bu durum alanda bir boşluğun oluşmasına neden olmaktadır. Bu yönüyle çalışmanın alanda yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı ve literatürde bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında aktif olarak görev yapan öğretmenler, bu öğrenme ortamlarındaki Okul İklimi Durumu hakkında neler düşünmektedir?

1.3. ALT PROBLEMLER

1. Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamları öğretmenlerin motivasyonunu artırmada nasıl bir etkiye sahiptir?

2. Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamları öğrencilerin motivasyonunu artırmada nasıl bir etkiye sahiptir?

3. Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamları öğrenciler arasındaki disiplin sorunlarını azaltmada ne tür katkılar sunmaktadır?

4. Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında kişiler arası ilişkilerin olumlu gelişmesi adına hangi tür sosyal ve kültürel faaliyetler yürütülmektedir?

5. Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamları yöneticilerin öğretmenlere karşı davranışlarını nasıl etkilemektedir?

6. Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamları öğretmenlerin meslektaşlarına karşı davranışlarını nasıl etkilemektedir?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Söz konusu olan bu araştırma sonucunda toplanan veri ve bulgular ile yenilikçi öğrenme ortamlarında görev yapan öğretmenlerin bu okullardaki bazı okul iklimi boyutları hakkında düşüncelerini paylaşması bakımından önemlidir.

Bu araştırmadan toplanan veri ve bulgularla yenilikçi öğrenme ortamları dışındaki diğer ortamlarla karşılaştırma yapılıp modern şekilde tasarlanmış esnek öğrenme ortamlarının artırılması ve teşvik edilmesi bakımından eğitim sistemine katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma Türkiye'de bulunan Avrupa Birliği'nin finanse ettiği Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen "FCL" projesi kapsamında yenilikçi öğrenme ortamlarının kurulup bu okullarda görev yapan Ankara ilindeki iki ortaokul ve bir ilkokuldaki öğretmen görüşleri ile sınırlı tutulmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. YENİLİKÇİ ÖĞRENME ORTAMLARI

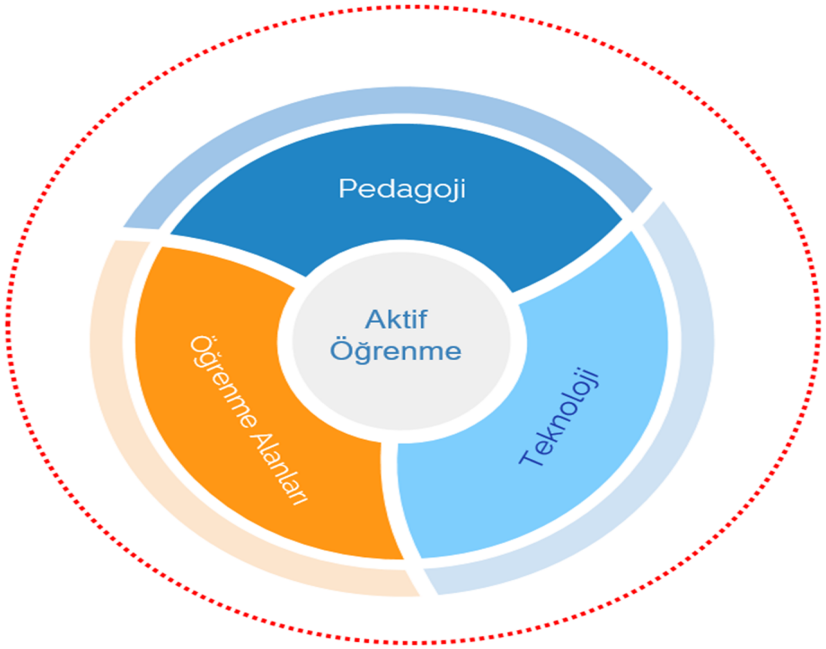
Hızla değişen dünyada belirsizliğe rağmen birçok ülke eğitim kurumlarının geleceğe hazır olmasını beklemektedir. Geçtiğimiz on yılda, okullarda çağdaş veya "Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının" yaratılmasına yönelik önemli finansal kamu sponsorları çoğaldı (Cleveland ve Aberton, 2015). Bu beklentileri karşılamak için eğitim politika yapıcıları çağa ayak uydurarak yeni değişiklikler üretmektedir. Bu dönüşümsel değişikliklerden biri, Avrupa Okul Ağı tarafından Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı da dahil olmak üzere 15 ülke ile koordine edilen "Geleceğin Sınıfı" olarak adlandırılan "Yenilikçi Öğrenme Ortamları"dır. Bu sınıflar, öğretmen ve öğrencilerin değişen rollerini, geleneksel sınıf düzenini yeniden ele almakta ve 21. yüzyıl için daha etkili öğrenme deneyimleri için çözümler önermektedir. En basit tanımıyla Yenilikçi Öğrenme Ortamları, gelişen eğitim uygulamalarına yanıt veren çok yönlü, teknolojiyle donatılmış ve esnek öğrenme alanları olarak karakterize edilir.

Avrupa Okul Ağı'nda 15 ülke tarafından ortaklaşa koordine edilen Geleceğin Sınıfları (FCL) girişimi, eğitim alanında devrim yapmak ve ihtiyaç duyulan 21. yy. becerilerini öğretmen ve öğrenenlere kazandırmak için yapılandırılmış bir ağdır. Geleneksel sınıfların dışındaki bu yenilikçi ortamlarda eğitim gören bireyler geleceğin gelişen dünyasında yerlerini alacaklar; teknolojik içeriklerin aktif kullanıcısı olup analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri kullanan bireyler olacaklardır (Aydeniz, 2017 s.15). Bu nedenle, bu yenilikçi ortamlar, modern eğitim yöntemlerinin yeniden yorumlanmasına ve uygulanmasına dayanmaktadır, ancak daha çok sınıf tasarımları ve düzenlerine odaklanmaktadır (Göçen, Eral ve Bücük, 2020, s. 86). Geleceğin Sınıfları kavramı, gelecekte eğitimde teknolojinin etkin kullanımı için kurs planlarından lider niteliklere, sınıf tasarımına kadar geniş bir yelpazede özellikler vaat etmektedir. Yenilikçi Öğrenme Ortamları, öğrenme ortamlarında farklılaşan tarzları desteklemek ve klasik sınıfları ve öğrenme alanlarını yeniden düzenlemek, 21. yüzyıl becerilerini öğrenme ve

öğretme ortamlarına dahil etmek için yaşayan bir laboratuvar olarak oluşturulmuştur. Tasarımı gereği geleneksel bir sınıf, tüm sınıf formatında öğretmen merkezli pedagojilerin yüksek oranda görülmesi ile ilişkilendirilmektedir. Geleneksel sınıfla karşılaştırıldığında ise, Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında aynı konuyu aynı sınıfta aynı öğrencilere öğreten aynı öğretmenler, pedagojik kazanç için çoklu alanların ve farklı teknolojilerin (dijital ve mekansal) olanaklarından yararlanırlar (Byers, Imms ve Hartnell-Young, 2015 s.158).

FCL, sınıfı altı farklı öğrenme alanına bölerek öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarını ve geliştirmelerini sağlayan "öğrenme alanlarının tasarımına" dayanmaktadır: araştırma, üretim, sunum, etkileşim, işbirliği ve geliştirme (Ayre, 2017). Bu altı yenilikçi öğrenme alanı, bir sınıf ortamında açıkça yapılandırılmıştır ve öğretmenler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerine uygun alanlarda öğrenme sürecine rehberlik eder. Bu sınıflarda "pedagoji" ve "teknoloji entegrasyonu" FCL'nin diğer ana bileşenleridir. Uygun pedagoji tarafından desteklenmeyen her türlü teknolojik araç ve eğitim faaliyeti zaman kaybı olabilir. Bu nedenle, Şekil 1'de gösterildiği gibi, geleceğin sınıflarında (YEĞİTEK, 2018) aktif öğrenme için "öğrenme alanları, pedagoji ve teknolojinin entegrasyonu" arasında tutarlılık oluşturmak bir zorunluluktur.

Şekil 1: Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının Ana Bileşenleri



Kaynak: Göçen, A., Eral S.H., & Bücük, M.H. (2020). Teacher Perceptions of a 21st Century Classroom. International Journal of Contemporary Educational Research, 7(1), 85-98. DOI: https://doi.org/10.33200/ijcer.638110 s.86 tarafından Steelcase Education. (2014), Learning spaces classroom.https://www.steelcase.com/content/uploads/2018/05/Insights-and-Applications-Guide-Classroom-Section.pdf adresinden alıntılanmıştır.

Şekil 1'de Yenilikçi Öğrenme Alanlarının ana bileşenlerinin yer aldığı görsel Millî Eğitim Bakanlığı, Türk eğitim sisteminin temel unsurlarını dikkate alan kapsamlı bir yol haritası olarak sunduğu 2023 Eğitim Vizyonununun içeriğiyle uyum göstermektedir. Bu belge, 2018-2023 yılları arasında küçük, orta ve büyük ölçekli pilot uygulamalarda ve yaygınlaştırmada ulaşılmak üzere ayrıntılı olarak tanımlanmış 44 spesifik eğitim hedefinde 17 bölüm sunmaktadır (MEB, 2018). 2023 Vizyon Belgesi, kendini gerçekleştirmeye yönelik hümanist yaklaşımı benimseyen, bireyin yetkinlik ve yeteneklerini ortaya çıkaran ve Türkiye'deki genel eğitim kalitesinin iyileştirilmesi için bir eğitim ekosistemi tasarımı önermektedir. Vizyon Belgesi, ulusal ve uluslararası eğitim standartlarına uygun her eğitim hedefine yerleştirilecek 21. yy. becerilerini kapsar. Belgede, öğrencilerin pasif dinleyici olmalarının ötesinde aktif katılımcı olmalarını ve öğrenme alanlarının teknoloji ve yenilikçi pedagojilerle donatılması gerektiğinden bahsedilmektedir.

Vizyon belgesindeki, okul geliştirme modeli, eğitim öğretim içeriği araçlarıyla ölçme ve değerlendirme, insani kaynakları geliştirme ve yönetme, yabancı dil öğretimi, teknolojik içerik ekosistemi ve öğrenme süreci, ilköğretim, öğretmen mesleki geliştirme ve yaşam boyu öğrenme alanları en çok dikkat çeken başlıklar olmuştur.

İlköğretim, ortaöğretim ve lise eğitiminde hem veriye dayalı hem de yetkinlik temelli yaklaşımın yapılandırılması için her okulda "Tasarım ve Beceri Atölyeleri" kurulması planlanmış ve finansal bazı teşvik ve sponsorlarla Türkiye'deki bazı okullarda açılmıştır. Bu yenilikçi öğrenme ortamları, eğitimi teoriden pratiğe dönüştürmede kritik bir konuma sahip olmuştur. Bu alanlar özellikle sanat, kültür, spor, bilim ve yaşam boyu beceri laboratuvarı için tasarlanmıştır. Bu alanların her kategorisinin belirli bir yerleşim düzeni, gereksinimleri, ekipmanı ve eğitim modeli vardır. Yenilikçi öğrenme alanları öğrencilerin aktif olarak öğrenme süreçlerini yönetmelerine ve 21. yy. becerilerini kullanmalarına ortam sağlar (MEB, 2018). Bu

alanlar öğrenmede sonuçtan uzaklaşıp süreci ön plana koyan uygulamalara geçmek için tasarlanmış ve geliştirilmiştir.

Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi (2006), 21. yy. hayat boyu öğrenme için temel yeterlilikleri tanımlamış ve bu yeterlilikleri Avrupa ve küresel düzeyde okuryazarlık elde etmek için teşvik etmiştir. Bu yeterlilikler, öğrencilerin profesyonel olarak gelişmelerini, aktif ve sosyal vatandaşlar olmalarını ve içerme ve istihdamı desteklemelerini sağlamayı içerir. Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi (2006), bu yeterlilikleri "ana dilde ve diğer dillerde etkileşim, matematik yeterlilikleri ve bilim ve teknolojideki temel dijital yeterlilikler, inisiyatif alma ve girişimcilik duygusu, kültürel farkındalık, kendini tanıtma, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve yurttaşlık" olarak belirtmektedir (s.394).

Bu temel yeterliliklere uygun olarak, Dünya Ekonomik Forumu'ndan toplanan verilere dayanarak "İşlerin Geleceği Raporunu" yayınlamıştır. Talep edilen en önemli beceriler "metabilişsel düşünme ve farklılıklara ayak uydurma; yenilikçi öğrenme ve öğrenme teknikleri; farklı düşünme, orijinallik; teknoloji tasarımı; eleştirel düşünme ve olayları bütünsel değil parçalara odaklanma; grift problemler üzerine düşünme, önderlik etme, duygusal zeka; tartışma, çözüm yolları arama ve fikir yürütme; değerlendirme" olmuştur (The World Economic Forum, 2018, s.12).

Ulusal ve uluslararası kuruluşlar, okulların ve dersliklerin eğitim öğretim sürecinin öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde nasıl uygulanması gerektiği sorusuna yanıt bulmaya çalışmışlardır. Bu aşamada, Avrupa Okul Ağı, proje tabanlı ve sorgulamaya dayalı bir yaklaşımla 21. yy. becerilerini geliştirebilecek bir prototip olarak ilham verici bir öğrenme ortamı geliştirdi. Bu öğrenme ortamı "Geleceğin Sınıf Laboratuvarı" olarak adlandırılmaktadır ve 2012 yılından bu yana eğitimciler, politika yapıcılar, BİT sağlayıcıları, öğretmen eğiticileri için bir model olmuştur (Eral, 2019, s.17).

Bannister (2017), böylesine ilham verici bir öğrenme ortamı oluşturmanın ardındaki ana fikir, teknolojinin sınıflarda verimli kullanımı için görünür ve kanıta dayalı bir yaklaşım benimsemektir; Geleceğin Öğrenme Alanları, "farklı paydaşları yenilikçi BİT kullanımını içeren yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımları ile tanıştırmak ve onları esnek ve yeniden yapılandırılabilir bir alanda mevcut pedagojik uygulamalarını yeniden düşünmeye zorlamak için" bir yol olarak tasarlanmıştır. Santally ve diğerleri (2014), FCL gibi canlı laboratuvarlardan, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için birlikte yaratıcı, insan merkezli ve kullanıcı

odaklı araştırmaların yanı sıra geliştirme ve inovasyonu desteklemek için gelişmekte olan bir model olarak bahsetmektedir. Ancak Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının sadece pahalı teknolojik cihazlarla donatıldığı fikri de akıllara gelmemelidir. Fotoğraf 1'de bu konuyla alakalı bir fotoğraf paylaşılmıştır.

Fotoğraf 1: Ankara Mamak Ticaret Odası Ortaokulu'nun kendi imkanlarıyla oluşturdukları Yenilikçi Öğrenme Ortamı



Fotoğraf 1'de Yenilikçi Öğrenme Alanlarının büyük mali masraflarla sadece teknolojiyle donatılması akıllara gelmemesi gerektiği ifade edilmektedir. Sınıfta var olan materyaller dönüştürülerek ya da veliler ile birlikte el ele verilerek de hedeflenen ortamda öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat sunulabilir. Okulda var olan masa sandalyeler boyanabilir ya da kesilerek farklı geometrik şekillere getirilerek kullanılabilir.

Bu iş birlikçi yaklaşımı desteklemek amacıyla, eğitim politikası belirleyicileri, okul liderleri, öğretmenler, BİT sağlayıcıları ve eğitim uzmanları, yeni tanıtılan teknolojileri, eğitime düzenli olarak entegre edilecek cihazlar hakkında konuşmak, geliştirmek ve değerlendirmek için teknolojileri doğrudan öğrencilere tanıtmadan önce Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından Erasmus+ DESIGNFILS, FCL, EDUSIMSTEAM ve

NOVIGADO projeleri eğitimleri kapsamında disiplinli öğrenme ve eğitim etkinliklerine düzenli olarak çevrimiçi ya da yüz yüze katılmaktadırlar.

2.2. YENİLİKÇİ ÖĞRENME ORTAMLARIN DÜZENLENMESİNDE PEDAGOJİK YAKLAŞIMLAR

Steelcase Education (2013) dikkate değer bir öğrenmenin ön koşulu olarak geleceğin sınıflarını tasarlamada üç temel bileşen olarak ilk olarak teknoloji, ikinci olarak mekan tasarımı ve son olarak da aktif öğrenme için pedagojileri tanımlar; ve öğrenme alanındaki değişimlerin öğretim uygulamasında değişiklik ile sonuçlandığını takip eder. Teknolojik gelişme, 21. yy. için öğretmenle birlikte her öğrencinin dijital yeterliliğe sahip olması gerektiği gerçeğini gösterdiğinden, teknoloji odaklı sınıflarda öğretmenler "dijital benimseyenler", öğrenciler ise "dijital yerliler" olarak kabul edilmektedir (Steelcase, 2013).

Teknolojinin güçlü bir bileşen olduğu esnek bir öğrenme alanını öneren Yenilikçi Öğrenme Alanları, senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının yanı sıra proje tabanlı öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme ve oyun tabanlı öğrenmeyi öğretmenlere esnek bir öğrenme ortamında sunmakta ve öğrenme sürecini esnek bir öğrenme ortamında tasarlamaktadır. Okulun, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaç analizinden başlayıp değerlendirme döngüsüne kadar uzanan sistematik bir döngü denebilir.

Yenilikçi Öğrenme Ortamları Araç Setleri, öğretmenler, okul yönetimi ve eğitim profesyonelleri için beş adımda Geleceğin Sınıfını ve senaryolarını geliştirmeleri için bir dizi rehberlik içerir; çünkü bu senaryolar, öğretmenler için 21. yüzyılda sınıfla ana yeterlilikler arasında bağlantı kuran bir dizi anlatıya atıfta bulunmaktadır (European Schoolnet, 2018). Araç setleri, her biri öğretmenlerin öğretim yöntemlerini yenilemeleri ve gelecekteki sınıflarını tasarlamaları için belirli görevleri olan beş araç setinden oluşmaktadır. Geleceğin Sınıfı Senaryoları, öğretmenlere senaryoları uygulamaları için bir dizi kılavuz sağlar. Geleneksel bir sınıf ortamının dönüştürülmesi ancak bu şekilde sonuçlanabilir, ancak öğretmenlerin geleceğin sınıf ortamlarında etkili uygulamaları sürdürmek için hazırlık, sunum, üretim ve değerlendirme döngüsüne ilişkin bir pedagojik seti olmalıdır. Bu

perspektifte aşağıda Yenilikçi Öğrenme Ortamlarındaki yenilikçi yaklaşımlar sıralanmıştır (European Schoolnet, 2018):

2.2.1 Araç Seti 1: Paydaşları ve Trendleri Belirleme

Geleceğin Sınıfını ve senaryosunu geliştirmeden önce, öğretmenler ve okul liderleri, okullar toplumun ana iş gücünü ve toplulukların ana insan kaynağını eğitim ve öğretime hazırlama rolünü üstlendiğinden dolayı, okulun gelişimini destekleyecek kilit paydaşları belirlemelidir (European Schoolnet, 2018). Okulların bu önemi ile birlikte, ana paydaşların belirlenmesi ve paydaşlarla okulda inovasyon ekiplerinin oluşturulması, senaryoları geliştirmenin ilk adımı olarak tanıtılmaktadır.

Araç Seti 1'de iki araç tanımlanmıştır: paydaşların belirlenmesi ve okulda uygulanacak eğilimlerin belirlenmesi. Bir grup öğretmen, öğrenci, veli, BİT koordinatörü, uzman öğretmenler ve profesyoneller paydaşları analiz eder ve paydaşlara düzenli bir aşamada uygulamak için trendleri ve yenilikçi uygulamaları planlamak, tasarlamak ve tanıtmak için bir "yenilik ekibi" oluştururlar (European Schoolnet, 2018). Bu araç seti, meslektaşlarının desteğiyle sınıflarını esnek bir öğrenme alanına dönüştürmeye başlayacak olan öğretmenler için tasarlanmıştır. Esnek öğrenme alanı yalnızca belirli bir öğretmene ait olarak kabul edilemez, aynı zamanda okulun her yerinde yeniliği tanıtmanın ve akranlar arasında iş birliğini desteklemenin yaygın bir yoludur.

2.2.2 Araç Seti 2: Geleceğin Sınıfı Modellemesi

Kilit paydaşları ve temel eğilimleri tanımladıktan sonraki adım, Geleceğin Sınıfını modellemek için okuldaki mevcut yenilik düzeyini belirlemek ve incelemektir. Araç seti 2, okulların kendi öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını ve okulun paydaşlar arasında iş birliği temelinde yenilikçi bir modeli nasıl benimseyebileceğini yansıtmaları için bir kendi kendini gözden geçirme aracı sunmaktadır (European Schoolnet, 2018).

Araç seti 2'de, okulların öz-değerlendirmesi, tüm okulu yenilikçi bir modele uyarlamak için beş boyuta sahiptir: öğrenciler, öğretmenler, eğitim hedefleri, değerlendirme, okul kapasitesi ve teknoloji kaynaklarıdır (European Schoolnet, 2018). Okul lideri ve okul inovasyon ekibi, okulu bu boyutlara göre değerlendirir ve her bir boyut için öneriler doğrultusunda okulun mevcut düzeyini ve ulaşılması gereken düzeyi belirlemektedir (European Schoolnet, 2018). Tanımlanan beş ana boyut vardır ve her boyutun yenilikçi bir yelpazede en zayıftan en güçlüye kadar beş düzeyi vardır. Okul inovasyon ekibi, okulu beş boyutta gözden geçirerek, gelişim için okulun net bir resmine sahip olmalı ve bir Geleceğin Sınıfı senaryosu geliştirmek için teknoloji-destekli ve yenilikçi pedagojik yaklaşımı benimsemelidir. Birincil amaç, bir okulun öğretmenler ve öğrenciler için 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek için kendi yenilikçi ve ilham verici öğrenme ortamına sahip olmak için ne yapması gerektiğini adım adım tanımlamaktır (European Schoolnet, 2018).

2.2.3 Araç Seti 3: Geleceğin Sınıf Senaryosu Oluşturma

Araç seti 3'te okul inovasyon ekibi, okulun inovasyon kapasitesinin olgunluk düzeyine dayalı olarak okulda uygulamak üzere bir "Geleceğin Sınıfı Senaryosu" oluşturur. Geleceğin Sınıfı Senaryoları, okulların toplum, eğitim ve teknoloji alanlarındaki eğilimleri geliştirmesini ve takip etmesini sağlayan bir dizi kılavuz olarak tanımlanmaktadır (European Schoolnet, 2018).

İlk adım, paydaşlarla iş birliği yapmak ve bir okulda uygulanacak en uygun eğilimi seçmektir (European Schoolnet, 2018). Gelişim boyutları belirlendikten sonra ikinci adım, okulların olgunluk düzeyini artırmaya yönelik beş farklı boyutta senaryolar oluşturmaktır (European Schoolnet, 2018). Geleceğin Sınıfı Senaryoları, öğrenci ve öğretmenlerin becerilerini geliştirmek adına gerçek hayattan alınmış bir problemle okulun disiplinlerarası çıktılarını içermelidir.

2.2.4 Araç Seti 4: Öğrenme Aktiviteleri

Araç seti 4'te, Geleceğin Sınıfı Senaryoları, öğretmenlerin nasıl öğrettiğinin ve öğrencilerin dijital araçları kullanarak nasıl öğrendiğini tanımlayan belirli öğrenme etkinliklerine dönüştürülür. Bu araç seti üç ana araç içerir: tasarımcı, aktivite tasarımı ve öğrenme aktiviteleri için dijital araçlar (European Schoolnet, 2018). Öğrenme etkinlikleri tasarlama, Geleceğin Öğrenme Senaryolarının geliştirilmesinde kilit bir konu olarak kabul edilir ve etkili etkinlikler ve hedeflere ulaşmak için öğretmenler arasında iş birliğini teşvik etmektedir (European Schoolnet, 2018). Öğrenme etkinlikleri oluşturmak için geliştirilmiş çevrimiçi bir araç, web tabanlı bir platformda mevcuttur ve öğretmenlerin öğrenme alanları ve öğrenme etkinlikleri arasında bir sınıfın ne kadar etkileşimli olduğunu görmelerini sağlayarak nihayetinde eğitim hedeflerine ulaşmalarını sağlar. Öğrenme etkinliklerini tasarlamaya yönelik diğer araçlar; dijital araçları iş birliği, üretkenlik, değerlendirme ve veri arama için öğrenme alanlarına bağlayarak teknolojiyi öğrenme sürecine entegre etmeye dayanmaktadır (European Schoolnet, 2018).

Bu araç seti, bir okulda eğitim öğretim sürecini geliştirme eğiliminden kaynaklanan Geleceğin Sınıfı Senaryoları için daha geniş hedeflere ulaşmak amacıyla öğrenme etkinlikleri tasarlama, dijital araçları ve kaynakları entegre etmeye yardımcı olacak kilit noktaları oluşturmaktadır.

2.2.5 Araç Seti 5: Değerlendirme

Araç seti 5'te, Geleceğin Sınıfının tasarlanması için başlangıç noktasından belirli öğrenme etkinliklerine kadar tüm eylemler, öğrenme etkinliklerinin güçlü ve zayıf yönlerini, öğrencilerin bu tasarımı nasıl deneyimlediklerini, neyin iyi çalıştığını ve sonraki etkinlikler için nelerin iyileştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmak için değerlendirilir (European Schoolnet, 2018). Bu araç seti, okulların özellikle öğretmenlerin, öğrencilerin, araçların ve kaynakların yenilik kapasitesini geliştirmede kanıta dayalı bir yaklaşım geliştirmek için bir adımdır. Öğrenme etkinliklerini gözden geçirmek için hem süreç odaklı hem de ürün odaklı

değerlendirme kabul edilmekte ve bu adım için kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, anketler gibi araçların kullanılması önerilmektedir.

Araç Seti 5, öğretmenlere sınıf uygulamalarını değerlendirmeleri için iki araç sunar ve 21. yüzyıl öğrenimi için değerlendirme listeleri sağlar. Bir okuldaki inovasyon ekibi, öğretmenlik uygulamalarını geliştirmek için bu yenilikçi uygulamaları ve eğilimleri değerlendirir ve bu uygulamalardan önce ve sonra karşılaştırmalı verileri elde eder (European Schoolnet, 2018).

Avrupa Okul Ağı tarafından Geleceğin Sınıfları için oluşturulan araç setlerinde tarif edildiği üzere bu ortamlar için yeni tasarımlar oluşturulmaktadır. Öğretmeni öğrenme-öğretme sürecinin düz anlatıcısı değil de destekleyicisi olarak gören pedagojik perspektifler ve yaklaşımlar, öğrenme modüllerini ve görevlerini yönlendirmeye ve yapılandırmaya yardımcı olmak için yenilikçi öğrenme ortamlarında kullanılabilir. Yine de mikro düzeyde, öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için öğretmenlerin benimseyebileceği ve benimsemesi gereken çeşitli eylemde pedagoji stratejileri vardır. Bunlar genellikle önceden öngörülemez çünkü bunlar zorunlu olarak sabit faktörleri (örneğin müfredat, mevcut kaynaklar) ve aynı zamanda öğrenci ön koşul bilgisi, motivasyonu, beklentileri ve ayrıca öngörülemeyen çevresel faktörler gibi değişken faktörleri içeren öğrenme bağlamına bağlıdır.

Geleceğin Öğrenme Ortamlarını destekleyen pedagojilerden biri öğrencileri eğlendirirken bilgilendiren Oyun Temelli Öğrenmedir. Oyunlar, öğrencilerin yaparak öğrenmeleri için motivasyon sağlar. Dijital ve ağ teknolojileri, oyunların hem farklı şekillerde adapte edilebileceği hem de yoğun bir şekilde öğrencileri sosyalleştirebileceği anlamına gelir (Squire, 2006).

Geleceğin Öğrenme Ortamlarında eğitim araştırmalarının kapsamlı bir incelemesine dayanarak, Laurillard (2012) başarılı öğrenmeyi kolaylaştırmak için öğretmenlerin (a) amaçları, etkinlikleri ve değerlendirmeyi aynı hizaya getirmesi, (b) alternatif kavramları izlemesi, (c) iskele teorisine dayalı uygulama, (d) kavramsal bilgi gelişimini ve (e) üstbilişi teşvik etmek adımlarını tanımlamıştır. Bu öğretim

ilkelerinin her birine etkili bir şekilde ulaşmak için yaklaşımlar Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: Etkili Öğretim için Stratejiler

Temel İlkeler	**Geleceğin Öğrenme Ortamlarında Öğretmen Rolleri üzerine Rehber**
Hedefleri, öğrenme aktivitelerini, değerlendirme sürecini uygun sıraya koyun	Öğrenen hedeflerinin öğretmenin hedefleri ile uyuşması için öğrencilerin deneyimlerinden yararlanın • Gerçekleri veya izole becerileri değil, anlamayı sağlayan değerlendirmeler kullanın • Yüzeysel bilgi yerine derin kavramsal anlayış test edin
Alternatif Kavramları Takipte Olun	Öğrencilerin düşüncelerini aktif olarak sorgulayın • Yapı içindeki iç ilişkiler hakkında soru sorun • Öğrencilerin konunun anlaşılmasını zorlaştıran önyargılarını tanıyın • Öngörülemeyecek önyargıları ortaya çıkarın • Öğrencilerin düşüncelerini kendileri, akranları ve öğretmenleri için görünür kılmak için biçimlendirici değerlendirmeyi kullanın
İskele Teorisine Dayalı Uygulamalara Göz Gezdirin	Verilen gerçek yaşam görevlerini basitleştirin, böylece öğrenci sürecin

	bileşenlerini yönetebilir ve görevlerin gereksinimlerine ne zaman uyduğunu anlayabilir. • Eylemlerin ve onları oluşturan kavramların değiştirilmesine rehberlik edebilecek geri bildirim ve modellemeler sağlayın • Öğrencinin yakınsal gelişim alanı içinde tasarım alıştırmaları tasarlayın • Öğrencilerin yorumlayabilecekleri ve eylemlerini gözden geçirmek için kullanabilecekleri anlamlı içsel geri bildirim sağlayan tasarım alıştırmaları tasarlayın • Öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkaran görevler ve koşullar yaratın • Öğrencilere, başkalarıyla paylaşmak için bilgilerinin harici bir temsilini oluşturma araçlarını verin
Kavramsal bilgi gelişimini teşvik edin	Öğrencilerin, örnekler arasındaki benzerlikler ve karşıtlıklardan faydalanarak kavramı ayırt etmelerine yardımcı olmak için örnekler kullanın • Kavramsal yapıyı ortaya çıkaran varyasyon düzenini analiz edin • Kavramsal öğrenme için bir "söylemsel mikro dünya" geliştirin • Öğrencilerin zorluklarla başa çıkması ve onları değiştirmesi için önyargıları üzerine odaklanın

Üstbilişi teşvik edin	Öğrencileri en üst zihinsel beceri olan değerlendirmeyi sağlayabilmek için üstbilişsel stratejileri uygulamaya ve tartışmaya teşvik edin • Üstbilişsel stratejilerin kullanımını modelleyin • Öğrencileri bu stratejileri uygulamaya ve tartışmaya teşvik edin • Öğrencileri, kendilerinin ve akranlarının performansını derecelendirmeye dahil edin • Hem içerik hem de öğrenme süreçleri için grup tartışması yapmaya cesaretlendirin • Öğrencilerin farklı kavramsallaştırmalara sahip olduğunu gösterin • Tanımları karşılaştırın ve farklılıkları ve tutarsızlıkları vurgulayın

Kaynak: Laurillard, D. (2012). Teaching as a design science Building pedagogical patterns for learning and technology. New York, NY: Routledge, s.79

Laurillard'ın hazırlamış olduğu Tablo 1'de, aktif öğrenme bileşenlerinin yenilikçi öğrenme ortamlarında adım adım takip edilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Basitten karmaşığa, yakından uzağa ilkeleri ile öğrenenleri gerçek hayat problemleri ile sık sık karşı karşıya bırakmanın önemi ifade edilmiştir. En kalıcı bilginin yaparak yaşayarak olduğu gerçeği paylaşılmıştır.

Aktif öğrenme yaklaşımı, Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının temelini oluşturan ana yaklaşımdır. Bu pedagojinin etrafında Proje Tabanlı Öğrenme, Sorgulamaya Dayalı Öğrenme, Anlamlı Öğrenme, Oyun Temelli Öğrenme gibi Aktif Öğrenmenin

alt başlıklarında bulunan yaklaşımlarla etkinlikler ve öğrenme ortamı kurulmaktadır. Aktif Öğrenme öğrencinin kendi öğrenim ve bilgi elde edinme aşamalarının sorumluluğunu aldığı, bu süreçle alakalı kararlar alma, öz değerlendirme yapma ve öğrenenin kendi öğrenme potansiyeli ile metabilişsel yeteneklerini değerlendirmesine teşvik edildiği süreç olarak tanımlanabilir (Açıkgöz, 2009 s.17). Aktif Öğrenme Yaklaşımı çağdaş toplumlarda hibe ile desteklenen projelerle sınıflara klasikten uzak çağın gereklerine ayak uydurabilecek yenilikçi pedagojileri entegre etmeye çalışmaktadır. Türkiye'de de MEB tarafından AB Erasmus projeleriyle hibeli şekilde desteklenen yenilikçi öğrenme ortamlarının desteklenmesine katkı sunacak projeler yapılmaktadır. Avrupa Okul Ağı'nın da ortak olduğu bu projelerle ülkede çeşitli sponsorlarla kurulan esnek ve yenilikçi öğrenme ortamlarında öğretmenin tahtaya geçip soyut şekilde ders anlatması beklenemez. Aksine, öğretmenin öğrenme sürecinin rehberi ve kolaylaştırıcısı olduğu öğrenenin ise aktif olduğu öğrenme yaklaşımları benimsenmektedir. Konfüçyus, klasik olarak binlerce yıl önce bu satırları demiştir:

Sadece duyduklarımı hatırlamayabilirim.

Sadece gördüklerimi hatırlayabilirim.

Hem görüp hem duyduklarımı anlarım.

Bu sözleri Aktif Öğrenme Yaklaşımında ifade edersek:

Duyduklarımı unuturum.

Hem görüp hem duyduklarımı az da olsa hatırlarım

Hem görüp hem duyar ve hakkında da sorular sorup ve olayın içinde olursam anlayabilirim

Hem görüp hem duyar sorular sorarsam yeterlilik elde ederim

Birine bir şey öğretirsem, işte o zaman öğrenirim (Silberman, 1996, s.1).

Bu yenilikçi yaklaşım özellikle John Dewey gibi yenilikçi bilim adamlar tarafından vurgulanmıştır ve yapılandırmacı öğrenme düşüncesinden ilham almaktadır (Dodge, 1996 s.1). Bu yaklaşımda öğrenicilere sağlanan soyut bir öğrenme ortamından ziyade zengin etkinlik ve materyalle gerçek hayat problemini

konu edinen ortamlar sunmaktadır (Öztürk, 2014 s.7). Eğitim öğretim sürecinde öğretmenin sadece hikâye anlatıcısı gibi öğrencilerin karşısında konuşması ve öğrencilerin de sessizce onu dinlemesi aktif öğrenme bileşenleri olarak kabul edilemez (Erden ve Akman, 2007 s.15). Bunun tersine öğrenenin kendi öğrenme sürecinde aktif olduğu; öğretmenin de rehber olduğu bir içerikten söz edilir (Anlı Akyıldız, 2008 s.71). Aktif Öğrenmeye destek olan anlamlı öğrenme; aktif, yapıcı, amaçlı, otantik ve işbirlikçi bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. Otantik öğrenmenin, gerçek dünya problemleri ile ilgisi olan karmaşık görevlerden kaynaklandığı söylenir (Jonassen ve diğerleri, 2008). Aktif öğrenme, öğrencinin çevresinde olup biteni kendi yaşam tecrübeleriyle işlemesine ve oluşan sonuçları da gözlemleyip yeni bilgiler edinmesi ile sonuçlanmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme, deneyim üzerinde düşünmeyi ve sonuçları ifade etmeyi kapsar. Kasıtlı öğrenme, hedefler koymanın ve bu hedeflere ulaşmak için öğrencinin kendi davranışlarını düzenlemesinin bir sonucudur. Eğitim ortamlarında iş birliği, başkalarıyla sohbet etmeyi ve uyumlu çabalara ulaşmak için iş birliği yapmayı içerir (Bower, 2017).

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımları, öğrenmeyi etkinleştirmek için açık uçlu, özgün ve yaratıcı problemleri kullanır (Savery, 2006). Öğrencilerin soyut anlama kabiliyetlerini geliştirmek için genel ve üstbilişsel becerilerin anlaşılabilir öğretimini ve değerlendirmesini içerirler. Öğrenme etkinlikleri, gruplar halinde iş birlikli öğrenme etrafında odaklanır, bu nedenle sosyal yapılandırmacı bakış açısıyla çok uyumludur (Bower, 2017).

Aktif öğrenmeye destek olup yenilikçi öğrenme ortamlarında kullanabileceğimiz diğer bir pedagoji Proje Tabanlı Öğrenmedir. Özellikle son zamanlarda fazlaca popüler hale gelip sadece yenilikçi öğrenme ortamlarında değil klasik ortamlarda da kullanılmaya çalışılmaktadır. Öğrenciyi eğitimin odağına alan aktif ve hareketli bir ortamı içeren bir pedagojidir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrencilere gerçek hayat problemi sunarak sonuç odaklı olmayıp süreç odaklı bir öğrenme sürecinin gerekliğine dikkat çeker (MEB, 2021). Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında öğrencilere farklı öğrenme ortamlarında sunulan durumlarla öğrencilerin problemi kendi öğrenme sorumluluğunu alarak çözmesi ve analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme düzeylerine erişmeleri beklenir (MEB, 2021). Bu pedagojide esnek öğrenme ortamlarına uyumlu olarak öğrencilerin

bireysel projeler, küçük ya da büyük grup projeleri yapmalarına izin verir. Yapılan projeler öz değerlendirmeden sonra diğer öğrenciler tarafından da değerlendirilerek akran öğrenmeyi de teşvik ederek öğrenmeleri de oldukça kalıcı hale getirir.

Yenilikçi sınıflarda projeler hazır şekilde öğretmenler tarafından sunulmak yerine öğrenci ile birlikte karar verilir. Sonuç odaklı olmadığından süreç içinde öğrenciyle birlikte öğretmen de gerçek hayat problemine çözüm bulur (MEB, 2021). Çözümler üretilirken tek bir çözümün olmayacağı gerçeği öğrencilerin yaratıcılığına katkı sunar.

2.3. FİZİKSEL SINIF DİZAYNI VE ÖĞRENME ALANLARI

Yenilikçi Öğrenme Alanları altı farklı öğrenme alanlarından oluşur. Her alan kendi özelinde belirli öğrenme içeriklerini vurgular: fiziksel öğrenme alanları, öğrenme-öğretme kaynakları, öğrenci ve öğretmenin farklılaşan rolleri ve öğrencilerin farklı potansiyellerinin nasıl doğru şekilde destekleneceği sıralanabilir (European Schoolnet, 2016 s.2).

Yenilikçi Öğrenme Alanlarını tasarlarken aşağıdaki özellikler dikkate alınmalıdır (Gonzales & Young, 2015):

- Esnek – Var olan ve gelişmekte olan pedagojileri göz önüne alınmalıdır.
- Zamandan bağımsız – Öğrenme alanlarının süreç içinde tekrar düzenlenmesine yardım etmelidir.
- Yaratıcı – Yalnızca öğrencilere değil okul öğretmenleri ve yöneticilerine de ilham vermelidir.
- Girişimci – Her öğrenme alanı farklı hedefleri beslemelidir.

MEB (2018), "ISTE'nin (The International Society for Technology in Education) raporunda, Basye ve arkadaşları (2015), geleneksel öğrenme alanlarının revize edilmesinin gerekliğinden bahsetmişlerdir. Yenilikçi Öğrenme alanlarının öğrencilerin birbiriyle olan etkileşimine ve eğitim öğretim sürecini destekleyecek desteğini sağlamasının öneminden bahsetmiştir."

Avrupa Okul Ağı (2016), "tüm alanlar tümü bir arada, öğretime ilişkin yeni, bütünsel bir görüşü görselleştirmenin benzersiz bir yolunu oluşturur. Alanlar, iyi öğretim sürecinin nasıl olması gerektiğini yansıtır: etkileşim içinde olmak, eğitim-öğretim sürecine dahil olmak ve zorluklara karşı meydan okumak. Eğitim, mümkün olduğunca çok sayıda öğrenciyi dahil ederek benzersiz bir öğrenme deneyimi ile sonuçlanmalıdır". Geleceğin Sınıfı'nda Öğrenme Alanlarını öğrenci ve öğretmenler için rehber olarak aşağıdaki gibi açıklanmıştır (European Schoolnet, 2016):

Şekil 2: Geleceğin Sınıfı'nda Altı Yenilikçi Öğrenme Alanları



Kaynak: European Schoolnet (2016), Learning Zones, (erişim tarihi: 20.02.2022)

https://fcl.eun.org/documents/10180/13526/FCL+learning+zones+Dec+2016/a091a761-7a63-443e-afe0-d1870e430686

Şekil 2'de yenilikçi öğrenme ortamları içinde kurulan altı farklı öğrenme alanları gösterilmiştir. Bu alanlar ortamdan bağımsız ayrı odada olmayıp aynı alan içine yan yana kurulmaktadır. Alanların içerikleri sırasıyla bu şekildedir:

2.3.1 Araştırma (Investigate) Alanı

Geleceğin Öğrenme Alanlarında, öğrenciler kendilerini keşfetmeye teşvik edilir; pasif dinleyiciler yerine aktif katılımcılar olma fırsatı verilir. Bu alanda öğretmenler, öğrenicilerin eleştirel düşünme durumlarını daha iyi hale getirmek için sorgulama ve proje tabanlı öğrenmeyi öne çıkarır. Öğrenme alanındaki esnek mobilyalar bu alanı destekler ve bu esnek fiziksel alan, büyük-küçük grup halinde, ikili çalışma veya tek başına çalışmalar yapmayı desteklemek için seri bir biçimde yeniden yapılandırılabilir. Yeni gelişen teknoloji, kapsamlı, çok amaçlı, gerçek yaşam verileri, ayrıca analiz ve araştırma yapma araçları sağlayarak araştırmaya katma değer sağlar. Araştırma alanı için kilit noktalar aşağıdaki gibidir (European Schoolnet, 2016):

Eleştirel düşünme becerilerini geliştirme: Öğrenenler kaliteli kaynaklara nasıl ulaşacaklarını ve bunları nasıl kontrol edeceklerini görürler.

Problem çözme becerilerini geliştirme: Öğrencilerin çözmesi gereken bir hedefi veya sorunu vardır. Zorluk/soru öğrencilerin kendileri tarafından belirlenir. Bu onların güçlü yanları, potansiyelleri ve tercihleri üzerine inşa edilir.

Öğrenciler aktif araştırmacılar haline gelir: Çeşitli medya (video, resimler, araştırma analizleri, sayısal veriler, vb.) arasında araştırma, okul etkinliğinin temelidir. Araştırma, okuyarak, incelemeler yaparak, bilimsel deney yaparak, anket yaparak, robotları kullanarak vb. şeklinde yapılır.

Disiplinlerarası projeleri teşvik etme: Disiplinlerarası öğrenme, öğrencilerin olayları birden çok perspektiften analiz etmelerine ve anlamalarına yardım eder.

Keşfederek öğrenme: Öğrenenler modeller tasarlayabilir, görüşleri deneyimleyebilirler; sonuçları kendileri değerlendirebilir. Teknoloji, öğrencilerin uygulamalı öğrenme etkinlikleri yoluyla dahil olmaları için farklı yollar sağlar.

Dış dünyayla iletişim kurmak: Bir okul dersinin belirlenmiş çerçevesinin sınırlarında olmak yerine, öğretmenler ve öğrenenler araştırmak için gerçek hayattaki zorlukları, olayları tercih ederler.

2.3.2. Üretim (Create) Alanı

Geleceğin yenilikçi öğrenme alanları öğrencilerin kendi çalışmalarını planlamalarına, tasarlamalarına ve üretmelerine olanak tanımaktadır. Üretim alanında, bilgilerin sadece tekrarlanması eksik kalmaktadır: öğrenciler gerçek bilgi oluşturma aktiviteleri ile uğraşırlar. Yorum yapma, bütünü parçalara ayırıp düşünme, ekip çalışması ve sonuç çıkarma, yaratıcı sürecin önemli kısımlarıdır. Üretim alanında kilit noktalar aşağıdaki gibidir (European Schoolnet, 2016):

Yaratarak öğrenme: Öğrenciler, kendi içeriklerini üretmeye ve yaratmaya aktif olarak katılırlar. Bu, öğrenenlerin yaratıcı düşünmelerini ve ortaya yeni bir ürün ortaya çıkarmaları konusunda yardımcı olur.

İlgi çekici teknolojiyi kullanma: BİT, öğrenci tarafından oluşturulan içeriği tasarlamak, oluşturmak ve yaymak için çeşitli yollar sağlar.

Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme: Öğrenciler sunum, planlama ve ekip çalışması dahil olmak üzere proje tabanlı çalışma yoluyla sosyal becerilerini geliştirirler.

Öğrencilere kendi öğrenim süreçleri üzerinde söz sahibi olma hakkı verme: Öğrenenlerin göreve katılımını artırma ve bireysel sorumluluk becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar.

Gerçek hayat için yaratma: Öğrenenlerin takım çalışmalarındaki girişimciliği, okulun veya yerel toplumun barış ve güvenini artırmayı amaçlayan projelerin uygulanmasını içerir.

Öğrenci çalışmalarını sergileme: Öğrenciler zaman içinde farklı disiplinlerarasında bağlantı kurmalarına ve sınıf çalışmalarına gerçek yaşam bağlamı sağlamalarına yardımcı olabilecek öğrenme portföylerini geliştirebilirler.

2.3.3. Sunum (Present) Alanı

Geleceğin Sınıfı'nın öğrencileri, herhangi bir ürünü, çalışmayı ve içeriği sunmak, aktarmak; akranları ve öğretmeninin fikirlerini almak için çeşitli araç

gereçlere, bilgi ve becerilere gereksinim duyacaktır. Öğrencilerin kendi yaptıklarının sunulması, öğrenenlerin ürünlerine etkileşimsel bir anlam eklemelerine izin vererek, derslerin planlanmasında dikkate alınmalıdır. Sonuçların paylaşımı, tasarımı ve düzeni aracılığıyla etkileşimi, arkadaşları ve öğretmeninden aldığı yüreklendiren yapıcı eleştirileri karşılıklı iletişimi olan sunumlar için kullanılan bir alan tarafından desteklenir. Çevrimiçi çıktı, paylaşımlar teşvik edilerek öğrencilerin çevrimiçi kaynakları kullanmaya ve e-güvenlik ilkelerine aşina olmalarına olanak sağlanır. Sunum alanı için kilit noktalar aşağıdaki gibidir (European Schoolnet, 2016):

Paylaşmayı ve iletişim kurmayı öğrenmek: Öğrenciler için iyi ürünler ortaya çıkarmak kadar sonuçların paylaşılması da önemlidir. BİT, sadece yüz yüze şekilde değil aynı zamanda çevrimiçi olarak etkileşimli, ilgi çekici sunumlar oluşturmak için çok sayıda olanak sağlar.

Daha geniş bir kitleyle etkileşim: Sunumlar, akranların ve öğretmenin geri bildirimde bulunduğu etkileşimli eylemlerdir. Fiziksel alan bu sürecin daha verimli olmasını destekleyebilir.

Geri bildirim becerilerinin geliştirilmesi: Dinleyicilere hakemler olarak aktif bir rol verilir ve yapıcı geri bildirim vermeyi öğrenirler. Sunumlar yalnızca öğretmene yönelik yahut öğretmen için değil, bütün sınıf hatta daha kapsamlı bir grup için hazırlanmıştır.

Çeşitli paylaşım yöntemlerine aşina olmak: Öğrenciler, 21. yüzyılda günlük iletişimin bir parçası olan farklı paylaşım araçlarını kullanmayı öğrenirler.

Kapsayıcı iletişim: Öğrenciler, araçları seçerken mesajı, hedef kitleyi ve mevcut kaynakları dikkate alır. Farklı kitlelere nasıl ulaşacaklarını düşünürler.

Sunumun bütün bir okul etkinliği haline getirilmesi: Okulun kamusal alanı, sunum ortamı olarak kullanılabilir. Okul kütüphanesi (yüz yüze) veya tüm okul topluluğu arasında paylaşıma olanak sağlayan okul web sitesi (çevrimiçi) örnek olarak verilebilir.

Okul çalışmalarına e-güvenlik bilgisini edindirme: Herhangi bir veriyi indirmeden ve yüklemeden önce öğrencilerin çevrimiçi kaynakların bilinçli

kullanımı hakkında düşünmeleri gerekir. Kendileri içerik oluşturan öğrenciler, çevrimiçi kaynakları eleştirel olarak değerlendirmeyi ve kendi paylaştıkları içeriğe gerekli izinleri ve telif haklarını uygulamayı öğrenirler.

Fotoğraf 2: Ankara Feride Bekçioğlu Ortaokulu Yenilikçi Öğrenme Ortamı "Sunum Alanı"



Fotoğraf 2'de öğrenci, işledikleri konuyla alakalı yaptığı çalışmayı "Sunum Alanı"ndaki alana asıp arkadaşlarına bilgi vermektedir. Bu şekilde öğrenci sadece ortaya bir ürün çıkarmamakta aynı zamanda arkadaşlarının karşısında sunum yaparak özgüveninin gelişmesine de katkı sunmaktadır.

2.3.4. Etkileşim (Interact) Alanı

Geleceğin Sınıfı'nda öğretmen, klasik öğrenme alanlarında iletişimi ve öğrenenin sürece dahil edilmesini geliştirmek için teknolojiyi kullanabilir. Geleneksel ortamının zorluklarından biri, öğretmenin tüm öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya çalışmasıdır; ancak yenilikçi öğrenme ortamlarındaki teknoloji, her öğrencinin katkıda bulunmasını sağlar. Sunulan çözüm önerileri, laptoplar ve akıllı cihazlar gibi kişisel cihazlardan etkileşimli akıllı tahtalara, etkileşimli öğrenme içeriğine kadar çeşitlilik barındırır. Etkileşim alanında öğrenme, öğretmenlerin ve

öğrencilerin yoğun katılımını içerir. Etkileşim alanında kilit noktalar aşağıdaki gibidir (European Schoolnet, 2016):

Fiziksel alanı yeniden düzenleme: Geleneksel sınıf sıra paradigmasını kırmak için, öğrenciler farklı yerlerde oturarak farklı sınıf düzenlerini deneyebilir. Örneğin, U düzeni veya küçük takımlar şeklinde sınıf esnek şekilde yapılandırılabilir.

İzleyicilerden aktif öğrencilere: BİT, öğrenicilerin öğrenme tarzlarını destekleyen çeşitli şekillerde aktif olmaları için fırsatlar sağlar. Bu aynı zamanda öğretmenin öğretmen liderliğindeki derslerden uzaklaşmasına da yardımcı olabilir. Öğretmenin rehber, gözlemleyen gibi farklı rollere girmesine olanak sağlar.

Denetimden iletişime: Artık birçok yazılım, öğrenciler kendi cihazlarını kullanırken sınıf yönetimi işlevine ek olarak farklı iş birliği, etkileşim işlevlerine olanak verir.

Fotoğraf 3: Ankara Mamak Ticaret Odası Ortaokulu Etkileşim Alanı



Fotoğraf 3'te görülen "Etkileşim Alanı", öğrenci ve öğretmenlerin birbirleri ile yoğun etkileşim kurmaları için düzenlenmiştir. Bu şekilde öğrencileri grup

oldukları sınıf arkadaşları ile konu hakkında görüşebilir ve masaları dolaşıp rehber rolünü üstlenen öğretmenlerinden konu ile ilgili gerekli yönlendirmeleri de alabilir.

2.3.5. İş Birliği (Exchange) Alanı

Geleceğin Sınıfı, akranlarla iş birliği yapma yeteneğine büyük önem vermektedir. Ekip çalışması, araştırma, üretim ve sunum sırasında gerçekleşir. İşbirliğinin ne kadar önemli olduğunu benimseme, paylaşılan sorumluluklar, takım içinde karar verme aşamalarından meydana gelir. BİT, daha zengin bir iletişim ve iş birliği yolu oluşturmaya yardımcı olabilir. 21. yüzyıl sınıflarında takım olma, birebir etkileşim kurma ve senkron iletişim ile dar kapsamlı olmayıp çevrimiçi ve asenkron olarak da yapılabilir. Bu alanda kilit noktalar aşağıdaki gibidir (European Schoolnet, 2016):

Eşler arası iş birliği: Akranlarıyla iletişimde olma ve grup içinde çalışma, bir çocuğun elde edebileceği en değerli becerilerdendir. Bunu okul geneline yaymak (örneğin daha büyük yaştaki öğrencilerin küçük yaştaki öğrencilere koçluk yapması) öğrencilerin sosyal sorumluluk duygusunu güçlendirebilir.

Daha iyi katılım için ekip çalışması: Gruplar halinde çalışmak, çocuklara öğrenenler arasındaki farklılıkları (örneğin üstün zekalılar – daha az yetenekliler) öğretebilir.

Oynayarak öğrenme: Oyun tüm çocuklar için ortaktır. Daha ilgi çekici öğrenmeyi tanıtmak için dijital oyunlar ve simülasyonlar kullanılabilir.

Çevrimiçi iş birliği: Çevrimiçi bir öğrenme ortamı, sosyal ağların yetişkin gözetiminde kullanımı yardımıyla formal öğrenme ortamından bağımsız çalışmalara kadar öğrenme ortamları artırılabilir.

Beyin fırtınası: Beyin fırtınası, öğrenenlerin farklı ve özgürce düşünmelerini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlayan mükemmel bir grup çalışmasıdır.

Fotoğraf 4: Ankara Mamak Ticaret Odası Ortaokulu Yenilikçi Öğrenme Ortamı "İşbirliği Alanı"



Fotoğraf 4'te görülen "İş birliği Alanı" öğrencilerin ortak ürün ortaya çıkarabilmelerine olanak sağlamak için grup çalışmasına izin veren ve üzerinde malzemelerini kullanabilecekleri daha büyük masalardan oluşmaktadır. Öğrenciler akranlarıyla birlikte teknolojik olan ya da olmayan malzemeler ya da belli öğretim yöntem, tekniklerle ortak bir ürün çıkarmak için bir araya gelir.

2.3.6. Geliştirme (Develop) Alanı

Bu alan, öğrencinin informal öğrenmesi ve kendini değerlendirmesi için bir alandır. Öğrenciler okul çalışmalarını kendi hızlarında bağımsız olarak yürütebilirler, ancak hem okulda hem de evde formal sınıf ortamlarının dışında kendi ilgi alanlarına odaklanırken informal olarak da öğrenebilirler. Okul, kendi öğrenme sorumluluğunu teşvik etmenin yollarını sağlayarak, öğrencilerin öz-değerlendirme, üst düzey biliş becerilerini geliştirmektedir. Okul, amaçlanan öğrenmenin dışındaki doğal öğrenmeyi kabul ederek, onaylayarak öğrencilerini gerçek yaşam boyu öğrenmeye teşvik eder. Geliştirme alanı için kilit noktalar aşağıdaki gibidir (European Schoolnet, 2016):

İnformal ortama olanak verilmesi: Öğrenme ortamındaki resmi olmayan bilgi alma alanı, daha az stresli ve takip edilmeyen bir alana izin vererek eve benzeyen esnek bir ortam olabilir.

Motivasyonu ve kendini ifade etmeyi destekleme: Öğretmenler, örneğin özel olarak hazırlanmış öğrenme etkinlikleriyle veya öğrencilere araştırma konularını seçmede daha fazla özgürlük tanıyarak bireyselleştirilmiş öğrenmeyi destekleyebilir. Öğrenciler ayrıca kişisel öğrenme portföylerini geliştirebilirler.

Kişisel öğrenme cihazlarının kullanılması: Netbook'lar ve tabletler gibi kişisel öğrenme cihazları hem evde hem de okulda çevrimiçi içeriklere ve soyut öğrenme ortamlarına ulaşım sağlar.

İnformal öğrenme ortamı tanımanın yolların bilinmesi: İnformal öğrenmeyi takip etmek için öğrenme günlükleri ve portfolyolar kullanılabilir.

Ters yüz sınıf: Öğrenenler evde kaliteli yapılandırılmış özgür öğrenime katılarak öğretmenin sınıfta zamanını proje çalışmasına ve iş birliğine ayırmasına olanak tanır.

Oyun yoluyla öğrenme: Öğrencilerin teneffüslerde ve okuldan sonra kullanmaları için eğitici oyunlar sağlanabilir.

2.4. YENİLİKÇİ ÖĞRENME ORTAMLARI İÇİN YENİLİKÇİ TEKNOLOJİLER

Her yüzyıl, yenilenen öğretmen nitelikleriyle birlikte, bazen okulların ve sınıfların tasarımına kadar uzanan farklı eğitim ve öğretim stratejileri planlamayı gerektirir. Bugünün okulları Endüstri Çağı için insan gücü yetiştirmek için şekillenmiştir, ancak yarının sınıfları her gün hızla dönüşen dünyada dijital çağ için şekillenecektir (Arstorp, 2018). 2000'li yıllardan önce eğitim, insanlara bir şeyler öğretmek ya da sadece bilgi aktarımı ile ilgiliydi. Son zamanlarda ise, bireylerin kendileri için 21. yy. becerilerini geliştirecek çevrimiçi, yüz yüze, hibrid ya da diğer modern imkanlarla dört duvardan uzak dijitale ihtiyaç duyulan bir eğitim modeli ile ilgilidir.

Teknolojinin eleştirel düşünmeyi, problem çözmeyi ve iş birliğini kolaylaştırmada faydalı bir rolünün olup olmadığı ya da ne kadar etkili olduğu uzun süredir tartışılmaktadır. Ancak Ulusal Araştırma Konseyi (2012), Bilgisayar ve İletişim Teknolojilerinin, eğitim ve öğretim bağlamlarında iletişimi kolaylaştırmak için önemli bir araç olduğunu savunmaktadır. Ayrıca teknoloji, fikirlerin geliştirilmesini, bağlantıların kurulmasını ve yaratma ve yapma fırsatlarını kolaylaştırarak eğitimde yaratıcılığı destekleyebilir olduğu da hep daha baskın bir düşünce olmuştur (Loveless, 2002).

Gözden geçirilen literatür de, teknolojinin öğrenme ve öğretmede yeniliği olumlu yönde geliştireceği iddiasını desteklemektedir. Bilgisayar ve İletişim Teknolojilerini kullanan öğretmenlerin düzenli olarak müfredatta ilerlediği, daha öğrenci merkezli ve çeşitli pedagojileri benimsediklerini bulmuşlardır (Pelgrum ve Voogt, 2009). Örneğin; her geçen gün artan öğrenen özerkliği (öğrenci ve öğretmen rollerinde değişikliklere yol açar), iş birliği, oyun yapma, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve dijital içerikler ve bilginin öğrenen inşası kavramları çok önemli hale gelmiştir (Crook ve diğerleri. 2010). Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında teknoloji, okulların okul aktivitelerinde ve eTwinning ya da Erasmus+ gibi uluslararası projelerinde yer alan diğer okullarla kolay ve güvenli bir şekilde bağlantı kurmasını sağlamaktadır. Uygun olan öğrenme alanlarında, öğrencilere medya üretimlerini ve başarılarını sergileyebilecekleri diğer öğrenci ve öğretmenlerden izleyiciler kazandıracak önemli gelişme olanaklarına erişirler.

Byers, Imms, Hartnell-Young, E. (2015), **"**Geleceğin Sınıflarında, öğretmenlerin tablet, PC ve veri projektörü gibi tek yönlü öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini kısıtlayan dijital teknolojileri kullanımında genel bir azalma vardır. Tüm sınıf etkinliklerinde didaktik pedagojik yaklaşımlarına daha az zamanın harcanmasını destekleyen yenilikçi öğretmenler, veri projektörünün görsel gösterimi aracılığıyla bilgileri yaymak için genellikle daha az zaman harcarlar. Geleneksel sınıf düzeninde ise öğretmenlerin içerik ve bilgiyi yaymak için birincil araç olarak akıllı tahta ve dijital teknolojiyi tek taraflı bilgi vermek amacıyla kullanırlar".

Teknolojinin kullanımı biçimlendirici, öz değerlendirme ve akran değerlendirme fırsatlarını (Kimbell ve diğerleri, 2009) örneğin elde taşınabilir

teknolojik cihazlar ve video kliplerin kaydedilmesi yoluyla artırır. Bu şekilde mikro öğretim yoluyla öğrenci ve akranları kendilerini izleme ve öz değerlendirme yapma fırsatını çok yakından bulurlar. Öğrenme alanlarında yapılan aktiviteler ayrı ayrı kayda alınıp daha verimli öğrenme aktiviteleri üzerine tüm sınıf düşünebilmektedir. Teknolojik içerik ve cihazlar bazen daha geleneksel uygulamaları desteklemek için kullanılsa da, Geleceğin Sınıflarında iş birlikçi öğrenmeyi ve yapılandırmacı pedagojileri kolaylaştırmak için de kullanılmaktadır. (Bannister ve diğerleri, 2010). Dijital pedagoji, 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini desteklemede kilit bir role sahiptir (Groff, 2013).

Aktif öğrenmeyi teşvik etmek ve biçimlendirici geri bildirim fırsatlarını artırmak için de teknolojik içerik ve cihazlara ihtiyaç duyulmaktadır (Simpson ve Oliver, 2007). Teknoloji, öğrencilerin kullanımı için uygun bir iskele öğrenme tekniği sunar ve bağımsız öğrenmeyi kolaylaştırır; bu şekilde teknolojiyi kullanma fırsatları artmaktadır (Luckin ve diğerleri, 2012).

iTEC (Katılımcı Sınıf için Yenilikçi Teknolojiler), Avrupa Komisyonu tarafından finanse edilen ve eğitim bakanlıkları, teknoloji sağlayıcıları ve araştırma kuruluşları gibi Türkiye'nin de içinde bulunduğu 26 ortağı içeren dört yıllık bir araştırma ve geliştirme projesi olarak uygulanmıştır. Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında öğretmen ve öğrenci ihtiyacını karşılayacak ve bu ortamlar gibi yenilikçi fikirleri barındıracak bir proje olması bakımından bu ortamlarda büyük önem taşır. iTEC, ilk ve orta öğretimde öğretme ve öğrenmede teknoloji kullanımını dönüştürmeyi ve yaygınlaştırmayı amaçlamıştır. iTEC aracılığıyla, 20 Avrupa ülkesinde yaklaşık 50.000 öğrenciyle 26.531 sınıfta eğitim araçları ve kaynakları denendi. Ortaya çıkan iTEC yaklaşımı, yenilikçi dijital pedagojiler ve ilham verici Öğrenme Senaryoları kullanarak öğrenme aktivitelerini dahil ederek Geleceğin Sınıfı Senaryolarını geliştirmişlerdir. Bu kaynaklar, öğrenme ve öğretimin dijital araçlar kullanılarak nasıl daha öğrenci merkezli, özgün ve ilgi çekici olabileceğine dair ayrıntılı örnekler sağlayarak öğretmenleri pedagojik uygulamalarını yeniden düşünmeleri ve geliştirmeleri için desteklemiştir.

Lewin ve McNicol (2015), Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında iTEC yaklaşımı öğrencilerin sonuç odaklı dijital bir ürün ortaya çıkmasını amaçlamaz bunu aksine

öğretmen ve öğrencilerin dijital beceri ihtiyaçlarını karşılama, gelişen pedagojik uygulamalar, motive etme ve öğretmen ve öğrencilerin süreç odaklı ürün geliştirmelerini teşvik eder. iTEC yaklaşımı, öğretmenlere dijital pedagoji geliştirme konusunda ilham vermek için Geleceğin Sınıfı Senaryolarının ve bunlardan türetilen öğrenme faaliyetlerinin geliştirilmesini içerir. Aşağıda sıralanan maddeler neden iTEC projesinin dijital yeterlikleri geliştirmesi için Geleceğin Sınıflarında kullanmamız gerektiğini açıklamaktadır (Lewin ve McNicol, 2015):

- Öğretmenler, iTEC yaklaşımıyla dijital teknolojileri yenilikçi öğrenme ortamlarında kullanarak öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini, özellikle bağımsız öğrenmeyi geliştirdiğini, eleştirel düşünme, gerçek dünya problemleri çözme ve yansıtma, iletişim ve iş birliği, yaratıcılık ve dijital okuryazarlık becerilerinin geliştiğini algıladılar. Öğrencilerin de benzer görüşleri vardı.

- Sınıftaki öğrenci rolleri değişti; akran değerlendiricileri ve eğitmenleri, öğretmen eğiticileri, öğrenimlerinin ortak dijital tasarımcıları ve tasarımcılar/üreticiler oldular.

- iTEC yaklaşımının desteklediği WEB.02 araçlarıyla düzenlenen sınıf etkinliklerine katılım, öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkiledi.

- iTEC yaklaşımı, öğrencilerin hem öğretmenler (değerlendirme verileri temelinde) hem de öğrenciler tarafından algılanan kazanım düzeylerini iyileştirdi.

Bu şekilde Geleceğin sınıflarında da iTEC projesi temelleri kullanılmaktadır.

2.5 SENARYO TEMELLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMINDA ÖĞRENME SENARYOLARI

Avrupa Okul Ağı, Geleceğin Sınıflarını tasarlarken bu alanlarda kullanılacak ders planı ve müfredat programının klasik, soyut içeriklerden uzak olan bir pedagojiden faydalanması gerektiği ihtiyacını hissetmiştir. Senaryo Temelli Yaklaşım; öğretmenlere disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş teknolojik içeriklerin esnek öğrenme alanlarında kullanılmasını hedeflemektedir (MEB, 2021). Ayrıca teori olarak hazırlanan içeriklerin pratiğe dökülmüş hali de denebilir (Errington, 2011). Bu yenilikçi öğrenme yaklaşımında öğrenme senaryoları

geliştirilirken kâğıt kalem yerine Avrupa Okul Ağı tarafından geliştirilen dijital ortamda sunulan "Senaryo Aracı" kullanılır. Dijital platformda hazırlanmış bu araç hazır içeriğiyle öğretmenlere yönlendirici sorular yönelterek etkin ve yenilikçi bir senaryo hazırlamalarını sağlar. Bu araç aşağıdaki ana aşamaları içerir (MEB, 2021):

1. Öğrenme amaçlarınızla başlayın.

2. Bu amaçlarınıza varmanıza olanak sağlayacak yenilikçi bir pedagojik içerik ve stratejiler üzerine odaklanın.

3. Yenilikçi Öğrenme Alanında bulunan altı farklı öğrenme alanlarında uygulayabileceğiniz etkinlikler tasarlayın.

4. Öğrencilerin kendilerini değerlendirebilecekleri ve sizin öğretim sürecinizi gözden geçireceğiniz teknikleri ekleyin.

5. Öğretmen olarak kendinizin ve öğrencilerinizin rollerini belirgin şekilde belirleyin (rehber, aktif katılımcı vb.).

6. Uygun öğrenme alanı düzenlemesi ve kullanılacak teknolojik içerikler için ayarlamalar yapın.

Bu yaklaşımda, Öğrenme Senaryoları için farklı tanımlar yer alır. iTEC projesindeki tanım, "geleceğin öğrenme sınıfları modelinde kullanılan, seçilen öğrenme içeriklerinin özetleri" olarak tanımlanmıştır (iTEC.eun.org). Etkinlikler ve misyonlar (senaryo içeriği), alan (senaryonun kullanılacağı ortam), roller (senaryoda öğrenci ve öğretmen neler yapacak), disiplinlerarası öğrenme ortamındaki çeşitli etmenler ile diğer fiziki etkenler arasındaki ilişki (senaryonun nasıl gerçekleşeceği) ve kullanılacak araçları (senaryo uygulamasını kolaylaştıracak olan kaynaklar) ön plana alır (MEB, 2021).

Geleceğin Sınıfı Senaryosu, yenilikçilik ve gelişmiş pedagojik uygulama için bir vizyon sağlayan ve ICT'yi etkin bir şekilde kullanan öğrenme ve öğretimin betimsel bir açıklamasıdır. Geleceğin Sınıfı Senaryoları: sorunları, eğilimleri dikkate alır ve mevcut okul veya eğitim sistemiyle ilgili zorluklar; öğrenme aktiviteleri ve kaynaklarının üst düzey bir tanımını sağlar; öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer katılımcıların rollerini tanımlar; ve öğrenmenin mümkün olduğu herhangi bir bağlamda, ortamda veya yerde gerçekleşen 'sınıf' ile sınırlı olmadığının altını çizer

(Lewin ve McNicol, 2015). Matos (2014), Geleceğin Sınıfında yenilikçi Öğrenme Senaryolarının; takım ya da bireysel çalışmalara izin vermesi, kişisel yaratıcılığı ortaya çıkması ve öğrenme sorumluluğunu öğrenenin kendi üzerine almasına olanak sağlaması bakımından klasik ders planlarından farklı olarak öne çıktığını ifade etmektedir. Senaryolar öğrencilere olaylara farklı açılardan bakmasını teşvik etmesi yönüyle yaratıcılıklarını geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Wollenberg ve diğerleri, 2000). Öğrenme senaryoları sadece öğrencilerin 21. yy. becerilerinin gelişmesini destekleyen bir olgu değildir aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunacak disiplinlerarası çalışmayı teşvik etmesi yönünden oldukça etkilidir (Pedro ve diğerleri, 2019).

Matos (2014), Senaryo Temelli Öğrenme Yaklaşımında senaryolar için birtakım özellikler belirlemiştir:

1. **Yenilikçilik:** Öğrenme Senaryoları klasik ders planları gibi öğretmenlere soyut kurallar sunmak yerine pedagojik bir farklılık getirerek disiplinlerarası yenilikçi etkinlikler sunmalıdır.

2. **Değişim ve Dönüşüm:** Öğretmen senaryoyu rehber edinirken pedagojik uygulamaların öğrenciler ya da olası durumlar sebebiyle değişime ve dönüşüme açık olduğunu bilmelidir.

3. **Önceden Tahmin Etme:** Hazırlanan senaryo tahmin edilmesi zor ve karmaşık olaylar için öngörü içeren durumlar içermelidir.

4. **Yaratıcılık:** Öğrenme senaryoları öğretmenlerin hayal gücünü geliştirmeli, sıradanlığın ötesinde farklı düşünmeyi gerektirecek bir vizyon ve değer katmalıdır.

5. **Adaptasyon:** Öğrenme senaryoları mekândan ve zamandan bağımsız değişen durumlara uyarlanabilir olmalıdır.

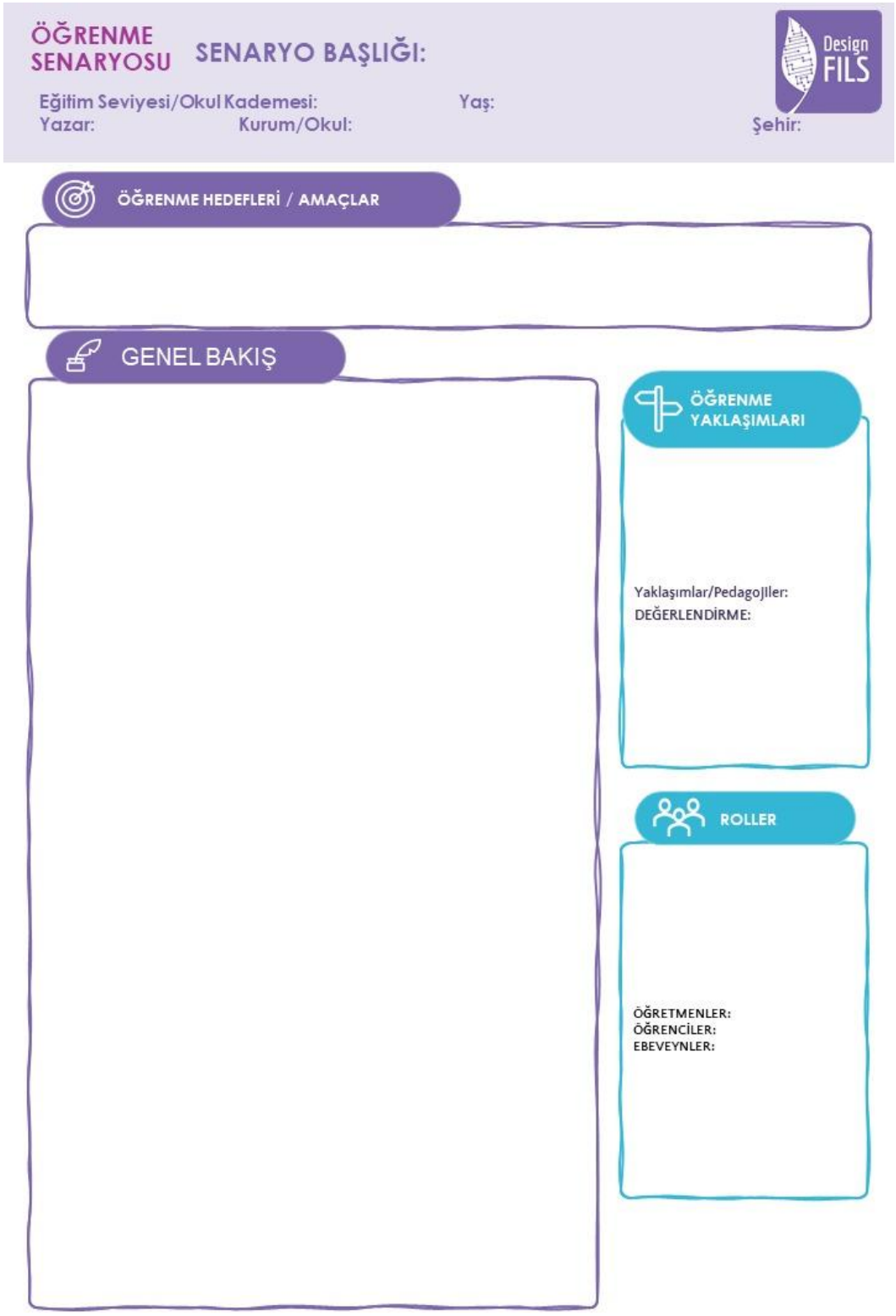
6. **Esneklik:** Öğrenme senaryoları öğretmenler tarafından yeniden düzenlenebilir olmalıdır. Öğrenciler için temel seviyede kullanılabilmeli ya da daha sonradan karmaşık görevler eklenerek zorlaştırılabilmelidir.

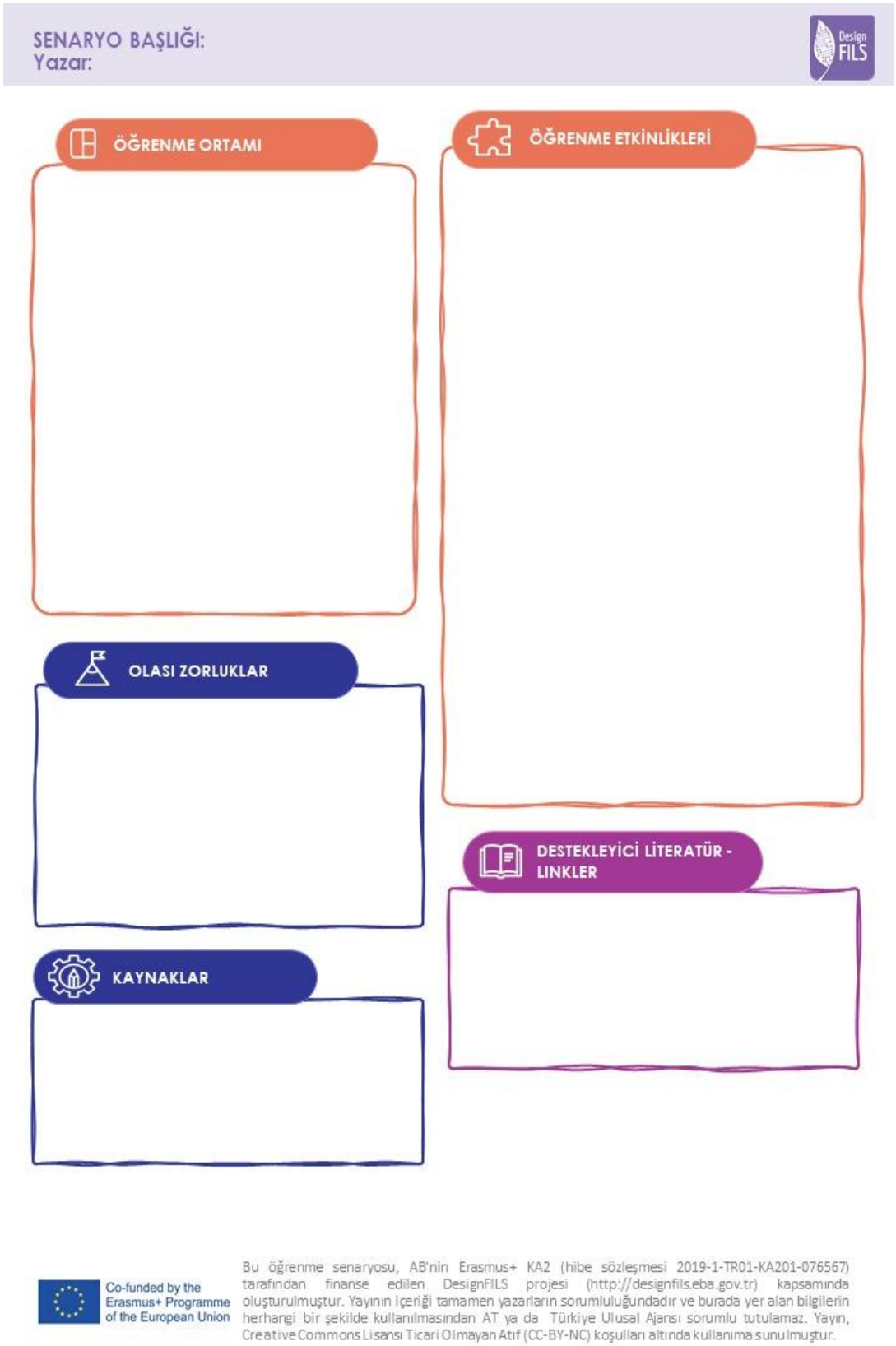
7. **Kapsam:** Öğrenme senaryoları birden fazla disiplini içerecek boyutta olmalıdır. Uzun süreli çalışmaları gerektirecek portfolyo ya da proje tabanlı çalışmaları da içerebilmelidir.

8. **İş birlikçi Çalışma:** Öğrenme senaryoları öğrencilerin bir arada çalışırken küçük ya da büyük gruplar içinde teknolojik kaynaklarla iç içe olmasına izin vermelidir.

Sıralanan özellikler ışığında bahsedilen özelliklere sahip DesignFILS Projesi için hazırlanmış öğrenme senaryosu şablonu Fotoğraf 5 ve örnek öğrenme senaryosu Fotoğraf 6'daki gibidir:

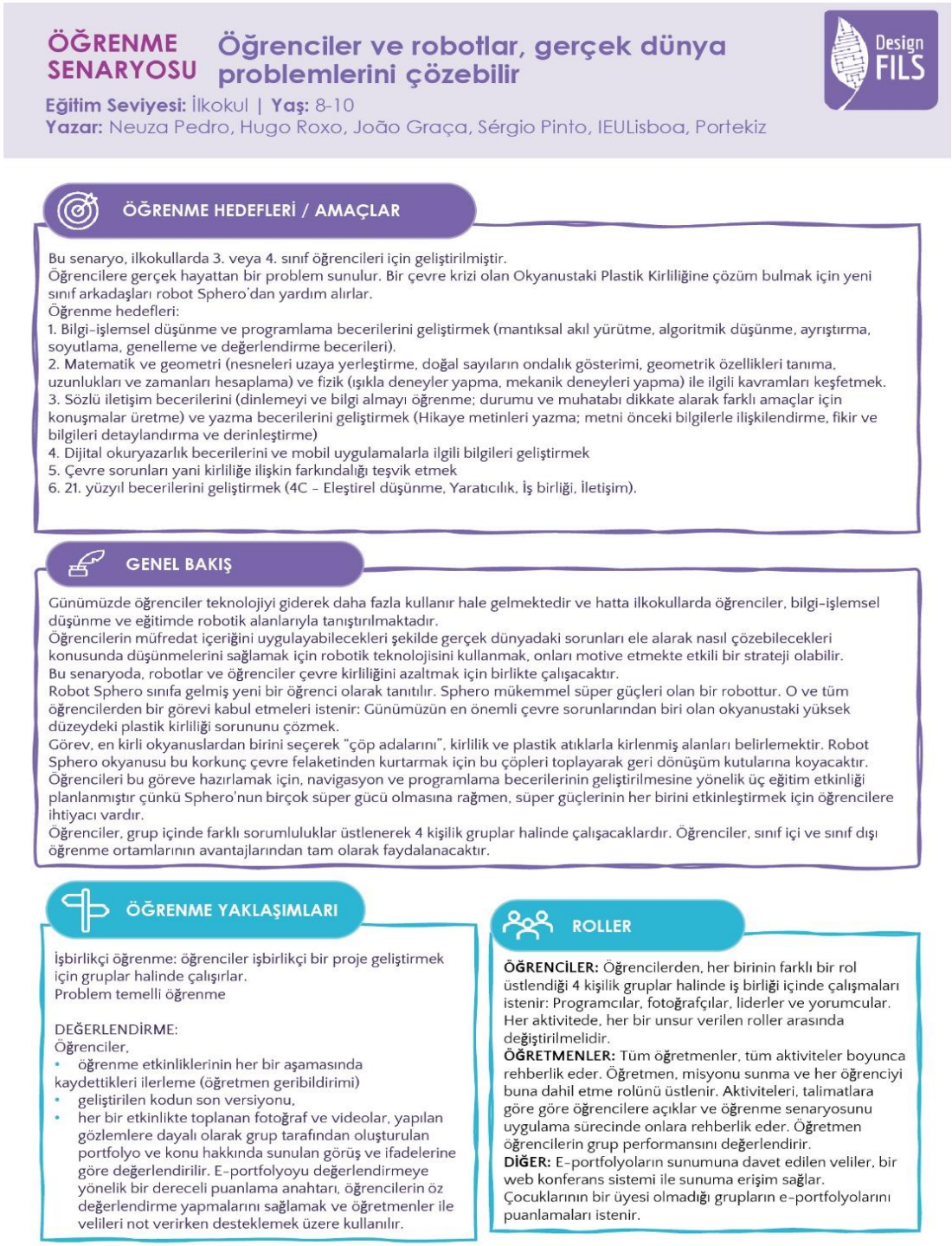
Fotoğraf 5: DesignFILS Projesi için hazırlanmış öğretmenler için Öğrenme Senaryosu şablonu





Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2021) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü erişim tarihi 21.01.2022 https://designfils.eba.gov.tr adresinden alınmıştır.

Fotoğraf 6: DesignFILS Projesi için hazırlanmış örnek bir disiplinlerarası Öğrenme Senaryosu



ÖĞRENME SENARYOSU Öğrenciler ve robotlar, gerçek dünya problemlerini çözebilir

Eğitim Seviyesi: İlkokul | **Yaş:** 8-10

Yazar: Neuza Pedro, Hugo Roxo, João Graça, Sérgio Pinto, IEULisboa, Portekiz

Design FILS

ÖĞRENME HEDEFLERİ / AMAÇLAR

Bu senaryo, ilkokullarda 3. veya 4. sınıf öğrencileri için geliştirilmiştir.
Öğrencilere gerçek hayattan bir problem sunulur. Bir çevre krizi olan Okyanustaki Plastik Kirliliğine çözüm bulmak için yeni sınıf arkadaşları robot Sphero'dan yardım alırlar.
Öğrenme hedefleri:
1. Bilgi-işlemsel düşünme ve programlama becerilerini geliştirmek (mantıksal akıl yürütme, algoritmik düşünme, ayrıştırma, soyutlama, genelleme ve değerlendirme becerileri).
2. Matematik ve geometri (nesneleri uzaya yerleştirme, doğal sayıların ondalık gösterimi, geometrik özellikleri tanıma, uzunlukları ve zamanları hesaplama) ve fizik (ışıkla deneyler yapma, mekanik deneyleri yapma) ile ilgili kavramları keşfetmek.
3. Sözlü iletişim becerilerini (dinlemeyi ve bilgi almayı öğrenme; durumu ve muhatabı dikkate alarak farklı amaçlar için konuşmalar üretme) ve yazma becerilerini geliştirmek (Hikaye metinleri yazma; metni önceki bilgilerle ilişkilendirme, fikir ve bilgileri detaylandırma ve derinleştirme)
4. Dijital okuryazarlık becerilerini ve mobil uygulamalarla ilgili bilgileri geliştirmek
5. Çevre sorunları yani kirliliğe ilişkin farkındalığı teşvik etmek
6. 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek (4C - Eleştirel düşünme, Yaratıcılık, İş birliği, İletişim).

GENEL BAKIŞ

Günümüzde öğrenciler teknolojiyi giderek daha fazla kullanır hale gelmektedir ve hatta ilkokullarda öğrenciler, bilgi-işlemsel düşünme ve eğitimde robotik alanlarıyla tanıştırılmaktadır.
Öğrencilerin müfredat içeriğini uygulayabilecekleri şekilde gerçek dünyadaki sorunları ele alarak nasıl çözebilecekleri konusunda düşünmelerini sağlamak için robotik teknolojisini kullanmak, onları motive etmekte etkili bir strateji olabilir.
Bu senaryoda, robotlar ve öğrenciler çevre kirliliğini azaltmak için birlikte çalışacaktır.
Robot Sphero sınıfa gelmiş yeni bir öğrenci olarak tanıtılır. Sphero mükemmel süper güçleri olan bir robottur. O ve tüm öğrencilerden bir görevi kabul etmeleri istenir: Günümüzün en önemli çevre sorunlarından biri olan okyanustaki yüksek düzeydeki plastik kirliliği sorununu çözmek.
Görev, en kirli okyanuslardan birini seçerek "çöp adalarını", kirlilik ve plastik atıklarla kirlenmiş alanları belirlemektir. Robot Sphero okyanusu bu korkunç çevre felaketinden kurtarmak için bu çöpleri toplayarak geri dönüşüm kutularına koyacaktır.
Öğrencileri bu göreve hazırlamak için, navigasyon ve programlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik üç eğitim etkinliği planlanmıştır çünkü Sphero'nun birçok süper gücü olmasına rağmen, süper güçlerinin her birini etkinleştirmek için öğrencilere ihtiyacı vardır.
Öğrenciler, grup içinde farklı sorumluluklar üstlenerek 4 kişilik gruplar halinde çalışacaklardır. Öğrenciler, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamlarının avantajlarından tam olarak faydalanacaktır.

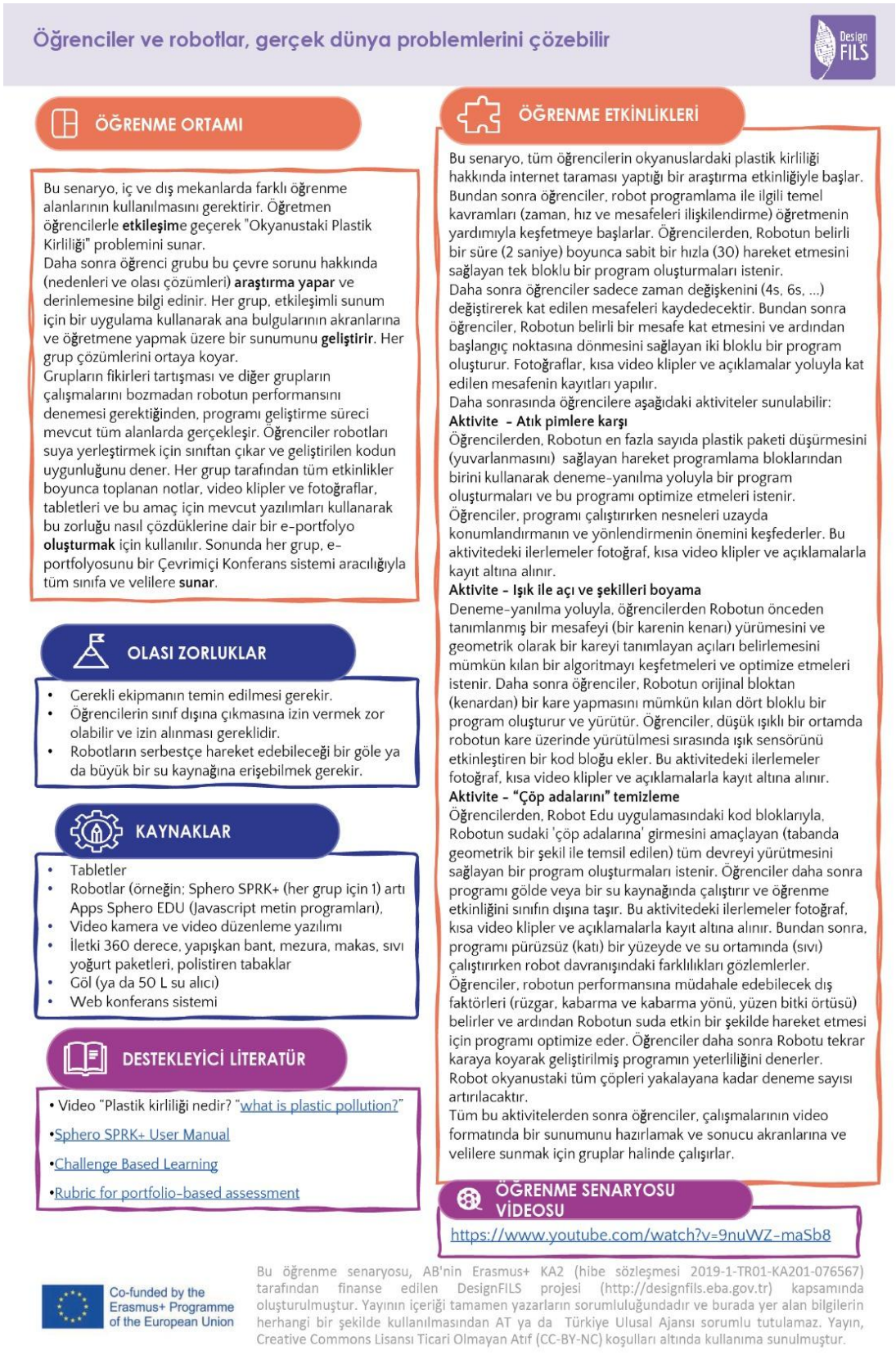
ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI

İşbirlikçi öğrenme: öğrenciler işbirlikçi bir proje geliştirmek için gruplar halinde çalışırlar.
Problem temelli öğrenme

DEĞERLENDİRME:
Öğrenciler,
- öğrenme etkinliklerinin her bir aşamasında kaydettikleri ilerleme (öğretmen geribildirimi)
- geliştirilen kodun son versiyonu,
- her bir etkinlikte toplanan fotoğraf ve videolar, yapılan gözlemlere dayalı olarak grup tarafından oluşturulan portfolyo ve konu hakkında sunulan görüş ve ifadelerine göre değerlendirilir. E-portfolyoyu değerlendirmeye yönelik bir dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlamak ve öğretmenler ile velileri not verirken desteklemek üzere kullanılır.

ROLLER

ÖĞRENCİLER: Öğrencilerden, her birinin farklı bir rol üstlendiği 4 kişilik gruplar halinde iş birliği içinde çalışmaları istenir: Programcılar, fotoğrafçılar, liderler ve yorumcular. Her aktivitede, her bir unsur verilen roller arasında değiştirilmelidir.
ÖĞRETMENLER: Tüm öğretmenler, tüm aktiviteler boyunca rehberlik eder. Öğretmen, misyonu sunma ve her öğrenciyi buna dahil etme rolünü üstlenir. Aktiviteleri, talimatlara göre göre öğrencilere açıklar ve öğrenme senaryosunu uygulama sürecinde onlara rehberlik eder. Öğretmen öğrencilerin grup performansını değerlendirir.
DİĞER: E-portfolyoların sunumuna davet edilen veliler, bir web konferans sistemi ile sunuma erişim sağlar. Çocuklarının bir üyesi olmadığı grupların e-portfolyolarını puanlamaları istenir.



Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2021) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü erişim tarihi 21.01.2022 https://designfils.eba.gov.tr

Avrupa düzeyindeki DesignFILS projesi için Portekiz Lisboa Üniversitesi Öğretim Üyeleri tarafından hazırlanmış örnekteki Fotoğraf 8'de görülebileceği gibi öğrenme senaryosu klasik ders planlarından farklı ve daha kapsamlıdır. Açık ve anlaşılırdır. Kullanacak olan öğretmene yol göstermesi bakımından boş şablonun yanında örnek senaryolar da disiplin bazında hazırlanıp paylaşılmaktadır. Öncelikle senaryonun hangi düzeyde kullanılacağına karar verilip öğretilecek olan konunun hangi disiplinleri içerdiğine bakılmaktadır. Amaç tüm disiplinleri rastgele kullanmak değil ilgili disiplinleri bir araya getirerek öğrenciyi gerçek hayat problemleri ile karşı karşıya getirmektir.

2.6. MAKERSPACE ALANI

Uygulamalı, iş birlikçi, yaratıcı çalışma uygulamaları için tasarlanan Maker alanları, Avrupa'daki ve dünyadaki okullarda oldukça yeni popüler olmaya başlamaktadır. Türkiye'de STEM ve STEAM merkezlerinin artmasıyla Maker alanları da artmaya başlamıştır. Okulun Maker alanlarındaki öğrenciler kağıt, karton, ahşap, metal, plastik, kil, kumaşlar, elektronik bileşenler, inşaat takımları veya programlanabilir robotlar gibi malzemelerle çalışarak çok sayıda farklı nesne oluşturabilir ve alet veya makineler gibi çeşitli araçları kullanarak birçok farklı projeyi tamamlayabilirler (European Schoolnet, 2020). Yenilikçi Öğrenme Ortamları tasarlanırken, öğrenciler dijital becerileriyle ya da dijital beceriye ihtiyaç olmadan disiplinlerarası bir yaklaşımla yaratıcılıklarını geliştirecek etkinlik uygulamalarına fırsat bulurlar. Maker alanları, örneğin akıllı araçların kullanımı, hızlı prototipleme, dijital üretim ve hesaplama teknolojisi yoluyla birlikte çalışmak için tasarlanmış fiziksel alanlardır.

MEB YEĞİTEK tarafından ortak olunan NOVIGADO Erasmus+ projesiyle dokuz ortak ülkeden 15 okuldaki öğretmen; Makerspace alanlarında yapılandırmacı, sorgulayıcı öğrenme, işbirlikçi ve proje tabanlı gibi yaratıcı alanlar tarafından sağlanan veya bu alanlarda gerekli olan öğrenme yaklaşımlarını geleneksel bir şekilde öğretmek yerine koçluk yapan ve destekleyen öğretmen rolleriyle tanımlandı.

Fotoğraf 7: Örnek bir Makerspace Alanı



Kaynak: Future Classroom Lab (FCL), (2020) Makerspaces in Schools, http://fclturkiye.eba.gov.tr/wp-content/uploads/2020/09/Makerspaces-in-schools_practical-guidelines.pdf erişim tarihi: 07.04.2022 s.19

Fotoğraf 7'de de görüldüğü gibi geleceğin sınıflarında öğrenciler öncelikle basitten karmaşığa doğru ilkesiyle temel becerileri gerektiren basit projelerle başlarlar; daha sonradan bilgi ve becerilerini artırabilecekleri daha karmaşık problemleri işbirlikli ve disiplinlerarası biçimde çözerler (European Schoolnet, 2020). Öğrenciler ayrıca profesyonel bir bağlamı da aynı anda yürütebilecekleri daha iddialı, uzun vadeli projelere katılabilirler. Bunlar, becerilerin yanı sıra planlama, ekip çalışması ve proje yönetimi becerileri gerektiren yarışmalarla ilgili olabilmektedir. Maker alanlarında eğitim gören öğrenciler ulusal veya uluslararası yarışmalara katılmaktadırlar. MEB'in en sonuncusu Haziran 2022'de Şanlıurfa'da gerçekleştirdiği MEB Robot Yarışmasına da birçok STEM merkezinde çalışmalar yürüten öğrenciler katılmış ve belli derecelerle çeşitli ödüller almışlardır.

Tüm Maker alanlarına uyan tek bir model yoktur. Okullardaki Maker alanları, okulun seviyesi, türü ve büyüklüğü mevcut fiziksel alanın doğası; mevcut finansman; okul liderlerinin ve öğretmenlerin ilgi alanları, amaçları ve becerileri; endüstri ortakları, yerel topluluk üreticileri veya yerel eğitim yetkilileri tarafından sağlanan destek ve katılım gibi faktörlere göre değişiklik göstermektedir (European Schoolnet, 2020).

Makerspace alanları demek sadece öğrencilere teknolojik içerikleri kullandırmayı hedeflemez. Yukarıda Fotoğraf 7'de görüldüğü gibi öğrenciler tahta legolarla düzeylerine uygun şekilde bir ürün oluşturmaktadır.

Fotoğraf 8: Institut Neulandschulen Alxingergasse 8 Mag'de bir Makerspace Alanı, Viyana/Avusturya



Fotoğraf 8'deki Viyana'da bulunan Institut Neulandschulen Alxingergasse 8 Mag'deki Makerspace alanı öğrencilerdeki yaratıcılığı geliştirmek için oluşturulmuştur. Öğretmen rehberliğinde ders saatinde bir araya gelen öğrenciler bireysel ya da takım halinde yarattıkları ürünleri evlerine götürüp kendi ebeveynleri ile de paylaşabilme fırsatına sahiptirler. Alan, teknolojik ve teknolojik olmayan içerikleri birlikte sunmaktadır.

2.7. OKUL İKLİMİ

Okul ikliminin tanımlarına olan katkıya ve artan ilgiye rağmen, literatür; okul ikliminin nasıl ölçüleceği, olumsuz iklim ortamına yönelik iyileştirme modelleri ve tanımlanmış belirli uygulama stratejileri konusunda fikir birliğinden yoksundur. Son zamanlarda, özellikle ABD Eğitim Bakanlığı ve diğer yabancı eğitim bakanlıkları, UNICEF ve ülkemizde, kanıta dayalı bir okul iyileştirme stratejisi olarak okul iklimi reformuna odaklanıldı. Okul iklimi, öğrencileri, ebeveynleri/velileri ve okul personelinin daha güvenli, daha destekleyici ve ilgi çekici K–12 okulları oluşturmak için birlikte öğrenmesini ve çalışmasını destekler.

Okul iklimi ifadesinin ne olduğunu söylemeden önce örgüt kavramı ve iklimi üzerinde durmak gerekir. Literatürde örgüt kelimesine bir sürü tanım getirmişlerdir. Örgüt bir kurum, kuruluş ya da herhangi bir yerde bir araya gelmiş insan topluluğunun eylemlerinin tümüdür (Şimşek, 2002, s.52-54). Örgütü oluşturan varlık insan olduğundan en kilit nokta insanın kendisidir. Çünkü başarılı ürünlerin ortaya çıkması için buradaki insanların mutlu, moral ve motivasyonunun da yüksek olması gereklidir. Ürünlerden bahsederken sadece olumlu ifadelerden bahsedilmez aynı zamanda eğitim kurumlarda Mustafa Kemal Atatürk'ün ifade ettiği gibi yeni nesiller öğretmenlerin eserleri olacaktır. Bu şekilde okulda bireysel olarak mutlu ve akademik olarak başarılı öğrencilerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu noktadan hareketle örgütleri topluma kazandıracakları somut ya da soyut ürünlerle iklim yönünden inceleyebiliriz (Bursalıoğlu, 2019, s.19).

Örgütlerin içinde bulunduğu okul ortamları, büyük farklılıklar gösterir. Bazı okullarda bulunan örgütteki bireyler arkadaş canlısı, davetkar ve destekleyici hissederken, diğerleri dışlayıcı, istenmeyen ve hatta güvensiz hissediyor. Bir okulun çevresi tarafından ortaya çıkarılan duygu ve tutumlara okul iklimi denir.

Bu noktadan yola çıkarak literatür incelendiğinde birçok araştırmacı tarafından okul iklimi ile ilgili birçok tanımının yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda iklim denildiğinde akıllara sadece hava olayı gelse de aslında anlamından çok da uzaklaşmadan örgüt içindeki kişilerin tavırlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileme gücüne sahip bir kavramdır (Çiner, 2021). Şenel ve Buluç (2016), okul iklimi ve etkililiği arasındaki ilişkiye bakmış ve okul ikliminin okulun pozitif yönde

giden etkililiğinin yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Hareket noktasının burası olduğunu varsayarak etkin bir eğitim ve öğretim süreci için okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı sevgi, saygı ve anlayış üzerine bir ortamın inşa edilmesi gerektiğini vurgulayıp bireylerin her zaman kendilerini geliştirmek için fırsatlar tanınmasına olanak sağlanmasının öneminden bahsetmişlerdir. Olumlu okul iklimine sahip olmanın anahtarı, daha akıllı eğitim politikalarının yanı sıra okul ve bölge düzeyindeki değişiklikleri içerir (NSCC, 2012).

Tagiuri (1968), okul iklimini okul içindeki toplam çevresel kalite olarak tanımlarken; Hoy ve Miskel (2001), okul iklimini "bir okulu diğerinden ayıran ve insanların davranışlarını etkileyen içsel özellikler seti" olarak görmektedir. Okul iklimi, okul ortamının, özellikle topluluk duygusu olmak üzere, okul topluluğunun üyeleri tarafından bilinçli olarak algılanan yönlerinden oluşur. Bazı eğitimciler okul iklimini okulun kişiliği olarak düşünmeyi yerinde bulmaktadır. Ancak okul iklimi, değişen okul politikalarına ve öğrencilerin akranları, eğitmenleri ve okul yöneticileriyle olan kişilerarası deneyimlerine bağlı olarak değişebilmektedir. Profesyonel literatür, olumlu bir okul ikliminin, öğrenci değerlerini ve kişisel gelişim ve memnuniyetini içerecek şekilde öğrenci bilişsel ve duyuşsal sonuçları gibi öğrenci sonuçlarını iyileştirdiğini öne sürmektedir (örneğin, Anderson, 1982).

Hoy ve Miskel (2005), belirli kişisel özelliklerin kişiliği nasıl oluşturabileceğini; Ekolojinin, komşuluğun, sosyal sistemin ve kültürün iklimi oluşturduğu söylenebilir. Okul iklimini, okul üyelerinin davranışlarını etkileyen okul ortamının nispeten dayanıklı güvenilirliği olarak görüyorlar. Okul iklimi, öğretmenlerin okulun genel çalışma ortamı, resmi organizasyonu, gayri resmi organizasyonu, üyelerin kişilikleri ve onu etkileyen örgütsel liderlik hakkındaki algıları ile ilgilidir (Hoy ve Miskel, 2005). Ayrıca okul iklimi, öğretmenlerin motivasyonu, okul liderliği gibi kurumsal işleyişi etkileyen örgütsel değişkenlerle ilgili ortak bakış açıları ve koşulları içerir (Conley, 2006).

Okul iklimi, okul ve üyeleri arasında önemli olan günlük faaliyetlere odaklanır. Bu bağlamda okul üyelerinin davranışları olumlu bir örgütsel ortam yaratmada önemli unsurlardır. İyi örgütlenmiş bir okul ikliminde, okul ortamındaki

üyelerin olumlu tepkileri görev ve sorumlulukları yerine getirmede, okulun amaçlarına ulaşmada ve çalışma barışını sağlamada etkilidir (Taymaz, 2007). İyi bir iklime sahip bir okul, hevesli, çalışkan öğrencilere, kararlı, işbirlikçi öğretmenlere ve öğretmenler ile yöneticiler arasında kapsamlı bir güven, karşılıklı saygı ve desteğe sahip olduğu düşünülür (Ellis, 1998).

Ulusal Okul İklimi Merkezi (2007), okul iklimini tanımlamak için iki anahtar kelime kullanır: okul yaşamının kalitesi ve karakteristik özelliği. Okul iklimleri, okul paydaşlarının okul yaşamı deneyimlerine bağlıdır. Okul iklimi okulda yapılan çalışmaları olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebilir (Yurttav, 2020). Olumlu okul iklimine sahip okullar, olumsuz okul ikliminin aksine, olumlu öğretimsel ve psikolojik sonuçlar göstermektedir (Marshall, 2004). Okulların hedeflerinin, öğretme-öğrenme faaliyetlerinin ve organizasyon yapısının hayati bir yansımasıdır. Ayrıca, olumlu bir okul iklimi oluşturmak, işleyen bir topluluk içinde verimli ve ödüllendirici bir kültür oluşturmaya yardımcı olur.

2.7.1 Okul İklimi Boyutları

Okul iklimi için kısa ve öz bir tanım yapmak zor olsa da, çoğu araştırmacı fiziksel, sosyal ve akademik boyutları içeren çok boyutlu bir yapı olduğu konusunda hemfikirdir. Okul iklimi konusunun boyutlarına bakacak olursak tanımlamayı da kolaylaştırmış oluruz. Çeşitli araştırma ve çalışmalarla okul ikliminin kişisel, sosyal ve fiziksel boyutlarının olduğundan bahsedilebilir (Arslan N.T., 2004). Loukas, (2007) bu boyutları şu şekilde tanımlar:

Fiziksel boyut şunları içerir:

- Okul binasının ve dersliklerinin görünümü;
- Okul büyüklüğü ve sınıftaki öğrencilerin öğretmenlere oranı;
- Okuldaki sınıfların düzeni ve organizasyonu;
- Kaynakların mevcudiyeti; ve
- Güvenlik ve konfor

Sosyal boyut şunları içerir:

- Öğrenciler, öğretmenler ve okul yönetimi arasındaki kişilerarası ilişkilerin kalitesi;
- Öğretmenler ve okul yönetimi tarafından öğrencilere adil ve adil davranılması;
- Öğrenciler arasındaki rekabet ve sosyal karşılaştırma derecesi; ve
- Öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yönetiminin okulda karar verme sürecine katkı derecesi.

Akademik boyut şunları içerir:

- Öğretim kalitesi;
- Öğrenci başarısı için öğretmen beklentileri; ve
- Öğrenci gelişiminin izlenmesi ve sonuçların öğrencilere ve velilere derhal rapor edilmesi.

Bu kavramları biraz daha açarsak eğer şu başlıklarda sıralamamız mümkündür (NSCC, 2012):

1. Güvenlik: Kendini sosyal, duygusal, entelektüel ve fiziksel olarak güvende hissetmek temel bir insan ihtiyacıdır (Maslow, 1943). Okulda kendini güvende hissetmek, öğrencinin öğrenmesini ve sağlıklı gelişimini güçlü bir şekilde destekler (Devine ve Cohen, 2007). Bunu sağlamanın en önemli yollarından biri de okullarda herkesin eşit söz sahibi olup belirlediği kural ve normlardır (NSCC, 2012). Bu kuralları okul yönetimi, öğretmen ve öğrenci temsilcileri alır ve uyulması konusunda hassasiyet gösterilir. Aksi durumlarda uygulanacak cezanın herkes için geçerli olması güvenirlik açısından oldukça hayati önem taşır. Bununla birlikte, büyük ölçüde bir okulun iklimini tanımlayan kişilerarası ve bağlamsal değişkenlerdeki bozulmaların bir sonucu olarak, birçok öğrencinin okullarda fiziksel ve duygusal olarak güvende hissetmediğini gösteren çok sayıda araştırma vardır. Destekleyici normların, yapıların ve ilişkilerin olmadığı okullarda, öğrencilerin genellikle yüksek düzeyde devamsızlık ve düşük akademik başarı ile birlikte şiddet, akran mağduriyeti ve cezalandırıcı disiplin eylemleri yaşama olasılığı daha yüksektir (Astor, Guerra ve Van Acker, 2010).

Yakın zamanda yapılan araştırmalar, olumlu okul ikliminin saldırganlığın ve şiddetin azalmasıyla (Karcher, 2002b) ve ayrıca zorbalığın azalmasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bir çalışma, okul iklimi ile saldırganlık ve mağduriyet düzeyi arasındaki ilişkinin, her öğrencinin okula bağlılık duygularına bağlı olduğunu ortaya koymuştur (Wilson, 2004). Herhangi bir kişinin zorbalığı kabul edilemez olduğundan ve okullardaki şiddet gerçek bir sorun olarak belirlendiğinden önlemek adına, gelecekteki araştırmaların okullarda şiddet davranışını şekillendiren ve öngören karmaşık bireysel, grup ve örgütsel faktörleri eleştirel olarak incelemesi gerekir.

Eğitimcilerin de okullarda kendilerini güvensiz hissettiklerine dair artan kanıtlar var. Eğitimcilere ve personele yönelik şiddet de son yıllarda arttı (Novotney, 2009). Her yıl önemli sayıda öğretmen öğrenciler tarafından tehdit edilmekte ve/veya saldırıya uğramaktadır (Dworkin, Haney ve Telschow, 1998). Medyadan takip ettiğimiz öğretmen ve yönetici şiddet haberleri de bu savı desteklemektedir.

Okulda güvende hissetmek, eğitimcilerin etkili bir şekilde öğretebilmeleri, işlerini yapmaları ve öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için esastır. 1990'lardan bu yana özellikle okullarda şiddet, zorbalık ve taciz sorunları belgelenmiş ve tüm öğrencilerin belli bir kısmını etkilediği tahmin edilmiştir. Bu olumsuz etkilenmeler olumlu okul iklim havasını bozmakta ve sağlıklı ilerleyen eğitim öğretim sürecini aksatmaktadır. Okul zorbalığı ve tacizi, grupların veya bireysel öğrencilerin akranlarını taciz etmek için kullandıkları sosyal medyadan oluşan sanal okula taşınmıştır (Campbell, 2005). Hem yüz yüze hem de sanal olarak zorbalık ve taciz, çoğunlukla algılanan cinsel yönelim, etnik köken, sosyal sınıf ve cinsiyet farklılıklarına dayanır ve eğitimcileri şiddet önleme müdahalelerinin yanı sıra çeşitlilik eğitimi ihtiyacı konusunda uyarır. Güvenlik her okulun ilk endişesi olmalıdır, ancak okul iklimi araştırması, güvenlik endişelerini gidermenin en iyi yolunun öğretmenler, öğrenciler veliler, okul yönetimi ve diğer okul personeli arasında saygı duyulan güçlü okul toplulukları oluşturarak ve güvene dayalı ilişkiler kurarak sağlanabilir (Devine ve Cohen, 2007).

2. Örgüt İçinde Kişiler Arası İlişkiler

Öğretme ve öğrenme süreci temelde ilişkiseldir. Okullardaki ilişkileri şekillendiren normlar, hedefler, değerler ve kişiler arası etkileşimler, okul ikliminin önemli bir alanını sağlar. İklim kavramının okul iklimi çerçevesinde kendi birincil anlamı dışında kullanıldığından bahsedilmişti ancak iklim deyince aklımıza gelecek olan sıcak, soğuk vb. kavramlar aynı şekilde okul iklimi boyutunda kullanıldığında kişiler arası ilişkiler, iş birliği içinde çalışabilme becerisi, dostluk kurma, örgütün ortak ürün çıkarabilme gücü örnek olarak verilebilir (Zincirli, 2020). Okuldaki ilişkilerin en önemli yönlerinden biri, insanların birbirlerine ne kadar bağlı olduklarıdır. Bu bağlılıkların yapılan bazı kültürel, sanatsal vb. aktivitelerle hangi dereceye kadar arttığı olumlu okul ikliminin oluşması için oldukça önemlidir. Psikolojik bir bakış açısından, ilişkiler sadece başkalarıyla olan ilişkilere değil, kendimizle olan ilişkilere, kendimiz hakkında nasıl hissettiğimize ve kendimize nasıl baktığımıza da atıfta bulunur.

Anaokulunda öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkisi olumsuz ve çatışmalı ise, öğrencinin sonraki sınıflarda davranışsal ve akademik sorunlar yaşaması daha olasıdır (Hamre ve Pianta, 2001). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimleri, öğrencilerin kendi aralarındaki sınıftaki davranışsal ve duygusal katılımını doğrudan etkileyebilir (Skinner ve Belmont, 1993). Öğretmenler öğrencileri desteklediğinde ve öğrencilerle olumlu etkileşime girdiğinde, öğrencilerin daha ilgili olmaları ve uygun davranmaları daha olasıdır (Skinner ve Belmont, 1993).

Öğretmenlerin kendi iş arkadaşlarıyla ve yöneticileriyle de ilişkilerinin olumlu olması, kendi içsel mutluluk ve kabulü bakımından olumlu okul iklimine oldukça katkı sunar. Guo (2012), "öğretmenlerin birbirleriyle ve okul yöneticileri ile olan ilişkilerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilecek olan öğretmenlerin çalışma ortamının, tüm okul karakterini oluşturan etmenlerden okul iklim değişikliğine giden yolda tam aracılık ettiğini bulmuştur." Buradan hareketle olumlu bir okul iklimi için örgütteki yetişkinler arasındaki ilişkilerin önemini vurgulamak yerinde olacaktır.

Güvenli, sevecen, katılımcı ve duyarlı okul iklimleri, okula daha fazla bağlanmayı teşvik etme ve tüm kademe öğrencileri için sosyal, duygusal ve

akademik öğrenme için en uygun temeli sağlama eğilimindedir (Goodenow ve Grady, 1993). Güvenli, sivil ve sevecen okulların Ayrıca, sağlam ilişkilerin çok önemli bileşenlerinden biri, okul topluluğu üyeleri arasında 'güven' olarak tanımlanmıştır. Örneğin, Bryk ve meslektaşları, yüksek ilişkisel güvene (okul topluluğu üyeleri arasında iyi sosyal ilişkiler) sahip okulların, öğrenci başarısını artıran değişiklikler yapma olasılığının daha yüksek olduğuna dair kanıtlar buldular (Bryk ve Schneider, 2002). Örgüt içinde grup halinde bir arada çalışan bireylerin de aralarındaki olumlu etkileşim süreç içinde daha da artacak ve hissettikleri iş memnuniyeti de doğru orantılı şekilde olarak artacaktır (Ayık ve Şakir, 2014).

3. Sosyal, Duygusal, Yurttaşlık ve Etik Eğitimi

Öğretme ve öğrenme sürecinin kaliteli olması, okul ikliminin en önemli boyutlarından birini temsil eder (NSCC, 2012). Okul liderleri ve öğretmenler hem kendi motivasyonlarını artırmak hem de öğrencilerin motivasyonunu artırmak için, öğrenme ve öğretme ortamını şekillendiren normlar, hedefler ve değerler dizisini açıkça tanımlamaya çalışmalıdır. Oluşan olumsuz okul iklimi havası yöneticilerin duygu durumunu etkileyip okulda bulunan diğer örgüt elemanlarına olan tavır ve davranışlarının değişmesine sebebiyet verebilir (Zincirli, 2020). Araştırmalar, olumlu bir okul ikliminin en başta öğrencilerin öğrenme yeteneklerini desteklediği fikrini desteklemektedir. Olumlu bir okul iklimi, iş birliği içinde öğrenmeyi, grup uyumunu, saygıyı ve karşılıklı güveni teşvik eder (NSCC, 2012).

Ek olarak, bir örgüt kültürü ve iklimini bilmek, “bireysel olduğu kadar toplu tutumları, davranışları ve performansı anlamada” yardımcı olur (Ostroff, Kinicky ve Tamkins, 2003). Bir dizi korelasyonel çalışma, okul ikliminin doğrudan akademik başarı ile ilişkili olduğunu göstermiştir (NSCC, 2012).

4. Fiziksel Çevre

Bir kurumda var olan sosyal ilişkiler, işleyen düzenin aksamadan ilerlemesi ve disiplin sorunlarının az olması okul ikliminin boyutlarını açıklamada yetersiz kalacaktır. Bazen sınıf düzenine, kullanılan materyallere, öğrencilerin kendi

aralarında oynayabilecekleri alan bulma fırsatlarına kadar kısacası fiziki çevreyle alakalı sıralanacak olan maddeler de okul ikliminin boyutlarından bahsederken gereklidir (Kurt ve Çalık, 2010). Okul iklimini etkileyen diğer boyuta bakılacak olursa sınıfın fiziksel yerleşimi düzeni ve okulun çevresi şeklinde eklenebilir (NSCC, 2012). Daha az sayıda dersliklerin bulunduğu, öğrenci sayısının az olduğu ve esnek öğrenme ortamlarının yer aldığı okullar, öğrenci başarısını artırması, güvenliğinin sağlanması ve bireyler arasındaki ilişkiler gibi okul iklimini tanımlayan kavramları içermesi bakımından oldukça önemlidir (NSCC, 2012). Elbette az sayıda dersliklerin bulunması ve okul ikliminin olumlu olması tek başına yeterli etmen değildir. Ancak okul boyutunu küçültmek okul ortamını iyileştirmenin tek yolu değildir. Bunun yerine, bir okul, öğrenme ortamını iyileştirmenin bir yolu olarak daha küçük öğrenme toplulukları oluşturmaya çalışmalıdır (Cotton, 2001).

Okul alanı, öğrencilerin güvenlikle ilgili duygularını etkileyen başka bir çevresel boyuttur. Astor ve diğerleri, (2010) öğrencilerin okul binasının denetimsiz alanlarında kendilerini güvensiz hissettiklerini göstermiştir. Aslında yenilikçi sınıf düzeni, etkinlik programları ve öğrenci-öğretmen etkileşimleri gibi çevresel değişkenlerin yönetici, öğretmen ve öğrenci davranışlarını ve güvenlik duygularını etkileyebileceği öngörülebilir. Etkin ve etkileşimli okul derslikleri ve materyal kalitesinin öğrenci başarısını etkilediği ve bu ilişkinin aracısının okul iklimi olduğu tespit edilmiştir (Uline ve Tschannen Moran, 2008).

2.7.2. Öğrenciler için Okul İklimi Tanımı

Öğrencilerin, öğretmenlerin ve personelin okul iklimi hakkında nasıl hissettikleri, bireysel tutumların, davranışların ve grup normlarının temelini oluşturur. Örneğin kendini güvende hisseden okullar, öğrenciler ve öğretmenler arasında yüksek kaliteli ilişkiler geliştirirken, şiddet olasılığını da azaltır (Loukas, 2007). Ancak; bir okulun sahip olduğu ikliminin tüm üyeleri tarafından mutlaka aynı şekilde deneyimlenmediğini belirtmek önemlidir. Olumsuz okul iklimine sahip olan okullarda, bu olumsuz havayı heves kırıcı olarak algılayan öğrencilerin okulu bırakmaya ya da mezun olduktan sonra bir üst öğrenimlerine devam etmemelerine yol açtığı bilinmektedir (Barth, 2002, s.10). Bu tür olumsuz okul iklimine sahip olan

okullarda; öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarına olan inançları oldukça zayıftır, buradan hareketle de öğrencilerin motivasyonları düşüktür, öğretmen-öğrenci-yönetici arasındaki iletişim zayıf ya da sorunludur, öğrencilerin uyması gereken okulun belirli ve açık kuralları yoktur ya da öğrencilerin moralleri bozuktur (Hernandez ve Seem, 2004).

Dolayısıyla bir öğrenci, öğretmeninin ya da okul yöneticilerinin kendisine değer vermediğini hissederse, bu algı öğrencinin sınıftaki davranışını etkileyecektir. Ayrıca, bireysel özellikler bu algıları etkileyebilir ve saldırgan olan öğrenciler, olmayanlara göre okul iklimini daha olumsuz algılayabilirler (Loukas, 2007).

Aksine; olumlu okul iklime sahip olan okullarda öğrencilerde bulunan davranışsal ve duygusal bozuklukların zamanla düzeldiği de bilinmektedir. Öğretmenleri ve akranları ile pozitif bir iletişim geliştiren öğrencilerin akademik başarılarının arttığı da gözlemlenmiştir (Doğan, 2012).

Bu tür bulgular, algılanan yüksek kaliteli bir okul ikliminin tüm öğrenciler için avantajlı olmasına rağmen, olumsuz sonuçlar açısından risk altındaki öğrenciler için özellikle faydalı olabileceğini göstermektedir. Tinto ise (1993), öğrencilerin okuldan akademik, sosyal ve kişisel desteğe ihtiyaç duyduklarını ileri sürmektedir. Bu desteğin, biçimi ne olursa olsun, hazır olması ve öğrencilerin toplam okul deneyiminin diğer bölümleriyle bağlantılı olması gerekir. Tinto'nun modeli, okulların bir öğrencinin entegrasyon sürecinde proaktif bir rol üstlenme ihtiyacını doğrular ve olumlu bir okul ikliminin desteklenmesine katılmanın öneminin altını çizer.

2.7.3. Öğretmen ve Okul Yönetimi Bakımından Okul İklimi Tanımı

Bir birey okul iklimini okulun kişiliği olarak görüyorsa, okulda uzun süre bulunan ve karşılıklı iş ve işlemleri yürütmek mecburiyetinde olan öğretmen ve okul yönetimi topluluk duygusunu oluşturan o kişiliği tasvir etmenin bir yolu olarak görülebilir. Glynn (1981), homojenlik, karşılıklı bağımlılık, paylaşılan sorumluluk ve ortak amaç ve değerleri topluluk duygusunun temel unsurları olarak tanımlar. McMillan ve Chavis (1986) topluluğa ait olma, toplulukta iş birliği, ihtiyaçların karşılanması ve paylaşılan duygusal bağlantıyı topluluk duygusunun en önemli özellikleri olarak tanımlarlar.

Rovai, Wighting ve Lucking (2004) bir eğitim ortamında topluluk duygusunun, sosyal topluluk ve öğrenen topluluk olarak etiketlenebilecek iki temel boyut içerdiğini söyler. McMillan'ın (1996) çalışmalarından türetilen sosyal topluluk, iş sorumluluklarını yerine getirirken okul topluluğunun ruh, uyum, güven, güvenlik, etkileşim, karşılıklı bağımlılık ve aidiyet duygularına ilişkin duygularını temsil eder. Öğrenen topluluk ise, topluluk üyelerinin grup normlarını ve değerlerini ne ölçüde paylaştıklarına ve grup üyeliği tarafından eğitim amaç ve beklentilerinin ne ölçüde karşılandığına ilişkin duygularından oluşur. Bu nedenle öğrenme topluluğu, ortak amaç ve değerlerin topluluğun temel unsurları olduğunu savunan Glyn'nin (1981) çalışmalarıyla yakından ilişkilidir.

Güçlü bir okul topluluk duygusu, beceri temelli öğretimin kitlesel sunumuna odaklanan bir eğitime değil, öğrenciler için bireyselliğe değer veren bütünsel bir eğitim yaklaşımına dayanan bir sosyalleşme deneyimini büyük ölçüde yansıtır. Bu ortak amacın alınabilmesi için de okul yönetimi ve öğretmenler arasında sıkı bir iş birliği ve olumlu bir iklimin olması şarttır.

2.8. YURT İÇİ VE YURT DIŞI ARAŞTIRMALAR

Literatürde "Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında Okul İklimi Durumu" başlığıyla birebir benzer olan herhangi bir araştırma çalışmasına rastlanmamıştır. Ancak yakın içeriğe sahip yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelenmiştir. Ulaşılan bu çalışmaların var olan "Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında Okul İklimi Durumunun İncelenmesi" konusuyla benzerlik göstermesi çalışmayı sonuçlar bakımından daha da zenginleştirmektedir.

Çiftçi (2017), çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi konusunda araştırma yapmıştır. Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 36 farklı branştaki öğretmenle yarı yapılandırılmış nitel bir çalışma yürütmüştür. Öğretmenleri yüksek derecede motive eden ya da motivasyonunu bozan etmenler üzerinde durmuştur. Öğretmenlere okul iklimini etkileyen faktörlerle alakalı açık uçlu görüşme soruları yöneltilmiş ve öğretmenler de okuldaki iş performanslarını en çok etkileyen faktörlerin başında çalışma olanakları ve okulun fiziki imkanlarının motivasyonlarını artırdığını ya da azalttığını ifade

etmişlerdir. Görüşmeye katılan 36 öğretmenin hepsi; yenilikçi öğrenme ortamlarında var olan dijital içeriklerin kullanılması, belli sınıf mevcuduna sahip olan esnek öğrenme ortamları, makerspace alanlarının olmasının motivasyonlarını artırdığını ve bunun tersine bu donanımlara sahip olmayan ortamların da motivasyonlarını ve bu sebeple iş performanslarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

Bradbeer vd. (2019), yenilikçi öğrenme ortamlarının öğretmenlerin düşünce yapısına, duygu durum ve motivasyonları ve bu noktadan da dolaylı olarak öğrencilerin başarıları üzerine etkisi üzerine yapılan sistematik bir çalışma yürütmüşlerdir. 2000 ile 2015 yılları arasında yayınlanan 2.943 çalışma tekrardan ele alınmış ve bunlardan 12 adedi bu çalışmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmalardan yenilikçi öğrenme ortamlarının öğretmenlerin düşünce yapılarını ve motivasyonlarını olumlu derecede etkilediği ve bu durumun da öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği paylaşılmıştır. Bu bakımlardan yapılan bu çalışmayla sonuçları bakımından benzer yönler bulunmaktadır.

Akkanat (2019), bilim ve sanat merkezlerinde devam eden öğrencilerin fen yeteneklerini okul iklimi ve akademik katılımın yordaması üzerine nicel bir model çalışması yapmış ve Türkiye'de bulunan 14.493 öğrenciden veri toplamıştır. Birkaç farklı ölçeğin içinde 22 soruluk Çalık ve Kurt (2019)'un geliştirdiği okul iklimi ölçeği de kullanılmış ve bu algılarını ortaya çıkaracak sorular sorulup nicel olarak yorumlanmıştır. Öğrenciler verdikleri cevaplarda akranları ve öğretmenleriyle birlikte yaptıkları etkinlik ve işbirlikçi çalışmaların ve okuldaki yenilikçi fiziki ortamın okul iklimine olumlu yönde etkisinin olduğundan bahsetmişlerdir.

Eral (2019), esnek öğrenme ortamlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin yenilikçi uygulamaları üzerine bir durum çalışması yürütmüş ve Türkiye'de var olan Geleceğin Sınıfları'nda görev yapan öğretmenlerle çalışmıştır. Türkiye'nin farklı dört ilindeki yenilikçi ortamlarda bulunan 6 öğretmenle durum çalışması yürütülmüş ve bu ortamlardaki fiziksel alan tasarımı, dijitalleşmenin ve pedagoji çalışmalar hakkında görüşleri nitel araştırma yöntemiyle toplanmıştır. Bunun yanında gözleme de yer verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan bu görüşme ve gözlem sonunda yenilikçi öğrenme ortamının, kullanılan teknolojinin öğrencileri ve öğretmenleri motive ettiği sonucuna varılmıştır. Deneyimleyerek elde edilen bilgilerin öğrenmeyi daha kalıcı

hale getirdiği ve esnek öğrenme ortamlarının gelecekle alakalı öğrencilerin meslek seçiminde yordayıcı ve belirleyici olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin akranlarıyla iş birliği yapmasının da sınıfın olumlu iklimine oldukça katkı sunduğu paylaşılmıştır.

Güneş (2022), kimya öğretmenlerinin Tasarım ve Beceri Atölyeleri için gerekli öğretmen yetkinlikleri hakkındaki görüşlerini almıştır. TBA'lar da farklı disiplinler için oluşturulmuş atölyelerden oluşmaktadır. Bu çalışma Erzurum ilini kapsayan ve 46 kimya öğretmenin TBA'lar için gerekli olan öğretmen yetkinliklerinin ne olduğu hakkında nitel ve nicel yollarla görüşlerinin alındığı bir yüksek lisans tezi olmuştur. Bahsi geçen çalışmanın yapılan "Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının Olduğu Okullarda Okul İklimi Durumu" çalışmasıyla bir sonucu bakımından benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. TBA'lardaki öğretmenlerin sahip olması gereken 21. yy. becerileri hakkında görüşlerini bildirmelerinin yanında öğrencilerin TBA'larda kendi öğrenme sorumluluklarını almalarının okula olumlu katkılar sunduğunu da paylaşmışlardır. Okul iklimine katkı sunduğu anlaşılabilir. Bu yönden benzerlik göstermektedir.

Fraser vd. (1987), alternatif ortaöğretimleri (liseleri) değerlendirmede, sınıflar ve okul iklimi bakımından incelenmesi adına bir çalışma yürütmüşlerdir. Yetişkin öğrenciler için uygun bir akademik başarının ötesinde değerler sistemi sağlamayı amaçlayan bazı alternatif liseler, hem öğrencilerin sınıf ortamına ilişkin algıları hem de öğretmenlerin okul ortamına yönelik algıları açısından değerlendirilmiştir. Alternatif okullardan, 45 sınıftaki 536 öğrenciden oluşan bir örneklem Kolej ve Üniversite Sınıf Ortamı Envanterine ve 106 öğretmenden oluşan bir grup Okul Düzeyinde Çevre Anketine yanıt vermişlerdir. Bazı kontrol gruplarına göre, alternatif liselerdeki öğrenciler; sınıflarını daha fazla katılım, memnuniyet, yenilikçilik ve bireyselleşme olarak algılarken, alternatif okullardaki öğretmenler daha fazla mesleki ilgi, başarı odaklılık ve yenilikçilik algıladılar. Bu olumlu görüşlerin okul ortamını ve öğretmen ve öğrencilerin düşünce yapısını olumlu yönden etkilemesi bahsi geçen çalışmayla benzerlik gösterdiğini ifade etmektedir.

Mısırlı (2021), eğitimdeki maker hareketi ve okullardaki TBA'ların bir eğitim ortamı olarak değerlendirilmesi hakkında toplamda 144 öğretmen ve okul

yöneticisinin görüşleri alınmış; nitel ve nicel olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen nicel verilerin frekans analizi ve nitel verilerin de içerik ve betimsel analizleri yapılmış bunun sonucunda da yenilikçi olan bu öğrenme ortamlardaki fiziksel ortamın ve teknolojik olan ya da olmayan donanımların öğretmenleri oldukça tatmin ettiği bu nedenle de motivasyonlarını artırdığı paylaşılmıştır. Ancak süreç odaklı olan yenilikçi öğrenme ortamlarının aksine sonuç odaklı olan müfredatların ve öğrencilerdeki sınav kaygılarının TBA'larda çalışan öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü ve bu şekilde de okul iklimini de olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Bu bakımdan bahsi geçen bu çalışma araştırma sonuçları bakımından farklılık göstermektedir.

Blackmore vd. (2011), tarafından yapılan "Yenilikçi Öğrenme Ortamları" araştırma çalışmasında yenilikçi öğrenme ortamlarının ne dereceye kadar öğrencileri sosyal, duyuşsal ve bilişsel yönlerden etkileyip geleceğe yönelik karar verme becerilerinin değerlendirilmesi bakımından değerlendirilmiştir. Çalışmaya Victoria Bölgesi'ndeki 12 yenilikçi okul ve Deakin Üniversitesi'nden araştırmacı, asistanlar katılmış ve yenilikçi öğrenme ortamlarının örgütü oluşturan bileşenler arasındaki iş birliğinin ve pedagojik çalışmaların oluşmasına oldukça katkı sunduğu belirtilmiştir. Ayrıca okul yöneticileri ve meslektaşlar arasında sunulan destekleyici ve pozitif yöndeki desteğin daha iyi çalışmaların ortaya çıkmasına yardım ettiği paylaşılmıştır. Bu bakımdan pozitif okul ortamına katkı sunduğu anlaşılmaktadır ve bahsi geçen çalışmayla benzerlik taşımaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu kısımda, yapılan araştırmanın modeli, veri toplama aracı, çalışma grubu ve verilerin nasıl toplandığı ve çalışmanın geçerliği ve güvenirliği ile alakalı süreçten bahsedilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada, veriler nitel araştırma yoluyla toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011), nitel araştırma modelini belge analizi, gözlem ve görüşme yapma gibi nicel olmayan veri toplama tekniklerinin yer aldığı, bir olaya, duruma ya da konuya ilişkin algıların ve durumların kendi çevresinde gerçek ve holistik bir düzende ele alınması süreci olarak tanımlamışlardır (s. 39).

Araştırma yapılırken nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum (örnek olay) çalışmasına yer verilmiştir. Durum çalışmalarında araştırmacı, ispat etme kaygısı taşımadan araştırma verilerini toplayarak çalışılan konu üzerine ayrıntılı inceleme yapma fırsatına sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ankara ilinde bulunan yenilikçi öğrenme ortamlarındaki okul iklimi durumunun çalışılması derin bir inceleme gerektirmektedir. Bir veya birkaç durumun üzerinde derinlemesine çalışılması fikri nitel durum çalışmalarının en hayati özelliğidir (An, 2020).

Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre; araştırmacı durum çalışması yaparken şu sekiz aşamayı izlemelidir:

1. Araştırmaya konu olacak soruların oluşturulması
2. Alt problemlerin belirlenmesi
3. Analiz birimlerinin geliştirilmesi
4. Üzerinde çalışılacak durumun saptanması
5. Araştırmaya katkı sunacak uygun bireylerin seçilmesi
6. Verilerin elde edilmesi ve bunların alt problemlerle bağlantı kurulması

7. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması
8. Ortaya çıkan durum çalışmasının rapor haline getirilmesi (s.281)

Bu aşamalardan hareketle söz konusu araştırmada, okul iklimi boyutları göz önüne alınarak oluşturulan alt problemlerden görüşme soruları belirlenmiştir. Analiz birimleri geliştirilmiş, üzerinde çalışılacak durum saptanmış ve daha sonradan en sağlıklı veriyi toplamak adına çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubundan elde edilen veriler, çözümlenerek dokuz farklı temalar ve kodlar altında analiz edilip yorumlanmıştır ve en sonunda da rapor edilmiştir.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Nitel görüşmelerdeki amaç katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda bireylerin hayatı nasıl algıladıkları hakkında bir fikre varmak, tecrübelerini öğrenmek ve konu hakkındaki düşüncelerini almaktır (Patton, 2014, s. 348). Nitel araştırmalarda veri toplamak için çalışma grubunun seçiminde birlikte çalışılacak araştırma grubunun seçim süreciyle ilgili düşüncelere bakıldığında amaçların önem taşıdığı görülmektedir (Yalçın, 2015, s. 72). Nitel araştırmalardaki temel hedef hazırlanan araştırma içeriğinin yanıtlanmasında en sağlıklı verileri toplamak için en çok katkı sunacak katılımcıların seçilmesi ve bu amaçla da araştırma sorusunun en doğru şekilde anlaşılabilmesine ortam sağlanmasıdır (Creswell, 2003). Fraenkel ve Wallen (2009), yöntem olarak seçilen amaçlı örneklemede, araştırmayı yapacak olan kişinin öncelikle araştırmanın özelliklerini belirlediğini ve ondan sonra da çalışmanın amaçlarına uygun olacak veri kaynaklarının seçiminden bahseder; çünkü bu durumun çalışma alanıyla alakalı sahip olunan bilgi ve birikimin hayati bir önem taşıdığını vurgular (s. 99).

Bu sebeple bu araştırmada da görüşme grubu seçilirken nitel araştırma örnekleme seçimi yöntemlerinden olan amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme ile oluşturulan görüşme grubunu, Ankara ilindeki iki yenilikçi ortaokul ve bir yenilikçi ilkokulda çalışan farklı branşlardaki öğretmenler oluşturmuştur. Türkiye'de Avrupa Okul Ağı tarafından önceden belirlenmiş kriterlere sahip olduktan sonra akredite edilip desteklenen belli sayıda okul bulunmaktadır. Bunlardan üçü Türkiye'nin Ankara ilinde bulunmaktadır. Ankara'da yenilikçi

öğrenme ortamlarında çalışan 26 öğretmen vardır. Bu öğretmenlerden 20 kişi görüşmeyi kabul etmiştir. Kendi özgür iradeleri ile çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin tamamı, FCL projesi kapsamında bir yıllık süre içinde yüz yüze ve uzaktan olarak yenilikçi öğrenme ortamları hakkında kurs almışlardır. Bu kurslar yerel ve uluslararası düzeyde olan kurslardır. Bu deneyime sahip kişilerden konuyla ilgili en sağlıklı verilerin toplanacağı düşünüldüğünden uygun bulunmuştur. Çalışma grubunun seçilmesindeki en önemli ölçüt yenilikçi öğrenme ortamları hakkında ilgili kursları ve sertifikaları almış olup aktif olarak bu ortamlarda ders yapan öğretmenler olmuştur. Tablo 2'de görüşmeye katılan öğretmenlerin listesi verilmiştir.

Tablo 2: Görüşmeye Katılan Öğretmen Listesi

	Cinsiyet	**Kademe**	**Branş**	**Kıdem**
Öğretmen 1	Kadın	İlkokul	Sınıf Öğretmenliği	13 yıl
Öğretmen 2	Erkek	İlkokul	İngilizce Öğretmenliği	9 yıl
Öğretmen 3	Kadın	Ortaokul	İngilizce Öğretmenliği	11 yıl
Öğretmen 4	Kadın	Ortaokul	Matematik Öğretmenliği	7 yıl
Öğretmen 5	Kadın	Ortaokul	Fen Bilimleri Öğretmenliği	6 yıl
Öğretmen 6	Erkek	İlkokul	Sınıf Öğretmenliği	19 yıl
Öğretmen 7	Erkek	Ortaokul	Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği	14 yıl
Öğretmen 8	Kadın	Ortaokul	Matematik Öğretmenliği	8 yıl
Öğretmen 9	Kadın	Ortaokul	Türkçe Öğretmenliği	7 yıl
Öğretmen 10	Kadın	Ortaokul	Bilişim	14 yıl

			Teknolojileri ve Yazılım Öğretmenliği	
Öğretmen 11	Kadın	Ortaokul	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	11 yıl
Öğretmen 12	Kadın	Ortaokul	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	16 yıl
Öğretmen 13	Erkek	Ortaokul	T.C. İnkilap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretmenliği	18 yıl
Öğretmen 14	Erkek	Ortaokul	Türkçe Öğretmenliği	6 yıl
Öğretmen 15	Kadın	Ortaokul	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	7 yıl
Öğretmen 16	Erkek	Ortaokul	Fen Bilimleri Öğretmenliği	8 yıl
Öğretmen 17	Kadın	Ortaokul	Görsel Sanatlar Öğretmenliği	11 yıl
Öğretmen 18	Erkek	Ortaokul	Matematik Öğretmenliği	7 yıl
Öğretmen 19	Kadın	Ortaokul	Türkçe Öğretmenliği	8 yıl
Öğretmen 20	Kadın	Ortaokul	Fen Bilimleri Öğretmenliği	9 yıl

Tablo 2'de görüşmeye katılan öğretmenlerin adı verilmeden "Öğretmen X" şeklinde cinsiyet, kademe, kıdem ve branş bilgileri verilerek tablolaştırılmıştır. Tabloda belirtildiği gibi görüşmeye katılan öğretmenlerden on üçünün cinsiyeti kadın geriye kalan yedisinin ise cinsiyeti erkektir. Yenilikçi öğrenme ortamları ilkokul ve ortaokul kademelerini içerdiğinden Sınıf, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri,

Matematik gibi farklı branşlardan öğretmenler görüşmeye katılmıştır. Öğretmenlerden en az mesleki tecrübeye sahip kişinin 6 yıllık görev yılı; en fazla mesleki tecrübeye sahip kişinin ise 19 yıllık görev yılı vardır. Araştırmanın yapıldığı sınıflar, arka arkaya sıraların dizildiği geleneksel sınıflardan farklı olarak donanımlı makerspace ve farklı öğrenme alanlarına sahiptir. Ayrıca sınıflarda akıllı tahtalar mevcut öğrencilerin bireysel ve grup halinde çalışmalarına olanak sağlayacak ortamlar da vardır. Görüşmeye katılan öğretmenler bazı günlerde bir arada derse girip disiplinlerarası ders işlemekte bazı günlerde de bireysel olarak derslere katılmaktadırlar.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Hazırlanmış olan görüşme formundaki soruları yanıtlayacak öğretmenlerin yenilikçi öğrenme ortamlarında görev yapıyor olmasına dikkat edilmiştir. Bunun için de Avrupa Birliği tarafından finanse edilen FCL projesinde birlikte çalışılan Ankara'daki öğretmenlerle çalışılmıştır. Görüşme sorularının katılımcılara uygulanmasından önce sorular için iki öğretim üyesine danışılıp uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca, bir Türkçe ve bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine de danışılarak soruların dil bakımından uygunluğu, açıklığı ve gramatik yönlerden değerlendirmeleri istenmiştir. Bunlardan başka yine yenilikçi öğrenme ortamlarında çalışan iki farklı öğretmene gösterilerek kapsamı ve içeriği yönünden uygunluğu hakkında görüş alışverişi yapılmıştır.

Araştırmanın amacı ve alt amaçları, katılımcıların konuyla alakalı tecrübeleri göz önüne alınarak nitel araştırma veri toplama araçlarından olan görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada, yarı yapılandırılmış şekilde oluşturulan görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmenin, sosyal bilimlerde verileri toplarken en çok başvurulan araç olduğu bilinmektedir ve bunun sebebi de araştırmaya katılan bireylerin tecrübe, duygu, düşünceleri ve fikirlerini elde etme konusunda oldukça etkin bir yöntem olmasıdır (Briggs, 1986). Görüşme formunda hazırlanmış sorular yenilikçi öğrenme ortamlarında çalışan öğretmenlere yöneltilmiştir. Hazırlanan görüşme formu okul iklimi boyutları göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki görüşleri planlanmış altı açık uçlu soru ile bir araya getirilmiştir.

Hazırlanan görüşme formu üniversitede Eğitim Yönetimi alanında görev yapan iki öğretim üyesiyle görüşülerek uzman görüşleri alınmıştır.

Bu şekilde Ankara ilindeki yenilikçi öğrenme ortamında görev yapan tüm öğretmenlerle bir araya gelinmiş görüşme sorularında yer alan sorular için araştırmanın konusu ve amacından bahsedilmiştir. Belli kavram tanımlamaları yapılıp konu aydınlatılmaya çalışılmıştır. Daha sonra uygun olan gün ve saatte öğretmenlerle görüşme soruları paylaşılarak verdikleri cevaplar kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar daha sonradan doküman üzerine transkript edilerek cevapların tematik analizleri yapılmıştır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANMASI

Görüşme formunda yer alan sorular, yukarıda anlatıldığı gibi belirlenmiştir. 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Ekim döneminde öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Aynı Eğitim Öğretim döneminin Kasım ayında gerekli resmi izin alındıktan sonra gönüllü olan öğretmenlerle yenilikçi öğrenme ortamları ve okul iklimi üzerine görüşme soruları yöneltilmiş ve veriler toplanmıştır. Ankara'da seçilen farklı üç okuldaki yirmi öğretmene araştırmanın içeriği ile ilgili tanımlar yapılmıştır. Öğretmenlere araştırmanın gidişatından bahsedilip görüşme sorularının cevaplanması için bir hafta süre içinde 15-20 dakikalık bireysel görüşmeler planlanmıştır. Her gün uygun olan üç ya da dört farklı öğretmenle bireysel olarak görüşülmüş ve verdikleri cevaplar isimleri formlarda yer almadan not edilmiştir. Sorular sorulduktan sonra sondalarla (probes) konunun dışına çıkılmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların rahat hissettikleri ortamda sorulara içtenlikle cevap vermeleri beklenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011), katılımcıların görüşmeye katıldığı bu rahat ortamı hazırlamanın araştırmacının asıl görevi olduğunu ifade eder (s. 120). Bu şekilde en sağlıklı verilerin toplanması amaçlanmıştır.

Katılımcı öğretmenlere özellikle "Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında Okul İklimi" hakkında bilgi verilmiş ve bu kavramın yenilikçi öğrenme ortamlarda değişken olması açısından değerlendirileceği ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan yirmi öğretmenin tamamı yenilikçi öğrenme ortamları ile alakalı Avrupa Birliği tarafından desteklenen FCL projesi ile eğitim aldıklarını, çevrimiçi webinarlara ve

yüz yüze çalıştaylara katıldıklarını, bilgi sahibi olduklarını, kendilerine bu ortamlardaki okul iklimiyle alakalı proje kapsamında ön test-son test yapıldığını ve aktif olarak bu ortamlarda ders yaptıklarını belirtmişlerdir.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI

Araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesinde nitel olarak seçilen "tematik analiz" yöntemi seçilmiştir. Tematik analiz, veriler içindeki temaları tanımlama, analiz etme ve raporlama yöntemidir (Braun ve Clarke, 2006). Oluşturulan veri kümelerini zengin ayrıntılarla minimum düzeyde düzenler ve açıklar. Ancak basitçe düzenlemelerin ötesinde, araştırma konusunun çeşitli yönlerini yorumlar (Boyatzis, 1998). Teorik olarak sağladığı özgürlüğü sayesinde tematik analiz, potansiyel olarak zengin ve ayrıntılı ancak karmaşık bir veri açıklaması sağlayabilen esnek ve kullanışlı bir araştırma aracı sağlar. Bu yönteme göre araştırmadan toplanan veriler üzerine önceden karar verilmiş konulara göre yorumlanır ve özet hale getirilir. Elde edilen bu veriler görüşme sorularındaki soru kapsamlarına göre farklı temalara göre bir araya getirilebileceği gibi daha dar kapsamda görüşme formundaki soru boyutları da göz önüne alınarak oluşturulabilir.

Braun ve Clarke (2006), tematik analiz aşamalarını ve bunun nasıl yapılacağını Tablo 3'te verildiği gibi sıralar (s. 35):

Tablo 3: Tematik Analiz Aşamaları

Aşamalar	**Sürecin Tarifi**
1. Verileri tanıma	Verileri gerektiğinde transkript etmek, yeniden okumak, ilk göze çarpan fikirleri not etmek.
2. Başlangıç kodlarının oluşturulması	Verilerin en çok tekrarlanan kısımlarını tüm veri setinde sistematik bir şekilde kodlamak, her bir kodla ilgili verileri harmanlamak.

3. Tema oluşturulması	Kodları potansiyel temalar halinde harmanlamak, her bir potansiyel tema ile ilgili tüm verileri toplamak.
4. Temaların gözden geçirilmesi	Temaların kontrol edilmesi, kodlanmış alıntıları tüm veri seti ile ilişkili olarak çalışır hale getirmek ve analizin tematik bir "haritasını" oluşturmak
5. Temaları tanımlama ve adlandırma	Her temanın özelliklerini ve analizin anlattığı genel çalışmayı geliştirmek için devam eden analiz; her tema için net tanımlar ve adlar oluşturmak.
6. Raporun hazırlanması:	Elde edilen verilerden dikkat çekici, ikna edici alıntı örneklerinin seçimi, seçilen alıntıların son analizi, analizin arka tarafını araştırma sorusu ve literatürle ilişkilendirme, analizin bilimsel bir raporunu oluşturma.

İlgili Tablo 3'teki tematik analizin doğasından yola çıkarak görüşmeyle toplanan öğretmen görüşleri kaydedilmiş ve araştırmacı tarafından sonradan dinlenerek transkript edilmiştir. Yirmi farklı metindeki veriler incelenmiş ortak içerik ve benzerliklerine göre ayrılmıştır. Her bir katılımcıdan elde edilen veri gözden geçirilerek gruplandırıldıktan sonra içeriklerin içlerinde ve karşılıklı olarak benzerlikleri göz önüne alınmıştır. Bu benzer içeriklerden dokuz farklı tema ve kodlar oluşturulmuş; tablo haline getirilerek raporlaştırılmıştır. Bu tema ve kodlardan yola çıkarak araştırmacı görüşmeye katılan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılara yer vererek oluşturulan temaları destekler ayrıntılara yer vermiştir. Gruplanan verilerin mevzuatla uygunluğu yönünden ele alınmıştır. Ele alındıktan sonra bazı görüşlerin mevzuata uyduğu, bazılarının uymadığı ve diğer farklı görüşler fark edilmiştir.

Katılımcı görüşleri yalnızca kendi içlerinde betimsel olarak değil aynı zamanda karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek de yorumlanmıştır.

3.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK

Söz konusu araştırmada sonuçların geçerlilik ve güvenirliğini sağlamak adına hassasiyet gösterilmiştir. Ancak bu konudan önce geçerlilik ve güvenirlik tanımlarından bahsedilmesinde fayda görülmektedir. Güvenirlik "rastgele veya tutarsız ölçüm hataları" olarak tanımlanır ve nitel araştırmalarda güvenirlik "verilerin tutarlı bir şekilde kategorize edilme derecesi" ile ilgilidir (Mackey & Gass, 2012, s. 204). Nitel araştırmalarda veri kodlama, nitel araştırma yönteminin kritik yönü olarak kabul edilir ve geçerliliğe katkıda bulunan en önemli kısımdır (Mackey ve Gass, 2012).

Gibbs (2007), araştırmanın güvenirliği ile ilgili birkaç öneri sıralar:

- Görüşme formundan elde edilen transkriptleri, dokumana geçirme sırasında belirgin hatalar içermediklerinden emin olmak için kontrol edin.
- Kodlama sürecinde kodların tanımında ve anlamında bir kayma olmadığından emin olun. Bu, verileri sürekli olarak kodlarla karşılaştırarak; kodların tanımları hakkında notlar yazarak gerçekleştirilebilir.
- Ekip araştırması için, düzenli olarak belgelenen toplantılarla ve analizi paylaşarak kodlayıcılar arasındaki iletişimi koordine edin.
- Bağımsız olarak türetilmiş sonuçları karşılaştırarak farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen kodları çapraz kontrol edin.

Veri geçerliliği ise, "bir çalışmanın araştırmayı amaçladığı temel yapıyı ölçmek için prosedürün uygunluğu" olarak tanımlanır (Mackey & Gass, 2012, s. 203). Nitel araştırma yönteminde geçerlilik, "araştırmanın iyi temellendirilmiş olması ve toplanan verilerle desteklenebilir olması" anlamına gelmektedir (Webster ve Mertova, 2007, s. 90). Bu durum çalışmasında da geçerlilik ve güvenirliği sağlamak için geçerlilik ve güvenirlik tanımları dikkate alınmıştır. Nitel verilerin geçerliğini sağlamak için verilerin uygun temalara ve kodlara ayrılması için iki uzmana ve yenilikçi öğrenme ortamında görev yapan öğretmenlere danışılmıştır. İki uzman da üniversitede eğitim bilimleri alanında görev yapan öğretim üyeleridir. Ayrıca, veri toplama aracının geliştirilmesi, aracın pilot uygulaması, veri toplama

prosedürlerinin düzenlenmesi ve raporlamanın tüm aşamalarında uzmanlara danışılmış ve gerekli resmi izinler alınmıştır. Ayrıca veri çeşitliliğini sağlamak adına yirmi farklı öğretmenden veriler toplanmıştır.

Nitel araştırmada inandırıcılık, bulguların doğruluğuyla ilgilidir ve araştırma tasarımının, katılımcıların ve bağlamın temsili olarak nasıl oluşturulduğuyla ilgilidir (Ary, Jacobs ve Sorensen, 2010). Verilerin detaylı olarak toplanması ve yorumlanması adına görüşme yoluyla çalışma grubundan veriler öğretmenlerin görev yaptığı yenilikçi öğrenme ortamlarında toplanmış ve verilerin titizlikle transkript edilmesi adına ses kayıtları alınmıştır. Gönüllü olan öğretmenlere süreç hakkında bilgi verilmiş ve bunu kabul ettiklerine dair "Katılımcı Kabul Formu" imzalatılmıştır. Bu şekilde çalışmaya katılan öğretmenlerin ses kayıtlarının alınmasını ve paylaştıkları bilginin araştırma kapsamında kullanılmasını kabul etmiş oldukları varsayılmıştır. Görüşme sorularının doğru anlaşılması adına katılımcı öğretmenlere konu ile alakalı gerekli bilgiler verilmiş ve belli tanımlar yapılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlere öncesinde yenilikçi öğrenme ortamları hakkında aldıkları kurslar, çevrimiçi webinarlar sorulmuş ve hepsinin de benzer kurslar aldıkları tespit edilmiştir. Bu şekilde en uygun grubun seçildiği varsayılmıştır. Sondalar ile görüşme soruları hakkında belli ipuçları verilmiş; konunun dağılmamasına özen gösterilmiştir. Geçerliliği ve güvenirliği sağlamak adına görüşme gününün öğretmenlerin en uygun saati olmasına ve soruların uygun sayı ve içerikte olmasına dikkat edilmiş bu şekilde en sağlıklı verilerin toplandığı varsayılmıştır. Dokümana transkript edilen veriler de raporlaştırılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölüm, Ankara ilindeki üç yenilikçi öğrenme ortamının olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin yenilikçi öğrenme ortamlarındaki okul iklimi ile ilgili düşünceleri hakkında yorumda bulunabilmek için hazırlanan görüşme soruları ile görüşlerinin neler olduğuna dair bulguları ve bunlara ait yorumları içermektedir. Bunun için dokuz farklı tema ve kodlar oluşturulmuştur. Öğretmen görüşlerine göre oluşturulan kodlar altında bu kodları destekleyen görüşlere yer verilmiştir. Görüşme sorularına verilen cevaplardan yola çıkılarak oluşturulan dokuz farklı temanın genel tablosu Tablo 4'te gösterildiği gibidir:

Tablo 4: Dokuz Ana Tema

Tema No	**Tema Adı**
Tema 1	İyileşen Çalışma Şartları
Tema 2	Olası Zorluklar
Tema 3	Teşvik Edici Öğrenme Ortamı
Tema 4	Sınıf İklimini İyileştirme
Tema 5	Kişiler Arası Etkileşimin Artması
Tema 6	Geliştirici Yönetim Tarzlarının Kullanılması
Tema 7	Sınırlandıran Yönetim Tarzının Yansıtılması
Tema 8	Meslektaşların Etkili İletişim Geliştirmeleri
Tema 9	Çatışma Yönetimine Sevk Etme

Tablo 4'te özet olarak gösterilen temalar aşağıda başlıklarda, temalar ve görüşme sorularında en çok tekrar edilen ifadelerden oluşan kodlar üzerinden yorumlar yapılmıştır.

4.1. İYİLEŞEN ÇALIŞMA ŞARTLARI

Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının Olduğu Okullarda çalışan öğretmenlere "Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının öğretmenlerin motivasyonunu artırmada nasıl bir etkisi olduğu" hakkındaki soru yöneltilmiş ve verilen cevaplarla Tablo 5'te gösterilen tema ve kod tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 5: Tema 1 "İyileşen Çalışma Şartları"

Tema 1	**Kodlar**
İyileşen Çalışma Şartları	İstekli öğrenci sayısının artması Öğrenme ortamı olarak yenilikçi ortamın kullanılması Teknoloji destekli ortamın sağlanması Yenilikçi yaklaşımlara, yöntemlere başvurulması Esnek altı farklı öğrenme alanın olması

Tablo 5'te belirtilen Yenilikçi Öğrenme Ortamında çalışan toplamda yirmi öğretmenden alınan görüşler birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin hepsi benzer cümlelerle yenilikçi öğrenme ortamlarının doğrudan ya da dolaylı bir şekilde "öğretmen motivasyonunu" artırdığını bildirmektedir.

4.1.1. İstekli Öğrenci Sayısının Artması

Öğretmenlerden on biri (Öğretmen 1-4-5-6-7-10-12-13-15-16-17) bu yenilikçi ortamların bir parçası olan öğrencileri heyecanlandırmasından ve istekli öğrenci sayısının artmasından dolayı bu olumlu değişim ve mutluluğun dolaylı olarak kendilerini de olumlu etkilediklerini ve motivasyonlarını oldukça artırdığını belirtmişlerdir. **Öğretmen (10),** *"Yenilikçi öğrenme ortamında motive olmuş, güdülenmiş ve istekli öğrencilerin sayısı arttığı için öğretmenlerimizin de bu doğrultuda moral ve motivasyonu artıyor, onlar da bilginin en etkili biçimde aktarılması için her geçen gün ellerinden geleni yapıyorlar"* ifadesi ile öğrenci

motivasyonunun dolaylı olarak kendi motivasyonunu artırdığından bahsetmiştir.

4.1.2. Öğrenme Ortamı Olarak Yenilikçi Ortamın Kullanılması

Görüşmeye katılan sekiz öğretmen (Öğretmen 2-3-8-9-14-18-19-20) öğrenme ortamı olarak kullanılan yenilikçi ortamların öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığını söylemiştir. **Öğretmen (18),** *"Geniş bir alan, grupların farklı masalarda çalışmasına imkân veriyor. Uygulamalı etkinliklerin ve disiplinlerarası çalışmaların yapılabilmesi için uygun bir ortam sağlıyor. Çalışma bitmediği zaman daha sonra devam etmek için sınıfta bırakılabilir, sınıfın bir sonraki dersine engel olmuyor. Tüm bunlar öğretmenin motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir"* ifadesi ile yenilikçi ortamın motivasyonunu artırdığını söylemiştir.

4.1.3. Teknoloji Destekli Ortamın Sağlanması

Görüşmeye katılan öğretmenlerden dördü (Öğretmen 1-9-13-17) teknoloji destekli ortamın motivasyonlarını artırdığını söylemiştir. **Öğretmen (9), "***Kendinizi yepyeni çok kullanışlı en güzeli de teknolojiyle iç içe bir sınıfta bulmak, motivasyonunuzu artırmaktadır. Birde yaptığınız planın öğrencileriniz tarafından keyifle uygulandığını görmek mesleki doyuma ulaştığınızı hissettiriyor"* ifadesi ile teknoloji destekli yenilikçi öğrenme ortamının öğretmen motivasyonunu artırdığından bahsetmiştir.

4.1.4. Yenilikçi Yaklaşım ve Yöntemlere Başvurulması

Görüşmeye katılan öğretmenlerden yedisi (Öğretmen 1-3-7-8-16-17-19) kullanılan yenilikçi yöntem ve tekniklerin öğretmen motivasyonunu artırdığını ifade etmişlerdir. **Öğretmen (16),** "*Geleneksel eğitim ortamlarının klasiği olan anlatım yönetimi benim öğretmenlik yaptığım alana tamamen tersti. Çocuklara sadece anlatarak bir şeyler öğretmen imkansızdı. Yenilikçi eğitim ortamlarında soyut kavramları somutlaştırmak, çocukları eğitim içine dahil etmek, tartışmalarına ortam hazırlamak, hedeflediğim kazanımlara ulaşmamı sağlıyor ve daha üst düzey beceriler kazanmalarını sağlıyor. Öğrencilerimdeki gelişimi gördükçe daha fazla*

konu araştırmaya, onlara nasıl öğretebilirim kelimesini sık sık sormaya başladım. Böylelikle öğretmen olarak yerimde saymayı bırakıp sürekli bir araştırmanın içinde buldum kendimi. Hem özgüvenim gelişti hem de öğrenme ve öğretme motivasyonum arttı. Geleneksel yöntemlerle çalışırken daha çok saate bakardım ders ne zaman bitecek diye şimdi ders ne zaman bitmiş diyorum. Bu kendim ve çocuklarım için mükemmel bir deneyim" ifadesiyle yenilikçi yöntem ve yaklaşımların motivasyonunu artırdığından bahsetmiştir.

4.1.5. Esnek Farklı Altı Öğrenme Alanının Kullanılması

Öğretmenlerden dokuzu (Öğretmen 2-3-5-6-9-16-17-18-20) farklı ifadelerle aynı anlamda esnek öğrenme alanlarının motivasyonlarını artırdığını söylemişlerdir. **Öğretmen (20),** *"Öğretmenler için yenilikçi ve esnek öğrenme ortamlarının olumlu yönde ve teşvik edici bir etkisi olmaktadır"* ifadesi ile yenilikçi öğrenme ortamında var olan esnek farklı altı öğrenme alanının öğretmenlerin motivasyonunu artırdığından bahsetmektedir.

Öğretmenler, yenilikçi öğrenme ortamlarının istekli öğrencilerin olması, teknoloji destekli ortamın sağlanması, esnek öğrenme ortamlarının fiziki yapısı, kullanılan yenilikçi yöntem ve yaklaşımların vb. sebeplerinden ötürü motivasyonlarını arttırdığından bahsetmişlerdir.

4.2. OLASI ZORLUKLAR

Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının Olduğu Okullarda çalışan öğretmenlere "Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının öğretmenlerin motivasyonunu artırmada nasıl bir etkisi olduğu" hakkındaki soru yöneltilmiş ve sadece bir öğretmenin verdiği cevap diğer öğretmenlerden farklılık gösterdiği için farklı tema ve kodlar oluşturulmuştur. Verilen cevapla Tablo 6'da gösterilen tema ve kod tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 6: Tema 2 "Olası Zorluklar"

Tema 2	**Kodlar**
Olası Zorluklar	Sürecin belirsiz olması Öğrenme ortamlarının yorucu olması

Öğretmen (11), *"Ortamın hazırlanması, planlama ve tasarlama süreçlerinde uygulamanın nasıl bir sonuç doğacağından emin olamamaktan kaynaklı bir stres durumu yaşanmakta. Ancak uygulama kısmında öğretmen, olumlu sonuçlar elde etme gayretiyle iyice motive olmaktadır. Ancak yenilikçi öğrenme ortamlarının yorucu olacağı göz önüne mutlaka alınmalı. Çünkü sonraki çalışmalarda bu durum motivasyonun düşmesine yol açabilir"* ifadesiyle ders işleme sürecinde öğretmenin oldukça motive olmasının yanında alışılmışın dışında yenilikçi bir yaklaşım olduğundan dolayı yenilikçi öğrenme ortamının sonraki süreçte öğretmen motivasyonunu düşüreceğinden bahsetmiştir. Gelenekçi yaklaşımda sınav sonucuna odaklanıldığından öğretmen ve öğrenci sınava hazırlanmaktadır; ancak yenilikçi yaklaşımda sonuçtan çok sürece odaklanıldığı için bunun öğretmen ve öğrenci beklentileri açısından belirsizlik yarattığından ve bunun da olumsuz sonuçları olacağını söylemiştir. Öğretmen 11, yenilikçi öğrenme ortamında bulunan olası zorlukların aynı zamanda motivasyon düşürücü etkisinin olacağından bahsetmiştir.

4.3. TEŞVİK EDİCİ ÖĞRENME ORTAMI

Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının Olduğu Okullarda çalışan öğretmenlere "Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının öğrencilerin motivasyonunu artırma konusunda akademik hedef belirleme, uygun meslek seçimi, okulu benimseme vb. ile ilgili nasıl bir etkisi olduğu" hakkındaki soru yöneltilmiş ve verilen cevaplarla Tablo 7'de gösterilen tema ve kod tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 7: Tema 3 "Teşvik Edici Öğrenme Ortamı"

Tema 3	**Kodlar**
Teşvik Edici Öğrenme Ortamı	Yenilikçi mesleklere artan ilgi Yaparak yaşayarak öğrenme imkânı 21. yy. becerilerinin gelişmesine olanak sağlanması

Tablo 7'de belirtilen Yenilikçi Öğrenme Ortamındaki **g**örüşmeye katılan yirmi öğretmenin tamamı yenilikçi öğrenme ortamlarının öğrenci motivasyonlarını artırdığını ifade etmiştir. Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının öğrencilerin motivasyonunu artırma konusunda yenilikçi öğrenme ortamlarının öğrencilerin meslek seçimini kolaylaştırması, yaparak yaşayarak öğrenmenin yer alması ve bireysel ya da gruplarla çalışma olanakları en öne çıkan görüşler olmuştur.

4.3.1. Yenilikçi Mesleklere Artan İlgi

Yirmi öğretmenden beşi (Öğretmen 4-6-8-9-10) yenilikçi öğrenme ortamlarının öğrencilerin meslek seçimi konusunda doğrudan etkisi olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Ayrıca teknoloji kullanımının da olması öğrencilerin bu yenilikçi öğrenme ortamlarında daha çok geleceğin yenilikçi mesleklerine yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle **Öğretmen (4),** *"Bu sınıfta öğrenciler konunun tamamen içerisinde aktif öğrenme gerçekleştirmektedir. Bu sayede okula gelmesinin bir amacı olduğunu hissedebilmektedir. Söz konusu sınıfta eğitime başlamadan önce öğrencilere büyüyünce ne olmak istedikleri sorulduğunda "öğretmen, polis ve doktor" gibi genel meslekler sıralanmaktayken bu sınıfta bir süre eğitim aldıktan sonra aynı soru sorulduğunda "astronot, pilot ve genetik mühendis" gibi meslekler sıralanmıştır. Buradan, söz konusu yenilikçi öğrenme ortamının öğrencilerin mesleki tercihlerinde etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Akademik hedef noktasında akranlarının birçoğu henüz lise ile ilgili bile bilgi sahibi değilken bu sınıftaki bazı öğrenciler okumak istedikleri üniversiteleri araştırmaya başladı. Bu sınıfta dikkat çeken bir nokta da devamsızlıkların önemli ölçüde azalması oldu. Bu konuyla ilgili*

şu veli ifadesi durumu daha açık ifade edecektir: "Hocam bu çocuk şu an hasta. Yataktan çıkmaması lazım. İlla okula gideceğim dedi kalktı geldi" ifadesiyle yenilikçi öğrenme ortamında geleceğine motive olmuş somut öğrenci örneğiyle meslek seçimine bir örnek vermiştir. Ayrıca **Öğretmen (8),** *"Öğrencilerin yeteneklerini fark etmelerinde çok etkili olmaktadır. Bu sayede meslek seçiminde daha etkili olmaktadır"* ifadesinde meslek seçiminde etkili olan noktanın yenilikçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif olduklarından dolayı kendileri ile ilgili farkındalıklarının yüksek olmasıdır.

4.3.2. Yaparak Yaşayarak Öğrenme İmkanı

On dört öğretmen (Öğretmen 1-2-3-5-7-11-12-13-14-15-16-18-19-20) yenilikçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi öğrenme sürecini deneyimlerken oldukça hevesli ve istekli olduklarından bahsetmiş ve bu durumun da motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Özellikle **Öğretmen (20),** *"Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri, öğrenme sürecini olumlu etkilemektedir. Kendilerine daha çok güven oluştuğundan kendi öğrenimleri hakkındaki kararları da kendileri verme gereği duymaktadır. Ayrıca yenilikçi yöntemler öğrencilerin teknoloji kullanımını da pekiştirmektedir"* öğrencilerin motivasyonunu artıran etmenlerin başında esnek farklı altı öğrenme alanlarında yaparak yaşayarak öğrenme deneyimi geldiğinden bahsetmişlerdir.

4.3.3. 21. yy. Becerilerinin Gelişmesine Olanak Tanınması

Görüşmeye katılan öğretmenlerden on üçü (Öğretmen 1-3-4-5-6-7-8-9-10-11-14-17-18) yenilikçi öğrenme ortamlarının öğrencilerin 21. yy. becerilerinin geliştirmesine olanak sağlamasının öğrenci motivasyonunu artırdığından bahsetmiştir. **Öğretmen (3),** *"Yönlendirici ve fırsatları tanıtıcı bir etkisi olmaktadır. Öğrenciler kendilerinin farkına varıyorlar ve kendi hayatları hakkında daha yerinde karar verme lüksünü yaşıyorlar"* ifadesi ile 21. yy. becerilerinden olan öğrencilerin öğrenme süreçlerinden haberdar olmasının ve kendi öğrenme süreçleri hakkında karar vermelerinden bahsetmiştir.

4.4. SINIF İKLİMİNİ İYİLEŞTİRME

Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının Olduğu Okullarda çalışan öğretmenlere "Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının öğrenciler arasındaki disiplin sorunlarını azaltmada ne tür katkılar sunduğu" hakkındaki soru yöneltilmiş ve verilen cevaplarla Tablo 8'de gösterilen tema ve kod tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 8: Tema 4 "Sınıf İklimini İyileştirme"

Tema 4	**Kodlar**
Sınıf İklimini İyileştirme	Bireysel ve grup çalışmalarının yer alması Öğrenme sürecinin yönetilmesi Oyun tabanlı öğrenme faaliyetlerinin yer alması

Tablo 8'de belirtilen Yenilikçi Öğrenme Ortamındaki **g**örüşmeye katılan öğretmenler bireysel ve grup çalışmalarının yer alması, öğrenme sürecinin yönetilmesi, oyun tabanlı öğrenme faaliyetleri, öğrenciler arası iş birliğinin artması ve öğrencilerin öğrenme faaliyetleri ile meşgul olması sebepleriyle sınıf ikliminin iyileştiğinden bahsetmişlerdir.

4.4.1. Bireysel ve Grup Çalışmalarının Yer Alması

Görüşmeye katılan on sekiz öğretmen (Öğretmen 1-2-3-5-6-7-8-9-10-12-13-14-15-16-17-18-19-20) yenilikçi öğrenme alanlarında bireysel ve grup çalışmalarının öğrencilerin bireysel, sosyal ve akademik olarak kendilerini keşfetmelerine olanak sağladığından grup içinde de daha olumlu davranışlar sergilediklerinden bahsetmişlerdir. ***Öğretmen (3),*** *"Farkındalığı artmış, saygın kendisini ve sınırlarını bilen hoşgörülü gençlerin yetişmesini sağlamaktadır. Çünkü öğrencilere bireysel söz hakkı veriliyor ve sen önemlisin mesajı onlara çok iyi gelmektedir"* ifadesiyle

yenilikçi öğrenme ortamlarında öğrencilere ayrılan bireysel alanların öğrencileri değerli hissettirmesinin geniş anlamda okul disiplin sorununu da azalttığından bahsetmiştir. Varlığının şahıs olarak önemli olduğunu gören öğrenci daha olumlu ve pozitif davranışlar sergilemekte ve sosyal becerilerini de geliştirmektedir. ***Öğretmen (10),*** *"Sanırım en güzel tarafı da yapılan grup çalışmaları ya da partnerlerle iş birliğinin öğrencilerin empati yeteneğini geliştirdiğini gözlemlemek. Öğrencilerin ilk başlardaki çalışmalarda grup olmakta zorlandıklarını, eşit görev almadıklarını ya da grupla ilgili sorunlar yaşadığına şahit olurken, bir süre sonra uyumlu çalışmaya başladıklarını, birbirlerini idare ettiklerini hatta grup çalışmalarındaki sunulan ürünlerin bile daha kaliteli ürünler olduğunu gözlemledik"* bunu kendi gözlemleriyle belirtmiştir. Ortamda öğrencilerin bazı çalışmalarda kendi sınıf arkadaşlarıyla bazı çalışmalarda da okuldaki diğer arkadaşlarıyla yer almalarından dolayı aralarında olumlu iletişim geliştirmişlerdir. Bu da doğrudan okul disiplin sorununu azalmıştır. Öğrenciler ortak ürün geliştirdiklerinden dolayı "ben"den "bize" geçmişlerdir. Bu da "hepimiz birimiz, birimiz hepimiz içindir" mottosuyla problemleri azaltmıştır.

4.4.2. Öğrenme Sürecinin Yönetilmesi

Görüşmeye katılan öğretmenlerden ikisi (Öğretmen 4-11) yenilikçi öğrenme ortamlarının öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif rol almalarının okul disiplin sorunlarını azalttığını savunmuştur. ***Öğretmen (11),*** *"Yenilikçi öğrenme ortamında öğrenciler öğrenmeyle o kadar meşgul oluyorlar ki arkadaşlarıyla kavga etmek, öğretmenlerine karşı gelmek vb. gibi disiplin sorunlarına sebep olmak akıllarına bile gelmiyor diyebiliriz. Eğlenerek, bir şeyler ortaya koyarak öğrenme gerçekleştirdikleri için okula ve öğretmenlerine karşı olumlu tutum geliştirmeye başladılar. Bu değişiklikler de okuldaki disiplin sorunlarını yavaş yavaş da olsa azaltmaya başlamıştır"* ifadesiyle öğrenme sürecinde yaşanan aktif rollerin öğrencilerin okulla ilgili olumlu tutum geliştirmelerine ve dolayısıyla okulla ilgili de olumlu tutum geliştirmelerine neden olmuştur. Bu şekilde okul disiplin problemlerinin azalmasını sağladığından bahsetmiştir.

4.4.3. Oyun Tabanlı Öğrenme Faaliyetlerinin Yer Alması

Görüşmeye katılan öğretmenlerden beşi (Öğretmen 2-8-11-16-17) oyun tabanlı faaliyetlerin yer almasının öğrenciler arasındaki bağı artırdığından dolayı okul disiplin sorunları azalttığını ifade etmiştir. **Öğretmen (2),** *"Ortak çalışmalar yapmak kendi gelişimlerini planlamak oyunlar oynayarak dersleri eğlenceli hale getirmek öğrencilerin birbirleri ile olan iletişimlerini de olumluya çevirmektedir"* ifadesi ile bu durumu belirtmiştir.

4.5. KİŞİLER ARASI ETKİLEŞİMİN ARTMASI

Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının Olduğu Okullarda çalışan öğretmenlere "Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğrenci, öğrenci-yönetici ilişkilerinin olumlu gelişmesi adına hangi tür sosyal ve kültürel faaliyetlerin yapıldığı" hakkında soru yöneltilmiş ve verilen cevaplarla Tablo 9'da gösterilen tema ve kod tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 9: Tema 5 "Kişiler Arası Etkileşimin Artması"

Tema 5	**Kodlar**
Kişiler Arası Etkileşimin Artması	Kültürel ve sosyal faaliyetlerin olması Eğitsel ve akademik faaliyetlere yer verilmesi Özel günlerin kutlanması

Tablo 9'da belirtilen Yenilikçi Öğrenme Ortamında çalışan toplamda yirmi öğretmenden alınan görüşler birlikte değerlendirildiğinde görüşmeye katılan bir öğretmen dışında diğer tüm öğretmenler yapılan kültürel-sosyal-akademik ve eğitsel faaliyetlerin kişiler arası etkileşimi artırdığından bahsetmişlerdir. "***Öğretmen (12),*** *Okulumuzda bu konuda özel olarak herhangi bir aktivite yapılmamaktadır"* ifadesiyle yenilikçi öğrenme ortamlarında kişiler arası herhangi bir sosyal ya da kültürel aktivite yapılmadığını ve bu nedenle de bu konuda fikir beyan edemeyeceğini vurgulamıştır.

4.5.1. Kültürel ve Sosyal Faaliyetlerin Yapılması

Görüşmeye katılan öğretmenlerin on ikisi (Öğretmen 2-3-4-5-6-7-8-9-13-14-17-18) daha çok okulda yapılan sosyal ve kültürel faaliyetlerden bahsetmiştir. Okulda düzenlenen organizasyonlar, tiyatro etkinliklerinde yer alarak geliştirdikleri iş birlikleri ve etkileşimleri okul iklimine katkı sunmaktadır. **Öğretmen (17),** "*Sınıfımızda yaptığımız etkinlikleri bir belirli gün ve hafta kapsamında okul bahçesinde bir şiir dinletisi ve tiyatro şeklinde diğer sınıflardaki öğrencilere sunuyoruz. Her ayın 15'ine denk gelecek haftada ilçemizde bulunan 100. Yıl Spor Tesislerine gidip antrenörler eşliğinde spor yapıyoruz. Burada 8 farklı spor dalını tanıyorlar ve ilgilerine göre her ay yerlerini değiştirebiliyorlar veya aynı yerde kalkma isteyebiliyorlar.*

Her iki haftada bir Süper Bilim ekibi sınıfımızdaki öğrencileri kimya alanında desteklemek için okulumuzu ziyaret ediyor. Her çocuğa özel deney kitleri ile deney yapmaları sağlanıyor. Öncesinde ve sonrasında çocuklar ilgili deney hakkında etkinlikler yapıyorlar. Her hafta Yüzme Bilmeyen Çocuk kalmasın projesi kapsamında çarşamba günleri benim rehberliğimde cumartesi günleri de ailelerinin rehberliğinde yüzme kursu alıyorlar. İlimizde bulunan Tarım Enstitüsüne her iki haftada bir gidilerek doğa incelemesi, ağaç dikme, çelik alma, yağ ve sabun yapma konularında bilgileniyorlar. Böcek incelemesi yapıyorlar. Ayda bir kez konularımız doğrultusunda bir tiyatro ve sinema gösterisi izliyoruz. Her dönem birer kez kukla şov ve Hacivat Karagöz gösterisine katılıyoruz. Çocukların çeşitli sanat etkinlikleri yaptığı parka her iki ayda bir kez gidiyoruz" ifadesiyle okuldaki sosyalleşmeden bahsetmiştir.

4.5.2. Akademik ve Eğitsel Faaliyetlere Yer Verilmesi

Görüşmeye katılan öğretmenlerden dördü (Öğretmen 1-3-10-20) okulda kişiler arası etkileşimi artırmak adına okulda akademik ve eğitsel faaliyetlere yer verildiğinden bahsedilmiştir. **Öğretmen (10),** *"Yaptığımız öğretmen- öğretmen ve öğretmen- yönetici iş birliği için Erasmus Projemiz diyebilirim. FCL ile yazdığımız projemiz kabul edildi ve bu yaz İtalya'da eğitim alacağız. Öğrenci-öğretmen için ise*

yine Erasmus projesiyle okulumuza gelen İspanyol misafirlerimiz ve eTwinning projelerimizi örnek olarak verebilirim" ifadesini bu duruma örnek olarak vermiştir.

4.5.3. Özel Günlerin Kutlanması

Görüşmeye katılan öğretmenlerden dokuzu (Öğretmen 4-5-6-9-11-13-14-15-17) yenilikçi öğrenme ortamlarında yapılan örgüt arasındaki özel günlerin kutlanmasına dayanan faaliyetlerden bahsetmişlerdir. Öğretmenler yapılan bu faaliyetlerin meslektaş teriminden öte ekip ruhunu artırdığını söylemişlerdir. Hatta velilerin de bazen buna dahil edildiğinden bahsedilmiştir. **Öğretmen (15),** *"Okulumuzda özel günlerin (Öğretmenler Günü gibi) birlikte kutlanması, seminerler, birlikte organize edilen öğretmen yemekleri, üzüntü ve sevinç anlarının paylaşımı için ziyaretler öğretmen-öğretmen iletişimini arttırmaktadır. Yöneticilerin her an desteklerini hissettirmeleri, sorunun çözümü odaklı olmaları, öğretmenin yanında olduğunu her daim hissettirmeleri, dini ve milli bayramlarda milli ve manevi coşkuyu öğretmen ve öğrenciler ile birlikte yaşamaları, paylaşmaları birlik ve beraberlik ekip olma durumunu pekiştirmektedir. Öğrenciler sosyal faaliyetlere katılım isteği ve başarma duygusuyla azimle sürece dahil olmaktadır"* ifadesiyle öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğrenci, yönetici-öğrenci arasından yapılan tüm sosyal ve kültürel faaliyetlerinin okul iklimine olan olumlu etkisinden bahsetmiştir. Yöneticilerin öğretmen ve öğrenciye verdikleri değerin öğrenci başarısını da artırdığından söz edilmiştir. Öğrencilerin sosyal faaliyetlere katılmak için daha çok çalıştıklarından bahsedilmiştir.

4.6. GELİŞTİRİCİ YÖNETİM TARZLARININ KULLANILMASI

Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının Olduğu Okullarda çalışan öğretmenlere "Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamları yöneticilerin öğretmenlere karşı davranışlarını hangi bakımdan etkilediği" hakkında (destekleyici, emredici, kısıtlayıcı yönetici) soru yöneltilmiş ve verilen cevaplarla Tablo 10'da gösterilen tema ve kod tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 10: Tema 6 "Geliştirici Yönetim Tarzlarının Kullanılması"

Tema 6	Kodlar
Geliştirici Yönetim Tarzlarının Kullanılması	Öğretmenlere destekleyici tavrın gösterilmesi Uygun çalışma alanı oluşturma

Tablo 10'da belirtilen Yenilikçi Öğrenme Ortamında çalışan toplamda yirmi öğretmenden alınan görüşler birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerden biri bu konuda herhangi bir gözlemde bulunmadığından yorum yapmamıştır. **Öğretmen (13),** *"Bu konuda bir gözlemim olmadı"* ifadesiyle kendi bulunduğu yenilikçi öğrenme ortamında bu konuyla alakalı diyeceği bir şeyin olmadığını ifade etmiştir. Görüşmeye katılan hiçbir öğretmen emredici bir yönetici tarzıyla karşılaşmadıklarını söylemişlerdir. Diğer öğretmenler de destekleyici tavırlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

4.6.1. Öğretmenlere Destekleyici Tavrın Gösterilmesi

Görüşmeye katılan öğretmenlerden on sekizi (Öğretmen 1-2-3-4-6-7-8-9-10-11-12-14-15-16-17-18-19-20) okul yöneticilerinin yenilikçi öğrenme ortamları kurulurken destek olduklarını ve bu durumun da okul atmosferini oldukça olumlu şekilde etkilediğinden bahsetmiştir. **Öğretmen (6),** "*İdarecilerimiz yenilikçi öğrenme uygulamalarını her zaman desteklemektedirler. Buna uygun eğitim-öğretim ortamını da hazırlarlar. Örneğin okulumuzda STEM, robotik kodlama ve bilgisayar sınıfları var. Bu sınıflarda ders vermek ve almak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonlarını arttırıyor"* ifadeleriyle yöneticiler tarafından destekleyici tutumun okul iklimindeki olumlu yansımasından bahsetmektedirler. Ancak **Öğretmen (17),** *"Sürecin başında masraf çıkartan, sorun çıkartan öğretmen olarak görülmüştüm. Yeniye alışkın olmayan herkes farklı bir fikirle gelince 'işini yap, bunu yaptın o mu kaldı?" şeklinde yaklaşıyor. Fakat süreç ilerledikçe çocuklardaki gelişimi veli fark edince ve dönütler güzelleşince yöneticilerde daha destekleyici konuma geliyor"*

ifadesiyle başta maruz kaldığı kısıtlayıcı yönetici tavırlarının zamanla güzel işler başardıkça destekleyici yönetici tavrına dönüştüğünden bahsetmektedir.

4.6.2. Uygun Çalışma Alanı Oluşturma

Görüşmeye katılan öğretmenlerden altısı (Öğretmen 6-8-11-12-15-20) kendilerine okul yönetimi tarafından sunulan uygun çalışma ortamının okulda olumlu bir hava yarattığından bahsetmişlerdir. **Öğretmen (6),** *"İdarecilerimiz yenilikçi öğrenme uygulamalarını her zaman desteklemektedirler. Buna uygun eğitim-öğretim ortamını da hazırlarlar. Örneğin okulumuzda STEM, robotik kodlama ve bilgisayar sınıfları var. Bu sınıflarda ders vermek ve almak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonlarını arttırıyor"* ifadesi bu durumdan bahsetmiştir.

4.7. SINIRLANDIRAN YÖNETİM TARZININ YANSITILMASI

Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının Olduğu Okullarda çalışan öğretmenlere "Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamları yöneticilerin öğretmenlere karşı davranışlarını hangi bakımdan etkilediği" hakkında (destekleyici, emredici, kısıtlayıcı yönetici)" hakkındaki soru yöneltilmiş ve sadece bir öğretmenin verdiği cevap diğer öğretmenlerden farklılık gösterdiği için farklı tema ve kodlar oluşturulmuştur. Verilen cevapla Tablo 11'de gösterilen tema ve kod tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 11: Tema 7 "Sınırlandıran Yönetim Tarzının Yansıtılması"

Tema 7	**Kodlar**
Sınırlandıran Yönetim Tarzının Yansıtılması	Aktif öğrenme ortamlarına mesafeli yaklaşımların olması Heves kırıcı muamelelerle karşılaşılması

Görüşmeye katılan öğretmenlerden biri çalıştığı yenilikçi öğrenme ortamında kısıtlayıcı bir yönetici tarzının olduğundan bahsetti. **Öğretmen (5),** *"Yöneticiler*

derslerin boş geçtiği, gürültü çıktığı için bu öğrenme ortamlarına mesafeli yaklaşıyor. Bu yüzden biz öğretmenlerde bu heves kırıcı bir hale dönüşebiliyor" ifadesiyle aktif öğrenme ortamının daha hareketli olmasının bazen yöneticiler tarafından rahatsız edici bulunduğundan ve böylece bazı kısıtlamalara gidildiğinden bahsetmiştir.

4.8. MESLEKTAŞLARIN ETKİLİ İLETİŞİM GELİŞTİRMELERİ

Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının Olduğu Okullarda çalışan öğretmenlere "Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamı öğretmenlerin meslektaşlarına karşı davranışlarını hangi bakımdan etkilediği hakkında (samimi, işbirlikçi, umursamaz öğretmen)" hakkındaki soru yöneltilmiştir. Verilen cevaplarla Tablo 12'de gösterilen tema ve kod tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 12: Tema 8 "Meslektaşların Etkili İletişim Geliştirmeleri"

Tema 8	**Kodlar**
Meslektaşların Etkili İletişim Geliştirmeleri	Samimi Yaklaşımların Olması İş birliği içeren çalışmaların olması Disiplinlerarası çalışmaların yapılması

Tablo 12'de belirtilen Yenilikçi Öğrenme Ortamındaki görüşmeye katılan öğretmenler samimi yaklaşımların, iş birliği içeren çalışmaların olması ve disiplinlerarası çalışmaların olmasının meslektaşlar arasındaki etkili iletişimi artırdığından bahsetmişlerdir.

4.8.1. Samimi Yaklaşımların Olması

Görüşmeye katılan öğretmenlerin üçü (Öğretmen 3-4-16) yenilikçi öğrenme ortamlarının öğretmenleri samimi yaklaşımlarını artırdığını ifade etti. **Öğretmen (4),**

"Yenilikçi öğrenme ortamlarının oluşturulması ve kullanılması süreci bir ekip sürecidir. Öğretmenlerin kendilerini destekleyecek bir ekip olmadan bu işe girişmeleri bir noktadan sonra öğretmende tükenmişlikle son bulabilmektedir. Ekip ile birlikte bu öğrenme ortamı ile ilgili çalışmalar esnasında ise öğretmenler ile iletişimimizin daha samimi ve verimli olduğunu düşünüyorum. Sürecin getirdiği doğal stres sebebiyle bir öğretmenimizin motivasyonu azaldığında diğeri süreçte itici güç olmak suretiyle aktif bir iş birliği sağlanmıştır" ifadesiyle yenilikçi öğrenme ortamlarının meslektaşları arasında oluşturduğu samimi etkileşimden bahsetmiştir.

4.8.2. İş birliği İçeren Çalışmaların Yapılması

Görüşmeye katılan öğretmenlerin on altısı (Öğretmen 1-2-3-6-7-9-10-11-12-13-14-15-17-18-19-20) yenilikçi öğrenme ortamlarının kendilerine iş birlikli çalışma olanağı sunduğundan bahsetti. Yenilikçi ortamda yapılan disiplinlerarası dersler, ortak etkinlikler, bilgi ve fikir alışverişleri öğretmenler arası iş birliğini oldukça olumlu şekilde etkilemiştir. "***Öğretmen (9),*** *Kendi fikirleri değer gören öğretmen diğer meslektaşlarının fikirlerine karşı daha açık, daha duyarlı ve hoşgörülü yaklaşıyor. Gerek zümreler gerek zümreler arası ilişkiler sağlamlaşıyor ve iş yerinden ziyade okulu ikinci ev gibi görüyoruz ve sahipleniyoruz"* ifadesinde meslektaşlar arası olumlu iletişimin olumlu duyguları da doğurduğundan bahsetmiştir. Çalıştıkları kurumu iş yerinden çok evleri gibi benimsediklerinden söz etmişlerdir.

4.8.3. Disiplinlerarası Çalışmaların Yapılması

Öğretmenlerin dokuzu (Öğretmen 4-6-8-13-14-15-18-19-20) yenilikçi öğrenme ortamlarında meslektaşlar arası yapılan disiplinlerarası çalışmaların ortama olumlu bir hava kattığından bahsetmişlerdir. **Öğretmen (20), "***Hem zümre öğretmenleri arası iş birliğini destekleyici hatta farklı zümreler, disiplinlerarası iş birliğini de pekiştirmektedir"* ifadesi ile bu durumu belirtmiştir.

4.9. ÇATIŞMA YÖNETİMİNE SEVK ETME

Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının Olduğu Okullarda çalışan öğretmenlere "Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamı öğretmenlerin meslektaşlarına karşı

davranışlarını hangi bakımdan etkilediği hakkında (samimi, işbirlikçi, umursamaz öğretmen)" hakkındaki soru yöneltilmiştir. Verilen cevaplarla Tablo 13'te gösterilen tema ve kod tablosu oluşturulmuştur.

Tablo 13: Tema 9 "Çatışma Yönetimine Sevk Etme"

Tema 9	**Kodlar**
Çatışma Yönetimine Sevk Etme	Fikir çatışmalarının yaşanması Olumsuz görüşlerin yer alması

Görüşmeye katılan öğretmenlerin dördü (Öğretmen 1-2-5-10) yenilikçi öğrenme ortamlarının öğretmenler arası işbirlikli ve samimi ilişkiler doğurmasının yanında bazen de umursamaz ilişkilere de yol açtığını ifade etmişlerdir. **Öğretmen (1),** *"Öğretmenler arası iletişimi güçlendirdiğini söyleyebiliriz. Ancak yenilikçi öğrenme ortamlarına dair olumsuz görüşlere sahip öğretmenler ile fikir çatışması yaşanabiliyor. Disiplinlerarası işlenecek kazanımların öğretimi esnasında iş birliği oluşmayabilir"* beyanında yenilikçi öğrenme ortamlarını yorucu bulan ve iş birliğine yanaşmayan öğretmenlerin umursamaz tavırlarının sağlıklı eğitim ve öğretim sürecini de olumsuz etkilediğini söylemiştir.

SONUÇLAR

Bu bölümde Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında görev yapan öğretmenler ile görüşme sürecinde toplanan verilere dayanarak bu ortamlardaki okul iklimi durumuna ve bu sonuçlardan elde edilen önerileri içermektedir. Ulaşılan sonuçlar ilgili alt problemlerin altında açıklanmıştır. Görüşme sürecinde toplanan verilere dayanılarak ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Görüşmeye katılan öğretmenlere yenilikçi öğrenme ortamlarının motivasyonlarını artırma konusunda nasıl bir etkisi olduğu hakkında soru yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdikleri cevaplar ışığında "İyileşen Çalışma Şartları" teması keşfedilmiştir. İyileşen çalışma şartlarının öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. İyileşen çalışma şartları teması altında;

- İstekli öğrenci sayısının artması
- Öğrenme ortamı olarak yenilikçi ortamın kullanılması
- Teknoloji destekli ortamın sağlanması
- Yenilikçi yaklaşımlara, yöntemlere başvurulması
- Esnek altı farklı öğrenme alanın olması

kodları elde edilmiştir. Görüşme sorularında her ne kadar okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu artırma konusu ayrı sorularda incelenmek istenmiş olsa da öğretmenlik mesleği gereği öğretmenler kendi motivasyonlarını istekli öğrencilerin sayısının yüksek olmasına bağlamıştır. Burada geleneksel masa sandalye formatından uzak, esnek altı farklı öğrenme alanının öğrencilerin dikkatini çokça çektiği anlaşılmaktadır. Öğrenci bireysel olarak kendini daha değerli hissetmesi ve öne çıkmaya çalışması, derse katılması öğretmen motivasyonunun artmasına neden olmuştur. Öğretmenin motivasyonu ne kadar yüksek olursa sınıf içinde gösterdiği performans da o kadar yüksek olmaktadır (Yavuz ve Karadeniz, 2009, s. 508). Öğretmenlik meslek gereği öğrencilere adanmışlığı içermektedir; kendi mutluluk ve motivasyonun doğrudan öğrenci mutluluk ve motivasyonuna bağlamaktadır. Öğretmenlerin çoğunun motivasyonunun

artmasının sebebi yenilikçi öğrenme ortamları doğrudan olmamakta ancak yenilikçi öğrenme ortamlarında kendilerini mutlu, rahat ve huzurlu hisseden öğrencilerin yer alması öğretmenlerin motivasyonunu artırmaktadır. Bu da araştırma sonuçları açısından ilginç olmaktadır. Çünkü eğer öğrenci motivasyonu yüksek olursa öğretmen motivasyonu yüksek olmaktadır. Avcı'ya (2022) göre, öğretmen motivasyonunu artıran nedenler dört ana başlıkta toplanabilir: 1. Okulun içindeki ve dışındaki etmenler, 2. Öğretmene sunulan ortam-ders materyaller, 3. Kendi mesleğinde gelişimine katkı sunan eğitimler, 4. Toplumdaki saygınlığıdır (s. 23). Ancak yapılan araştırmadan elde edilen verilere göre bunların dışında öğrencilerin motivasyonu ile öğretmen motivasyonu arasında doğru bir orantı bulunmaktadır. Bu sebeple öğretmenin motivasyonunu artıran etkenlerin ilki öğrencidir.

Kızmaz ve Altınışık (2021), öğretmenin motivasyonunu artıran en önemli faktörün dışsal motivasyon olan maaş ya da alınan ek ödemelerin olduğunu ifade etmiştir. Ancak Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında çalışan öğretmenler bu işi sadece gönüllülük esasına göre yapmakta ve ekstra herhangi bir ücret almamaktadır. Ancak buna rağmen çalıştıkları yenilikçi öğrenmenin motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Bu yönden çıkan bu sonuç Kızmaz ve Altınışık (2021)'in, çalışmasını desteklememektedir.

Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının öğretmenlerin motivasyonunu artırma konusunda görüşme yapılırken "Olası Zorluklar" teması da ortaya çıkmıştır. Aktif olarak süreçte farklı roller benimseyen (bazen rehber, bazen sadece izleyen, bazen konuyu anlatan vb.) öğretmenin yorulup motivasyonunun düşebileceğinden bahsetmesi yenilikçi öğrenme ortamlarının olası zorlukları da barındırabileceğini göstermektedir. Sürecin belirsiz olması ve öğrenme ortamlarının yorucu olması bazı öğretmenler tarafından yorucu bulunmuştur. Geleneksel sınıf ortamından farklı olarak öğretmenin altı farklı alanı yönetebilmesi öğretmenin farklı mesleki yetkinliğe sahip olmasını gerekmektedir. Yetkinliğe yeterince sahip olmayan öğretmen için süreç zamanla yük olmakta ve öğretmende bıkkınlık yaratmaktadır. Ancak öğretmen motivasyonunu düşüren etmenlerden içsel ya da dışsal nedenlerden kaynaklandığı da bilinmektedir. Ada vd. (2013), öğretmenin motivasyonunu düşüren dışsal etkenlerden birinin ilgisiz öğrenciler olduğunu; içsel etkenlerden ikincisinin de öğretilen bilgilerin ileride öğrencilerin ne işe yarayacağına karar verememeleri ve

mesleki olarak yetersiz hissettikleri olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonuçları göz önüne alındığında bahsedilen çalışma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Bu sebeple de öğretmen motivasyonunu düşüren etkenlerin de akılda tutulması gereken bir husus olduğunun bilinmesi açısından önemlidir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının öğrencilerin motivasyonunu artırma konusunda akademik hedef belirleme, uygun meslek seçimi, okulu benimseme vb. ile ilgili nasıl bir etkisi olduğu hakkında görüşme yapıldığında görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı öğrencilerin motivasyonunu artırdığını söylemiştir. Elde edilen bu sonuçtan yenilikçi öğrenme ortamlarının "Teşvik Edici Öğrenme Ortamı" olduğu teması ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, yenilikçi öğrenme alanlarının yenilikçi mesleklere ilgiyi artırması, yaparak yaşayarak öğrenme imkanı sunması, 21. yy. becerilerinin gelişmesine olanak sağlaması kodlarını paylaşarak bu ortamların teşvik edici olduğunu düşünmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte Ördek İnceoğlu (2020), da; kendini o ortama ait hisseden, motivasyonu yüksek olan öğrencilerin öğrenme düzeylerinin arttığına ve okulu daha çok benimsemelerine ortam sağladığından bahsetmiştir (s. 39). Yenilikçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin bireysel ya da grup çalışmaları içinde yer alarak akran iş birliği yapmaları, kendi öğrenme süreçlerinde yer almaları ve teknoloji ile donatılmış makerspace alanlarında ders yapmaları farkındalıklarını artırdığından motivasyonlarını da olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca Akkanat (2019), öğrencilerin öğretmenleri ve akranları ile yaptıkları işbirlikçi çalışmaların motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğinden bahsetmiştir. Bu çalışmada da öğretmenler; motivasyonları artan öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkında olarak meslek seçimleri yaptıklarını fark ettiklerini belirtmişlerdir. Yenilikçi öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonlarını artırması, araştırma sonucu bakımından şaşırtıcı bulunmamıştır. Pozitif iklimin olduğu okullar; sosyoekonomik yönden dezavantajlı durumları azaltıp öğrencilerdeki motivasyonun artmasına olanak sağlamaktadır (Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro, 2013; Akt. Ördek İnceoğlu, 2020 s. 39). Bu çalışma sonucu ile de tutarlılık göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının öğrenciler arasındaki disiplin sorunlarını azaltmada ne tür katkılar sunduğu hakkında görüşmeler yapıldığında öğretmenlerin tamamı yenilikçi öğrenme ortamlarından ders işlendikten sonra başta sınıfta daha sonra da okulda olan tüm disiplin sorunlarının azaldığını ifade etmiştir. Elde edilen görüşme sorularından "Sınıf İklimini İyileştirme" teması keşfedilmiştir. Görüşme sorularından elde edilen verilerle yenilikçi öğrenme ortamlarında;

- Bireysel ve grup çalışmalarının yer alması
- Öğrenme sürecinin yönetilmesi
- Oyun tabanlı öğrenme faaliyetlerinin yer alması

kodlarının okul disiplin sorunlarını azalttığı sonucu çıkarılmıştır.

Parcel ve diğerleri (2003), okul ikliminin; okulun sosyal ve fiziksel çevresini belirleyen çeşitli fiziksel ve psikososyal boyutları ifade ettiğini belirtirken bu ifadenin tamamlayıcısı niteliğinde de Klein, Cornell ve Konold (2012), Welsh (2000), böyle bir yapının okulda şiddetin hem anlaşılmasını hem de önlenmesini geliştiren öğrenci riskli davranışlarını önlemede önemli bir rol oynayacağını belirtmişlerdir (Özmusul, 2016, s. 494). Bu araştırmanın da desteklediği gibi aynı şekilde yenilikçi öğrenme ortamlarının öğrencilere küçük ya da büyük gruplarda çalışabilecekleri sosyal bir ortamı ve ayrıca geleneksel sınıf ortamından uzak esnek yenilikçi alanları sunması okul disiplin sorunlarının azalmasına katkı sunmuştur. Yüner (2018), öğrenciler ile kurulan olumlu irtibatın ve onlardan beklenilen hedeflerin okul iklimine olumlu katkı sunduğunu ifade etmiştir (s. 73). Bu da motivasyonu artmış öğrencilerin dolaylı olarak daha az disiplin sorunu yaşamasını sağlamaktadır. Aynı şekilde, öğretmen ve arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışan öğrencilerin okulla olan iyi bağları artar; bu durum okula ait kural ve normları daha çok benimseyerek okulda daha çok vakit geçirmek istemelerine olanak sağlar (Kılıç, 2010; Akt. Arslan Ö., 2019). Okula ait pozitif duygu geliştiren öğrencilerin daha az disiplin sorunları çıkarmaları beklenmektedir.

Yenilikçi öğrenme ortamlarında proje tabanlı yapılan derslerde öğrencilerin grup olarak ortak ürün ortaya çıkarmaları empati yeteneklerinin artmasına sebep olmuştur. Güneş (2022), 21. yy. becerilerinden olan iş birliği içinde kendi öğrenme sorumluluğunu almalarının okula olumlu katkılar sunduğunu belirtmişlerdir. İş birliği halinde ortak çalışmalar öğrencilerin içlerinde var olan liderlik özelliklerini de ortaya çıkardığından anlaşılabilir olduklarını hissetmektedirler. Bu olumlu duygular da öğrencilerin kendi aralarında daha iyi anlaşmalarına sebep olmuştur. Öğrenciler kaybolmuşluk ve anlaşmazlık gibi olumsuz hislerden uzak anlaşılabilir hissetmektedirler. Bu sonuç araştırma sonuçları bakımından şaşırtıcı bulunmamıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamlarında öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğrenci, öğrenci-yönetici ilişkilerin olumlu gelişmesi adına hangi tür sosyal ve kültürel faaliyetlerin yapıldığı hakkında görüşme sorularına verilen cevaplar incelendiğinde "Kişiler Arası İlişkilerin Gelişmesi" teması verilen cevaplardan elde edilmiştir. Kültürel ve sosyal faaliyetlerin olması, eğitsel ve akademik faaliyetlere yer verilmesi, özel günlerin kutlanması kodları da keşfedilmiştir. Bu faaliyetlerin olması kurum içinde olumlu iklimin artmasına neden olduğu anlaşılmıştır. Sezgin (2020), öğretmenlerin birbirleriyle, yönetici ve öğrencilerle olan olumlu sosyal ilişkilerinin okuldaki olumlu iklimin artmasına katkı sunduğunu ifade etmektedir (s. 83). Yenilikçi öğrenme ortamı bu tip iş birliğini neredeyse zorunlu kılmaktadır. "Öğrenciler arası akran iş birliği, öğretmenler arası disiplinlerarası iş birliği, öğretmen-öğrenci-yönetici arası iş birlikleri yapılan çalışmanın sürdürülmesi adına gerekli olmaktadır" sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun çıkması yenilikçi öğrenme ortamlarının doğasında var olan disiplinlerarası çalışmayı gerektiren içeriğe oldukça uymaktadır. Bayram ve Aypay (2012), öğretmenlerin birbirleriyle olan olumlu ilişkilerinin öğrencilere karşı olumlu tutumlarına da yansıdığını ve bu şekilde okuldaki olumlu iklim havasına da katkı sunduğunu ifade etmektedir (s.60). Okulda bulunan örgütü oluşturan bireyler arasındaki uyumun olması açık okul iklimi tanımını içermektedir (Keçeli, 2022, s.14). Bu tanımdan yola çıkarak öğretmen-yönetici-öğrenci arasındaki bu olumlu

iklimine sahip yenilikçi öğrenme ortamının açık okul iklimine sahip olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca Blackmore vd. de (2011), yenilikçi öğrenme ortamlarının örgüt içindeki iletişimi olumlu yönde etkilediğinden bahsetmiştir.

Sadece bir öğretmen, yenilikçi öğrenme ortamlarında öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğrenci, öğrenci-yönetici ilişkilerin olumlu gelişmesi adına hangi tür sosyal ve kültürel faaliyetlerin yapıldığı hakkında okullarında herhangi özel bir aktivitenin yapılmadığını söylemiştir. Bu sonuç araştırma sonuçlarını büyük oranda etkilemese de okulda herhangi bir çalışmanın yapılmaması bakımından enteresan karşılanmaktadır; çünkü yenilikçi öğrenme ortamlarında yapılan disiplinlerarası çalışmalar bu soruya cevap olarak verilebilir. Ya da yapılan çalışmaların nasıl sağlıklı şekilde yürütüldüğü sorusunu akıllara getirmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamları yöneticilerin öğretmenlere karşı davranışlarını hangi bakımdan etkilediği hakkında (destekleyici, emredici, kısıtlayıcı yönetici) öğretmenlerin çoğunun verdikleri cevapla "Geliştirici Yönetim Tarzı" teması keşfedilmiştir. Öğretmenler, geliştirici yönetim tarzı karşılaştıklarını ve yöneticilerinin onları destekledikleri kodları da verilen cevaplarda çokça tekrar edilen kodlar olmuştur. Ayrıca yöneticilerin uygun çalışma ortamı sunduğu kodu da anlaşılmıştır. Buradan yenilikçi öğrenme ortamlarının yönetici-öğretmen ilişkisini geliştirdiği sonucuna varılabilir. Yenilikçi öğrenme ortamları tek başına öğretmen ya da tek başına yöneticilerin çalışabileceği bir ortam olamaz, en başta yönetici-öğretmen iş birliğini gerektirmektedir. Öğretmenlerin motivasyonunun artış göstermesi, iş tatminlerinin yüksek olması, meslektaşlarıyla iş birliği ve etkileşimlerinin artması okul yöneticisinin sağlıklı ve etkin bir okul iklimi geliştirmesiyle birebir ilişkilidir (Çelik, 2009; Akt. Arslan Ö., 2019) İlgili araştırmanın da desteklediği gibi örgütü oluşturan bireylerin hepsinin tavır ve davranışları okul iklimini etkilemektedir. Okul iklimi boyutlarından kişiler arası ilişkiler maddesine atıf yapmak gerekirse görüşlerin birbirleriyle tamamen örtüştüğü söylenebilir. Yenilikçi öğrenme ortamlarının bu maddesiyle okuldaki okul iklimi durumunun pozitif şekilde etkilendiği söylenebilir. Ayrıca Blackmore vd. (2011), de

bu sonucu destekler nitelikte okul yöneticilerinin geliştirici yönetim tarzı ile destekledikleri okul ortamlarında daha iyi çalışmaların ortaya çıktığından bahsetmektedir.

Araştırma sonuçlarından ayrıca "Sınırlandıran Yönetim Tarzı" ile de karşılaşıldığı anlaşılmıştır. Yöneticilerin aktif öğrenme ortamlarına mesafeli yaklaşımlarının olması ve bu sebeple öğretmenlerin heves kırıcı muamelelerle karşılaşması okuldaki yöneticilerin vizyon ve misyonlarının ne kadar önemli olduğu düşüncesini akıllara getirmektedir. Çünkü yenilikçi öğrenme ortamlarında yöneticiler sınıfa girdiklerinde arka arkaya dizilmiş öğrencileri sınıfta göremeyecektir. Öğrenciler bireysel ya da grup halinde çalışıyor olabilir ya da iş birliği içinde fikirlerini beyan ederek bir ürün ortaya çıkarmaya çalışıyor olabilirler. Bu durumu "ders boş geçiyor" şeklinde yorumlaması başta öğrenci ve öğretmene daha sonradan da okula büyük zarar verecektir. Derslerin dolu geçmesi demek; öğrencilerin sessizce sınıflarında beklemesi anlamına gelmemektedir. Bu durum araştırma sonuçlarının bazı yanlış algıların tüm insanlarla paylaşılması açısından oldukça önemlidir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Okullarda, Yenilikçi Öğrenme Ortamı öğretmenlerin meslektaşlarına karşı davranışlarını hangi bakımdan etkilediği hakkındaki (samimi, işbirlikçi, umursamaz öğretmen) sorusu okul iklimi boyutlarından örgüt içindeki kişiler arası ilişkiler boyutu başlığı altına girmektedir. Araştırma sonuçlarından "Meslektaşların Etkili İletişim Geliştirdikleri" teması anlaşılmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplardan yenilikçi öğrenme ortamlarındaki;

- Samimi yaklaşımların olması
- İşbirliği içeren çalışmaların olması
- Disiplinlerarası çalışmaların yapılması

sıralanan kodlar keşfedilmiştir.

Yenilikçi öğrenme ortamlarında öğretmenler bazen kendi zümreleriyle bazen de diğer zümrelerle iş birliği içinde çalışmaktadır. Bu görüşmeye katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar bu sonucu desteklemektedir. Öğretmenlerin on

dokuzu hem kendi zümreleri ile hem de diğer zümrelerle iş birliği içinde çalıştıklarını bu durumun da okulun genel iklimine olumlu anlamda katkı sunduğunu ifade etmiştir. Şahin ve Atbaşı (2020), öğrenme ortamlardaki aktif çalışan öğretmenlerin birbirlerine olan genel tavrının; samimi, işbirlikçi ve destekler nitelikte olduğunu ifade etmektedirler (s. 674). Bu açıdan var olan çalışmayı desteklemektedir.

Daha önceki bölümde okul iklimi boyutlarından bahsedilmiş, bu boyutların da: güvenlik, örgüt içinde kişiler arası ilişkiler, sosyal, duygusal, yurttaşlık ve etik eğitimi ve fiziki çevre olduğundan bahsedilmiştir. Araştırma soruları hazırlanırken bu sorular göz önüne alınmıştır. Bu araştırma sonuçları göz önüne alındığında yenilikçi öğrenme ortamlarının doğrudan ya da dolaylı şekilde okul iklimini olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılmaktadır. Fiziki çevre olarak tanımlayabileceğimiz altı farklı öğrenme ortamında yapılan dersler öğrenciler moral, motivasyonlarını artırmıştır; bu durum da öğretmenlerin motivasyonunu artırmıştır. Ayrıca öğretmen-yönetici-öğrencilerin bir arada iş birliği içinde çalışması örgüt içindeki olumlu havaya iyi gelmiştir. Öğrencilerin birlikte üretmesi okul disiplin sorunlarının az yaşanmasına bu şekilde güven ortamında eğitim görmelerine olanak sağlamıştır ve buna ek olarak da sınıfa ve okula ait hissedip hasta iken okula gitmek isteyen öğrencilerin yer alması sosyal, duygusal, yurttaşlık ve etik eğitimi maddesinin yer aldığı anlamına gelmektedir. Okulların belirledikleri misyon ve vizyon hedeflerinin geliştirilmesi, dijital teknolojideki gelişmelerin yakından takip edilmesi ve güncellemelerin takip edilmesi pozitif okul iklimine bağlıdır (Keçeli, 2022, s. 3). Varılan bu sonuçlar yenilikçi öğrenme ortamlarının okul iklimi durumuna katkı sunduğu sonucuna götürmektedir.

Ancak bazen bu alanların meslektaşları "Çatışma Yönetimine Sevk" ettiği de anlaşılmıştır. Öğretmenler arasında yaşanan fikir çatışmaları ve bu alanlara karşı yapılan olumsuz görüşler buna sebebiyet vermektedir. Buna rağmen araştırma sonuçlarından olumlu görüşlerin daha baskın olduğu ve meslektaşlar arasındaki samimi ve işbirlikçi iletişimleri artırdığı bilinmektedir.

ÖNERİLER

Bu bölümde söz konusu araştırmanın sonuçlarına göre, MEB, İl MEM, okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik önerilere yer verilmektedir.

Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Öneriler

Görüşme sorularından elde edilen bulgularla öğretmen motivasyonunun yüksek olmasının kaynaklarından birinin istekli öğrencilerin olduğu sonucuna varılmıştır; bu nedenle öğrencilerin birey olarak kendilerini değerli hissedip mutlu olacakları yenilikçi öğrenme ortamlarının diğer okullara da ilham vermesi adına tanıtımları ya da paylaşımları yapılabilir. Öğrencilerin birbirlerinin enselerini gördüğü arka arkaya dizilmiş sıralardan oluşan geleneksel sınıf ortamları yerine bireysel ya da grupla çalışabilecekleri ortamların yaygınlaştırılması öğrencilerin kendi potansiyellerini fark etmeleri anlamında oldukça faydalı olacaktır. Ayrıca bu durum sadece öğrencilerin kendi potansiyellerini fark etmelerine değil aynı zamanda öğretmenlerin motivasyonlarını artırma anlamında da yarar getirecektir.

Yenilikçi öğrenme ortamlarının öğretmenlere farklı roller yüklemesinin olası zorluk olacağından da bahsedilmiştir. Bu nedenle müfredat programlarının buna göre düzenlenmesi ve öğretmenleri destekleyici, motive edici ödüllendirmelere gidilmesi bu ortamların artmasına ortam hazırlayacaktır. Somut ya da soyut ödüllendirmeler, yenilikçi öğrenme ortamlarına uygun müfredat programları yorulan öğretmenlere moral, motivasyon ve destek sağlayacaktır.

Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Öneriler

Sadece yenilikçi öğrenme ortamlarında değil diğer tüm öğrenme ortamlarında öğretmen-yönetici-öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesi adına atılacak adımlar okullardaki okul iklimi durumunun gelişmesine katkı sunacaktır. Çoğu öğretmen bazen sınıftaki öğrencileri kendi ailesinden daha çok görmektedir, bu nedenle iyi ilişkilerin kurulması öğretmen, yönetici ve öğrencilerin bilişsel olarak da sağlıklı bireyler olmalarına da katkı sunacaktır.

Özellikle yenilikçi öğrenme ortamlarında kullanılan dijital içeriklerin EBA'da

da artırılması okullarda disiplin sorunlarını azaltmada fayda sağlayabilir. Literatürde, Oyunlaştırma (Gamification) ya da Oyun Tabanlı Öğrenme (Game-Based Learning) olarak bilinen eğlenerek öğrenme yöntemiyle daha çok öğrenci öğrenme sürecine katılabilir. Teknolojiye erişimi olmayan kırsal bölgeler için ayrı çalışmalar yürütülebilir. Gezgin teknolojik minibüsler ya da geleneksel oyunlarla öğrenme içerikleri zenginleştirilebilir. Bu şekilde öğrenciler öğrenirken eğlenip enerjilerini bu konu üzerine yoğunlaştırabilirler.

Ancak okullarda kurum içi ilişkilerin gelişmesi adına özel olarak herhangi bir aktivite yapılmadığı da aktarılmıştır. Bu sebeple öğrenci-yönetici-öğretmen ilişkilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmesi okulda yürütülecek işlemlerin daha sağlıklı olmasına ortam sağlayacaktır. İl MEM'lerin öncülüğünde okulların kendi içinde ve birbirleri arasındaki ilişkileri geliştirecek aylık kültürel ve sanatsal faaliyetlere yer verilebilir.

Beşinci ve Altıncı Alt Probleme İlişkin Öneriler

Okul ikliminin olumlu olması durumu bireyleri bilişsel ve psikomotor becerileri yönünden etkileyen bir durum olduğundan İlçe ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından kurulan komisyonlar okulları harekete geçirmek için bilgilendirme yapabilir. Bu şekilde okullarda, ilçe ve il genelinde yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen ilişkilerinin daha da iyi olması ya da iş birliğinin artması adına etkinlikler yapılabilir. Yapılacak olan bu etkinlikler yenilikçi öğrenme ortamlarının tanınması açısından oldukça önemlidir. Yenilikçi ortamların öğrencilere ne kazandırdığını bilmeyen yöneticilerin bunu alışılmışın ötesinde olduğu için gereksiz görebildiğinden bahsedilmiştir. Umursamaz yönetici tavırları bu yerel ve ulusal düzeyde bilgilendirme ve bilinçlendirme toplantıları sayesinde destekleyici yönetici tavrına dönüştürülebilir. Bu konuda MEB Bakanı da, İl MEM müdürleriyle yaptığı toplantılarda bu konunun öneminden bahsedip daha ciddi boyutlarda ele alınmasını sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Ada, Ş. Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(3), 151-166.

Akkanat, Ç. (2019). Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Öğrencilerin Fen Yeteneklerini Okul İklimi ve Akademik Katılımın Yordaması Üzerine Bir Model Çalışması, Doktora Tezi, Amasya Üniversitesi, Türkiye

An, F. (2020). İngilizce Öğretmenlerinin Program Uyumluluğunu Sağlama Durumlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. Review of Educational Research, 52(3), 368-420.

Açıkgöz-Ün, K. (2009). *Aktif Öğrenme.* (Onbirinci Baskı). İzmir: Biliş Yayıncılık.

Anlı Akyıldız, R. (2008). *Sınıf Yönetiminde Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Uygulaması (Kimya Eğitimi Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arslan, Ö. (2019). 2012 ve 2015 Yılları Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Verilerine Göre Okul İklimi İle İlişkili Olan Öğrenci ve Öğretmen Faktörlerinin Değişimi, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Türkiye

Arslan, N. T. (2004). " Örgütsel Performansı Belirleyici Bir Etmen Olarak" Örgüt Kültürü ve İklimi Hakkında Bir Değerlendirme. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 9(1), 203-228

Arstorp, A. T. (2018). Future classroom labs in Norwegian pre-service teacher education. In: Wu TT., Huang YM., Shadiev R., Lin L., Starčič A. (Eds) Innovative Technologies and Learning. Springer, Cham.

Ary, D., Jacobs. L. C., & Sorensen, C. (2010). Introduction to Research in Education (8th ed). California: Wadsworth.

Astor, R.A, Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? Educational Researcher, 39 (1), 69-78.

Avcı, İ. (2022). Öğretmenlerin Mesleğe Yönelik Motivasyonları ile Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye

Aydeniz, M. (2017). EĞİTİM SİSTEMİMİZ VE 21. YÜZYIL HAYALİMİZ: 2045 Hedeflerine İlerlerken, Türkiye için STEM Odaklı Ekonomik Bir Yol Haritası. University of Tennessee, Knoxville.

Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul Müdürlerin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Örgüt İklimi Arasındaki İlişki. Electronic Journal of Social Sciences, 13(49), 253-279

Ayre, J. (Ed.) (2017). Guidelines on exploring and adapting learning spaces in schools. European Schoolnet (EUN Partnership AISBL), Brussels. erişim tarihi 10.01.2022 http://files.eun.org/fcl/Learning_spaces_guidelines_Final.pdf

Bannister, D. (2017). Guidelines on exploring and adapting learning spaces in schools. Avrupa Okul Ağı, Brüksel

Bannister, D., Hutchinson, A., & Sargeant, H. (2010). Effective Implementation of Learner Response Systems: Moving Beyond the Right Response. In M. Thomas and E. Cutrim Schmid (Eds.), Interactive Whiteboards for Education: Theory, Research and Practice (144-161). Hershey, USA: IGI Global.

Barth, R. S. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership.* May 2002 7-11. *www .pacificeducationalgroup.org/* erişim tarihi: 6.12.2022

Bayram, F., & Aypay, A. (2012). İlköğretim Okullarında Müdür Etkililiği, Okul İklimi ve Öğrenci Kontrol İdeolojileri Arasındaki İlişki. Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 1(1), 49-63.

Blackmore, J., Bateman, D., Cloonan, A., Dixon, M., Loughlin, J., O'Mara, J., & Senior, K. (2011). Innovative learning environments research study. *Victoria: Department of Education and Early Childhood Development*, 1-61.

Bower, M. (2017) Design of Technology-Enhanced Learning Integrating Research and Practice, UK: Emerald Publishing

Boyatzis, R. E. (1998). Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bradbeer, C., Mahat, M., Byers, T., & Imms, W. (2019). A systematic review of the effects of innovative learning environments on teacher mind frames. *University of Melbourne: Melborne, Australia*.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology, 3(2), 77-101.

Briggs, C. (1986), Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research. Cambridge: Cambridge University Press

Bryk, A.S. & Schneider, B.L. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. New York: Russell Sage Foundation Publications.

Byers T., Imms W., Hartnell-Young, E. (2015), In Studies in Educational Evaluation September 2018 58:156-166, Evaluating Teacher and Student Spatial Transition from a Traditional Classroom to an Innovative Learning Environment, Australia: Elsevier Limited

Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (19. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Cardellino, P., Araneda, C. & Alvarado, R. G. (2017) Classroom environments: An experiential analysis of the pupil–teacher visual interaction in Uruguay, Learning Environment Research, 20, 417– 431. https://doi.org/10.1007/s10984-017-9236-y

Campbell, M.A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? Australian Journal of Guidance and Counselling, 15(1), 68-76.

Carvalho, L., & Yeoman, P. (2018). Framing learning entanglement in innovative learning spaces: Connecting theory, design and practice. British Educational Research Journal, 44(6), 1120-1137.

Conley, S. (2006). Climate, school. In F. W. English (Edt.), Encyclopedia of educational leadership and administration (pp. 153-155). California: Sage Publications Ltd.

Creswell, J. W. (2003). Research design; Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Crook C., Harrison, C., Farrington-flint, L., Tomás, C. & Underwood, J. (2010). The Impact of Technology: Value-added classroom practice. Final report. Coventry, UK

Cotton, K. (2001). New small learning communities: Findings from recent literature. Northwest Regional Education Laboratory.

Çiner, S. (2021). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile okul iklimi arasında ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Türkiye

Çiftçi, N. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre motivasyon kaynaklarının belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Türkiye

De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., & Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. Psychonomic bulletin & review, 20, 631-642.

Devine, J. & Cohen, J. (2007). Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning. New York: Teachers College Press.

Dodge, B. (May, 2011). Active Learning on the Web. *Department of Educational Technology San Diego State University*. W eb: http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/Active/ActiveLearning.html adresinden 25 Mart 2022'de alınmıştır.

Doğan, S. (2012). Lise Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (10), 55-92. DOI: 10.14520/adyusbd.286

Dworkin, A.G., Haney, C.A., & Telschow, R.L. (1998). Fear, victimization, and stress among urban public school teachers. Journal of Organizational Behavior, 9(2), 159-171.

Ellis, T. I. (1988). School Climate. Research Roundup, 4(2), n2.

Eral, S. H. (2019). İngilizce Öğretmenlerinin Esnek Öğrenme Alanlarında Yenilikçi Uygulamalarına İlişkin Bir Durum Çalışması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Erden, M. ve Akman, Y. (2007). *Eğitim Psikolojisi.* (Geliştirilmiş 16. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Errington, E.P., (2011), Mission possible, Using near-world scenarios to prepare graduates for the professions. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23 (1), 84-91

European Parliament and of the Council of Europe, (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of Europe 30 December 2006 on key competences for lifelong learning (erişim tarihi: 12.02.2022) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962

European Schoolnet (2016), Learning Zones, (erişim tarihi: 20.02.2022)

https://fcl.eun.org/documents/10180/13526/FCL+learning+zones+Dec+2016/a091a761-7a63-443e-afe0-d1870e430686

European Schoolnet (2018), Toolkits, https://fcl.eun.org/toolkit (erişim tarihi:09.04.2022)

European Schoolnet (2020), Makerspaces in Schools, https://fcl.eun.org/icwg (erişim tarihi: 07.03.2022)

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). The nature of qualitative research. *How to design and evaluate research in education, seventh edition. Boston: McGraw-Hill*, *420*.

Fraser, B. J., Williamson, J. C., & Tobin, K. G. (1987). Use of classroom and school climate scales in evaluating alternative high schools. *Teaching and Teacher Education*, *3*(3), 219-231.

Gibbs, G. R. (2007). Analyzing qualitative data. In U. Flick (Ed.), The Sage qualitative research kit. London: Sage.

Glynn, T. (1981). Psychological sense of community: Measurement and application. Human Relations, 34(7), 789-818

Goodenow, C., & Grady, K.E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. Journal of Experimental Education, 62(1), 60-71

Gonzales, L., & Young, C. (2015). Delivering the "wow": redesigning learning environments. *Leadership*, s. 28-32.

Göçen, A., Eral S.H., & Bücük, M.H. (2020). Teacher Perceptions of a 21st Century Classroom. International Journal of Contemporary Educational Research, 7(1), 85-98. DOI: https://doi.org/10.33200/ijcer.638110

Groff, J. (2013). Technology-rich innovative learning environments. Working paper for OECD CERI Innovative Learning Environments project. http://www.oecd.org/edu/ceri/Technology-Rich%20 Innovative%20Learning%20Environments%20by%20Jennifer%20 Groff.pdf

Guo, P. (2012). School culture: A validation study and exploration of its relationship with teachers' work environment, Dissertation, Fordham University, New York, NY.

Güneş, İ. (2022). Kimya öğretmenlerinin tasarım beceri atölyeleri için gerekli öğretmen yetkinlikleri hakkındaki görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth-grade. Child Development, 72(2), 625-638.

Hernandez, T. J., ve Seem, S. R. (2004). A Safe School Climate: A Systemic Approach and the School Counselor. *Professional School Counseling, 7(4),* 256–62.

Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2014). Authentic learning environments (pp. 401-412). Springer New York.

Hoy, W., & Miskel, C. (2005). Educational administration: Theory, research, and practice. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). Educational administration: Theory, research, and practice (6th ed.). New York: McGraw Hill.

Karcher, M.J. (2002b). The cycle of violence and disconnection among rural middle school students: Teacher disconnectedness as a consequence of violence. Journal of School Violence, 1(1), 35-51.

Keçeli, İ., (2022). İlkokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları ile Örgütsel Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye

Kızmaz, S., & Altınışık, S. (2021). *Öğretmen Motivasyonu: Öğretmenler Günü Kutlamalarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Kimbell, R., Wheeler, T., Stables, K., Shepard, T., Martin, F., Davies, D., Pollitt, A. & Whitehouse, G. (2009). E-scape portfolio assessment, phase 3 report. London, UK: Goldsmiths, University of London.

Kurt, T., & Çalık, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OİÖ) geliştirilmesi. Eğitim ve Bilim, 35(157), 167-180.

Leiringer, R. & Cardellino, P. (2011) Schools for the twenty-first century: School design and educational transformation, British Educational Research Journal, 37(6), 915– 934. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.508512

Lewin, C. & McNilcon S. (2015), Creating the Future Classroom. Evidence from iTEC Project, European Schoolnet, Brussel

Loveless, A (2002). A Literature Review in Creativity, New Technologies and Learning: A Report for Futurelab. Bristol: Futurelab. (erişim tarihi: 09.04.2022)

http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Creativity_Review_update.pdf

Loukas, A. (2007) What is School Climate?, The University of Texas at Austin. Leadership Compass » Vol. 5, No. 1, Fall 2007,

Luckin, R., Blight, B., Manches, A., Ainsworth, S., Crook, C., & Noss, R. (2012). Decoding Learning: The proof, promise and potential of digital learning. London: Nesta.

Mackey, A. & Gass, M.S. (2012). Research methods in second language acquisiton: A practical guide. Sussex: Blackwell Publishing.

Marshall, M.L.(2004). ExaminingSchoolClimate:DefiningFactorsandEducational Influences. Retrieved from http://education.gsu.edu/schoolsafety/

Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50, 370-396

Matos, J.F (2014), Guiding Principles for Designing Learning Scenarios, Institution of Education, Lisboa

McMillan, D. W. (1996). Sense of community. Journal of Community Psychology, 24(4), 315- 325.

McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. Journal of Community Psychology, 14(1), 6-23.

Mısırlı, E. (2021). Eğitimde Maker Hareketi ve Okullardaki Tasarım Beceri Atölyelerinin Bir Eğitim Ortamı Olarak Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Ankara: MEB

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2021) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü erişim tarihi 21.01.2022 https://designfils.eba.gov.tr

National Research Council, (NRC) (2012). Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Washington, DC: The National Academies Press.

National School Climate Center, (NSCC) What is school climate? erişim tarihi: 04.04.2022 https://schoolclimate.org

National School Climate Center (NSCC) (2012), School Climate Brief, Number 3, August 2012, New York (sonradan linki sil) https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573683.pdf

Novotney, A. (2009). Violence against teachers is a little-known but significant problem. An APA task force is working to change that American Psychological Association: Monitor on Psychology, 40(9), 68. http://www.apa.org/monitor/2009/10/teacher-victim.aspx.

Ördek İnceoğlu, S. (2020). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Erken Akademik ve Sosyal Becerileri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Özmusul, M. (2016). School climate as a predictor of early school leavers.*Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *18*(2), 491-517. Erişim Tarihi: 17.11.2022, https://hrcak.srce.hr/file/236383.

Öztürk, H. İ., (2014). Ortaokul Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Aktif Öğrenmeye İlişkin Algı Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi: Niğde Üniversitesi, Niğde/Türkiye

Patton, Q. M. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem A.

Pedro, A., Piededa J., Matos J. F., (2019), Redesigning initial teacher's education practices with learning scenarios. International Journal of Information and Learning Technology, 36 (3), 266 doi:10.1108/IJILT-11-2018-0131

Pelgrum, W.J., & Voogt, J. (2009). School and teacher factors associated with frequency of ICT use by mathematics teachers: Country comparisons. Education and Information Technology, 14, 293–308.

Rovai, A. P., Wighting, M. J., & Lucking, R. (2004). The classroom and school community inventory: Development, refinement, and validation of a self-report measure for educational research. Internet and Higher Education, 7(4), 263-280

Santally, M. I., Cooshna-Naik, D., & Conruyt, N. (2014). A model for the transformation of the Mauritian classroom based on the Living Lab concept. In 2014 IST-Africa Conference Proceedings (pp. 1-10). IEEE.

Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1(1), 3.

Sezgin, F. (2020). Sosyal Bir Sistem Olarak Okul. S. Özdemir, F. Sezgin, & S. Koşar içinde, *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (s. 67-102). Ankara: Pegem Akademi.

Scott, C. (2015) The futures of learning 3: What king of pedagogies for the 21st century?, in: Education research and foresight working papers (Paris, United Nations Cultural Organization).

Silberman, M. (1996). *Active Learning 101 Strategies to Teach Any Subject.* Massachusetts: Allyn & Bacon.

Simpson, V., & Oliver, M. (2007). Electronic voting systems for lectures then and now: A comparison of research and practice. Australasian Journal of Educational Technology, 23(2), 187–208.

Singh, A. & Hassan, M. (2017) In pursuit of smart learning environments for the 21st century, Current and critical issues in curriculum, learning and assessment (Paris, UNESCO International Bureau of Education).

Skinner, E. & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. Journal of Educational Psychology, 85, 571- 581.

Squire, K. (2006). From content to context: Videogames as designed experience. Educational Researcher, 35(8), 1929.

Steelcase Education. (2013). Active learning spaces. (erişim tarihi: 09.01.2022) www.k12blueprint.com/sites/default/files/active_learning_spaces_0.pdf

Şahin, A., & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu Okul İklimi Oluşturmada Öğretmenin Rolünün İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(3), 672-689.

Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, *9*(4), 1-12.

Şimşek, Ş.M. (2002). *Yönetim ve Organizasyon* (7. Basım). İstanbul: Günay Ofset Yayıncılık.

Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G. H. Litevin (Eds.), Organizational climate: Explanation of a concept (pp. 11-32). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Taymaz, H. (2007). Okul Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 8.baskı.

The World Economic Forum (2018). The future of jobs report. Centre for the New Economy and Society.

Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. Journal of Educational Administration, 46(1), 55-73.

Virginia Braun & Victoria Clarke (2006) Using thematic analysis in psychology, Qualitative Research in Psychology, 3:2, 77-101, DOI: 10.1191/1478088706qp063oa

Webster, L. & Mertova, P. (2007). Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching. Newyork: Routledge.

Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. Journal of School Health, 74(7), 293-299.

Wollenberg, E., Edmunds, D. & Bucke, L, (2000) Using scenarios to make decisions about the future: anticipatory learning for the adaptive comanagement of community forests. Landscape and Urban Planning 47 (1-2), 65-77

Yavuz, C., & Karadeniz, C. B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507- 519.

Yalçın, M. (2015). Batı Kaynaklı Bilginin Türk Akademisindeki Rolü: Eğitim Yönetimi Alanının Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2018), Öğretmenler için Geleceğin Sınıflarını Tasarlama Rehberi, erişim tarihi: 02.04.2022 http://fclturkiye.eba.gov.tr/2018/09/21/ogretmenler-icin-gelecegin-siniflarini-tasarlama-rehberi/

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (2021), Öğrenme Senaryoları, (erişim tarihi: 7.04.2022) https://designfils.eba.gov.tr

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Genişletilmiş 10. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yurttav, H. (2020). Öğretmenlerin Teknoloji Entegrasyonunun Modellenmesi: Okul İklimi ve Liderliğin Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Yüner, B. (2018). Okul Yönetişimi İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Zincirli, M. (2020) Yöneticilerin Algılarına Göre Okullardaki Örgütsel İklim, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi The Journal of International Social Sciences Cilt: 30, Sayı: 2, Sayfa: 231-246, TEMMUZ – 2020

EKLER

EK-1: Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.11.2022-178682

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-62598187 02.11.2022
Konu : Araştırma İzni

HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 26.10.2022 tarihli ve 176027 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep SAV'ın **"Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının Olduğu Okullarda Okul İklimi Durumu"** konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama araçları (1 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Harran Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle Belge Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Emine Fonul
Telefon No : 0 (312) 306 89 30 Unvan : Şef
E-Posta: istatistik04@meb.gov.tr İnternet Adresi: ankara.meb.gov.tr Faks: _____
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Belge doğrulama kodu: 32d7-8884-3a53-886d-7187 kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge güvenli elektronik imzalıdır.

Ek- 2: Görüşme Soruları Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.11.2022-178682

Evrak Tarih ve Sayısı: 20.10.2022-174767

İliniz ve Okulunuz:

Branşınız:

Kıdeminiz:

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

"Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının Olduğu Okullarda Okul İkliminin İncelenmesi"

Görüşme Soruları

Okulunuzdaki Yenilikçi Öğrenme Ortamı;

1. Öğretmenlerin motivasyonunu artırmada nasıl bir etkisi olmaktadır?
2. Öğrencilerin motivasyonunu artırmada nasıl bir etkisi olmaktadır? (akademik hedef belirleme, uygun meslek seçimi, okulu benimseme vb.)
3. Öğrenciler arasındaki disiplin sorunlarını azaltmada ne tür katkıları olmaktadır? (akran etkileşimi, rahat fiziksel ortam, öğrenmeyi keşfetme zevki, yaratıcılığın gelişmesi, oyunlaştırarak öğrenme vb.)
4. Kişiler arası ilişkilerin olumlu gelişmesi adına hangi tür sosyal ve kültürel faaliyetler yapılmaktadır? (öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğrenci, öğrenci-yönetici)
5. Yöneticilerin öğretmenlere karşı davranışlarını nasıl etkilemektedir? (destekleyici, emredici, kısıtlayıcı yönetici)
6. Öğretmenlerin öğretmenlere karşı davranışlarını nasıl etkilemektedir? (samimi, işbirlikçi, umursamaz öğretmen)

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek -3: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.04.2022-125071

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-76244175-050.01.04-125071
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL
Öğretim Üyesi

Kurulumuzun 15.04.2022 tarihli oturumunda "Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının Olduğu Okullarda Okul İkliminin İncelenmesi" konulu araştırma projeniz ile ilgili alınan 2022/70 numaralı kurul kararı ekte sunulmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Doç. Dr. Ahmet İLYAS
Kurul Başkanı

Ek:1 adet

Belge Doğrulama Kodu :*BSAK4DUMTE* Pin Kodu :07392
Belge Takip Adresi : https://ebys.harran.edu.tr/envision/Validate_Doc.aspx?eID=BSAK4DUMTE&eS=125071
Adres:Harran Üniversitesi Rektörlüğü Yenişehir Yerleşkesi 63300 Haliliye/Şanlıurfa
Telefon:0414 318 3000 Faks:0414 318 3190
Web:http://www.harran.edu.tr/
Kep Adresi:harranuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için: Zeliha SARIÇİÇEK
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 0414 318 1197

Ek- 4: Etik Kurulu Tez Konusu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 21.04.2022-125071

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

Tarih: 15.04.2022
Saat: 10:00
Sayı: 2022/70
Konu: Zeynep SAV

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun yaptığı toplantı sonucunda Harran Üniversitesi öğrenci **Zeynep SAV**'ın yürütücü olduğu **Eğitim Fakültesi Doç. Dr. Mustafa ÖZMUSUL**'un danışman olduğu, **"Yenilikçi Öğrenme Ortamlarının Olduğu Okullarda Okul İkliminin İncelenmesi"** konulu yüksek lisans çalışması, oy birliğiyle uygun bulunmuş ve 15.04.2022 tarihinden geçerli olmak üzere onaylanmıştır.

Doç. Dr. Ahmet İLYAS
Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Emine YÖNEY
Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Ayşe Dilek ATASOY

Doç. Dr. Ömer SABUNCU

Doç. Dr. Dursun ÇADIRCI

Dr. Öğr. Üyesi Derya EVRAN

Doç. Dr. Yasin TAŞ