TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ETKİNLİK TEMELLİ GİRİŞİMCİLİK ÖĞRETİMİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN GİRİŞİMCİLİK, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE KARAR VERME BECERİLERİNE ETKİSİ

Nurten KODAZ ÖCAL

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2026

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ETKİNLİK TEMELLİ GİRİŞİMCİLİK ÖĞRETİMİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN GİRİŞİMCİLİK, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE KARAR VERME BECERİLERİNE ETKİSİ

Nurten KODAZ ÖCAL

Danışman: **Doç. Dr. Birsel AYBEK**
Jüri Üyesi: **Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY**
Jüri Üyesi: **Prof. Dr. Songül TÜMKAYA**
Jüri Üyesi: **Prof. Dr. Cenk AKAY**
Jüri Üyesi: **Doç. Dr. Nilgün DAĞ**

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2026

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Birsel AYBEK
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY

Üye: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Üye: Prof. Dr. Cenk AKAY

Üye: Doç. Dr. Nilgün DAĞ

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2026

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

Bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. …/…/2026

Nurten KODAZ ÖCAL

ÖZET

ETKİNLİK TEMELLİ GİRİŞİMCİLİK ÖĞRETİMİNİN ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN GİRİŞİMCİLİK, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE KARAR VERME BECERİLERİNE ETKİSİ

Nurten KODAZ ÖCAL

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Birsel AYBEK
Şubat, 2026, 275 sayfa

Bu araştırmanın amacı, üstün yetenekli öğrencilere yönelik girişimcilik öğretiminin, öğrencilerin girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine etkisini incelemek, bununla birlikte uygulamaya ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırma, karma araştırma yöntemlerinden gömülü desen ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde bir bilim ve sanat merkezinde öğrenim görmekte olan destek eğitim programına devam eden ilkokul 4. sınıf seviyesinde 55 üstün yetenekli öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma süresince deney grubu öğrencilerine girişimcilik öğretimi yapılmış, kontrol grubu öğrencilerine ise bilim ve sanat merkezleri çerçeve program doğrultusunda öğretim gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını kişisel bilgi formu, girişimcilik ölçeği, eleştirel düşünme ölçekleri, karar verme becerisi ölçeği, görüşme soruları, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri oluşturmaktadır. Araştırmada nicel verilerin analizinde ANCOVA, Mixed ANOVA ve t-testi kullanılmış olup nitel veriler içerik analizi kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, girişimcilik öğretiminin deney grubu öğrencilerinin girişimcilik becerilerini geliştirmede kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Kendine güven, liderlik ve sorumluluk ile başarma ihtiyacı alt boyutlarında deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı artış görülürken, kişisel fayda alt boyutunda anlamlı fark tespit edilmemiştir. Eleştirel düşünme değerlendirme, yorumlama, analiz, öz düzenleme ve açıklama becerilerinde deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı artış olduğu görülmüş ancak çıkarım becerisinde ise anlamlı bir gelişim görülmediği tespit

edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, deney grubu öğrencilerine uygulanan girişimcilik öğretiminin kontrol grubu öğrencilerine uygulanan mevcut öğretime göre eleştirel düşünme değerlendirme, yorumlama, öz düzenleme, analiz ve çıkarım becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir. Karar verme becerisi üzerinde girişimcilik öğretiminin kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir

Araştırmanın nitel boyutunda, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ile görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin girişimcilik öğretimi sürecine ilişkin genel olarak olumlu görüş bildirdikleri ve bu görüşlerin beş tema altında toplandığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin, süreç boyunca girişimcilik ve liderlik kavramlarını yönelik farkındalık kazandıkları, düşünme ve karar verme süreçlerini daha bilinçli yürüttükleri, öğrenme sürecine aktif ve istekli katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin süreci ilgi çekici ve motive edici bulmaları, erken yaşlarda dahi girişimcilik öğretiminin etkili olabileceğini göstermektedir. Ayrıca öğrenciler, öğretim sürecini eğlenceli ve kendilerini tanımaya yardımcı bir deneyim olarak değerlendirmişlerdir. Bunun yanı sıra planlama, bütçe ve zaman yönetimi, takım çalışması ve sunum yapma gibi günlük yaşamla ilişkilendirilebilecek beceriler geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Kısaca girişimcilik öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, karar verme sürecini daha bilinçli yürütmelerini desteklediği, öğrencilerin motivasyon ve duygusal katılımını arttırdığı ve yaşam becerilerini güçlendirdiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Girişimcilik öğretimi, girişimcilik becerisi, eleştirel düşünme, karar verme becerisi, üstün yetenek

ABSTRACT

THE EFFECT OF ACTIVITY BASED ENTREPRENEURSHIP INSTRUCTION ON THE ENTREPRENEURSHIP, CRITICAL THINKING AND DECISION-MAKING SKILLS OF GIFTED STUDENTS

Nurten KODAZ ÖCAL

Ph. D. Thesis, Department of Educational Sciences
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Birsel AYBEK
February 2026, 275 pages

The purpose of this study is to examine the effects of entrepreneurship education designed for gifted students on their entrepreneurship, critical thinking and decision-making skills, as well as to explore students' perceptions of the implementation process. The study employed a mixed methods embedded design. The study group consists of 55 gifted fourth-grade students attending a support education program at a Science and Art Center during the second semester of the 2022–2023 academic year. The experimental group received entrepreneurship education, while the control group followed the Science and Art Centers' framework curriculum. Data were collected through a personel information form, an entrepreneurship scale, critical thinking scales, a decision-making skills scale, an interview questions, student diaries and researcher diaries. Quantitative data were analyzed through ANCOVA, Mixed ANOVA, and t-tests, whereas qualitative data were analyzed using content analysis.

The findings showed that entrepreneurship education had a statistically significant and strong effect on improving the entrepreneurship skills of students in the experimental group compared to those in the control group. Significant improvements were observed in favor of the experimental group in the sub-dimensions of self-confidence, leadership and responsibility, and need for achievement, while no significant difference was found in the personal benefit sub-dimension. In terms of critical thinking skills, statistically significant improvements were identified in evaluation, interpretation, analysis, self-regulation, and explanation, whereas no significant improvement was observed in inference. Additionally, entrepreneurship education was found to have a statistically

significant and substantial effect on students' decision-making skills compared to the control group.

Analysis of the qualitative findings indicated that students generally expressed positive perceptions of the entrepreneurship education process, which were grouped under five themes. The findings suggest that students developed greater awareness of entrepreneurship and leadership concepts, engaged more consciously in thinking and decision-making processes, and participated actively and willingly in the learning process. Students' descriptions of the process as engaging, motivating, and enjoyable suggest that entrepreneurship education can be effective even at an early age. Moreover, students reported developing daily life–related skills such as planning, budgeting and time management, teamwork, and presentation skills.

In conclusion, entrepreneurship education was to contribute to the development of gifted students' entrepreneurship and critical thinking skills, support more conscious decision-making processes, enhance motivation and emotional engagement, and strengthen life skills.

Keywords: Entrepreneurship education, entrepreneurship skill, critical thinking, decision-making skills, gifted

ÖN SÖZ

Doktora eğitimi sadece akademik bilgi üretme süreci olmayıp aynı zamanda öğrenmeye duyulan tutkuyla başlayan bireyin sabrını, direncini ve kendisiyle kurduğu ilişkiyi yeniden şekillendiren uzun bir yolculuktur. Öğrenmeyi her zaman seven, okumayı bir sorumluluktan çok bir tutku olarak gören biri için bu süreç sadece akademik bir hedef olmayıp anlam arayışının doğal bir parçasıdır. Bu çalışma, böylesi bir öğrenme aşkının ve uzun soluklu bir emeğin ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Süreç boyunca karşılaştığım zorluklar, aldığım sorumluluklar ve edindiğim kazanımlar, bu tezin benim için derin bir öğrenme deneyimine dönüşmesini sağlamıştır.

Bu sürecin her aşamasında akademik rehberliği ve yapıcı eleştirileriyle güven veren yaklaşımıyla yolumu aydınlatan değerli danışmanım Doç. Dr. Birsel Aybek'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Sabırlı yaklaşımı, titizliği ve akademik dürüstlüğe verdiği önem, bu çalışmanın nitelikli bir biçimde tamamlanmasında belirleyici olmuştur. Akademik yolculuğuma yön veren, lisansüstü eğitim sürecine adım atmama vesile olan ve her zaman desteğini hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Ahmet Doğanay'a şükranlarımı sunarım. Akademik duruşu, eğitime bakışı ve mesleki gelişimimde önemli bir referans noktası olmuştur.

Tez izleme ve savunma süreçlerinde değerli görüşleriyle çalışmamı zenginleştiren, yapıcı geri bildirimleriyle bana farklı bakış açıları kazandıran değerli jüri üyelerim Prof. Dr. Songül Tümkaya, Prof. Dr. Cenk Akay, Doç. Dr. Nilgün Dağ'a teşekkür ederim. Ayrıca doktora eğitimim boyunca derslerinden ve akademik paylaşımlarından büyük ölçüde yararlandığım, bilgi ve deneyimleriyle gelişimime katkı sunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Mediha Sarı, Prof. Dr. Memet Karakuş ve Doç. Dr. Mükerrem Taş Akbulut'a şükranlarımı sunarım.

Doktora eğitimim boyunca akademik yolculuğumu paylaşan, zorlandığım anlarda desteklerini esirgemeyen ve varlığıyla güç veren başta yol arkadaşım Tuğba Taşçı olmak üzere ismini tek tek sayamayacağım tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim. Bu süreçte yalnız olmadığımı hissettiren her katkı benim için çok değerlidir.

Bu sürecin her anında yanımda olan, zorlayıcı dönemlerdeki desteği ve sabrıyla en büyük gücüm olan eşim Volkan ÖCAL'a gönülden teşekkür ederim. Bu çalışmanın tamamlanmasında güçlü dayanaklarımdan biri olmuştur. Aynı zamanda eğitim yolculuğum boyunca beni destekleyen başta babam olmak üzere ailemin her bir üyesine inançları ve destekleri için minnettarım. Aynı dönemde iki kardeşimle birlikte lisansüstü

yolculuğa adım atma, bu deneyimi benim için daha da anlamlı kılmıştır. Farklı alanlarda ama benzer emeklerle yürüttüğümüz bu eş zamanlı yolculuğa birlikte çıkmak, dayanışmanın ve ailenin gücünü bir kez daha hatırlatmıştır. Kardeşlerim Uzm. Dr. Hasan Hüseyin Kodaz ve Uzm. Dr. Oğuz Kodaz'a süreçteki destekleri ve eşlikleri için teşekkür ederim.

Son olarak, bu sürecin görünmeyen ama derin izlerini taşıyan, okuma ve öğrenme aşkımın bitmeyeceğine olan inancını, emeğini ve sevgisini her adımımda hissettiğim annemi sevgi ve özlemle anıyorum. Bugün bu çalışmanın varlığı, onun bana olan inancının bir yansımasıdır. Ve bu yolculuğun sessiz tanığı olan sevgili kızıma varlığı için teşekkür ederim. Zaman zaman birlikte geçiremediğimiz anların telafisi mümkün olmasa da bana kattığı güç ve anlam bu sürecin en değerli parçası olmuştur.

Nurten KODAZ ÖCAL

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**

ABSTRACT ..... **vi**

ÖN SÖZ ..... **viii**

KISALTMALAR ..... **xiv**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xv**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvii**

EKLER LİSTESİ ..... **xviii**

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 11

1.3. Araştırmanın Önemi 11

1.4. Sayıltılar 15

1.5. Sınırlılıklar 15

1.6. Tanımlar 16

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar 17

2.1.1. Üstün Yetenek/ Üstün Zeka/ Özel Yetenek 17

2.1.1.1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri 18

2.1.1.2. Üstün Yeteneklilerin Tanılanması ve Türkiye'de Yapılan Tanılama İşlemleri 20

2.1.1.3. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi ve Öğretmen Rolü 21

2.1.2. Girişimcilik Becerisi 25

2.1.2.1. Girişimci ve Girişimcilerin Özellikleri 29

2.1.2.2. Girişimcilik Eğitimi ve Öğretimi 33

2.1.2.3. Girişimcilik Eğitiminde Öğretmenin Rolü 41

2.1.3. Eleştirel Düşünme Becerisi 43

2.1.3.1. Eleştirel Düşünme Bileşenleri ve Standartları 48
2.1.3.2. Eleştirel Düşünme Öğretimi 51
2.1.4. Karar Verme Becerisi 54
2.1.5. Girişimcilik, Eleştirel Düşünme ve Karar Verme Becerilerinin Kuramsal Bağlamda İncelenmesi 59
2.2. İlgili Araştırmalar 61
2.2.1.Girişimcilik Öğretimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar 61
2.2.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılan Araştırmalar 75
2.2.3. Karar Verme Becerisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar 79
2.2.4. Alanyazında İncelenen Araştırmaların Eleştirel Değerlendirilmesi 83

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli 86
3.2. Çalışma Grubu 91
3.2.1. Çalışma Gruplarının Denkliği 93
3.3. Veri Toplama Araçları 96
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 96
3.3.2. Girişimcilik Ölçeği 96
3.3.3. Eleştirel Düşünme Ölçekleri 97
3.3.4. Karar Verme Becerisi Ölçeği 99
3.3.5. Araştırmacı Günlükleri 99
3.3.6. Öğrenci Günlükleri 100
3.3.7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme 101
3.3.8. Veri Toplama Araçlarının Araştırma Soruları ile İlişkisi 102
3.4. Verilerin Analizi ve Çözümlenmesi 103
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi 103
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi 106
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 107
3.6. Uygulama Basamakları 109
3.6.1. Pilot Uygulama 109
3.6.2. Girişimcilik Öğretimi Etkinlik Planları 110
3.6.3. Girişimcilik Öğretimi Uygulama Süreci 110

3.6.4. Kontrol Grubunda Derslerin İşlenişi 114
3.7. Araştırmacının Rolü 115

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular 116
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular 119
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular 124
4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular 126
4.4.1. Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlere Yönelik Nitel Bulguların Bütüncül Değerlendirilmesi 172
4.5. Karma Araştırma Sentezi: Nicel ve Nitel Bulguların Bütüncül Değerlendirilmesi 174

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum 176
5.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum 180
5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum 185
5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum 188
5.4.1. Girişimcilik ve Liderlik Temasına Yönelik Tartışma ve Yorum 189
5.4.2. Düşünme Becerileri Temasına Yönelik Tartışma ve Yorum 192
5.4.3. Karar Verme Becerisi Temasına Yönelik Tartışma ve Yorum 194
5.4.4. Duygusal Deneyim ve Sürece Katılım Temasına Yönelik Tartışma ve Yorum 196
5.4.5. Yaşam Becerileri ve Öğrenme Süreci Temasına Yönelik Tartışma ve Yorum 198
5.4.6. Nitel Bulgulara Ait Bütüncül Tartışma ve Yorum 199

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar 201
6.2. Öneriler 203
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 203
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler 204

KAYNAKÇA 206
EKLER 232

KISALTMALAR

ANCOVA: Kovaryans Analizi

ANOVA: Faktör Analizi

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

EntreComp: Girişimcilik Yetkinlik Çerçevesi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

OECD/CERI: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü/ Eğitim Araştırmaları ve Yenilik Merkezi

P21: Partnership for 21st Century Learning

TYMM: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

WEF: Dünya Ekonomik Forumu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Girişimcilik Tanımları 26
Tablo 2. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü 88
Tablo 3. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Ait Betimsel İstatistik 92
Tablo 4. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları 93
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları 94
Tablo 6. Araştırma Soruları ile Veri Toplama Araçları Arasındaki İlişki 102
Tablo 7. Shapiro-Wilk Testi Sonuçları 104
Tablo 8. Girişimcilik Öğretimi Etkinliklerinin Uygulama Süreci 112
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Girişimcilik Ölçeği Ön Test ve Son-Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son Test Düzeltilmiş Ortalama Puanları ve Standart Hata Değerleri Puanları ... 116
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Girişimcilik Ölçeği Ön-Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları 117
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Girişimcilik Ölçeği Alt Boyutlar Ön Test ve Son-Test Fark Puanlarının İlişkisiz Örneklemler için T-Testi Sonuçları 118
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Değerlendirme, Yorumlama ve Öz Düzenleme Ölçekleri Ön Test ve Son-Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son Test Düzeltilmiş Ortalama Puanları ve Standart Hata Değerleri Puanları 120
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Değerlendirme, Yorumlama ve Öz Düzenleme Ölçekleri Ön-Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları 121
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri-Analiz Ölçeği Ön Test ve Son-Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri Puanları 122

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri - Analiz Ölçeği Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA (Mixed ANOVA) Testi Sonuçları 123
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri- Çıkarım ve Açıklama Ölçekler Ön Test ve Son-Test Fark Puanlarının İlişkisiz Örneklemler için T-Testi Sonuçları..... 124
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Karar Verme Becerisi Ölçeği Ön Test ve Son-Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son Test Düzeltilmiş Ortalama Puanları ve Standart Hata Değerleri Puanları 125
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Karar Verme Becerisi Ölçeği Ön-Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları 126

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Delphi Proje'sinde ortaya çıkan beceriler 49
Şekil 2. Gömülü desen 88
Şekil 3. Gömülü Karma Desen Kapsamında Yürütülen Araştırma Süreci 90
Şekil 4. Girişimcilik etkinliklerinin etkililiğine yönelik bulgular 127
Şekil 5. Öğrenciler tarafından öğrenildiği düşünülen becerilere yönelik bulgular 134
Şekil 6. Gelişen duygulara yönelik bulgular 141
Şekil 7. Etkinliklerin anlaşılır ve ilgi çekici olma durumlarına yönelik bulgular 146
Şekil 8. Öğrenilen bilgilerin nasıl ve nerede kullanılabileceğine yönelik bulgular 152
Şekil 9. Girişimcilik etkinliklerinin bakış açışına etkisine yönelik bulgular 160
Şekil 10. Girişimcilik etkinliklerinin öğrencilerin karar vermeleri üzerindeki etkisine yönelik bulgular 165
Şekil 11. Girişimcilik öğretimi sürecine tekrar dahil olmaya yönelik bulgular 169

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Milli Eğitim Araştırma İzni Belgesi 232
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu 233
Ek 3. Girişimcilik Ölçeği İzni 234
Ek 4. Eleştirel Düşünme Ölçekleri İzni 235
Ek 5.Karar Verme Becerisi Ölçeği İzni 236
Ek 6. Araştırmacı Günlüğü 237
Ek 7.Öğrenci Günlüğü 238
Ek 8. Görüşme Soruları 239
Ek 9. Veli Onam Formu 240
Ek 10. Örnek Girişimcilik Etkinlik Planları 241
Ek 11. Kontrol Grubu Etkinlik Planları 264

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın, problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve ilgili tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanlar, topluluklar halinde yaşamaya başladığı ilk dönemlerden itibaren çevrelerini anlama, karşılaştıkları durumlara uyum sağlama ve yaşamlarını sürdürebilmek için bir şeyler öğrenme çabası içinde olmuşlardır. Bu çaba insanların öğrenme ihtiyacının hiç bitmiyor oluşunu ve karşılaşılan her yenilikle birlikte kendini göstermektedir. Bireyin doğduğu andan itibaren öncelikle aile, daha sonra ise okullar aracılığıyla yeni şeyler öğrenme süreci devam etmektedir. Geçmişten günümüze doğru bakıldığında insanların iletişim kurmaları, sosyalleşmeleri ve çalışma şekillerinin durağan değil dinamik bir yapı sergilediği görülmektedir. Endüstri devrimlerinin getirdiği sanayi, bilim ve teknolojik gelişmelerin etkisi bu dinamik yapının dönüştürücü gücünü arttırmıştır. Bu gelişmelerle birlikte bireylerin ihtiyaç duyduğu öğrenme alanları ve yeterlikler zaman içerisinde önemli ölçüde değişim göstermiştir.

Ergün (2009), devletlerin yapıları ile ekonomik anlamda meydana gelen değişimlerin, eğitimden de beklentileri farklı yönde değiştirdiğini belirterek eğitimin ihtiyaçlarının zaman içerisinde değiştiğini vurgulamaktadır. Örneğin, günümüzde iş gücü piyasasında mavi yaka olarak temsil edilen el becerisini ve teknik becerileri kullanan fabrika işçileri gibi profesyoneller, yerlerini büyük ölçüde otomasyona devretmiştir. Bu durum mavi yaka olarak adlandırılan çalışan kitlesine ihtiyacın azaldığını göstermektedir. Ancak bilgi ve beceri tabanlı işlerde çalışan bireylere ihtiyaç halen devam etmekte olup, bu bireylerin teknik yeterliliklerden çok iş birliğine açık ve çok yönlü becerilere sahip olmaları kabul görmektedir. Bu bireylerin sosyal ilişkilerde iyi olması, eleştirel düşünebilmesi, problem çözmesi gibi becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Nitekim Barlett & Burton'a (2014, s.308) göre eğitim, bir toplumun geleceğinin ne yönde değişeceğini belirleme konusunda merkezi ve önemli bir güçtür. Eğitimin bu güçlü yapısı, onu geleceğin şekillendirilmesinde ne derece önemli olduğunu gösteren bir girişim haline dönüştürür. Bu yönüyle eğitim, ekonomik ve politik beklentiler ile bu beklentileri şekillendiren süreçlerle birlikte düşünüldüğünde çekişmeli bir yapıya bürünmektedir. Bu

bağlamda çocukların ve gençlerin gelecek nesilleri oluşturacak olması, eğitimin gücünün bireysel olduğu kadar toplumsal olarak da ne denli etkili olduğunu göstermektedir.

Bugünün çocukları, yalnızca 5 ila 10 yıl içinde bugün tanımı bile yapılmamış mesleklerde çalışan ya da henüz şekillenmemiş sorunlara çözüm üretmeleri gereken bir dünyanın yetişkinleri olacaklardır. Bu nedenle mevcut eğitim sistemlerinin geçmişin ihtiyaçlarına göre belirlenmiş olan yapılarından sıyrılarak, geleceğin belirsizliklerine karşı daha esnek, öngörülü ve beceri temelli bir anlayış geliştirmesi beklenmelidir. Kurnaz (2019)'da bilgiyi aktarıldığı gibi kabul eden, değişimlere ve yeniliklere uyum sağlamakta zorlanan, problem durumları karşısında bir çözüme ulaşamayan, yanlışların farkında olmayan, kendisine ne verilirse bunu sorgulamadan kabul eden bireyler günümüzün dünyasında kabul görmediğini belirtmektedir. O halde günümüz dünyasında yetiştirilecek bireylerde söz konusu özelliklerin geliştirilmesine önem verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, bireylerde geliştirilmesi beklenen becerilerin sistematik bir biçimde tanımlanması gereği ortaya çıkmıştır. Bu gereklilik alanyazında 21. yüzyıl becerileri ve yetkinlikleri çerçevesinde ele alınmıştır.

Dünya Ekonomik Forumu (WEF) 2015 yılı raporunda, öğrencilerin gereksinim duydukları 21. yüzyıl becerilerinden 16 tanesini açıklamıştır. Bu becerilerden eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iş birliği ve iletişim öğrencilerin ihtiyaç duydukları yetkinlikler olarak ifade edilmektedir. Bu yetkinlikler, bilgiye eleştirel bir gözle bakıp onu değerlendirerek aktarabilmenin ve karmaşık zorluklara karşı nasıl yaklaşılacağının belirlenip ele alınması açısından önemli bulunmaktadır (WEF, 2015). 21. yüzyıl becerileri; Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan bir eğitim projesi olan "Partnership for 21st Century Learning" (P21) tarafından şöyle ifade edilmiştir: Öğrenme ve yenilik becerileri 4C (eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik, iletişim, iş birliği); yaşam ve kariyer becerileri (esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönelim, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve hesapverebilirlik, liderlik ve sorumluluk); bilgi, medya ve teknoloji becerileri (bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı). Bu bağlamda Kepenekçi (2000) de olaylara geniş bir açıdan bakabilme, kendi kendine öğrenme, esneklik, eleştirel düşünebilme ve yaratıcı problem çözme yeterliliğine sahip vatandaşlar yetiştirmenin 21. yüzyıl eğitiminin gereği olduğunu belirtmektedir.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ, 2015) incelendiğinde bilgi toplumunun gereği olarak bireylerin sahip olması gereken sekiz anahtar yetkinlik açıklandığı görülmektedir. Bu yetkinlikler; "ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim,

matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlikler, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade" olarak belirtilmiştir. TYÇ'de belirtilen bu yetkinlikler birbirleriyle bağlantılıdır ve her bireyin bu yetkinlikleri kazanması beklenmektedir. Ayrıca her bir yetkinlik ile kişilerin eleştirel düşünebilme, inisiyatif alma, problem çözme, risk değerlendirmesi yapabilme, karar alma ve duyguları yapıcı bir şekilde yönetebilmesine dikkat edilmelidir. Bu yeterliliklerin önemi, günümüzde yaşanan hızlı teknolojik ve toplumsal dönüşümlerle birlikte daha da belirgin hale gelmiştir. Özellikle yapay zekanın insan yaşamına giderek daha fazla dahil olması, bu becerilerin bireylerin yaşamındaki rolünü yeniden tartışmaya açmıştır. Son dönem araştırmalar, bu dönüşümün insan becerileri üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler doğurabileceğine işaret etmektedir. Örneğin, Elon Üniversitesi'nde gerçekleştirilen ve 2 Nisan 2025 tarihinde yayımlanan bir araştırmada Anderson & Raine, yapay zekanın yaşamda yer bulmasıyla birlikte insanların derin düşünme kapasitesi, meta biliş, sosyal-duygusal zekâ ve eleştirel düşünme alışkanlığı gibi becerilerde olumsuz etkileneceklerini buna karşın merak, öğrenme isteği, karar verme, problem çözme, yenilikçi düşünme gibi becerilerde olumlu gelişmelerin de olabileceğini belirtmektedirler. Bu bağlamda, bireylerin yalnızca akademik bilgiyle donatılarak sınırlandırılmak yerine karar verme, problem çözme, yenilik yapma ve anlamlı girişimlerde bulunma gibi yaşamla bütünleşmiş yeterliliklerle donanmış olmaları giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Küresel düzeyde vurgulanan 21. yüzyıl becerileri ile Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde yer alan yetkinliklerin, ulusal eğitim politikalarına nasıl yansıdığı Türkiye'deki öğretim programları incelenerek daha somut bir biçimde görülebilmektedir. Bu bakımdan Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2018) yılı öğretim programları incelenmiş olup öğrencilere kazandırılacak beceriler arasında; ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programında eleştirel düşünme, girişimcilik ve karar verme becerisi; ilköğretim fen bilimleri öğretim programında, karar verme ve girişimcilik becerisi, hayat bilgisi öğretim programında ise girişimcilik ve karar verme becerileri dersin kapsamına uygun beceriler olarak yer almaktadır. Ayrıca MEB (2018) öğretim programlarının tamamı incelendiğinde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde yer alan sekiz anahtar yetkinliğe yer verildiği görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yenilenen ve "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (TYMM) olarak adlandırılan öğretim programları ortak metninde eğitim yaklaşımı "bilgi, beceri, eğilim ve değerlere sahip yetkin ve erdemli insanı hedefleyen" olarak açıklanmakta ve bireyin bütünüyle geliştirilmesini

amaçladığını belirtmektedir (TYMM, 2025). Yetkin ve erdemli insan gelişiminde 10 farklı profilden söz edilmiştir. Örneğin; bireyin meraklı olması, eleştirel düşünür olması, araştırmacı olması, iş birliği yapabilmesi ve problem çözücü olması "sorgulayıcı" profil olarak ele alınırken, risk alabilme, inisiyatif alma, destekleyici ve girişimci olma ise "cesaretli" profil olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda sözü edilen beceri ve yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması, bireylerin kendi kendilerine yetebilen ve toplumu bulunduğu noktadan daha iyi bir yere taşıyabilecek nitelikte yetişmeleri açısından önem taşımaktadır.

Bu çerçevede, çocukların gelecekte ihtiyaç duyacakları beceri ve yetkinliklerle donatılmaları, toplumsal gelişimin sürdürülebilirliği açısından önem kazanmaktadır. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerinin açığa çıkarılması ve bu potansiyeli doğru bir biçimde kullanabilmeleri için uygun koşulların sunulması durumunda, bu öğrencilerin ülkeleri için bilim, teknoloji ve diğer alanlarda yüksek düzeyde katkılar sağlayabilecekleri görülmektedir. Türkiye özelinde bakıldığında Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) bu öğrencilerin ek olarak eğitim aldıkları kurumlardır. Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesi (2016; 2022; 2024) incelendiğinde öğrencilerin bu kurumlarda eğitim almaya başladıkları ilk programın uyum eğitimi olduğu daha sonra ise destek eğitim programına dahil oldukları görülmektedir. BİLSEM yönergesinde söz edilen eğitim ve öğretim programı ilkeleri incelendiğinde programların hazırlanması, planlanması, uygulaması ve değerlendirilmesi aşamalarında ilgili branş öğretmenlerinin rehberliğinde, disiplinler arası bir biçimde öğrencilerin bireysel öğrenmelerine uygun şekilde karar verme, problem çözme, üst düzey düşünme gibi becerileri kazanmalarını sağlamak amacıyla hareket edildiği görülmektedir. Bilim ve Sanat Merkezleri, bu yönerge çerçevesinde üstün yetenekli öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına olanak tanıyan eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütmektedir.

Sözü edilen tüm programlar birlikte değerlendirildiğinde, 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırmanın oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda özellikle eleştirel düşünme, karar verme ve girişimcilik becerilerinin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi günümüzde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu beceriler arasında yer alan girişimcilik kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle kavramsal olarak nasıl tanımlandığının ele alınması önem kazanmaktadır. Girişimcilik, Türk Dil Kurumu (TDK, 2025) sözlüğünde "girişimci olma durumu" olarak ifade edilmektedir. Robbins & Coulter (2003) girişimciliği birey ya da grupların eldeki imkanlardan bağımsız olarak yenilikçilik ve özgünlük yoluyla değer yaratma amacıyla, ihtiyaçlara çözüm üretecek

fırsatların değerlendirilmesini ve mevcut yetenek ile kaynakların organize edilmesini içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu tanım girişimciliğin bir sonuç olarak ele alınmaktan çok bir süreç olarak ele alınmasını işaret etmektedir. Bu sürecin merkezinde ise girişimci yer almaktadır. Girişimci etrafına bakıp ihtiyaçları fark edebilen, fark ettiği ihtiyaçları iş fikrine dönüştüren, gerekli kaynakları birleştiren, risk alabilen, yaratıcı düşünüp yeniliklere açık olan kişi olarak tanımlanmaktadır (Titiz, 1994; akt: Korkmaz, 2000). Bu tanım girişimcinin yalnızca ne yaptığını değil aynı zamanda hangi bireysel özelliklere sahip olması gerektiğine de işaret etmektedir. Girişimcilik bu yönüyle "vizyon, değişim ve yaratıcılık unsurlarını" içerisinde barındıran dinamik bir süreçtir (Yalçıntaş, 2010). Girişimciliğe dair farklı tanımlar bulunmakla birlikte, bu tanımların ortak noktasının yenilikçilik üzerinde yoğunlaşıldığı ve girişimciliğin bir süreç olarak ele alındığı görülmektedir (Küçükaltan, 2009; Aytaç & İlhan, 2007).

Girişimcilik temel bir yetkinlik olarak ele alındığında fikir ve düşünceleri eyleme dönüştürme yeterliliği anlamına gelmektedir. Öğrencilerin girişimcilik yetkinliklerinin gelişmesi ve girişimciliği kişisel özelliklerinden biri olarak benimse süreci, öğrenme çıktıları açısından önem kazanmaktadır (Vican & Luketic, 2013, s. 60). Girişimcilik sosyolojik bağlamda değerlendirildiğinde ise girişimci özelliklerinin toplumun kültürel yapısından etkilendiğini, aynı zamanda girişimciliğin toplumun kültürel yapısını da etkilediği görülmektedir. Ailelerin yapısı, çocuğa ailede verilen eğitim, toplumsal inanç sistemleri gibi yapılar, çocukların girişimci özelliklere sahip olmaları konusunda etkilidir. Girişimci kişilerin yeniliğe açık olma, yaratıcı olma gibi özelliklerinin yanı sıra başkaları ile uyumlu çalışabilme, karar alabilme, sorumluluk sahibi olma, ölçülü risk alma gibi özelliklere de sahip olması beklenmektedir. Ayrıca bireyin yaşadığı sosyo-kültürel durumlarda bireye bu özellikleri kazandırabilmektedir (Aytaç & İlhan, 2007). Bu özelliklerin büyük ölçüde öğrenme süreçleri ve eğitim ortamları aracılığıyla geliştirilebilir olması, girişimcilik eğitiminin erken yaşlardan itibaren sistemli biçimde ele alınmasını gerektirmektedir.

Avrupa Komisyonu 2020 Girişimcilik Eylem Planı (2013) incelendiğinde de erken yaşlardan itibaren girişimcilik eğitimi verilmesinin daha iyi sonuçlar alabilmek adına önemli olduğunu açıklanmaktadır. Öğretmenlerin, girişimcilik konusunda öğrencilerinin gelişimlerini desteklemesi ve teşvik etmeleri de bu planda açıklanmaktadır. Eraslan (2011), öğretim programlarında yer alan kazanımlar ile öğrencilerin girişimciliklerinde olumlu yönde gelişmeler kaydedilebileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılı öğretim

programları incelendiğinde, girişimcilik becerisinin derslerle ilişkilendirilerek disiplinler arası bir yapıda ele alındığı vurgulanmaktadır. Buna karşın 2024 yılı TYMM öğretim programında ise girişimcilik öncelikle sosyal bilgiler dersiyle ilişkilendirilmiş olup yetkin ve erdemli insanı oluşturan "cesaretli" profilinde de girişimciliğe yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda girişimcilik, öğretim programlarında yer alan bir disiplin olmanın yanı sıra belirli özellikleri de içerisinde barındıran bir beceri olarak ele alınmaktadır. Girişimcilikle doğrudan bağlantılı olan girişimci kişileri diğer kişilerden ayıran özellikler vardır. Bu özellikleri Eraslan (2011) eleştirel bir bakış açısına sahip olma, fırsatları fark edebilme, yaratıcı düşünme, risk alabilme, sorunlara hızlıca çözüm önerileri geliştirme olarak açıklamaktadır. Sözü edilen bu özellikler, özünde düşünme biçimi ve karar verme süreçleriyle yakından ilişkilidir. Dolayısıyla girişimcilik becerisinin temelinde, insanın düşünme ve karar verme süreçleri yer almaktadır.

Düşünme ve karar verme süreçleri sadece girişimcilik gibi belirli alanlara özgü beceriler olmayıp insanın yaşamını sürdürebilmesinin ve çevresine uyum sağlayabilmesinin de temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda insanın doğası gereği yaşamı boyunca düşünmek ve kararlar almak zorunda olduğu görülmektedir. İnsan zihninde gerçekleşen düşünme eylemi; farkında olmadığımız (Lipman, 2003) ve bilinçli olarak farkına vardığımız düşünme eylemleriyle oluşmaktadır (Paul & Elder, 2014, s.86). Paul & Elder, yaşamın sürekli karar verme ve problem çözme süreçleriyle şekillendiğini, bu süreçlerin kalitesinin ise yaşam kalitesini belirlediğini ifade etmektedir. Dolayısıyla insanları diğer canlılardan ayıran rahat ve başarılı bir yaşam sürme arzusu, ancak düşünme yoluyla gerçekleşebilir. Nitekim bireylerin düşünme biçimleri aldıkları kararları, yaptıkları seçimleri ve yaşam kalitelerini etkilemektedir. Düşünmeye duyulan ihtiyacı Doğanay (2007) şöyle açıklamaktadır: Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçen insanların artık sadece okur yazar olarak kalmaları yetmemektedir. Bilginin çok hızlı bir biçimde çoğalması sonucunda insanlar bu bilgileri anlamlandırma ihtiyacı duymaktadırlar. Bu süreç de bireyleri doğru ve etkili düşünen bireyler olmaya zorlamaktadır. Bu açıklamalardan yola çıkılarak; düşünmenin, çağın getirdiği değişimlere uyum sağlamak ve gereksinimleri karşılamak adına insan hayatı için bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir.

Bireylerin nasıl düşündüğü ve karar verdiği, girişimcilik davranışlarını etkileyen bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan girişimcilik ile eleştirel düşünme arasındaki karşılıklı ve bütüncül bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Ayrıca girişimcilik becerisine sahip insanlar; girişimlerine yönelik bir karar alırken risk

durumlarını, kararın olumlu ve olumsuz sonuçları da göz önünde bulundururlar. Girişimcilik özellikleri gösteren kişiler, karşılaştıkları durumların olası olumlu ve olumsuz sonuçları ile risk durumlarını detaylı bir biçimde analiz edip değerlendirebilmektedirler. Bu değerlendirmelerini sonuca bağlayarak karar vermeleri, eleştirel düşünebilme becerilerine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Nitekim girişimci bir bireyin eleştirel bakış açısına sahip olması, eleştirel düşünme becerilerini etkili biçimde kullanabilmesine bağlıdır. Shane & Venkataraman (2000) da girişimcilik süreçlerinde, bireyin karşılaştığı fırsatları fark etmesi ve değerlendirmesinin, problem çözme becerileriyle birlikte eleştirel düşünme süreçlerini de gerektirdiğini ve iç içe olduğuna vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma girişimciliği diğer becerilerden bağımsız ve ayrı bir beceri olarak değil, düşünme ve karar verme süreçleriyle birlikte bütüncül olarak ele almaktadır.

İnsanların doğru ve etkili düşünmeyi öğrenmesi ve uygulaması gerekir (Aybek, 2006). Bu bağlamda eleştirel düşünme, öğrenme ve yenilik becerilerinden biridir. Eleştirel düşünme, önceki deneyimler ve düşünceler ile farklı görüş ve bilgileri detaylı olarak incelendikten sonra dengeli bir yargıya ulaşma anlamına gelmektedir. Alan yazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin birbirinden farklı birçok tanımı yapıldığı görülmektedir. Bu tanımların buluştukları temel noktalar; eleştirel düşünmede gerçek hem olumlu hem de olumsuz yönüyle incelenir, görülmeyen farklı bakış açıları da araştırılarak bir karar verilir, eleştirel düşünebilen bir kişi nasıl ve niçin sorularına yanıt bulmaya çalışır, kişi düşünmesinin nasıl gerçekleştiğine dair farkındalığa sahiptir, eleştirel düşünen kişi başkalarının düşüncelerini olduğu gibi kabul etme eyleminde olmaz (Doğanay & Ünal, 2006).

Eleştirel düşünmenin diğer düşünme türlerinden farklılaşan yönünü ise Yıldırım (1997), ölçülü bir kuşkuculuk içinde olma, bir konuya dair görüşü, açıklamayı, değer yargısını, bir davranışı, bir durumu, bir yapıt ya da oluşumu kendine özgü ölçütler bağlamında doğruluk ve geçerlik açılarını göz önünde tutarak nesnel ve akılcı bir yaklaşımla irdeleyebilmektir şeklinde açıklamıştır. Bu açıklama, eleştirel düşünmenin kapsamını genişletmektedir ve bireyin farklı özellik ve tutumlarından da etkilendiğini göstermektedir. Eleştirel düşünmeyi etkileyen birçok faktör vardır, bu faktörleri Ay & Akgöl (2008, s.66) şöyle açıklamışlardır: "Eleştirel düşünmeyi; okuma alışkanlığı, zeka ve duygusal faktörler, kişinin kendi düşünme biçimine eleştirel yaklaşımı ve eleştirel ruhun varlığı, sorgulayıcı araştırmacılık, şüphecilik, meraklılık, dikkat, azim, açık görüşlülük, dürüstlük, risk alma, bağımsız düşünme, meraklılık, sağduyulu olma,

düşünmeye, bilgi edinmeye ve araştırmaya isteklilik, ölçüt seçiminde mantıklı ve sonuca ulaşmada azimlilik, güven duyma ve ilgililik gibi pek çok bireysel özellik ve tutum etkilemektedir." Dolayısıyla eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde, eğitim ortamları ve öğretmenlerin sorumluluğunun önemli olduğu söylenebilir. Okullar ve eğitimcilere, bireylerin çok yönlü düşünebilen, sorgulayabilen, ayrıntılara girme gibi yöntemlerle düşünmeyi yönetebilenler olmaları açısından önemli roller düşmektedir (Aybek & Yolcu, 2018). Hatta öyle ki, göstermelik değişimlerin ötesine geçip, eleştirel düşünme anlamında "kökten bir zihniyet dönüşümü" gerçekleştirmek, eleştirel düşünmeyi yaşamın her alanında davranışlara yansıtabilecek nitelikte öğrenciler yetiştirmekle mümkün olmaktadır (Gürkaynak, Üstel & Gülgöz, 2008).

İnsanlar, bir durum karşısında etkili ve çok yönlü düşünerek eleştirel düşünmeye ilk adımı atarlar. Bu adımı attıkları andan itibaren farklı açılardan bakarak, bilgileri sorgulayarak ve değerlendirerek karar verme sürecini de harekete geçirebilirler. Sarasvathy (2001), özellikle belirsizlik ve yüksek risk altında karar vermek durumunda kalan girişimcilerin, eldeki kaynaklarla esnek ve yaratıcı çözümler üretmeye yönelik bir akıl yürütme süreci izlediklerini belirtmektedir. Bu tür bir zihinsel süreç, girişim kararlarının verilmesinde etkili ve belirleyici olmaktadır. Shane & Venkataraman (2000), girişimciliğin bir parçasının risk alma ve sonuçları değerlendirme sürecine girmek olduğunu ve böylece bireyin karar verme becerisini kullanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu durum, girişimcilik bağlamıyla sınırlı kalmayıp bireyin yaşam boyunca karşılaşabileceği farklı durumlar için de geçerlidir.

Ada & Baysal (2015), karar vermeyi bir ihtiyacın fark edilmesiyle başlayan, seçeneklerin değerlendirilmesini içeren ve son aşamada yargıya varılan bir süreç olarak açıklamaktadır. Philips vd. (1984) de karar vermeyi bireyin alternatifler arasından değerlendirme yaparak seçtiği karmaşık bir süreç şeklinde tanımlamaktadır. Genel anlamda karar verme, kişinin amacına ulaşma sürecinde karşısına çıkan olasılıklar arasından ya da kendisi için en uygun olanı seçmesi olarak ifade edilebilir (Tekin & Ulaş, 2016). Karar verme süreci; bilgiyi kullanma, ihtimalleri doğru biçimde değerlendirme, verilecek karar için olumlu ve olumsuz yanları ayırt etme ve birden fazla seçeneği değerlendirmeyi içermektedir (Işığıçok, 2015). Bu bağlamda karar vermenin, yaşamın her anında bireylerin karşısına çıktığı söylenebilir. Ayrıca Tekin & Ulaş (2016), karar verme becerisinin çocuklara erken yaşlardan itibaren kazandırılmasının önemli olduğunu vurgulamakla birlikte bu becerinin gelişiminin ise aile, okul ve öğretmenin birlikte hareket etmesiyle ve uygun öğrenme ortamları sağlamasıyla gerçekleşebileceğinin

gereğinden söz etmektedir. Bu noktada hem öğretim programlarında bu beceriye gereken önemin verilmesi hem de öğretmenlerin sorumlulukları öne çıkmaktadır. Karar verme becerisinin kazandırılması sürecinin etkili olabilmesi için öğretim programlarında yer verilmesi, öğretmenlerin bu beceriyi geliştirecek etkinlikler ve uygulamaları planlamasının gereklidir (Çakmakçı, 2009). Pekdoğan (2016) da çocukların karar verme becerilerinin gelişimi için, düşünme becerilerinin farklı şekillerde bir araya getirildiği ve disiplinler arası bir yapıya dönüştürüldüğü zengin öğrenme deneyimlerinin kullanılmasını önermektedir. Dolayısıyla karar verme becerisi gibi, bireyin yaşamının her alanında ihtiyaç duyduğu düşünme becerilerinin geliştirilmesi kritik bir öneme sahiptir. Günümüz ve geleceğin dünyasında bireylerden beklenen sadece karar vermeleri değil, aynı zamanda değer yaratma ve üretme süreçlerine aktif bir biçimde katılmalarıdır. Bu süreç ise öğrencilerin, meraklı, açık fikirli ve anlamlı bir amaç duygusuna sahip olmalarını gerektirir (OECD, 2019). Bu gereklilik tüm öğrenciler için geçerli olmakla birlikte, bu durum üstün yetenekli öğrenciler özelinde onların kapasitelerini geliştirebilmeleri açısından oldukça değerlidir. Nitekim Sak (2017), üstün yeteneklilerin doğru koşullar ve ortamlar sağlandığında; toplum ve kendileri için anlamlı ve üretken çıktılar ortaya koyabileceklerini belirtmektedir. Bu potansiyelin gelişiminin desteklenebilmesi mevcut eğitim sistemi ve öğretim programlarıyla ilişkilidir.

Türkiye'de üstün yetenekli çocuklar, Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği öğretim programları çerçevesinde akranlarıyla birlikte örgün eğitim almaktadırlar. Ancak bu programlar, üstün yetenekli öğrencilerin beceri ve yeteneklerini geliştirmeye ve bireysel farklılıklarını dikkate almaya yönelik olmayıp tüm öğrenciler için hazırlanmış ve standartlaştırılmış bir yapı sergilemektedir. Renzulli (2022), üstün yeteneklilere verilen eğitimin amacının, onların yaratıcı ve üretken kişiler olmayı öğrenmeleri süreci olarak belirtmektedir. Bu doğrultuda, üstün yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek, onları sosyal ve duyuşsal açıdan destekleyecek, zenginleştirme yoluyla farklılaştıracak eğitimlere ihtiyaç vardır. Türkiye özelinde bu ihtiyacın karşılanmasında Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) önemli bir rol üstlenmektedir. Ancak, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini toplumsal faydaya dönüştürebilmeleri için girişimcilik önemli bir bağlam sunmasına karşın, mevcut BİLSEM programlarında bu alanın sınırlı süre ve kapsamda ele alındığı görülmektedir. Renzulli'nin (2022) vurguladığı üretken birey hedefine ulaşabilmek için, girişimciliğin eleştirel düşünme ve karar verme süreçleriyle birlikte ele alınmasının önem kazandığı söylenebilir. Bu doğrultuda, üstün yetenekli öğrencilerin kapasitelerini olduğu noktadan

daha iyi bir noktaya taşımak veya var olanı açığa çıkarabilmek amacıyla girişimcilik, eleştirel düşünme, karar verme gibi çağın gerektirdiği becerilerin sistematik biçimde gelişiminin desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapılan bu açıklamalar, çağımızda önem kazanan 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin öğrencilerde geliştirilmesinin neden gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Karmaşa ve belirsizliğin hâkim olduğu günümüz dünyasında Laukkonen, Biddel & Gallagher (2019) belirsizlikle başa çıkma, farklı bakış açıları ve değerler kazanma ile amaçlar değişse bile etkili bir şekilde hareket edebilme becerisinin, en azından günümüz koşullarında, insana özgü bir yetkinlik olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Bu durum, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini daha üst düzeye taşıyabilmeleri açısından söz konusu becerilerin geliştirilmesi ve desteklenmesinin önemine işaret etmektedir. Nitekim alan yazın incelendiğinde, girişimcilik eğitiminin öğrencilerin beceri gelişimi üzerindeki etkinlerinin çeşitli çalışmalarda ele alındığı görülmektedir. Örneğin Şirin (2020), Akyar (2021) ve Toprak (2023) gibi araştırmacılar STEM ve mühendislik temelli uygulamaların öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirdiğini ortaya koyarken; Barba-Sanchez& Atienza-Sahuquillo (2016) ile Carcamo Solis vd. (2017) girişimcilik eğitiminin ilkokul düzeyinde sorumluluk, liderlik gibi becerileri geliştirdiğine odaklanmıştır.

Ancak alanyazında ilkokul düzeyinde yer alan girişimcilik öğretimine odaklanan çalışmaların büyük bir çoğunluğu üstün yetenekli öğrencilerden ziyade tüm öğrencileri kapsayacak biçimde gerçekleştirilmiştir (Iredale, 1993; Vican & Luketic, 2013; Huber, Sloof & Van Prag, 2014; Barba-Sanchez & Atienza-Sahuquillo, 2016; Carcamo Solis vd., 2017; Hassi, 2016; Yurtseven, 2020; Siska, 2021). Üstün yetenekli öğrenciler özelinde gerçekleştirilen sınırlı sayıda çalışmada ise daha çok ortaokul düzeyinde yoğunlaştığı (Kızkapan & Nacaroğlu, 2021; Leba, 2022; Kalik, 2022; Kaplan 2023; Tran vd., 2024) ve bu çalışmaların genellikle inovasyon, girişimcilik eğilimleri ve becerileri, STEM temelli uygulamalar ve bilimsel yaratıcılıkla ilişkili değişkenlere odaklandığı görülmektedir. Bu durum, farklı yaş düzeylerinde gerçekleştirilecek girişimcilik öğretimine yönelik araştırmalara duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır. Buna karşın mevcut araştırmalarda girişimciliğin eleştirel düşünme ve karar verme becerileriyle olan ilişkisinin yeterince irdelenmediği görülmüştür. Dolayısıyla üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde söz konusu becerilerin kazandırılmasına yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın girişimciliği ticari ve ekonomik bir faaliyetle sınırlandırmayıp, eleştirel düşünme ve karar vermeyle birlikte bir yaşam becerisi olarak

ele alarak alandaki bu boşluğu doldurması hedeflenmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

"Üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanan etkinlik temelli girişimcilik öğretiminin, öğrencilerin girişimcilik eleştirel düşünme ve karar verme becerisi üzerindeki etkisi nedir?"

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanan etkinlik temelli girişimcilik öğretiminin, öğrencilerin girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine etkisini incelemek, bununla birlikte uygulamaya ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Girişimcilik öğretimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerin "Girişimcilik Ölçeği" ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Girişimcilik öğretimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerin "Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçekleri" ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Girişimcilik öğretimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerin "Karar Verme Becerisi Ölçeği" ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Girişimcilik öğretimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubunu oluşturan üstün yetenekli öğrencilerin görüşme, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüklerine göre uygulamaya ilişkin deneyimleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Demokratik ve çağdaş bir topluma ulaşmak, ülkelerin eğitim politikalarının temel amaçlarından biridir. Eğitim, bu amaca ulaşmada en etkili araç olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda bireylere kazandırılmak istenen değerlerin ve becerilerin küçük yaşlardan itibaren uygun eğitimlerle verilmesi gerekmektedir. Harari (2018), okulların yaşam

becerisi öğretimine, değişime ayak uydurabilmeye, alışılmışın dışına çıkan durumlarla baş etmeye, yeni şeyler öğrenebilmeye önem vermelerinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Toplumdaki değişimin eğitim yoluyla gerçekleşmesinin uzun vadeli bir süreç olduğu göz önünde tutulduğunda; özellikle üstün yetenekli öğrencilerin sahip oldukları yeteneklerini etkili bir biçimde kullanabilmeleri ve geliştirmeleri, bu amaca hizmet etmek açısından önemli bir değer taşımaktadır. Alanyazında da benzer biçimde, üstün yetenekli öğrencilerin kapasitelerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu vurgulanmaktadır (Renzulli & Reis, 2014; Olszewski-Kubilius, 2022). Dolayısıyla eğitim toplumsal yaşamın dönüşümü için kritik bir konumdadır.

Özbay vd. (2018) yaptıkları incelemeler sonucunda karar verme, eleştirel düşünme, iş birliği, sosyal beceriler, iletişim, problem çözme, duygusal düzenleme, stresle başa çıkma, öz disiplin, bireysel sorumluluk ve yılmazlık gibi becerilerin yaşam becerisi olarak önemli olduğunu ifade etmektedirler. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), bireylerin psikolojik sağlığını daha iyi hale getirmek ve geliştirmek amacıyla oluşturduğu yaşam becerileri setinde karar verme, problem çözme, empati, iletişim, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine yer verildiğini vurgulamaktadır (1997). Ayrıca Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde (TYÇ, 2015) de benzer biçimde ifade edilen yeterliliklerin, bireyler tarafından erken yaşlardan itibaren eğitim yoluyla kazanılmasının önemine dikkat çekilmektedir. Bu doğrultuda, çağın gerektirdiği şekilde toplumsal gelişime yön verebilmek için bu becerilerin kazandırılmasına odaklanılmalıdır. Bu doğrultuda çocukların eğitimi açısından eleştirel düşünme, karar verme ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi önemli bir rol oynamaktadır. Bu noktada söz konusu becerilerin kazandırılması yönünde ulusal politika ve uygulamalar da dikkat çekmektedir.

Yaşam becerileri ile 21. yüzyıl becerilerine sahip olmanın önemi (WEF, 2015; P21) günümüzde sıkça vurgulanmakta olup, bu becerileri erken yaşlardan itibaren geliştiren bireylerin, toplumsal yaşamda öne çıkan bireyler olacağı ifade edilmektedir. Bu durum yalnızca küresel çapta hazırlanan politika ve belgelerle sınırlı kalmamaktadır. Örneğin, Türkiye'de yürütülen Yetkin Gençler girişimi gibi gençlerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yönelik sosyal sorumluluk projeleriyle bu süreç desteklenmektedir (Yetkin Gençler, 2023). Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı da bu becerilerin kazandırılmasına yönelik çalışmalar yürütmekte ve süreçleri izlemektedir. BİLSEM özelinde incelendiğinde ise, bakanlığın standart öğretim programlarının yerine bu kurumlara özgü hazırlanmış çerçeve programlar ile öğretim yapıldığı görülmektedir.

Dolayısıyla üstün yetenekli öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek öğretim programları ayrı bir önem taşımaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilere standart bir programın uygulanması, onların gelişim ve ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenle etkili bir programın, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak düzenlenmesi beklenmektedir (Emir & Yaman, 2017). Bilim ve Sanat Merkezleri'nde ise üstün yetenekli öğrenciler için çerçeve programların varlığına karşın, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde tutularak planlama ve uygulamalarda esneklik olduğu söylenebilir. Ayrıca üstün yeteneklilerin eğitimi için Sak (2017), eğitim programının kapsamlı kavram, tema ve problemlerden oluşacağı; spesifik konular içinde disiplinler arası konulara ve problemlere yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bilgiler ışığında girişimciliğin disiplinler üstü oluşu, üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde ele alınabilecek uygun bir konu olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca Semerci & Yanpar Yelken (2010), Milli Eğitimin 2005'te belirlediği ortak temel beceriler arasında eleştirel düşünme, yaratıcı düşüme, araştırma-sorgulama, problem çözme ve girişimcilik gibi becerilerin yer aldığını belirtmiştir. Ayrıca bu becerilerin birbirleriyle ilişkili ve birbirini destekler nitelikte olduğunu vurgulamışlardır. Bu becerilerin alan yazında nasıl ele alındığı, girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme arasındaki bağın anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Cüceloğlu (2001), kişinin davranışlarının aslında bilinçli aldığı kararlar ve bu kararları almasının özünde ise inandığı değerler olduğunu açıklamıştır. Girişimci bir insanın duygularını, heyecanlarını ve çevresel koşulları geri planda bırakarak inandığı değerler doğrultusunda karar vermesinin, onun en önemli özelliklerinden biri olduğunu belirtmektedir. Gibson (1995) ise eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, akıl yürütme gibi süreçlerin çoğu zaman birbirinin yerine kullanıldığını, ancak aralarında bazı farklılıkların olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca karar vermeyi Gibson (1995), belirli kriterlere göre yönlendirilen ve değişkenlik gösterebilen durumlarda, seçeneklerin artı ve eksilerini belirlemeyi içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Gömleksiz & Kan (2009), eleştirel düşünebilen bir kişinin, kendi yaratıcı düşünlerini de sorgulayabilen, değerlendiren ve biçimlendiren kişi olduğunu açıklamaktadır. Bu bağlamda, eleştirel düşünme ve karar verme süreçleri, bireyin bir durum hakkında çözümleme yapmasını, olumlu ve olumsuz yönleri detaylandırarak bir sonuca ulaştırmasını sağlayan, birbirleriyle ilişki içinde olan düşünsel bir süreç olarak görülmektedir. Raposo & Do Paço (2011), eleştirel düşünme eğilimlerinin, girişimcilik eğitimlerinin bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Akdemir & Yavuz (2018), yüksek girişimcilik algısı için

eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesine gereksinim olduğunu belirtmiştir. Yukarıda yer alan değerlendirmelerden hareketle; girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerileri birbirini tamamlayan ve iç içe geçmiş beceriler olarak değerlendirilebilir.

Yapılmasına gereksinim duyulan bu araştırmada, üstün yetenekli öğrencilerin girişimcilik öğretimiyle; girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin gelişimlerine katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu tür bir eğitimin, öğrencilerin çağın gereksinimlerine uygun bireyler olarak yetişmelerini ve potansiyellerini gerçekleştirebilmelerini destekleyeceği öngörülmektedir. Ayrıca araştırmada sözü edilen becerilerin erken yaşlardan itibaren geliştirilmesiyle birlikte, çocukların ilerleyen yıllarda ülkelerinin bilimsel, ekonomik ve toplumsal gelişimine anlamlı katkılar sunmalarına zemin hazırlayacağı beklenmektedir. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik girişimcilik öğretimiyle öğrencilerin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu süreçte iyi bir girişimcinin mantıklı değerlendirme yapabilmesi, hızlı ve doğru karar verebilmesi, karar alma sürecinde risk farkındalığına sahip olması ve amacına ulaşmada kararlılık göstermesi gibi özelliklerin kazandırılması amaçlanmıştır. Ayrıca bu araştırma, girişimcilik eğitiminin sadece ticari bir heves uyandırmakla kalmayıp, üst düzey düşünme süreçlerini harekete geçiren ve geliştiren etkili bir öğretim aracı olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Bu yönüyle araştırma, üstün yetenekli öğrencilerde girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini birlikte ele alan çalışmalara alanyazınında rastlanmaması nedeniyle, önemli bir boşluğu ele almakta ve bu beceriler arasındaki ilişkiyi bütüncül bir bakış açısıyla inceleyerek alana özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen bulgular; üstün yetenekli öğrencilerin söz konusu beceriler açısından daha iyi tanınmasına ve bu beceriler arasındaki ilişkinin niteliğinin ortaya çıkarılmasına katkı sunması bakımından gerekli görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin gelişimsel özellikleri de bu becerilerin kazandırılması bakımından ayrı bir önem taşımaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği, ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri, neden-sonuç ilişkisi kurma, problem durumlarını belirleme ve farklı çözüm yolları bulma, ulaştıkları sonuçlar hakkında karar vermeye başladığı gelişim dönemindedir. Bu dönemde ayrıca odaklanma, dikkat etme, kendi değerini ve gururunu fark etme gibi beceriler gelişir (Doğan, 2007). Dolayısıyla girişimcilik becerisinin etkili biçimde kazandırılması açısından bu yaş grubunun uygun bir dönemde olduğu görülmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilere girişimcilik öğretimiyle birlikte, girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmanın ve öğrencilerin uygulama sürecindeki deneyimlerini tespit etmenin araştırmayı özgün kılacağı öngörülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının, üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlere yol göstermesi, girişimciliğin bu öğrencilerin eğitimindeki yerini görünür kılması ve öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken noktaları göstermesi bakımından alana katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Sayıltılar

Bu araştırmada;

1. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen tanılama süreci ve uygulanan zeka testeleri sonucunda Bilim ve Sanat Merkezine yerleşmiş olmaları esas alınarak üstün yetenekli oldukları varsayılmaktadır.
2. Araştırmada belirlenen deney ve kontrol gruplarının cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey gibi kontrol edilen demografik değişkenler ile ön test puanları açısından birbirine denk olduğu varsayılmaktadır.
3. Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin araştırma sırasında doğal davrandıkları varsayılmaktadır.
4. Araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin uygulama sürecinde günlükleri ve sonrasında görüşmede görüşlerini samimi olarak belirttikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir bilim ve sanat merkezinde, dördüncü sınıf seviyesinde öğrenim gören ve destek eğitim programına devam eden, deney ve kontrol grubu öğrencilerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında elde edilen veriler Girişimcilik Ölçeği, Eleştirel Düşünme Ölçekleri ve Karar Verme Becerisi Ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma, araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri ve görüşmelerden elde

edilen verilerle sınırlıdır.

4. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar 6 Şubat 2023 depremi nedeniyle 10 hafta ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Üstün Yetenekli Birey: Herhangi bir alanda olağanüstü potansiyel ya da dikkat çekici bir performans sergileyen bireydir (Sak, 2017).

Girişimcilik: Bireyin kişisel gelişim, yaratıcılık, özgüven, inisiyatif alma ve eylem odaklılık gibi özelliklerini geliştirmesini ifade etmektedir (Lackeus, 2015).

Eleştirel Düşünme: Bireyin, herhangi bir konu, içerik ya da probleme yönelik olarak düşünme sürecini ustalıkla çözümleyip, değerlendirip yeniden yapılandırması yoluyla geliştirdiği bir düşünme biçimidir (Facione, 1990; Paul, 1995).

Karar Verme: Bireyin, bir durum karşısında ne yapacağı ve bunu nasıl gerçekleştireceğine dair belirsizlik yaşadığı, ancak eyleme geçmek zorunda olduğu durumlarda, seçenekler arasından birini tercih etme sürecidir (Kalaycı, 2001).

Etkinlik Temelli Öğretim: Öğrencilerin etkinlikler ve gözlemler yoluyla öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlayan, bu süreçte bireyin kendi deneyimlerinden hareketle anlam oluşturmasını ve yargıya varmasını destekleyen bir öğretim yaklaşımıdır (Batdı, 2014; Mert Cüce, 2012).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde üstün yetenek, girişimcilik becerisi, eleştirel düşünme becerisi ve karar verme becerisi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1.1. Üstün Yetenek/ Üstün Zeka/ Özel Yetenek

Üstün zeka ve üstün yetenek kavramları, alanyazında farklı araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde tanımlanmış ve açıklanmıştır. Bu durum, söz konusu kavramların tek bir özellikle sınırlandırılmadığını göstermektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1972 yılında hazırlanan Marland Raporu'nda üstün zekâ; bir bireyin, genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı üretken, liderlik, sanat veya psikomotor alanlarından en az birinde olağanüstü potansiyele sahip olabilmesi olarak tanımlanmıştır (Davis & Rimm, 1985, s.10). Feldhusen (2005), üstün zekalı olmayı, bireyin çabuk öğrenebilmesi, soyut ve karmaşık düşünceleri işleyebilmesi ve kapsamlı bilgi birikimi oluşturma kapasitesini barındırması olarak açıklamaktadır. Tannenbaum (1986), çocuklarda üstün yetenekli olmanın tanımı, onların insanlığın ahlaki, fiziksel, duygusal, sosyal, entelektüel veya estetik yaşamını zenginleştiren faaliyet alanlarında, eleştirmenlerce beğenilen sanatçılar veya örnek fikir üreticileri olma potansiyellerini ifade e etmek olarak aktarırken (akt: Subotnik vd., 2011),

Gagne (2004), üstün yeteneğin genel yetenekten ayrıştığını ileri sürmüş olup entelektüel, yaratıcı, sosyo-duygusal ve duyusal motor olmak üzere dört yetenek alanı olduğunu öne sürmüştür. Ona göre üstün yetenekli olmak, sözü edilen yetenek alanlarından birinde, bireyin akranlarına göre yüzdelik olarak en üst diliminde (%10) ve eğitimle değil kendiliğinde oluşmuş bir yetenektir. Subotnik vd. (2011), üstün yeteneği bireyin bir alanda, o alanın en yüksek performans gösteren diğer bireylerine kıyasla bile, dağılımın açıkça üst sınırında yer alan performansın dışa vurumu olarak açıklamaktadır. Sternberg (2004) bireyde analitik, yaratıcı ve pratik zeka özelliklerinin bütünleşmesiyle

başarılı zekanın oluştuğunu belirtmektedir. Sternberg & Girgorenko (2002) ise başarılı zeka kuramına göre bireyin bu zeka türleri bakımından farklı biçimlerde üstünlük gösterebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca günümüzde en çok kabul gören tanımın IQ skoruna dayalı olduğunu belirtmiştir. 130 ve üstü IQ puanı alan çocukların üstün yetenekli olarak kabul edildiğini belirtmektedir. 130 IQ puanı ülkeden ülkeye değişkenlik göstermektedir (Bildiren, 2018; Eriş, 2015). Üstün yetenekliliğin belirlenmesinde kullanılan ölçütlerin kültürel ve eğitim sistemlerine bağlı olarak değişebileceği göz önüne alındığında, Türkiye özelinde bu kavramın Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenek çerçevesinde ele alındığı görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2019), yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat ve liderliği ilişkin kapasitesi önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyi "özel yetenekli birey" olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda alanyazında üstün zekâ, üstün yetenek ve özel yetenek kavramlarının büyük ölçüde birbirini karşılayan ve aynı özellikleri paylaşan bireyleri tanımladığı görülmektedir.

2.1.1.1. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri

Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri, alanyazında bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlarıyla ele alınmakta olup bu çeşitlilik üstün yeteneğin tek bir özellikle açıklanamayacak çok boyutlu bir yapı sergilediğini göstermektedir. Conklin & Frei (2015) üstün yetenekli çocukların özelliklerini şöyle sıralamıştır: Beklenenden farklı düşünüp farklı yanıtlar verirler, kendilerinden açıkça beklenmeyen görevleri yapabilme yeteneğine sahiptirler. Akranlarının düşünmediği ilginç konulara karşı oldukça ilgilidirler. Kendi düşüncelerinin farkındadırlar. Bilişsel açıdan; yüksek merak duygusu, esnek düşünebilme, uzun süre odaklanabilme, özgün fikirler üretebilme, üstün kavrayış gücüne sahip olma gibi özelliklere sahiptirler. Duyuşsal olarak; duygularının farkında olma, yüksek mizah gücü, içsel kontrol odaklı olma, mükemmeliyetçi olma, sezgisel olarak; sezgisel deneyimlere açık olma, belirgin bir yaratıcılık, iyi bir tahmin etme yeteneği, geleceğe karşı ilgili olma, toplumsal olarak ise; ihtiyaçları doğrultusunda oluşturduğu güçlü motivasyon, sosyal problemleri çabucak kavrama ve çözme becerisi, liderlik özellikleri taşıma, toplumun ihtiyaçlarına karşı duyarlılık gibi özellikleri taşırlar. Benzer biçimde, TBMM Meclis Araştırma Raporunda (2012) da üstün yetenekli çocukların güçlü bellekleri, erken ve olağanüstü dil gelişimleri, hızlı öğrenme yeteneği,

kitaplara aşırı ilgi duyma, eleştirel düşünebilme, geniş hayal ve imgeleme gücü gibi özelliklerinin olduğu belirtilmektedir.

Çitil & Ataman (2018) ise üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerini şöyle açıklamışlardır: Akranlarına göre daha hızlı ve kolay öğrenip, araştırma yapmayı ve bilgiyi tüm detaylarıyla öğrenmeyi severler. Öğrenciler akranlarına göre daha akıcı, anlaşılır konuşuyor olup sözcük dağarcıkları zengindir, sözcükleri kullanmaları gereken doğru yerleri çabuk öğrenirler. Bu öğrencilerin odaklanmaları oldukça iyidir, başladıkları iş bitene kadar odaklarını bu işe verebilirler, ayrıca ilgi alanları farklılık göstermekle beraber iyi derecede gözlem yaparlar, detayların farkında olurlar, estetik duyguları iyi düzeydedir. Güçlü bellekleri olduğu için gördükleri ve duyduklarını çabuk öğrenirler ve öğrendikleri arasında ilişki kurmada başarılıdırlar. Eleştirel düşünebilme becerileri var olup, bu nedenle analiz yapma ve değerlendirme becerilerinde akranlarından daha iyidirler. Karşılaştıkları durumları detaylıca değerlendirirler, varsa hatalarını fark edip düzeltmeye çalışırlar. Yaratıcılıkları üst düzeydedir. Problem çözme becerileri akranlarından daha iyi olduğu için karmaşık problem çözmeyi severler, yaptıkları işler için sabırlıdırlar. Bu öğrenciler ayrıca sorumluluk almayı, inisiyatif kullanmayı, yeni şeyler deneyimlemeyi severler ve oldukça çalışkandırlar. Ayrıca üstün yetenekli öğrenciler sosyal-duygusal özelliklere de sahiptirler. Bu özellikleri ise Çitil & Ataman (2018) şöyle sıralamıştır: Duyarlıdırlar, empati becerileri gelişmiştir, adalet duyguları yüksektir. Haksızlık, savaş, çevre gibi sosyal konulara karşı duyarlılık geliştirmişlerdir. Mükemmeliyetçilerdir, hata yapmaktan kaçınırlar, bu durum motive edici olabileceği gibi zorlayıcıda olabilir. İletişim becerileri yüksektir, özgüvenli ve meraklıdırlar. Yüksek hedefleri olup kararlı ve sabırlı davranabilirler, başarıya odaklıdırlar. Liderlik eğilimleri vardır, bağımsızlığı sevip baskı altında olmaktan hoşlanmazlar. Gelişmiş bir mizah anlayışları vardır. Ancak unutulmamalıdır ki bilişsel olarak farklılaşan üstün yetenekli çocuklar, sosyal ve duygusal açıdan akranlarına denk ya da daha geride bir gelişim de gösterebilirler.

Davaslıgil (2004) günümüzde kişinin üstün birey olma özelliği kazanması için sadece yüksek zekaya sahip olmasının yeterli gelmediğini belirtmektedir. Yüksek zekanın yanı sıra kişide yaratıcılık ve yüksek güdülenme özellikleri de birbirleriyle iç içe geçmiş olduğunu ifade etmektedir. Siaud-Facchin (2018), üstün zekalı çocuğun zihninin çalışma şeklinin kendine özgü oluşu ve diğerlerinden farklı biçimde düşünmesinin, ayırt edici bir özellik olarak görüldüğünü belirtmektedir. Van Tassel-Baska (2021) azim ve yoğun merak gibi zihinsel olmayan özellikler, doğrudan üstün yetenekliliğin bir

göstergesi sayılmasa bile bireylerin sahip olduğu yetenekleri destekleyecek ve harekete geçirecek bir güç konumunda yer aldığını vurgulamaktadır. Ersoy & Deniz (2016) üstün yetenekli çocukların soyut düşünme, akıl yürütme, analiz ve karar verme gibi alanlarda akranlarından daha hızlı ve derinlikli düşünme eğiliminde olduklarını saptamıştır.

Tüm bu değerlendirmeler, üstün yetenekli öğrencilerin hem güçlü yönlerini hem de destek gerektiren alanlarıyla kendilerine özgü bir gelişim gösterdiklerini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle üstün yetenekli bireyleri anlamak, onların eğitim süreçlerini planlarken bütüncül bir bakış açısı geliştirmeyi gerektirmektedir.

2.1.1.2. Üstün Yeteneklilerin Tanılanması ve Türkiye'de Yapılan Tanılama İşlemleri

Üstün yetenekli öğrencileri tanılama, onların ihtiyaçlarını gerçekçi bir şekilde belirlemek ve bu ihtiyaçlarına uygun şekilde eğitim sunmak amacıyla yapılan ölçme sürecidir. Sak (2017), üstün yetenekli öğrencilerin tanılanmasının iki temel amacı olduğundan söz etmektedir. İlk amacın, öğrencilerin yararına uygun eğitimin sağlanması olduğunu belirtmekte olup; öğrencilerin bireysel özelliklerinin bilinmesinin onların kapasitelerine uygun eğitim alma hakkına erişmelerini mümkün kılacağını ifade etmektedir. Tanılamanın diğer amacını ise bireyin topluma faydasının bulunması şeklinde açıklamaktadır.

Tanılama süreci; başvuru, tarama, aday gösterme ve yönlendirme, ölçme, test puanlarını birleştirme ve karar verme aşamalarından oluşmaktadır. Etkili bir tanılamanın, bilimsel yöntemlere dayanan, birden fazla yetenek alanını kapsayan, tüm öğrencilere eşit derecede fırsat sunan, mümkün olduğunca erken yürütülen ve süreklilik göstermesi gerekmektedir. Ayrıca uygun test ve tarama araçlarının kullanılması ve kararların bir ekip tarafından alınması da nitelikli tanılamanın önemli unsurlarını oluşturur (Sak 2017). Millî Eğitim Bakanlığı (2019; 2021) özel yetenekli bireylerin tanılanması sürecini, çıkardığı bir yönerge ve öğrenci tanılama kılavuzunda ayrıntılı biçimde açıklamıştır. Buna göre özel yetenekli olduğu düşünülen öğrenci öncelikle bakanlık tarafından belirlenen takvime göre öğretmeni tarafından aday gösterilir. Eğer öğrenci, bu aday gösterme şartlarını taşımıyorsa rehberlik ve araştırma merkezlerince özel yetenekli olarak tanılabilirler. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri aday gösterilebilir. Aday gösterme süreci sonunda öğrenci, yaşı ve seviyesine uygun ilk aşama olan ön değerlendirme uygulamasına girer. Ön değerlendirme uygulamasında başarılı olan öğrenciler, bireysel değerlendirme sürecine dahil olurlar. Bu süreçte MEB tarafından belirlenen standart ölçme araçları ile

bireysel değerlendirmeleri yapılan öğrencilerden uygun bulunanların Bilim ve Sanat Merkezlerine kaydı yapılır.

Türkiye'de MEB tarafından ilkokul seviyesindeyken tanılanmış üstün yetenekli çocuklar Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) eğitim alırlar. BİLSEM'lerde öğrencilerin potansiyellerinin açığa çıkarılması, kendilerine yönelik farkındalık kazanmaları ve topluma değer katmaları amacıyla okullarda verilen eğitimi zenginleştiren ve farklılaştıran bir eğitim programı uygulanmaktadır (Çakır İlhan, 2020). Ancak bu öğrencilerin eş zamanlı olarak, örgün eğitim kurumlarında akranlarıyla birlikte öğrenim görmeye devam ettiklerinin de altı çizilmelidir. Bu durum, tanılamanın bir seçim sürecinden ibaret olmadığını, öğrencinin her iki eğitim ortamında da desteklenmesi ve gelişiminin sürekli takibinin de yapılabildiğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda Bilim ve Sanat Merkezleri üstün yetenekli öğrencilere destek veren bir kurum olarak öne çıkmaktadır.

2.1.1.3. Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi ve Öğretmen Rolü

Gelişmiş ülkeler, ilerlemeleri ve güçlenmeleri açısından üstün yetenek potansiyeline sahip bireylerin erken dönemde tanılanmasını ve bu potansiyelin etkili biçimde değerlendirilmesini belirleyici bir unsur olarak görmektedir. Dolayısıyla eğitimi yatırım olarak gören ülkeler, zihinsel olarak ileri ve geri durumda olan bireyler için özel eğitim verme sorumluluğu üstlenirler. Üstün yetenekli bireylerin her toplumda var olduğu bilinmektedir ve bu bireylerin eğitimine yönelik duyarlı bir sosyal ortam oluşturulması olumlu görülmektedir (Bilgili, 2000). Ancak halen birçok ülkede üstün yeteneklilerin eğitimine yeterince önem ve öncelik verilmemektedir. Bunun temel nedenlerinden biri, ebeveynlerin gelir durumu veya okulların imkanları ne olursa olsun bu öğrencilerin zaten kendi kendilerine öğrenebileceklerinin düşünülmesidir. Bu yaklaşım, eğitim hizmetlerinin aslında eşitsiz biçimde dağılımına yol açabilir (Subotnik vd., 2011). Bu nedenle çocukların yeteneklerinin fark edilmemesi ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanamaması ihtimaline karşı, okulların bu çocukları desteklemeye özellikle odaklanmaları önemlidir (Olszewski-Kubilius, 2022). Bu doğrultuda üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminin amacının açık biçimde belirlenmesi ve bu çocuklara, diğer tüm öğrenciler gibi ihtiyaçlarına uygun bir eğitim sunulmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Renzulli (2022), üstün yeteneklilerin eğitiminin amacını "sanata, bilime ve diğer

tüm insani bilgi ve üretkenlik alanlarına yenilikçi katkılarda bulunacak yaratıcı ve üretken gençlerin sayısını arttırmaktır" şeklinde ifade etmiştir. Ona göre üstün yeteneklilere verilen eğitimin, bireylerin yaratıcı ve üretken kişiler olmayı öğrendikleri bir süreç olarak yapılandırılması gereklidir. Renzulli, yaratıcı-üretken üstün yetenekliliği ise belirli bir hedef kitleyi etkileyebilmek amacıyla tasarlanmış benzersiz fikirlerin, materyallerin ve ürünlerin geliştirilmesi olarak açıklamaktadır. Ayrıca üstün yeteneklilerin eğitiminde, yalnızca mevcut bilgiyi tüketen bireyler değil, bilgi ve sanat üreten, çağdaş uygarlığın sorunlarına çözüm üreterek katkı sağlayacak kişileri yetiştirerek topluma kazandırmanın da amaçlandığını belirtilmektedir (Renzulli & Reis, 2014). Sak (2010) da üstün yeteneklilerin doğru koşullar ve ortamlar sağlandığında, toplum ve kendileri için birer değer ortaya çıkarabileceklerini, ancak doğru koşullarla karşılaşmadıklarında ise özgüven, benlik algısı, başarı ve saygınlık ile ilgili sorunlar yaşayabileceklerini belirtmektedir. Bu bağlamda üstün yetenekli çocuklara verilecek eğitim önem taşımakla birlikte özenli bir biçimde planlanmalıdır.

Üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını en iyi karşılayacak eğitime karar vermek gerekli olup eğitimde gruplama, hızlandırma, zenginleştirme, mentorluk ve farklılaştırma modelleri kullanılabilmektedir (Sak, 2017). Üstün yeteneli bireylerin eğitiminde kullanılan modellerden biri olan gruplama, öğrencilerin belirli özelliklerine göre farklı okullarda, sınıflarda ya da aynı sınıf içinde farklı biçimlerde bir araya getirilerek eğitim almalarını ifade etmektedir. Gruplama modelinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu bilinmekle birlikte, bu etki gruplama türüne ve eğitimin içeriğine bağlı olarak değişmektedir. Gruplama uygulamaları, süre bakımından tam zamanlı ve yarı zamanlı; grup yapısı bakımından ise homojen ya da heterojen olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Tam zamanlı gruplamada öğrenciler sadece üstün yetenekli öğrencilerden oluşan sınıflarda eğitim alırlar. Yarı zamanlı gruplamada öğrenciler, günün veya haftanın belirli günlerinde bir araya gelerek eğitim alırlar (Sak, 2017; Camcı Erdoğan, 2014).

Bir diğer model olan mentorluk, öğrenciye rehberlik etmeyi ve öğrencinin gelişim sürecinde yol gösterici olmayı içeren bir destek süreci olarak tanımlanabilir. Bu modelde amaç, üstün yetenek tanısı almış bir bireyin ortak ilgi alanları doğrultusunda, kendi alanında uzman olan bir kişiyle çalışma fırsatı bulmasını sağlamaktır. Konusunda uzman olan bu kişi öğrenci için mentordur. Mentor çocuk için öğretmen, arkadaş, danışman ve rol model rollerini bir arada üstlenir. Mentor ile çocuğun birlikte çalışma süresinin en az bir yıl olması ve hem çocuk hem de mentorun bu ilişkiye istekli olması beklenmektedir (Sak, 2017; Eriş, 2015). Hızlandırma genel olarak, bir ya da daha fazla sınıf atlama, bir

ya da daha fazla alanda üstün performans sergileyerek sınıf atlama, eğitim programını öngörülen süreden daha önce tamamlama şeklinde açıklanabilir (Bildiren, 2018; Eriş, 2015). Hızlandırma, öğrencinin akademik olarak akranlarından daha hızlı bilgi edinebileceği ve konuyu ileri düzeyde öğrenebileceğine olan inançtan kaynaklanmaktadır (Subotnik vd., 2011). Türkiye'de yaşça küçük çocukların üniversitelerde eğitim alması yasalarca mümkün olmadığı için üniversitede bir alana kaydolarak hızlandırma yapılmaz. Hızlandırma, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde kalıcı öğrenmeyi destekleyen stratejilerden biridir. Hızlandırma, bazı ülkelerin genel eğitim yapısıyla daha uyumlu olması nedeniyle bu ülkelerde daha yaygın biçimde kullanılmaktadır. Hızlandırmanın her öğrenci için kullanılabileceği farklı türü vardır ve öğrenci için en uygunu seçmek gerekir. (Sak, 2017). Hızlandırma türlerini okula erken başlama, sınıf yükseltme, ikili kayıt, onur sınıfı, ileri yerleştirme sınıfı, üstten ders alma, ders hızlandırma, sınavla ders geçme, Uluslararası Bakalorya Programı oluşturmaktadır (MEB, 2016).

Zenginleştirme model ise üstün yetenekli çocukların eğitiminde en çok tercih edilen yöntemdir. Zenginleştirme; okul müfredatında ya da öğrencinin özel ilgi alanında yer alan konularda, normal sınıf seviyesine göre daha derin ve geniş bir biçimde konuyu incelemesi ve üzerinde çalışmasını içerir (Davis, 2014). Zenginleştirme, öğrencilerin geleneksel bir sınıf ortamına kıyasla bir konuyla çok daha derinlemesine ilgilenmelerini sağlamaktadır (Subotnik, 2011). Zenginleştirmeye ilişkin kuramsal yaklaşımlar üstün yetenekli bireylerin eğitiminde öne çıkan bazı temel özellikleri vurgulamaktadır. Buna göre zenginleştirme; öğrencinin ilgi alanlarına yönelik etkinlikler içermekte, üst düzey içerik, süreç ve ürünleri bütünleştirmekte olup disiplinler arası ve kapsamlıdır. Aynı zamanda kendi kendine öğrenmeyi desteklemekte, öğretim programının ve öğretimin bireyselleştirilmesini, farklılaştırılmasını gerektirmekte, yaratıcı problem çözme becerisi ile yaratıcılığın gelişimine katkı sağlamaktadır. Zenginleştirmeye ilişkin kuramsal çalışmalarda bu özelliklerin tamamına ya da bir kısmına yer verildiği görülmektedir (MEB, 2013).

Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve öğrenme hızları bakımından gösterdikleri bireysel farklılıklar, eğitim süreçlerinde farklılaştırılmış yaklaşımları gerektirmektedir. Bu gereklilik, üstün yetenekli çocukların eğitiminde farklılaştırılmış öğretimin temel modellerden biri olarak ele alınmasını zorunlu hale getirmektedir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrenenler arasındaki farklılıklara duyarlı olan ve etkileşime dayalı bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımı benimseyen öğretmenler, öğrencilerinin kapasitelerini üst düzeye çıkarmayı ve her öğrencinin olabildiğince kendi hızında ve eksik yönlerini

kapatarak öğrenmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadırlar (Tomlinson & Eidson, 2003). Farklılaştırılmış eğitimin uygulandığı sınıflarda öğrenciler konu alanlarını farklı şekillerde öğrenirler. Öğretim sürecinin farklılaşmasıyla öğrenciler daha aktif hale gelirler ve öğrenme sorumluluklarını kendileri üstlenirler (Kontaş, 2012). Farklılaştırılmış öğretim programının ilkeleri şöyledir: İçerik birbirinden bağımsız üniteler şeklinde değil temalar ve sorunlardan yola çıkılarak oluşturulur. Disiplinler arası bir çalışma alanı oluşturulmalıdır. Çalışma alanı içinde kapsamlı ve birbiriyle ilişkili deneyimler sunulmalıdır. Eğitim programında, öğrencilerin ilgi alanları dikkate alınarak, derinlemesine öğrenmeye imkân sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır. Bilgiyi edinme süreci bilgi öğretiminden önemli olmalıdır. Öğrenciler, üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi ve üretken bireyler haline gelmeleri için desteklenmelidir (Davaslıgil, 2004). Ayrıca gerçek yaşam problemlerinin özellikle öğrencilerin bireysel ilgilerini çekmesi, özgün yöntemlerin kullanılması (araştırma, inceleme, yaratıcılık becerisi), önceden belirlenmiş tek bir doğru cevabın bulunmaması üstün yetenekli çocukların eğitiminde tercih edilmektedir (Renzulli, 2022). Dolayısıyla, söz konusu öğrenme deneyimlerinin niteliğinin büyük ölçüde öğretmenin uygulayıcı rolüne bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

Üstün yetenekli öğrencilerin okullarda geçirdikleri uzun süreler düşünüldüğünde öğretmenlerin bu çocuklara olan yaklaşımları da gelişimleri açısından kritik bir öneme sahiptir. Üstün yetenekli olarak tanılanan bir çocuğun ailesi, tanılama sürecinin ardından çocuğun bu durumunu okulun rehber öğretmeni ya da sınıf rehber öğretmeni ile paylaşma ihtiyacı duymaktadır. Bu paylaşımın nedenlerinden biri ailelerin destek ve yardım talebinde bulunmalarıdır. Öğretmenler üstün yeteneklilik konusuna dair bilgi eksikliği yaşadıklarında araştırma yaparak bilgi edinmeye çalışmakta; hatta kimi zaman tanılama sürecine ilişkin tereddütler yaşayabilmektedirler (Leana Taşçılar, 2017). İşte böyle durumlarda öğretmenin bu çocuklara doğru bir eğitim verebilmesi ve rehberlik yapması için birtakım özelliklere sahip olması beklenir. Bu durum üstün yeteneklilerin eğitiminde öğretmenin rolünün nasıl ele alındığının incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin sıradan bir öğretmenden daha yetenekli ve eğitim verdiği alanda uzman olması, öğretmenlerin yeni gelişmeleri takip etmesi, üstün yetenekli çocuğun ihtiyaç ve ilgileri doğrultusunda eğitim planı hazırlayabilmesi, öğrenciye ve ailesine rehberlik edebilmesi gibi özelliklere sahip olması gerekir (Sak, 2017). Ayrıca Story (1985) üstün yetenekli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin; olumlu ve etkili iletişim kurduklarını, zamanı ve ve öğretim programını esnek biçimde kullandıklarını, öğrencilerin bağımsız öğrenmelerini ve yaratıcı

üretkenliklerini desteklediklerini ortaya koymaktadır. Bu noktada öğretmenin bilgi aktarma rolünün yanında öğrencilerin potansiyelini açığa çıkaran bir öğrenme tasarımcısı olma rolüne de sahip olması gerekmektedir.

Bu bağlamda öğretmenin bu rolünü etkili biçimde yerine getirebilmesi, öğretim sürecinde dikkat etmesi gereken unsurların gözetilmesini gerektirmektedir. Bildiren (2018), üstün yetenekli öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek ve öğrenmeyi öğrenmelerini desteklemek için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken noktaları şöyle sıralamaktadır: Öğretmenler, üstün yetenekli öğrencilerin üst düzey düşünme ve beceriler kazanabilmeleri için özel programların gerekliliğini kabul etmeli; öğrencilerin kendi öğrenmeleri konusunda önemli kararlar almalarına fırsat tanımalı; programın yetenek gelişimiyle sınırlandırılmayıp sosyal-duygusal gelişimi de desteklemesi gereğini unutmamalıdır. Ayrıca öğrencileri rekabet, karşılaştırma ve baskıdan koruyacak şekilde kayıt tutmalı, akran etkileşimi için küçük çalışma grupları oluşturmalı, düzenli geri bildirim vermeli, bağımsız çalışma ortamları sağlamalı, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri kaynakları sunmalı; öğrenme merkezleri, projeler, deneyler ve sergiler gibi farklı öğrenme fırsatlarına imkân vermelidir.

Öğretmenin temel rolü, bu öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımını sağlamak, önceki bilgilerle yeni öğrendikleri arasında anlamlı bağlar kurmalarına yardımcı olmak ve onlara rehberlik etmektir. Öğretmen, öğrencisini hem üst düzey düşünmeye hem de eleştirel düşünmeye yönlendirmelidir. Bu doğrultuda üstün yetenekli çocukların eğitiminde görev alacak öğretmenlerin seçiminde özenli olunmalıdır (Gökdere & Çepni, 2004).

2.1.2. Girişimcilik Becerisi

Tarihsel süreçte değişen üretim biçimleri ve toplumsal yapılar, bireylerin yeni fırsatlar yaratma ve değer üretme ihtiyaçlarını arttırmış ve şekillendirmiştir. Bireylerin üretim ve yenilik süreçlerindeki rolleri, girişimcilik kavramının doğuşuna zemin hazırlamıştır. Girişimcilik kavramı, İngilizcede entrepreneur sözcüğü ile ifade edilmektedir. “Enter” ve “pre” kelimesinin bir araya gelmesiyle oluşan bu sözcük köken olarak bakıldığında latince “intare” sözcüğünden türetildiği görülmektedir (Aytaç & İlhan, 2007; Kılınç, 2019). Bu etimolojik köken, kavramın tarih boyunca üretim, yenilik ve sorumluluk üstlenme kavramlarıyla ilişkilendirildiğine işaret etmektedir. Girişimciliğin iktisadi anlamda 19. ve 20. yüzyılda başladığı görülmektedir. Bu kavramı

ekonomiye Cantillon kazandırmış olup bugün ki anlamına ise J. Babtiste Say kavuşturmuştur. Bu kavramı Say, üretim faktörlerinin birleşmesiyle birlikte değerli olduğu düşünülen bir malı ve bu maldan elde edileceği kar için belirli bir riski göze almak olarak belirtmiştir (Binks-Vale, 1990). Bu tanım, girişimciliğin ilk dönemlerinde ekonomik bir kavram olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Ancak zamanla girişimcilik ekonomik olgu olmanın ötesine geçmiştir. Nitekim Başar vd. (2013) girişimciliği; bireylerin ve toplumun sosyal ve ticari etkinliklerini olduğu noktadan daha iyi bir seviyeye taşımayı amaçlayan, gelişim sürecine yardımcı olan ve birden fazla disiplini içinde barındıran bir yapı olarak açıklamaktadır. Ancak alanyazında birbirinden farklı girişimcilik tanımları da yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.
Girişimcilik Tanımları

Yazar	**Girişimcilik Tanımları**
Shane & Venkataraman (2000)	Fırsatların nasıl, kimler tarafından ve hangi etkilerle keşfedilip, değerlendirildiğini ve kullanıldığına odaklanan bir alandır.
Johnson (2001)	Fikirleri yakalayıp bunları bir ürün ya da hizmete dönüştürmeyi sonrasında ise ürünü pazara dahil etmek için girişim kurma şeklinde ifade edilmektedir.
Robbins & Coulter (2003)	Birey veya grupların eldeki imkanlarından bağımsız biçimde yenilikçilik ve özgünlük yoluyla değer yaratmak için, ihtiyaçlara çözüm üretecek fırsatları değerlendirmek amacıyla mevcut yetenek ve kaynakları organize ettikleri süreçtir.
Hisrich, Peters & Shepherd (2005)	İnsanın finansal, psikolojik ve toplumsal riskler karşısında sorumluluk alarak özgün ve değerli bir ürün ya da fikir ortaya koyması ve sonuçta gelir elde etmeyi hedeflemesidir.
Kuratko (2005)	Dinamik bir vizyon, değişim ve yaratım sürecidir.
Aytaç & İlhan (2007)	Sosyolojik açıdan girişimcilik; yalnızca ekonomik anlamda bir değer olmanın ötesine geçip toplumu ilgilendiren ve kültürel bir olgu olarak ifade edilebilir.
Küçükaltan (2009)	Var olan bir üretim süreci de olmak üzere yeniliklerin entegre edilip, farklı yöntemler kullanılarak üretim yapıldığı, ortaya çıkan ürünün pazarlaması ve satışının yapılıp sonuçta kar elde edilmesidir.
Aksel (2010)	Kişinin organizasyon, ortam ve süreç unsurlarını içeren, eğitim ağları ve kurumların destekleriyle gerçekleşen yenilikçilik ve yeni bir işe başlamayı dahil eden süreçtir.
Weber (2011)	Yeni bir organizasyon oluşturarak gelecekteki mal ve hizmetleri fark etme ve görme fırsatlarının değerlendirilmesi ve kullanılmasıdır.
Altunoğlu, Doğaner, Keleş & Kıral Özkan (2012)	Kar veya zarar etme riskinin göz önüne alındığı, yeniliklere uyum sağlayabilme, fırsatları yakalama ve bunları hayata

	geçirme sürecidir.
Ahmad (2013)	Başarı ve başarısızlık olasılıklarının göz önünde bulundurulduğu ve tüm kaynakların bir araya getirilmesiyle birlikte bir girişim yaratan ve yenilik gerektiren geniş yelpazeli bir faaliyettir.
Güney (2015)	Fırsatları ve ihtiyaçları fark edip iş fikrine dönüştürme sürecini tüm yönleriyle ele alan ve sonucunda ortaya bir değer çıkarma sürecidir.
Illes, Dunay & Jelonek (2015)	İnsan, teknik, yönetsel ve girişimcilik özelliklerine sahip bir dizi etkinliği içeren karmaşık bir olgudur.
Paiva & Tadeu (2015)	Her zaman çevreye yönelik tutumlar ve toplum için değer katan çözümler üretme kapasitesidir.
Europen Commission/Eurydice (2016)	Kişinin fikirlerini eyleme dönüştürme yeteneğidir.
Açıkgöz, Tetik & Türkoğlu (2017)	Girişimcinin riskin farkında olduğu, çevrenin tanıdığı yeni fırsatları yakalayıp değerlendirdiği ve sonuçta kar elde etmek için bir ürün ortaya koyduğu faaliyetlerdir.
Kim & Lee (2018)	İnsanların bir dizi belirsiz durumu, belirli durumlara dönüştürme sürecinde ortaya çıkan zihinsel, fiziksel ve durumsal deneyimlerin bir parçasıdır.
OECD (2020c)	Durumları değerlendirmeyi, kaynakları organize etmeyi, değer katma fırsatları yaratmayı ve geliştirmeyi içeren bir değer katma yeteneğidir.
Demir, Karataş & Metin (2021)	İnsani bir olgu olarak girişimcilik; özgün fikirler ortaya koyma, öncü olma, olası fırsatları görme ve bunlardan yararlanmak için risk alma, değişim ve değer yaratma hedefi ortaya koyma, aldığı kararları uygulama konusunda inisiyatif kullanabilme, yenilikçi, yaratıcı ve özgüvenli olma şeklidir.

Tablo 1'de yer alan girişimcilik tanımları incelendiğinde, kavramın alanyazında ekonomik, sosyal, kültürel ve bireysel boyutlarıyla ele alındığını göstermektedir. Tanımlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde, girişimciliğin tarihsel süreçte iki farklı yaklaşım etrafında şekillendiği söylenebilir. Birinci yaklaşımda girişimcilik, daha çok ticari bir faaliyet, kar elde etme hedefi ve finansal risk alma süreci olarak ele alınmakta; bu doğrultuda girişimcilik iş kurma ya da ekonomik çıktı üretme ile sınırlandırılmaktadır (Hisrich, Peters & Shepherd, 2005; Küçükaltan, 2009; Açıkgöz, Tetik & Türkoğlu, 2017). Buna karşın ikinci yaklaşımda ise girişimcilik, ekonomik çıktıdan ziyade yenilikçilik, fırsatları fark etme, inisiyatif alma ve değer yaratma gibi boyutları kapsayan daha geniş bir süreç ve düşünme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Robbins & Coulter, 2003; OECD, 2020c; Demir, Karataş & Metin, 2021). Özellikle Shane & Venkataraman (2000) girişimciliği fırsat odaklı bir yaklaşım olarak ele alırken Paiva & Tadeu (2015) toplumsal değer vurgusunu içeren tanımıyla, girişimciliğin bireysel ve toplumsal bağlamda değer üretmeye odaklanan yönünü ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda girişimcilik kavramının alanyazında zaman içerisinde dar bir perspektiften uzaklaşarak daha kapsamlı

bir anlayışa doğru evrildiğini söylenebilir.

Geçmişe kıyasla günümüzde bilginin üretimdeki rolü, girişimciliğe daha farklı bir pencereden bakılmasına yol açmıştır (Karakuş, 2019). Örneğin, Lackeus (2015, s. 6) OECD için hazırladığı raporda, girişimciliğin hem dar hem de geniş anlamda iki tür tanımı olduğundan söz etmektedir. Dar anlamda girişimcilik; fırsatları tanıma, iş geliştirme, serbest meslek sahibi olma, girişim kurma ve büyütme yani girişimci olma olarak açıklanmaktadır. Buna karşılık geniş anlamda girişimcilik; kişisel gelişim, yaratıcılık, özgüven, inisiyatif alma, eylem odaklı olma gibi kavramlar üzerine kurulu bireysel gelişimi öne alan bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Dolayısıyla, girişimcilik hem ekonomik faaliyet hem de bireysel gelişim süreci olarak iki farklı düzeyde değerlendirilmektedir. Benzer biçimde, Avrupa Birliği tarafından geliştirilen EntreComp çerçevesinde ise girişimcilik; fırsatlar ve fikirlerden yola çıkarak harekete geçmek ve bu fikirleri başkaları için bir değere dönüştürme süreci olarak tanımlanmıştır (McCallum, Weicht, McMullan & Price, 2018). Bu tanımlar ışığında girişimcilik, öğrenme ve değer yaratma olmak üzere iki temel boyutta değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda hangi tanım ve yaklaşımın tercih edileceği, eğitim hedefleri ve hedef kitlenin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir (Lackeus, 2015). Bu yönüyle girişimcilik, ekonomik bir değer yaratma aracı olmakla sınırlı kalmayıp, öğrenme yoluyla sosyal ve kültürel katkı sağlama süreci olarak da dikkat çekmektedir.

Girişimcilik, bireylerin günlük yaşamlarında ve toplumsal bağlamda karşılaştıkları durumlarla başa çıkmalarını destekleyen bir beceri alanı olmanın yanı sıra, çalışanların iş süreçlerini daha iyi anlamalarına ve mevcut fırsatları değerlendirmelerine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte girişimcilik, sosyal veya ticari bir faaliyeti başlatmayı hedefleyen bireyler için sağlam bir temel oluşturmaktır (European Union, 2011). Ayrıca Avrupa Komisyonu'nun yaşam boyu öğrenme için temel yeterlilikleri sunduğu araştırmada, girişimcilik oldukça açık bir şekilde yetkinlik olarak ifade edilmektedir (European Commision, 2019, s.13). Bu yaklaşım, girişimciliğin öğrenme ve öğretme süreçlerine dahil edilebilecek bir beceri olarak desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Dahası Avrupa Komisyonu girişimciliği bir yetkinlik olarak; fırsatları ve fikirleri değerlendirip bunları başkaları için bir değere dönüştürme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Bu yetkinlik; yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, inisiyatif alma, sebat etme ile kültürel, sosyal ya da finansal değer taşıyan projeleri planlama ve yönetme amacıyla iş birliği yapma becerisine dayanmaktadır (European Commision, 2019). Ayrıca Vican & Luketic (2013, s.60) girişimciliğin temel bir yetkinlik olarak, fikir

ve düşünceleri eyleme dönüştürme yeteneği anlamına geldiğini açıklamışlardır.

Alanyazında girişimcilik kavramı ekonomik, sosyal, psikolojik ve eğitsel boyutlarıyla farklı biçimlerde ele alınmaktadır. Ancak bu araştırmada girişimcilik; öğrenme yoluyla değer yaratma anlayışı doğrultusunda ele alınmıştır (Lackeus, 2015; McCallum vd. 2018; European, Union 2011; European Commission, 2019). Araştırmanın hedef kitlesi olan üstün yetenekli öğrencilere yönelik girişimcilik öğretimi, ticari bir işletme kurma amacına odaklanmamakta; bireyin kendisi ve toplum için değer yaratmasını merkeze alan bir gelişim süreci olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, bireyi yalnızca ekonomik çıktı üreten kişi olarak değil, toplumsal sorumluluk geliştiren ve çok boyutlu biçimde değer üreten bir özne olarak konumlandıran eğitim odaklı girişimcilik anlayışıyla örtüşmektedir. Yılmaz'a (2014) göre girişimcilik, aynı zamanda zihinsel bir dönüşüm ve değişim oluşturma çabası olup, bir sorun ya da ihtiyacın fark edilmesinden başlanarak toplumsal değer yaratmayı hedefleyen bir düşünme sürecidir. Bu bağlamda girişimcilik; bireyin düşünme, karar verme ve eyleme geçme süreçlerini bir arada barından bütüncül bir beceri olarak değerlendirilebilir.

Girişimci bireyin sahip olduğu özelliklerin yanı sıra, girişimcilik sürecinin bireye sağladığı fırsatlar ve beraberinde getirdiği riskler de alanyazında tartışılmaktadır. Erçelik'e (2021) göre girişimciliğin avantajlarını ve dezavantajları bulunmaktadır. Girişimciliğin avantajları; bireylerin fırsatları ayırt ederek fark yaratabilmeleri, kariyerlerine yeni bir yol çizebilmeleri, iyi gelir sahibi olabilmeleri, topluma değer katabilmeleri, sevdikleri ve yapmaktan mutlu oldukları bir işi yapma şansına sahip olabilmeleri olarak sıralanabilir. Buna karşılık girişimciliğin dezavantajları; kazancın belirsizliği, yapılan yatırımın tamamını kaybetme riski, yorucu ve yoğun çalışma saatleri, girişimi bir düzen oluşturana kadar geçen sürede yaşam kalitesinde oluşabilecek düşüş, aşırı stres altında kalma, ağır sorumluluk yükü, hayal kırıklığı ya da cesaret kaybı yaşama olasılığı olarak sıralanabilir. Bu değerlendirmeler ışığında, bir sonraki bölümde girişimci kavramı ele alınacaktır.

2.1.2.1. Girişimci ve Girişimcilerin Özellikleri

Girişimcilik ile doğrudan bağlantılı olan girişimci kavramı Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre (TDK, 2025) "üretim için bir işe girişen, kalkışan kimse; müteşebbis" olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanım da ise girişimci; fırsatları ve imkanları araştıran, sorumluluk sahibi olan, bağımsız olma anlayışına sahip, risk üstenebilen kişi

olarak ifade edilmiştir Krizner (2013) ise girişimcilik teorisinde, insanın davranışının durağan olmadığını, öğrenme yoluyla değişebilen ve dönüşebilen bir yapı olarak değerlendirilmesinin daha doğru bir süreç olduğunu açıklamaktadır. Ona göre insanlar, yalnızca belirli bir amaca ulaşmak için araçları etkili kullanmakla kalmaz, hangi amaçların peşinden gidilebileceğini ve bu amaçlara ulaşmak için hangi yolları izleyebileceğini keşfedebilen sürekli bir zihinsel açıklığa sahiptirler. Dolayısıyla bu bakış açısı, bireyin çevresindeki değişimlere duyarlı, öğrenmeye açık ve yeni fırsatları fark edebilen bir kişi olduğunu göstermektedir.

Marques vd. (2013) girişimci kavramını, fırsatları ve yenilikleri tespit edebilen ve/veya yaratabilen, bu yeniliklerden en üst düzeyde fayda elde etmeyi sağlayabilecek kaynakları kullanabilen kişi olarak tanımlamaktadır. Benzer biçimde Burduş (2010) girişimciyi önemli fırsatları değerlendirerek yeni iş kuran, kar ve büyüme hedeflerine ulaşmak için risk alan, önemli kaynakları yöneten ve bu kaynakları elinde bulunduranları ikna etme gücüne sahip kişi olarak tanımlamaktadır. Buna ilaveten Laverty & Littel (2020) ise girişimciyi, başkalarının tanımlayamadığı veya harekete geçmediği bir fikir veya sorunu tanımlayıp eyleme geçen kişi olarak açıklamaktadır. Ayrıca girişimcinin, yeni bir şey getirme fırsatı görmüş olduğu ve bunun için harekete geçtiğini ifade etmektedirler. Bu açıklamalar doğrultusunda girişimcinin, fırsatları gören ve bunları eyleme dönüştüren proaktif bir özne olduğunu söylemek mümkündür.

Girişimcilerin kişilik özelliklerinin alanyazında oldukça geniş bir yelpazede yer aldığı görülmektedir. Yurtseven (2020), en sık tekrarlanan girişimci özelliklerinin; risk alma eğilimi, başarma ihtiyacı, yenilikçilik, kontrol odağı, belirsizlik toleransı, fırsatları değerlendirme ve kendine güven olduğunu ifade etmektedir. Marques vd. (2013) de girişimci kişilerin ortak özelliklerini; başarı ihtiyacı, özdenetim, risk alma eğilimi, belirsizliğe tolerans, kendine güven ve yenilikçilik olarak açıklamaktadır. Ayrıca, OECD/CERI, 1989 yılında yayınladığı girişimcilik kültürüne yönelik inceleme yazısında, girişimcilerin değişimi sorun olarak görmek yerine olumlu, esnek ve uyum sağlayıcı bir tutumla ve fırsat olarak gördüklerini, özgüven sahibi olduklarını, belirsizlikler, riskler ve bilinmeyenle başa çıkma konusunda rahat hissettiklerini, yaratıcı fikirleri kararlı bir şekilde eyleme dönüştürdüklerini, sorumluluk almaya istekli olduklarını, etkili iletişim kurduklarını, iyi bir müzakereci olduklarını, ikna edici, planlayıcı ve organize edici olma özellikleri sergilediklerini ortaya konulmuştur.

Bu özelliklerin yanı sıra Güven (2009) de girişimci kişilerin sahip olması gereken özelliklerini; öz yönetim, karar verme, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme,

liderlik, grup çalışmasına katılım, ikna, etkili iletişim, plan yapma, hedef belirleme, risk alma, sorumluluk alma ve gerektiğinde sorumluluğu devretme, zamanı etkili kullanma, hatalardan öğrenme, yeni bir ürün tanıtma, gerçekçi düşünme, kaynakları etkili ve verimli kullanma olarak sıralamıştır. Healey (1992) ise problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, öz yönetim, karar verme, grup çalışması, bilgiyi sentezleme/soyutlama, liderlik, özgüven, inisiyatif alma, kendi öğrenmelerinden sorumlu olma gibi özelliklere girişimci kişilerin sahip olabildiklerini belirtmektedir. Sözü edilen bu özellikler, girişimci kişiliğin bilişsel, duyuşsal ve sosyal bileşenlerden oluştuğunu göstermektedir. Illes, Dunay & Jeolenk (2015), geleceğin girişimcilerinin, değişimlere açık, yaratıcı, iş ortamındaki fırsatları gören, riskle başa çıkabilen, çalışanların yaratıcılığını kabul eden, yeniliklerin ortaya çıkması ve uygulamasına açık olabilen kişiler olacaklarını açıklamaktadır. Bu bağlamda girişimci kişiler; kendine ve yeteneklerine güven duyan, hızlı sonuç alma arzusu taşıyan, risk alan, sorumluluk almaya istekli olan, yüksek düzeyde enerjiye sahip, vizyon sahibi, organizasyon becerisine sahip, başarma arzusu yoğun olan, yüksek düzeyde bağlılık gösteren, belirsizliği tolere edebilen ve esnek olabilen kişiler olarak ifade edilmekte, girişimcilerin bu özelliklerin bir kısmına veya tamamına sahip olabileceği belirtilmektedir.

Erçelik (2021) de girişimcilerde bulunması gereken temel özellikleri kişisel, davranışsal ve sosyal olarak üç boyutta incelemiştir. Bunlardan kişisel özelikler; hayal etme, liderlik, yenilikçilik ve yaratıcılık, plan yapma, strese karşı dayanıklı olma, azim ve bağlılık, risk alma, hırslı ve kararlı olma, iyimse olma, vizyoner olma, belirsizliğe karşı toleranslı olma ve başarma ihtiyacı olarak sıralanabilir. Davranışsal özellikler ise girişimcilerin değişime odaklanmaları ve bu bağlamda davranışlarını organize etmeleridir. Son olarak sosyal özelliklerle kastedilen ise iletişim becerisidir. Buna paralel olarak Çetinkaya Bozkurt (2011), girişimcilerin genellikle yenilikçi, risk alan, değişim odaklı, fırsatları odağına alan, yaratıcı, iletişim becerisi yüksek, proaktif, başarmaya yönelik motivasyonu yüksek, bir karar üzerinde ısrarda bulunan bireyler olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Aytaç & İlhan (2007) da girişimci özelliklerinin doğuştan gelen bireysel yeteneklerin yanı sıra, içinde bulunulan toplumun sosyokültürel yapısından kaynaklı olarak ortaya çıkan özelliklere sahip bireylerde daha fazla görüldüğünden söz etmektedirler. Buradan hareketle girişimcilik ve kültür arasında sıkı bir bağ olduğu görülmektedir.

Girişimcilerin özelliklerini inceleyen bazı araştırmalar, diğer araştırmalardan farklı olarak, kontrol odağının girişimci kişilik üzerindeki etkisini ön plana çıkarmaktadır.

Kontrol odağı iç ve dış olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İç kontrol odağına sahip olan kişiler davranışlarının kendi yetenek, çaba ve becerilerinden etkilendiğine inanırlar. Dış kontrol odağına sahip olan kişiler ise davranışlarının kendileri dışında oluşan durumlardan kaynaklandığını iddia ederler. Girişimcilerin doğrudan olmasa bile iç kontrol odağı yönelimli oldukları, yeni girişim başlatma ve yönetme kararlarında bu odağın etkisinin olduğu görülmektedir (Hassi, 2016). Barba-Sanchez & Atienza-Sahuquillo (2012) da girişimcilerin bağımsızlık arzusu, yüksek risk alma eğilimi, daha fazla başarı ihtiyacı, iç kontrol odağı ve yeniliğe açıklık gibi özelliklere sahip olduklarından söz etmektedirler. Bunlara ek olarak, Avrupa Birliği tarafından EntreComp çerçevesi geliştirilmiştir. Bu çerçeve, girişimcilik ile ilgili ne anlatılmak istediğini anlamaya ve bireylerin işlerinde kullanabilmelerine olanak tanıyan kapsayıcı, esnek ve çok amaçlı tavsiyeler içermektedir. Ayrıca bu çerçeve ile Avrupa vatandaşlarının ve kuruluşların girişimcilik yeterliliklerini arttırmak ve faaliyetlere ilham vermek amaçlanmıştır (McCallum, Weicht, McMullan & Price, 2018). Bu bağlamda EntreComp çerçevesi bir insanı girişimci yapan üç yetkinliği ve her yetkinlik alanının beş alt yetkinliğini şöyle açıklamıştır:

1-Fikirler ve fırsatlar; fırsatları tanımlamak, yaratıcılık, vizyon, fikirlere değer vermek, etik ve sürdürülebilir düşünmek.

2-Kaynaklar; öz farkındalık ve özyeterlilik, motivasyon ve azim, kaynakları harekete geçirmek, finansal ve ekonomik okuryazarlık, diğerlerini harekete geçirmek

3-Harekete geçmek; inisiyatif almak, planlama ve yönetim, tereddüt, belirsizlik ve risk ile başa çıkmak, başkalarıyla çalışmak, tecrübelerden öğrenmek.

Bu çerçeveden hareketle hem bireysel özelikler hem de çevresel etkenler girişimci olma açısından önem kazanmıştır diyebiliriz.

Girişimcileri özelliklerine göre gruplandıran araştırmalar da vardır. Örneğin, Laverty & Littel (2020) girişimcileri özellikleri bakımından dört gruba ayırmış ve bu grupları şöyle açıklamışlardır: İlk grup yenilikçiler olup, bir sorunu benzersiz bir şekilde çözerek değer katan yeni yaklaşım, yöntemler veya ürenler bulan kişilerdir. İkinci grupta ise yaratıcılar yer alır. Yaratıcılar, yeni bir şeyler yapan veya diğer insanların fark etmedikleri bir sorunu gören kişilerdir. Üçüncü grupta piyasa yapıcılar yer almaktadır, onlar piyasanın geleceğine ve neye dönüşebileceğini sorarak piyasaları yeniden yorumlayanlardır. Son grupta ise genişleticiler ve ölçek büyütücüler yer almakta olup;

daha önceden oluşturulan yöntemleri, süreçleri veya ürünleri genişletmek için fırsat arayanlardır. Girişimci profillerine yönelik bu yaklaşım, bireylerin girişimcilik davranışlarını nasıl sergilediklerine odaklanmaktadır. Girişimci kişiliğin oluşumda rol oynayan kültürel ve çevresel faktörlerin de ayrıca ele alınması gerekmektedir.

Girişimci kişiliğin oluşmasında; bireyin aile yapısı, büyüdüğü çevre, yetiştirilme tarzı gibi etkenler varlığını korumaktadır. Bunun yanı sıra girişimci kişiliğin oluşmasında eğitimin güçlü bir etkisi vardır. Bu etkiyi, öğrencilerin aldıkları eğitim aracılığıyla girişimci olmaya dair farkındalık geliştirmeleri oluşturmaktadır. Ayrıca, bireyin içinde yaşadığı kültürün eğitim sistemine yansıması, eğitim sürecindeki bireyde meydana gelen değişimlerin de bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Çetinkaya Bozkurt, 2011). Benzer şekilde girişimcilik için uygun şartları sağlayan toplumlar, bireylerin girişimcilik ruhu ve eylemlerinin oluşmasına katkı sağlayacaklardır. Girişimcilik özelliklerin bir kere oluşmasıyla birlikte toplumda ve o toplumun kültüründe yenilikçi bir değişim süreci başlamış olur. Bu süreç, girişimci anlayışın ortaya çıkmasıyla ve bireylerin daha özgürlükçü olmasıyla gözlenmektedir (Aytaç & İlhan, 2007). Bu bağlamda değerlendirildiğinde girişimcilik, toplumsal ve kültürel koşullarla beslenen, değişen ve dönüşen bir süreç olarak görülebilmektedir. Girişimciliği etkileyen birçok faktörün var olduğu alanyazında yer almaktadır. Bu faktörleri Yurtseven (2020), aile, din, kültür, yasal ve siyasal faktörler, mali çevre ve psikolojik faktörler olarak sıralamaktadır. Ayrıca Yurtseven, etkili bir girişimcilik eğitimi alan kişilerin, bu yönlerinin gelişebileceğinden söz ederek, eğitimin girişimcilik üzerindeki etkisine değinmiştir. Ancak eğitim süreci, çocuğun girişimcilik özelliklerini körelten unsurlar içerdiğinde, bireyin risk almaktan kaçınma eğilimi gösterdiği, yenilik ve yaratıcılığa ihtiyaç duyulmayan işlere yöneldiği görülebilmektedir. Dolayısıyla girişimciliğin eğitim süreçleriyle şekillendiği alanyazında güçlü bir biçimde vurgulanmaktadır.

2.1.2.2. Girişimcilik Eğitimi ve Öğretimi

Eğitim toplumların geleceğine yön verme gücüne sahip olup; toplumların gelişmesi için vazgeçilmez etkiye sahiptir ve sonuçlarının uzun vadeli olmasıyla kritik bir konumda yer almaktadır. Endüstri 4.0'ın etkilerini yoğun biçimde gördüğümüz günümüz dünyasında, UNESCO'nun (2020) yaşam boyu öğrenme kültürünü benimsemek adlı çalışmasında da belirtildiği üzere, okul öncesi ve ilköğretim insanların yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarına katkı sağlama görevi üstlenmiştir. Yaşam boyu

öğrenmeyle birey, aktif ve bilinçli vatandaş olma yönünde hareket eder. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme, girişimciliği geliştirmede etkilidir. Zira girişimcilik, bir yenilik ve değişim yaratmakta ve böylelikle bilginin bir değere, yeni bir ürüne ya da hizmete dönüşmesi süreci olarak önem kazanmaktadır. Vican & Luketic (2013) girişimciliğin, eğitim sisteminde bir değer olarak ele alındığı toplumlarda, bu kavramın aynı zamanda sosyo-kültürel bir değer olarak benimsendiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede eğitimin, girişimcilik becerilerinin gelişimindeki belirleyici rolünün daha yakından ele alınması önemlidir.

Eğitim genellikle yaşamın erken dönemlerinde bireye yatırım yapmaya yoğunlaşmaktadır. Hem eğitim hem de girişimciliğin, etkilerinin zamanla ortaya çıkması nedeniyle maaliyetlerin çoğu başlangıçta ortaya çıkmaktadır. Nitekim eğitim, girişimciliği güçlendiren, geliştiren ve toplumsal refahı attıran değerli bilgi ve becerileri kazandırma konusunda önemli sorumluluk üstlenmektedir (Ahn & Winters, 2023). Bugünün şartlarında eğitim almak isteyen öğrenciler ve vatandaşlar, çeşitli kaynaklara başvurmaktadırlar, bunlardan biri de okullardır. Girişimcilik, ekonomik büyüme, yaratıcılık ve kişilerin yenilikçi olmasının bir yolu olarak ele alındığında, okulların girişimcilik eğitimine bilinçli ve kapsamlı biçimde odaklanmasının önemli olduğu görülmektedir (Barba-Sanchez & Atienza-Sahuquillo, 2016). Öğrencilerin sorumluluk aldığı, inisiyatif kullandığı, yaratıcılıklarını ortaya koyduğu, problem çözdüğü, kararlar aldığı ve ihtiyaç ya da fırsatlarla karşılaştığı her öğrenme ortamında, girişimci niteliklerin geliştirilmesi ve uygulanması için doğal fırsatlar bulunmaktadır (OECD/CERI, 1989). Bu kapsamda, girişimcilik yetkinliği; yeni değer yaratma, girişimde bulunmaya istekli olma ve yeteneği etkileyen bilgi, beceri ve tutumların bütünleşmesi olarak tanımlandığında doğrudan ya da dolaylı olarak ölçülebilir ve eğitimle geliştirilebilir (Lackeus, 2014). Bu noktadan hareketle, girişimcilik eğitiminin nasıl tanımlandığı ve hangi becerilerinden oluştuğu da önem kazanmaktadır.

Girişimcilik Eğitimi Avrupa Komisyonu Tematik Çalışma Grubu (2012), girişimcilik eğitimini; öğrencilerin fikirlerini yaratıcı bir şekilde girişimci davranışlara dönüştürme becerisi ve girişimci düşünme oluşturma süreci olarak açıklamıştır (akt: Europen Commission/Eurydice, 2016). Özdemir (2017) de girişimcilik eğitimini; kişilerin özgüven, fırsatları görme ve risk alma gibi becerilerini işe koştuğu ve bir işi başlatabilmek için ihtiyaç duyulan kaynakları belirleyip onları düzenlediği bir süreç olarak belirtmektedir. Ayrıca, Avrupa Komisyonu Eurydice, girişimcilik eğitiminin; tutumlar (kendine güven, girişimcilik duygusu), beceriler (yaratıcılık, planlama, finansal

okuryazarlık, kaynak yönetimi, belirsizlik/risk yönetimi, takım çalışması) ve bilgi (fırsatları değerlendirmeyi bilme, girişimcilerin rolünü anlama, girişimsel kariyer farkındalığı) olarak özel öğrenme kazanımları içerdiğini belirtmektedir. Buna ilaveten Özdemir'de (2016) eğitim aracılığıyla risk alma, sorumluluk sahibi olma ile yönetim becerilerinin geliştirilebilmesi bakımından girişimcilik eğitiminin önem kazandığı; böylelikle girişimcilik eğitiminin bu beceriler ile doğrudan ilgili olduğundan söz etmektedir. Girişimcilik eğitiminin kapsamına ve amaçlarına ilişkin bu çerçeve, uygulamada kullanılan yaklaşımlar, yöntemler ve tekniklerin niteliğini de belirlemeye katkı sağlamaktadır.

Girişimcilik eğitiminin günümüzdeki yerini ve kapsamını daha iyi anlayabilmek için, bu eğitimin tarihsel gelişimine kısaca değinmek yararlı olacaktır. İlk girişimcilik eğitimi 1938 yılında Japonya'da Kobe Üniversitesinde başlamıştır. Amerika'da ise 1947 yılında ilk olarak Harward Business School'da girişimcilik dersi tanıtımı yapılmıştır. Avrupa'da ise İngiltere ve Fransa 1970'lerde girişimcilik eğitimine başlayan iki ülke olurken, 2000'li yıllarda dünyanın birçok ülkesinde girişimcilik dersleri verilmeye başlanmıştır (Çetinkaya Bozkurt, 2011). Türkiye özelinde incelediğimizde ise girişimcilik 2005 yılı öğretim programlarında ara disiplin olarak yer almış, 2018 öğretim programlarında kazandırılması gereken beceriler arasında yer almış (Önel, 2018), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2025) ortak metninde ise yetkin ve erdemli insan gelişiminde yer alan "cesaretli" profilinde "risk alabilme, inisiyatif alma, destekleyici ve girişimci olma" şeklinde yer bulmuştur. Avrupa Birliği, Eurydice (2016) raporunda girişimcilik eğitiminin ilkokul seviyesinde, neredeyse ülkelerin yarısında çapraz ve yatay hedef vurgulu program yaklaşımını benimsendiği, bu program hedeflerinin zorunlu dersler bağlamında ele alındığı belirtilmektedir. Ancak bazı ülkelerde ise girişimcilik seçmeli ders olarak yer almaktadır. Ayrıca rapora göre ortaokul seviyesinde girişimciliğin, daha çok seçmeli bir ders olarak yer aldığından söz edilmektedir. Türkiye bağlamında girişimcilik eğitimi daha çok lise seviyesinde seçmeli bir ders olarak yer bulmuştur. İlkokul ve ortaokulda ise zorunlu bir ders olarak girişimcilik eğitimi yer almamaktadır. OECD (2020b), toplumsal ve teknolojik gelişmelerin ekonomik değişmeleri tetiklediği böylelikle eğitim sistemleri üzerine farklı yeterliliklerin dahil edilmesi yönünde baskı oluşturduğundan söz etmektedir. Ayrıca OECD (2020b) birçok ülkenin sözü edilen yeterliliklerden biri olan girişimciliği belirli ölçüde programlarına dahil ettiklerini (%14) ifade ederken, Estonya (%40) ve Japonya'nın ise programlarında girişimciliğe çok daha fazla yer vererek (%56) özel vurgu yaptıklarını ve bütünsel bir

yaklaşım benimsediklerini belirtmektedir. Girişimcilik eğitimi ve öğretiminin ülkeler arası farklılık göstermesi, ülkelerin eğitime yönelik bakış açılarıyla da bağlantılı olabilmektedir.

Girişimcilik eğitimi birbiriyle ilişkili sistemlerden oluşur. Bu sistemleri öğrenci, eğitimci, eğitim süreçleri, kurum ve topluluk öğeleri oluşturur ki, en önemlisi de öğrencidir. Çünkü öğrenci sadece öğrenen olmanın ötesinde gerçek bir birey olarak vardır (Jones & Matlay, 2011). Geleneksel eğitimin daha çok geçmişe odaklandığı, fikirlerin ve kavramların kökenine vurgu yaptığı ve önceki bilginin sentezine dayandığı görülmektedir. Dolayısıyla eğitim, genellikle bilginin pasif bir kitleye aktarılması ve anlamanın büyük ölçüde geri bildirimle ölçüldüğü bir süreç olarak uygulanmaktadır (Gibb, 1987). Bununla birlikte girişimcilik eğitiminde davranışçı yaklaşım, girişimcilik kuramı sürecinin ve değerlerin öğretilmesinde kullanılabilmekte olup; bu yönüyle "girişimcilik hakkında" öğretimi destekleyebilmektedir. Bilişsel yaklaşımda ise "girişimcilik için" öğretimin bir parçası haline gelmiştir. Ayrıca yapılandırmacılıkta "girişimcilik için" bağlama, bireye ve deneyime bağlı olarak "girişimcilik yoluyla" girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi desteklenir. Girişimcilik yoluyla öğretimde gerçek bir girişimcilik deneyimi varken, girişimcilik öğretimi daha genel becerileri geliştirmek için daha az özgün deneyimler içerir (Bell, 2021). Girişimcilik eğitimi, yapısı gereği yapılandırmacı eğitimle benzerlik taşımaktadır. Bu benzerlik şöyle açıklanabilir. Girişimcilik eğitimde; bireyselleştirilmiş, aktif, süreç odaklı, proje merkezli, işbirlikçi, deneyimsel ve disiplinler arası bir yaklaşım kullanılmakta ve tercih edilmektedir. Girişimcilik eğitiminin odağını; problemler, fırsatlar, özgünlük, ürün oluşturma, tekrarlayan denemeler, gerçek dünya eylemleri, dış paydaşlar için değer yaratma, ekip çalışması, uzun süreler boyunca çalışma, yenilik, inovasyon ve başarısızlık riski oluşturmaktadır (Lackeus, 2015). Girişimcilik eğitiminin uygulamasına yönelik farklı seviyelerdeki öğrenenler için farklı yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu yaklaşımlar, girişimcilik eğitiminin farklı kademelerde nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin tercihleri de doğrudan etkilemektedir.

Girişimcilik, ayrı bir ders olarak ele alınabileceği gibi konulara entegre biçimde öğretilebilmektedir. Lackeus (2015), ilkokullar için girişimciliğin gömülü bir biçimde konuların içinde yer almasının daha uygun olduğunu, ortaokulda ise öğrencilerin seçimlerine uygun şekilde ayrı bir konu olarak ele alınabileceğini göstermektedir. Hem ilkokul hem de ortaokul bağlamında düşünüldüğünde, gömülü değer yaratmanın yolunun öğrencilere erken yaşlardan itibaren girişimcilik eğitimi verilmesi ve bu eğitimin tüm

öğrencileri kapsayacak şekilde olmasıyla mümkün olduğu açıklanmıştır. Gibb (2008, s.22) ise girişimcilik eğitiminin; eğitim sisteminin bir parçası olarak görülmesi için "ilköğretimde çocuk, ortaöğretimde konu, ileri eğitimde mesleki ve üniversitede disiplin merkezli" olması gerektiğini ileri sürmüştür. Ancak Zaini vd. (2022) ise girişimcilik eğitiminin özellikle anaokulu seviyesinde çocuklara uygulanmasının öneminden söz etmiş, girişimcilik unsurlarının aşılanması ve girişimcilik kültürünün gelişmesinde anaokulu seviyesinden başlanmasını önemli bulmuştur. Ayrıca hem girişimcilik kültürünün oluşması hem de öğrenme sürecinde, öğrencilerde çalışkanlık, dürüstlük ve sorumluluk alma gibi değerleri aşılayacak faaliyetler ile fikir üretme boyutunda yaratıcı ve yenilikçi bir zihin geliştirmede etkili olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda okul öncesi seviyesinden itibaren girişimcilik eğitimine başlamak, çocuklarda girişimciliğe dair farkındalık geliştirme açısından değerlidir. Hassi (2016) de erken yaşlarda girişimciliğin öğretiminin, öğrencilere girişimcilik ruhunun aşılanması açısından katkı sunacağını belirtmektedir. Böylelikle girişimcilik becerisinin erken yaşta kazandırılmasıyla birlikte öğrencilerin yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde daha fazla finansal bağımsızlık, saygınlık ve öz saygı için fırsatlar yakalamaları açısından fayda sağlayacağını vurgulamaktadır. Dolayısıyla girişimcilik eğitiminin hangi kademelerde nasıl yer alacağı kadar öğretim programlarında bu becerilerin nasıl yer bulacağı ve destekleneceği de belirleyici bir hale gelmektedir.

Öğretim programları girişimciliği desteklediğinde, öğrencilerin bu becerileri gelişebilir. Öğretim programlarından, öğretmen davranışları, ders kitapları, öğretimde kullanılan yöntemler ve ders etkinlikleri etkilenmekte ve böylece öğrencileri de etkileyebilmektedir. Ayrıca girişimcilik, öğretim programlarında doğrudan bir disiplin olarak yer alabileceği gibi ara disiplin olarak da yer alabilmektedir. Öğrenciler bilgi, beceri ve davranış kazanırken aynı zamanda günlük yaşam becerilerinin de gelişmesi, öğrenmenin kalıcılığı açısından etkili olmaktadır (Eraslan, 2011). Girişimcilik yoluyla öğrenmenin etkili olabilmesi için öğretmenlerin çok yönlü konu bilgisine sahip olmaları ve öğrencilerin ilgi alanlarını dikkate almaları gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin toplumdaki girişimcilerle iş birliği kurarak bütünleşik bir öğretim yaklaşımı benimsemeleri önem taşıyan bir diğer noktadır (Hardie, Lee & Highfield, 2022). Buna ilaveten girişimciliği temele alan bir öğretimde, sadece girişimcilik içerikleriyle sınırlı kalmaksızın her tür konu girişimcilik odaklı bir yaklaşımla sunulabilir. Bu yaklaşımda; yenilikçi, eğlenceli, zorlayıcı ve iş birliğine dayalı bir öğretim yapılmaktadır. Öğrencilerin ilgisini sürdürecek, merakını canlı tutacak, proaktif

olmalarını sağlayacak, araştırma yapabilecekleri ve teknoloji okuryazarı olma gibi özellikler öğrenme sürecine dahil edilmelidir. Çünkü bilgiye erişebilecek kaynakları ve bu kaynakları yorumlayabilecek farklı bakış açılarına sahip olma anlayışı vardır (Kariv, 2020). Bu noktadan hareketle girişimcilik öğretiminin etkililiği, özellikle erken yaşlardaki öğrenenlerin gelişim özellikleri dikkate alındığında ayrı bir önem kazanmaktadır.

Girişimcilik özellikleri öğretilebilir ve geliştirilebilir. Erken yaşlardan itibaren girişimcilik becerileri edinmeye başlayan çocukların, kariyer planlamalarını daha gerçekçi bir şekilde yapabildikleri belirtilmektedir. Nitekim erken yaşlarda girişimcilik eğitimi almak çocuklarda, sıkı çalışma ve iyi planlama yapma gibi özelliklerin gelişimi açısından önemlidir (Paço & Palinhas, 2011; Raposo & Paço, 2011). Çocuklar, girişimcilik eğitimi aldıklarında kendilerini tanıma, eksik yönlerini fark etme, iyi olan yönlerini olduğundan daha üst noktaya taşıyabilir ve zayıf yönlerini geliştirebilirler (Yurtseven, 2020). Gelecekteki girişimcilerin bugünün çocukları olduğu göz önüne alındığında, çocukların öğrenim hayatları boyunca ihtiyaç duyacağı birçok beceriye sahip olması gerekir. Bu becerileri Illes, Dunay & Jeolenk (2015), karar verme, planlama, iletişim, müzakere, stresle başa çıkma ve yetki devretme gibi beceriler olarak açıklamaktadır. Dolayısıyla bireyin zorluklar karşısında mücadeleci olması ve yılmazlığı öğrenmesinin önemli ve gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Tüm bu değerlendirmeler, erken yaşta girişimcilik eğitimi almanın çocukların gelişimlerine çok yönlü katkı sunduğunu göstermektedir. Bu erken kazanımların ilerleyen yıllarda nasıl bir etki yarattığı ise girişimcilik eğitimi alanyazınında ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

Girişimcilik eğitiminin erken yaşta çocuklara verilmesi onların girişimci tutum ve yeteneklerini geliştirecektir. Bu sayede çocukların daha yaratıcı, yenilikçi ve ekonomik olarak daha bağımsız bireyler haline gelmeleri hedeflenmektedir (Prasakti & Idrus, 2024). Bu eğitimle birlikte çocukların özgüveni ve hedeflerine ulaşma motivasyonları artabilir. Ayrıca Prasakti & Idrus (2024), girişimcilik eğitiminin uzun vadeli faydalarının başarılı birey olma ve topluma olumlu katkı sağlamak olabileceğini belirtmektedir. Girişimcilik eğitimi, bireye sadece girişimcilik bilgi ve becerisini kazandırmakla kalmaz aynı zamanda girişimci olmayla ilgili diğer özelliklerin kazandırılması için de temeli oluşturur (Liu, Goorgievski, Oi& Paas, 2022). Bu bireysel kazanımların sürdürülebilir olması ise, girişimcilik eğitiminin ülke düzeyinde nasıl tasarlandığıyla doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle girişimcilik eğitiminin başarısı, programın ülke ve dünya gerçeklerini dikkate alarak tasarlanmasına bağlıdır. Bu bağlamda Önel (2018),

öğrencilerin modern dünyanın gerektirdiği bilgi ve becerileri edinmelerinin; bilimsel düşünme alışkanlığını kazanmalarının, yaratıcılıklarının teşvik edilmesinin, araştırma yapmayı ve takım halinde iş birliği içinde çalışmayı öğrenmelerinin girişimcilik eğitimi açısından önem kazandığını vurgulamaktadır. Blenker vd. (2012) de bireyin günlük yaşamında karşılaştığı sorunları çözmeye çalışmasının özünde, yeni fırsatlar fark etme ve yakalama sürecinin yer aldığını açıklamaktadırlar. Bu bağlamda girişimcilik eğitimiyle öğrencilerin kim olduklarına ve ne yaptıklarına odaklanarak fırsatları keşfetmelerinin mümkün olduğunu belirtmektedirler. Europen Commission/Eurydice (2016) raporunda da belirtildiği gibi gerçek hayatla bağlantı kurulan yöntemler girişimcilik eğitiminde önem kazanmıştır. Ayrıca, erken yaşta kazanılan girişimcilik becerileri, çocukların kişisel gelişimlerine yansıdıkça eğitimin dönüştürücü etkisi daha da belirgin hale gelmektedir.

Çocukların erken yaşlarda girişimciliğe aşina olması, girişimci bir karakter geliştirmeleri açısından önemlidir. Çünkü girişimcilik eğitiminde çocuklara sadece nasıl iş yapılacağı öğretilmemekte bunun yanı sıra çocuk, kendini tanıma, duygularını kontrol etme, stresle başa çıkabilme, zaman yönetimi, etkili iletişim kurabilme, esnek olma, seçim yapma ve karar vermeyi de öğrenmektedir (Siska, 2021). Bu eğitimlerin etkilerini kimi zaman hemen görmek mümkün olmayabilir. İşte bu noktada, Pinho vd. (2019), girişimcilik eğitiminin kısa ve uzun vadeli sosyal etkilerini şöyle açıklamışlardır. Kısa vadede; girişimcilik konusunda farkındalık kazandırmak, girişimcilik ve iş dünyası hakkında teorik ve pratik bilgi edinmek, girişimcilik becerileri ve tutumlarını geliştirmek, özgüven ve empati gibi yetkinlikleri kazandırmak, girişimcilik değerleri ve inançlarını benimsemek ve iş kurma motivasyonunu arttırmak hedeflenmiştir. Uzun vadede ise; sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunmak ve toplumsal sorunlara yenilikçi çözümler getirmek amaçlanmıştır. Böylece çevresel, sosyal ve ekonomik alanlarda sorunlara duyarlı, çözüm üretebilen ve toplumsal dönüşüme katılabilen nesillerin yetişmesine zemin hazırlanmış olacaktır. Sonuç olarak, girişimcilik eğitimi ve öğretimi, sadece bireysel kazanımlarla sınırlandırılmadığında toplumun genel refahını ve dayanıklılığı arttıran ve değer kazandıran bir araç haline gelebilir.

Girişimciliğin öğretilmesi, daha güçlü ve esnek toplumların inşa edilebilmesi için temel bir unsur olarak görülmektedir. Bu bakımdan eğitim sistemi, ilkokuldan üniversite seviyesine kadar geliştirilebilir yapıdadır. Girişimcilik öğretimiyle ilkokul seviyesinde, bireysel niteliklerin ve becerilerin geliştirilmesine odaklanılmalı, öğrencilerin kendi işlerini kurma veya girişimci bir kariyer yapma konusunda farkındalıklarını geliştirmek sağlanmalıdır (Paço & Pallinhas, 2011). Girişimcilik eğitimiyle; öğrencilerin kendileri ve

öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk sahibi olmalarını sağlamak, hedeflere ulaşmaları için desteklemek, yaratıcı olmalarına katkı sağlamak, mevcut fırsatları fark etmelerine olanak vermek ve genel olarak da toplumdaki karmaşık durumlarla baş etmeyi öğrenmelerini sağlamak amaçlanmıştır (Borase, 2014). Bu bağlamda girişimcilik eğitimiyle hem öğrencilerin bilgi edinmelerinin hem de girişimci olarak hareket edebilmeyi öğrenmelerinin önemi vurgulamaktadır. Öte yandan girişimcilik eğitiminin amaçlarını Hassi (2016) üçe ayırarak özetlemektedir: İlk olarak, çeşitli bilişsel becerileri geliştirerek bireylere girişimci olmayı öğretmek ve girişimcilik yoluyla öğretim yaklaşımını ön plana çıkarmak amaçlanmaktadır. İkinci olarak, girişimcilerin üstlendiği roller ve potansiyel kariyer fırsatları üzerinden, girişimciliğin uygun bir meslek seçeneği olarak fark edilmesini sağlamak amaçlamaktadır. Girişimcilik eğitimin üçüncü amacını ise iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu yaratıcılık, risk alma, sebat etme gibi bilişsel olmayan becerilerin geliştirilmesi yoluyla, girişimci olmayı öğrenmek oluşturmaktadır. Tüm bu değerlendirmeler, girişimcilik eğitiminin bir girişim başlatmaya yönelik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmadığını, öğrencilerin farklı alanlardaki gelişimini destekleyen daha geniş bir öğrenme sürecini kapsadığını göstermektedir. Bunun nedeni, girişimciliğin birden fazla disiplinin konusu olabilen, ayrı bir disiplin olarak değerlendirilebilen ve disiplinler üstü bir alan olarak ele alınabilen bir nitelik taşımasıdır.

Girişimcilik eğitimi tüm bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde, yalnızca yeni bir iş kurma, yenilikçi olma ve yeni işlere yönelmeyi öğretmekle sınırlandırılmamıştır. Aksine, öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekleyen ve girişimci ruhu kazandırmaya çalışan bir öğrenme alanı sunmaktadır. Öyle ki, girişimcilik eğitimini içeren programlar ve kurslar; öğrencilerin daha yaratıcı, motive, proaktif, özgüvenli, zorluklarla baş edebilen, daha iyi iletişim kuran, karar verici, lider, daha iyi müzakereci, problem çözücü, ekip çalışmasına yatkın, sistematik düşünen, bağımsız, belirsizliği kabul edebilen ve fırsatları tanımlayabilen bireyler olmaları için gerekli becerileri kazanmalarına yönelik olmalıdır (Martin & Iucu, 2014). Bu açıdan bakıldığında, girişimcilik düşüncesi ve becerileri, günlük yaşamda yaygın olarak kullanılmaktadır. Schultz (1980) da girişimciliğin eğitim yoluyla kazandırıldığında, kişinin bilgi edinme ve bu bilgiyi değişen koşullara göre harekete geçirme ve uyarlama kapasitesinin geliştiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda girişimcilik eğitiminin çıktıları arasında fırsatları algılama, bu fırsatlara uygun biçimde hareket etme ve değer oluşturacak eylemlerde bulunmak yer almaktadır (Steira, Wigger & Rasmmussen, 2024). Girişimcilik eğitiminin hedefleri ve kapsamı kadar, öğrencilerin üzerinde nasıl somut etkiler bıraktığı da önemlidir. Girişimcilik

eğitiminin gerçek yaşamda nasıl karşılık bulduğu ve öğrencilerin davranışlarını ne yöne dönüştürdüğü ayrıca dikkate değerdir.

Girişimcilik eğitimi gerçek yaşam bağlamında değerlendirildiğinde, öğrencilerin girişimcilik davranışları, kariyer tercihleri ve başarı olasılıkları üzerinde olumlu etkileri vardır. Bu etkinin gücü, öğrencilerin almış oldukları eğitimler ve günlük yaşamla ilişkilendirmeleriyle ortaya çıkar ve pekişir. (Liszt-Rohlf, Halbfas & Baldwin, 2023). Ayrıca, aktif öğrenme ile öğrencilerin yaratıcılık, risk alma, özerklik ve sorumluluk gibi girişimcilik tutumlarını güçlendirerek girişimci bir zihniyetin gelişimi desteklenmiş olacaktır. (Morselli, 2019). Dolayısıyla girişimcilik eğitiminin sözü edilen olumlu etkilerinin gerçekleşebilmesi, süreç içerisinde yer alan eğitimcilerin ve öğretmenlerin rolünü önemli bir noktaya taşımaktadır.

2.1.2.3. Girişimcilik Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Eğitimin dönüşümü tarih boyunca incelendiğinde, eğitim devrimlerinin sanayi devrimleri ile doğrudan bağlantısı olmamakla birlikte sanayi devrimlerinin etkisi altında kaldığı görülmektedir. Eğitim 1.0'da 3.0'a kadar odak, bilgiyi aktaran ana kaynak olarak öğretmen üzerindeydi. Eğitim 4.0'a gelindiğinde ise artık öğrenmenin merkezine öğrenci yerleşti. Bu süreçte yetkinliklere odaklanıldı. Eğitim 4.0'ın odağında yetkinliklerin geliştirilmesinin (Souza & Debs, 2024) yer alması, girişimcilik yetkinlikleri kazandırmanın da günümüzde önem kazandığını göstermektedir. Bu dönüşüm girişimcilik eğitiminde, öğretmenin rolünün öğrenmeyi kolaylaştıran ve yönlendiren bir mentor olarak yeniden konumlandırılmasına yol açmaktadır. Girişimcilik, bireylerin yaşamda karşılaştıkları fırsatları fark edebilme, değerlendirebilme ve bu doğrultuda karar verme becerileriyle ilişkilidir. Fırsatları tanıma ve riskleri değerlendirme süreçlerindeki birey, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi bilişsel becerilerin etkili kullanmaya ihtiyaç duyar. Bu nedenle girişimcilik, bireyin belirsizlik durumları karşısında; düşünme biçimini, seçenekleri analiz etmesini ve sonuçları öngörebilme yeteneğini içeren bütüncül bir süreçtir. Dolayısıyla bu becerilerin geliştirilmesi, öğretmenin rehberliği ve öğrenme ortamının doğru şekillendirilmesiyle doğrudan ilişkilidir.

İster okulda isterse okul dışı ortamlarda olsun tüm eğitimciler, çocuklar ve gençlerde girişimcilik yeteneklerinin etkili bir biçimde gelişmesi için sorumludurlar (Vican & Luketic, 2013, s.62). Öğretmenler girişimcilik konusunda eğitim aldıklarında

ve öğretim programlarında girişimciliğe yer verdiklerinde, girişimcilik eğitimi aracılığıyla çocuklarda analiz, problem çözme, iş birliği gibi becerilerin başarılı bir biçimde geliştiği görülebilir (Barba-Sanchez & Atienza-Sahuquillo, 2016). Girişimcilik alanında yetkin eğitmen ekibi, girişimciliğin yaygınlaştırılmasında kritik öneme sahiptir (Iwu vd., 2021). Öğretmenlerin girişimcilik eğitimini yürütebilmeleri ve alanı daha iyi bilmeleri, ancak eğitim almaları ve yetkinlik kazanmalarıyla mümkün olmaktadır (Ruskovaara & Pihkala, 2013). Buna karşılık girişimcilik eğitimcisinin, bir iş kurmuş ya da gerçekten deneyim sahibi biri olabileceği gibi, deneyimsiz bir eğitimci de olabileceği ifade edilmektedir. Eğitimcinin değeri ve katkısının, etkileşimde bulunduğu öğrenciler, kurumlar, topluluklar ve diğer eğitim süreçleriyle kurduğu ilişkiler aracılığıyla ortaya çıktığı belirtilmektedir (Jones & Matlay, 2011). Bu bağlamda, öğretmenin öğrenme ortamını şekillendiren bir aktör olduğu unutulmamalıdır.

Borase (2014) girişimci öğretmenlerin; tutkulu, pozitif tutum içinde, güvenilir, kural bozan, eylem odaklı, kıvılcım yaratıcı, doğru vizyona sahip, yanal düşünebilen, açık fikirli, ağ kurabilen, fikir satan ve sorumluluk sahibi kişiler olduğunu belirtmektedir. Benzer biçimde Avrupa Komisyonu, girişimci öğretmenlerin; öğretme tutkusuna sahip, ilham veren, açık fikirli, kendine güvenen, esnek ve sorumluluk sahibi, iyi bir dinleyici, fikirlerini etkili bir şekilde kullanabilen ve sunan, öğrenci ve eylem odaklı çalışabilen bireyler olduklarına vurgu yapmaktadır (Europen Commission, 2014). Ancak Borase (2014), bu ideal niteliklere sahip bireylerin mükemmel olarak adlandırıldığını ve hepsinin bir kişide olmasının güç olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle girişimci öğretmenler kadar girişimci okullara da ihtiyaç duyulduğun unutulmaması gerektiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca girişimci öğretmenlerin bütünün bir parçası olmakla birlikte, öğrenme süreçlerinde kolaylaştırıcı rolünü üstlenmelerinin önemini dile getirmektedir. Bu bağlamda, girişimciliği yaşam boyu öğrenme arayışı olarak görmek, girişimci öğretmenin özelliği olup, girişimci öğretmen girişimcilikle ilgili derslere katılan ve daha fazlası için kendini geliştiren kişidir (Morselli, 2019). Öğretmenlerin bu özellikleri, onların yalnızca sınıf bağlamında değerlendirilmesinin ötesinde, okulun öğrenme kültürünün gelişiminde dönüştürücü bir rol üstlendiklerini göstermektedir. Girişimcilik eğitiminde öğretmenin rolü etkinlik temelli öğrenmenin son aşamasında kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda öğrenciler doğru desteğe ihtiyaç duyarlar. Ancak doğru destek olmadığında, yaşadıkları deneyimlerden anlam çıkarmakta zorlanabilirler. (Borase, 2014). Bu nedenle öğretmenin, öğrencilerin deneyimi anlamlandırmasını sağlayan mentor olarak da kilit bir görevi vardır.

Girişimcilik eğitimi veren öğretmenler, öğrencilerle bir araya geldiklerinde; onların farklı koşullar ve geçmişten gelen bireyler olduğunu unutmamalıdır. Öğrencilerin, öğrenmeye yönelik amaçları hem birbirinden tamamen farklı hem de öğretmenin kazandırmak istediği amaçlardan farklı olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin nasıl bir gelişim göstereceğini görmek için eğitmen zaman zaman bir adım geri çekilmeli ve onların ilerleyişini gözlemlemelidir. Ancak eğitimciler, öğrencilerin her şeyi olamayacağının farkında olmalı ve bireysel farklılıkların da doğal olduğunu unutmamalıdırlar (Jones & Matlay, 2011). Dolayısıyla, girişimcilik eğitiminde öğretmenin esnek ve öğrenciyi odağına alan bir tutum benimsemesi gerekir.

Girişimcilik eğitiminde öğretmenleri desteklemek için yapılabilecekler Avrupa Komisyonu (2014) tarafından kapsamlı bir biçimde şöyle açıklanmıştır: Nitelikli öğretmen eğitiminin sağlanması, girişimci strateji ve vizyon sahibi öğretmenlerin yetiştirilmesi, güncel öğrenme yöntemlerine dayalı girişimci öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi temel bir gerekliliktir. Ayrıca, geleceğin ihtiyaçlarını görebilen, vizyon sahibi olan ve girişimcilik eğitimini okul programlarına dahil edebilen etkili liderlerin olduğu okulların oluşturulması önemlidir. Bunlara ek olarak, sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içinde olunması ve girişimcilikle ilgilenen öğretmenlerin bir araya gelerek deneyim paylaşımında bulunabilecekleri öğretmen ağlarının desteklenmesi de girişimcilik eğitimine katkı sunulan önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Europen Commission, 2014). Bu öneriler, girişimcilik eğitiminde öğretmenin yalnız olmadığı, kurumlararası destekle güçlendirilen bir öğrenme ortamının gereğine vurgu yapmaktadır.

2.1.3. Eleştirel Düşünme Becerisi

Düşünmenin ne olduğuna dair alan yazında birçok tanım yer almaktadır. Yıldırım (1996, s.43) düşünmeyi durum veya konunun ne olduğuna bakılmaksızın bir problemin çözüm süreci olarak ifade etmiş, bu probleme bir çözüm bulma ve bulunan çözümün doğruluğunu kontrol etme olarak açıklamıştır. Saban (2005) düşünmeyi, kişilerin deneyim ve gözlemler yoluyla farkına vardıkları bilgileri kavramsallaştırıp çözümledikleri; bir değerlendirme sürecinden geçirip farklı durumlara uyarlayabildikleri zihinsel bir faaliyet olarak tanımlamaktadır. Ritchhart & Perkins (2004) düşünmeyi yalnızca bilgi toplama ve değerlendirme süreci olarak değil; bireyin uygun durumlarda düşünmeyi fark etmesi, buna yönelmesi ve bu süreci nitelikli biçimde sürdürebilmesiyle

ilişkili, eğilimsel bir yapı olarak ele almaktadır. Aybek (2006) ise düşünmeyi beyin ile doğrudan ilişkisi olan, zihinde meydana gelen değişimler olarak açıklamaktadır Ruggiero (2019) da düşünmeyi, bir problemi çözebilmek, kararlar alabilmek ve belli bir anlayışı geliştirip ilerletebilmek için yapılan bilinçli bir süreç olarak ifade etmektedir. Bilginin sadece hatırlanması ve anlaşılmasıyla sınırlı kalmayıp, bu sürecin ötesinde bilgiyi yeniden yapılandırarak kullanma süreci üst düzey düşünme olarak adlandırılmaktadır. Üst düzey düşünme becerisi gelişmiş bireyler, karşısına çıkan bilgileri yorumlayabilen amaçları yönünde değerlendirme yaparak etkili biçimde kullanabilen kişilerdir (Doğanay, 2007). Dolayısıyla düşünme, bilgileri toplama, analiz etme, değerlendirme ve yeni durumlara uyarlamayı içerisine alan zihinsel bir süreç olarak özetlenebilir. Bu temel çerçeveden hareketle, düşünmenin daha üst seviyesini oluşturan becerilerden biri eleştirel düşünmedir.

Eleştirel (kritik) düşünme kavramının kökenini incelemek için öncelikle kritik kelimesinin kaynağına bakılmalıdır. Kritik köken olarak Yunanca kriticos (akılcı değerlendirme) ve kriterion (standartlar) kelimelerinden türemiştir. Bu iki sözcüğün birleşimi "standartlara dayalı akılcı değerlendirme" anlamına gelmektedir (Paul & Elder, 2023, s.109). Eleştirel düşünmenin ne olduğuna dair ortak bir tanım bulunmamakla birlikte alanyazında birçok tanım yapılmıştır. Delphi Raporu'nda eleştirel düşünme; yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarım yapma, ayrıca bir yargının dayandığı kanıtsal, kavramsal, yöntemsel ölçütlere dayalı veya bağlamsal konuların açıklanmasını içeren amaçlı, öz düzenleyici bir yargı olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca bu raporda eleştirel düşünme, bir sorgulama aracı olarak görüldüğünde ise kişinin bireysel ve toplumsal yaşamında güçlü bir kaynak oluşturduğu belirtilmektedir (Facione, 1990). Paul & Elder (2023) eleştirel düşünmeyi, bir şeyin gerçekte faydasını, önemini ya da değerini ortaya çıkarabilmek için uygun değerlendirme standartları kullanılan ve sağlam bir dayanağa bağlı olarak değerlendirmeyi hedefleyen düşünme olarak açıklamaktadır.

Doğanay& Ünal (2006), eleştirel düşünmeyi, kişinin edindiği deneyim ve düşüncelerden yola çıkarak farklı görüşleri ve bilgileri inceleyerek karar verme sürecidir olarak ifade etmektedirler. İpşirioğlu (1997), ise eleştirel düşünmeyi bir kavram olarak görmemekte, hayatın bir parçası olarak kabul edip, bireylerin doğru ve etkili olanı görebilmeleri yönünde ışık tutan ve yönlendiren düşünceler olarak açıklamaktadır. Ennis (1985) ise eleştirel düşünmeyi bireyin ne yapacağına ya da neye inanacağına karar verirken mantıklı ve derinlikli biçimde düşünmesi olarak tanımlamıştır (akt: Akar, 2007). Aybek (2010), eleştirel düşünmeyi sabit bir düşünce olarak görmez, objektif ve

derinlemesine düşünce olarak ifade eder. Eleştirel düşünmeyi, planlanmamış rastgele bir düşünme olmayıp problemlerin ana kaynağına ulaşabilen, probleme farklı pencerelerden bakıp analiz edebilen, sorunu anlayabilen ve gerektiğinde karşısında durulabilecek bir düşünme biçimi olrak tanımlamıştır. Bu tanımlara ek olarak Ruggiero (2019) eleştirel düşünmeyi, belirli fikir ve önermelerin doğruluğunun test edildiği, bunlardan değerli olanı ayırt etmek için verilen kararları içeren süreç olarak açıklamaktadır.

Ennis'e göre eleştirel düşünme; bireyin inanması ya da yapması gerekenin ne olduğuna karar vermeye odaklandığı, mantıklı bir yansıtma yaptığı süreçtir (Nosich, 2018). Song & Cai (2024) eleştirel düşünmeyi zihinsel bir süreç olarak; kişinin bir sorunla, karşıt bir görüşle ya da bir anlaşmazlıkla karşılaştığında, nesnellik, azim ve aktif katılım ile karakterize edilen bir düşünme biçimi olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara ilaveten OECD (2020c), eleştirel düşünmenin gençleri ve dünyalarını şekillendirmek için ihtiyaç duyulan becerilerden biri olduğunu ifade etmekte; eleştirel düşünmeyi fikirleri ve çözümleri sorgulamak ve değerlendirmek olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, meta biliş, sosyal ve duygusal beceriler, tutumlar ve değerler bileşenleri içeriyor olup deneyimleme, gözlemleme, analiz etme, kavramsallaştırma, sentezleme, değerlendirme, yansıtma ve iletişim kurma gibi birçok düzeyden oluşan bir beceridir. Ayrıca, tümevarımsal ile tümdengelimli muhakeme, doğru analizler, çıkarımlar ve değerlendirmeler yapmayı içermektedir. Tüm bu sözü edilen tanımlar bir arada ele alındığında, ortak noktalarının eleştirel düşünmenin bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine onu sorgulayıp, analiz ederek gerekçeli bir karara ulaşmayı amaçlayan bilinçli ve sistematik bir zihinsel süreç olduğu görülmektedir.

Eleştirel düşünmeyi problem çözme, sorgulama ve keşfetme süreçlerinde kullanılan sistematik bir düşünme biçimi olarak gören Thompson (2011), eldeki bilgilerin ustaca değerlendirilmesi yoluyla en uygun sonuca ulaşmanın böylelikle mümkün olacağını ifade etmektedir. Semerci (2016) de eleştirel düşünmenin "bilinçli, sistematik olma eğilimi, esneklik, sabır, açık niyetlilik, biliş ötesi, yeniden oluşturma, motivasyon ve tartışma" gibi özelliklerden oluştuğundan söz etmektedir. Eleştirel düşünmede, doğru düşünce, düşüncenin ögeleri ve düşünme alanları olmak üzere üç temel boyut vardır. Bunlar:

- *Doğru düşünce*; anlamlı ve belirgindir, şüpheye yer bırakmaz, kendine özgüdür, mantıklıdır, objektiftir, amacına uygundur.
- *Düşüncenin ögeleri;* düşünmenin neyi amaçladığını, görüşleri, temel

kavramların neler olduğunu, kanıtları, verileri ve nedenlerini, yorumları ve iddiaları, sonuçları tam olarak net ve hatasız olarak açıklamayı, çözümleme yapabilmeyi, değerlendirmeyi içerir.

- *Düşünme alanları*; düşüncenin amacına ve problemine göre farklılıklar içerir. Eleştirel düşünebilen bir kişi sorunun alanına göre düşüncesini değiştirebilir (Şahinel, 2007).

Facione, (1990), iyi bir eleştirel düşünürün; meraklı, bilgili, akıl yürütmeye güvenen, açık fikirli, esnek, adil değerlendirme yapan, ön yargılardan uzak, dürüst, yargıya varırken dikkatli olan, yeniden düşünmeye oldukça istekli, ilgili bilgiyi arama konusunda titiz davranan, ölçütlerin seçimi konusunda oldukça makul, sorgulamayı odağına alan ve araştırma konusunun izin verdiği ölçüde kesin sonuçlar elde etmede ısrarcı olma özelliği taşıdığını ifade etmektedir. Eleştirel düşünebilen kişilerin özelliklerini Chaffee (1992) şöyle sıralamaktadır: Fikir üretme, organize etme ve değerlendirme; kavramlar ve soyut özellikleri analitik akıl yürütme; konuları birden fazla bakış açısıyla inceleme, bilgiyi çeşitli bağlamlara ve yeni durumlara uygulama; bilginin mantığını ve geçerliliğini eleştirel olarak değerlendirme; görüşleri desteklemek için kanıt ve argümanlar geliştirme; uygun sorularla durumları dikkatlice analiz etme; konuları düzenli bir şekilde tartışmak ve kişinin kendi düşünme sürecinin farkına vararak onu izlemesi ve yönlendirmesidir. Elder & Paul (2010), eleştirel düşünmeyi içselleştirmiş öğrencilerin öz yönelim, öz disiplin ve öz denetim konusunda daha iyi düşündüklerini bu sayede önemli sorunları ve problemleri net biçimde ifade edebildikleri, ilgili bilgileri bir araya getirip değerlendirilebildiklerini, sonuçlarını ve çözümlerini iyi gerekçelendirebildiklerini, farklı ve açık biçimde düşünebildiklerini belirtmektedir.

Bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları problem durumları ve kararlar konusunda akılcı davranmaları için eleştirel düşünmeye ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaç sonucunda eleştirel düşünmesi gelişen bir birey problem çözme ve karar verme süreçlerini daha iyi yönetebilir (Akar, 2007). Kişilerin ne yapacaklarına ve nasıl hissedeceklerine karar verirken, deneyimlerini bilinçli biçimde seçmeleri, düzenlemeleri ve yorumlamaları gerekir. Bu nedenle eleştirel düşünme; bireyin dünyayı nasıl algıladığı, kendisini ve başkalarını nasıl değerlendirdiği, yaşadığı deneyimleri nasıl anlamlandırdığı ve nihayetinde aldığı kararları nasıl şekillendirdiği açısından temel bir öneme sahiptir (Chaffee, 1992). Bu temel gereksinimler eleştirel düşünmenin sadece bilişsel bir süreç olarak yer almadığını göstermektedir.

Eleştirel düşünmenin kurucuları ve öncülerinden biri olan Robert Ennis, eleştirel düşünmenin 12 özelliği olduğundan söz etmiştir (Fisher, 2022; Demir, 2006). Fisher de bu özelliklerin daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla her birine açıklayıcı birer soru eklemiştir. Ennis, bu özellikleri şöyle açıklamıştır.

- İfadenin anlamını kavrama- ifade anlamlı mı?
- Akıl yürütmede herhangi bir belirsizlik olup olmadığını kavrama, değerlendirme- ifade açık mı?
- İfadelerin birbirleriyle çelişkili olup olmadığını değerlendirme- tutarlı mı?
- Bir sonuca ulaşıp ulaşmadığını değerlendirme- mantıklı mı?
- İfadenin yeterince spesifik olup olmadığını değerlendirme- kesin mi?
- İfadenin bir ilke izleyip izlemediğini değerlendirme- kuralı takip ediyor mu?
- Gözlem ifadesinin güvenilir olup olmadığını değerlendirme-güvenilir mi?
- Tümevarımsal sonucun kabul edilip edilmediğini değerlendirme- gerekçelendirilmiş mi?
- Problemin tanımlanıp tanımlanmadığını değerlendirme- konu ile ilgili mi?
- Bir şeyin varsayım olup olmadığını değerlendirme- kabul edilebilir mi?
- Tanımın yeterli olup olmadığını değerlendirme- iyi tanımlanmış mı?
- Otoriteden alınan ifadenin kabul edilebilir olup olmadığını değerlendirme- doğru mu?

Fisher'ın (2022) aktardığına göre, eleştirel düşünmenin bu on iki özelliği düşünme sürecindeki düşünme tuzaklarına düşmemek ve hatalı olmanın önüne geçmek için bireyin önüne ışık tutmaktadır. Paul & Elder (2014), iyi bir eleştirel düşünür olmanın altı aşamada gerçekleştiğinden söz etmektedir. Bu aşamalar şöyledir:

- **1. Aşama:** Yansıtıcı olmayan düşünür: Birey burada düşüncesindeki önemli sorunlardan haberdar değildir ve düşüncelerini sorgulamaz.
- **2. Aşama:** Meydan okunan düşünür: Birey düşüncesinin zayıf olduğunu fark ettiğinde bu aşamaya geçmiş olur ve kendi düşüncelerini inceleyip değerlendirmeye bu aşamada çalışır.

- **3. Aşama:** Acemi düşünür: Bu aşamaya gelen birey düşünmeyi ciddiye alır. Birey düşünmesinin farkına varmıştır. Ön yargılarını fark edip bunları değiştirmeye yönelik düşünmeler geliştirdiği aşamada burasıdır. Burada düzenli düşünme alıştırmaları yapmadan düşüncenin geliştirilmesi vardır.
- **4. Aşama:** Alıştırma yapan düşünür: Birey bu aşamaya geldiğinde düşünmelerine dair günlük alıştırmalar ve pratikler yapmayı bir rutin haline getirmiştir.
- **5. Aşama:** Gelişmiş düşünür: Bireyin yaşam boyu uygulamaya yapmaya başladığı ve entelektüel erdemleri içselleştirmeye yöneldiği aşamadadır.
- **6. Aşama:** Başarılı düşünür: Birey bu aşamaya geldiğinde entelektüel becerileri ve erdemlerini yaşamının ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir.

2.1.3.1. Eleştirel Düşünme Bileşenleri ve Standartları

Lipman (2003), eleştirel düşünmeyi tanımlarken dört temel niteliğin altını çizmektedir. Buna göre eleştirel düşünme, kişiyi doğru ve gerekçeli bir yargıya ulaştıran bir süreçtir; çünkü bu düşünme biçimi belirli ölçütlere dayanır, yanlışları fark ederek kendini düzeltme kapasitesine sahiptir ve içinde gerçekleştiği bağlama duyarlıdır. Delphi Raporu'nu oluşturan konsensusa katılan uzmanlar, eleştirel düşünmenin özünü altı bilişsel becerinin oluşturduğunu açıklamıştır (Faicone, 1990). Bu altı bilişsel beceri ve alt becerileri şöyledir.



Şekil 1. Delphi Proje'sinde ortaya çıkan beceriler

- **Yorumlama:** Farklı türdeki deneyim, veri, olay, yargı, gelenek, inanç, uygulama ya da ölçütlerin ne anlama geldiğini ve neden önemli olduklarını anlayıp bunu ifade edebilme becerisidir.
- **Analiz:** Çeşitli inanç, yargı, deneyim, gerekçe, bilgi ya da görüş bildirmeyi amaçlayan ifadeler, sorular, kavramlar ve betimlemeler arasındaki amaçlanan ya da gerçek anlamda ortaya çıkan neden-sonuç bağlantıları belirleme becerisidir.
- **Değerlendirme:** Belirli bir ifadenin ya da bir kişinin algı, deneyim, konum, yargı, inanç veya görüşe dayalı açıklamalarının güvenirliğini sorgulama; ayrıca farklı ifadeler, sorular, betimlemeler ve diğer sunum türleri arasında oluşan ya da oluşturulmak istenen çıkarımsal bağların mantıksal geçerliliğini ölçme sürecidir.
- **Çıkarım yapma:** Mantıklı sonuçlara ulaşmak için gereken bilgiyi belirleme, toplama ve düzenleme; varsayımlar ve olası açıklamalar geliştirme; veri, ifade, ilke, kanıt, yargı, inanç, görüş ve diğer sunumlardan hareketle akla uygun sonuçlar üretme becerisidir.
- **Açıklama:** Kişinin vardığı sonuçları açık biçimde ifade etmesi; bu sonuçların

dayandığı kavramsal, yöntemsel, ölçüt temelli ve durumsal gerekçeleri ortaya koyması; muhakemesini ikna edici ve tutarlı bir argüman biçiminde sunmasıdır.

- **Öz düzenleme:** Bireyin kendi düşünme süreçlerini, bu süreçlerde kullandığı unsurları, yaptığı çıkarımları ve ulaştığı sonuçları eleştirel biçimde gözden geçirmesi, gerektiğinde sorgulayıp düzeltmesi; bilinçli bir şekilde izlemesi, değerlendirme ve iyileştirme yapmasıdır.

Nosich'e göre (2018, s.50-51) eleştirel düşünmenin gerçekleşebilmesi için ihtiyaç duyulan iki şart vardır. Bunlar, bireyin düşünmesi hakkında düşünmesini içerme ve düşünmenin standartlarını karşılama olarak belirlenmiştir. Nosich, mantık kurmanın bileşenlerini "amaç, konuyla alakalı soru, varsayımlar, uygulamalar ve sonuçları, bilgi, kavramlar, sonuçlar-yorumlar ve bakış açısı" olarak belirlemiştir. Bu sekiz bileşen bağlam ve alternatiflerle birlikte yer almaktadır. Çünkü bağlam, mantık kurma sürecinde geçmişin bilgisini ifade ederken, alternatifler ise mantıklı düşünme sürecindeki birbirinden farklı olan seçenekleri ifade etmektedir. Mantık kurmanın bileşenleri birbirini takip eden bir sıraya göre değil, uygulanacak duruma en uygun ve en yararlı sıralama sorulara göre belirlenir. Bu da bileşenler arasında birbirinden ayrılmaz ve sıkı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Bireyin düşünme sürecinin eleştirel olabilmesi için, kendi düşüncesini değerlendirmesi gerekmektedir. Başarılı bir değerlendirme yapabilmek için birey, eleştirel düşünme standartları üzerinden değerlendirmesini yapmalıdır (Paul & Elder, 2014; Nosich, 2018). Bu standartlar şöyle açıklanmıştır:

- **Açıklık:** Bireyin düşüncesinin basit bir biçimde anlaşılması ve kişinin düşüncesiyle anlatmak istediğini sade ve açıklayıcı bir biçimde olmasını ifade etmektedir.
- **Doğruluk:** Bireyin düşüncesinin gerçek bir biçimde hatalara yer vermeden, çelişkiyi içermeyen bir yapıda olmasını ifade etmektedir.
- **Önem /Alaka:** Bireyin düşüncesinin var olan sorunla ne derece bağlantılı ve ilgili olduğunu ifade etmektedir.
- **Yeterlilik:** Bireyin bir konuyla ilgili düşünmesinin, o konu için kapsamlı olmasını ifade etmektedir.

- **Derinlik ve Genişlik:** Bireyin bir konuyla ilgili düşünmesinin karmaşıklık durumunu ve hemen göze çarpmayan noktalarını önemsemeyi ifade etmektedir.
- **Kesinlik:** Bireyin bir konuyla ilgili düşünmesinin yeterince spesifik, ayrıntılı ve belirli olmasını ifade etmektedir.

Öğrenciler, iyi bir düşünür olma yolunda okul, aile ve çevreleri bağlamında desteklenirken ahlaki boyut açısından da desteklenmeleri gerekmektedir. Aristoteles entelektüel erdem kabul ettiği pratik bilgeliğe ve doğru akla sahip olmayan kişinin ahlaki erdeme sahip olamayacağını belirtir (Batak, 2016). Entelektüel erdemler, eleştirel düşünebilen bireylerin sahip olması gereken karakter özellikleridir (Paul, 1995). Kişinin sahip olması beklenen bu karakter özellikleri kişinin tarafsız bir açıdan eleştirel düşünebilmesi açısından önemlidir (Paul & Elder, 2016). Entelektüel erdemler şöyle sıralanabilir; entelektüel cesaret, entelektüel empati, entelektüel dürüstlük, entelektüel azim, entelektüel tarafsızlık, entelektüel alçakgönüllülük, entelektüel özerklik, akıl yürütmeye güvendir. Arısoy (2017), iyi bir eleştirel düşünürün sadece kendi çıkarlarıyla hareket eden olmaması için eleştirel düşünme erdemlerinin de kişide var olması gerektiğini belirtmektedir.

2.1.3.2. Eleştirel Düşünme Öğretimi

Günümüzde hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Bu değişimden toplumlar etkilenmektedir. Artık geçmişte geçerli olan bilgi ve beceriler yeterli olmamaktadır. Bu nedenle okullar, geleceğin bilinmezliği göz önüne alındığında öğrencilere bilgi edinmelerini sağlamakla yetinmemeli, bunun yanı sıra bağımsız düşünebilen, sorular sorabilen, gerekçeli kararlar verebilen bireylerin yetişmesini desteklemek durumundadır. Bu noktada öğrencilerin eleştirel düşünebilmeleri önem kazanmaktadır.

Yaşam boyu öğrenmeye ve eleştirel düşünmeye değer veren toplumlar başarılıdırlar, çünkü düşünme hem bireysel hem de toplumsal başarı için gerekli ve önemlidir (Fisher, 2013). Yaşamlarında başarılı kararlar alabilen vatandaşlar yetiştirmenin yolu eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesiyle münkün olabilmektedir. Ancak eleştirel düşünmeden yoksun olan kişiler bireysel, mesleki ve toplumsal düzeyde başarısızlıklara yol açabilir, oysaki bu tür başarısızlıklar önlenebilir (Goldsmith, 2013).

Bu nedenle eleştirel düşünmenin öğretilebilmesi önemlidir. Nitekim Fisher (2022), eleştirel düşünmeyi öğrenmeyi "neyi, ne zaman ve nasıl sorgulayacağını öğrenmek" ve "ne zaman ve nasıl akıl yürütüleceği ve hangi akıl yürütme becerilerini öğrenmek" olarak ifade etmektedir.

Cüceloğlu (1999) eleştirel düşünme becerisinin bireyde ortaya çıkabilmesi için göz önüne alması gereken üç noktadan söz eder. Bunlardan ilki bireyin kendi düşünme sürecinin farkına varması ve bu süreci bilinçli bir şekilde yönlendirebileceğini bilmesidir. İkinci olarak, başkalarının nasıl düşündüğünü analiz edebilmeli, böylece kendi düşünme biçimiyle karşısındakinin düşünme biçimi karşılaştırarak değerlendirme yapabilmelidir. Son olarak birey, öğrendiklerini yaşamının bir parçası olarak görüp uygulayabilmeli ve düşünmeyi alışkanlık haline getirmelidir (akt: Akar, 2007). Bu üç öğe, eleştirel düşünmenin zihinsel süreçler ve bu süreçlerin davranışlara yansımasıyla kendini gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Yaşamın her alanında ihtiyaç duyulan bir beceri olarak eleştirel düşünme, öğrencilere herhangi bir ders konusu gibi aktarılacak bilgi bütünü olmayıp, tıpkı okuma-yazma gibi hayatın ve öğrenmenin her alanında uygulamaları içermektedir (Facione, 1990). Etkili bir eleştirel düşünme eğitimi, öğrencilerin öğrendiklerini kendi deneyimleriyle ilişkilendirmelerini içermektedir (Chaffee, 1992). Eleştirel düşünme öğretimi, disipline özgü zenginleştirilmiş programlar aracılığıyla ya da günlük yaşam durumlarına dayalı etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir (Facione, 1990). Bu durum, eleştirel düşünmenin bağlamsal ve yaşamla ilişkili bir beceri olduğunu göz önüne sermektedir.

Eleştirel düşünme eğitimi her öğrenme düzeyinde ihtiyaçtır (Elder & Paul, 2010). Aktif ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamları, eleştirel düşünme becerileri ve eğilimlerinin gelişimine katkı sunmaktadır (Shpeizer, 2018; Chaffee, 1992). Ayrıca eleştirel düşünmeyle birlikte, öğrencilerin problem çözme, kavram oluşturma, fikirleri daha geniş kavramsal çerçevelerle ilişkilendirme gibi okuma sürecini oluşturan birbiriyle ilişkili düşünme becerilerini daha iyi anlamları ve geliştirmeleri sağlanmaktadır (Chaffee, 1992). Eleştirel düşünmenin hem akademik hem de esnek düşünmenin gelişmesini desteklediği söylenebilir.

Öğretmenler, eleştirel düşünmenin öğretimi sürecinde hem entelektüel hem de duyuşsal becerileri bir arada kullanarak geleneksel sınıf anlayışından farklı bir yol izleyeceklerdir. Eleştirel düşünen bireylerin kendini tanımaları, yeteneklerinin farkında olmaları, farklı görüşlere karşı ön yargısız olmaları, ihtiyaç duyduklarında düşüncelerini

gözden geçirmeleri ve değiştirmeye açık olmaları önemlidir. Bu entelektüel beceriler yanında merak, esnek olma, kendine güven duyma, tarafsız olma gibi duyuşsal özelliklere sahip olmaları da oldukça önemli bir yer tutar (Semerci, 2016). Çocuklara daha iyi birer düşünür olmayı öğretmek hem akılcı hem de ahlaki bir girişimdir; çünkü ancak sorgulama eğilimi ve düşünmenin değerli olduğuna dair inanç da böyle gelişebilecektir. Zira düşünme becerileri ancak olumlu amaçlar için kullanıldığında anlam kazanmaktadır (Fisher, 2013). Bu bağlamda eleştirel düşünmenin çocuklara öğretilmesi oldukça değerlidir ve eğitimin temel amaçlarından biri olmalıdır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanmaları için iki boyuta dikkat etmeleri önemlidir. İlk boyutta, öğrenme ve öğretme sürecinde eleştirel düşünmenin gelişimini destekleyecek yöntem, teknik ve etkinlikler kullanmaları yer almaktadır. Öğrencilerin bu becerileri geliştirebilecek yöntem, teknik ve etkinliklerden bazıları şöyle sıralanabilir: Soru-cevap tekniği, problem çözme yöntemi, örnek olay inceleme yöntemi, görüş geliştirme tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, diyaloglar, detaylandırma taktiği, düşünme gücü taktiği, kavram kazanma taktiği, eleştirel düşünmede kavram öğretimi için İAÖR tekniğidir. Diğer önemli boyut ise öğretim sürecinde sınıf ortamının psikolojik açıdan uygun olması gelmektedir (Aybek, 2024). Eleştirel düşünmenin öğrencilerde gelişmesini nitelikli bir şekilde destekleyebilmek için öğretmenin üstlenmesi gereken rol daha da önemli hale gelmektedir.

Eleştirel düşünme öğretiminde öğretmenin rolünü Paul vd. (1989) şöyle açıklamaktadır: Öğretmenin öncelikli görevi, öğrencilerin özgürce düşünebildiği, sorgulayabildiği ve farklı fikirlere değer verilen bir öğrenme ortamı oluşturmaktır. Bu tür bir ortam; doğruluk, açık fikirlilik, empati, özerklik, mantıklı düşünme ve öz eleştiri gibi değerlerin desteklendiği ve öğretmen rehberliğinde sınıfın mini bir eleştirel düşünme topluluğuna dönüşmesine yardımcı olur. Öğretmen öğrencilerine doğru cevaplar veren değil, onların kendi cevaplarını bulmalarını destekleyen bir rehber olmalıdır. Bu nedenle öğretmen, anlamı derinleştiren, kanıt ve gerekçe isteyen, çelişkileri fark ettiren sorular sorar ve tartışmaları yönetir. Ayrıca eleştirel düşünmeye önem veren öğretmen için eğitimin temel amacı, öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmektir. Bu doğrultuda öğretmen, öğrencilerin yaşamlarının her alanında kullanabilecekleri bilgileri sağlamak için temel konular ve sorunlar hakkında öğrencilerinin düşünmelerini geliştirmeye odaklanır. Ek olarak öğretmen, gerçek dünya sorunlarının tek bir disiplinle açıklanamayacağının bilincinde olup, öğrencileri kendi yaşamları, değerleri ve seçimleri üzerine düşünmeye teşvik eder.

Bu araştırma kapsamında eleştirel düşünme, girişimcilik becerisinin temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmiştir. Çünkü girişimcilik bir fikir üretme süreci olarak görülmesinin yanı sıra bu fikirleri analiz etme, olası riskleri değerlendirme, seçenekleri karşılaştırma ve en uygun kararı verme gibi üst düzey zihinsel süreçleri içerir. Nitekim Oğuztekin vd. (2022), girişimcilik becerisinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme gibi bilişsel becerilerle yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Benzer biçimde Bell (2021) de girişimcilik sürecinde bireyin bilinçli ve gerekçelendirilmiş değerlendirmeler yapması, problemleri çözebilmesi ve ortaya çıkan fırsatları doğru analiz edebilmesi için eleştirel düşünme becerisine ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Bu nedenle eleştirel düşünme, girişimcilik bağlamında desteklenmesi gereken temel bir zihinsel beceri olarak araştırmanın kuramsal çerçevesine dahil edilmiştir.

2.1.4. Karar Verme Becerisi

İnsan yaşamı boyunca basit ya da karmaşık olup olmadığını fark etmeksizin sürekli karar vermesi gereken durumlarla karşı karşıya kalır. Bazı kararlar kendiliğinde ve hızlıca alınabilirken, bazıları ise daha fazla düşünmeyi ve değerlendirme yapmayı gerektirir. Bireyin günlük rutinlerinde verdiği kararlar çoğu zaman önemli sonuçlar doğurmazken, bireyin anlam taşıdığını düşündüğü tüm durumlarda, üzerinde düşünmesi ve mantıklı bir çerçevede sonuca ulaşması gerekir. Samancı & Mazlumoğlu (2023), bireyin ihtiyaçlar, günlük istek ve arzular için karar verebileceği gibi sosyal, ekonomik, eğitim ya da politika gibi konular üzerine de günlük yaşamda karar verdiğini belirtmektedir. Ayrıca kişinin yaşamında belirli bir doyuma ve memnuniyet seviyesine ulaşmak için vereceği kararların, aynı zamanda toplumun geleceğini de etkilediğini açıklamaktadır. Bu bağlamda kararların iyi ve etkili alınmış olmasının olumlu etkiler yaratacağı, yanlış alınan kararlarda ise istenmeyen sonuçlarla karşılaşabilmenin mümkün olabilmesinden dolayı karar verme yaşam boyu önemli bir beceri haline gelmektedir. Bu çerçeve doğrultusunda, karar vermenin yapısının alanyazında nasıl açıklandığını incelemek gerekmektedir.

Karar verme, bireyin hangi eylemde bulanacağını belirlemesini içeren, seçenekler arasında kendisi için en uygun olanı belirleyip tercih etmesi süreci olarak görülmektedir (Adair, 2000; Byrnes, 2002; Saaty, 2008). Karar verme, problemin doğasının tanımlandığı, seçeneklerin belirlendiği, seçenekleri etkileyen faktörlerin gözden

geçirildiği ve en uygun seçeneğin uygulamaya geçildiği çok yönlü bir süreç olarak tanımlanabilir (Samancı & Mazlumoğlu, 2023). Ayrıca karar verme eylemi, geleceğe dair öngörülerde bulunmayı, birden fazla seçenek arasında en uygun olanı seçmeyi ya da sınırlı ve/veya yanlı bilgiye dayalı çıkarımlarda bulunmayı da içerebilir (Kökdemir, 2003).

Marzano & Kendall (2007), karar vermenin zihinsel süreçten geçerek yapıldığını etmektedir. Birey öncelikle iki veya daha fazla seçenek arasından seçim yapar. Karar verirken birey, mevcut seçenekleri belirleme, iyi bir kararı karşılayacak kriterleri belirleme ve bu kriterlere en iyi uyan seçeneği belirlemeye dikkat eder. Lipham, Rankin & Hoeh (1985); karar verme becerisini üç boyutta ele almaktadır. İlk boyutta kararın içeriği ve karar verme sürecinde etkili olan etkileşim ögeleri (eğitim programı, çevre, öğrenci vb.) yer almaktadır. İkinci boyutta karar verme süreci yer almakta; kararın nasıl değerlendirileceği ve karar verme aşamalarından oluşmaktadır. Üçüncü boyutta ise karara katılma vardır, burada karar verme ve bu sürece dahil olma yer almaktadır (akt: Pekdoğan, 2016). Benzer biçimde Adair (2000), karar verme sürecinde beş adımlı bir yaklaşımdan söz etmektedir. Bu yaklaşımın adımları şöyledir:

1. **Amacın belirlenmesi:** Burada birey neye ulaşmak istediğini net bir biçimde belirlemektedir.
2. **Gerekli bilgilerin toplanması***:* Birey, mevcut bilgisi ile karar için gereken bilgi arasındaki farkı ayırt etmenin kritik bir önem taşıdığının farkına varır. Çünkü karar verirken mevcut bilgiden çok gerçekten gereken bilgi önem kazanmaktadır.
3. **Uygun seçeneklerin yaratılması:** Birey burada, sadece iki alternatif arasında sıkışıp kalmak yerine daha fazla seçenek üretmelidir. Ancak üretilen seçeneklerin uygulanabilir ve sonuç getirecek seçenek olmalarının önemli olduğu unutulmamalıdır.
4. **Karar verme:** Birey seçim yaparken belirli ölçütleri kullanmalı ve buna göre önceliklerini sınıflandırmalıdır. Burada üç tür ölçüt yer alır. Bunlardan ilki mutlaka (temel ölçütler) olmazsa olmazları oluşturur, bu ölçütü karşılamayan seçenek varsa elenmelidir. İkincisi gerekli olarak adlandırılan ve çok istenenleri ifade eden ikincil ölçüttür. Üçüncü sırada olabilir olarak adlandırılan, olsa iyi olur diye düşünülen ölçüt yer alır.
5. **Uygulamaya koyma ve değerlendirme:** Bireyin karar vermediği ve

istenmeyen seçeneği elediği, eyleme geçtiği adım olarak bilinir. Kararını uygulamaya geçiren birey daha sonra sonuçları değerlendirmeli ve gelecekteki kararları için bir geri bildirim oluşturmalıdır.

Sözü edilen farklı araştırmacılar karar vermeyi çeşitli aşama ve boyutlarla tanımlamakla birlikte; ortak noktaları karar verme sürecinin sistematik, amaç odaklı ve değerlendirmeye dayalı bir süreç olmasıdır.

Karar verme sürecinin aşamalı bir şekilde ilerlediğine dair alanyazında çeşitli araştırmalar mevcuttur. Örneğin, Mintzberg vd. (1976), karar verme sürecini birbirini takip eden yedi aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bu aşamalar kısaca şöyle açıklanabilir: *Birinci aşama* tanıma olup, bu aşama karar verme sürecinin başlangıcıdır. Birey mevcut durum ile ulaşılmak istenen hedef ya da beklenti arasındaki farkı ayırt eder ve böylece karar verme gereği doğmuş olur. *İkinci aşama* teşhis etme süreci olup burada karar vermeyi gerektiren durumun nedenleri ve ortaya çıktığı koşullar analiz edilir. Bu süreçte ilgili bilgi kaynakları taranır ve kararın hangi bağlamda alınacağı netleşir. *Üçüncü aşama* aramadır. Bu aşamada ise mevcut ve ulaşılabilir çözüm yolları araştırılır. Karar verici, ilk olarak tanıdık ve yakın kaynaklara yönelir, ardından daha derinlemesine bir arayışa geçer. *Dördüncü aşama* tasarım aşamasıdır. Bulunan alternatiflerin geliştirildiği ya da mevcut duruma özgü yeni çözümlerin üretildiği aşamadır. Burada karar seçenekleri hazır, uyarlanmış veya özgün çözümler olarak sınıflandırılabilir. *Beşinci aşama* tarama olup burada karar verici belirlenen kriterlere göre seçenekleri değerlendirir ve uygulanması mümkün olmayanları eler. *Altıncı aşamayı* ise değerlendirme ve seçim oluşturmaktadır. Bu aşamada bir alternatifin olumlu ve olumsuz yönleri analiz edilir, maliyet-zaman-risk gibi faktörler göz önünde bulundurularak en uygun çözüm belirlenir. Bu aşama aynı zamanda karar vericinin bilişsel önyargılarıyla yüzleştiği ve sınırlı akılcılığın devreye girdiği düzlem olarak bilinir. *Yedinci aşama* yetkilendirme aşamasıdır. Bu aşamada özerkliğin bulunmadığı durumlarda kararın uygulanmasına yönelik gerekli onay alınmaktadır

Etkili karar vermek, bireyin yaşamını daha iyi şekilde devam ettirebilmesi açısından önemlidir. Byrnes (2002), yetkin karar vermeyi şöyle tanımlamaktadır: Bireyin hayattaki başarısının, muhtemel seçenekler arasında olumlu sonuçlanacağını öngördüğü seçeneği tercih etmesine, başka bir ifadeyle en etkili ve etkisiz seçenekler arasındaki farkı ayırt edebilmesine dayanan bir süreçtir. Byrnes, yetkin karar verme sürecinin dört temel aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bu aşamalar: bir hedef belirlemek, bu hedefe

ulaşmak için seçenekleri belirlemek, seçenekleri kalitesine göre sıralamak yani değerlendirmek, en uygun alternatifi seçmektir. Ancak günlük yaşamda karar verme sürecinin her zaman doğrusal ilerlemeyeceği, daha dinamik ve tekrar eden bir süreç olduğu da unutulmamalıdır. Nitekim kararlar alırken insan sadece kendisi için değil, diğer insanları da etkileyecek durumlar için de seçimler yapar. İyi bir karar almanın yolu derin düşünmeden geçer.

Karar verme sürecini Paul & Elder (2016) şöyle açıklamaktadır: Karar vermeyi düşünen birey, öncelikle karar vermenin amacı belirlemelidir. Daha sonra mantıklı bir karar verebilmek için; bu kararı vereceğinin farkına varmak, alternatifleri açıkça belirlemek, mantıklı olan seçenekleri değerlendirmeye almak ve en iyi seçenek için öz disipline sahip olmak gereklidir. Ayrıca süreçte sistematik olmak, aynı anda sadece bir tane önemli karar almak ve ne kadar bilgiye sahip olduğunun farkında olmakta önemlidir. Paul & Elder (2016), insanın öğrenmesi ve çok iyi bir biçimde uygulaması gereken iki tür önemli karar bulunduğunu belirtmektedir. Bunlardan ilki uzun vadeli sonuçları olan kararlar (örneğin kariyer seçimi), diğeri etkileri zaman içerisinde ortaya çıkan ve ancak süreç ilerledikçe sonuçları fark edilebilen kararlardır (örneğin yemek yeme alışkanlığının sonuçları). Ayrıca bireyin doğru karar verebilmesini etkileyen faktörler kısaca şöyle sıralanabilir: Duygular, toplumsal ve sosyal faktörler, zaman, stres, yaş, düşünce ve kişilik özellikleridir (Pekdoğan, 2016).

Karar verme becerinin gelişimi sadece bilişsel süreçlerle sınırlı değildir; bireyin duygusal ve sosyal özellikleri de bu sürecin belirleyicileri arasında yer alabilir. Örneğin üstün yetenekli çocuklarda görülen mükemmeliyetçilik, karar verme sürecinde hızlı ve yüzeysel seçimlere yol açabilmekte; bu durum bireylerin hata yapma kaygısıyla alternatifleri yeterince değerlendirmeden karar vermesiyle sonuçlanabilmektedir (Razak vd., 2021 Büyük çocuklar, bilgiyi daha etkili ve sistematik kullanarak daha iyi karar verebilirlerken, küçük çocukların ise karar verme sürecinde seçenekleri elemede ve bilginin ilgi durumunu ayırt etmekte zorlandıkları görülmüştür (Howse, Best and Stone, 2003). Bir çocuğun, küçük yaşlarında aldığı kararların yetersiz olması durumunda ebeveynleri devreye girip onun için önemli kararlarda etkin rol oynamakta; ancak çocuk büyüdükçe önemli kararları kendi başına alması gerektiğinden bu durumda da çocuğun etkin karar verme becerisi edinmesinin ne kadar önemli olduğunu ortaya konulmuştur (Byrnes, 2002).

Küçük çocukların karar verme sürecine yetişkinliklerin de dahil olabildiği durumlar vardır. Ancak küçük çocuklar için verilen kararların, kişilikleri ve karakterlerini

etkileme özelliğine sahip olduğu da unutulmamalıdır (Paul & Elder, 2016). Bu durumda çocuklar seçenekleri azaltamadıkları için karar vermede güçlük yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmalarda küçük çocukların ilgisiz bilgiyi ayırt edebilme ve görmezden gelme becerilerinin eğitimle gelişebileceği böylece daha iyi karar verebilecekleri görülmüştür (Sever, 2018). Ayrıca karar verme becerisi düşük olan bireylerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmakta zorlandıkları ve bu sorunlara ayak uydurmada yetersiz kaldıkları görülmektedir (Razak vd., 2021). Bu bakımdan çocukların karar verme becerisini geliştirmek kritik bir önem taşımaktadır.

Avrupa Birliği Konseyi (2014); öğretmenlerin ilkokul öğrencilerinin karar verme süreçleri, projelerin uygulanması, farklı durumlarda risk ve sorumlulukların kabulü gibi becerileri geliştirme ve iyileştirme ihtiyacının da tıpkı diğer becerilerde olduğu gibi farkında olunması gerektiğini belirtmektedir. Cartledge & Milburn (1992), çocukların eğitim aracılığıyla eleştirel düşünme, problem çözme, sosyal beceriler ve karar verme gibi birçok beceri kazanılacağını belirtmektedir (akt: Pekdoğan, 2015). Karar verme aynı zamanda yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, analiz yapma, sentez ve değerlendirme sürecini içermektedir (Adair, 2000; Sever, 2018). Bu nedenle öğretim programlarında karar vermeye önem verilmesi gerekir Öğretmenin programı uygulayışı, öğretme sürecine yönelik bakışı, öğretim materyalleri çocuklarda karar verme becerilerinin gelişimini etkilemektedir (Sever, 2018). Bu durum, eğitim ortamlarında karar vermeyi destekleyen yöntem ve uygulamalara planlı biçimde yer verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Swartz & Park (1994), karar verme becerisinin öğretimini desteklemek amacıyla, düşünmeyi yönlendiren sorulardan oluşan bir soru listesi geliştirmiştir. Bu sorular, bir konuda neden karar verilmesi gerektiğini, bu kararı zorunlu kılan unsurların neler olduğunu sorgulatarak başlar. Ardından, mevcut seçeneklerin neler olduğu ve başka alternatiflerin bulunup bulunmadığı üzerinde durulur. Her seçeneğin olası sonuçları, bu sonuçların uzun vadeli etkileri ve gerçekleşme olasılıkları değerlendirilir. Bu noktada seçeneklere ilişkin hangi bilgiler ve kanıtların bulunduğu ile bunların güvenirliği de önem taşımaktadır. Süreçte ayrıca, seçilen seçeneklerin hem birey hem de etkilenecek diğer kişiler açısından önemi sorgulanır. Son aşamaya gelindiğinde ise, elde edilen bilgiler doğrultusunda en uygun seçeneğin belirlenmesi ve bu seçeneğin nasıl hayata geçirileceğinin planlanması yer alır (akt: Doğanay, 2011).

Bu tür düşünmeye dayalı sorular, öğrencilerin karar verme sürecinde zihinsel anlamda etkin olmalarını sağlar. Söz konusu sorular hem öğretmen hem de öğrenci için

yol gösterici nitelikte olup, karar verme sürecinin daha bilinçli yürütülmesine katkı sunar. Öğretmenlerin bu süreçte öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye özen göstermeleri önemlidir. Karar verme becerisinin öğretimi, diğer düşünme süreçlerinde olduğu gibi uygulamaya dayalı ve disiplinler arası bir niteliğe sahiptir (Doğanay, 2011). Sonuç olarak, karar verme; bilişsel, duyuşsal ve sosyal süreçlerin bütünleştiği yaşamın tüm alanlarında kritik öneme sahip bir yaşam becerisidir. Bireylerin karar verme becerilerini geliştirmek için eğitim ortamlarında fırsatların arttırılması, alternatifleri belirleme ve değerlendirme basamaklarının açık bir biçimde öğretilmesi ve farklı disiplinlerle bütünleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin sunulması önem kazanmaktadır.

Bu araştırma kapsamında karar verme yeterliliği girişimcilik bağlamında incelendiğinde; bireyin sadece bilgi sahibi olmakla yetinmeyip elde ettiği bu bilgiyi hangi karar mantığıyla, hangi koşullarda ve ne şekilde uygulayacağı da karar verme becerisi kapsamındadır. Bu yeterlilik, bireyin alternatifleri değerlendirmesi, neden-sonuç ilişkisi kurması ve karar sürecinde bilgi, beceri ve tutumlarını etkili bir biçimde kullanılabilmesini gerektirir (Liszt-Rohlf, Halbfas & Baldwin, 2023). Ayrıca Shane & Venkataraman (2000) da bireyin fırsatlarla karşılaştığı ilk andan itibaren bir dizi karar verme süreciyle karşı karşıya olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda bireyin risk alma, sonuçları değerlendirme gibi süreçlerde karar verme becerisini kullanması gerekir. Tüm bu açıklamalar, karar vermenin girişimcilik becerilerinin gelişmesinde hem tamamlayıcı hem de doğrudan içerisinde yer aldığını ortaya koymaktadır.

2.1.5. Girişimcilik, Eleştirel Düşünme ve Karar Verme Becerilerinin Kuramsal Bağlamda İncelenmesi

Alanyazında girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerileri çoğunlukla ayrı başlıklar altında ele alınmakla birlikte, gerçek yaşam bağlamlarında bu becerilerin birbirini tamamlayan ve iç içe geçen dinamik bir yapı sergilediği görülmektedir. Girişimcilik, yalnızca iktisadi bir girişim başlatma eylemiyle değil; Yılmaz'ın (2014) da ifade ettiği üzere, bir sorun ya da ihtiyacın fark edilmesinden başlayarak değer yaratmayı amaçlayan zihinsel bir dönüşüm ve düşünme süreci olarak ele alınmaktadır. Bu süreçte birey, fırsatları fark edebilme ve değerlendirebilme yetisine ihtiyaç duyar. Shane & Venkataraman (2000), fırsatların keşfedilmesi ve değerlendirilmesinin problem çözme becerileriyle birlikte eleştirel düşünmeyi de gerektirdiğine dikkat çekmektedir. Bu

bağlamda girişimcilik sürecinin, doğası gereği eleştirel bir değerlendirme sürecini içerdiği söylenebilir.

Girişimcilik sürecinde eleştirel düşünme, analiz ve değerlendirme aşamalarında işlev gören önemli bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Girişimci birey, karşılaştığı belirsizlik durumlarında riskleri analiz etmek, mevcut seçenekleri değerlendirmek ve mantıklı bir zemine oturtmak için eleştirel düşünme becerisine başvurur. Bell (2021) ve Oğuztekin vd. (2022), girişimcilik sürecinde bireyin bilinçli ve gerekçelendirilmiş değerlendirmeler yapabilmesi için eleştirel düşünme becerilerinin önemine vurgu yapmaktadır. Benzer biçimde Akdemir & Yavuz (2018) da girişimcilik algısının güçlenmesinde eleştirel düşünme becerilerinin desteklenmesinin etkili olduğunu belirtmekte olup bu iki becerinin birbirini besleyen yapısına dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda eleştirel düşünme, girişimcinin ne yapması gerektiğine yönelik fikirlerini ham halden işlenebilir hale getiren bilişsel bir araç olarak değerlendirilebilir.

Bu bilişsel sürecinin eyleme dönüşmesi ise karar verme becerisi ile mümkün olmaktadır. Sarasvathy (2001), özellikle belirsizlik ve yüksek risk altında hareket eden girişimcilerin, eldeki kaynaklarla çözüm üretmek için sürekli bir karar verme süreci içinde olduklarını belirtmektedir. Girişimcilik süreci fırsatları fark etmeyle başlamakta, risk alma ve harekete geçme aşamalarıyla anlam kazanmaktadır. Shane & Venkataraman'ın (2000) vurguladığı üzere, girişimciliğin önemli bir parçası risk alma ve sonuçları değerlendirme sürecidir. Bu durum, bireyin karar verme becerisini etkin biçimde kullanılmasını gerektirmektedir. Gibson (1995) ise eleştirel düşünme, problem çözme ve karar vermenin çoğu zaman iç içe geçtiğini; karar vermenin değişik durumlarda seçeneklerin artı ve eksilerini değerlendirerek bir sonuca varma süreci olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın kuramsal zemininde girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerileri birbirinden bağımsız olarak değil, birbirini destekleyen ve tamamlayan bütüncül yaşam becerileri olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda eleştirel düşünme, girişimcilik sürecinde fırsatların analiz edilmesine olanak tanırken; karar verme becerisi ise bu analizlerin eyleme dönüştürülmesinde rol oynamaktadır. Bu nedenle, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini değere dönüştürebilmelerinde bu üç becerinin birlikte ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerileri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1.Girişimcilik Öğretimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Aktu Konak (2024) ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçladığı çalışmasını, tarama modelinde gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %11'inin girişimci özellik taşıdıklarını belirtmektedir. Girişimci özelliklerine, kardeş sayısı daha fazla olan çocukların diğer çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde sahip olduğu görülmektedir. Ebeveynlerinin her ikisi de çalışan çocukların, büyük bir kısmında girişimcilik özellikleri daha fazla görülmektedir. Ayrıca ailenin ekonomik durumunun, girişimci özellikleri pek etkilemediği; sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda öğrencilerin girişimcilik özelliklerini daha fazla sergiledikleri de ortaya çıkan diğer sonuçlardandır.

Söğüt (2024), ortaokul öğrencilerine yönelik okul sonrası bir girişimcilik programının temel özellikleri ve programa ilişkin deneyimleri incelenmiştir. Eylem araştırmasıyla yürütülen çalışma, girişimcilik programın öğrencilerin girişimcilik becerilerini, özellikle yaratıcılık, problem çözme, takım çalışması, planlama, finansal okuryazarlık ve risk yönetimini olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir. Öğrenciler, etkinlikleri anlaşılır ve ilgi çekici bulmuş, süreç boyunca yenilikçi düşünme ve farklı bakış açıları geliştirmişlerdir. Veli ve yönetici görüşleri de incelendiğinde programın, özgüven, sorumluluk bilinci, çözüm üretme ve sosyal beceriler üzerinde güçlendirici etkiler yarattığını ortaya çıkarmıştır.

Yüksel & Yıldırım (2024), sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ilkokul düzeyinde girişimcilik potansiyelinin nasıl geliştirilebileceğini incelemiştir. Öğretmenler, girişimci bireylerde bulunması gereken özellikleri; yeniliklere açıklık, farklı bakış açısı geliştirme, enerjik olma ve yüksek özgüven şeklinde ifade etmektedirler. Girişimcilik becerisini gelişiminde sosyal çevrenin en belirleyici faktör olduğu belirtilmiş; en sık başvurulan yöntemlerin ise proje ve beyin fırtınası olduğu, tartışma ve sunuş temelli öğretimin ise daha az tercih edildiği aktarılmıştır. Öğretmenler, erken yaşta girişimcilik eğitiminin gerekli olduğunu ve derslere girişimciliği destekleyen konu ve kavramların dahil edilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Tran vd. (2024), üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren lise öğrencilerinin içsel motivasyon bileşenleri (azim, tutku, büyüme zihniyeti ve keşif eğilimleri) ile sosyal girişimcilik değerleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucu, her iki grupta da bu değişkenlerin sosyal girişimcilik değeriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu ve ders dışı etkinliklere katılımın bu gelişimi desteklediğini göstermektedir. Bununla birlikte, üstün yetenekli öğrencilerin bu süreçlere diğer öğrencilere kıyasla istekli katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Hogenstijn & Cuypers (2023), sosyal ve sürdürülebilir girişimciliğe odaklanan içeriklerin, ilkokul düzeyinde nasıl etki yarattığını incelemiş bu alandaki bilgi boşluğunu doldurmayı amaçlamıştır. Karma yöntemle yürütülen çalışma, Amsterdam'da 9-12 yaş arasındaki ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bilgi, beceri ve niyetlerinde program sonrasında belirgin değişiklikler gözlemlenmiştir. Öğrenciler girişimcilik hakkında yeni bilgiler edinmişler; bilişsel olmayan girişimcilik becerilerine yönelik sınırlı bir gelişim kaydedilmiştir. Niyet açısından öğrencilerin kendi şirketlerini kurma eğilimlerinde genel bir azalma görülmekle birlikte, cinsiyete göre değerlendirildiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla girişimciliğe daha istekli hale geldiğine dikkat çekilmiştir.

Kaplan (2023), mühendislik temelli fen öğretiminin özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yaratıcı problem çözme ve girişimcilik becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğrencilerin fen temelli girişimcilik becerisinin, deney grubunda anlamlı ve yüksek biçimde arttığı, yaratıcı problem çözmenin deney grubunda güçlü biçimde artış gösterdiği, ıraksak ve yakınsak düşünme becerilerinde de çevre boyutu ile genel bilgi-beceri boyutunda belirgin gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin, farklı mühendislik disiplinleriyle ilişkilendirerek gerçek yaşam problemlerini çözme fırsatları yakaladıkları; probleme farklı açılardan yaklaşma, analiz yapma, yaratıcı çözüm üretme ve sıra dışı düşünme becerisi geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Toprak (2023), tarafından STEM eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık, girişimcilik ve 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırma sonunda, STEM eğitiminin bilimsel yaratıcılığı olumlu yönde geliştirdiği ve bu etkinin deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmiştir. Deney grubu öğrencilerinin girişimcilik puanlarında bir artış gözlenmiş olmakla birlikte; bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Buna karşılık, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise girişimcilik puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı görülmüştür.

Argıç (2022), tarafından nicel desende yürütülen çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çoklu zeka profilleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu belirlenmiş olup özellikle başarı ihtiyacının güçlü, kendine güvenin ise daha zayıf düzeyde kaldığı saptanmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu, öğrencilerin katıldıkları sosyal faaliyetlerden dansa katılanların hiçbir faaliyete katılmayanlara göre girişimcilik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken, öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumunun girişimcilik eğilimi üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tabaru Örnek (2022) ilkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde yer temelli öğretimin, öğrencilerin girişimcilik becerileri ve çevre okuryazarlığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Karma yöntemle yürüttüğü araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin girişimcilik becerisi ve girişimcilik niyetinin öğretim sonrasıyla karşılaştırdığında istatistiksel olarak anlamlı biçimde yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak kontrol grubunda yer alan öğrencilerde ise anlamlı bir değişimin olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca, öğretim sonunda ise deney ve kontrol gruplarının son test puanlarını karşılaştırmış ve öğrencilerin girişimcilik becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklık olmadığını belirtmiştir.

Kalik (2022), BİLSEM'e devam eden ortaokul öğrencilerinin katıldığı okul dışı STEM etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarına ve girişimcilik becerisine etkisini incelemek amacıyla nicel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, okul dışı STEM etkinliklerinin öğrencilerin STEM tutumlarını belirgin biçimde geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca girişimcilik becerileri açısından ulaşılan sonuçta, öğrencilerin grup çalışmalarında sorumluluk alma, öğrenme motivasyonu, yaratıcı çözüm üretme, risk alma isteği ve inisiyatif kullanma davranışlarının geliştiği ortaya çıkmıştır.

Kurtdede & Fidan (2022), tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu, en yüksek puanın başarı alt boyutunda ve en düşük puanın ise özgüven alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmamış ancak kız öğrencilerin girişimcilik puanları erkekler öğrencilere kıyasla daha yüksek olarak bulunmuştur. Kardeş sayısı değişkenine göre öğrencilerin

girişimcilik eğilimlerinde; başarı, problem çözme ve özgüven boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Buna karşılık, yenilikçilik ve toplam girişimcilik puanlarında ise üç kardeşe sahip öğrencilerin iki kardeşi olanlara kıyasla daha yüksek girişimcilik eğilimine sahip olduğu saptanmıştır. Sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin tüm alt boyutlarla birlikte daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Leba (2022), özel yetenekli beşinci sınıf öğrencileri için geliştirilen zenginleştirilmiş inovasyon etkinliklerinin girişimcilik becerileri ve alt boyutları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde uygulama sonrasında deney grubunda yer alan öğrencilerin girişimcilik becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilerleme kaydettiği belirlenmiştir. Özellikle girişimcilik ölçeğinin kendine güven, başarma ihtiyacı ve kişisel fayda alt boyutlarında deney grubu lehinde belirgin bir artış ortaya çıkmıştır. Liderlik ve sorumluluk boyutlarında ise deney grubunda yer alan öğrencilerin gelişimi, kontrol grubunda yer alan öğrencilere kıyasla belirgin derecede daha güçlüdür. Çalışma genel olarak inovasyon odaklı etkinliklerin özel yetenekli öğrencilerin girişimcilik becerilerinin gelişimini desteklediğini ortaya çıkarmaktadır.

Tekkuş'un (2022) araştırması, fen öğretiminde oyun temelli öğrenmenin girişimcilik ve akademik başarı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olup nicel desende tasarlanmıştır. Oyun temelli öğrenmenin akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı biçimde artırdığını, ancak girişimcilik becerileri ve alt boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, oyun temelli uygulamanın girişimcilik davranışları üzerinde doğrudan bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

Tüysüz ve Kılıç (2022), ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçları hem fen tabanlı girişimcilik hem de eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Fen tabanlı girişimcilik puanlarının sınıf düzeyi arttıkça azaldığını sonucu ortaya çıkmıştır. En yüksek girişimcilik puanları beşinci sınıflarda, en düşük puanların ise sekizinci sınıflarda olduğu saptanmıştır. Araştırmada en dikkat çekici bulguyu, fen tabanlı girişimcilik ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif ve istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunması oluşturmuştur. Bu sonuç, bilimsel düşünme süreçlerinin girişimcilik eğilimlerini güçlendirdiğini göstermektedir.

Yılmaz, Yıldırım & Arıkan (2022), video oyunlarının üstün yetenekli öğrencilerin mekânsal yönelim ve girişimcilik becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla iç içe karma desenle yürütülen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya bir bilim ve sanat merkezine devam eden özel yetenekli 21 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Uygulama sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin mekânsal yönelim ve girişimcilik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış olup nitel bulguların sonucu desteklediği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin risk alma davranışlarında herhangi bir değişim gözlenmemiştir.

Akyar (2021), STEM eğitiminin ilkokul öğrencilerinin girişimcilik becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Karma yöntemle yürütülen araştırmada, STEM eğitimi sonrası öğrencilerin girişimcilik puanlarındaki artışın yüksek olduğu belirlenmiştir. Girişimciliğin risk alma, başarı ihtiyacı ve etkili iletişim boyutlarında yüksek düzeyde; liderlik, yenilikçilik ve takım çalışması boyutlarında ise orta düzeyde bir artış belirlenmiştir. Ayrıca, STEM etkinliklerinin girişimcilik becerisini bütüncül olarak desteklediği belirlenmiş, sınıf içi gözlemler ve mühendislik tasarım süreci puanları incelendiğinde öğrencilerin belirgin bir gelişim gösterdiğini saptanmıştır.

Bayram (2021) tarafından altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin girişimcilik düzeyi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gömülü karma desenle bir araştırma yürütülmüştür. Bu araştırmada girişimcilik ölçeği, görüşmeler, gözlemler ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgular bütüncül bir biçimde değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda probleme dayalı öğrenmenin, öğrencilerin girişimcilik düzeylerini istatistiksel olarak anlamı biçimde arttırdığını; özgüven, farkındalık, risk alma, hayal gücü ve fırsatları değerlendirme gibi girişimcilikle ilişkili becerilerde öğrencilerin gelişim sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin iletişim, iş birliği, problem çözme, karar verme ve zaman yönetimi gibi temel becerilerinde ilerleme olduğunu görülmüştür. Öğrencilerin sorumluluk, dayanışma, adil olma ve dürüstlük gibi değerleri daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin, öğrenme sürecine yönelik merak, istek, motivasyon ve olumlu duyuşsal tepkiler verdikleri ortaya çıkmış olup öğretmenlerin de probleme dayalı öğrenmenin girişimcilik farkındalığını destekleyen, derse katılımı arttıran ve öğrenmenin kalıcılığına katkı sağlayan etkili bir yaklaşım olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Evcim (2021), tarafından yürütülen araştırmada STEM entegrasyonlu fen bilimleri derslerinin öğrencilerin girişimcilik yeterlilikleri ve eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelendiği araştırmasını nicel desende tasarlamıştır. 7. sınıf

öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışmanın sonucunda, STEM uygulamalarının özellikle kız öğrencilerin eleştirel düşünme ve girişimcilik yeterliklerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişme sağladığı saptanmıştır.

Karaduman & Kavan (2021), Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda üstün yetenekli öğrencilerin girişimcilik becerilerini değerlendirdiği bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin BİLSEM ortamının proje temelli öğrenme olanakları ve bireysel destek sağlama gibi güçlü yönleri olduğuna vurgu yaptıkları ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin risk yönetiminin göz ardı edilmesi ve girişimcilik boyutunun yeterince ele alınmaması gibi zayıf yönlere de dikkat çektikleri görülmüştür. Öğrencilerin girişimcilik becerilerini geliştirmek için inisiyatif alma, hedef belirleme, teknolojiyi takip etme gibi sorumlulukların önemli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca özellikle çekingen öğrenciler için rehberlik eden, fikir paylaşımına fırsat tanıyan ve drama gibi yöntemlerle desteklenen kapsayıcı uygulamaların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kızkapan & Nacaroğlu (2021) tarafından yürütülen çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin bilime dayalı girişimcilik eğilimleri ile bilimsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki ile bu değişkenlerin demografik özelliklere göre değişimi ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin bilime dayalı girişimcilik eğilimlerinin yüksek, bilimsel yaratıcılık düzeylerinin ise orta düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Araştırmada öne çıkan bulgu ise bu iki değişken arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli ilişkidir. Nitekim, öğrencilerin bilimsel yaratıcılık düzeyindeki artışın bilime dayalı girişimcilik eğilimlerini de arttırdığı belirlenmiştir.

Sarı & Katrancı (2021), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirleyerek çeşitli demografik değişkenlere göre inceleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ile anne–baba eğitim düzeylerinin girişimcilik üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmazken; okul öncesi eğitim alma, yüksek gelir, bilim temalı dergi takibi, kitap türü (özellikle bilim kurgu) ve düzenli kitap okuma sıklığı değişkenlerinin öğrencilerin girişimcilik eğilimlerini istatistiksel olarak anlamlı biçimde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Siska (2021), okulda girişimcilik öğretiminin nasıl yürütüldüğünü belirlemek, bu süreçte karşılaşılan engelleri ve öğrencilerde girişimcilik özelliklerinin gelişip gelişmediğini ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmasında verileri okul müdürü, öğretmenler, veliler ve öğrencilerden elde ettiğini belirtmektedir. Çalışması

sonucunda, girişimcilik eğitimi programının öğrencilerde girişimcilik ruhunun ve girişimcilik becerisinin gelişmesi için tek başına yeterli olmayabileceği belirlenmiştir. Araştırma bulguları, bunun yerine girişimcilik eğitiminin örgün eğitim sürecine sistemli bir biçimde dahil edilmesinin daha etkili sonuçlar ortaya çıkaracağına işaret etmektedir. Ayrıca çalışma, öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak uyarlandığında girişimcilik eğitiminin ilkokul düzeyinde uygulanabilir olduğu ve okul tarafından yürütülen sistematik süreçlerin öğrenci başarısını arttırdığını ortaya koymuştur.

Armağan Erbil (2021), araştırmasında, sosyal girişimcilik etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal girişimcilik niyetleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal girişimcilik niyeti, öz yeterlik, empati ve ahlaki zorunluluk boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış belirlenmiştir ve bu artışın kalıcı olduğu bulunmuştur. Sosyal girişimciliğin alt boyutlarından algılanan sosyal destek boyutunda ise deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Turan, Kıvrak, Atasayar & Başar (2021), tarafından yürütülen araştırmada ilköğretim öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini ve bu eğilimlerin çeşitli değişkenlere göre değişimini nicel desenle incelenmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin genel olarak ortalamanın üzerinde olduğu, kız öğrencilerin başarma ihtiyacı alt boyutunda, erkek öğrencilerin ise kişisel fayda alt boyutunda daha yüksek eğilim gösterdikleri bulunmuştur. Öğrencilerin girişimcilik eğilimleri açısından karşılaştırılması yapıldığında, dördüncü sınıf öğrencilerinin tüm alt boyutlarda en yüksek puanları, sekizinci sınıf öğrencilerinin ise en düşük puanları aldıkları saptanmıştır.

Yurtseven (2020) yürüttüğü araştırmasında, girişimcilik eğitimine verilen öneminin giderek arttığını vurgulayarak girişimcilik öğretimine erken yaşlarda başlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu amaçla ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, girişimcilik becerilerini geliştirmeye yönelik olarak girişimcilik öğretim programını tasarlamış, uygulamış ve değerlendirmiştir. Karma yöntemle yürüttüğü çalışma, geliştirilen programın girişimcilik becerilerinin öğretimine uygun ve etkili olduğunu ortaya koymuş; öğrencilerin girişimcilik becerilerinin ilkokul düzeyinde anlamlı biçimde gelişebileceğini göstermiştir. Araştırma sonuçları, erken yaşlar için yapılandırılmış girişimcilik eğitiminin, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarıyla uyumlu olduğu ve girişimcilik becerisinin temel eğitim programlarına dahil edilmesini gereğini destekler niteliktedir.

Şirin (2020), girişimcilik odaklı STEM etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerileri ve algıları üzerindeki etkisini inceleyen araştırmasını karma desenle yürütmüştür. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, uygulama sonrası öğrencilerin girişimciliklerinde belirgin ve olumlu yönde bir gelişim görülmüştür. En belirgin gelişim, risk alma, başarma ihtiyacı ve iletişim becerileri alt boyutlarında olurken, takım çalışmasında ise bir düşüş belirlenmiştir. Girişimcilik algıları süreç sonunda incelendiğinde, öğrencilerin daha çok azim ve yaratıcılık gibi girişimcilikle ilişkili niteliklere yöneldikleri ortaya çıkmıştır.

Sontay (2020), 6 Sigma yönteminin beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve girişimcilik becerileri üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, 6 sigma yönteminin akademik başarı ile girişimciliği deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttırdığı belirlenmiştir. Girişimcilik ölçeği alt boyutlarından kendine güven, liderlik ve sorumluluk ile başarma ihtiyacının deney grubu öğrencilerinde istatistiksel olarak anlamlı biçimde geliştiği; ancak kişisel fayda alt boyutunda ise anlamlı bir değişim olmadığı saptanmıştır.

Arruti & Panos Castro (2020), girişimcilik eğitiminin öğrencilerin kişisel ve toplumsal gelişiminde temel bir rol oynadığını vurguladıkları bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu 17 öğretmen adayı oluşturmakta olup bu öğretmen adaylarıyla üç yıllık boylamsal bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, girişimcilik öğretimi yapılan öğrencilerin, kendi kaynaklarını kullanmalarına, katma değer üretmelerine, yaratıcı düşünme ve problem çözme süreçlerine aktif biçimde dahil olmalarına olanak tanıyan yöntemlerin kullanılmasının etkili olduğu belirlenmiştir.

Ortaakarsu & Can (2019), ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla tarama yöntemini kullandıkları bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Sonuçta, öğrencilerin fen tabanlı girişimcilik eğilimleri genel olarak yüksek düzeyde olmakla birlikte; cinsiyet, sınıf düzeyi ve fen bilimleri dersinde proje ödevi alma durumları değişkenleri açısından incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin başarı düzeyi arttıkça girişimcilik eğilimlerinin yükseldiği belirlenmiş olmasına rağmen bu sonucun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

Pinho vd. (2019), ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyal girişimcilik becerilerindeki gelişimi incelemek amacıyla nitel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin girişimcilik kavramına ilişkin algıları, süreç boyunca gelişim göstermiştir. Öğrenciler araştırma başlangıcında girişimciliği daha çok

"öğrenmeyi bilmek" şeklinde tanımlamışlardır. Öğrenciler araştırma sonucunda girişimci kavramını ise, çok sayıda fikir üreten, bu fikirleri uygulamaya dönüştüren ve hedeflerine ulaşmak için kararlılıkla çalışan biri olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca çocukların girişimcilik sürecini matematiksel düşünme, problem çözme ve muhakeme becerileriyle ilişkilendirdikleri; daha fazla matematik öğrendikçe girişimcilikle ilgili problemleri çözmede kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin süreç boyunca saygı, iş birliği, sorumluluk ve düşünme becerilerine değer verdikleri; girişimcilik özellikleri olarak yaratıcılık, fikir üretme ve hedeflerden vazgeçmeme gibi unsurları benimsedikleri belirlenmiştir.

Akbayrak (2019), özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerini yaratıcı drama yöntemiyle geliştirmeyi amaçladığı araştırmasını nitel desende yürütmüştür. Çalışmada uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri ile öğrencilerin girişimcilik tutumu, eğitimi ve becerilerinin geliştiği; ancak girişimcilik bilgisi ve girişimcilik niyetlerinde belirgin bir değişim olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yaratıcı drama etkinliklerin öğrencilerin yaratıcılıklarını desteklediği ve yaratıcılıktaki artışa bağlı olarak girişimcilik becerilerini de güçlendiğini ortaya konulmuştur. Etkinliklerin sınıf ortamında gerçekleştirilmiş olması zayıf yön olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin süreci keyifli, ilgi çekici ve motive edici olarak tanımladıkları belirlenmiş, ancak uygulamanın kariyer tercihlerini doğrudan etkileyen bir unsur olmadığı bulunmuştur.

Eroğlu (2019), ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin girişimcilik düzeyleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin girişimcilik kazandırmaya ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öz farkındalık düzeylerinin yüksek, risk alma ve fırsatları değerlendirmeleri düzeylerinin orta, genel girişimcilik düzeylerinin ise yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre yapılan analizlerde, risk alma ve fırsatları değerlendirme boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken, kız öğrencilerin öz farkındalık düzeylerinin anlamlı biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna karşılık, genel öğrencilerin genel girişimcilik puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça öz farkındalık, risk alma, fırsatları değerlendirme ve genel girişimcilik düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenleri girişimciliği; atılımda bulunma, risk alma, krizleri fırsata çevirme, yeniliklere açık olma, yeni fikir ve projeler geliştirme ve toplumsal sorunlara çözüm üretme gibi niteliklerle tanımlamışlardır. Öğretmenler ayrıca girişimciliğin kalkınmaya katkı sağlama, toplumsal beklentileri karşılama ve zor durumlarda yeni fikirler üretebilme açısından önemli olduğunu

vurgulamışlardır. Sosyal bilgiler dersi ile girişimcilik arasındaki ilişki ise öğretmenler tarafından yaşamla iç içe olma, üretken birey yetiştirme, etik değerler kazandırma, ülkenin kalkınmasına katkı sağlama ve eleştirel düşünmeyi geliştirme yönleriyle açıklanmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu, sosyal bilgiler dersinin girişimcilik becerisini kazandırmada etkili olduğunu belirtmiş; bu süreçte ünlü girişimci örnekleri, çevre gezileri, proje geliştirme, röportaj, soru-cevap ve benzeri etkinliklerden yararlandıklarını ifade etmiştir.

Çalışır (2019), ortaokul öğrencilerinin girişimcilik yeterlilik düzeylerini belirleyebilmek ve bu düzeyleri çeşitli demografik değişkenler açısından incelemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin girişimcilik yeterlilik düzeyleri toplam ölçek ve tüm alt boyutlarda "katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analize göre öğrencilerin toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşılık, girişimcilik yeterlilik düzeyinin kız öğrenciler lehine, girişimcilik tutumlarının ise erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yakın çevrelerinde girişimcilik deneyimi sahip bireylerini bulunmasının toplam girişimcilik puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı, buna karşın girişimcilik niyeti açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluştuğu belirlenmiştir. Yakın çevresinde girişimci bulunan öğrencilerin girişimcilik niyetlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bilimsel, sanatsal, sportif veya kültürel faaliyetlerde rol ve sorumluluk alan öğrencilerin girişimcilik yeterlilikleri, bu tür faaliyetlerde yer almayan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Son olarak, babası özel sektörde çalışan öğrencilerin girişimcilik bilgi düzeylerinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu; girişimcilik becerisi ve girişimcilik niyeti açısından ise babası kendi işini kurmuş öğrencilerin daha yüksek düzeyler sergiledikleri belirlenmiştir.

Tarhan (2018), ortaokul 7. sınıf öğrencilerine yönelik olarak sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisinin kazandırılmasını amaçlayan eğitim etkinlikleri tasarlamış ve uygulamıştır. Araştırma, bu etkinliklerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiğini incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması şeklinde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmacı, alanyazını tarayarak girişimcilik öğretimine uygun etkinlikler geliştirmiş ve bu etkinlikleri belirli bir tema çerçevesinde yapılandırmıştır. Araştırma sonuçları, uygulanan etkinliklerde hedeflenen kazanımlara öğrencilerin ulaştığını; girişimcilik eğitiminin temel süreçlerinin desteklendiğini ve

sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisi kazandırılmasında hazırlanan etkinliklerin kullanılmasının etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Carcamo-Solis vd. (2017) Meksika'da ilkokul 5 ve 6. sınıf düzeyinde uygulanan girişimcilik eğitiminin, öğrencilerin değer, bilgi ve beceri gelişimine katkısını incelemek amacıyla karma yöntemle bir araştırma yürütmüşlerdir. Çocukların girişimci karakter olmalarını sağlamak amacıyla oyuna dayalı bir program geliştirmişlerdir. Program beş yıl süreyle ve geniş kapsamlı olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin iş yönetimi, ekip çalışması, liderlik ve finansal yönetim gibi temel girişimcilik becerisinde belirgin gelişim gösterdiklerini belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin dürüstlük, güven ve sorumluluk gibi değerlerde anlamlı ilerlemeler kaydettikleri saptanmıştır. Çalışmada öğrencilerin karar verme, problem çözme ve liderlik becerilerinin uygulanan program ile geliştiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ve danışmanların çocukların girişimci olmaları yönünde önemli bir role sahip oldukları; öğrencilerin girişimcilik becerisinin gelişmesine büyük katkı sağladıkları ortaya çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Barba-Sánchez &Atienza Sahuquillo (2016) tarafından yürütülen araştırmada, girişimcilik eğitiminin ilkokul öğrencilerinin girişimcilik eğilimleri ve temel girişimcilik kavramları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemle yürütülen bu araştırmada, İspanya'nın kırsal bir bölgesinde öğrenim gören 8-12 yaş arası öğrencilere bir girişimcilik eğitimi program uygulanmıştır. Girişimcilik eğitimi sonrasında öğrencilerin girişimcilik niyetlerinde belirgin bir artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme, karar verme, kendi görüşünü ifade etme, riskli durumları tanıma ve sorumluluk üstlenme gibi becerilerinde ilerlemeler görülmüştür. Bununla birlikte, öğrencilerin ekip çalışması, iletişim ve liderlik gibi sosyal becerilerinin de güçlendiği belirtilmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin girişimciliği bir kariyer seçeneği olarak görme eğilimlerinin arttığını ve erken yaşta girişimciliğe yönelik olumlu tutumlarının geliştiğini göstermektedir. Öğretmenlerin girişimcilik konusunda yeterlik kazandığı ve öğretim programlarında girişimciliğe yer verildiği durumlarda, ilkokul öğrencilerinin girişimciliğin temel kavramlarını anlayabildiği ve bu becerileri yaşantı yoluyla geliştirebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hassi (2016), erken girişimcilik eğitiminin etkililiğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, bilişsel olmayan girişimcilik becerileri, bilişsel girişimcilik becerileri ve girişimci olma niyetlerinde meydana gelen değişimi incelemiştir. Nicel

desende yürütülen araştırmada öğrenciler, girişimcilik programı sürecinde girişimci hikayeleri üzerine tartışmalar yapmış, problem durumlarına çözüm üretmiş ve temel finansal okuryazarlık içerikleriyle etkileşimde bulunmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin risk alma eğilimi ve kontrol odağında anlamlı bir değişim gözlenmezken, öz yeterlilik düzeyinde olumlu bir gelişme belirlenmiştir. Öğrencilerin bilişsel girişimcilik becerileri ve girişimcilik niyetlerinde ise program sonrasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu sonuçlar, erken girişimcilik eğitiminin belirli alanlarda etkili olmakla birlikte tüm girişimcilik boyutlarında aynı düzeyde etki yaratmadığına işaret etmektedir.

Huber, Sloof & Van Prag, tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen çalışma, ön test-son test kontrol gruplu nicel desende yürütülmüştür. Bu çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik küresel bir girişimcilik eğitimi programının etkililiği incelenmiştir. Araştırma sonuçları, uygulanan girişimcilik programının özellikle bilişsel olmayan girişimcilik becerilerinde; risk alma, yaratıcılık, başarma ihtiyacı, öz yeterlilik, sosyal yönelim, proaktiflik, analiz ve motivasyon gibi alanlarda anlamlı gelişmeler sağladığını göstermektedir. Buna karşın yalnızca sebat becerisinde belirgin bir artış gözlenmemiştir. Bununla birlikte, girişimcilik bilgisi düzeyinin hem deney hem de kontrol gruplarında artmasına rağmen beklenen düzeyde anlamlı etki oluşturmadığı belirlenmiştir. Girişimcilik niyeti açısından ise programın öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratmadığı, aksine kısmen olumsuz bir etki oluşturduğu ortaya konmuştur. Öğrenciler, program sürecinde en çok takım çalışması yapmayı sevdiklerini ifade etmişlerdir. Çalışma sonuçları, erken yaşta girişimcilik eğitiminin etkileri bilişsel olmayan beceriler üzerinde etkisinin hemen gözlemlenebildiğini, ancak uzun vadeli etkilere dair bir belirsizlik olduğunu ve bu durumun bir dezavantaj olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Arcagök (2016), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik özerklik desteği algıları ile akademik motivasyon, girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Karma yöntemle yürütülen bu çalışmada, öğrencilerin derslerde yüksek düzeyde özerklik desteği algıladıkları hem içsel hem de dışsal motivasyona sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerinin genel olarak güçlü olduğu ortaya konmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin özerklik desteği algı düzeylerinin, erkek öğrencilerin ise akademik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Girişimcilik ve yaratıcı düşünme becerilerinin ise kızlar lehine

istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Akademik başarısı yüksek öğrencilerin, tüm değişkenlerde daha olumlu puanlara sahip olması dikkat çekici bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, özerklik desteği algısının içsel motivasyonu doğrudan; girişimcilik becerisini ise hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediği tespit edilmiştir.

Ataseven (2016), Sakarya il merkezinde ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin girişimcilik yeterliklerini belirlemek ve bu yeterlikleri Avrupa Birliği'ne üye 13 ülkede öğrenim gören 1362 öğrenciyle karşılaştırarak değerlendirmek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin girişimcilik bilgisi, beceri ve okulda aldıkları girişimcilik eğitimine yönelik memnuniyetlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna karşın girişimcilik niyetleri ile girişimsel tutumlarının daha düşük düzeyde kaldığı saptanmıştır. Okul dışı projelere katılan öğrencilerin, katılmayanlara kıyasla daha yüksek düzeyde girişimcilik yeterliklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca ailesinde kendi işini kurmuş bireylerin bulunduğu öğrencilerin girişimcilik yeterliklerinin de diğer öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin, girişimcilik yeterliklerine sahip olma düzeylerinin, toplam puan ve tüm alt boyutlarda Avrupa Birliği ülkelerindeki akranlarıyla kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Şahin, Mertol, Arcagök & Kayapınar (2014) tarafından üstün yetenekli öğrenciler ile normal gelişim göstererek ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerinin girişimcilik becerilerine ilişkin algılarını karşılaştırmak amacıyla bir durum çalışması yürütülmüştür. Bu kapsamda, bir bilim ve sanat merkezine devam eden beşinci sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerilerine yönelik algıları, aynı sınıf seviyesindeki akranlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin üstün yetenekli ya da normal gelişim gösteriyor olmalarının girişimcilik becerilerine yönelik algıları üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı göstermektedir.

Choi (2014), girişimcilik yeteneğini sistematik biçimde tanımlamayı amaçlayan çalışmasını ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerle yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre girişimcilik yeteneğine sahip öğrencilerin, icat alanında yetenekli akranlarıyla benzer ortak özellikler taşıdığını göstermektedir. Bununla birlikte, bu öğrencilerin girişimcilik ve entelektüel kapasite açısından daha yüksek puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Yeni nesil yaratıcı girişimci ya da yeni nesil üstün yetenekli girişimci yetiştirme programına katılan öğrencilerin, yaratıcı mucitlere benzer özellikler sergiledikleri belirlenmiştir. Ancak girişimcilik ve entelektüel alanlarda mucit

öğrencilerin daha yüksek performans gösterdiği saptanmıştır. Bu çalışma, girişimcilik yeteneklerinin eğitim programlarıyla geliştirilmesinin önemine işaret etmektedir.

Vican & Luketic (2013), ilkokul öğrencilerinin girişimcilik inisiyatiflerini nasıl değerlendirdiklerini incelemiştir. Araştırma da elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirirken daha çekingen davrandıklarını belirlenmiştir. Girişimcilik inisiyatiflerinin genel olarak yaşa göre değişmediği ifade edilmekle birlikte, yaş grupları arası karşılaştırmalarda daha genç öğrencilerin diğerlerine kıyasla daha yüksek puan aldığı saptanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise erkek öğrencilerin, kız öğrencilere kıyasla daha düşük girişimcilik inisiyatifi sergiledikleri görülmüştür. Araştırma sonuçları, erken yaşlarda girişimcilik davranışlarının bireysel özelliklere bağlı olarak farklılaşabileceğini göstermektedir.

Heilbrunn (2010), girişimcilik okulunun örgütsel kültürünü, girişimcilik profilini ve girişimcilik eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen bir durum çalışması yürütmüştür. Araştırma sonuçları, incelenen girişimcilik okulunun girişimcilik eğitimine yönlendiren özgün bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu okulda başarı motivasyonu, yenilik tercihi, proaktif eğilim ve girişimcilik niyetinde belirgin artışlar olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte girişimcilik eğitimi bağlamında okul kültürüne özellikle odaklanılmıştır. Sonuçta, öğrencilerin girişimcilik bilgisi edindiklerini, girişimci davranışları deneyimlediklerini ve girişimci olmaya yönelik hazırlık süreçlerinde aktif olarak yer aldıklarını göstermektedir. Ancak öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinde belirgin bir farklılık saptanmamıştır.

Athayde (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Londra'daki ortaokul öğrencilerine girişimcilik programı uygulanmıştır. Çalışmada, uygulanan girişimcilik programının, öğrencilerin iş kurmaya yönelik tutumları ve girişimcilik potansiyellerine üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırma, 15-19 yaş aralığındaki öğrencilerle yürütülmüştür. Araştırma sonuçları göre uygulanan girişimcilik programının, öğrencilerin girişimciliğe ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtilmektedir.

Iredale (1993), Birleşik Krallık'taki öğretmenlerin ilkokullarda yürütülen girişimcilik eğitimine ilişkin tutumlarını incelemiş ve girişimcilik odaklı programların okul pratiğine yansımalarını değerlendirmiştir. Girişimcilik eğitimi programına katılan okulların, bu yaklaşımı özellikle problem çözme becerilerini geliştirmesi ve öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol üstlenmelerini sağlamasıyla değerli buldukları ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri, programın öğrencilerin sosyal becerilerini güçlendirdiğini; ekip çalışması, liderlik davranışları ve inisiyatif alma eğilimlerini geliştirdiğini ifade

etmişlerdir. Öğretmenler ise girişimciliğin gerçek yaşamla bağ kurmayı kolaylaştırdığını, kişisel ve sosyal öğrenmeyi desteklediğini ve öğrencilerin fikirlerini sahiplenmeleri yönünde teşvik edici olduğunu vurgulamıştır. Araştırma sonucunda girişimcilik eğitiminin, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri, motivasyonlarının artması, inisiyatif almaları, organizasyon becerilerinin güçlenmesi ve sosyal etkileşim becerilerinin gelişmesi açısından katkı sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenler ve yöneticiler, girişimcilik eğitiminin okullarda daha etkili biçimde uygulanabilmesi için zaman, uzmanlık, öğretmen ilgisi ve okul felsefesi gibi koşulların iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca girişimcilik eğitimi deneyimine sahip yöneticilerin, girişimciliği karar alma süreçlerini ve topluma yönelik aktif öğrenmeyi içeren daha geniş bir eğitim yaklaşımı olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte programa katılmayan yöneticilerin, girişimciliği daha çok ekonomik kazanç ve iş dünyasına hazırlık çerçevesinde ele aldıkları saptanmıştır.

2.2.2. Eleştirel Düşünme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Kuru & Ulu (2025), ilkokul dördüncü sınıf temel ders kazanımlarının eleştirel düşünme becerisine uygunluğunu inceleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Nitel veri analizine dayalı bu çalışmada, 2018 yılı öğretim programları çerçevesinde Türkçe, sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerine ait kazanımlarda ağırlıklı olarak bilişsel düzey hedeflerine yer verildiği belirlenmiştir. Buna karşılık duyuşsal kazanımlara sınırlı düzeyde yer verildiğini görülmektedir. Eleştirel düşünme açısından Türkçe dersi kazanımlarının çoğunlukla yetersiz olduğu; matematik, sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinde ise orta düzeyde ve kısmen yeterli düzeyde kazanımlar bulunduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışma, öğretim programı kazanımlarının eleştirel düşünme eğitimiyle daha güçlü bağlar kurması gerektiğine işaret etmektedir.

Yurtbakan (2023), özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çocuklar için felsefe (P4C) uygulamaları aracılığıyla geliştirilmesini inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde çocuklar için felsefe uygulamalarının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini istatistiksel olarak anlamlı biçimde güçlendirdiğini belirlenmiştir. Ancak değerler eğitimi açısından ele alındığında çocuklar için felsefe uygulamalarının belirgin bir katkı sağlamadığını görülmüştür.

Dal Çalışıcı (2023) tarafından, akıl ve zeka oyunlarının üçüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile karar verme becerileri üzerindeki etkisi incelemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, eleştirel düşünme eğilimleri açısından deney grubunda yer alan öğrencilerde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişim gözlenirken, kontrol grubunda yer alan öğrencilerde herhangi bir değişim görülmemiştir. Karar verme becerileri açısından incelendiğinde, yalnızca deney grubunda yer alan öğrencilerde istatistiksel olarak anlamlı bir artış gerçekleştiği belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır.

Acer (2022), sosyobilimsel bir içerik olan COVID-19 temalı etkinliklerin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilen araştırmada, deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine ilişkin ön ve son test puanları karşılaştırıldığında, her iki becerinin de istatistiksel olarak anlamlı biçimde geliştiği saptanmıştır. Deney grubunda eleştirel düşünme ve karar verme becerileri açısından orta düzeyde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Kontrol grubunun ön ve son test puanları karşılaştırıldığında, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde etkiler gözlenmiştir. Deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığında, eleştirel düşünme becerileri açısından deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık ve yüksek düzeyde etki bulunurken; karar verme becerisi açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Aktaş (2022), Bilim ve sanat merkezi öğrencileriyle yürütülen Sokratik sorgulama temelli etkinliklerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Beşinci sınıf düzeyinde gerçekleştirilen araştırma sonuçları, Sokratik sorgulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini genel olarak anlamlı biçimde geliştirdiği; özellikle konu, bakış açısı ve çıkarım alt boyutlarında belirgin gelişimler sağladığını göstermektedir. Ayrıca problem çözme becerilerin açısından ise yorumlama, problemi tanımlama, çözüm geliştirme, karar verme ve süreci değerlendirme boyutlarında öğrencilerin ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir.

Ceylan (2021), farklılaştırılmış fen bilimleri öğretim programının özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve bilimsel değerlere ilişkin gelişimleri üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Yedinci sınıf öğrencileriyle yürütülen bu çalışmanın sonuçlarına göre, farklılaştırılmış fen bilimleri

öğretim programının uygulaması sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinde belirgin bir artış gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin iş birliği, sorumluluk ve bilimsel değerlere yönelik farkındalık geliştirdikleri belirlenmiştir.

Arı (2020), beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisini incelemiş ve öğrencilerin öğretime ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Karma yöntemle yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin analiz, değerlendirme, yorumlama ve öz düzenleme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı biçimde gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Çıkarım ve açıklama alt boyutlarında ise bir gelişme gözlenmekle birlikte bu gelişmenin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Güney & Özmen'in (2020) çalışmasında, problem çözme becerisinin öğretimine yönelik geliştirilen programın etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırma, bir bilim ve sanat merkezine devam eden beşinci sınıf öğrencileri ve velileriyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, problem çözme becerisi öğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini istatistiksel olarak anlamlı biçimde geliştirdiğini; analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama ve açıklama alt boyutlarında ise öğrencilerde belirgin ilerleme sağladığını belirlenmiştir.

Yetgin & Katrancı (2020), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini çeşitli demografik değişkenler açısından inceleyen bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu, ancak öğrencilerin eleştirel düşünme ortalama puanlarının düşük sınıra yakın olduğu saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin, erkek öğrencilere kıyasla eleştirel düşünme puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kıran (2019) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin analiz ve değerlendirme alt boyutlarında yüksek; çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenleme boyutlarında ise orta düzey eleştirel düşünme performansı sergiledikleri belirlenmiştir. Kız öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuduğunu anlama puanları erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri arttıkça eleştirel düşünme beceri puanlarının da arttığını saptanmıştır.

Yaman & Emir (2019), beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı farklılaştırılmış bir eğitim programını geliştirmiş ve bu programın etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinde; tümevarım, tümdengelim, varsayım kurma ve toplam puan açısından kontrol grubu öğrencilerine kıyasla istatistiksel olarak anlamlı artışlar belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin program başlangıcında eleştirel düşünme etkinliklerinde sınırlı sayıda fikir ürettikleri, ancak program süreci ilerledikçe öğrencilerin ürettikleri fikir sayısının arttığı gözlenmiştir.

Shpeizer (2018), eleştirel düşünme idealinin gelişimini ve bu idealin öğretmen eğitimi yoluyla nasıl destekleneceğini ele aldığı araştırmasında, eleştirel düşünme pedagojisindeki temel sorunlara dikkat çekmiştir. Eleştirel düşünmenin bilişsel, ahlaki ve sosyal boyutları arasındaki bütünleşmenin henüz tam olarak sağlanamamış olmasını önemli bir nitelik sorunu olarak değerlendirmiştir. Araştırmasında ikinci temel sorunun ise eleştirel düşünme eğitimine yönelik teşvik süreçlerinde karşılaşılan yetersizlikler olduğuna vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin hem eleştirel düşünme becerilerini hem de eleştirel düşünme erdemlerini birlikte kullanmalarının, öğrencilerin toplumsal farkındalık geliştirmelerine katkı sağlayacağı ve onların eleştirel bireyler olarak yetiştirilmesinde belirleyici olacağını ifade etmiştir. Bu yönüyle çalışma, eleştirel düşünmenin bilişsel bir beceri olduğu kadar değerlere dayalı bir pedagojik yaklaşım gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Akar & Kara (2016), dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini ve bu düzeyleri etkileyen değişkenleri inceleyen bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düşük-orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Eleştirel düşünme becerileriyle en yüksek ilişkinin Türkçe ve sosyal bilgiler dersleri arasında bulunmuştur. Eleştirel düşünme becerilerindeki farklılıkları en güçlü biçimde açıklayan değişkenin ders başarısı olduğu, bunu okunan kitap sayısının izlediği belirlenmiştir.

Göçmez (2016), sosyal bilgiler dersinde münazara tekniğinin akademik başarı ve eleştirel düşünme üzerindeki etkisini incelemiştir. Dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışma sonuçları incelendiğinde, münazara tekniğinin öğrencilerin sosyal bilgiler başarısını arttırdığı ve özellikle analiz, değerlendirme ile çıkarım boyutlarında eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarında belirgin ilerlemeler görülürken, kontrol grubunda özellikle çıkarım boyutunda düşüşler gözlenmiştir. Araştırma sonucunda münazara

tekniğinin, öğrencilerin düşüncelerini temellendirme, argüman üretme ve farklı bakış açıları geliştirmelerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Akar (2007), altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen araştırmasında tarama modelini kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin genel olarak yetersiz olduğunu saptanmıştır. Eleştirel düşünme becerilerini açıklamada en yüksek katkıyı okul başarısı, sosyoekonomik düzey ve akademik benlik algısının sağladığı belirlenmiştir.

Connerly (2006), eylem araştırması deseninde yürüttüğü çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme süreçlerinde sorumluluk alma becerisini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sürecinde, *"Çocuklar için Eleştirel Düşünme Mini Rehber"* adlı eserden yararlanarak çeşitli öğretim materyalleri hazırlanmıştır. Çalışmada açıklık, doğruluk, alaka, mantık ve tarafsızlık gibi entelektüel standartların uygulanmasıyla birlikte, bağımsız düşünme ve duyuşsal becerilere odaklanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin daha dürüst yanıtlar verdikleri, eleştirel düşünme becerilerinde belirgin ilerleme kaydettikleri ve düşüncelerinin sorumluluğunu alma eğilimlerinin güçlendiği saptanmıştır. Ayrıca öğrenci günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik farkındalık kazandıkları ortaya çıkmıştır.

2.2.3. Karar Verme Becerisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Aydemir Özalp & Durmuşoğlu (2023), okul öncesi 5-6 yaş arası çocukların karar verme ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların karar verme becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca karar verme ile eleştirel düşünme becerileri arasında düşük düzeyde, istatistiksel olarak anlamsız bir ilişki bulunduğunu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ise eleştirel düşünme ve karar verme becerileri toplam puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Razak vd (2021), üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde karar verme becerisi ve yılmazlık arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçları, karar verme becerisi ve yılmazlığın öğretilebilir beceriler olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca yılmazlık ile karar verme becerisinin birbirleriyle anlamlı ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Bulgular, karar verme becerisi yüksek olan bireylerin zorluklarla başa çıkma düzeylerinin daha yüksek olduğunu; karar vermede zorlanan

bireylerin ise başa çıkma ve uyum sağlamada süreçlerinde daha fazla güçlük yaşadıklarını göstermiştir.

Çimşir (2019) akademik başarısı düşük dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme ve problem çözme becerileri üzerinde *"Marmara Üç Aşamalı Bilişsel Karar Verme Modeli*"nin etkisini araştırdığı tek grup ön-test son test desenini kullanmıştır. Modelin uygulaması sonucunda öğrencilerin alternatif çözüm üretme, karar verme ve kararı uygulama becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler olduğu bulunmuştur. Ayrıca bu gelişimin kalıcı olduğu izleme testiyle doğrulanmış olup öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde akademik başarılarınında arttığı tespit edilmiştir.

Deveci (2019), ortaokul öğrencilerin takım çalışması ve karar verme eğilimleri çeşitli değişkenler açısından değerlendiren bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmayı nedensel-karşılaştırmalı ve korelasyonel araştırma tasarımı kullanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre kız öğrencilerin karar verme eğilimlerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin karar verme eğilimlerinin de istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha gelişmiş belirlenmiştir.

Sever (2018), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerini öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelemiş ve karar verme süreci etkileyen faktörleri değerlendirmiştir. Öğretmen görüşlerine göre öğrenciler seçenekleri fark etmekte zorlanmaktadırlar. Aynı zamanda yeni seçenekler üretme konusunda da güçlük yaşamaktadırlar. Sınıf ortamında yeterince karar verme deneyimi sunulmamasının bu durum üzerinde etkili olduğunu belirtilmiştir. Öğrencilerin verdikleri kararların gerekçelerini açıklamakta da zorlandıkları dile getirilmiştir. Araştırma sonuçları, kız öğrencilerin karar verme becerilerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu göstermektedir. Ayrıca tek çocuk olan ya da bir kardeşi bulunan öğrencilerin diğerlerine göre daha iyi karar verebildikleri saptanmıştır. Karar verme süreçlerinde, öğrencinin görüşüne yer verilen ailelerde karar verme becerilerinin daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde sınıf içinde öğrenci katılımını desteklendiğinde karar verme becerilerinin gelişim gösterdiği bulunmuştur.

Demirbaş Nemli (2018) dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik bir model geliştirmiş ve bu modeli temele alan bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, ön testlerde öğrencilerin karar verme becerisine ilişkin algılarının orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ancak vaka analizleri incelendiğinde öğrencilerin düşük performans sergiledikleri saptanmıştır. Uygulama

sonrasında öğrencilerin karar verme becerisine ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ürettikleri seçenek sayısında ve seçenek üreten öğrenci sayısında belirgin bir artış gözlenmiştir.

Pekdoğan (2018), problem çözme becerileri eğitim programının okul öncesi çocukların karar verme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla deneysel desende bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, problem çözme becerileri eğitim programının uygulanmasının ardından deney grubunda yer alan öğrencilerinin karar verme puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Bulgular, erken yaşta yapılandırılmış problem çözme etkinliklerinin okul öncesi çocukların karar verme becerilerinin gelişimini desteklediğini saptanmıştır.

Tekin & Ulaş (2016), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından karar verme becerilerinde yalnızca bağımsız karar verme alt boyutunda kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Sosyoekonomik düzey değişkenine göre öğrencilerin bağımlı karar verme, istekleri doğrultusunda karar verme ve yeteneklerine göre karar verme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaşadıkları yer değişkeni açısından istekleri dikkate alma ve yeteneklerine göre karar verme alt boyutlarında il merkezinde yaşayan öğrenciler lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Genel olarak çalışma, karar verme becerisinin sosyoekonomik çevre ve yaşam ortamı gibi bağlamsal değişkenlere duyarlı olduğunu göstermektedir.

Ersoy & Deniz (2016), İstanbul'da bir bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin öfkeyle başa çıkma ve karar verme becerilerini çeşitli demografik değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçları, kız öğrencilerin hem öfkeyle başa çıkma hem de karar verme becerilerinde erkek öğrencilere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde olduklarını ortaya koymaktadır. Buna karşılık anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, ailenin gelir durumu ile ebeveynlerin hayatta olma ya da evli olma durumuna göre karar verme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular, karar verme becerisinin üstün yetenekli öğrencileri arasında cinsiyete bağlı bir farklılaşma gösterdiğini ancak diğer sosyoekonomik değişkenlerden büyük ölçüde bağımsız olduğunu göstermektedir.

Zaroğlu (2016), üstün yetenekli lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile karar verme düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonuçları, duygusal zekanın özellikle kişisel farkındalık, stres yönetimi ve genel ruh hali

boyutlarında sınıf düzeyine ve yaşa göre değişim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile karar verme düzeyleri arasında olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bulgular, duygusal zekanın geliştirilmesinin öğrencilerin karar verme düzeylerini güçlendirmeye katkı sağladığını göstermektedir.

Pekdoğan (2015), anaokulu öğrencilerinin karar verme becerilerinin geliştirilmesinde karar verme becerisi eğitimi programının etkisini değerlendiren bir araştırma gerçekleştirmiştir. Ön test -son test kontrol gruplu desenle yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre, karar verme becerisi değerlendirme aracından elde edilen puanlar incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerinin karar verme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olduğu belirlenmiştir. Ayrıca karar verme becerisi eğitimi programının etkisinin izleme testinde de devam ettiği saptanmıştır. Bulgular, erken çocukluk döneminde verilen karar verme eğitiminin kalıcı bir etki yarattığını göstermektedir.

Öncül'ün (2013) çalışması, sınıf öğretmenlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin karar verme becerilerinin akademik başarı, cinsiyet, önceki deneyimler, karar verme stilleri ile aile, öğretmen, akran grubu gibi faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin özellikle önemli ve karmaşık kararlar söz konusu olduğunda zorlandıklarını ifade etmiştir. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin ise bilgi transferi ve bağlantı kurma becerileri sayesinde karar verme süreçlerinde daha yetkin oldukları ortaya çıkmıştır.

Çakmakçı & Özabacı (2013), Eskişehir il merkezinde öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, yapılandırılmış drama eğitiminin günlük yaşam problemlerini çözme ve karar verme becerilerine etkisi araştırmışlardır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Son test puanları açısından ise deney grubu öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, öğrencilerin bağımlı, bağımsız ve yeteneklerine göre karar verme becerilerinde anlamlı düzeyde olumlu gelişmeler gösterdiği bulunmuştur. Buna karşılık, istekleri göz önüne alarak karar verme boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Ayrıca bulgular, cinsiyet değişkeninin karar verme becerileri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Çakmakçı (2009), drama dersinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin günlük yaşam problemlerine yönelik karar verme becerilerini geliştirmedeki etkisini inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Deneysel desenle yürütülen araştırma sonuçlarına göre, drama dersinin öğrencilerin karar verme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre karar verme becerilerinde anlamlı bir farklılık görülmezken, baba eğitim düzeyi değişkenine bağlı olarak bağımsız karar verme alt boyutunda anlamlı bir değişim saptanmıştır. Araştırma, yapılandırılmış drama eğitiminin öğrencilerin karar verme becerisini geliştiren bir öğrenme ortamı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Şeyhun (2000), ilköğretim son sınıf öğrencilerine uygulanan karar verme eğitimi programının, içtepisel karar verme eğilimlerini azaltma ve mantıklı karar verme eğilimlerini arttırmadaki etkisini incelemiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre karar verme eğitimi programının içtepisel karar vermeyi istatistiksel olarak anlamlı biçimde azalttığı ve mantıksal karar verme eğilimini geliştirdiği belirlenmiştir. Karar verme eğitimi programının etkisinin, üç ay sonra yapılan izleme testinde de korunduğu saptanmıştır. Bu bulgu, karar verme becerisinin sistematik öğretim yoluyla geliştirilebileceğini göstermektedir.

Ball, Mann & Stamm (1994), 12–15 yaş aralığındaki üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin karar verme süreçlerini karşılaştırmalı olarak inceleyen bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, üstün yetenekli öğrencilerin meta-bilişsel bilgi düzeylerinin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bulgular, üstün yetenekli öğrencilerin karar verme stratejilerini normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha hızlı, verimli ve doğru biçimde kullandıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra üstün yetenekli ergenlerin, olasılık ayarlama ve stratejik düşünme gerektiren bileşenlerde daha başarılı oldukları ve genel olarak daha yetkin bir karar verme stiline sahip oldukları saptanmıştır.

2.2.4. Alanyazında İncelenen Araştırmaların Eleştirel Değerlendirilmesi

Alanyazın incelendiğinde girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin genellikle birbirinden bağımsız çalışma alanları olarak ele alındığı görülmektedir. Mevcut araştırmalar, girişimcilik eğitimin özellikle STEM, drama ve aktif öğrenme yaklaşımlarıyla desteklendiğinde öğrencilerin risk alma, liderlik ve iletişim ve

sorumluluk gibi sosyal ve duyuşsal becerilerini geliştirdiğini tutarlı bir şekilde ortaya koymaktadır (Barba-Sanchez & Atienza-Sahuquillo, 2016; Carcamo Solis vd., 2017; Şirin, 2020; Akyar, 2021; Kalik, 2022; Toprak, 2023). Ancak bu çalışmalarda, girişimcilik becerisi çoğunlukla liderlik, risk alma, iletişim ve sorumluluk alma gibi davranışsal ve bilişsel olmayan boyutlar üzerinde ele alınmakta, girişimciliğin eleştirel düşünme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel süreçlerle olan ilişkisi ikincil düzeyde kalmaktadır.

Bununla birlikte, girişimcilik eğitiminin etkilerini inceleyen araştırmaların önemli bir kısmı girişimcilik niyeti veya tutum boyutlarıyla sınırlandırmaktadır (Athayde, 2009; Hassi, 2016; Armağan Erbil, 2021; Hogenstijn & Cuypers, 2023). Hatta bazı deneysel çalışmalar, girişimcilik eğitiminin öğrencilerin zorlukları daha gerçekçi görmelerini sağladığı için girişimcilik niyetinde düşüşe bile neden olabileceği sonucuna ulaşmıştır (Oosterbeek vd., 2010; Huber vd., 2014). Bu bulgular, bazı çalışmalarda girişimciliğin daha çok rasyonel ve analitk bir süreç olarak ele alındığını düşündürmekte; ancak bu üst düzey bilişsel süreçlerin sosyal ve duyuşsal becerilerle eş zamanlı gelişimini ele alan bütüncül araştırmaların sınırlılığını ortaya koymaktadır.

Çalışma grubu açısından değerlendirildiğinde ise; üstün yetenekli öğrenciler özelinde yapılan çalışmaların genellikle inovasyon, bilimsel yaratıcılık, genel girişimcilik eğilimleri, yaratıcı problem çözme ve drama yoluyla girişimcilik becerisinin geliştirilmesine odaklandığı görülmektedir (Akbayrak, 2019; Kızkapan & Nacaroğlu, 2021; Leba, 2022; Kaplan, 2023). Bu araştırmalar, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini ortaya koymada girişimcilik eğitiminin etkili olduğunu göstermektedir. Buna karşın, bu öğrencilerin yüksek bilişsel kapasitelerini, girişimciliğin gerektirdiği belirsizlik altında karar verme ve fırsatları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme süreçlerinde nasıl kullandıklarını ele alan bütüncül çalışmaların, özellikle ilkokul düzeyinde yok denecek kadar az olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bu araştırmaların büyük çoğunluğu ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olup, girişimcilik eğitiminin erken dönemde uygulanmalarına yeterince odaklanılmamıştır.

Sonuç olarak; mevcut alanyazın girişimciliği, eleştirel düşünmeyi ve karar vermeyi ayrı ayrı değerli beceriler olarak ele almaktadır. Ancak bu üç beceriyi birbirini besleyen bütünleşik bir yaşam becerisi olarak ele alan çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. İncelenen araştırmalar ayrıca girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin kendiliğinden gelişen beceriler olmadığını, gerçek yaşamla ilişkilendirilen yapılandırılmış ve düşünmeyi görünür kılan öğrenme ortamlarında

güçlendiğini ortaya koymaktadır. Buna karşın mevcut öğretim programlarının bu becerilerin duyuşsal boyutunu destekleme ve bütüncül bir gelişim sağlama açısından sınırlı kaldığına ilişkin bulgular dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, alanyazındaki bulgularla uyumlu olarak liderlik ve iletişim gibi bilişsel olmayan becerileri desteklemenin yanı sıra, girişimciliği eleştirel düşünme ve karar verme gibi üst düzey bilişsel becerilerle birlikte ele almaktadır. Çalışma, üstün yetenekli ilkokul öğrencilerinin kapasitelerini açığa çıkarmada hem bilişsel hem de sosyal ve duyuşsal boyutları birleştiren bir öğretimin etkililiğini ortaya koyması bakımından alanayazına özgün bir katkı sunmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, girişimcilik öğretimi için yapılan hazırlık, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve çözümlenmesi, araştırmanın pilot uygulaması, araştırmanın uygulama süreci ve araştırmacının rolü ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

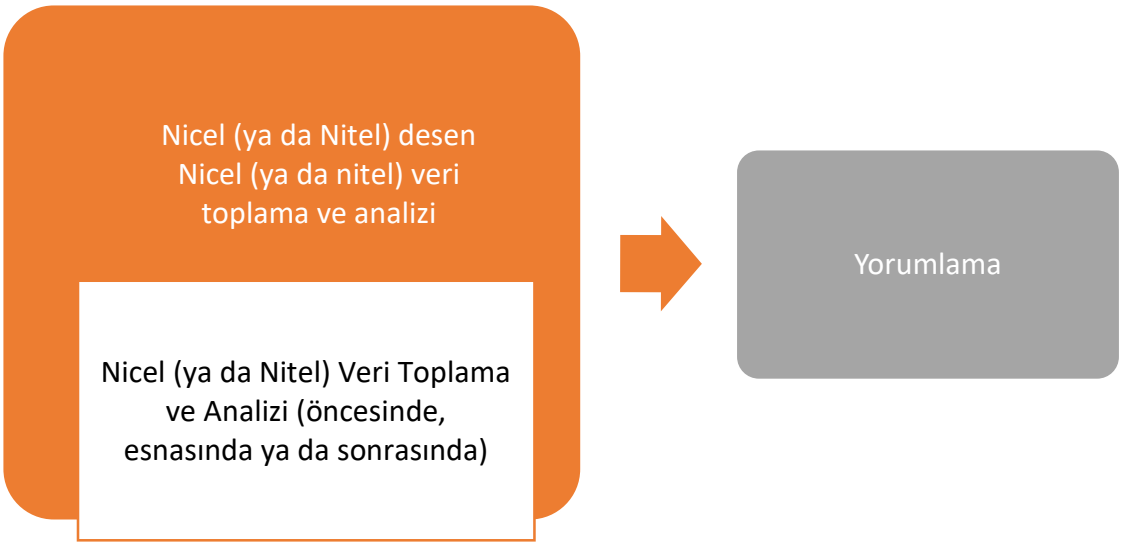
Girişimcilik öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine etkisini ortaya çıkarma amacıyla yapılan bu çalışmada karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Girişimcilik eğitiminin etkisini değerlendirmek için olası yollardan biri olarak karma yöntemler yani nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılması önerilmektedir (Lackeus, 2015). Böylece öğrenci günlükleri, öğrenci gözlemi, kritik olay görüşmesi gibi nitel yöntemlerin girişimcilik becerilerini değerlendirmek için uygun olacağı Bird (1995) tarafından belirtilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde karma araştırma yöntemine dair birçok tanım ve açıklama yapılmıştır. Creswell (2017), karma araştırma yöntemini bir problemi derinlemesine anlamak, farklı çözümler üretebilmek için verilerin hem nicel hem de nitel yöntemlerle toplandığı ve toplanan verilerin analizinin yapılarak bütünleştirilmesi süreci şeklinde ifade etmiştir. Balcı'ya (2018) göre karma araştırma yöntemi, pragmatik felsefeye dayalı bir araştırma deseni olup nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin güçlü yönlerinin birleştirerek kullanılmasıdır. Yıldırım & Şimşek (2016), karma yöntem araştırmalarında; nicel ve nitel boyutun birlikte incelenmesinin olay ve olguları çok boyutlu, birleştirici ve zengin bir çerçevede anlamlandırmaya yardımcı olduğunu ve bir araştırmanın niteliğini arttırmak için nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılması sayesinde araştırmacı ya da araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek yanlılıkların en az düzeye indirilmeye çalışıldığını belirtmektedirler. Creswell & Plano Clark (2018), karma araştırma yöntemlerinin; tek bir veri kaynağının yetersiz kaldığı, sonuçların ayrıntılı bir biçimde açıklanmasına ihtiyaç duyulduğu, araştırmadaki bulgularının genelleştirilmesi gerektiğinde ilk yöntemi tamamlayacak ikinci bir yönteme ihtiyaç duyulduğunda, kuramsal bir çerçevenin önemli olduğu, genel bir araştırmanın amacını çok aşamalı olarak ya da projelerle daha etkili incelenmesi gereken durumlarda

kullanması açısından önemli olduğunu ifade eder. Ayrıca araştırmaya böylece eşsiz bir katkı sunulduğunu ve çok yönlü bir bakış açısı sağlama açısından değerli olduğunu belirtmektedir.

Eğitim araştırmalarında en yaygın kullanılan altı temel karma yöntem desenini "yakınsak paralel desen", "açıklayıcı sıralı desen", "keşfedici sıralı desen", "gömülü desen", "dönüşümsel desen" ve "çok amaçlı desen" oluşturmaktadır (Creswell & Plano Clarck, 2018). Bu araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Araştırma kapsamında deneysel işlem ve sürece yönelik görüşlerden elde edilen verilerin birlikte çözümlenmesi nedeniyle gömülü karma desen seçilmiştir.

Gömülü desende nicel ve nitel veriler aynı anda ya da sıra ile toplanır ve ayrı ayrı analiz edilir (Şekil 2). Burada bir veri türü diğer veri türünü destekleme görevi üstlenir. Araştırmadan elde edilen bulgular karşılaştırılarak, birbirini destekleyip desteklemedikleri incelenerek araştırmanın amacı anlaşılmaya çalışılır. Araştırmada nicel ve nitel veriler farklı araştırma sorularını inceler. Bu desen sayesinde nicel ve nitel araştırmanın üstün yönlerinden yararlanılmış olur. Nicel veriler deneysel işlemin sonuçlarının kayda geçirilmesinde, nitel veriler ise bireylerin süreci nasıl deneyimlediklerinin belirlenmesinde rol alır. Böylece araştırma sürecinde birincil veri kaynağıyla tam olarak açıklanamayacak durumları daha iyi anlaşılması amaçlanır. Ayrıca daha fazla ek bilgi edinerek araştırma problemini daha kapsamlı biçimde açıklayabilmek amacıyla gömülü desen tercih edilir. (Creswell, 2017; Creswell &Plano Clark, 2018). Bu kapsamda yapılan bu araştırmada nicel veriler birincil verileri oluştururken, nitel veriler ise nicel verileri desteklemiştir.



Şekil 2. Gömülü desen

Karma araştırma yöntemlerinden gömülü desene göre gerçekleştirilen bu çalışmanın, nicel boyutunu yarı deneysel "ön test-son test kontrol gruplu" desen oluşturmaktadır. Bu desende girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerileri bağımlı değişkeni oluşturmaktadır. Bağımsız değişken ise araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış olan girişimcilik öğretimi etkinlikleridir. Deney grubunda girişimcilik öğretimini kapsayan etkinlikler kullanılırken, kontrol grubunda ise mevcut çerçeve planda önerilen öğretim etkinlikleri kullanılarak dersler işlenmiştir. Araştırma modelinin simgesel görünümü ise aşağıda Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

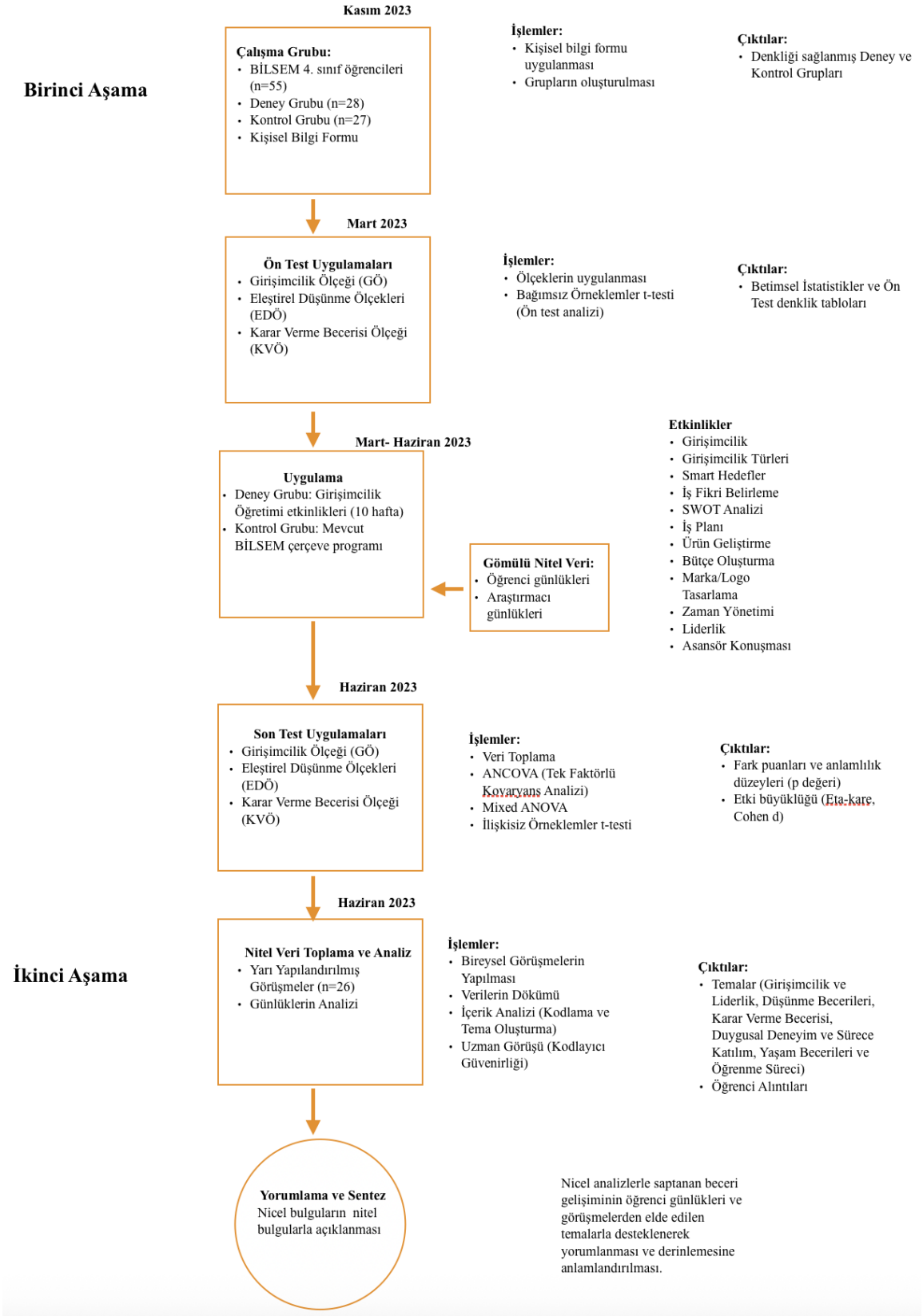
Grup	**Ön test**	**İşlem**	**Son test**
Deney	GÖ, EDÖ, KVÖ	X1, ÖG, AG	GÖ, EDÖ, KVÖ, ÖGR
Kontrol	GÖ, EDÖ, KVÖ	X2	GÖ, EDÖ, KVÖ

GÖ: Girişimcilik Ölçeği
EDÖ: Eleştirel Düşünme Ölçekleri
KVÖ: Karar Verme Ölçeği
X1: Girişimcilik etkinleri ile gerçekleştirilen öğretim
X2: Bilsem çerçeve planına göre yapılan öğretim
ÖG: Öğrenci Günlükleri
AG: Araştırmacı Günlükleri
ÖGR: Öğrenci Görüşme Formu

Tablo 2'de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubu öğrencilerine "Girişimcilik Ölçeği (GÖ)", "Eleştirel Düşünme Ölçekleri (EDÖ)" ve "Karar Verme Ölçeği (KVÖ)" ön test olarak uygulanmıştır. Sonrasında ise deney grubu öğrencilerine girişimcilik öğretimi yapılmış, kontrol grubu öğrencileri ise mevcut çerçeve plana göre öğretim yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerine girişimcilik öğretimi yapılırken; öğrenciler ve araştırmacı günlük tutmuştur. Daha sonra ise deney ve kontrol grubu öğrencilerine "Girişimcilik Ölçeği (GÖ)", "Eleştirel Düşünme Ölçekleri (EDÖ)" ve "Karar Verme Ölçeği (KVÖ)" son test olarak uygulanmıştır. Girişimcilik öğretimi süreci tamamlandığında ise deney grubu öğrencileriyle görüşme yapılmıştır.

Araştırmada deney grubunda dersler girişimcilik öğretimi etkinlikleri kullanılarak işlenmiştir. Deney grubundaki katılımcılar ve araştırmacı süreç içindeki deneyimlerini aktarabilmeleri amacıyla araştırmacı ve öğrenci günlükleri tutmuşlardır. Süreç sonunda ise katılımcıların sürece yönelik görüşleri ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek, öğrencilerin öğretime yönelik deneyimleri araştırılmıştır.

Creswell (2015, s.87) karma yöntemle yürütülen bir çalışmada şema eklenmesinin okuyucuda sürece ilişkin bir bakış açısı sağlayacağını belirtmekte olup bir müdahalenin gerçekleştiği karma yöntem tasarımında dikkat edilmesi gerekenlerden söz etmektedir. Bu bağlamdan yola çıkılarak karma araştırma yöntemlerinden gömülü desene uygun olarak yapılandırılmış araştırmanın nicel ve nitel boyutlarının zaman çizelgesi, işlem basamakları, veri toplama araçları ve analiz süreçlerini bütüncül olarak gösteren uygulama şeması Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Gömülü Karma Desen Kapsamında Yürütülen Araştırma Süreci

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Adana ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir bilim ve sanat merkezinde eğitim almakta olan ilkokul dördüncü sınıfa devam eden 55 üstün yetenekli öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu araştırmaya dahil olan öğrenciler bilim ve sanat merkezinde ilk defa eğitim gören ve genel yetenek alanından kabul almış öğrencilerdir. Bilim ve Sanat Merkezlerine sadece Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği testleri geçen ve üstün yetenekli tanısı almış olan öğrenciler devam etmektedirler, bu bakımdan araştırma bu grupla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli izinler Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Alınan izin belgesi **Ek-1**'de yer almaktadır. Asıl uygulama öncesinde pilot uygulama yapılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu yarı deneysel ön test- son test kontrol gruplu desen olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda deney grubunu, bir bilim ve sanat merkezine devam eden 28 üstün yetenekli ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuş olup, bu öğrencilere girişimcilik öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubunu ise bilim ve sanat merkezleri çerçeve programına göre derslerine devam eden 27 üstün yetenekli ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturulmadan önce öğrencilerin cinsiyeti, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin gelir seviyesi, ailedeki bireylerin kendi işini kurma durumları, öğrencilerin devam ettiği okula dair değişkenler açısından özellikleri ölçülmüş ve iki grup karşılaştırılmıştır. Seçilen değişkenler açısından anlamlı fark bulunmadığı için yansız atama yoluyla biri kontrol diğeri deney grubu olarak belirlenmiştir. Gruplarda yer alan öğrencilerin değişkenler açısından arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Ki-kare ile test edilmiş olup çalışmaların denkliği bölümünde detaylı açıklanmıştır. Bu değişkenlerin belirlenmesindeki amaç şöyle açıklanabilir: Çocukların girişimci özelliklere sahip olmalarını; ailelerin yapısı, çocuğa ailede verilen eğitim, toplumsal inanç sistemi, ailenin eğitim durumu, ailede girişimci kişilerin var olup olmaması ve çevresel gibi durumlar etkilemektedir (Aytaç & İlhan, 2007). Bu durumların etkilerini ortadan kaldırmak için grupların birbirine denk olmasına özen gösterilmiş olup öğrencilerin kişisel bilgi formları üzerinden bilgileri alınmıştır. Örneklem alma işlemi sonucunda belirlenen öğrencilerin demografik özelliklerine ait betimsel istatistikler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Ait Betimsel İstatistik

Değişken	**Gruplar**	**Deney**		**Kontrol**	
		f	%	*f*	%
Cinsiyet	Kız	10	35.7	11	40.7
	Erkek	18	64.3	16	59.3
Anne Eğitim Düzeyi	Lise	9	32.1	10	37.0
	Üniversite	19	67.9	17	63.0
Baba Eğitim Düzeyi	Lise	3	10.7	4	14.8
	Üniversite	25	89.3	23	85.2
Aile Gelir Düzeyi	Alt	5	17.9	4	14.8
	Orta	16	57.1	18	66.7
	Yüksek	7	25.0	5	18.5
Ebeveynin Kendi İşini Yapma Durumu	Evet	5	17.9	3	11.1
	Hayır	23	82.1	24	88.9
Öğrenim Görülen Okul Türü	Devlet	19	67.9	20	74.1
	Özel	9	32.1	7	25.9
Toplam		28	100	27	100

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunda 28 ve kontrol grubunda 27 öğrencinin yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin anne eğitim düzeyleri incelendiğinde deney grubunda 19 ve kontrol grubunda 17 annenin üniversite mezunu olduğu görülmekte olup, her iki grupta da üniversite mezunu anneler çoğunluktadır. Yine baba eğitim düzeyleri incelendiğinde ise deney grubunda 25 ve kontrol grubunda 23 babanın üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Her iki grupta da babası üniversite mezunu olan öğrenciler çoğunluktadır. Aile gelir düzeyi açısından tablo incelendiğinde deney grubundaki 16 ve kontrol grubundaki 18 öğrencinin orta düzeyde geliri olduğu yer almaktadır. Öğrencilerden en az bir ebeveyninin kendi işini yapma durumuna göre tablo incelendiğinde, deney grubunda 5 ve kontrol grubunda ise 3 öğrencinin ebeveyninin kendi işini yaptığı görülmektedir. Her iki grupta kendi işini yapmayan ebeveyn sayısı daha fazladır. Öğrencilerin okul türlerine göre, deney grubunda yer alan öğrencilerden 19'unun devlet okuluna, 9'unun ise özel okula devam ettiği görülmektedir. Kontrol grubunda 20 öğrenci devlet okuluna, 7 öğrenci ise özel okula devam etmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi her iki grupta da devlet okuluna devam eden öğrenci sayısı daha fazladır.

Araştırmanın nitel kısmında çalışma grububu, araştırma sürecinde öğrenci günlükleri tutan ve araştırmanın sonunda görüşmelere katılan deney grubundaki 28 öğrenci oluşturmaktadır.

3.2.1. Çalışma Gruplarının Denkliği

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin denk olup olmadıklarını tespit etmek amacıyla Girişimcilik Ölçeği, Eleştirel Düşünme Ölçekleri, Karar Verme Ölçeği ön test olarak uygulanmış ve Kişisel Bilgiler Formu sonuçları dikkate alınarak denkliği sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin cevaplarına ait analiz bulguları aşağıda alt başlıklar atlında sırayla verilmiştir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin denkliğini belirleyebilmek amacıyla kişisel bilgiler formuna göre "Ki-kare testi" yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

Değişken	**Gruplar**	**Deney**		**Kontrol**		**x^2**	**sd**	**p**
		f	%	*f*	%			
Cinsiyet	Kız	10	35.7	11	40.7	.147	1	.70
	Erkek	18	64.3	16	59.3			
Anne Eğitim Düzeyi	Lise	9	32.1	10	37.0	.146	1	.70
	Üniversite	19	67.9	17	63.0			
Baba Eğitim Düzeyi	Lise	3	10.7	4	14.8	.208	1	.64
	Üniversite	25	89.3	23	85.2			
Aile Gelir Düzeyi	Alt	5	17.9	4	14.8	.544	2	.76
	Orta	16	57.1	18	66.7			
	Yüksek	7	25.0	5	18.5			
Ebeveynin Kendi İşini Yapma Durumu	Evet	5	17.9	3	11.1	.503	1	.47
	Hayır	23	82.1	24	88.9			
Öğrenim Görülen Okul Türü	Devlet	19	67.9	20	74.1	.258	1	.61
	Özel	9	32.1	7	25.9			
Toplam		28	100	27	100			

Tablo 4'te görüldüğü üzere deney ve kontrol gruplarının denkliğini kontrol etmek amacıyla ki-kare testi yapılmıştır. Test sonucunda, öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, ebeveynin kendi işini yapması ve öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü değişkenleri için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (p>.05) tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere ön test olarak Girişimcilik Ölçeği, Eleştirel Düşünme Ölçekleri ve Karar Verme Becerisi Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma gruplarının dağılımlarını kontrol etmek amacıyla öğrencilerin denkliği tespit edilmiştir. Bu nedenle ön test verileri bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlara Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Ölçek	**Gruplar**	**N**	**$\bar{X}$**	**ss**	**t**	**sd**	**p**
Girişimcilik (Kendine güven alt boyut)	Deney	28	21.46	3.21	-.16	53	.86
	Kontrol	27	21.59	2.34			
Girişimcilik (Liderlik ve sorumluluk alt boyut)	Deney	28	10.03	1.87	.94	53	.34
	Kontrol	27	9.59	1.57			
Girişimcilik (Kişisel fayda alt boyut)	Deney	28	15.85	2.06	-.06	53	.95
	Kontrol	27	15.88	2.06			
Girişimcilik (Başarma ihtiyacı alt boyut)	Deney	28	16.46	2.06	-.51	53	.60
	Kontrol	27	16.74	.1.89			
Girişimcilik (Genel)	Deney	28	63.82	4.09	-.11	53	.91
	Kontrol	27	63.96	5.30			
Eleştirel düşünme (Analiz)	Deney	28	6.03	1.50	.37	53	.70
	Kontrol	27	5.89	1.36			
Eleştirel düşünme (Değerlendirme)	Deney	28	6.32	.98	-.15	53	.87
	Kontrol	27	6.37	1.36			
Eleştirel düşünme (Çıkarım)	Deney	28	6.39	1.39	.05	53	.95
	Kontrol	27	6.37	1.49			
Eleştirel düşünme (Yorumlama)	Deney	28	5.50	1.57	.23	53	.81
	Kontrol	27	5.40	1.27			
Eleştirel düşünme (Açıklama)	Deney	28	5.50	1.87	.19	53	.84
	Kontrol	27	5.40	1.62			
Eleştirel düşünme (Öz düzenleme)	Deney	28	14.21	2.82	-.43	53	.66
	Kontrol	27	14.51	2.31			
Karar verme becerisi	Deney	28	39.42	7.67	.03	53	.98
	Kontrol	27	39.37	7.10			

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilere uygulanan girişimcilik ölçeği ön test puanları ortalamaları deney grubunda 63.82 ve kontrol grubunda 63.96 olarak görülmekte olup ortalama puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. [t(53)=-.11, p>.05]. Öğrencilere uygulanan girişimcilik ölçeği alt boyutlarında da ön test puan ortalamaları, deney ve kontrol gruplarında birbirine yakın olup aralarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme analiz ölçeği deney ve kontrol grubuna uygulanmış ve ön test puanları ortalamaları deney grubunda 6.03 ve kontrol grubunda 5.89 olarak bulunmuş olup her iki grubun ön test puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme analiz ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [t(53)=.37, p>.05]. Eleştirel düşünme değerlendirme ölçeği ön test puanları ortalamaları deney grubunda 6.32 ve kontrol grubunda 6.37 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme değerlendirme ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [t(53)=-.15, p>.05]. Eleştirel düşünme çıkarım ölçeği ön test puanları ortalamaları deney grubunda 6.39 ve kontrol grubunda 6.37 olarak bulunmuş olup, deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme çıkarım ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [t(53)=.05, p>.05]. Eleştirel düşünme yorumlama ölçeği deney ve kontrol grubuna uygulanmış, ön test puan ortalamaları deney grubunda 5.50 ve kontrol grubunda 5.40 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme yorumlama ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [t(53)=.23, p>.05]. Eleştirel düşünme açıklama ölçeği deney ve kontrol grubuna uygulanmış, ön test puan ortalamaları deney grubunda 5.50 ve kontrol grubunda 5.40 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme açıklama ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [t(53)=.19, p>.05]. Eleştirel düşünme öz düzenleme ölçeği deney ve kontrol grubuna uygulanmış, ön test puan ortalamaları deney grubunda 14.21 ve kontrol grubunda 14.51 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubunun eleştirel düşünme öz düzenleme ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [t(53)=-.43, p>.05]. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan karar verme ölçeği ön test puanları ortalamaları deney grubunda 39.42 ve kontrol grubunda 39.37 bulunmuş olup her iki grubun ön test puan ortalamaları birbirine çok yakındır. Deney ve kontrol grubunun karar verme becerileri ön test puanları arasında

anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [t(53)=.03, p>.05]. Bu bulgular ile deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı "Kişisel Bilgiler Formu" hazırlamıştır. Kişisel bilgiler formundaki sorular alanyazın taranarak oluşturulmuştur. Bu formda; öğrencilerin cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin gelir durumu, ebeveynin kendi işini yapma durumu, öğrencinin öğrenim gördüğü okul türüne yönelik bilgiler yer almaktadır. Hazırlanan kişisel bilgi formu üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler ve öneriler doğrultusunda form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra form dördüncü sınıfa devam eden üstün yetenekli beş öğrencinin velisine uygulanmış, formda yer alan sorulardan anlamadıkları olup olmadığı ve nedenleri sorulmuştur. Öğrenci velilerinden alınan dönütlerden sonra forma son şekli verilmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere hazır hale getirilen Kişisel Bilgi Formu **Ek-2**'de yer almaktadır.

3.3.2. Girişimcilik Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin girişimcilik becerilerinde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Sontay vd. (2019) tarafından geliştirilen Girişimcilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 11-12 yaş aralığındaki öğrencilerin girişimcilik becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0.77 olarak belirlenmiştir. Ölçekte dört adet alt faktör yer almaktadır. Bu alt faktörlerin güvenirlik değerleri ise; kendine güven 0.91, başarma ihtiyacı 0.91, kişisel fayda 0.94 ve liderlik ve sorumluluk 0.82 olarak bulunmuştur.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanan ölçek 29 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. "Kendine güven" faktöründe 10, "başarma ihtiyacı" faktöründe 7 madde, "liderlik ve sorumluluk" faktöründe 5, "kişisel fayda" faktöründe 7 madde yer almaktadır. Ölçek üçlü Likert tipinde tasarlanmış olup, her zaman (3 puan), bazen (2 puan) ve hiçbir zaman (1 puan) şeklinde dereceler üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçekte 13 madde ters

puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 29, en yüksek puanın ise 87 olduğu anlaşılmaktadır. Ölçekte elde edilen puanların yüksekliği öğrencinin girişimcilik becerisinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmacı tarafından gerekli izinler alındıktan **(Ek-3)** sonra ölçek, bu araştırma kapsamında bir Bilim ve Sanat Merkezinde öğrenim gören ilkokul 4. sınıf düzeyindeki 164 üstün yetenekli öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin bu çalışma grubundaki Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları ise; kendine güven boyutunda .73, başarma ihtiyacı boyutunda .71, kişisel fayda boyutunda .63 ile liderlik ve sorumluluk boyutunda .69 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2006) göre .70 ve üzerindeki güvenirlik katsayısının bir test için yeterli olduğu kabul edilmektedir.

Bu araştırmada kişisel fayda boyutunda .63 ile liderlik ve sorumluk boyutunda .69 olarak bulunan güvenirlik katsayılarının sınırda veya görece düşük çıkması, çalışma grubunun özgün yapısından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca bu çalışmanın üstün yetenekli ve yaş düzeyi olarak orijinal ölçek grubundan farklı bir örneklemle yürütülmüş olması bu durumda etkili olmuş olabilir. Ancak ölçeğin genel güvenirlik katsayısının kabul edilebilir düzeyde olması ve alt boyutların kuramsal yapıyı yansıtması göz önüne alındığında; ölçeğin bu araştırma kapsamında güvenilir ölçümler sunduğu kabul edilmiştir.

3.3.3. Eleştirel Düşünme Ölçekleri

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belirleyebilmek amacıyla bu araştırmada Demir (2006) tarafından geliştirilen eleştirel düşünme ölçekleri kullanılmıştır. Demir, Eleştirel Düşünme Ölçekleri (EDÖ) geliştirilirken Amerikan Felsefe Birliği'nin desteğini alan Facione başkanlığında gerçekleşen Delphi Projesi'ndeki uzmanların görüş birlikleri ile ortaya çıkan altı eleştirel düşünme alanını içerecek şekilde geliştirildiğini ifade etmiştir. Analiz, değerlendirme, çıkarım, yorumlama, açıklama ve öz düzenlemeden oluşan tüm bu eleştirel düşünme beceri alanları için önceki ölçeklerden ve uzmanlardan edinilen bilgi ve görüşlerden yola çıkarak ölçek geliştirilmiştir. Ölçek ilkokul dördüncü sınıf ve ortaokul beşinci sınıf öğrencilerini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu yaş grubunda yer alan öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimleri incelendiğinde belirgin farklılıklar olmayacağı düşünülmektedir (Demir, 2006, s.114).

Eleştirel düşünme beceri ölçeklerini Demir (2006, s.114-132) şöyle açıklamıştır.

- **Eleştirel düşünme-analiz ölçeği:** Analiz ölçeği 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek puanlaması doğru cevaplanan sorular 1 puan, yanlış cevaplanan sorular ise 0 puan verilerek yapılmıştır. Öğrencilerin alacağı puanlara göre düşük, orta veya yüksek düzeyde bir eleştirel düşünme-analiz becerisini temsil etmektedir.
- **Eleştirel düşünme-değerlendirme ölçeği:** Değerlendirme ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin her doğru cevabı 1 puan, yanlış cevapları ise 0 puan olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin aldıkları puanlar üzerinde düşük, orta ya da yüksek düzeyde eleştirel düşünme-değerlendirme becerisine sahip olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.
- **Eleştirel düşünme-çıkarım ölçeği:** Çıkarım ölçeği 8 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin doğru yaptıkları madde 1, yanlış yaptıkları madde ise 0 puan olarak belirlenmiştir. Düşük, orta ya da yüksek düzeyde eleştirel düşünme-çıkarım becerisini temsil etmektedir.
- **Eleştirel düşünme-yorumlama ölçeği***:* Yorumlama ölçeği; 10 maddeden oluşmakta olup, öğrencilerin doğru cevapladıkları madde 1, yanlış cevapladıkları madde ise 0 puan olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin aldıkları puanlar ile düşük, orta ya da yüksek düzeyde eleştirel düşünme-yorumlama becerisine sahip olup olmadıklarını belirlenmeye çalışılmıştır.
- **Eleştirel düşünme-açıklama ölçeği:** Açıklama ölçeği, 9 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin doğru yaptıkları madde 1 puan, yanlış yaptıkları madde ise 0 puan olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin; düşük, orta ya da yüksek düzeyde eleştirel düşünme-açıklama becerisine sahip olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.
- **Eleştirel düşünme-öz düzenleme ölçeği:** Öz düzenleme ölçeği 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlamasında olumlu ifadeler için her zaman (2 puan), bazen (1 puan), hiçbir zaman (0 puan) olarak belirlenirken, olumsuz ifadelerde ise her zaman (0 puan), bazen (1 puan), hiçbir zaman (2 puan) olarak belirlenmiştir. Bu ölçek ile öğrencilerin düşük, orta ya da yüksek eleştirel düşünme- öz düzenleme becerisine sahip olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Oluşturulan Eleştirel Düşünme Ölçekleri toplam 56 sorudan oluşmuştur ve öğrencilerin yanıt verme süresi ise 40 dakika olarak belirlenmiştir. Ölçeklerin güvenirlik kat sayılarını Demir (2006) şöyle ifade etmiştir: Eleştirel Düşünme – Analiz Ölçeği 0.708, Eleştirel Düşünme- Çıkarım Ölçeği 0.855, Eleştirel Düşünme-Yorumlama Ölçeği 0.696, Eleştirel Düşünme-Açıklama Ölçeği 0.768 ve Eleştirel Düşünme- Öz düzenleme Ölçeği 0910 olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından gerekli izinler alındıktan sonra (**Ek-4)** ölçek araştırma kapsamında kullanılmıştır.

3.3.4. Karar Verme Becerisi Ölçeği

Öğrencilerin karar verme becerilerinde bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Sever & Ersoy (2019) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencileri için Karar Verme Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Karar verme ölçeği tek faktörlü bir yapıda ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçek dörtlü Likert tipinde hazırlanmış olup her zaman (4 puan), genellikle (3 puan), ara sıra (2 puan) ve hiçbir zaman (1 puan) şeklinde dereceler üzerinden yanıtlanmaktadır Ölçekten en az 15 en fazla 60 puan alınmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpa iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur (Sever, 2018, s.48). Araştırmacı tarafından gerekli izinler alındıktan sonra (**Ek-5)** ölçek araştırma kapsamında kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlığı Cronbach Alpha katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin araştırma kapsamında kullanılabilecek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.5. Araştırmacı Günlükleri

Eğitim araştırmalarında öğretmen günlükleri; öğretmenlerin öğrenme sürecine ilişkin ilk deneyimlerini, öğrencilerle yürüttükleri etkinlikleri ve mesleki yaşamlarına dair ayrıntıları sistematik biçimde kayıt altına almaya olanak sağlayan önemli veri kaynaklarını oluşturmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2022). Bu araştırmada, araştırmacı günlüklerinden elde edilen nitel veriler, nicel ölçümlerle ortaya konan girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerindeki değişimlerin sadece doğrulanması amacıyla değil, bu değişimlerin arkasında yer alan öğretimsel süreçleri, sınıf içi etkileşimleri ve uygulama sürecindeki kritik bağlamsal dinamikleri açıklamak amacıyla kullanılmıştır. Günlükler aracılığıyla, istatistiksel analizlerle doğrudan açıklanamayan öğrenci tepkileri, öğrenme sürecindeki kırılma noktaları ve uygulamanın işleyişine ilişkin

bulgular ortaya konulmuş, böylece gömülü nitel veriler, deneysel işlemin nicel sonuçlarını bağlam içinde anlamlandıran ve araştırmanın iç geçerliğini güçlendiren açıklayıcı bir işlev üstlenmiştir. Araştırmacı günlüğü örneğine **Ek-6**'da yer verilmiştir.

3.3.6. Öğrenci Günlükleri

Araştırma sürecini öğrencilerin bakış açısıyla analiz edebilmek, bireysel yorumlara ulaşabilmek amacıyla öğrenci günlükleri oluşturulmuştur. Yıldırım & Şimşek (2016), günlüklerin "bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı" olabileceğini belirtmektedir. Bu araştırmada öğrenci günlükleri, nicel verilerle ölçülen beceri gelişiminin sürece yayılan içsel dinamiklerini ortaya koymak ve öğrenme deneyimlerinin nasıl şekillendiğini izlemek amacıyla kullanılmıştır. Öğrenci günlükleri, öğrencilerin etkinlik sürecinde deneyimledikleri bilişsel ve duyuşsal yansımaları kendi ifadeleriyle kayıt altına alarak, istatistiksel sonuçların nasıl ve hangi öğrenme deneyimleri yoluyla oluştuğunu öğrenci perspektifinden açıklamaya hizmet etmiştir.

Öğrenci günlükleri oluşturulmadan önce pilot çalışma sırasında öğrencilerin günlük yazmayı bilmedikleri görülmüştür. Araştırmacı bunun üzerine alanyazın taraması yaparak, araştırmalarda kullanılan öğrenci günlüklerini incelemiştir. Daha sonra bu araştırmada kullanılmak üzere öğrenci günlüğü için bir çerçeve oluşturulmuş ve bu günlüklerle ilgili uzman görüşü alınmıştır. Alınan geri bildirimlerden sonra günlüklere son şekli verilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilere her etkinlik uygulamasının ardından günlükler verilmiştir. Öğrencilerin günlüklere isim yazmamaları istenmiş ve nasıl dolduracakları araştırmacı tarafından detaylı bir biçimde hem uygulama öncesi hem de günlükleri yazma aşamasında ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Her öğretim süreci sonrasında öğrencilerin doldurdukları günlükler toplanmıştır. Toplanan veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında kayıt altına alınmıştır. Öğrenci günlüklerinde, o derste uygulaması yapılan girişimcilik öğretimi etkinliğine yönelik olarak sorular yer almıştır. Öğrenci günlüğü örneğine **Ek-7**'de yer verilmiştir. Öğrenci günlüklerinde aşağıdaki sorulara yer verilmiştir.

- "Bugün derste neler öğrendim?"
- "Bugün derste öğrendiklerimle daha önceden bildiklerim arasında bağlantı var mıydı? Varsa nelerdi?"

- “Bugün derste işlediğimiz konu ile ilgili aklıma takılan yerler var mı? Eğer varsa neler? Bu kısımlar için derste bir şey yaptım mı?”
- “Bugün derste hoşuma giden şeyler var mıydı? Neler?”
- “Bugün derste beni zorlayan şeyler var mıydı? Neler?”
- “Bugün yaptığımız dersle ilgili eklemek istediklerim?”

3.3.7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Patton (2018, s.341) görüşmeyi şöyle açıklamaktadır: Görüşmenin amacı, diğer insanların dünyaya ve kendi içlerine bakışlarını anlamaktır. Görüşmeler, kişilerin bu bakış açılarının anlaşılabilir, bilindik ve ortaya çıkarılabilir olduğu varsayımını temele alır. Görüşmeler, bir kişinin zihninden geçenleri gün ışığına çıkarmak ve onların yaşam deneyimlerini bütünleştirmek amacıyla yapılmaktadır. Girişimcilik öğretimi uygulamasına yönelik öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla, alan yazın taraması yapılarak yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılmak üzere açık uçlu görüşme soruları oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmanın amacına uygun olarak öğretim uygulamasının tamamlanmasının ardından nicel verilerle ölçülen beceri gelişiminin öğrenciler tarafından nasıl anlamlandırıldığını ve bu değişimin yaşamlarına yansımalarını derinlemesine incelemek amacıyla kullanılmıştır. Bu doğrultuda görüşme verileri, nicel bulguların nedenlerini geriye dönük bir bakış açısıyla açıklayan ve bulguların bağlamsal yorumlanmasını sağlayan tamamlayıcı bir işlev üstlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları için alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan geri bildirimler üzerinden görüşme soruları revize edilerek son şekli verilmiştir. Görüşmeler uygulama yapılacak olan Bilim ve Sanat Merkezine devam eden beş dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmış ve soruların anlaşılırlığına yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşlerinin alınmasının ardından görüşme sorularının uygulanabilir olduğu tespit edilerek asıl uygulamaya geçilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrenci görüşmeleri, her bir öğrenci ile yaklaşık 15 ile 25 dakika arasında sürmüştür. Araştırma kapsamında kullanılmış olan görüşme soruları **Ek-8**’de yer almaktadır.

3.3.8. Veri Toplama Araçlarının Araştırma Soruları ile İlişkisi

Araştırmanın amacı ve soruları baz alınarak ortaya çıkan bu araştırma kapsamında, kullanılan veri toplama araçları ve araştırma soruları arasındaki ilişki Tablo 6'te gösterilmiştir.

Tablo 6.
Araştırma Soruları ile Veri Toplama Araçları Arasındaki İlişki

Araştırma Soruları	Veri Toplama Araçları
1. Üstün yetenekli öğrencilerde girişimcilik öğretimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin girişimcilik ölçeği ön test puanları kontrol altına alındığında, son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?	Girişimcilik Ölçeği
2. Üstün yetenekli öğrencilerde girişimcilik öğretimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ölçekleri ön test puanları kontrol altına alındığında, son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?	Eleştirel Düşünme Ölçekleri
3. Üstün yetenekli öğrencilerde girişimcilik öğretimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin karar verme becerisi ön test puanları kontrol altına alındığında, son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?	Karar Verme Becerisi Ölçeği
4. Üstün yetenekli öğrencilere girişimcilik öğretimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin görüşme, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüklerine göre uygulamaya ilişkin deneyimleri nasıldır?	Görüşme Formu Öğrenci Günlükleri Araştırmacı Günlükleri

3.4. Verilerin Analizi ve Çözümlenmesi

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda "Girişimcilik Ölçeği", "Eleştirel Düşünme Ölçekleri" ve "Karar Verme Becerisi Ölçeği" ile elde edilen nicel veriler, IBM SPSS 25 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analiz öncesinde normal dağılıp gösterip göstermediği incelenmiştir.

Sürekli bir değişkene ait verilerden elde edilen puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediği ilk olarak çarpıklık katsayısı ile incelenebilir. Çarpıklık katsayısı -1 ile +1 sınırları içerisindeyse, puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. İkinci olarak ise grafik incelemesi yöntemi kullanılarak normallik incelenebilir. Normal dağılım eğrisinin de çizdirdiği histogram, gövde-yaprak diyagramı, aşırı puanların da gözlemlendiği kutu-çizgi grafiği, normal Q-Q grafiği kullanmak normalliği incelemek için kullanılabilir. Normallik konusunda kullanılan bir diğer yöntem ise normallik testleridir. Bu testleri üç farklı test oluşturmaktadır. Birinci testte, çarpıklık katsayısının standart hatasına bölünmesi ile elde edilecek z- istatistiğinin α=.05 için 1.96 ve α=.01 için 2.58'den küçük çıkıyor olması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilmektedir. Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ve Shapiro-Wilk testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemek için kullanılan testlerdir. Bu testlerden grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testi, grup büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testi ile puanların normalliği incelenmektedir. Analiz sonucunda hesaplanan p değeri α=.05'den büyük çıkması durumda, bu anlamlılık düzeyinde puanların uygun olduğu ve normal dağılım gösterdiği yorumu yapılır (Büyüköztürk, 2006, s. 40-42).

Araştırmada öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Bu çalışmadaki grup büyüklüğü 50'den küçük olması sebebiyle Shapiro-Wilk testi kullanılmış olup sonuçlar Tablo 7'da yer almaktadır.

Tablo 7.
Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Veri Toplama Araçları	Gruplar	Shapiro-Wilk	p
Girişimcilik Ölçeği Ön-test	Deney	.964	.44
	Kontrol	.944	.15
Girişimcilik Ölçeği Son-test	Deney	.953	.24
	Kontrol	.959	.35
Eleştirel Düşünme Analiz Ölçeği Ön-Test	Deney	.934	.07
	Kontrol	.932	.07
Eleştirel Düşünme Analiz Ölçeği Son-Test	Deney	.983	.56
	Kontrol	.961	.43
Eleştirel Düşünme Değerlendirme Ölçeği Ön-Test	Deney	.984	.51
	Kontrol	.948	.06
Eleştirel Düşünme Değerlendirme Ölçeği Son-Test	Deney	.968	.08
	Kontrol	.939	.10
Eleştirel Düşünme Çıkarım Ölçeği Ön-Test	Deney	.944	.11
	Kontrol	.918	.06
Eleştirel Düşünme Çıkarım Ölçeği Son-Test	Deney	.964	.43
	Kontrol	.966	.44
Eleştirel Düşünme Yorumlama Ölçeği Ön-Test	Deney	.954	.24
	Kontrol	.942	.14
Eleştirel Düşünme Yorumlama Ölçeği Son-Test	Deney	.919	.04
	Kontrol	.937	.06
Eleştirel Düşünme Açıklama Ölçeği Ön-Test	Deney	.933	.08
	Kontrol	.932	.07
Eleştirel Düşünme Açıklama Ölçeği Son-Test	Deney	.935	.09
	Kontrol	.939	.09
Eleştirel Düşünme Öz Düzenleme Ölçeği Ön-Test	Deney	.951	.20
	Kontrol	.956	.29
Eleştirel Düşünme Öz Düzenleme Ölçeği Son-Test	Deney	.973	.64
	Kontrol	.922	.09
Karar Verme Becerisi Ölçeği Ön-Test	Deney	.981	.86
	Kontrol	.945	.17
Karar Verme Becerisi Ölçeği Son-Test	Deney	.959	.32
	Kontrol	.915	.030

Tablo 7 incelendiğinde, “Girişimcilik Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Ölçekleri” ve “Karar Verme Becerisi Ölçeği” ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p>.05$). Son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde hem deney hem de kontrol grubunda “Girişimcilik Ölçeği”, “Eleştirel Düşünme Ölçekleri” son test puanları ile deney grubunun “Karar Verme Becerisi Ölçeği” son test puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ancak kontrol grubunun “Karar Verme Becerisi Ölçeği” son test puanlarına ait Shapiro-Wilk testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Bu durumda normallik varsayımlarını karşılama açısından bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla çarpıklık

katsayısına bakılmıştır. Kontrol grubunun "Karar Verme Becerisi Ölçeği" son test puanlarının çarpıklık katsayısının (.445) olduğu tespit edilmiştir. Tabachnick & Fidel (2013) bu değerin -1.5 ile +1.5 arasında olmasının puanların normal dağılım gösterdiği sonucunu ulaşılabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılım göstermesi sonucunda parametrik test yapılmasına karar verilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grupları arasında "Girişimcilik Ölçeği", "Eleştirel Düşünme Ölçekleri" ve "Karar Verme Becerisi Ölçeği" ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla t-testi yapılarak test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda grupların ön test puanları arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığı görülmüştür. Ön test-son test deney ve kontrol gruplu bir araştırmada, yapılan deneysel işlemin etkisine odaklanıldığı ve son testin etkisini ortaya çıkarmanın amaçlandığı durumlarda, en uygun istatistiksel işlem, ön testin kontrol altına alındığı tek faktörlü kovaryans analizinin kullanılmasıdır (Büyüköztürk, 2006; Can, 2023). Dolayısıyla bu araştırmada temel analiz yöntemi olarak tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) belirlenmiştir.

Kovaryans analizinden elde edilebilecek sonuçların doğruluğu için belirli koşulların sağlanması gerekir. Bu koşullar şöyledir: Araştırmada yer alan deney ve kontrol grubunun birbirinden bağımsız olması koşulu sağlanması gerekir. Her bir grubun bağımlı değişkenine ait puanların normal dağılım sergilediği ve varyanslarının eşit olması koşulunun sağlanması gerekir. Bağımlı değişkenler ve kontrol değişkenleri arasında doğrusal bir ilişki olması, kontrol değişkenleri ile bağımsız değişkenlerin birbirinden bağımsız olması gerekmektedir. Bu koşulların sağlaması birlikte tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılabilmektedir (Büyüköztürk, 2006; Can, 2023). Ayrıca araştırmada elde edilen son ölçüm sonuçlarına göre etki büyüklüğü kısmi eta kare ile belirlenmiştir. Green & Salkind (2005; akt: Can, 2023) eta karenin alacağı değerin $\eta 2<.06$ olmasını düşük; $\eta 2>.06$ olmasını orta ve $\eta 2>.14$ olmasını ise yüksek etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır.

Bu araştırma için, yapılan ön analizlerde; "Girişimcilik Ölçeği", "Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği" ve "Karar Verme Becerisi Ölçeği" genel puanları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeklerinden "Değerlendirme, Yorumlama ve Öz Düzenleme" alt boyutlarında tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) için gerekli tüm varsayımların sağlandığı görülmüş ve analizler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Ancak, Girişimcilik Ölçeği'nin tüm alt boyutları ile Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeklerinden "Çıkarım" ve "Açıklama" alt boyutlarında kovaryans analizine ilişkin varsayımların

(regresyon eğimlerinin homojenliği) sağlanamadığı görülmüştür. Bu nedenle, söz konusu alt boyutlarda deneysel işlemin etkisini incelemek amacıyla ön test- son test puanları arasındaki fark puanları hesaplanmıştır. Fark puanlarının normal dağılım göstermesiyle birlikte gruplar arası karşılaştırma yapmak amacıyla ilişkisiz örneklemler t-testi yapılmıştır. Buna ek olarak, Eleştirel Düşünme Becerileri "Analiz" alt boyutunda da ANCOVA varsayımları karşılanamadığı görülmüştür. Ancak bu boyutta ön test ve son test ölçümleri arasındaki değişimi incelemek amacıyla yapılan değerlendirmede, deney ve kontrol gruplarının ön test-son test etkileşimini test etmeye yönelik karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (mixed ANOVA) varsayımlarının sağlandığı görülmüş ve bu nedenle analizde mixed ANOVA kullanılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada sürecinde öğrenci günlükleri, araştırmacı günlükleri ve görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verileri açıklayabilecek kavramları ve ilişkileri ortaya çıkarabilmenin içerik analizinde ana amaç olduğunu Yıldırımı & Şimşek (2016) dile getirmiştir. İçerik analizinin özünü de benzer verileri belirli kavramlar ve temalar etrafında birleştirmek, böylece okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamak oluşturur (Yıldırım & Şimşek, 2016; Güler, Hacıoğlu & Taşğın, 2015). Nitel araştırmalarda veriler dört aşamada analiz edilir:

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Verilerin kodlara ve temalara göre tanımlanması ve düzenlenmesi
4. Bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ve sonuçların çıkarılması (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu doğrultuda nitel verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada görüşme soruları temele alınarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu süreçte öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler görüşme verilerini destekleyici biçimde kullanılmıştır. Ancak analiz sürecinde farklı veri kaynaklarında benzer içeriklerin çok sık tekrarlandığı görülmüştür. Bu durum, verilerin daha bütüncül bir bakış açısıyla yeniden ele alınmasını gerektirmiştir. Bu nedenle ikinci aşamada, tüm nitel veri seti görüşme

sorularından bağımsız olarak yeniden incelenip analiz edilerek birbirini tekrar eden kodlar bir araya getirilerek ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Bu araştırma karma yöntem araştırma deseni ile yapıldığı için, araştırmanın hem nicel hem de nitel kısım için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Nicel kısımda gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yönelik bilgiler, araştırmada kullanılan ölçeklerle ilişkili olarak veri toplama araçları bölümünde yer verilmiştir.

Lincoln & Guba (1985), nitel araştırmanın doğasına daha uygun olduğu düşüncesiyle "geçerlik" ve "güvenirlik" kavramları değil de daha farklı kavramları kullanmışlardır. Kullanmayı tercih ettikleri kavramlar şöyle açıklanabilir: Araştırmaya ait sonuçlar yoluyla gerçeğin doğru biçimde temsili için "iç geçerlik" kavramı yerine "inandırıcılık", sonuçların uygulanabilmesi için "dış geçerlik" kavramı yerine "aktarılabilirlik", tutarlığı sağlayabilme için "iç güvenirlik" kavramı yerine "tutarlık", nesnel- yansız olma için "dış güvenirlik" kavramı yerine "teyit edilebilirlik" kavramıdır. Bu araştırmada inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik ölçütleri sağlanmaya çalışılmıştır.

İnandırıcılık: Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için uzun süreli etkileşim ve derinlemesine odaklanma işe koşulmuştur. Araştırmacının aynı zamanda uygulamanın yapıldığı kurumda öğretmen olması, katılımcıların araştırmacıya güven duymasını sağlamış ve veri toplama sürecinde yapaylıktan uzak, doğal tepkiler vermelerini kolaylaştırmıştır. Araştırmacı uygulama sürecinde ve uygulama öncesindeki tüm dersleri kendisi yürütmüştür. Ayrıca öğrencilerin araştırmacıyı tanıyor olması karşılıklı güven ve daha rahat iletişimin kurulmasını sağlamıştır. Böylelikle araştırmaya katılan öğrenciler doğal davranma davranışlarını sürdürmüşlerdir. Ayrıca araştırmada, öğrencilerin görüşlerinin ve günlüklerinin doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulması inandırıcılığı arttırmıştır.

Analizlerin doğruluğunu ve geçerliğini teyit edebilmek amacıyla yöntem, veri ve araştırmacı üçgenlemesinden yararlanılmıştır. Yöntem üçgenlemesinde; görüşme ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır, böylece elde edilen veriler birbirilerini doğrulama amacıyla kullanılmıştır. Veri üçgenlemesinde; görüşmelerde ortaya çıkan bulgular öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgularla

karşılaştırılmıştır. Araştırmacı üçgenlemesinde elde edilen bulgular, tez izleme komitesi ile alan uzmanları tarafından değerlendirilmiştir.

Aktarılabilirlik: Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik ile evrene yönelik bir genelleme yapmak amaçlanmamıştır. Bunun yerine, araştırmada ulaşılan sonuçların benzer çevrelere ve süreçlere transfer edilebilmesi olanak tanıyacak şekilde, araştırmayı inceleyen kişilerde bir anlayış oluşturması açıklanmaktadır. (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırma kapsamında; dokümanlardan (öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri) ve görüşmelerden elde edilen veriler, doğrudan alıntılar yapılarak ve yorum yapılmadan aktarılmıştır.

Tutarlık: Nitel araştırmalarda olaylar ve olgular daima değiştiği için nicel araştırmalar gibi güvenirlik arayışında değildir. Nitel araştırmalar tutarlığı önemser. Olay ve olguların daima değiştiğini kabullenip bu değişimi araştırmaya tutarlı şekilde yansıtmaya çalışır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmada öğrenci ve araştırmacı günlükleri ile görüşmelerden elde edilen veriler kapsamlı bir biçimde incelenmiştir. Bulgular kısmında günlükler, görüşmeleri destekleyecek şekilde alıntılanarak aktarılmıştır. Ayrıca görüşmeler sonunda ve günlüklerden elde edilen veriler alan uzmanları tarafından incelenerek kodların ve temaların tutarlık incelemesi yapılmış ve görüş uyumuna bakılmıştır. Bu bağlamda Miles & Huberman'a (2015) göre kodlayıcılar arası güvenirliğin belirlenmesinde, görüş birliği ile görüş ayrılığı oranına dayalı bir hesaplama yöntemi (Güvenirlik=görüş birliği/[görüş birliği +görüş ayrılığı]) kullanılmaktadır. Bu araştırmada, araştırmacı ile alan uzmanları tarafından gerçekleştirilen kodlamalar söz konusu formül doğrultusunda karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda, araştırmacı ile birinci alan uzmanı arasındaki kodlayıcılar arası uyum %89, araştırmacı ile ikinci alan uzmanı arasındaki uyum ise %96 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler, kodlama sürecinin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ve veri analizinin tutarlı bir biçimde gerçekleştiğini göstermektedir.

Teyit edilebilirlik: Araştırma sürecinde toplanan tüm ham veriler (günlükler ve görüşmeler) gerektiğinde incelenebilmesi amacıyla arşivlenmiştir. Ayrıca araştırmacı dışında farklı iki uzman tarafından ulaşılan sonuçlar ve ham veriler incelenmiştir ve değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ile daha önce yapılan benzer araştırmaların sonuçları karşılaştırılmıştır.

Bu araştırmanın uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin alınmış olup, araştırmaya dahil edilen öğrencilerin gönüllü katılımı sağlanmıştır. Gönüllü katılım için öncelike öğrenci velilerden gerekli izinler alınmış olup **Ek-9**'de yer almaktadır. Daha

sonra öğrencilere bilgilendirme yapılmıştır, böylece uygulama süreci yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3…. şeklinde kodlanarak kimlikleri gizli tutulmuştur.

3.6. Uygulama Basamakları

Bu bölümde araştırma öncesi yapılan pilot uygulama, girişimcilik öğretimi uygulama süreci, girişimcilik öğretimi etkinlik planları ve mevcut çerçeve programa göre yapılan uygulamalar açıklanmıştır.

3.6.1. Pilot Uygulama

Girişimcilik öğretimi uygulaması süresince, herhangi bir sorunla karşılaşma ihtimalini azaltmak amacıyla 2022-2023 eğitim öğretim yılı 1. Döneminde Adana'da bulunan bir bilim ve sanat merkezinde dördüncü sınıfa devam eden 16 öğrenci ile 5 hafta boyunca ve toplam 15 ders saati süresince girişimcilik öğretimi pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte ortaya çıkan sorunlar araştırmacı tarafından not edilmiş ve öğrencilerin etkinliklere yönelik görüşleri alınmıştır. Pilot uygulama sürecinde yaşanan olumsuzluklar ve sorunlara yönelik olarak yapılan düzenlemelere aşağıda yer verilmiştir:

- Girişimcilik öğretim için hazırlanan etkinlikler öğrencilere uygulanmış, öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda bazı etkinlikler temel seviyeye çekilmiştir.
- Öğrencilere günlükleri için formlar doldurularak bir sonraki derste getirilmesi için verilmiştir. Ancak öğrencilerin çoğunun zamanında teslim etmediği veya teslim etmeyi unuttuğu görülmüştür. Bu sorunu çözmek için asıl uygulama sürecinde günlüklerin ders sonunda süre verilerek tamamlanması değişikliğine gidilmiştir.
- Pilot uygulama sırasında birçok öğrencinin günlük yazmayı tam olarak bilmedikleri görülmüştür. Asıl uygulamaya geçilmeden önce ve uygulama sırasında öğrencilerin zorlanmamaları için günlük yazma detaylı biçimde öğrencilere anlatılmıştır.
- Girişimcilik öğretimi için hazırlanan etkinliklerde 40+40 şeklinde blok dersler yapılmasının daha faydalı olduğu görülmüştür. Asıl uygulamada bu duruma göre değişiklik yapılmıştır.

3.6.2. Girişimcilik Öğretimi Etkinlik Planları

Araştırmanın amacına ulaşması ve belirli bir çerçevede ilerleyebilmesi için girişimcilik öğretimine yönelik doküman incelemesi yapılmıştır. Yıldırım & Şimşek'e (2016) göre doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu ve olgulara yönelik olarak yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsamaktadır. Araştırmada doküman inceleme, veri toplama yöntemi olarak tek başına ya da farklı veri toplama yöntemleriyle de beraber kullanılabilmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada öncelikle girişimcilik etkinlikleri ve girişimcilik öğretimine yönelik alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taraması sürecinde YÖK Tez Merkezi, Google Akademik, ULAKBİM TR Dizin veri tabanlarında "girişimcilik" ve "girişimcilik öğretimi" anahtar kelimeleri kullanılarak taramalar yapılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan makale ve tezler arasından, tam metin erişimine açık olan, sosyal bilimler konu alanında yer alan ve uygulamaya yönelik yayınlar incelenmiştir. Ayrıca girişimcilik öğretimine yönelik olarak yurtdışında yapılan araştırmalar da alanyazın kapsamında değerlendirilmiştir.

İlgili dokümanlar incelendikten sonra, üstün yetenekli ilkokul öğrencilerine yönelik girişimcilik öğretimi kazanımları belirlenmiştir. Bu kazanımlar arasından öğretimin yapılacağı gruba uygun olanlar, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Ardından araştırmacı girişimcilik öğretimine yönelik etkinlik planları hazırlamıştır. Hazırlanan etkinlik planları; "etkinlik adı, önerilen süre, sınıf düzeyi, kazanımlar, disiplinler arası iş birliği, öğretim yöntem ve teknikler, araç-gereçler, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme" başlıklarından oluşmaktadır. Girişimcilik etkinlikleri planlarından örneklere **Ek-10**'da yer verilmiştir.

3.6.3. Girişimcilik Öğretimi Uygulama Süreci

Girişimcilik öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerin girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerisine etkisini belirlemek amacıyla hazırlanan bu tez çalışmasının asıl uygulaması 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci "6 Şubat 2023" depreminden etkilenen şehirlerden biri olan Adana'da yapıldığı için yaşanan olağanüstü şartlar göz önüne alınmış ve bu doğrultuda planlama yeniden yapılmıştır. Yeni planlama ile girişimcilik öğretimi kapsamında, 9 hafta süren ve toplam 34 saatlik bir öğretim süreci gerçekleştirilmiş olup onuncu haftada son test ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma 27 Mart 2023 de başlayıp 11 Haziran 2023 tarihinde sona ermiştir. Bu süreçte yapılan iş ve işlemler Tablo 8’e açıklanmıştır.

Tablo 8.
Girişimcilik Öğretimi Etkinliklerinin Uygulama Süreci

Hafta No	Tarih	Süre	Yapılanlar
1	27.03.2023- 02.04.2023	40+40’ 40+40’	• Ön testlerin uygulanması • *Girişimciliği öğreniyorum* etkinlik planının uygulanması (1. etkinlik)
2	03.04.2023- 09.04.2023	40+40’ 40+40’	• *Girişimcilik türlerini öğreniyorum* etkinlik planının uygulanması (2. etkinlik)
3	10.04.2023- 16.04.2023	40+40’ 40+40’	• *Hedeflerin yeterince akıllı mı* etkinlik planının uygulanması (3. etkinlik) • *Bir fikirden geleceğe bir adım* etkinliğinin uygulanması (4. etkinlik)
	17.04.2023- 23.04.2023		• Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği ara tatil haftası
4	24.04.2023- 30.04.2023	40+40’ 40+40’	• *Bir problemi çözüyor, iş fikrimi buluyorum* etkinlik planının uygulanması (4. etkinlik)
5	01.05.2023- 07.05.2023	40+40’ 40+40’	• *Fırsat mı tehdit mi? Karar Ver!* etkinlik planının uygulanması (5. etkinlik)
6	08.05.2023- 14.05.2023	40+40’ 40+40’	• *İş planı yapmayı öğreniyorum* etkinlik planının uygulanması (6. etkinlik) • *Ürünümü Yapıyorum* etkinlik planının uygulanması (7. etkinlik)
	15.05.2023- 21.05.2023	40’ 40’ 40+40’	• *Ürünümü yapıyorum* etkinlik planının uygulanması (7. etkinlik devamı) • *Pazara gidelim* etkinlik planının uygulanması (8. etkinlik) • *Bütçemi oluşturuyorum* etkinlik planının uygulanması (9. etkinlik)
8	22.05.2023- 28.05.2023	40+40’ 40+40’	• *Marka olma yolunda* etkinlik planının uygulanması (10. etkinlik) • *Zamanım değerli* etkinlik planının uygulanması (11. etkinlik)
9	29.05.2023- 04.06.2023	40+40’ 40+40’	• *Kim lider olmak ister* etkinlik planının uygulanması (12. etkinlik) • *Asansördeyim vakit yok, çabuk ol!* etkinlik planının uygulanması (13. etkinlik)
10	05.06.2023- 11.06.2023	40+40’ 40+40’	• Son testlerin yapılması • Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanması

Araştırmada uygulanan girişimcilik öğretimi etkinlikleri, öğrencilerin aktif katılımını, yaparak-yaşayarak öğrenmelerini ve iş birliği yapmalarını temel alan 13 etkinlikten oluşmaktadır. 10 hafta süren bu süreçte gerçekleştirilen deneysel müdahalenin içeriği ve işleyişi aşağıda özetlenmiştir.

1. **Temel kavramlar ve farkındalık:** Sürecin başında öğrencilere "Girişimciliği Öğreniyorum" ve "Girişimcilik Türlerini Öğreniyorum" etkinlikleri uygulanmıştır. Bu etkinlikler iki hafta sürmüştür. Bu aşamada girişimciliğin tanımı, sosyal girişimcilik ve çocuk girişimciliğini de içine alan girişimcilik türleri videolar ve örnek olaylar üzerinden tartışılmıştır. Öğrencilerin bu süreçte çevrelerindeki problemleri fark etmeleri ve "Ben de girişimci olabilir miyim?" sorusu üzerinde düşünmeleri sağlanmıştır.
2. **Hedef Belirleme ve Fikir Üretme:** Araştırmanın 3. ve 4. Haftasında öğrencilerin fikirlerini somutlaştırmaları amacıyla "Hedeflerin Yeterince Akıllı mı?" etkinliği ile SMART hedefler yazma çalışmaları yapılmıştır. Burada öğrencinin günlük yaşamında yer alan hedefler üzerinde durulmuştur. Ardından "Bir Problemi Çözüyor, İş Fikrimi Buluyorum" etkinliğinde öğrenciler, kendi yaşamları ve çevrelerindeki problemleri tespit ederek bunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Öğrenciler ders süresince günlük yaşamda karşılaşılabilecek örnek bir probleme çözüm bulmayı (köprü problemi gibi) sınırlı malzeme ve kriterlere uygun olarak tasarım yapmaları yönünde takımlar halinde deneyimlemişlerdir. Öğrencilerin getirdiği çözüm önerilerinin iş fikrine dönüşme durumu incelenmiş ve iş fikrine dönüştürmeleri için öğrenciler gerektiğinde desteklenmiştir. Bu süreçte öğrenciler problemlere birden fazla çözüm yolu üretmeleri ve en iyi fikri seçmeleri için teşvik edilmiştir.
3. **Analiz ve Karar Verme:** Öğrencilere "Fırsat mı Tehdit mi? Karar Ver!" ve "İş Planı Yapmayı Öğreniyorum" etkinlikleri uygulanmıştır. Öğrenciler özellikle SWOT analizini hem günlük yaşamda hemde yapmak istedikleri projeler için deneyimlemişler ve durum değerlendirmesi yapmayı öğrenmişlerdir. Öğrenciler önceki derslerde belirledikleri iş fikri veya yeni bir fikir üzerinden iş planı yapmayı öğrenmişlerdir. İş planı yaparken öğretmen öğrencilerin süreçte ihtiyaç duydukları anlarda mentor olarak destek vermiştir.

4. **Ürün Geliştirme, Planlama ve Bütçe:** Öğrenciler belirledikleri iş fikrini somut bir çıktıya dönüştürmek için "Ürünümü Yapıyorum" etkinliği kapsamında prototip üretmişlerdir. Ancak malzeme ve olanakların sınırlı olması nedeniyle öğrencilerle ortak olarak belirlenen bir ürün için prototip tasarlanmış ve öğrenciler üretmişlerdir (doğa dostu oyuncak yapımı). "Pazara Gidelim" etkinliğinde ise öğrenciler bir ürün ortaya çıkardıklarında bu ürünün hedef kitlesini belirlemeyi öğrenmişlerdir. "Bütçemi Oluşturuyorum" etkinliğinde ise öğrenciler gelir ve gider dengesi kurmayı, kaynakları verimli kullanmayı, kişisel bütçelerini yapmayı deneyimlemişlerdir. Ayrıca önceki etkinliklerde yaptıkları ürün içinde maliyet hesabı yapmayı denemişlerdir.
5. **Markalaşma, Liderlik ve Sunum:** Öğrenciler sürecin sonuna doğru yaklaşırken "Marka Olma Yolunda" etkinliği ile hem kişisel hem de kendi girişimleri için marka belirlemeyi, markanın önemi ve logo tasarımı yapmışlardır. "Kim Lider Olmak İster?" etkinliğinde de liderlik özellikleri üzerinden vaka analizleri yapmışlar, liderlik ve girişimcilik arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. "Zamanım Değerli" etkinliği ile hem girişimcilik bağlamında hem de günlük yaşam bağlamında zaman yönetimi ve tekniklerini uygulamalı olarak öğrenmişlerdir. Son olarak "Asansördeyim Vakit Yok, Çabuk Ol!" etkinliği ile öğrencilerin hem sunum tekniklerini hem topluluk konuşmasını hem de öğrencilerin günlük yaşamları ile girişimcilik sunumları gibi durumlarla karşılaştıklarında projelerini kısa sürede ve etkili bir şekilde anlatmayı deneyimleyerek sunum yapmışlardır.

Tüm süreç boyunca dersler soru-cevap, beyin fırtınası, takım çalışması, vaka analizi, oyunlaştırma, proje tabanlı öğrenme gibi yöntemlerle yürütülmüş; öğrencilerin süreçteki deneyimleri günlükler aracılığıyla kayıt altına alınmıştır.

3.6.4. Kontrol Grubunda Derslerin İşlenişi

Kontrol grubunda yapılan uygulama deney grubundaki uygulamadan farklı olmuştur. Bu gruptaki öğrencilere bilim ve sanat merkezleri çerçeve programında yer alan modüller içerisindeki "Değerler Eğitimi", "Kültürel Ögeler", "Milli ve Manevi Değerler", "Astronomi", "Çocuk Hakları", "Millî Mücadele ve Atatürk", "Dünya Vatandaşlığı" temalar doğrultusunda ders etkinilkleri yapılmıştır. Bu gruptaki

öğrencilerle dersi araştırmacı yürütmüştür. Bu gruptaki dersler de etkinliklerin süreleri "6 Şubat 2023" depremi nedeniyle eğitim öğretimin geç başlamasına yönelik olarak yeniden planlanmıştır. Yeni planlama ile bilim ve sanat merkezleri çerçeve programında sözü edilen temalar doğrultusunda ders etkinlikleri gerçekleştirilmiş olup, bu grupta etkinlikler 27 Mart 2023 tarihinde başlamış ve 11 Haziran 2023 tarihinde sona ermiştir. Kontrol grubundaki derslerin işlenişine yönelik örnek etkinlik planlarına **Ek-11**'de yer verilmiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı, pilot uygulama, girişimcilik öğretimi uygulaması ve kontrol grubunun uygulayıcısı olarak kendisi yer almıştır. Araştırmacı deney ve kontrol grubunun yer aldığı bir bilim ve sanat merkezinde çalışmaktadır. Araştırmacı her iki gruba da mümkün olduğunca yansız ve objektif davranmıştır. Ayrıca araştırmanın uygulama süreci 6 Şubat 2023 tarihinde gerçekleşen deprem felaketinde etkilenen Adana ilinde gerçekleşmiştir. Bu süreçte araştırmacı, öğrencilerin iyilik hallerini gözetmiştir. Araştırmacı çeşitli kurumlardan online ve yüz yüze olmak üzere girişimcilik eğitimleri almıştır. Araştırmacı üstün yetenekli öğrencilerle on yıldır aktif olarak çalışmakta olup, üstün yetenekli öğrenciler için ders etkinlikleri geliştirme eğitimleri almış ve etkinlik yazma çalıştaylarına da katılmıştır. Ayrıca araştırmacı girişimcilik etkinliklerini program geliştirme ve üstün yetenekliler alanında uzman bir akademisyenler, girişimcilik eğitimi almış BİLSEM öğretmenleri ile girişimcilik eğitimi alanında lisansüstü eğitim almış eğitmenlerin görüşleri doğrultsunda geliştirilmiştir. Araştırmacı verileri toplama ve analiz etme sürecini kendisi yürütmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Girişimcilik öğretiminin, üstün yetenekli öğrencilerin girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümde, veri toplama sürecinde uygulanan nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda analiz edilerek sunulmuştur.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusunda, üstün yetenekli öğrencilere girişimcilik öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu ile kontrol grubunun girişimcilik ölçeği ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol grubu öğrencilerinin girişimcilik ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla veriler tek faktörlü kovaryans analizi ile test edilmiştir. Öğrencilerin girişimcilik ölçeğinden aldıkları ön-test, son-test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri ile kovaryans analizinde hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan son test düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Girişimcilik Ölçeği Ön Test ve Son-Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son Test Düzeltilmiş Ortalama Puanları ve Standart Hata Değerleri Puanları

Girişimcilik Ölçeği (Genel)		**N**	**$\bar{X}$**	**ss**	**Düzeltilmiş $\bar{X}$**	**SH**
Deney	Ön-test	28	63.82	4.09		
	Son-test	28	71.75	4.76	71.79	.80
Kontrol	Ön-test	27	63.96	5.30		
	Son-test	27	63.52	4.88	63.48	.81

Tablo 9 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin girişimcilik ölçeğinden aldıkları ön-test puanlarının $\overline{X} = 63.82$, son-test puanlarının $\overline{X} = 71.75$ ve düzeltilmiş son-test puanlarının $\overline{X} = 71.79$ olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise girişimcilik ölçeğinden aldıkları ön-test puanlarının $\overline{X} = 63.96$, son-test puanlarının $\overline{X} = 63.52$ ve düzeltilmiş son-test puanlarının $\overline{X} = 63.48$ olduğu görülmektedir. Grupların ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Girişimcilik Ölçeği Ön-Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η2
Ön-Test (kontrol değişkeni)	302.029	1	302.029	16.92	.00	.25
Grup	947.374	1	947.374	53.08	.00	.51
Hata	927.962	52	17.845			
Toplam	5254310.00	55				
Düzeltilmiş Toplam	2161.345					

Tablo 10 incelendiğinde, grupların girişimcilik ölçeği ön-test puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [F(1-52)=53.08, p<.05]. Düzeltilmiş son test ortalamaları açısından incelendiğinde, bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan girişimcilik öğretiminin, öğrencilerin girişimcilik becerisi üzerinde yüksek düzeyde (η2=.51) etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin girişimcilik ölçeği alt boyutlarından aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla kovaryans analiz koşullarının karşılanamaması nedeniyle son test-ön test fark puanlarına bakılmış ve dağılımların normal olduğu anlaşıldığından ilişkisiz ölçümler için t-testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Girişimcilik Ölçeği Alt Boyutlar Ön Test ve Son-Test Fark Puanlarının İlişkisiz Örneklemler için T-Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	**Gruplar**	**N**	**$\overline{X}$**	**ss**	**t**	**sd**	**P**	**d**
Kendine Güven	Deney	28	4.46	3.77	5.17	45.81	.000	1.53
	Kontrol	27	.07	2.38				
Liderlik ve Sorumluluk	Deney	28	1.35	2.00	3.75	36.34	.001	1.24
	Kontrol	27	-.18	.83				
Kişisel Fayda	Deney	28	1.03	2.70	1.91	37.42	.063	
	Kontrol	27	-.03	1.19				
Başarma İhtiyacı	Deney	28	1.07	2.37	2.43	39.66	.020	0.78
	Kontrol	27	-.14	1.16				

Tablo 11 incelendiğinde, girişimcilik ölçeği kendine güven alt boyutunda fark puanlarının ortalamasının deney grubunda ($\overline{X} = 4.46$) ve kontrol grubunda ($\overline{X} = .07$) olduğu görülmektedir. Fark puan ortalamaları ilişkisiz örneklemler için t-testi ile karşılaştırılmış olup, kendine güven alt boyutu fark puan ilerlemesinin girişimcilik öğretimi yapılan deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklı olduğu ortaya çıkmıştır [t(45.81)=5.17, p<.05].

Tablo 11'de görüldüğü üzere girişimcilik ölçeği liderlik ve sorumluk alt boyutu fark puan ortalamaları deney grubunda $\overline{X} = 1.35$ ve kontrol grubunda $\overline{X} = -.18$ olup deney grubunun puan ortalamaları yüksektir. Fark puan ortalamaları ilişkisiz örneklemler için t-testi ile karşılaştırılmış ve liderlik ve sorumluluk alt boyutu fark puan ilerlemesinin deney grubunda kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede farklı olduğu belirlenmiştir [t(36.34)=3.75, p<.05].

Girişimcilik ölçeği kişisel fayda alt boyutu fark puanı ortalamaları Tablo 11'de incelendiğinde, deney grubunun $\overline{X} = 1.03$ ve kontrol grubunun ise $\overline{X} = -.03$ olduğu ve deney grubunda fark puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Fark puan ortalamaları ilişkisiz örneklemler için t-testi ile karşılaştırıldığında, kişisel fayda alt boyutunda deney grubu ile kontrol grubunun fark puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [t(37.42)=1.91, p>.05].

Tablo 11'de yer alan girişimcilik ölçeği başarma ihtiyacı alt boyutunun fark puanları ortalamasının deney grubunda $\overline{X} = 1.07$ ve kontrol grubuda $\overline{X} = -.14$ olarak bulunmuştur. Fark puan ortalamaları ilişkisiz örneklemler için t-testi ile kıyaslanmış olup, başarma ihtiyacı alt boyutu fark puan ilerlemesinin deney grubunda, kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir [t(39.66)=2.43, p<.05].

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu ile üstün yetenekli öğrencilere girişimcilik öğretimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun eleştirel düşünme becerileri ölçekleri ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla istatiksel analizler yapılmıştır. Eleştirel düşünme becerileri "değerlendirme, yorumlama ve öz düzenleme" ölçeklerinden elde edilen veriler kovaryans analizi yapma koşullarının tamamını sağladığından tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) ile çözümlenmiştir. Kovaryans analizi yapma koşullarını tam olarak sağlamayan ancak dağılımın normal olduğu anlaşılan eleştirel düşünme becerileri-analiz ölçeğinden elde edilen veriler, araştırma deseninde ön test-son test ölçümlerinin yer alması ve zaman içindeki değişimin grup etkisiyle birlikte incelenmesinin amaçlanması nedeniyle, tekrarlı ölçümlere uygun olan mixed ANOVA ile analiz edilmiştir. Buna karşın hem kovaryans analizi hem de mixed ANOVA varsayımlarını karşılamayan "çıkarım" ölçeğinde, deneysel işlemin etkisini incelemek amacıyla ön test ve son test puanları arasındaki fark puanları incelenmiş ve dağılımın normal olduğu anlaşıldığı için ilişkisiz örneklemler için t-testi yapılarak çözümlenmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlar şöyledir:

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri değerlendirme, yorumlama ve öz düzenleme ölçeklerinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla veriler tek faktörlü kovaryans analizi ile test edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri alt boyutları (değerlendirme, yorumlama, öz düzenleme) ölçeklerinden aldıkları ön-test, son-test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri ile kovaryans analizinde hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan son test düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Değerlendirme, Yorumlama ve Öz Düzenleme Ölçekleri Ön Test ve Son-Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son Test Düzeltilmiş Ortalama Puanları ve Standart Hata Değerleri Puanları

Eleştirel Düşünme Becerileri Alt Ölçekler	**Grup**		**N**	**$\overline{X}$**	**ss**	**Düzeltilmiş $\overline{X}$**	**SH**
Değerlendirme	Deney	Ön-test	28	6.32	.19		
		Son-test	28	8.46	.84	8.47	.18
	Kontrol	Ön-test	27	6.37	26		
		Son-test	27	6.51	1.05	6.52	.18
Yorumlama	Deney	Ön-test	28	5.50	.30		
		Son-test	28	7.89	1.16	7.88	.18
	Kontrol	Ön-test	27	5.41	.25		
		Son-test	27	5.74	.90	5.76	.18
Öz Düzenleme	Deney	Ön-test	28	14.21	.53		
		Son-test	28	17.46	3.13	17.50	.54
	Kontrol	Ön-test	27	14.51	.44		
		Son-test	27	15.29	2.64	15.25	.55

Tablo 12 incelendiğinde, değerlendirme ölçeği deney grubu düzeltilmiş son-test puan ortalaması $\overline{X} = 8.47$; kontrol grubu son-test düzeltilmiş puan ortalaması $\overline{X} = 6.52$ olarak görülmektedir. Yorumlama ölçeği deney grubu düzeltilmiş son-test puan ortalaması $\overline{X} = 7.88$; kontrol grubu son-test düzeltilmiş puan ortalaması $\overline{X} = 5.76$'dür. Öz düzenleme ölçeği deney grubu düzeltilmiş son-test puan ortalaması $\overline{X} = 17.50$; kontrol grubu düzeltilmiş son-test puan ortalaması $\overline{X} = 15.25$'dir.

Grupların ön-test puan ortalamalarına göre düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçlarına Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri Değerlendirme, Yorumlama ve Öz Düzenleme Ölçekleri Ön-Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η2
Kontrol Edilen Değişken (Değerlendirme-Ön test)	.784	1	.784	.87	.35	.02
Grup	52.286	1	52.286	57.95	.00	.52
Hata	46.921	52	.902			
Toplam	3201.000	55				
Düzeltilmiş Toplam	99.745					
Kontrol Edilen Değişken (Yorumlama-Ön test)	10.775	1	10.775	11.90	.00	.19
Grup	61.890	1	61.890	68.35	.00	.57
Hata	47.089	52	.906			
Toplam	2692.000	55				
Düzeltilmiş Toplam	121.527					
Kontrol Edilen Değişken (Öz düzenleme-Ön test)	25.569	1	25.569	3.16	.08	.05
Grup	69.325	1	69.325	8.56	.00	.14
Hata	421.025	52	8.097			
Toplam	15304.000	55				
Düzeltilmiş Toplam	511.200					

Tablo 13 incelendiğinde, grupların eleştirel düşünme becerileri-değerlendirme ölçeği ön-test puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş son-test puanları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir [F(1-52)=57.95, p<.05]. Bulgulara göre eleştirel düşünme becerileri-değerlendirme ölçeği ön-test puanları kontrol altına alındığında, son-test düzeltilmiş toplam puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Grupların eleştirel düşünme becerileri-yorumlama ölçeği ön-test puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş son-test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir [F(1-52)=68.35, p<.05]. Grupların eleştirel düşünme becerileri-öz düzenleme ölçeği ön-test puanları kontrol altına

alındığında, düzeltilmiş son-test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir [F(1-52)=8.56, p<.05]. Düzeltilmiş son test ortalamaları açısından, söz konusu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular incelendiğinde, deney grubuna uygulanan girişimcilik öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri boyutlarından değerlendirme (η2=.52), yorumlama (η2=.57) ve öz düzenleme boyutlarında (η2=.14) yüksek düzeyde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ölçeklerinden analiz ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılaşmayı belirlemeye yönelik olarak veriler karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA (mixed ANOVA) ile test edilmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri analiz ölçeğinden aldıkları ön-test, son-test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri- Analiz Ölçeği Ön Test ve Son-Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri Puanları

Eleştirel Düşünme- Analiz Ölçeği		**N**	**$\overline{X}$**	**ss**
Deney	Ön-test	28	6.03	1.50
	Son-test	28	7.60	.57
Kontrol	Ön-test	27	5.89	1.36
	Son-test	27	6.29	.72

Tablo 14'te görüldüğü gibi deney grubunun ön test aritmetik puan ortalaması $\overline{X} = 6.03$ iken kontrol grubunun ortalaması $\overline{X} = 5.89$'dur. Deney grubunun son test aritmetik puan ortalaması $\overline{X} = 7.60$ ve kontrol grubunun ise $\overline{X} = 6.29$'dur. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarında farklılaşma tespit edilmiş olup deney grubunun eleştirel düşünme becerisi analiz boyutunda farklılaşmanın daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmanın anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla mixed ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri -Analiz Ölçeği Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü ANOVA (Mixed ANOVA) Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η2
Denekler Arası (A)	14.603	1	14.603	8.21	.006	.13
Hata	94.251	53	1.778			
Denekler İçi (B)	26.912	1	26.912	37.846	.00	.41
Hata	37.688	53	.711			
AXB	9.312	1	9.312	13.096	.00	.19
Toplam Hata	37.688	53	.711			

Tablo 15 incelendiğinde, denekler arası grup faktörünün p değerinin anlamlı olması ($p<.05$) grup ana etkisinin anlamlı olduğu sonucunu göstermektedir. Bu durum, ölçümler arası değişime bakılmaksızın deney ve kontrol gruplarının tekrarlı ölçümlerinden elde edilen eleştirel düşünme becerileri-analiz ölçeği puanlarına ilişkin toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Denekler içi ölçüm (ön test-son test) faktörünün ($p<.05$) olması ölçüm ana etkisinin anlamlı olduğunu, böylelikle deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın var olduğunu göstermektedir. Girişimcilik öğretimi yapılan deney grubunda olmanın, eleştirel düşünme becerileri analiz ölçeği puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (mixed ANOVA) sonucunda, grup-ölçüm ortak etkisi, deney grubunun puan artışının kontrol grubuna göre anlamlı derecede fazla olduğunu göstermektedir [$F(1-53)=13.09$, $p<.05$]. Bu durumda, girişimcilik öğretiminin eleştirel düşünme becerileri analiz boyutunda anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir. Bu etkinin ($\eta 2=.19$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri çıkarım ve açıklama boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla parametrik test koşullarının tamamının karşılanmaması nedeniyle veriler fark (ilerleme) puan ortalamaları ilişkisiz örneklemler için t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri- Çıkarım ve Açıklama Ölçekler Ön Test ve Son-Test Fark Puanlarının İlişkisiz Örneklemler için T-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Gruplar	N	$\overline{X}$	ss	t	sd	p	d
Çıkarım	Deney	28	.57	1.71	.90	46.79	.37	-
	Kontrol	27	.22	1.12				
Açıklama	Deney	28	2.07	2.00	3.82	40.58	.00	.97
	Kontrol	27	.58	.83				-

Tablo 16 incelendiğinde, eleştirel düşünme becerileri çıkarım boyutu fark puanları ortalamasının deney grubunda ($\overline{X} = .57$) ve kontrol grubunda ($\overline{X} = .22$) olduğu görülmektedir. Fark puan ortalamaları ilişkisiz örneklemler için t-testi ile kıyaslanmış olup, eleştirel düşünme becerileri çıkarım boyutu fark puan ilerlemesini ortalamalarının girişimcilik öğretimi yapılan deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [t(46.79)=.90, p>.05].

Tablo 16'da görüldüğü üzere eleştirel düşünme becerileri açıklama ölçeği fark puanları ortalamasının deney grubunda $\overline{X} = 2.07$ ve kontrol grubunda $\overline{X} = .58$ olduğu görülmektedir. Deney grubunun fark puanlarının ortalamasının kontrol grubundan fazla olduğu görülmektedir. Fark puan ortalamaları ilişkisiz örneklemler için t-testi ile karşılaştırılmış olup, eleştirel düşünme açıklama boyutu fark puan ilerlemesinin girişimcilik öğretimi yapılan deney grubunda kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu ortaya çıkmıştır [t(40.58)=3.82, p<.05].

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu ile üstün yetenekli öğrencilere girişimcilik öğretimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile kontrol grubunun karar verme becerisi ölçeği ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol grubu öğrencilerinin karar verme becerisi ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla veriler tek faktörlü kovaryans analizi ile test edilmiştir. Öğrencilerin

karar verme becerileri ölçeğinden aldıkları ön-test, son-test puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri ile kovaryans analizinde hesaplanan ve çoklu karşılaştırma testinde temel alınan son test düzeltilmiş ortalama puanları ile standart hata değerleri Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Karar Verme Becerisi Ölçeği Ön Test ve Son-Test Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ile Son Test Düzeltilmiş Ortalama Puanları ve Standart Hata Değerleri Puanları

Karar Verme Becerisi		**N**	**$\overline{X}$**	**ss**	**Düzeltilmiş $\overline{X}$**	**SH**
Deney	Ön-test	28	39.42	7.67		
	Son-test	28	46.10	6.66	46.09	.90
Kontrol	Ön-test	27	39.37	7.10		
	Son-test	27	38.41	5.45	38.42	.92

Tablo 17 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin karar verme becerisi ölçeğinden aldıkları ön-test puanlarının $\overline{X} = 39.42$, son-test puanlarının $\overline{X} = 46.10$ ve düzeltilmiş son-test puanlarının $\overline{X} = 46.09$ olduğu anlaşılmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise girişimcilik ölçeğinden aldıkları ön-test puanlarının $\overline{X} = 39.37$, son-test puanlarının $\overline{X} = 38.41$ ve düzeltilmiş son-test puanlarının $\overline{X} = 38.42$ olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin karar verme becerisi ölçeği son-test ve düzeltilmiş son-test puan ortalamalarının birbirinden farklı olduğu anlaşılmaktadır.

Grupların ön-test puanlarına göre düzeltilmiş son-test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18.
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Karar Verme Becerisi Ölçeği Ön-Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son-Test Puanlarının Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η2
Ön-Test (regresyon)	778.786	1	778.786	33.91	.00	.39
Grup	808.531	1	808.531	35.20	.00	.40
Hata	1194.412	52	22.97			
Toplam	101326.000	55				
Düzeltilmiş Toplam	2788.109					

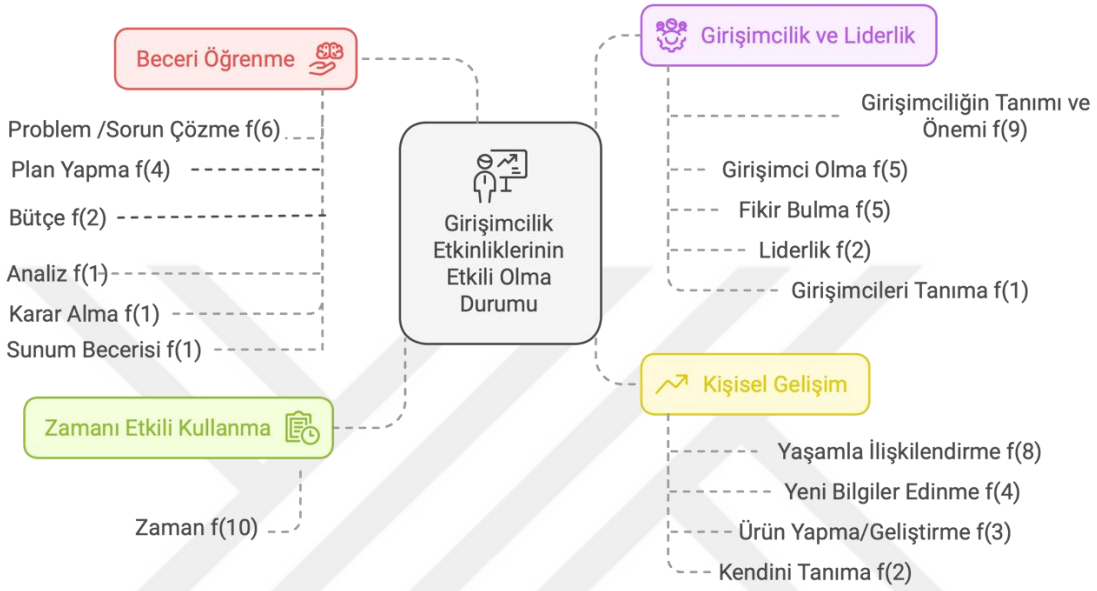
Tablo 18 incelendiğinde, grupların karar verme becerisi ölçeği ön-test puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [F(1-52)=35.20, p<.05]. Düzeltilmiş son test ortalamaları incelendiğinde, söz konusu farkın deney grubu lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan girişimcilik öğretiminin öğrencilerin karar verme becerisi üzerinde yüksek düzeyde (η2=.40) etkiye sahip olduğu göstermektedir.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu ile üstün yetenekli öğrencilere girişimcilik öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmanın bu sorusu kapsamında, deney grubunda yer alan 28 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler yapılması planlanmış ancak görüşme sürecinde iki öğrenci görüşmeyi sonlandırma talebinde bulunduğundan, veri toplama süreci 26 öğrenci ile tamamlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan ana tema ve alt temalar, görüşme soruları çerçevesinde sistematik olarak sunulmuştur. Bulguların sunumunda, temaları destekleyebilmek amacıyla öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Buna ilaveten, sürecin derinlemesine analizi ve veri çeşitlemesini sağlamak amacıyla, her etkinlik sonrası tutulan öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüklerinden yararlanılmıştır. Günlüklerden elde edilen veriler, görüşme bulgularını destekleme ve zenginleştirmek amacıyla kullanılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Girişimcilik öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubunda, uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla sorulan *"Bu dönem yaptığımız derslerde gerçekleştirdiğimiz girişimcilik etkinliklerinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?"* sorusuna verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Bu soru kapsamında görüşmelerden elde edilen bulgular Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Girişimcilik etkinliklerinin etkililiğine yönelik bulgular

Şekil 4 incelendiğinde uygulanan girişimcilik etkinliklerinin etkililiğe yönelik verilerin analizinden elde edilen bulgular dört ana tema altında toplanmış olup bu temalar; beceri öğrenme, girişimcilik ve liderlik, kişisel gelişim ve zamanı etkili kullanmadır. Bu temalardan ilki "beceri öğrenme" olarak adlandırılmıştır. Bu tema; "problem/sorun çözme f(6)", "plan yapma f(4)", "bütçe f(2)", "analiz f(1)", "karar alma f(1)" ve "sunum becerisi f(1)" olmak üzere altı alt temadan oluşmaktadır. Bu temaya ilişkin öğrencilerin doğrudan alıntılarından örnekler şöyledir.

- *"Evet etkili olduğunu düşünüyorum. Girişimciliğin ne olduğunu, nasıl girişimci olunacağını, sorunlara çözüm bulmayı, girişimcileri tanımamı, bütçe yapmayı, zamanı iyi kullanmayı, liderliği, zamanı iyi kullanma tekniklerini öğrenmemi sağladı."* (Ö1)
- *"Öğretmenim biz burada birçok çalışma yaptık. Problem çözme ve iş fikri bulmayı, zamanı yönetmeyi, iş planı oluşturmayı ve ürün yapmayı öğrenmemiz*

açısından baktığımda tüm çalışmalarımızın etkili olduğunu düşünüyorum." (Ö5)

- *"Bence etkili dersler yaptık. Birçok şeyi bilmiyordum bu dersle öğrenmiş oldum. Mesela planlama yapmayı, swot analizini nasıl kullanacağımı, zamanımı nasıl kullanmam gerektiğini ve başarılı bir girişimci olmak için neler yapmam gerektiğini de öğrenmiş oldum."* (Ö14)
- *"Evet öğretmenim. Ben burada birçok çalışma yaptım. Bu çalışmalar sayesinde zamanımı iyi kullanmayı, problemlerle karşılaştığımda nasıl düşüneceğimi, bir fikrim varsa onu nasıl iş fikrine dönüştüreceğimi kısaca girişimci olmaya dair her şeyi öğrendiğimi düşünüyorum. Benim açımdan gerçekten etkileyiciydi."* (Ö25)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde, girişimcilik etkinliklerinin etkililiğine ilişkin "beceri öğrenme" temasını destekleyen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Ben bugün derste problemlerimin hepsinin zor olmadığını öğrendim. Problemlere çözüm bulmanın önemini öğrendim. ..."* (Öğrenci Günlükleri, Ö6- 4.ders etkinliği)
- *"Bütçenin ne olduğunu, önemini, yapmazsak ne gibi sorunlar olabileceğini öğrendim. Bir de kendi bütçemi yapmayı, bir girişimci olursam onun için de bütçe yapmanın nasıl olduğunu öğrendim."* (Öğrenci Günlükleri, Ö16-9. ders etkinliği)
- *"Bugün derste plan yapmanın neden önemli olduğunu, bir planı nasıl yapacağımı, iş planı yapmayı, iş planını yaparken neler yapmam gerektiğini, iş planı yapmanın önemini öğrendim."* (Öğrenci Günlükleri, Ö1-7.ders etkinliği)
- *"... Örnek üzerinden kişinin problemine çözüm bulmak için fikirleri olduğu, bunlardan en iyisini seçmesi ve eyleme geçmesiyle iş fikrinin meydana geldiğini öğrencilerle konuşuldu. Ardından öğrencilere kendi yaşamlarındaki bir problem durumunu fark etmeleri için düşünme süreleri verildi. Problemleri fark etme ve çözmenin kişiye olan katkısının avantaj ve dezavantajlarının neler olabileceği üzerine öğrencilerle tartışıldı. Girişimcilerin problemlere çözüm*

bulan kişiler olduğundan söz edildikten sonra öğrencilerle örnekler incelendi." (Araştırmacı Günlüğü: 4.ders etkinliği)

- *"Öğrencilere fikir ve iş fikrinin ne olduğu, problem çözmek için neler yapıldığı kısaca hatırlatıldı. Ardından örnek bir problem durumu üzerinden çözümü için uygulama yapılacağı söylendi. Örnek problem öğrencilere sunu üzerinden gösterildi. Öğrenciler gruplara ayrıldılar. Problemin çözümü için önerileri listelediler. Her grup en akılcı çözümü seçtikten sonra problemin çözümü için uygulama yaptılar. Böylece problemin çözümünü birebir denemiş olacaklardı. Uygulama sürecinde problemin çözümü için gereken bir köprü yapmalarını istemiştim. Köprü için gerekli malzemeleri, yapım sürecindeki kriterleri ve gerekli kısıtlamaları da öğrencilere hem yazılı hem de sözel olarak verdim. Önce iş fikirlerini bu problem doğrultusunda yaptılar, sonra problemin çözümü için uygulamayı yaptılar. Değerlendirme kriterlerini sağlayan köprüler başarılı olarak kabul edildi. ...."* (Araştırmacı Günlüğü: 5.ders etkinliği)

Girişimcilik etkinliklerinin etkililiğine ilişkin ortaya çıkan ikinci tema "girişimcilik ve liderlik" temasıdır. Bu tema; "girişimciliğin tanımı ve önemi f(9)", "girişimci olma f(5)", "fikir bulma f(5)", "liderlik f(2)" ve "girişimcileri tanıma f(1)" olmak üzere beş alt temadan oluşmaktadır. Bu temaya ilişkin öğrencilerin doğrudan alıntılarından bazıları şöyledir:

- *"Evet girişimciliğin etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü kendimi daha çok tanımamı, girişimciliğin ne olduğunu anlamamı ve girişimciliğe daha farklı bakmayı öğrendim. Bence girişimcilik sadece iş anlamında değil ve bu açıdan etkili oldu.* (Ö11)
- *"Evet etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü girişimciliğe dair birçok bilgi edindim ve uygulama yaptım. Örneğin, girişimcilerin ve liderlerin nasıl fikir bulduklarını, planlama yapmanın ve zamanımı iyi kullanmanın önemini, bir problemle karşılaştığımda doğru çözümü bulmayı öğrendim. Üstelik bu öğrendiklerimi hayatımda uygulayabileceğimi biliyorum."* (Ö21).
- *"Girişimciliği öğrenmem için oldukça etkili çalışmalar yaptım. Girişimciliğin yanı sıra liderlik yönünden de etkiliydi. En çok iş fikri bulma ve fikirleri hayata*

geçirme konusunda etkilenmiştim. Girişimci olmayı denemek benim için heyecan vericiydi." (Ö17).

- *"Etkili olduğunu düşünüyorum. Mesela fikir bulma ve iş fikri girişimci olmak istediğimde işime çok yarayacak şeylerin başında geliyor. Bütçemi nasıl uygun tutabileceğimi, bütçemi ayarlarken nelere dikkat etmem gerektiğini gördüm. Zamanımı nasıl doğru kullanacağımı da anladığımı söyleyebilirim."* (Ö15).

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde, girişimcilik etkinliklerinin etkililiğine ilişkin "girişimcilik ve liderlik" temasını destekleyen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Bugün derste girişimcilik nedir, girişimcilerde bulunması gereken özellikler nelerdir, girişimci olmak için ne yapmalıyız, girişimlerin devamını sağlamalı mıyız gibi sorulara cevaplar bulduk ve bazı girişimcileri de tanımış oldum."* (Öğrenci Günlükleri: Ö7-1.ders etkinliği).
- *"Ben girişimcilik türlerini öğrendim. Çocuk girişimciliği ve sosyal girişimciliği öğrendim. Ayrıca bir insanın zor şartlar altında bile girişimci olabileceğini, sorunlara nasıl çözüm bulacağını öğrendim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö8-2.ders etkinliği)
- "*Ben bu derste liderlerin sahip oldukları özellikleri ve büyük liderlerin neden büyük lider olarak bilindiğini öğrendim*." (Öğrenci Günlükleri: Ö6-12.ders etkinliği)
- *"Dersin başında girişimciliğin ne olduğu kısaca hatırlatıldı. Girişimcilik türlerini birlikte inceledik. Merak ettiklerini ve anlamadıkları yerler için soru-cevap yaptık. Her bir girişimcilik türü için örnekler gösterildi, örneğin sosyal girişimcilik için konuya uygun bir video izletildi. Bazı girişimcilik örnekleri internet siteleri üzerinden öğrencilere gösterildi ve tanıtıldı. ... Başarılı ve başarısız olmuş girişimcilik örnekleri gösterildi. Bu girişimlerin hangi türe ait olduklarını cevaplamaları için çalışma kağıtları verildi. ... kendilerinin birer girişimci olup olmayacakları üzerine düşünme çalışması yapıldı. Her bir girişimin nasıl ortaya çıkmış olabileceği ve problemlere çözüm bulup bulmadığı da sınıf ortamında tartışıldı."* (Araştırmacı Günlüğü: 2.ders etkinliği)

Kişisel gelişim teması ortaya çıkan üçüncü tema olup bu kapsamda "yaşamla ilişkilendirme f(8)", "yeni bilgiler edinme f(4)", "ürün yapma/geliştirme f(3)" ve "kendini tanıma f(2) olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu tema kapsamında öğrenci görüşleri içeren doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Bence etkili. Çünkü derste yaptığımız o etkinliklerde öğrendiklerimizin hayatta ne işimize yarayacağını da öğrendik, hem de uygulamasını yaptık. Uygulama yaptığımız derslerde hayatımızla ilgili bilgiler üzerinden derslerimizi yaptığımız için o kısımlar da çok zevk aldım. En çok o kısımları hatırlıyorum."* (Ö3)
- *"Etkiliydi ve ben yeni bilgiler öğrendim. Bu öğrendiklerimi hayatımda kullanmaya başladım. Örnek vermemi isterseniz artık kararlarımı daha hızlı ve sonuçları üzerine düşünerek alabiliyorum."* Ö(10)
- *"Evet öğretmenim. Çok güzel ve önemli bilgiler öğrendim. Mesela ben swot analizini kendi yaşamım için yaparken kendimi tanıdım, bilmediğim birçok özelliğim varmış. Sunum yapmanın sandığım kadar zor olmadığını fark ettim. Bence ben normal okula giden bir öğrenciden çok daha fazla bilgi öğrendim."* (Ö12)
- *"Genel olarak hayatımın ilerleyen zamanlarını düşününce hep bana faydası olacak şeyler öğrendim. Öğrenirken eğlendim, bazen de zorlandım tabi. Ama en çok girişimciliğin bir yaşam parçası olduğunu ve bize çok uzak olmadığını öğrendiğime sevindim. Aslında hayatımızın her alanında bir işe girişiyoruz, zaten girişimcilik de bu değil mi?"* (Ö26)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde, girişimcilik etkinliklerinin etkililiğine ilişkin "kişisel gelişim" temasını destekleyen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Ben bugün derste fikrimizi iş fikrine dönüştürüp uygulamayı öğrendim. Ayrıca karşılaştığımız problemlerin yaşamımızda hep var olduğunu öğrendim. Arkadaşlarımla grup çalışması yaparken, kendimi daha iyi tanıdım, yapabileceklerimi gördüm."* (Öğrenci Günlükleri: Ö19-5.ders etkinliği)

- *"İhtiyaçların problemleri çözmek için önemli olduğunu ve hedeflere ulaşmada kendimizi tanımada swot analizinin önemini öğrendim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö14-6.ders etkinliği)
- *"Bu ders sürecinde öğrenciler hedef ve amacın ne olduğunu, hedefin önemini, iyi belirlenmiş hedefleri, hedeflerin ne zaman belirlendiğini, iyi hedef belirlemenin faydalarını ve önemini öğrendiler. Ayrıca, öğrencilerin daha önce hiç hedefler üzerine konuşmadığını ve hedeflerin nasıl belirlendiğini bilmediğini gördüm." (*Araştırmacı Günlüğü: 3.ders etkinliği)

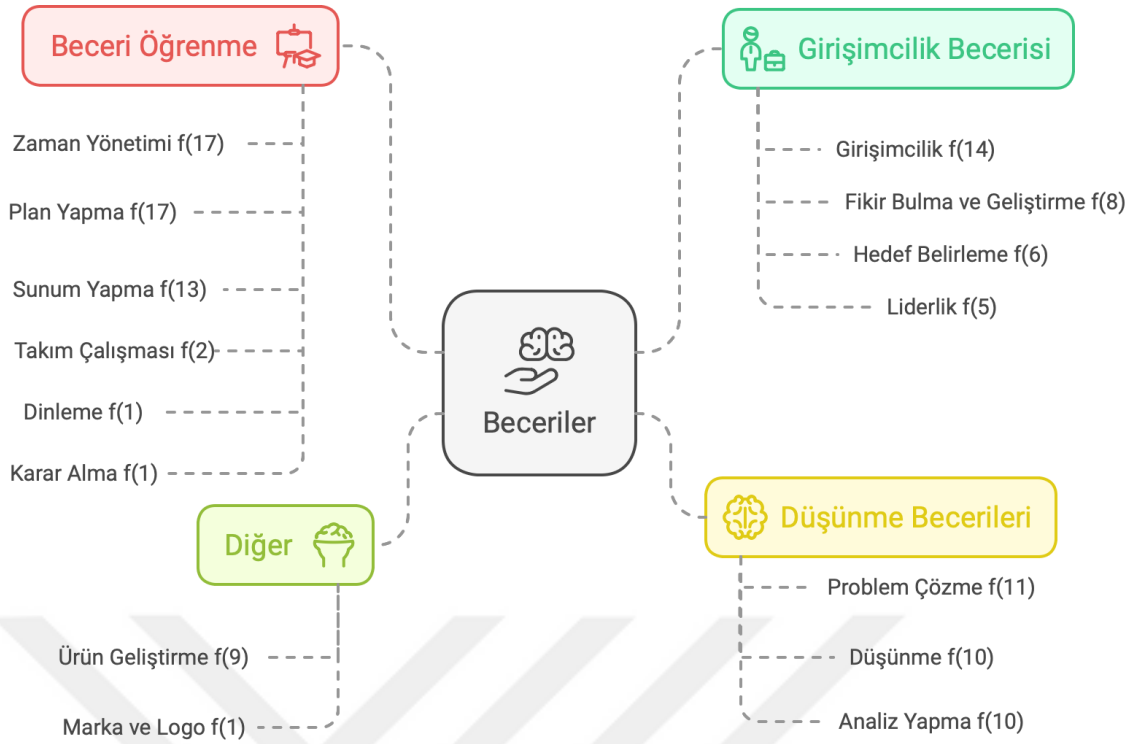
Girişimcilik etkinliklerinin etkililiğine ilişkin son olarak ortaya çıkan "zamanı etkili kullanma" teması kapsamında ise "zaman f(10)" alt tema olarak belirlenmiştir. Aşağıda bu tema kapsamında öğrencilerin doğrudan alıntılarına yer verilmiştir.

- *"Evet. Mesela girişimciliği çok bildiğimi söyleyemem bu derslerde öğrendim. İlerde girişimci olmak istiyorum. Bu dersler işime yarayacak bilgileri öğrenmeme yardımcı oldu. Bir ürün üretmenin nasıl bir süreç gerektirdiğini öğrendim. Zamanımı neden etkili kullanmam gerektiğini, hedeflerimi nasıl daha doğru şekilde belirlersem hayatımda nelerin değişebileceğini fark etmeme ve hedeflerimi daha iyi belirlememe yardımcı oldu."* (Ö2).
- *"Etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü hayatta ihtiyacımızın olduğu ve olacağı bilgileri öğrendik. Bu bilgileri kullanarak dersler yaptık. Mesela problem çözmeyi öğrenmek, zamanı yönetmeyi bilmek her zaman herkes için gerekir."* (Ö4).
- *"Benim için etkinliklerin bir kısmı çok etkiliydi. Kendimin daha çok çalıştığı etkinlikleri daha eğlenceli buldum. Bazı etkinliklerde ise yoruldum. Mesela zaman yönetimi etkinliğinde kendim çok şey yaptım, çok eğlendim ama sonunda yorulmuş hissettim. Çünkü üzerinde çok düşünmem gereken bir etkinlik yaptık."* (Ö6)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde, girişimcilik etkinliklerinin etkililiğine ilişkin "zamanı etkili kullanma" temasını destekleyen doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

- *"Ben bugün derste zamanın ne olduğunu öğrendim. Başarılı insanların zamanı iyi kullandıklarını öğrendim. Bir de zaman yönetmeyi ve zamanı yönetmek için neler yapacağımızı öğrendim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö17-11.ders etkinliği)
- *"Zamanın değerli olduğunu ve geri alamadığımız için zamanı iyi yönetmek için neler yapmam gerektiğini öğrendim. Zamanı iyi kullanmanın başarılı insanlar için önemli olduğunu öğrendim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö25-11.ders etkinliği)
- *"Öğrencilerle derste önce zaman kavramını üzerine konuştuk. Ardından bir oyun oynadık ve zamanı etkili kullanmanın neden gerekli olduğunu oyun üzerinden tartıştık, önemini sorguladık. Zaman planlamasını hangi durumlarda yapacağımız üzerine beyin fırtınası yaptılar. Sonra zaman yönetim tekniklerini örneklerle açıkladım. Her bir teknikten sonra teknikleri uygulamaları için yeterince süre verdim ve teknikleri uygulamayı denedik. Zaman planlamasının girişimcilikle ilişkisini tartıştık. Bu süreçte başarılı girişimciler ve zaman yönetimleri üzerinde konuştular. Öğrencilerime üç farklı senaryo için zaman yönetimi tekniklerinden istediklerini kullanarak bir çalışma yapmaları istedim ve süreç boyunca destek oldum ve dersi tamamladık. ... Öğrencilerim zaman yönetimi teknikleriyle ilk kez karşılaştılar ve oldukça ilgiliydiler, anlamadıkları kısımları sordular, konuya olan merakları oldukça güzeldi."* (Araştırmacı Günlüğü: 11.ders etkinliği)

Girişimcilik öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ikinci olarak *"Girişimcilik etkinliklerini yaptığımız dersleri düşündüğünüzde öğrendiğiniz beceriler olduğunu düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise bunlar nelerdir?"* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soru kapsamında görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Öğrenciler tarafından öğrenildiği düşünülen becerilere yönelik bulgular

Şekil 5 incelendiğinde, girişimcilik etkinlikleriyle yürütülen öğretim sürecinde, öğrenciler tarafından öğrenildiği düşünülen becerilerin dört ana tema altında toplandığı görülmekte olup; bu ana temalar beceri öğrenme, girişimcilik becerisi, düşünme becerisi ve diğer olarak belirlenmiştir. Bu temalardan "beceri öğrenme" teması altı alt temadan oluşmaktadır. Öğrencilerin en çok "zaman yönetimi f(17)" ve "plan yapma f(17)" becerilerini öğrendiklerini ifade etmiş, bunu sırasıyla "sunum yapma f(13)", "takım çalışması f(2)", "dinleme f(1)" ve "karar alma f(1)" becerileri izlemiştir. Bu temaya ilişkin öğrencilerin doğrudan alıntıları aşağıda sunulmuştur.

- *"Kazandığım beceriler oldu. Bunlardan hatırladıklarım planlama becerisi, problem çözme, düşünme, girişimcilik, zaman yönetimi, sunum yapma becerileridir. İlk aklıma gelenleri saydım çünkü bunları öğrenirken çok merak duyuyordum."* (Ö18).
- *"Birçok beceri kazandığımı düşünüyorum. Mesela dinleme becerisi, girişimcilik, sunum yapma, zaman yönetme becerileri kazandım. Burada düşündürecek birçok şey olduğu için düşünme becerisi kazandım. Benim için merak dolu dersler yaptık."* (Ö20)

- *"Yaptığımız derslerden sonra çok şey öğrendiğimi düşünüyorum. Bunlar; swot analizini yapmayı, hedeflerimi daha iyi yazmam, girişimcilik becerisini öğrenmem, sunum yapmayı öğrenmem ve kararlarımı doğru almayı öğrenmem oldu."* (Ö23)
- *"Öğretmenim ben ürün yapmayı, zamanı kullanmayı, hızlı düşünmeyi, plan yapmayı, takım çalışması becerilerini kazandığımı düşünüyorum. Çünkü bunları artık yaşamımda biraz biraz kullanmaya başladım."* (Ö5)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde "beceri öğrenme" temasını destekleyen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *Sunum yapmayı ve sunumda nelere dikkat edeceğimi öğrendim. İş fikrimin başarılı olması için sunumun önemini öğrendim. Sorunlara bulunan çözümlerin doğru şekilde anlatıldığında başarılı girişimci olmayı sağladığını öğrendim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö12-13.ders etkinliği)
- *"Probleme çözüm bulmak için planlama yapmanın önemini öğrendim. Grup olarak bir takım olmanın ve birlikte çalışmanın problem çözmeyi kolaylaştırdığını öğrendim. Takım olarak çalışacak ve başarılı olmak istiyorsak birbirimizi dinlememiz gerektiğini de bu derste daha iyi anladım ve öğrendim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö3-5.ders etkinliği)
- *"... Tüm öğrencilerin çalışmalarını tamamlamaları için yeteri kadar süre verdim. Süre dolduğunda artık asansör konuşmalarını yapmalarını istedim. Her grup asansör konuşması çalışma kağıdında yaptıklarından yola çıkarak sunumlarını yaptılar. Süreç sonunda değerlendirmeler yaptık. ... Öğretmen olarak öğrencilerin oldukça hevesli, meraklı ve ilgili olduklarını gördüm ve mutlu oldum. ... Öğrencilerin derse ilgili olmaları, fikirlerini açıklama istekleri, sunum yaparken sunumda olması gerekenlere verdikleri özen, derste aktif olmaları oldukça güzeldi. Bu derste okulda öğrenmedikleri yeni şeyleri öğrendiklerini ifade etmiş olmaları oldukça etkileyiciydi."* (Araştırmacı Günlüğü: 13.ders etkinliği)

Öğrenciler tarafından öğrenildiği düşünülen becerilere ait ortaya çıkan ikinci tema ise "girişimcilik becerisi" temasıdır. Bu tema altında "girişimcilik f(4)", "fikir bulma ve

geliştirme f(8)", "hedef belirleme f(6)" ve "liderlik f(5)" olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu temaya ilişkin öğrencilerin doğrudan alıntılarından bazıları şöyledir:

- *"Öğretmenim ben bir problemle karşılaştığımda farklı yönlerden bakmayı, problemi detaylıca düşünmeyi, güçlü ve zayıf yönlerimizi fark etmeyi, iş planı yapmayı, liderliğin gerektirdiklerini öğrendim. Unutmadan girişimciliği smart hedefleri ve swot analizini de öğrendiğimi söylemeliyim."* (Ö3)
- *"Aslında birçok beceri öğrendim. Ürün yaptığımız kısmı düşününce dikiş becerisi de kazandım, zamanı yönetmeyi de öğrendim. Sunum yapmak, problemlere çözüm bulmak, girişimcilik becerisini, bütçe yapmayı da öğrendim."* (Ö11)
- *"Sunum yapma becerisini, zamanı verimli kullanmayı, analiz yapma becerisini, girişimcilik becerisini, plan yapma becerilerini öğrendim. Etkinliklerde yapılan her şeyi öğrendiğimi düşünüyorum."* (Ö13)
- *"Evet birçok beceri geliştirdim. Mesela fikir bulma, iyi bir fikrim olduğunu düşündüğümde bunu daha etkili ve iyi yapmayı, sunum yaparken nelere dikkat edeceğimi ve sunum yapmayı, kendim için swot analizi analizini, bir olayı derinlemesine incelemeyi ve problem çözmeyi öğrendim."* (Ö24)
- *"Swot analizi yapmak bence bir beceri ve en iyi bunu öğrendiğimi düşünüyorum. Sonra akıllı hedefler belirlemeyi, bütçemi planlamayı, problemlere çözüm bulmayı, girişimciliği öğrendim. En çok aklıma gelen beceriler bunlar oldu öğretmenim."* (Ö26)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde, öğrenildiği düşünülen becerilerin yer aldığı "girişimcilik" temasını destekleyen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Ben bugün derste iş planı ve girişimciler için hedef kitleyi doğru belirleme ve pazarın önemini öğrendim. Girişimcilikteki önemini ve nelere dikkat etmemiz gerektiğini anladım. Ayrıca öğretmenim bunu hayatımda nasıl kullanabileceğimi de anlattı. Daha önceki derslerde girişimcilik ile ilgili birçok şey öğrenmiştik ve bugün öğrendiklerimle arasında bağlantı kurdum."* (Öğrenci Günlükleri: Ö20-8.ders etkinliği)

- *"Hedeflerin önemini, hedefleri doğru belirlemek için yapmam gerekenleri, girişimcilerin hedeflerinin neler olduğunu öğrendim. Smart hedefleri neden yazmamız gerektiğini öğrendim. Hayatta daha iyi şeyler yapabilmek için, fikirlerimizi daha iyi yapmak için önemini anladım."* (Öğrenci Günlükleri: Ö28-3.ders etkinliği)
- *"Bu derste öğrencilerin konuyu daha çok öğrenmek istemeleri, kendilerinin nasıl girişimci olabileceklerini düşünmeleri ve bunları ifade etmelerini görmek oldukça olumlu gelişmelerdi. Ayrıca kendilerinin etraflarındaki problemleri fark etmeye başladıklarını ve bunlar için çözüm gerektiğini görmeleri, merak ve ilgilerinin sürekli devam etmesi, dersin bitmesini istememeleri, derste bir şeyler yaptığımızı ve öğrenmeye yönelik çabaları olduğunu görmek pozitif katkılar sağladı."* (Araştırmacı Günlüğü: 2.ders etkinliği)

Öğrenciler tarafından öğrenildiği düşünülen becerilere ilişkin ortaya çıkan üçüncü tema ise "düşünme becerileridir". Bu tema "problem çözme f(11), "düşünme f(10)" ve "analiz yapma f(10)" olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Öğrencilerin görüşlerine yönelik doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

- *"Ben derslerimizde ürün yapabilmeyi, fikir üretmeyi, düşünme becerisini, sunum yapmayı, olayları analiz etmeyi öğrendiğimi söyleyebilirim. Benim için düşünme becerisi biraz değişikti çünkü ben aslında yeterince düşündüğümü sanıyordum. Ama derslerdeki soruları görünce aslında hemen cevap vermek için aklıma ilk gelenleri söylediğimi gördüm. Artık sorular üzerine düşünüp öyle cevap veriyorum. Böylece aklıma gelen fikirlerinde artık daha iyi olduğunu gördüm."* (Ö7)
- *"Benim derslerde öğrendiklerim oldu tabi ki. Bunlardan ilk aklıma gelenler; el becerisi kazanmak, fikir üretmek, problemlere birden fazla çözüm üretmek ve iş planı yapmaktı. Aslında derslerde çok şey öğrendim sadece şimdi aklıma gelenleri saydım."* (Ö9)
- *"Öğrendiklerimi düşündüğümde aklıma gelenler en başta girişimciliği öğrendiğim oldu. Sonra zaman yönetimini öğrendim. Bir problemle karşılaştığımda onu çözmek için neler yapacağımı ve problemi çözmeyi*

öğrendim. Her ders birçok şeyi düşünmem ve daha iyi cevap vermem için düşünme becerilerini öğrendim bence." (Ö17)

- *"Bir girişimci gibi düşünmek, ürün ortaya çıkarmak, bir ürün geliştirmek, zamanı yönetmek, plan ve bütçe yapmak, liderlik, problem çözme gibi birçok beceri elde ettim derslerde."* (Ö21)
- *"Fikir bulmak, birden fazla çözüm yolları arasından sorunu en iyi yöntemle çözmek, iş planı yapmak, zamanı yönetmek, liderlik etmek, girişimci olmak gibi birçok şeyi öğrendim. Bunlar benim hayatımda önemli olan şeyler haline geldi."* (Ö25)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde, öğrenciler tarafından öğrenildiği düşünülen becerilerin yer aldığı "düşünme becerileri" temasını destekleyen doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

- *"Girişimcilerin fikirlerini nasıl iş fikrine çevirdiklerini öğrendim. ... Problemleri çözebilmek için düşünmem gerektiğini öğrendim. ... Dersin tamamını sevdim. Probleme birden fazla çözüm bulmakta zorlandım. Çünkü problem üzerine düşünmem gerekiyordu. Düşünürken de en iyi fikri seçmem gerektiği için ona göre fikirlerimi karşılaştırmam gerekti. ..."* (Öğrenci Günlükleri: Ö9-4.ders etkinliği)
- *"Bugün derste bütçe planlamasını yapmayı ve girişimcilik için bütçenin önemini öğrendik. Paramızı iyi kullanmanın bütçeyle bağlantılı olduğunu biliyordum. ... Derste bütçemi oluştururken daha önce düşünmediğim şeyler hakkında düşünmek beni zorladı. Ama düşünerek cevap vermeye derslerde alıştığım için çok zorlanmadım. ..."* (Öğrenci Günlükleri: Ö18-9.ders etkinliği)
- *"Bu derste öğrencilerimle swot analizi konusu üzerinde durduk. ... özellikle de kişisel swot analizlerini yaparken öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha kolay ifade ettiklerini üzerinde uzun uzun düşünme gereği hissetmedikleri ve zorlanmadıklarını gördüm. Ancak fırsatlar ve tehditleri ifade etmeleri gerektiğinde hangi tür swot analizi yaparsak yapalım çok düşündüklerini ve zorlandıklarını gördüm. En çok bu zorlanmalarını kolaylaştırmak için farklı örnekler üzerinde durmam gerekti. İlk kez karşılaştıkları bir konu olması dolayısıyla zorluk yaşadıklarını düşündüm. Ancak öğrencileri*

gözlemlediğimde ise düşünerek cevap vermeleri gereken durumlarda uzun süre beklediklerini gördüm ve bazı öğrencilerle konuşmalarımızda cevapları düşündüklerini ve bunun onlar için yorucu olduklarını ifade ettikleri belirtmeleri derste yaşadığımız zorluklardan biri olarak yer aldı." (Araştırmacı Günlüğü: 6.ders etkinliği)

Öğrenciler tarafından öğrenildiği düşünülen beceriler son olarak, "diğer" teması altında toplanmıştır. Bu tema altında "ürün geliştirme f(9)" ve "marka ve logo f(1)" olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bazılarına ait doğrudan alıntılar şöyledir:

- *"Benim derslerde öğrendiğim beceriler var. Mesela derste yaptığımız etkinlikte dikiş öğrendim ve bir ürün yapmayı öğrendim çünkü kendi ürünümü yaptım. Analiz yapmayı öğrendiğimi düşünüyorum çünkü her şeyi iyice incelemem gerekti derslerde. Derslerde biraz zor gibi başlamıştı sonra alıştım. Zamanımı daha iyi kullanmayı ve yapacaklarımı planlamayı öğrendim. Takım çalışmasını derslerde çok yaptığımız için takım çalışmasının önemli olduğunu ve takımla çalışmayı öğrendim."* (Ö2)
- *"Ben derslerimizde bir ürünü üretme yani bir ürün yapma becerisi kazandım. Derslerde neler yapacağımızı düşündüğüm için ve farklı şeyleri de düşünmeyi öğrendiğim için düşünme becerisini öğrendim. Bir de zamanı daha iyi kullanma becerisini öğrendim ve bu becerileri öğrendiğim için mutluyum"* (Ö8)
- *"Fikir bulmak, birden fazla çözüm yolları arasından sorunu en iyi yöntemle çözmek, iş planı yapmak, zamanı yönetmek, liderlik etmek, girişimci olmak gibi birçok şeyi öğrendim. Bunlar benim hayatımda önemli olan şeyler haline geldi."* (Ö25)

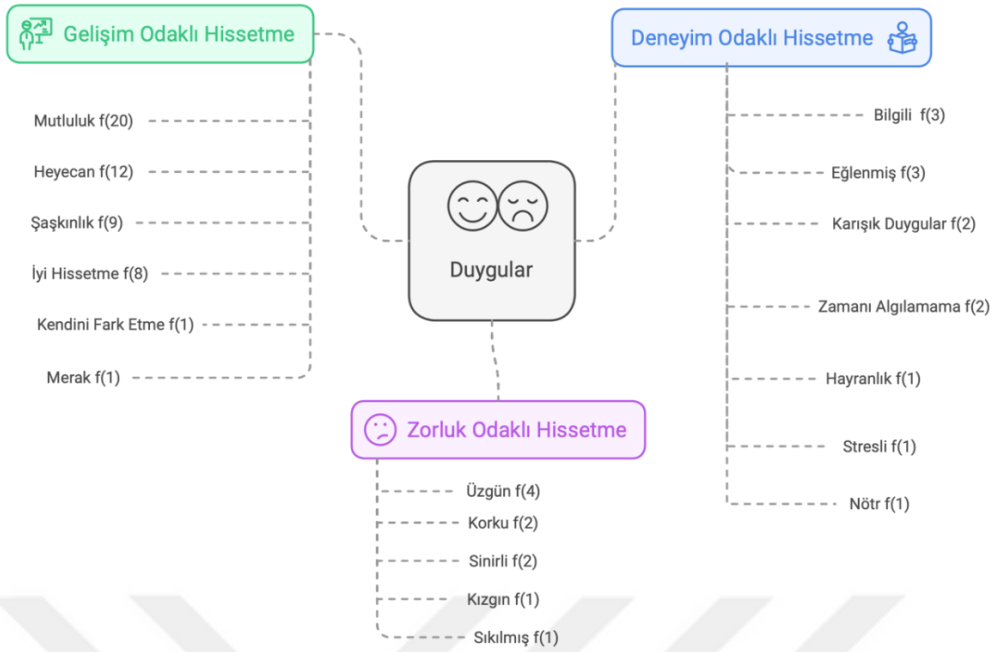
Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrenildiği düşünülen becerilerin yer aldığı "diğer" temasını destekleyen doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

- *"... Bir ürün yapmayı öğrendim. ... İş planı oluşturmak kısmı çok iyiydi, ben sevdim. Doğa dostu oyuncak fikrini hayata geçirmeyi sevdim. Ürün yapacak*

olmamıza mutlu oldum. Oyuncak yapmayı zor buldum. ... Eklemek istediğim şey ürün yapmayı çok sevdim. Daha çok ürün yapsaydık keşke." (Öğrenci Günlükleri: Ö5-7.ders etkinliği)

- *"Kendi ürünümüz için markamı ve logomu yapmayı öğrendim. Bir de ürün satışı için markanın önemini öğrendim. ... Markayı doğru belirlemeye çalışmak zordu ama yaptım."* (Öğrenci Günlükleri: Ö21-10.ders etkinliği)
- *"İyi bir markanın başarı için önemli olduğunu öğrendim. Marka ve logo yapmayı öğrendim. ... Logo yapmayı sevdim çünkü en az bu kısımda zorlandım. Markayı belirlemek zordu çünkü var olan marka isimlerini kullanamazdım."* (Öğrenci Günlükleri: Ö26-10.ders etkinliği)
- *"... Öğrencilerin marka ve logolara karşı yoğun ilgileri vardı. Ayrıca kendi markalarını yapacak olmalarının heyecanı içindeydiler. Sürecin zannettikleri kadar kolay olmadığını ve bu sürece yönelik artık farkındalıklarının olmaları hoşuma gitti. ... Öğrencilerin kendilerine ait bir şey yapmalarının kendilerini özel hissettirdiğini gördüm. ..."* (Araştırmacı Günlüğü: 10.ders etkinliği)

Girişimcilik öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla üçüncü olarak *"Girişimcilik etkinliklerini yaptığımız dersleri düşündüğünüzde, girişimciliğe yönelik sizde hangi duygular gelişti? Kendinizi nasıl hissettiniz?"* sorusu sorulmuştur. Bu soru kapsamında öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 6. Gelişen duygulara yönelik bulgular

Öğrencilerin girişimciliğe ilişkin geliştirdikleri duyguları ortaya çıkarmak amacıyla yöneltilen soruya verilen yanıtların analizinden elde edilen bulgulara Şekil 6'da yer verilmiş olup, gelişim odaklı hissetme, zorluk odaklı hissetme ve deneyim odaklı hissetme olmak üzere üç ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalardan ilki "gelişim odaklı hissetme" olarak adlandırılmıştır. Bu tema; "mutluluk f(19)", "heyecan f(12)", "şaşkınlık f(9)", "iyi hissetme f(8)", "kendini fark etme f(1)" ve "merak f(1)" olmak üzere altı alt temadan oluşmaktadır. Öğrenci görüşlerini içeren doğrudan alıntılar şöyledir:

- *"Ben kendimi derslerden sonra güzel hissettim yani girişimciliği ilk kez öğrendiğim için güzel hissettim. Tabi biraz mutlu oldum, ara ara şaşırdığım şeyler oldu ve işte sık sık heyecanlandım. Çünkü girişimciliği merak ediyordum."* (Ö9)
- *"Bu derslerimizden sonra, düşündüğümde kendimi iyi ve bilgili hissediyorum. Hayatımda işime yarayacak şeyleri öğrenmiş olduğum için mutluyum. Benim şaşırdığım çok fazla şey oldu derslerde."* (Ö13)
- *"Kendimi daha iyi yerlere gelecek biri olarak hissettim. Yeni bir şeyler öğrendiğim için mutlu oldum. Zamanımı boş geçirmediğim için de mutluydum. Heyecanlandığım zamanlar oldu mesela iş fikri bulurken çok heyecanlandım.*

Girişimcilerin nasıl davrandığını öğrenirken de heyecanlanmıştım. Sorularıma cevaplar bulmak çok hoşuma gitti." (Ö15)

- *"Girişimcilikle ilgili dersleri yaparken aslında tüm derslerimizde genel olarak mutlu olmuştum. Çünkü okullarda bize burada öğrendiklerimiz hiç anlatılmıyor. Ben de burada hem de bu yaşımda öğrendiklerim için mutluyum."* (Ö19)
- *"Kendimi derslerde hep iyi hissettim. Heyecanlandığım anlar çok oldu, özellikle de öğretmenimizin anlattıklarını yaparken heyecanlanıyordum. En iyisini yapmak istediğim için birazcık da sinirli oluyordum. Ayrıca zaman yönetimini öğrenirken biraz üzülmüştüm çünkü istediğim şekilde öğrendiklerimi yazamamıştım."* (Ö22)
- *"Dersler boyunca kendimi hep şaşırmış buldum. Ayrıca şaşkınlığım bazen hayranlığa dönüştü. Ne kadar iyi girişimciler var dedim. Yeni öğrendiğim bilgiler beni çok mutlu etti. Ara sıra zorlandığımda oldu. Bazı konuları ilk kez öğrendiğim için hem zorlandım hem de yapamadığım şeyler olduğunda üzüldüm ama uzun sürmedi üzüntüm."* (Ö24)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin girişimciliğe yönelik gelişen duygularının yer aldığı "gelişim odaklı hissetme" temasını destekleyen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Pipetleri kullanmak hoşuma gitti. Böylece etkinliği yaparken eğlenmiş olduk. Hem de başarılı bir grup çalışması yaptığımız için kendimi iyi hissettim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö9-5.ders etkinliği)
- *"Kendimle ilgili olarak zamanı iyi kullanmak için neler yapmam gerektiğini belirlemek hoşuma gitti. Zaman yönetimi tekniklerini öğrenmeyi sevdim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö16-11.ders etkinliği)
- *"Bu derste daha çok mentor olarak yer almaya çalıştım. Öğrencilerin birbirleriyle tartışarak ve doğru sorularla cevapları bulabildiklerini görmek, ders konusuna duydukları heyecan benim hoşuma gitti. Öğrenme meraklarının bitmeyişini sevim. Ayrıca ilgileri kadar girişimci olmaya meraklarının oluşu, sadece ticari boyutla girişimciliğe bakmamış olmalarına da mutlu oldum."* (Araştırmacı Günlüğü: 7.ders etkinliği)

Öğrencilerin girişimciliğe ilişkin geliştirdikleri duyguları ortaya çıkarmaya yönelik belirlenen ikinci tema ise "zorluk odaklı hissetmedir". Bu tema; "üzgün f(4)", "korku f(2)", "sinirli f2)", "kızgın f(1)" ve "sıkılmış f(1)" hissetme olmak üzere beş alt temadan oluşmakta olup bu temalara dair öğrencilerin doğrudan alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

- *"Dersleri çok sevdiğim için derslerde mutlu oluyordum. Zorlandığım zamanlarda üzgün hissettiğim oldu...."* (Ö2)
- *"... yetiştiremeyeceğimi düşündüğümde korktum çünkü yetiştiremezsem sanki o dersten hiçbir şey istediğim gibi olmayacakmış gibi düşünüyorum. Bazı uygulamaları yaparken beklemediğim için şaşırdım hem de nasıl yapacağımın korkusunu yaşadım."* (Ö5)
- *"Bazı derslerde kendimi çok iyi hissediyorum, bazı şeyleri yapamadığımda ya da uzun süre uğraşmam gerektiğinde sinirleniyorum. Çünkü çok vakit alıyor ve daha fazla şey yapmak istiyorum. Bu nedenle karışık duygular hissetim."* (Ö6)
- *"Aslında dersler güzel geçti. ... Sadece arkadaşlarıma kızdığım zamanlar oldu çünkü grup çalışmalarında herkes birbirini dinlemiyordu. Derslerde yeni ve hiç duymadığım şeyler öğrendiğimde şaşırıyorum."* (Ö11)
- *" ... Aslında ilk derste sıkılırım bu ders hiç de güzel olmaz diye düşünmüştüm ama konular çok güzeldi. ... Bazen çok zorlandığım şeyler oldu, o zamanlarda da sıkıldığımı hissettim. Sanırım zor şeylerle uğraşmak beni sıkıyor. ..."* (Ö21)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde, öğrencilerde girişimciliğe yönelik gelişen duyguların yer aldığı "zorluk odaklı hissetme" temasını destekleyen doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

- *Derste çok zorlanmadım ama kendimin girişimci olup olmayacağına dair bir merak hissettiğim için biraz korktum."* (Öğrenci Günlükleri: Ö23-1.ders etkinliği)
- *"Kadın girişimciliği ile ilgili kısımlarda bir an hiçbir şey yapamayacağım diye düşündüğüm için zorlandım. Dersteki diğer şeyleri sevdim ama sosyal*

girişimciliğin insanlar için gerekli olması beni çok üzdü. Çok fazla sorunun olduğunu görmek beni mutsuz etti." (Öğrenci Günlükleri: Ö24-2.ders etkinliği)

- *"Kavramlara aşinalığı bulmayan ve ilk kez karşılaşan öğrencilerin kavramları doğru biçimde ifade etmede zorlandıklarını gördüm. Bu durum azı öğrencileri sinirlendiriyordu, sanki kendilerini başarısız olacakmış gibi hissediyorlardı. Bazıları ise aslında kavramları bilmesine rağmen cevap verme istekleri duymuyorlardı, sıkılmış olabileceklerini düşündüm."* (Araştırmacı Günlüğü: 8.ders etkinliği)

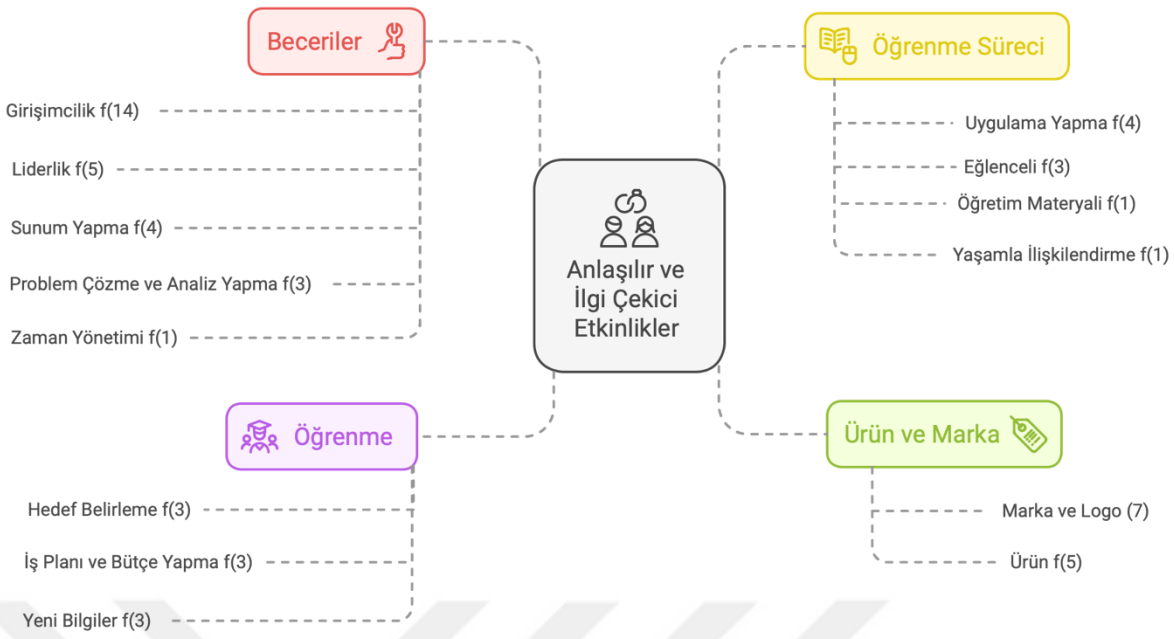
Görüşmenin üçüncü sorusu bağlamında ortaya çıkan son tema ise "deneyim odaklı hissetme" temasıdır. Bu tema; "bilgili f(3)", "eğlenmiş f(2)", "karışık duygular f(2)", "zamanı algılamama f(2)", "hayranlık f(1)", "stresli f(1)", "nötr f(1)" olmak üzere yedi alt temadan oluşmaktadır. Bu temalara dair öğrencilerin doğrudan alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

- *"... Kendimi ara ara zamanı yetiştiremeyeceğimi düşündüğüm anda stresli buldum. Çünkü yapılacak çalışmada öğretmenimiz bir süre veriyordu ve zamanı iyi kontrol etmemiz gerekiyordu. Yetiştirememe beni stresli bir hale getirse de genel olarak dersler çok iyiydi."* (Ö1)
- *"Derste öğrendiklerimle eğlendim ve ailemle paylaştım. Ailemle paylaşırken heyecanlı ve mutluydum. Mesela zaman yönetimi tekniklerini öğrendiğimi aileme anlatırken heyecanlandım çünkü çok hoşuma gitmişti."* (Ö4)
- *"Genel olarak kendimi düşünceli hissetim. Çünkü öğrendiklerim beni düşündürdü. Ayrıca ders süresi çok hızlı geçiyordu. Ben dersin daha çok devam etmesini isterdim. Bu derste öğrendiklerim benim için güzeldi."* (Ö8)
- *"Ben derslerde hiçbir şey hissetmedim. Benim için normal bir dersti. Heyecanlandım diyemeyeceğim. Kısaca hiçbir şey hissetmedim."* (Ö16)
- *"Kendimi nasıl hissettim bunu şöyle açıklayabilirim. Kendimi tüm dersleri düşündüğümde artık bilgili hissediyorum. Yeni ve güzel bilgiler öğrendiğim için oldukça mutluyum, neşeliyim. Derslerde de çok heyecanlıydım. Her hafta yeni bir şey öğrenmek beni çok iyi hissettirdi."* (Ö25)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerde girişimciliğe yönelik gelişen duygularının yer aldığı son tema ise "deneyim odaklı hissetme" olup bu temayı destekleyen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Hedef yazmanın güzel olması ve bunları akıllı hedef olarak yazmanın eğlenceli olması hoşuma gitti."* (Öğrenci Günlükleri: Ö10-3.ders etkinliği)
- *"Yeni şeyler öğrenmek çok güzeldi çünkü okulumdaki arkadaşlarıma göre daha çok şey öğrenebiliyorum. ... Bu derste yeni şeyler öğrendiğim için mutluyum."* (Öğrenci Günlükleri: Ö15-3.ders etkinliği)
- *"Öğrenciler ders konusuna oldukça ilgi gösterdiler, liderlik konusunu sevdiler. Büyük liderleri öğrenmeleri, liderliğe karşı merak duymaları, kimi zaman liderlere karşı hayranlık duymaları, olumsuz özellik sergileyen liderlere iyi duygular beslememeleri, ders süreci boyunca kendilerini rahatlıkla ifade etmeleri, derste zamanın nasıl geçtiğini anlamamaları ve dersin devam etmesini istemeleri oldukça güzel bir duyguydu."* (Araştırmacı Günlüğü: 12.ders etkinliği)

Bu araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilere sorulan dördüncü soru ise şöyledir: *"Girişimcilik etkinlikleri yaptığımız dersleri düşündüğünüzde etkinlikler anlaşılır ve ilgi çekici miydi? Açıklar mısınız?"* Bu soruya, öğrencilerden 22'si dersleri ilgi çekici bulduklarını net bir biçimde ifade ederken, görüşme yapılan öğrencilerin tamamı ise dersleri anlaşılır bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yanıtları doğrultusunda elde edilen bulgular Şekil 7'de yer almaktadır.



Şekil 7. Etkinliklerin anlaşılır ve ilgi çekici olma durumlarına yönelik bulgular

Şekil 7 incelendiğinde, girişimcilik etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin, derslerin anlaşılır ve ilgi çekici bulmalarına ilişkin açıklamaları analiz edildiğinde dört ana tema altında toplandığı görülmektedir. Bu ana temaları beceriler, öğrenme süreci, öğrenme ile ürün ve marka oluşturmaktadır. Bu temalardan ilki "beceriler" temasıdır. Beceriler teması; "girişimcilik f(14)", "liderlik f(5)", "sunum yapma f(4)", "problem çözme ve analiz yapma f(3)" ve "zaman yönetimi f(1)" olmak üzere beş alt temadan oluşmaktadır. Öğrencilerin bu temalara yönelik bazı doğrudan alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

- *"Evet çok anlaşılırdı derslerimiz. Dersler bana göre açık ve netti. İlgi çekiciydi çünkü liderlik, girişimcilik ve ürün ortaya koyma süreçlerine bayıldım."* (Ö2)
- *"Anladığım etkinlikler çok fazlaydı ama zaman yönetimi tekniklerinden birini öğrenirken zorlanmıştım. Öğretmenimden daha çok örnek vermesini istedim. İlgimi çeken etkinlikler hepsiydi. En çok zaman yönetimi tekniklerini öğrenmeyi ve marka, logo yapmayı sevdim. Marka ve logo yapmak çok eğlenceliydi. Zaman yönetimini öğrenmeyi seviyorum çok değişik ve ilgi çekiciydi."* (Ö4)

- *"Etkinlikler anlaşılır ve ilgi çekiciydi. Swot analizi çok ilgimi çekti, çünkü kendimi daha fazla tanıyıp neler yapabileceğimi görmüş oldum. Sunum yapma kısmı da ilgimi çekti. Büyüdüğümde daha fazla sunum yapabilecek olmam ilgimi çekti. Girişimci olmak istediğim için de dersler ilgimi çekti. Çünkü fikirleri nasıl bulabileceğimi öğrenmiş oldum."* (Ö12)
- *"Anlaşılır ve ilgi çekici bulduğum bir sürü etkinlik oldu. Mesela problem çözmek, marka ve logo yapmak, sunum yapmak, liderlik, iş planına uygun ürünler yapmak, fikirler bulmak, bütçe yapmak en sevdiklerimdi."* (Ö13)
- *"Evet iyi anlaşılan etkinlikler yaptık. Girişimciliğin nasıl olduğunu çok daha iyi anladım. İlgimi çeken şeyler ürün yapma, girişimci olmak, girişim için marka ve logo bulmak, liderliği öğrenmek, hedefleri bilmek çekti. Çünkü bunları öğrendiğimde girişimci olacağımı düşünüyorum ve girişimci olmak isterim."* (Ö15)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin dersleri etkili ve anlaşılır bulmalarına yönelik açıklamalarına ilişkin "beceriler" temasını destekleyen doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

- *"Girişimcinin ne demek olduğunu ve girişimcilerin neler yaptığını öğrendim. Topluma girişimcilerin ne gibi faydaları olduğunu öğrendim. Bugün öğrendiklerimle bağlantı kuramadım çünkü böyle bir dersi görmemiştim. Derste girişimcilerin değeri hoşuma gitti. Öğretmenim çok net bir şekilde dersi anlattı. Bunun gibi birçok faydalı dersin olmasını istiyorum"* (Öğrenci Günlükleri: Ö13-1.ders etkinliği)
- *"Derste aklıma takılan bir yer olmadı. Derste her şeyi anladım. Bugün derste kendi swot analizimizi yapmamız hoşuma gitti, ilgi çekiciydi. Kendimi değerli hissettim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö26-6.ders etkinliği)
- *"Öğrencilerin oldukça hevesli, meraklı ve ilgili olmaları beni mutlu etti. Yeni bir şey öğrenmek için büyük heyecan duyuyorlardı ve bu durum oldukça iyi hissettirdi. Öğrencilerin konuyu daha iyi anlamak için sorular sormaları, girişimcilik üzerine düşünmeleri, konuya duydukları heyecan benim için güzeldi. ... Ayrıca gelecek derste de bu konuya devam etmek istemeleri*

güzeldi. Öğrencilerimin dersin konusunu anlama kısmında sorunlarının olmadığını gözlemledim." (Araştırmacı Günlüğü: 1.ders etkinliği)

Öğrencilerin dersleri anlaşılır ve ilgi çekici bulmalarına ilişkin açıklamalarından elde edilen bulgulara göre ortaya çıkan ikinci tema ise "öğrenme" teması olup, üç alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar "hedef belirleme f(3)", "iş planı ve bütçe yapma f(3)", "yeni bilgiler f(3)" olmak üzere üç tanedir. Bu tema bağlamında doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Evet, çünkü öğretmenim açıkça konuyu anlattınız. İlgi çekiciydi. En çok hedefleri belirlemek hoşuma gitti. Çünkü yapmak istediklerimizle ilgili birçok hedef belirledik."* (Ö8)
- *"Anlaşılırdı, çünkü ben dersleri hep anladım. Örnek isterseniz girişimciliği, iş planı ve bütçe yapmayı çok iyi anladım ve öğrendim derim."* (Ö18)
- *"Benim için anlaşılır dersler oldu. Girişimci olmak başlangıçta ilgimi çekmiyordu ama kadın girişimcileri görünce heyecanlandım ve birden ilgimi çekmeye başladı. Bir de ben girişimcilerin bilim insanlarından da olabileceğini öğrendiğim için daha da dikkatli dinledim dersleri."* (Ö24)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin dersleri etkili ve anlaşılır bulmalarına yönelik açıklamalarına ilişkin "öğrenme" temasını destekleyen doğrudan alıntılar şöyledir:

- *"Bugün girişimci kime denir, özellikleri neler onu öğrendim. Girişimci olmak için gereken özellikleri de öğrendim. Yeni şeyler öğrenmeyi sevdim. Girişimcilerin özellikleri de hoşuma gitti. Çok beğendiğim bir ders oldu."* (Öğrenci Günlükleri: Ö21-1.ders etkinliği)
- *"Bu derste iş fikrine uygun iş planı yapmayı ve girişimler için önemini öğrendim. Derste aklıma takılan bir yer yoktu. Her şeyi anladım. Dersteki etkinliklerden hoşlandım. En çok fikrimiz için oyuncak yapmayı sevdim. "* (Öğrenci Günlükleri: Ö11-7.ders etkinliği)
- *"Öğrencilerin uygun örneklerden sonra daha iyi hedefler belirlediklerini gördüm. Konuyu kendi örnekleri üzerinden ilerlettiğimizde özellikle de smart*

hedefleri daha iyi anladılar. Hedef belirlerken kendi yaşamlarından örnekler olması da ilgilerini çekti. İyi yazılmış hedeflerin smart hedefler olduğunu görmeleri ve okulda böyle konuları öğrenmedikleri için konuyu öğrenmeye olan mutluluklarını ifade etmeleri güzeldi. Smart hedef yazmaya olan ilgileri hep canlıydı. Ders sonunda bir şeyleri her zaman yaptıklarından daha farklı yaptıklarını görmek de bana doğru şeyler yaptığımı ve onların ilgilerini koruduklarını görmek iyi hissettirdi." (Araştırmacı Günlüğü: 3.ders etkinliği)

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmenin dördüncü sorusu bağlamında ortaya çıkan "öğrenme süreci" üçüncü temayı oluşturmaktadır. Bu tema kapsamında "uygulama yapma f(4)", "eğlenceli f(3)", "öğretim materyali f(1)" ve "yaşamla ilişkilendirme f(1)" olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmış olup bu temalar kapsamında öğrencilerin görüşlerine ait doğrudan alıntıları şöyledir:

- *"Dersler ilgi çekiciydi, çok iyi anladım. En çok köprü yapma fikri ilgimi çekti. Probleme çözüm bulmuş olduk. Oyuncak kedi yaparken bir ürün ortaya çıkarmış oldum."* (Ö1)
- *"Evet ilgi çekici ve anlaşılırdı. Tüm dersleri anladım. Örnekler anlamamı kolaylaştırdı, takıldığım yerlerde soru sordum. Akıllı tahtadan gördüklerim, oynadığımız oyunlar ve etkinliklerdeki uygulamalarla daha iyi anladım."* (Ö5)
- *"Derslerimiz açık ve ilgi çekiciydi. Bu derste öğrendiklerimizi günlük yaşamımızda kullanıyoruz bence ve okulda hiç öğrenmediğimiz şeyleri öğrendik. Swot analizini okulda hiç kimse anlatmamıştı. Ayrıca etkinlikler birbirleriyle bağlantılı olduğu için daha kolay anlamış oldum."* (Ö7)
- *"Evet, çünkü dersler ilgi çekici ve eğlenceliydi. Yeni bilgiler öğrenmek çok ilgimi çekti. Okulda bunları öğrenmiyoruz ve burada öğrendiğimiz için çok şanslı olduğumu düşünüyorum."* (Ö10)
- *"Öğretmenim bu soruya kısa cevap vereceğim. Evet bence anlaşılırdı, ilgimi çekti. Çünkü birçok şeyi açıkça anladım ve eğlenceli dersler yaptık, ayrıca eğiticiydi. Birçok bilgi öğrendim, uygulamalar yaptım."* (Ö17)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin dersleri etkili ve anlaşılır bulmalarına yönelik açıklamalarına ilişkin "öğrenme süreci" temasını destekleyen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Derste aklıma takılan kısım kişisel swot analizi yapmanın bize faydalarının neler olduğuydu. Öğretmenimiz sorularımıza cevaplar verdi. Dersin tamamını eğlenceli buldum. Swot analizi örneklerini sevdim çünkü ben bu kadar detaylı düşünmemiştim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö7-6.ders etkinliği)
- *"Zamanın ne olduğunu, iyi kullanmanın bize ne gibi faydaları olacağını ve tekniklerini öğrendim. Derste her şey hoşuma gitti. Zaman konusu bence ilgi çekiciydi, çünkü zamanı daha iyi kullanmam gereken zamanlar olduğunu fark ettim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö22-11.ders etkinliği)
- *"Öğrencilerin ilgili olmaları, sorular karşısında cevaplarının olması, düşünerek cevap vermeleri, konunun girişimcilikle bağlantısını öğrenmeleri benim için yaptığım çalışmayı olumlu anlamda katkılar sağladı. Kendi bütçelerini yapmaları onları zorlasa da kendi yaşamlarıyla bağlantı kurmuş olmaları güzeldi. Bütçeyi öğrenirken bazıları harçlıklarını ve gelecek ay için neler yapabileceklerini görmüş oldu. Bazıları daha uzun süreli istekleri ve ihtiyaçları arasında denge kurmaya çalıştı. Yaşamla bağdaştırmış olmaları da beni mutlu etti."* (Araştırmacı Günlüğü: 9.ders etkinliği)

Öğrencilerin girişimcilik öğretimi süresince dersleri anlaşılır ve ilgi çekici bulmalarına ilişkin açıklamalarından elde edilen bulgular incelendiğinde ortaya çıkan son tema ise "ürün ve marka" olarak belirlenmiştir. Bu tema "marka ve logo f(7)" ile "ürün f(5)" olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Öğrencilerin bu alt temalara ilişkin görüşleri içeren doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

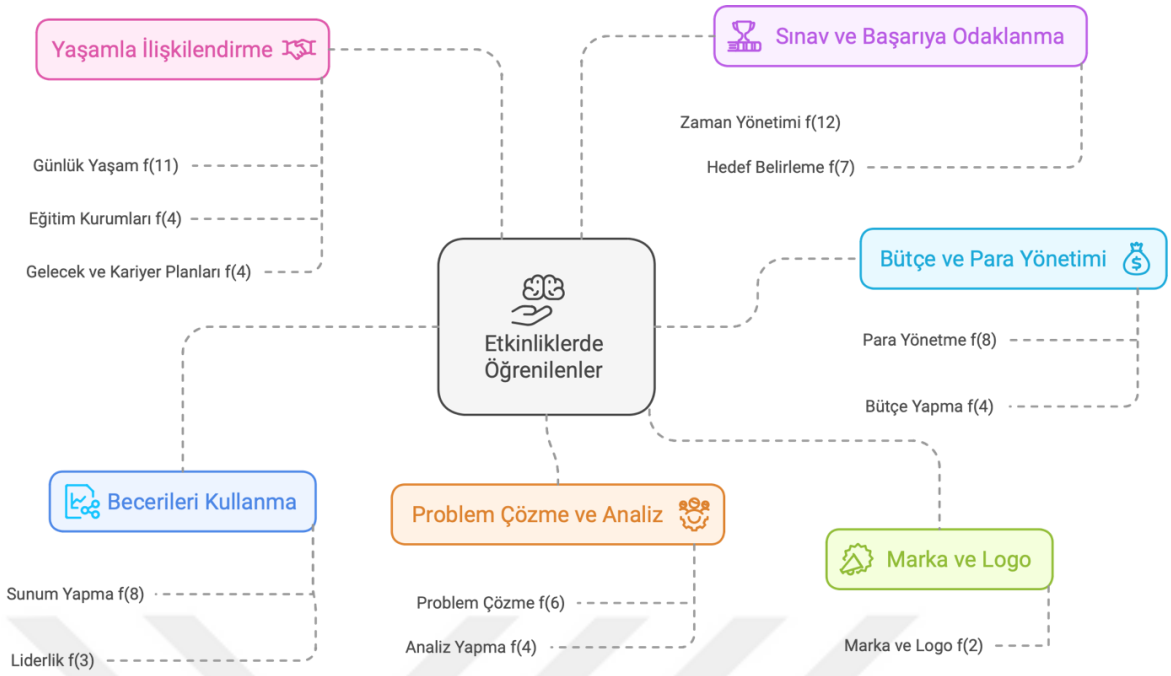
- *"Derslerdeki etkinlikler açık ve anlaşılırdı. İlgimi çok çekti. Hepsi çok güzeldi. Ürün yapma kısmına bayıldım, çünkü bir şeyler üretebildiğimi görmek çok güzeldi."* (Ö11)
- *"Derslerdeki etkinlikleri düşününce anlaşılırdı. İlgimi en çok çeken konu girişimcilikti. Marka ve logo tasarlamakta ilgimi çekti. Derslerdeki diğer konuları kolay anladığımı düşündüm."* (Ö16)

- *"Anlaşılır ve güzel dersler yaptık. İlgimi çeken şey girişimciliğin nasıl yapılacağı, marka ve logo belirlemek ve de liderlerin özelliklerini konuşmaktı…"* (Ö14)
- *"Evet, derslerimiz hem anlaşılır hem de ilgi çekiciydi. İlgimi en çok girişimcilik, iş fikri, girişimin marka ve logosunu yapmak çekti."* (Ö20)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerde dersleri etkili ve anlaşılır bulmalarına yönelik son olarak "ürün ve marka" temasını destekleyen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Derste aklıma takılan bir yer yoktu. Dersi öğretmenimiz iyi anlattı. Kendi markamı belirlemek ve markam için logo çizmek hoşuma gitti. Dersin tamamını sevdim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö4-10.ders etkinliği)
- *"Derste iş planı yapmayı sevdim. Bir iş planını hayata geçirmek için ürün yapmak çok hoşuma gitti. İyi bir dersti, ürünüm için heyecanlandım."* (Öğrenci Günlükleri: Ö27-7.ders etkinliği)
- *"Öğrencilerin marka ve logolara karşı yoğun ilgileri vardı. Ayrıca kendi markalarını oluşturacak olmanın heyecanı içindeydiler. Sürecin zannettikleri kadar kolay olmadığını görmeleri ve bu sürece yönelik artık farkındalıklarının olması hoşuma gitti. … Ders oldukça keyifli ve eğlenceli geçti. Öğrencilerin konuyu anladıkları her hallerinden belli oluyordu."* (Araştırmacı Günlüğü: 10.ders etkinliği)

Girişimcilik öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla beşinci olarak *"Girişimcilik etkinliklerini yaptığımız derslerde öğrendiğiniz bilgileri nasıl ve nerede kullanabilirsiniz?"* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soru kapsamında görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. Öğrenilen bilgilerin nasıl ve nerede kullanılabileceğine yönelik bulgular

Şekil 8 incelendiğinde, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri nasıl ve nerede kullanabileceklerine yönelik, yaşamla ilişkilendirme, sınav ve başarıya odaklanma, bütçe ve para yönetimi, becerileri kullanma, problem çözme ve analiz ile marka ve logo ortaya çıkan altı ana temayı oluşturuğu görülmektedir. Bu temalardan "yaşamla ilişkilendirme" temasında öğrencilerin yanıt verdiği görülmektedir. Bu tema "günlük yaşam f(11)", "eğitim kurumları f(4)" ve "gelecek ve kariyer planlama f(4)" olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Yaşamla ilişkilendirme temasına yönelik doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Derslerde öğrendiklerimi günlük yaşamımda, okul yaşamımda kullanabilirim. Liderliği takım çalışması yaparken, zaman yönetimini sınavlarıma çalışırken ve zamanı iyi kullanmam gereken her durumda kullanabilirim. Bütçe yönetmeyi tasarruf yapmak için kullanabilirim."* (Ö6)
- *"Okul yaşamımda, evimde, girişimci olmak istediğim her yerde kullanmak isterim. Çocuk girişimci olmak istiyorum, burada da çok işime yarayacak şeyler öğrendim. Bu konuda birçok fikrim var, mesela bir oyun tasarlayıp yepyeni bir oyun yapmak istiyorum."* (Ö14)

- *"Günlük yaşamımın birçok yerinde kullanabilirim. Çünkü birçok proje fikrim var. Mesela sunum yapmayı okulumda ya da bilsemdeki derslerimde, ya da teknofest gibi yarışmalara katılacağım zaman kullanabilirim."* (Ö18)
- *"Bu derslerde öğrendiklerimi girişimci olmak istediğimde kullanacağım. Onun dışında mesela problem çözmeyi günlük yaşamımda hep kullanabilirim, bütçe yapmayı harçlıklarımı kontrol ederken kullanabilirim."* (Ö19)
- *"Bu etkinliklerde çok şey öğrendim. Hepsini kullanmayı düşünüyorum tabi ki. Gelecek yıl beşinci sınıf olacağım için Tübitak yarışmalarına katılabileceğim. Böylece burada öğrendiklerimi orada da kullanabilirim. Aklımda birçok fikir oluştuğu için fikir üretmenin önemini de öğrenmişi oldum."* (Ö21)

Öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin girişimcilik etkinliklerinin yapıldığı derslerde öğrendiklerini nasıl ve nerede kullanabileceklerine yönelik olarak "yaşamla ilişkilendirme" temasını destekleyen doğrudan alıntılar şöyledir:

- *"Hedef kitlemi belirlemek için gerekenleri öğrenmek hoşuma gitti. Bu yaptığımız girişimle oyuncak satmak istediğimde kimlere satacağımı bulmak da hoşuma gitti."* (Öğrenci Günlükleri: Ö1-8.ders etkinliği)
- *"Girişimcilik örneklerini incelemek güzeldi. Videoyu izlerken ben de ilerde girişimci olmak istedim. Bu yüzden dersin tamamı beni etkiledi."* (Öğrenci Günlükleri: Ö2-2.ders etkinliği)
- *"Bu derste gördükleri konuları daha önce hiçbir yerde görmediklerini, konunun ilgilerini çok çektiğini, izledikleri ve okudukları örneklerin onları heyecanlandırdığını görmek güzeldi. Kendilerine girişimci olabilir miyim sorusunu sormaları, çocuk girişimciliğinden çok etkilenip hemen bir fikir düşünme isteğinde olmaları da kendimi iyi hissettirdi. Ayrıca bazı öğrencilerin ders bittikten sonra girişimciliğin meslek olup olmayacağını sorgulamaları güzeldi. Ben büyüdüğümde girişimci olmak istiyorum diyen öğrenciler vardı."* (Araştırmacı Günlüğü: 2.ders etkinliği)

Öğrencilerin öğrendiklerini nasıl ve nerede kullanabileceklerine yönelik olarak elde edilen verilerden ortaya çıkan ikinci temayı "sınav ve başarıya odaklanma"

temasıdır. Bu tema bağlamında "zaman yönetimi f(12)" ve "hedef belirleme f(7)" olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin doğrudan alıntıları aşağıda gösterilmektedir.

- *"Girişimci olmak istediğimde işime yarayacak birçok bilgi edindim. Zaman yönetmeyi öğrenmiş olmam ve hedef belirlemeyi artık daha iyi yapabiliyor olmam başarılı olmamda yardımcı oluyor. Ayrıca hem harçlıklarım için hem de kendi paramı kazandığımda bütçe yapmayı bilmenin faydalarını göreceğim, kendi paramı yönetebileceğim."* (Ö2)
- *"Günlük hayatta öğrendiklerimin hepsini kullanmaya çalışıyorum. Örneğin harçlıklarımı nasıl kullanmam gerektiğine dair bütçe yapmaya başladım. Hedef belirlemeyi de kullanıyorum çünkü yapmak istediğim çok şey var. Başarılı olmak için de zaman yönetimi tekniklerini kullanıyorum".* (Ö4)
- *"Hayatımı düşündüğümde mesela sunum yapmayı okulumla ilgili sunumlar yapacağım zaman kullanırım. Zaman yönetimini sınavlara çalışmam gerektiğinde, bütçe yapmayı harçlıklarımı kontrol ederken işime yarayacak şeyler olarak kullanabilirim."* (Ö13)
- *"Öğrendiklerimi bir sorunla karşılaştığımda farklı çözüm yolları bulmak istediğimde, plan yapmanın başarılı olmayı da getirdiğini düşündüğüm için hayatımda, okulumda başarılı olmak için hedeflerimi doğru yazmayı kullanabilirim. Paramı nasıl harcayacağıma karar vermek için bütçe yapmayı kullanabilirim."* (Ö20)
- *"Bu derste öğrendiklerimi hemen uygulamaya başladım. Öğrendiklerimi okulda arkadaşlarıma anlattım. Swot analizini uygulamayı annemlere anlattım çok sevindiler ve birlikte daha çok şeyi araştırdık. Hedeflerimi daha iyi belirleyebildiğim için artık daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum."* (Ö23)

Öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin girişimcilik etkinliklerinin yapıldığı derslerde öğrendiklerini nasıl ve nerede kullanabileceklerine yönelik olarak "sınav ve başarıya odaklanma" temasını destekleyen doğrudan alıntılar şöyledir:

- *"Hedef yazmayı öğrenmek ve smart hedef yazmak hoşuma gitti. Bu derste öğrendiklerimle okuldaki derslerimde daha başarılı olabilirim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö7-3.ders etkinliği)
- *"Bugün derste yeni şeyler öğrenmek hoşuma gitti. … Mutluyum çünkü derste öğrendiklerimle sınavda daha iyi yapabilirim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö11-11.ders etkinliği)
- *"Öğrencilerin ders boyunca zaman yönetim tekniklerine olan ilgileri güzeldi. Derste beğendiklerini teknikleri de nedenleriyle ifade ettiler. Ders sonunda bu teknikleri nerede kullanabileceklerini sorduğumda ise ortaokulda sınavlar için ve LGS de başarılı olmak için kullanabileceklerini söylediler. Bu da derste öğrendiklerini yaşamla ilişkilendirdiklerini göstermesi açısından güzeldi."* (Araştırmacı Günlüğü: 11.ders etkinliği)

Öğrencilerin öğrendiklerini nasıl ve nerede kullanabileceklerine yönelik bulgulara ait üçüncü tema ise "bütçe ve para yönetimi" olup "para yönetme f(8)" ve "bütçe yapma f(4)" bu tema bağlamında ortaya çıkan iki alt temayı oluşturmaktadır. Bu temaya yönelik doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Bu derste öğrendiklerimle problem çözümü bulmayı tüm yaşamımda kullanabilirim … Mesela bütçe yapmak, paramı harcarken haftalık olarak ihtiyaçlarımı belirlemem ve dikkatli para harcamam için önemli olan bir şeydi."* (Ö3)
- *"Ben bu öğrendiklerimi yaşamımda ihtiyacım oldukça kullanmak istiyorum. Girişimci olduğumda kesin kullanırım. … Ayrıca bütçemi yaparken haftalık olarak ihtiyaçlarıma göre düzenlemek daha kolay oluyor. Bütçemi görmüş olmak, paramı nasıl harcamam gerektiği konusunda bana çok yardımcı olur."* (Ö5)
- *"Ben mesela bütçe yapmayı kendi harçlıklarımı harcarken ya da alışveriş yaparken kullanabilirim. Böylece bütçeme uygun hareket eder ve paramı korumuş olurum. Zaman yönetimini ders çalışırken ya da oyun oynarken kullanabilirim, yapacağım şeyler gecikmemiş olur."* (Ö16)
- *"Bu derslerde öğrendiklerimden öncelikle zaman planlamayı öğrendim… Ayrıca bütçe hesabı yapmayı öğrendiğim için de artık harcamaları*

ayarlamak daha kolay oluyor. Ben de harcamalarımı ona göre ayarlamış oluyorum…" (Ö21)

- *"Ben öncelikle paramı biriktirmek istiyorum. Bütçe yapmayı öğrenmiş olmam benim için iyi oldu. Girişimci olmak istediğim için hesaplamaları yapmak daha kolay olacak böylece…"* (Ö26)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ve araştırmacı günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin öğrendiklerini nasıl ve nerede kullanabileceklerine yönelik olarak "bütçe ve para yönetimi" temasını destekleyen doğrudan alıntılara aşağıda sunulmuştur.

- *"Bütçe hazırlamayı, bütçenin önemini ve kendi bütçemi yapmayı öğrendim. Bugün öğrendiklerimin girişimcilik ile bağlantısı vardı. … Bütçemi yapmak hoşuma gitti. Böylece paramı daha iyi kontrol edebilirim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö15-9.ders etkinliği)
- *"Evet, çocuk girişimci olmak istiyorum. İş fikrimizden para kazanmak için bütçe yapmayı öğrenmek çok hoşuma gitti."* (Öğrenci Günlükleri: Ö25-9.ders etkinliği)
- *"Öğrencilerin gelir, gider ve bütçe kavramlarına dair okulda öğrendikleri konular olmasından kaynaklı olarak etkinliklerde çok zorlanmamış olmalarından mutlu oldum. Öğrencilerin kişisel bütçelerini yaparken hem paralarını nasıl kullanacaklarına dair farkındalık geliştirmeleri hem de bütçenin yaşamlarında aslında olduğunu fark etmeleri beni mutlu etti."* (Araştırmacı Günlüğü: 9.ders etkinliği)

Öğrencilerin öğrendiklerini nasıl ve nerede kullanabileceklerine yönelik bulgulara ait ortaya çıkan dördüncü temanın "becerileri kullanma" olduğu görülmektedir. Bu tema kapsamında "sunum yapma f(8)" ile "liderlik f(4)" ortaya çıkan iki alt temadır. Öğrencilerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Ben derslerde öğrendiklerimi derslerim için planlama yaparken, çalışmam gereken durumlarda, sunum yapmamı gereken durumlarda, karşılaştığım zorluklara çözüm bulurken kullanabilirim."* (Ö7)

- *"Öğrendiklerimi yaşamımın her aşamasında kullanabilirim. … Ayrıca liderlik özelliklerini öğrenirken bende liderlik özelikleri olduğunu fark ettim ve arkadaşlarıma liderlik yapmak istediğim durumlarda öğrendiklerimi kullanabilirim."* (Ö8)
- *"Bu etkinliklerden öğrendiklerimi yaşamımda kullanmayı düşünüyorum. Sunum yapma Tübitak ve Teknofest gibi yarışmalara katılırken çok işime yarayacak…"* (Ö12)
- *"Ben derslerimizde girişimcilik ile ilgili öğrendiğim liderliği sınıf başkanı olduğum için okulda kullanırım. Sonra bir konuda ders çalışmam gerekiyorsa zaman yönetimi tekniklerini uygularım. …"* (Ö25)

Öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin girişimcilik etkinliklerinin yapıldığı derslerde öğrendiklerini nasıl ve nerede kullanabileceklerine yönelik olarak "becerileri kullanma" temasını destekleyen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Derste hoşuma giden şeylerden biri liderlerin özelliklerini öğrenmekti. Diğeri de büyük bir lider gibi düşünmekti. … Ben de ilerde büyük bir girişimci olmak istiyorum. Liderlik özellikleri bu konuda işime yarayacak."* (Öğrenci Günlükleri: Ö7-12.ders etkinliği)
- *"Girişimcilikte sunum yapmanın önemini öğrendim, sunum nasıl yapılır onu da öğrendim. Girişimciliği seviyordum ve sunum yapmayı da çok sevdim. … Bu ders çok güzeldi. Kendi fikirlerimi ben de hayata geçirebilirim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö10-13.etkinlik)
- *"Öğrencilerim ortaokuldan itibaren Tübitak ve Teknofest gibi yarışmalarda bir projede çalışırken sunum yapma becerisini de ihtiyaçları var. Bu ders çalışmasına da özel ilgi gösterdiklerini söyleyebilirim. Ders süresi için keşke daha uzun olsa şeklinde talepleri vardı. Sunumlarının daha iyi olmasını istiyorlardı. Ayrıca genel olarak depremden dolayı yaptığımız bu derslerde, ders sürelerini kısıtlı tutmak zorunda kalsak da aslında öğrencilerin sürece yönelik ilgileri görülmeye değerdi."* (Araştırmacı Günlüğü: 13.ders etkinliği)

Öğrencilerin öğrendiklerini nasıl ve nerede kullanabileceklerine yönelik elde edilen verilerden ortaya çıkan beşinci tema ise "problem çözme ve analiz" temasıdır. Bu tema kapsamında "problem çözme f(6)" ile "analiz yapma f(4)" iki alt tema olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin doğrudan alıntıları aşağıda sunulmuştur.

- *"Bu derste öğrendiklerimle problem çözümü bulmayı tüm yaşamımda kullanabilirim çünkü her zaman problemlerle karşılaşıyorum ve problemi çözerken nelere dikkat etmem gerektiğini de artık biliyorum. Aslında yaşamımda kullanmaya başladım ve hoşuma gitti. ..."* (Ö3)
- *"Öğrendiklerimi yaşamımın her aşamasında kullanabilirim. Swot analizini sınavlara çalışmam gerektiğinde ya da kendimi daha iyi tanımak için kullanabilirim. ..."* (Ö8)
- *"Bu derste öğrendiklerimle girişimci olabileceğimi düşünüyorum. Aklımda bir sürü fikir var. Bir problemle karşılaştığımda aklıma ilk gelen çözüm yerine düşünerek diğer seçeneklere bakabilirim artık. Böylece en iyi çözüm yoluna karar vermeyi öğrendiğimi düşünüyorum..."* (Ö11)
- *"Derste öğrendiklerimi evimde kullanacağım, bir de girişimci olmak istediğim için her ihtiyacım olduğunda kullanırım. ... Bir konuda çalışacaksam swot analizi yapabilirim böylece konuya dair birçok şeyi güçlü yönleri ve geliştirmem gerekenleri görmüş olurum. Hatta eve yeni bir şey almamız gerektiğinde bunu annemlere de anlatabilirim. Fikirlerimi girişimci fikrine çevirmek istediğimde de analiz yaparak kullanırım."* (Ö24)

Öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin öğrendiklerini nasıl ve nerede kullanabileceklerine yönelik olarak "problem çözme ve analiz" temasını destekleyen doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

- *"İş bölümü yapmayı ve planlamayı öğrendim. ... Yaptığımız çalışmada hiçbir şeyden hoşlanmadım çünkü kimse iş bölümüne uymadı. Plan yapmadık ve köprümüz de sağlam olmadı. Arkadaşlarımın beni dinlememesi ve başarısız olmamız beni üzdü. Bir daha grup çalışması yapacak olursak problemi çözmek için öncesinde konuşup plan yapmamızı isteyeceğim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö12-5.ders etkinliği)

- *"Swot analizi yapmak hoşuma gitti. Kendimi tanıyıp başarılı olmam için önemliydi bence. Bende swot analizini kendim için ihtiyaç duyduğumda kullanacağım."* (Öğrenci Günlükleri: Ö16-6.ders etkinliği)
- *"Derse karşı ilgili olmaları, problemleri fark etmeleri, problemlerin çözümü için swot analizi yapmaya istekli olmaları güzeldi. Ayrıca kendilerini daha iyi tanımak istemeleri, gelecek planlarına derste öğrendiklerini dahil etmelerini de olumlu anlamda katkısı olduğunu düşündüğüm bir durumdu. Bu derste öğrendikleri her şeyi hayatlarında bir şekilde kullanma isteklerini görmüş oldum."* (Araştırmacı Günlüğü: 6.ders etkinliği)

Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri nasıl ve nerede kullanabileceklerine yönelik olarak "marka ve logo" teması ortaya çıkan altıncı tema olmuştur. Bu temada görüş bildiren öğrenci sayısı iki olup doğrudan alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

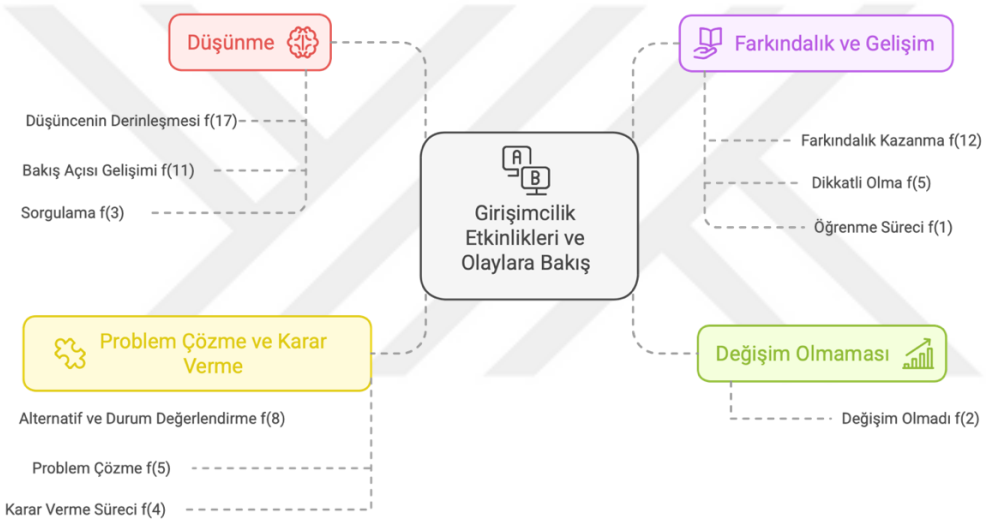
- *"Bu etkinliklerden öğrendiklerimi yaşamımda kullanmayı düşünüyorum. ... Marka ve logo yapma ise kendi işimi yaparken ya da kendime ait bir şey yaparken oldukça etkili olacak. ..."* (Ö12)
- *"Derste öğrendiklerimi evimde kullanacağım, bir de girişimci olmak istediğim için her ihtiyacım olduğunda kullanırım. Mesela marka ve logo girişimci olduğumda gerek olacak bende marka ve logo yapmayı ve detaylarını derste öğrendiğim için çok işime yarayacak ..."* (Ö24)

Öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri incelendiğinde, öğrendiklerini nasıl ve nerede kullanabileceklerine yönelik olarak "marka ve logo" temasını destekleyen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Marka ve logo oluşturmayı, girişimin başarılı olması için bunlara önem vermem gerektiğini öğrendim. Bu derste logo yapmayı sevdim. Güzel bir dersti. Çocuk girişimci olmak istiyorum."* (Öğrenci Günlükleri: Ö28-10.ders etkinliği)
- *"Marka kısmında öğrencilerin aslında hayatın her alanında markanın var olduğunu fark etmelerini istediğim bir ders oldu. Öğrencilerin kendi*

okullarının da bir markası olduğunu fark etmeleriyle birlikte farkındalıkları arttı." (Araştırmacı Günlüğü: 10.ders etkinliği)

Girişimcilik öğretiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sorulan altıncı soru şöyledir: *"Derslerde yaptığımız girişimcilik etkinliklerini düşündüğünüzde, sizin olaylara bakış açınızda bir değişiklik oldu mu? Cevabınız evet ise nasıl bir değişiklik oldu?"* Araştırmaya katılan deney grubundaki 24 öğrenci evet cevabı verirken, öğrencilerden ikisi bir değişim olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilere ait bulgular Şekil 9'da yer almaktadır.



Şekil 9. Girişimcilik etkinliklerinin bakış açışına etkisine yönelik bulgular

Şekil 9 incelendiğinde, girişimcilik öğretiminin gerçekleştirildiği derslerin, öğrencilerin olaylara bakış açıları üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen verilere ait bulguların dört ana temanın yer aldığı görülmektedir. Bu temalar arasında, öğrencilerin olaylara bakış açılarında en fazla değişim yaşadıklarını ifade ettikleri temasının "düşünme" teması olduğu belirlenmiştir. Düşünme teması; "düşüncenin derinleşmesi f(17)", "bakış açısı gelişimi f(11)" ve "sorgulama f(3)" olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Bu temaya ilişkin öğrencilerin doğrudan alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

- *"Karşılaştığım olayları detaylıca düşünmeye başladım, bir de çok seçeneğim olduğunun farkına vardım ve seçenekleri inceliyorum. Plan yapmayı öğrenmiş olmam da artık daha farklı bakmamı sağladı olaylara."* (Ö2)
- *"Değişiklik oldu. Eskiden fikir üretmenin kolay olduğunu düşünüyordum artık öyle düşünmüyorum. İnsanlara ve liderlere bakışımda değişti. Liderleri artık daha çok önemsiyorum, neden lider olduklarını görebiliyorum, iyi bir lider olmayı çok isterim. Detaylı biçimde düşünüyorum. …" (Ö14)*
- *"Birazcık değiştiğini söyleyebilirim. Düşünmem eskisine göre farklı oldu. Çünkü girişimcileri gördükten sonra herkesin baktığı gibi bakmamam gerektiğini gördüm. Bende artık herkesin bakmadığı yerleri görmek için daha çok düşünmeye başladım. Böylece iyi fikirler bulabileceğimi düşünüyorum."* (Ö17)
- *"Olaylara daha farklı bakmaya başladım. …Farklı fikirlerimin olmasını istediğim için daha çok düşünüp daha fazla soru sormaya başladım."* (Ö18)
- *"Evet. Artık daha fazla araştırıyorum, doğru bilgiler öğrenmek istiyorum. Bir şey doğru mu diye soruyorum kendime. Bir şeyler yapmadan önce detaylıca düşünüyorum. …"* (Ö23)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde, girişimcilik öğretiminin öğrencilerin olaylara bakış açıları üzerindeki etkisine yönelik olarak "düşünme" temasını destekleyen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"… Problem belirleyip bu problemi çözerken olumlu ve olumsuz yanlarını belirlemeyi sevdim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö3-4.ders etkinliği)
- *Büyük bir lider gibi düşünmeye çalışmayı sevdim. En çok belirli durumlar için Atatürk'ün baktığı gibi bakmaya çalıştığım kısmı sevdim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö14-12.ders etkinliği)
- *"Hedeflerini smart hedeflere yazmada zorlandıklarını gördüm. Onların hedeflerini smart hedef yapmaları için düşünmeleri gerekiyordu. Başlangıçta zorlanan öğrenci sayısı oldukça fazla olsa da ders sürecinde bu zorlukları aştıklarını gördüm."* (Araştırmacı Günlüğü: 3.ders etkinliği)

Öğrencilerin olaylara bakış açılarındaki değişime ilişkin ortaya çıkan ikinci tema ise "farkındalık ve gelişim" temasıdır. Bu tema üç alt temadan oluşmakta olup alt temalar şöyledir; "farkındalık kazanma f(12)", "dikkatli olma f(5)" ve "öğrenme süreci f(1)". Bu temaya ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Önceden hiç düşünmeden yapıyordum birçok şeyi, artık daha fazla düşünüyorum. Örneğin arkadaşımla bir konu hakkında konuşurken ya da bir soruna çözüm bulurken aklıma ilk geleni söylüyordum ve hata yaptığımda daha çok üzülüyordum. Şimdi ise daha çok düşündüğüm için daha dikkatliyim ve daha az hata yapıyorum, eskisi kadar da üzülmüyorum."* (Ö4)
- *"Karşılaştığım durumların üzerine daha fazla düşünüyorum. Yapacağım şeylerin benim için önemini ve gerekliliğini dikkatlice düşünüyorum, başarılı olmam için gerekenler üzerine düşünüyorum."* (Ö8)
- *"Evet, çünkü karşılaştığım olaylar karşısında eskiden daha fazla düşünüyorum. Sonuçları için acele etmiyorum. İlk aklıma geleni yapmıyorum. Çok fazla karar vermem gereken şeyler olduğunu görüyorum, önceden hiç fark etmemiştim. Dikkatliyim diyebilirim."* (Ö9)
- *"Evet, eksik bilgilerimin ya da yanlışlarımın doğrularını öğrendim. Karşılaştığım durumlarla ilgili artık daha fazla şey düşünüyorum. Benim için en iyisini yapmak istiyorum. Karar verirken acele etmiyorum. Bir de artık cevap vermek için eskisi kadar acele etmiyorum, farklı bir şeyler var mı diye düşünüyorum."* (Ö10)
- *"Öğretmenim, ben birçok konuda kendimi değişmiş olarak görüyorum. Çünkü heyecanlı bir yapım var. Sunum yapmak ne kadar gözümde büyüyordu. Artık kendimi daha iyi hissediyorum. Mesela fikirlerimi söylemeden önce düşünüyorum. Girişim fikirleri dikkatimi çekiyor. Gerçekten iyi bir fikre sahip olup olmadığımı sorguluyorum."* (Ö22)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde girişimcilik dersinin öğrencilerin olaylara bakış açılarına etkisine yönelik olarak "farkındalık ve gelişim" temasını destekleyen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Zaman yönetimi tekniklerini sevdim. Üstelik isimleri de hoşuma gitti. En çok kanban tekniğini sevdim. Yeni şeyleri deneyerek öğrenmeyi sevdim. Kendim için uygulama yapmak zordu. Çünkü daha önce üzerinde hiç düşünmemiştim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö3-11.ders etkinliği)
- *"Bugün derste öğrendiklerimizin daha önce yaptığımız iş fikri çalışması ile ilgisi vardı. Bütçe yaparken birlikte yapmak hoşuma gitti çünkü daha iyi anlamış oldum konuyu."* (Öğrenci Günlükleri: Ö9-9.ders etkinliği)
- *"Derse karşı ilgilerinin olması hoşuma gitti. Öğrenmeye istekliydiler. Bunun sebebi de okulda bu tarz konuları hiç görmediklerini söylemeleri ve derse duydukları heyecandı. Başlarda zorlandıkları kısım problemlere çözüm bulurken düşünmek yerine akıllarına ilk gelen çözüm önerilerini kabul etmeleriydi. Derste ilerledikçe sorunların birden fazla çözümü olduğunu fark eden öğrenciler oldu. Bazıları dikkatli düşününce daha farklı çözümler bulduklarını söylediler."* (Araştırmacı Günlüğü: 4.ders etkinliği)

Öğrencilerin olaylara bakış açılarındaki değişime yönelik bulgulara ilişkin ortaya çıkan üçüncü tema ise "problem çözme ve karar verme" temasıdır. Bu tema kapsamında "Alternatif ve durum değerlendirme f(8)", "problem çözme f(5)" ve "karar verme süreci f(4)" ortaya çıkan alt temaları oluşturmaktadır. Bu temaya ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Evet, oldu. Olaylarla ilgili karar verirken birçok alternatifi düşünüyorum ve en iyisine karar vermeye çalışıyorum. Mesela zamanımı kontrol edemezdim ve oyun oynamakla ders çalışmam arasında hep zorlanıyordum, artık zamanımı kontrol edebiliyorum."* (Ö1)
- *"Biraz bakış açımda değişiklik oldu. Mesela eskiden bir problemle karşılaştığımda hemen aklıma ilk geleni yapıyordum, artık problemin çözüm yollarından en iyi olanı seçmeye çalışıyorum. ..."* (Ö11)
- *"Birçok şeyde değişti. ... Önceleri bu kadar dikkat etmiyordum. Sanki her şeyi biliyor gibi hissediyorum. Kendimi BİLSEM'de olduğum için farklı görüyordum ama grup çalışması yaparken fark ettim ki aklınıza ilk geleni yapmak veya ısrar etmek problemin en doğru cevabını bulmanıza engel oluyor. Dikkatim arttı. ..."* (Ö13)

- *"Artık karşılaştığım sorunlara tek bir yönden değil de farklı yönlerden bakmamı geliştirdi derste öğrendiklerim. Mesela evde bir sorun olduğunda farklı çözüm yolları düşünüyorum. Okulda bir şeye karar vereceksem üzerinde düşünüyorum, tablette oyun oynamak istediğimde bile önce ders mi oyun mu diye karar vermek için düşünüyorum."* (Ö20)
- *"Benim olaylara bakış açım bence biraz değişti. Girişimciliği gördükten ve öğrendikten sonra anladım ki herkes gibi görmemeliyim. Daha çok düşünmeliyim, farklılıkları görmeliyim. İşte bir araştırma konusu seçerken bile düşünüyorum. Aklıma ilk geleni yapmıyorum. Mesela okulda proje yapacaksam tüm detayları konuşuyorum."* (Ö24)

Öğrenci günlüklerinde yer alan ifadeler ile araştırmacı günlükleri incelendiğinde girişimcilik öğretiminin öğrencilerin olaylara bakış açıları üzerindeki etkisine yönelik olarak "problem çözme ve karar verme" temasını destekleyen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Derste problemleri düşünüp bulmamız hoşuma gitti. Çünkü girişimciler problemleri fırsata çeviriyordu. Problemler için çözüm düşünürken birden fazla çözüm bulmak zordu. Zorlanmama rağmen bu dersi sevdim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö2-4.ders etkinliği)
- *"Hedef kitleyi doğru olarak belirlemek için yapmam gerekenler hoşuma gitti. Çünkü hedef kitleyi doğru belirlemediğimizde girişimcilik fikrimizde başarılı olamayız.."* (Öğrenci Günlükleri: Ö5-8.ders etkinliği)
- *"İlgili olmaları güzeldi. Bir probleme çözüm bulduktan sonra iş fikrini yazmalarını isteyerek onları zorladığımı fark ettim ama etkili olduğunu düşünüyorum. Ayrıca probleme çözüm bulurken tek bir çözüm yerine alternatifleri düşünmeleri oldukça güzeldi. Örneğin köprü yapmadan önce kendi gruplarında nasıl bir köprü yapacaklarını tartışıp bir karara vardılar. Tartışma sürecinde gerekçelerini sunarak konuştular. Tabi bazı öğrenciler bu süreci atladığı için çalışmaları istedikleri gibi sonuçlanmadı. Yine de yaptıkları köprünün başarılı ya da başarısız olması onlara bir şeyler öğrettiği için mutluyum."* (Araştırmacı Günlüğü: 5.ders etkinliği)

Öğrencilerin olaylara bakış açılarındaki değişime ilişkin ortaya çıkan son tema "değişimin olmaması" olarak belirlenmiştir. Bu temada sadece iki öğrenci olaylara bakış açılarında değişim olmadığını net bir biçimde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin doğrudan alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

- *Karşılaştığım durumlara karşı büyük bir değişim yaşamadım. Genel olarak daha önceden nasıl davranıyorsam yine öyle davranıyorum."* (Ö6)
- *"Benim bakış açımda değişiklik olmadı çünkü çok fazla durumla karşılaşmıyorum. Hayatımda her şey önceden olduğu gibi devam ediyor."* (Ö19)

Girişimcilik öğretiminin gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sorulan yedinci soru şöyledir: *"Derslerde yaptığımız girişimcilik etkinliklerini düşündüğünüzde, sizin karar verme durumunuzu etkiledi mi? Açıklar mısınız?"* Öğrencilerin görüşlerine ait bulgular Şekil 10'da yer almaktadır



Şekil 10. Girişimcilik etkinliklerinin öğrencilerin karar vermeleri üzerindeki etkisine yönelik bulgular

Şekil 10 incelendiğinde girişimcilik öğretiminin öğrencilerin karar verme durumları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik elde edilen verilere ilişkin bulguların üç ana tema altında toplandığı görülmektedir. Karar verme kalitesi, karar verme süreci ve değişimin olmaması üç ana temayı oluşturmaktadır. Bu temalardan "karar verme kalitesi" teması kapsamında ortaya çıkan alt temalar şöyledir: "Hızlı ve kolay karar verme f(6)",

"daha iyi karar verme f(5)", "doğru karar verme f(4)", "dikkatli karar verme f(4)" ve "sorumlu karar verme f(3)". Bu temaya yönelik doğrudan alıntılar şöyledir:

- *"Evet etkiledi. Karar verirken şimdi, gelecekte nelerin önemli olduğuna dikkat etmeye başladım. Önceden çabucak karar verirken de düşünüyordum ama şimdi düşünürken daha çok ayrıntıları düşünüyorum ve karar verme sürecim uzadı. Artık daha doğru kararlar vermeyi ve kararların sonuçlarını düşünebiliyorum."* (Ö5)
- *"Karar verirken önceden daha detaylı düşünemiyordum. Dersin etkisini tam bilmiyorum ama karar verirken eskisine göre daha iyiyim bence. Çünkü verdiğim kararların iyi olduğunu görüyorum. Mesela grup çalışması yapacaksam önce plan yapmayı öneriyorum. Onlar kabul ederse neler yapacağımız üzerine konuşuyor ve en iyi kararı vermeye çalışıyoruz."* (Ö6)
- *"Derste yaptıklarımızı düşündüğümde karar verirken daha çok düşünmem gerektiğini öğrendim. Onun dışında yine kararlarımı verirken dikkat etmenin de önemli olduğunu gördüm ve karar verirken dikkatli olmaya çalışıyorum."* (Ö11)
- *"Normalde ben daha yavaş karar veriyordum. Artık daha iyi ve doğru karar veriyorum. Detaylıca seçenekleri inceleyip karar veriyorum ama bunu yaparken çok yavaş olmuyorum."* (Ö13)
- *"Öğretmenim, yaptığımız dersler bence benim karar vermeni değiştirdi. Ben seçenekler arasında kalırsam eskiden hemen karar veriyordum. Karar verirken kararımın sonucunu öyle düşünmüyordum. Şimdi genellikle düşünüyorum ve öyle karar veriyorum."* (Ö20)
- *"Beni etkiledi. Girişimcilik derslerinde öğrendiklerimden sonra işte bir karar vereceğim zaman çok iyi oluyor. Bir şeyin faydaları, zararlarını düşünebiliyorum. Bu yüzden doğru kararlar vermeye başladım. Artık karar verirken daha dikkatli oluyorum."* (Ö23)

Öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri incelendiğinde, öğretim sürecinin öğrencilerin karar verme durumları üzerindeki etkisine yönelik olarak "karar verme kalitesi" temasını destekleyen doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

- *"Hedef kitleyi doğru belirlemek için neler yapılacağını bilmek hoşuma gitti. İş planını böylece doğru yapabildim. Derste zor bulduğum kısım hedef kitleyi doğru belirlemekti. Çünkü çok fazla düşünüp en iyi olanı seçmeliydim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö18-8.ders etkinliği)
- *"… Sunum yapmayı çok sevdim. Sunum yaparken neler anlatacağımı seçmekte zorlandım çünkü doğru şeyleri anlatırsam sunumum daha iyi olacaktı. Dersi eğlenceli buldum."* (Öğrenci Günlükleri: Ö5-13.ders etkinliği)
- *"Öğrencilerimin iş planı ile bağlantı kurduğumuz bu derste hedef kitleyi ve özelliklerini belirlerken bir kısmının aceleci davrandığını ve yüzeysel hareket ettiğini gördüm. Diğer kısımda yer alan öğrenciler ise hedef kitleyi doğru belirlemenin girişimcilikteki önemini anlamış görünüyorlardı. Önceki derslere göre daha çok düşündükleri ve ona göre daha doğru hareket ettikleri bir ders oldu diyebilirim."* (Araştırmacı Günlüğü: 8.ders etkinliği)

Girişimcilik öğretiminin öğrencilerin karar verme durumları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik ortaya çıkan ikinci tema ise karar verme süreci temasıdır. Bu tema bağlamında "düşünerek karar verme f(12)", "sorgulayarak karar verme f(4)" ve "seçenekleri değerlendirme f(2)" olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu temalar bağlamında doğrudan alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

- *"Şimdi ben eskiden karara vermek için düşünmeden harekete geçiyordum. İşte beklemek iyi olmuyordu. Şimdi düşünüyorum. Çünkü karşılaştığım durumların olumlu ve olumsuz yanlarına bakıyorum. Düşününce evet beklemiş oluyorum çok hızlı cevaplar vermiyorum. Eskisi gibi de olmuyor ama. Düşünerek karar vermek benim için güzel bir şey oldu."* (Ö3)
- *"Öğretmenim benim karar vermem değişti. Önce seçeneklerin sonuçlarını düşünüyordum. Olayların nasıl ilerleyeceği hakkında da düşünüp öyle karar veriyorum. Derste öğrendiklerim bana bunları sağladı."* (Ö7)
- *"Benim karar vermem değişti. Bir sürü şey anlatabilirim. Mesela artık bir şey alacaksam bütçeme uygun olup olmadığını soruyorum kendime, eskiden sormuyordum. Artık karar vermeden önce seçeneklerimi daha çok düşünüyorum. Derslerde tek bir seçeneğimizin olmadığını düşünürsek başka*

cevaplar bulacağımızı öğrenmiştik. Her şeyi inceliyorum, düşünüyorum sonra da kararımı veriyorum. (Ö15)

- *"Derste öğrendiklerim etkili oldu bence. Önceden bir karar vereceğim zaman aklıma ilk geleni yapıyordum. Siz daha çok düşünmemiz gerektiğini öğrettiğiniz için artık düşünüyorum. Farklı açılardan bakmayı deniyorum. Karar vermek şimdi daha uzun sürüyor ama bence daha iyi işler yapıyorum".* (Ö24)

Öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri incelendiğinde, öğretim sürecinin öğrencilerin karar verme durumları üzerindeki etkisine yönelik olarak "karar verme süreci" temasını destekleyen doğrudan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

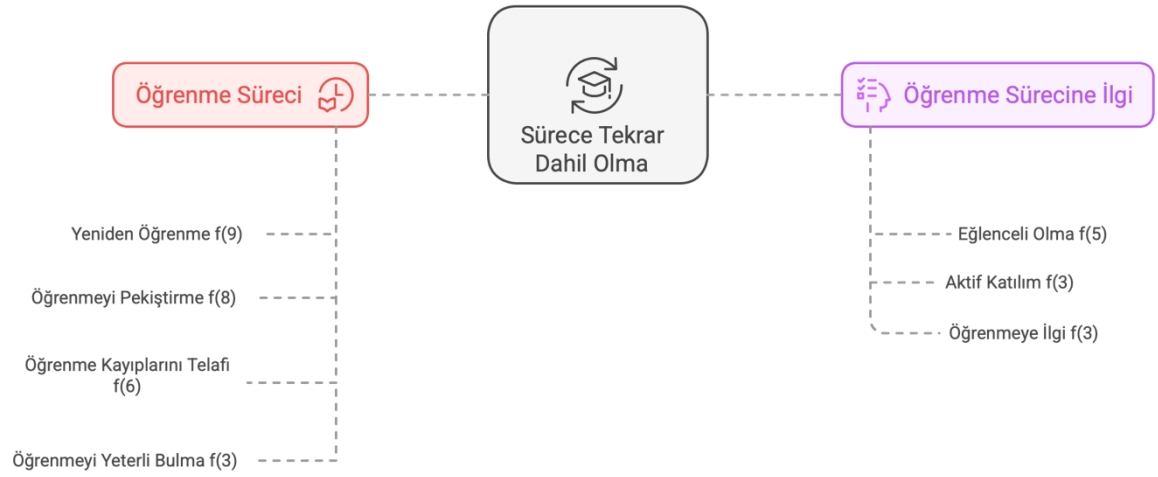
- *"En çok büyük bir lider gibi olma kısmında zorlandım. Çünkü liderin her şeyi doğru yapması, en iyi olanı düşünmesi gerekir. Benim için lider gibi olma kısmının en zor yeri en iyi olanı düşünmeydi."* (Öğrenci Günlükleri: Ö4-12.ders etkinliği)
- *"Zaman yönetme tekniğini kendime uygulamak ve arkadaşlarımın yaptıklarını görmek hoşuma gitti. Uygulama yaparken zorlandım çünkü çok düşünmeliydim ve kendim için en uygun olanları belirlemeliydim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö9-11.ders etkinliği)
- *"İş fikrini bulmakta biraz zorlansalar da asıl zorluğu grup arkadaşlarıyla çalışırken yaşadılar. Grup çalışmasını daha önceden yaptıkları için deneyimli gibi görünmelerine rağmen bazı grupların görev paylaşımı ve yapacaklarının tasarımını yapmamış olmaları zorladı. Bunun sebebi ise öğrencilerin görev paylaşımını doğru yapmaya ve tasarımı doğru yapmak için yeteri kadar uğraşmak gerekiyordu. Plansız hareket eden grupların başarı ihtimali düşüktü. Bu bakımdan bazı gruplar kimin hangi görevde daha iyi olduğunu tartışmaları, tasarıma öncelik vermeleri gibi aşamalar için düşünmeye zaman ayırdıkları için daha rahat çalıştı ve başarılı oldular."* (Araştırmacı Günlüğü: 5.ders etkinliği)

Girişimcilik öğretiminin öğrencilerin karar verme durumları üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik ortaya çıkan son tema ise "değişimin olmaması" olduğu görülmüştür.

Bu temada sadece iki öğrenci karar verme durumlarında bir değişim olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin doğrudan alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

- *"Bence değişiklik olmadı. Çünkü ben ne yapıyorsam hep aynı şekilde yapıyorum. Çok da bir karar vereceğim durumlar olmuyor hayatımda. Genelde çoğu şeye annem karar veriyor. Bana sorulmuyor".* (Ö16)
- *"Benim için kararı genelde ailem veriyor. Çok karar vereceğim olaylar olmuyor. İşte okulda falan ya da BİLSEM'de karar vermemiz gerekebiliyor. O zamanlarda ne yapmam gerektiğine karar verirken zorlanıyorum. Zorlanıyor olmam değişik bir şey olduğu anlamına gelmiyor. Bence değişen bir şey yok."* (Ö26)

Girişimcilik öğretimi uygulamasının gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin, uygulama sürecine yeniden katılma isteği ve bu isteğin gerçeklerini ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sorulan sekizinci soru *"Tekrar bu sürece dahil olur musunuz? Neden?"* sorusudur. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgulara Şekil 11'de yer verilmiştir.



Şekil 11. Girişimcilik öğretimi sürecine tekrar dahil olmaya yönelik bulgular

Şekil 11 incelendiğinde, öğrencilerin sürece tekrar dahil olmaya yönelik olarak elde edilen verilerden ortaya iki ana tema çıktığı görülmektedir. Bu temalar; "öğrenme süreci" ve "öğrenme sürecine yönelik ilgi" olarak belirlenmiştir. Öğrenme süreci ana temasında "yeniden öğrenme f(11)", "öğrenmeyi pekiştirme f(8)", "öğrenme kayıplarını

telafi f(6)" ve "öğrenmeyi yeterli bulma f(3)" olmak üzere dört alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bu tema bağlamında doğrudan alıntıları aşağıda yer almaktadır.

- *"Öğretmenim, tekrar katılmak isterim. Çünkü öğrendiklerimi daha iyi uygulamak istiyorum. Bir de yaptığım hatalarımı düzeltip konuyu detaylı öğrenmek isterim."* (Ö7)
- *"Tekrardan sürece dahil olurdum öğretmenim. Birçok bilgi öğrendim ve öğrendiklerimi pekiştirmek isterdim. Eksiklerimi tamamlamak isterdim."* (Ö14)
- *"Evet, tekrar gelmek isterim derslere. Çünkü bazı şeyleri tekrar öğrenmek isterim. Eksiklerim olduğunu düşünüyorum"* (Ö15)
- *"Evet, gelirim tabi. Derslerde öğrendiklerimi tekrar etmek ve eksik yaptığım şeyleri yeniden yapmak isterim. Bence yaparsak güzel olur."* (Ö19)
- *"Girişimciliği ortaokulda ve lisede yeniden öğrenmek istiyorum. Burada bu derslerle okuldaki arkadaşlarımdan daha fazla şey öğrendim. Üstelik büyüdükçe daha iyi fikirlerim olacak. Etkinlikte swot analizinde biraz zorlandığımı hatırlıyorum. Böyle zorlandığım kısımları yeniden öğrenmeyi de çok isterim."* (Ö24)

Öğrenme süreci teması kapsamında yer alan "öğrenmeyi yeterli bulma" teması diğer temaların aksine öğrenme sürecine tekrar dahil olmak istememeyi kapsamaktadır. Bu bağlamda sadece üç öğrenci, girişimcilik öğretimi sürecinde öğrendiklerini yeterli bulmuşlar ve tekrar sürece dahil olmak istememişlerdir. Bu öğrencilerin görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar şöyledir:

- *"Hayır, aynı şeyler için tekrar gelmek istemem. Çünkü öğrendiklerim üzerine bir daha bir şeyler yapmak benim için çok sıkıcı. Mesela eğlenerek öğrendiklerim çok güzeldi ama bir daha yapmak istemem."* (Ö8)
- *"Öğretmenim, öğrendiklerimi tekrar öğrenmek istemem. Çünkü aynı şeylerden çok sıkılıyorum."*(Ö9)

Öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri incelendiğinde, öğrencilerin girişimcilik öğretimi sürecine tekrar dahil olma durumlarını belirlemeye yönelik olarak "öğrenme süreci" temasını destekleyen doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

- *"Çok güzeldi, dersi bin kere dinleyebilirim."* (Öğrenci Günlükleri: Ö5-2.ders etkinliği)
- *"Ben problemlere çözümde iş fikrinin önemini öğrendim. ... Köprü yaparken nerede hata yaptığımızı bulduk ve bir daha yaparsak daha iyi olur bence."* (Öğrenci Günlükleri: Ö5-5.ders etkinliği)
- *"... Ayrıca bu derse kadar daha önceki çalışmalarda bu kadar hevesli olduklarını görmemiştim. Girişimciliğe olan ilgileri ve dersin devamını beklemeleri beni mutlu etti."* (Araştırmacı Günlüğü: 1.ders etkinliği)

Öğrencilerin girişimcilik öğretimi sürecine tekrar dahil olmaya yönelik olarak elde edilen verilerden ortaya çıkan ikinci ana tema "öğrenme sürecine ilgi" temasıdır. Bu tema, "eğlenceli olma f(5)", "aktif katılım f(3)" ve "öğrenmeye ilgi f(3)" olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Bu tema bağlamında doğrudan alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

- *"Ben yeniden öğrenmek isterim. Çünkü tüm süreç eğlenceliydi ve öğrendiklerimin tekrar üzerinden geçmek isterim."* (Ö10)
- *"Evet, katılırdım öğretmenim. Ben dersleri çok eğlenceli ve bilgilendirici buldum. Öğrendiklerimi uygularken özellikle de takım çalışması yaparken çok eğlendim. Yeni öğrendiğim her şey benim için çok bilgilendiriciydi."* (Ö13)
- *"Tekrar ders olsa gelirdim. Her öğrendiğim için uygulama yapmak, insanların başarılarını öğrenmek, kendimi daha iyi beceriler öğrenirken görmek hoşuma gitti."* (Ö22)
- *"Buradaki dersleri çok sevdim. Yeniden bu dersi almak isterim. Siz bize yeni şeyler öğrettiniz ve daha fazlasını da öğrenebiliriz bence."* (Ö25)

Öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleri incelendiğinde öğrencilerin girişimcilik öğretimi sürecine tekrar dahil olma durumlarını belirlemeye yönelik olarak "öğrenme sürecine ilgi" temasını destekleyen doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

- *"Ders güzeldi ama çabucak bitti. Keşke ders saati daha uzun olsaydı."* (Öğrenci Günlükleri: Ö11-12.ders etkinliği)
- *"Bugün yaptığımız dersle ilgili eklemek istediklerim yok ama ders eğlenceliydi."* (Öğrenci Günlükleri: Ö18-1.ders etkinliği)
- *"Bu dersin konusu olan ihtiyaçlar ve swot analizinin öğrencilerin ilgilerini çeken bir konu olduğunu fark ettiğimde kendimi çok iyi hissettim. Üstelik günlük yaşamlarında işe yarayacağını söylemeleri, hayatla bağdaştırmış olmaları, dersi sevmeleri, süreçten keyif almaları beni mutlu etti."* (Araştırmacı Günlüğü: 6.ders etkinliği)

4.4.1. Uygulama Sürecine İlişkin Görüşlere Yönelik Nitel Bulguların Bütüncül Değerlendirilmesi

Bu araştırmanın dördüncü sorusu bağlamında üstün yetenekli öğrencilere yönelik gerçekleştirilen girişimcilik öğretimi etkinliklerine ilişkin, öğrencilerle görüşme yapılmış ve sekiz soru ile öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Birbirini tekrar eden çok fazla bulgu olduğu için tüm nicel veri seti birlikte analiz edilerek incelendiğinde, sürece ilişkin bulguların beş ana tema altında toplandığı görülmektedir. Söz konusu temalar, öğrenci görüşlerinde sıkça tekrar eden anlam örüntüleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda ortaya çıkan temalar "girişimcilik ve liderlik", "düşünme becerileri", "karar verme becerisi", "duygusal deneyim ve sürece katılım" ile "yaşam becerileri ve öğrenme süreci" olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla uygulama sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinden elde edilen nitel bulgular bütüncül bir biçimde aşağıda sunulmuştur.

İlk olarak "girişimcilik ve liderlik" teması incelendiğinde; öğrenci görüşlerinin-girişimciliğin tanımı ve önemi, girişimci olma, fikir bulma ve geliştirme, liderlik, girişimci tanımı, girişimcilik becerisi, girişimcilik, fikir bulma ve geliştirme, hedef belirleme, liderlik- alt temaları etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, girişimcilik öğretiminin, öğrencilerde hem kavramsal düzeyde hem de uygulama boyutunda (fikir geliştirme, liderlik etme) farkındalık kazandırdığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrenciler, süreç içerisinde edindikleri bu becerileri gelecek ve kariyer planlarında kullanabileceklerini dile getirmişlerdir.

Düşünme becerileri teması kapsamında ortaya çıkan alt temalar; düşünme becerileri, problem çözme, düşünme, analiz, problem çözme ve analiz, düşüncenin derinleşmesi, bakış açısı gelişimi ve sorgulamadır**.** Bir diğer tema olan karar verme becerisi temasında ise; karar alma, alternatif ve durum değerlendirme, karar verme süreci, karar verme kalitesi, hızlı ve kolay karar verme, daha iyi karar verme, doğru karar verme, dikkatli karar verme, sorumlu karar verme, düşünerek karar verme, sorgulayarak karar verme, seçenekleri değerlendirme alt temaları ortaya çıkmıştır. Ancak bazı öğrencilerin bu yönde belirgin bir değişim görülmediği anlaşılmıştır.

İkinci olarak "düşünme becerileri" teması ele alındığında; bulguların problem çözme, düşünme, analiz yapma ve sorgulama süreçleri etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin, karşılaştıkları durumlara ilişkin düşünme süreçlerinin derinleştiği ve çok yönlü bakış açısı geliştirdikleri belirlenmiştir. Elde edilen veriler bütüncül olarak incelendiğinde, öğrencilerin bilişsel süreçleri daha analitik ve çözüm odaklı kullandıkları anlaşılmaktadır.

Üçüncü olarak "karar verme becerisi" teması incelendiğinde; bulguların karar alma, karar verme kalitesi ve karar verme süreci alt temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenciler, girişimcilik öğretimi sonrasında kararlarını daha hızlı, dikkatli, sorumlu ve sorgulayarak aldıklarını; seçenekleri ve alternatif durumları daha derinlemesine değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, sınırlı sayıda öğrencinin karar verme süreçlerinde belirgin bir farklılaşma hissetmedikleri de bulgulara yansımıştır.

Dördüncü olarak "duygusal deneyim ve sürece katılım" teması değerlendirildiğinde; öğrenci görüşlerinin gelişim odaklı, deneyim odaklı ve zorluk odaklı hissetme olmak üzere üç alt tema üzerinde şekillendiği görülmektedir. Süreç içerisinde öğrenciler, ağırlıklı olarak mutluluk, heyecan, merak ve tatmin (iyi hissetme) gibi olumlu duygular ile kendini fark etme deneyimini yaşadıkları belirtmişlerdir. Bununla birlikte, karşılaşılan yeni durumların ve sorumlulukların etkisiyle kimi öğrencilerin stres, korku veya anlık sıkılma gibi zorluk odaklı duygular hissettikleri de bulgulara yansımıştır. Elde edilen veriler bütüncül olarak incelendiğinde; yaşanan zorluklara rağmen sürecin öğrenciler tarafından eğlenceli, öğretici ve farkındalık kazandıran bir deneyim olarak nitelendirildiği anlaşılmaktadır.

Son olarak "yaşam becerileri ve öğrenme süreci" teması ele alındığında; öğrencilerin zaman yönetimi, planlama, takım çalışması ve sunum yapma gibi günümüz için önemli yaşam becerilerinin yanı sıra bütçe oluşturma, ürün geliştirme ve marka

tasarımı gibi becerileri de kazandıkları görülmektedir. Bu bulgular bütüncül olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin bu kazanımları sadece ders içi bir etkinlik olarak görmeyip günlük yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri ve girişimcilik becerilerini içselleştirdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca sürecin anlaşılır, eğlenceli ve ilgi çekici bulunması, öğrencilerin öğrenme sürecini yeniden deneyimleme ve sürece tekrar katılma yönündeki motivasyonlarını arttıran temel unsur olmuştur.

Bu bölümde elde edilen nitel veriler; öğrenci görüşleri, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlükleriyle desteklenmiş olup içerik analizine dayalı olarak yapılandırılmıştır. Ortaya çıkan beş ana tema, tartışma bölümünde ilgili alanyazın ışığında yorumlanmıştır.

4.5. Karma Araştırma Sentezi: Nicel ve Nitel Bulguların Bütüncül Değerlendirilmesi

Bu araştırmada kullanılan gömülü karma desen doğrultusunda; deneysel işlemden elde edilen nicel bulgular ile süreç boyunca ve süreç sonunda toplanan nitel veriler birleştirilerek, girşimcilik öğretiminin üstün yetenekli öğrenciler üzerindeki etkileri bütüncül bir yaklaşımla sentezlenmiştir. Nicel analizler gerçekleştirilen öğretimin girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerindeki artışı ortaya koyarken; nitel veriler bu çıktıların oluşum sürecini ve öğrencilerin içsel deneyimlerini açıklayarak derinleştirmiştir.

Araştırmanın nicel bulguları, deney grubu öğrencilerinin girişimcilik puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı biçimde arttığını, özellikle kendine güven ile liderlik ve sorumluluk boyutlarında yüksek düzeyde etki büyüklüğüne ulaştığını göstermektedir. Bu istatistiksel artış, nitel verilerdeki girişimcilik ve liderlik temasıyla doğrudan örtüşmektedir. Görüşmelerde öğrencilerin *"Liderlik özelliklerini öğrenirken bende liderlik özellikleri olduğunu fark ettim."* (Ö8) ve *"Sunum yapmanın sandığım kadar zor olmadığını fark ettim"* (Ö12) şeklindeki ifadeleri, ölçekteki kendine güven ile liderlik ve sorumluk puanlarındaki artışın, uygulama sürecinde deneyimlenen sunum yapma, takım çalışması ve sorumluluk alma etkinliklerinden kaynaklandığını açıklamaktadır.

Öte yandan, nicel boyutta girişimcilik becerisi kişisel fayda alt boyutunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum ilk bakışta bir eksiklik gibi görünse de nitel verilerle birlikte değerlendirildiğinde anlam kazanmaktadır. Nitel bulgularda öğrenciler girişimciliği bireysel kazanç kapısı olmaktan ziyade, toplumsal sorunlara çözüm bulma ve başkaları için değer üretme bağlamında ele almışlardır. Dolayısıyla nitel veriler,

öğrencilerin odağının kendi faydalarından çok toplumsal faydaya kaydığını göstererek, nicel sonucun nedenine işaret etmektedir.

Nicel analizler, girişimcilik öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini genel olarak geliştirdiği özellikle analiz, değerlendirme ve yorumlama becerilerinde anlamlı fark yarattığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, nitel verilerdeki düşünme becerileri temasıyla güçlü bir tutarlık sergilemektedir. Öğrencilerin günlüklerinde ve görüşmelerde *"Bir problemle karşılaştığımda aklıma ilk gelen çözüm yerine düşünerek diğer seçeneklere bakıyorum"* (Ö11) ve *"SWOT analizi ile olayları derinlemesine incelemeyi öğrendim"* (Ö24) şeklindeki ifadeler, nicel ölçeklerdeki puan artışının öğretim sürecinde işlenen derslerin içselleştirilmesiyle gerçekleştiğini açıklamaktadır. Buna karşın eleştirel düşünme- çıkarım becerisinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Nitel veriler incelendiğinde, öğrencilerin daha çok somut ürün geliştirme ve analiz süreçlerine odaklandıklarını, soyut çıkarımlar yapma konusunda süreç içerisinde daha sınırlı deneyim yaşadıkları görülmüştür. Bu durum nicel bulguların ardındaki öğretimsel sürece ilişkin açıklayıcı bir bağlam sunmaktadır.

Araştırmada nicel ve nitel bulguların güçlü bir biçimde örtüştüğü alanlardan biri karar verme becerisidir. Nicel veriler, deney grubunun karar verme puanlarında yüksek düzeyde artış olduğunu göstermiştir. Görüşmelerde ortaya çıkan karar verme temasında, öğrenciler eskiden "hızlı ve düşünmeden" (Ö5) karar verdikleri, ancak girişimcilik öğretiminden sonra "seçenekleri değerlendirerek, riskleri düşünerek ve bütçeyi hesaplayarak" (Ö23) karar verdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum nicel verilerde karar verme becerisinin artışını açıklarken, nitel verilerde ise bu artışın öğrencilerin karar vermede mantıksal ve analitik bir yaklaşımla karar vermeye başlamalarından kaynaklandığını açıklamaktadır.

Özetle, gömülü karma desenin sağladığı bütüncül bakış açısıyla; girişimcilik öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerde sadece teorik bilgi artışı sağlamadığı, aynı zamanda düşünme biçimlerinde ve karar vermelerinde anlamlı dönüşümler yarattığı, bu değişimin de ölçek puanlarına anlamlı artış olarak yansıdığı tespit edilmiştir. Nicel bulgular öğretimin etkililiğini ortaya çıkarırken nitel bulgularda öğrencilerin yaşadığı zihinsel ve duygusal dönüşümü açıklamaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde üstün yetenekli ilkokul öğrencileri için hazırlanan girişimcilik öğretimi etkinliklerinin öğrencilerin girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine etkisine yönelik olarak elde edilen bulgular ve öğrencilerin girişimcilik öğretimi sürecine ilişkin görüşlerine dair bulgular araştırmanın amaçları ve alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada, üstün yetenekli ilkokul öğrencilerine uygulanan girişimcilik öğretimi etkinliklerinin, öğrencilerin genel girişimcilik becerilerini geliştirmede mevcut öğretim programına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Girişimcilik becerisi alt boyutları incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin "kendine güven", "liderlik ve sorumluluk" boyutlarında yüksek düzeyde; "başarma ihtiyacı" boyutunda ise orta düzeyde bir gelişim gösterdikleri ve bu gelişimlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ancak "kişisel fayda" alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Girişimcilik öğretiminin, öğrencilerin girişimcilik becerisini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Örneğin, ilkokul öğrencilerinin girişimcilik eğitimi almalarıyla birlikte sorumluklarını yerine getirme, liderlik ve ekip çalışması gibi girişimcilik becerilerinde anlamlı şekilde artış olduğu tespit edilmiştir (Barba-Sanchez & Atienza-Sahuquillo, 2016; Iredale, 1993). Benzer şekilde girişimciliğin bilişsel yönünden ziyade bilişsel olmayan yönüne odaklanan araştırmalarda; öğrencilerin risk alma, başarma ihtiyacı, harekete geçebilme, sorumluluk alma ve sosyal yönelim gibi becerilerde artış gözlenlenmiştir (Heilbrunn, 2010; Huber, Sloof &Van Prag, 2014; Hogenstjin & Cuypers, 2023). Pinho, Fernandes, Serrao & Macarenhas (2019) tarafından Portekiz'de yürütülen UKIDS sosyal girişimcilik programı kapsamında; çocukların saygılı, düşünerek hareket eden ve sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler olarak, daha fazla öğrenme motivasyonu geliştirdikleri bildirilmiştir. Bu çalışmalar ilkokullarda verilen girişimcilik eğitiminde daha çok bilişsel olmayan girişimcilik becerilerinin gelişimine odaklanıldığını göstermektedir. Bu çalışmalara ek olarak Mihalik & Owen (2021) ile Carcamo-Solis vd. (2017) de öğrencilerin liderlik,

takım çalışması, dürüstlük ve sorumluluk gibi becerilerinde anlamlı gelişim gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Alanyazındaki bu araştırmaların sonuçlarına göre girişimcilik öğretiminin özellikle liderlik, başarma yönelimi, sorumluluk alma ile güven boyutlarında etkili olduğunu göstermektedir; bu sonuçlar mevcut araştırmanın bulguları ile benzerlik taşımaktadır.

Öte yandan bu çalışmada "kişisel fayda" boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmemesi, üstün yetenekli öğrencilerin girişimciliği öncelikle bireysel çıkarları çerçevesinde değil, toplumsal fayda ve başkaları için değer üretme bağlamında algılamış olabileceklerine işaret etmektedir. Bu bulgu Xanthopoulou & Sahinidis'in (2025) çalışmasıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, öğrencilerin girişimcilik eğitiminden sonra sosyal girişimcilik niyetlerinin artış olduğu ve böylece bireysel kazanç yerine toplumsal fayda sağlamaya odaklandıkları vurgulanmıştır. Bu durum, girişimcilik öğretiminin sadece ekonomik çıktılara önem vermekle yetinmeyip aynı zamanda değer temelli toplumsal katkı sunmaya yönlendirme potansiyeline dikkat çekmektedir. Argıç'ın (2022) ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında girişimcilik eğilimi yüksek olan öğrencilerin başarma ihtiyacının güçlü olduğu, ancak kendine güvenlerinin bu ihtiyaçlarına kıyasla daha zayıf kaldığı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bu durum potansiyeli yüksek olan öğrencilerin yeterince desteklenmediği durumlarda yetersizlik hissi yaşayabileceklerini düşündürmektedir. Argıç'ın çalışmasının aksine bu araştırmanın bulguları girişimcilik öğretiminin hem öğrencilerde başarma ihtiyacını hem de kendine güveni geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

İlköğretim düzeyinde girişimcilik konulu araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin girişimcilik yeterliliklerine ve bu konudaki gelişimlerine işaret eden bulgular ortaya çıkmıştır. Athayde (2009), öğrencilerin girişimciliğe yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiğini ortaya çıkarırken; Çalışır (2019) ise ortaokul öğrencilerinin girişimcilik yeterliliklerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmalara ilaveten Yurtseven (2020), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik geliştirdiği girişimcilik öğretimi programını uygulamış ve öğrencilerde girişimcilik eğilimleri, becerileri, başarıları ve öz yeterlik inançlarının geliştiğini vurgulamıştır. Ayrıca ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur (Sarı & Katrancı, 2021; Kurtdede Fidan &Argıç,2022; Turan vd., 2021; Ortaakarsu & Can 2019). Arcagök (2016), sosyal bilgiler dersi bağlamında yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin girişimcilik becerisinin büyük ölçüde geliştiğini, ayrıca akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin girişimcilik

becerisinin de yüksek olduğunu belirtilmiştir. Bu bulgular, girişimcilik becerisinin erken yaşlardan itibaren öğrencilerin desteklenmesiyle gelişebileceğini göstermekle birlikte, üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen bu araştırmada da öğrencilerin girişimcilik becerisinin yüksek olduğu görülmektedir.

Alanyazında girişimcilik eğitimi ve öğretimiyle ilgili farklı yöntem ve tekniklerin etkisinin incelendiği pek çok araştırma vardır. STEM ve girişimcilik arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalar, STEM temelli eğitimin öğrencilerin girişimcilik becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı göstermektedir. Bu araştırmalarda özellikle risk alma, etkili iletişim, takım çalışması gibi girişimcilik becerilerinde, öğrencilerin gelişim gösterdiği ortaya konulmuştur (Şirin, 2020; Akyar, 2021; Toprak, 2023). Bu çalışmalardan farklı olarak Meral (2020) ve Eker (2020) STEM temelli araştırmalarının sonucunda, ortaokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerinde artış görülse de bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirtmişlerdir. Sözü edilen araştırmalar arası farklılıkların kullanılan ölçme araçları, uygulanan program süreci ya da uygulayıcılardan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca girişimcilik öğretiminde kullanılan strateji ve yöntemlerin etkisini ele alan çalışmalar alanyazında yer almakta ve bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Örneğin, Avcı (2018), farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının girişimcilik becerisi nasıl etkilediğine yönelik yürüttüğü programın, öğrencilerin iletişim- özgüven, risk alma, başarma ihtiyacı açısından etkili olduğunu belirtirken; Tabaru Örnek (2022), yer temelli öğretimin öğrencilerin girişimcilik niyetlerini olumlu etkilediğini savunmaktadır. Bu durum, kullanılan öğretim stratejilerinin öğrenci gelişimi üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır. Ancak bu çalışmaların aksine Tekkuş (2022) oyun temelli fen öğretiminin öğrencilerin girişimcilik becerisi üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığını belirtmektedir.

Üstün yetenekli kişilerin genel nüfusa oranının %2-3 arasında olduğu yönünde görüşler bildirilmiştir (Çitil, 2018; MEB, 2013). Üstün yetenekli öğrencilerin geleceği şekillendirmedeki kritik rolleri ve kendi potansiyellerini gerçekleştirmelerinin gerekliliği göz önüne alındığında, onlara yönelik düzenlenecek eğitim öğretim faaliyetleri büyük önem taşımaktadır. Çitil (2018), Türkiye'deki üstün yeteneklilerin sadece %1'inin farkına varıldığını ve bu bireylerin en çok göz ardı edilenler olduğundan söz etmektedir. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerin girişimcilik becerisinin gelişimini destekleyen çalışmalar önem kazanmaktadır. Üstün yetenekli öğrencileri odağına alan çalışmalar, girişimcilik becerisinin gelişiminde öğrencilerin erken yaşta desteklenmelerinin etkili

olduğu belirtmektedirler (Kızkapan & Nacaroğlu, 2021; Kaplan, 2023; Kalik, 2022; Leba, 2022). Üstün yetenekli öğrencilerle yapılan sınırlı sayıda çalışma incelendiğinde öğrencilerin girişimcilik eğilimlerini (Kızkapan & Nacaroğlu, 2021), girişimcilik becerisi ve tutumlarını (Akbayrak, 2019; Leba, 2022; Kalik, 2022; Kaplan, 2023; Söğüt, 2024) araştıran çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan Leba'nın çalışmasında uygulanan girişimcilik etkinliklerinin, girişimcilik becerisinin kendine güven, başarma ihtiyacı ve kişisel fayda boyutlarında anlamlı etkiler oluşturduğu, ancak liderlik ve sorumluluk boyutu açısından ise bir farklılığın gözlemlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçları içermesine rağmen, bu çalışmada liderlik ve sorumluluk boyutu açısından anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin farklı kişilik özellikleri sergilemeleri bu farklılığın kaynağı olabilir. Nitekim Özbay & Palancı (2011), üstün yetenekli bireylerin farklı kişilik özellikleri sergileyebileceği ve iç denetim odaklı olmalarının yanı sıra dışarıdan güdülenmelerinin de değişiklik göstereceğini belirtmektedirler.

Okul dışı çalışmalara katılan üstün yetenekli çocukların; farklı bakış açıları geliştirme, karmaşık problemleri çözme ve risk alarak inisiyatif kullanmada becerilerinde gelişim göstermeleri muhtemeldir. Bu bağlamda Kalik (2022) ve Söğüt (2024), BİLSEM'e devam eden öğrencilerin başarılarının, bu kurumlara katılımlarıyla ilişkili olduğunu öne sürmektedirler. Bu doğrultuda, bu araştırmaya katılan öğrencilerin BİLSEM'e devam etmeleri okul dışı ortamda destekleyici eğitim almalarının sağlayabilmektedir. Böylece uygulanan girişimcilik öğretimiyle birlikte öğrencilerin girişimcilik becerilerinde olumlu yönde gelişim gösterdikleri görülmektedir.

Bununla birlikte erken yaşta girişimcilik eğitiminin etkisine yönelik bazı eleştirel bulgular da dikkat çekmektedir. Huber, Sloof & Van Prag (2014) ile Oosterbeek, Van Prag & Ljsselstein (2010) öğrencilerin girişimcilik bilgisi artsa da girişimcilik niyetlerinde azalma görüldüğünü belirtmektedir. Hassi (2016) ise girişimcilik eğitiminin bilişsel açıdan anlamlı yönde bir etki yaratmadığını sadece özyeterlilik düzeyinde sınırlı bir etki yarattığını ifade etmiştir. Bu durum, girişimcilik eğitimine erken yaşta başlanılmasının her zaman girişimcilik niyeti ve bilişsel becerileri doğrudan arttırmada etkili olamama ihtimalini düşündürmektedir. Ayrıca üstün yetenekli öğrencilerle yürütülen Yılmaz, Yıldırım & Arıkan'ın (2022) çalışmasında, video oyunlarının girişimcilik becerisi üzerinde bir etki yaratmadığı, öğrencilerde motivasyon kaybına neden olduğu, öğrencilerde risk alma davranışlarının görülmediğini belirtilmektedir. Ayrıca Şahin, Mertol, Arcagök & Kayapınar (2014) ise BİLSEM'e devam eden

öğrenciler ile normal okullara devam eden öğrencilerin girişimcilik algılarını karşılaştırdıkları araştırmalarında zekanın girişimcilik değeri üzerinde etkili olmadığını ifade etmektedirler. Bu sonuçlar, girişimcilik eğitiminde kullanılan yöntemlere ve öğretim sürecinin bağlamına göre etkisinin değişebildiği göstermektedir. Ek olarak, öğrencilerin girişimcilik bilgisinde artışı görülse bile, her zaman davranışa yansıma konusunda desteklenmediklerini, çevre ve sosyal etmenlere göre de girişimcilik eğitiminin etkisinin farklılık göstereceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulgularının, alanyazınla tutarlı olduğu görülmektedir. Öte yandan araştırma sonuçları arasındaki farklılıkların çeşitli nedenlerden kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu farklılıklar; ilkokul öğrencileri için standart bir girişimcilik eğitimi programının olmaması, öğretmenler arası bireysel farklılıklar, öğrencilerin kişisel özellikleri, süreç boyunca kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile kullanılan ölçme araçlarının farklı olmasından kaynaklı olabilir. Bu durum, girişimcilik eğitiminin çok boyutlu ve disiplinler üstü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca girişimciliğin bir eğitim alanı ve yetkinlik olarak erken yaşlardan itibaren öğrenilmesi ve geliştirilmesi gerekmekte (Vican & Luketic, 2013) olup, bireylerin günlük yaşamlarında ve kariyer yönelimlerine ilişkin tutumlarının erken yaşta geliştirilmesi açısından (Prasakti & Idrus, 2024) önemlidir. Sonuç olarak, üstün yetenekli ilkokul öğrencilerine yönelik girişimcilik öğretiminin, girişimcilik becerisini geliştirdiği özellikle de "kendine güven", "liderlik ve sorumluluk" ile "başarma ihtiyacı" üzerinde etkili olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencilerine girişimcilik becerisi kazandırmanın mümkün olabileceği ortaya çıkmıştır.

5.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada, üstün yetenekli ilkokul öğrencilerine yönelik uygulanan girişimcilik öğretimi etkinliklerinin, eleştirel düşünme- değerlendirme, yorumlama, öz düzenleme, analiz ve açıklama becerilerini geliştirmede mevcut programa kıyasla istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular, girişimcilik öğretiminin öğrencilerin sadece girişimcilik becerisini değil, aynı zamanda düşünsel süreçlerini derinleştirme ve harekete geçirmede de etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bilgiyi değerlendirme, sınıflandırma ve açıklama süreçlerini daha bilinçli biçimde yürütmeleri, öğretim sürecinin düşünmeyi hakerete geçiren bir öğretim yaklaşımı sunduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte öz

düzenleme becerisinde gözlenen görece daha düşük etki büyüklüğü, öğrencilerin gelişimsel açıdan küçük yaşta olmalarından kaynaklanmış olabileceğini ve öğrencilerin yaş düzeylerinin beceri gelişiminde önemli olduğu ve belki de yaşam deneyimiyle de desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Ayrıca analiz ve açıklama becerilerindeki gelişim ise, öğrencilerin karşılaştıkları durumlara ilişkin kararlarını ve çözüm önerilerini neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde temellendirmelerini gerektiren öğretim süreciyle ilişkilendirilebilir.

Ancak eleştirel düşünme- çıkarım becerisine ilişkin anlamlı bir gelişim gözlenmemiş olup bu bulgu dikkat çekicidir. Bu durumun birkaç olası nedeni olabilir. Öncelikle, girişimcilik öğretimi sürecinde, söz konusu beceriyi doğrudan ve sistemli biçimde hedefleyen bir öğretim yapılmamış olmasıyla ilişkili olabilir. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilere, mevcut programla öğretim yapılması sürecinde; çıkarım yapma becerisini dolaylı olarak destekleyen, örneklerin olabilmesi, soru-cevap ile düşünmeye teşvik eden sınıf içi uygulamaların yer alması, bu gruptaki öğrencilerin de örtük biçimde bu beceriyi geliştirmelerine katkı sağlamış olabilir. Araştırmanın üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilmiş olması, bu öğrencilerin doğal bilişsel gelişimin yüksek olmasından kaynaklı olarak gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamasının bir diğer nedeni olabilir. Nitekim, çıkarım yapma Demir'in (2006) de belirttiği gibi, üst düzey bilişsel süreçler içeren ve ancak yapılandırılmış öğretim stratejileriyle geliştirilebilecek bir beceridir. Bu nedenle, öğrencilerin yaş düzeyi ve öğretimin yapısı dikkate alındığında, bu beceride sınırlı bir gelişim gözlenmiş olmasını mümkün kılmaktadır.

Bu bulguların alanyazında yer alan pek çok çalışmayla örtüştüğü görülmektedir. Farklı sınıf seviyelerinden öğrencilerle yapılan araştırmalar incelendiğinde; girişimcilik eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileriyle anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. İlkokul düzeyinde yapılan girişimcilik eğitiminin problem çözme, sorgulama ve muhakeme gibi eleştirel düşünmenin temel bileşenlerini desteklediği belirtilmektedir (Barba-Sanchez & Atienza-Sahuquillo, 2016; Pinho, Fernandes, Serrao & Mascarenhas, 2019). Ortaokul ve lise düzeyindeki araştırmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmış olup öğrencilerin girişimcilikleri arttıkça eleştirel düşünmelerinin de arttığı görülmüştür (Tüysüz & Kılıç, 2022; Akdemir & Yavuz, 2018), ayrıca eleştirel düşünme ve girişimciliğin öğrenme stilleri ile de ilişkilendirildiği de görülmektedir (Çetin, 2015). Bu çalışmalar, girişimcilik öğretiminin, yaşam problemleri çözme ile toplum için bir değer yaratma çabası (Lackeus, 2015; Hassi, 2016; Paiva & Tadeu, 2015) içermesi

bakımından, özellikle problem çözme, sorgulama ve karar verme gibi süreçler yoluyla eleştirel düşünmeyi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Alanyazındaki çalışmalar, girişimcilik öğretiminin sadece ekonomi ya da yenilikçilik odaklı bir süreç olmayıp eleştirel düşünme süreçlerini de desteklediği ve bu etkinin farklı yaş gruplarını benzer biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, mevcut araştırmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Alanyazında, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileriyle yapılan çalışmaların yanı sıra üniversite öğrencileriyle de gerçekleştirilen çalışmalarda girişimcilik ile eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin incelendiğini görülmektedir. Öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmalarda, girişimcilik ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkinin var olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeyleri yükseldikçe eleştirel düşünmelerinin de paralel biçimde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır (Ateş, 2018; Karakuş, 2019; Öztürk, 2020; Gönül, 2023; Şallı, 2024). Özellikle farklı disiplinlerden öğretmen adaylarıyla yapılan bu araştırmalar, girişimcilik ve eleştirel düşünme arasında bilişsel bir etkileşim olduğunu ve bu iki becerinin karşılıklı olarak birbirini etkileyebildiğini ve güçlendirebildiğini göstermektedir. Ayrıca bu bulgular, girişimcilik öğretiminin disiplinler üstü yapısına da işaret etmekte, eleştirel düşünmenin öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir bileşeni haline geldiğini ortaya koymaktadır.

Şallı'nın (2024) çalışmasında eleştirel düşünmenin "akıl yürütme, yargıya ulaşma, gerçeği arama ve sistematiklik" alt boyutları ile girişimciliğin "kendine güven, risk alma, fırsatları görme, yenilikçilik" alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunması, eleştirel düşünme ve girişimcilik arasındaki etkileşimi daha açık biçimde ortaya koymaktadır. Akdemir'in (2019) coğrafya öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada ise öğretmenlerin girişimcilik becerisinin iyi, eleştirel düşünmelerinin ise orta düzeyde olduğu bulunmuş, yüksek girişimcilik özelliklerine sahip olan öğretmenlerin yüksek eleştirel düşünme özelliklerine de sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle bu çalışmanın üstün yetenekli ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olması, ortaöğretim ve yüksek öğretim odaklı yürütülen çalışmaların ötesine geçerek, erken yaşlardan itibaren eleştirel düşünmenin girişimcilik bağlamında desteklenebileceğini göstermektedir. Bu bulgu, üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel potansiyellerinin, düşünmeyi gerektiren girişimcilik süreçlerinde daha etkin kullanılabildiğini ve problem çözme, analitik düşünme, değerlendirme yapma, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarını kolaylaştırmaktadır.

Yükseköğretim düzeyinde yapılan diğer araştırmaların sonuçları incelendiğinde birbirine benzer eğilimler taşıdıkları görülmektedir. Algül (2022) ve Çalışkan (2022) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarının sonuçlarında, öğrencilerin girişimcilik düzeylerinin eleştirel düşünme düzeylerinden yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte, eleştirel düşünmelerinin iyi düzeyde ve öğrencilerin girişimcilik düzeyleri ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gözübüyük (2019) ise girişimcilik becerisinin gelişiminde eleştirel düşünmenin belirleyici bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Mihalik & Owen (2021), uygulamalı girişimcilik eğitiminin üniversite öğrencilerinin girişimcilik becerisini geliştirmesinin yanı sıra; süreç boyunca öğrencilerin, eleştirel düşünme, takım çalışması, iletişim ve liderlik gibi becerilerinin de desteklediğini belirtmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin eğitim seviyelerinden bağımsız olarak girişimcilik eğitiminin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Bununla birlikte üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bazı araştırmalar incelendiğinde, alanyazında ağırlıklı olarak girişimcilik ile eleştirel düşünme arasındaki olumlu ilişkiye vurgu yapan araştırmalardan farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Yanuarto & Hapsari (2022), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme ile girişimcilik becerisi arasında düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmışken, Budi & Farcis (2021) ise öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin genel olarak yetersiz olduğunu ve bu durumun girişimcilik problemlerine çözüm üretme kapasitesini sınırladığını belirtmektedir. Bu sonuçlar, çoğu çalışmanın aksine, girişimcilik ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin her öğrenci grubunda aynı düzeyde gözlenmediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, araştırmaya katılan öğrencilerin bireysel farklılıklarından, kullanılan öğretim yöntemlerinden, öğrenme ortamlarından veya çevrelerinden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Özellikle üniversite öğrencilerinin daha bireysel öğrenme stratejileri geliştirmeleri, farklı öğrenme ortamlarında bulunmaları, önceki öğrenme deneyimleri gibi birçok faktör girişimcilik ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkinin gücünü etkileyebilmektedir.

Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmaların ötesine geçilerek, girişimcilik faaliyetlerinde bulunan bireylerle gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, eleştirel düşünme ile girişimcilik arasındaki ilişkiyi değerlendirmeye yönelik önemli ipuçlarına ulaşmak mümkündür. Molokhina, Psihchik & Fomin (2021) Rusya'daki girişimcilerle yürüttükleri çalışmalarında, eleştirel düşünmenin, bireysel girişimcilerin profesyonel etkinliklerini arttıran temel bir beceri olduğu ve eleştirel düşünmenin gelişimi ile öz

düzenleme düzeyinin paralel biçimde arttığını saptamışlardır. Sugito vd. (2020) ise girişimcilerin eleştirel düşünme becerilerinin iş fırsatlarını tanımlama üzerinde doğrudan etkisi olduğunu vurgulamış; bunun aktif bilgi arama davranışıyla birlikte değerlendirildiğinde daha da güçlendiğini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca fırsatları belirleme ve değerlendirme gibi girişimcilik süreçlerinin temel aşamalarında eleştirel düşünmenin etkili bir bilişsel araç olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, eleştirel düşünmenin gerçek yaşam deneyimleri ve girişimcilik süreçlerini doğrudan etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

Alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünmenin gelişiminin farklı öğretim yöntemleriyle mümkün olduğunu gösteren pek çok araştırma vardır. Bu araştırmalardan, beceri temelli eleştirel düşünme öğretimi (Arı, 2020), münazara tekniğinin temele alındığı sosyal bilgiler dersleri (Göçmez, 2016), sosyobilimsel konuları temele alan içeriklerle yapılan öğretim (Acer, 2022), aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı uygulamalar (Koç, 2011); eleştirel düşünmenin özellikle analiz, değerlendirme, yorumlama ve öz düzenleme gibi alt boyutlarında anlamlı bir artışın olduğunu ve öğrencilerin bu becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar eleştirel düşünmenin doğrudan öğretilebileceği gibi uygun yöntem ve tekniklere bağlı olarak da geliştirilebilen ve öğretilebilir bir beceri olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretim yönteminin niteliği, öğrencinin düşünme süreçlerini ne ölçüde harekete geçirdiğiyle doğduran ilişkilidir. Aybek'in (2024) de belirttiği üzere eleştirel düşünme; soru-cevap, problem çözme, örnek olay inceleme gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması ile gelişebilmektedir. Girişimcilik öğretiminin eleştirel düşünme becerilerini doğrudan ve dolaylı olarak geliştiren etkili ve bütüncül bir öğrenme deneyimi olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmalardan; problem çözme becerisinin öğretimini (Güney & Özmen, 2020), beyin temelli farklılaştırılmış öğretim programın uygulanmasını (Yaman & Emir, 2019), Sokratik sorgulama yoluyla öğretim yönteminin kullanılmasını (Aktaş, 2022), sanatla bütünleştirilmiş öğretim yönteminin kullanılmasını (Çakır, 2024), çocuklar için felsefe yönteminin kullanılmasını (Yurtbakan, 2023), farklılaştırılmış fen bilimleri programı uygulanmasını (Ceylan, 2021) araştıran çalışmalar incelendiğinde, üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı biçimde geliştiği görülmektedir. Bu yöntemlerin ortak noktası, öğrencilerin düşünme süreçlerini harekete geçiren zengin öğrenme deneyimleri sunmalarıdır.

Connerly (2006), üstün yetenekli ilkokul öğrencilerine düşünme eğitimi programı uygulamış ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Nacaroğlu (2020), üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorun çözme ile girişimcilik ve yenilikçilik becerilerinin normal gelişim gösteren öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nitekim bu araştırmanın bulguları, üstün yetenekli ilkokul öğrencilerine yönelik geliştirilen girişimcilik öğretimi etkinliklerinin değerlendirme, analiz, yorumlama, açıklama ve öz düzenlemeden oluşan temel eleştirel düşünme bileşenlerini anlamlı biçimde geliştirdiğini göstermektedir. Bu gelişim üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilmiş çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir.

Üstün yetenekli öğrencilerin soyut düşünmeye, çok yönlü değerlendirmeye ve yapılandırılmış tartışmalara karşı duyarlılığı (Çitil & Ataman, 2018), onların eleştirel düşünmenin tüm alt boyutlarında gelişim göstermelerini desteklemektedir. Girişimcilik, ise üst düzey düşünme, bağımsızlık, problem çözme, karar verme, fırsatları değerlendirme, öz yönetim, yenilikçilik ve risk alma gibi becerileri içermektedir (Eraslan, 2011; Barba-Sanchez & Atienza-Sahuquillo, 2012; Vican & Luketic, 2013). Bu yönüyle girişimcilik öğretiminin ekonomik çıktılara odaklanan bir süreç olmakla sınırlı kalmadığı; öğrencilerin muhakeme gücünü geliştiren ve çok yönlü düşünmelerini destekleyen ve karmaşık zihinsel süreçleri pekiştiren etkili bir öğrenme ortamı sunduğu söylenebilir. Ayrıca girişimcilik eğilimlerinin, sorunlara farklı açılardan bakabilme, alternatif çözüm yolları üretebilme, belirsizlikle başa çıkma, sorgulama gibi eleştirel düşünme ile doğrudan ilişkili zihinsel süreçleri geliştirdiği görülmektedir. Bu noktadan hareketle girişimcilik ve eleştirel düşünmenin karşılıklı olarak birbirini geliştirdiği, güçlendirdiği ve iç içe geçmiş bir yapı oluşturduğu söylenebilir. Girişimcilik, eleştirel düşünmeye alan açarken; eş zamanlı olarak eleştirel düşünme de girişimciliği daha bilinçli, stratejik ve etkili hale getirmektedir. Bu yönüyle girişimcilik öğretimi, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri destekleyen ve onlara anlamlı bir öğrenme deneyimi sunan güçlü bir öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilebilir.

5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmada, üstün yetenekli ilkokul öğrencilerine uygulanan girişimcilik öğretimi etkinliklerinin öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmede mevcut öğretim programına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Girişimcilik öğretimi süreci, öğrencilerin seçenekler

oluşturma, sonuçları öngörme ve bilinçli seçim yapma gibi karar verme süreçlerini hem etkin biçimde deneyimlemelerine olanak sağlamakta (Gibb, 2002a) hem de bu becerileri geliştirmektedir (Barba-Sanchez & Atienza-Sahuquillo, 2012). Bu bağlamda elde edilen bulgular, ilkokul öğrencilerine yönelik girişimcilik eğitiminin karar verme becerisi üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Barba-Sanchez & Atienza-Sahuquillo ,2016; Carcamo-Solis vd., 2017). Bu tutarlılık, girişimcilik öğretiminin aynı zamanda çocuklarda yaşam becerilerinin temellerini oluşturduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin karar verme becerisinin gelişimine katkı sunan öğretim yöntem ve tekniklerine alanyazında rastlanılmıştır. Drama yöntemi (Çakmakçı, 2009; Çakmakçı & Özabacı, 2013), argümantasyon temelli fen öğretimi (Kardaş, 2013), akıl ve zeka oyunları (Dal Çalışıcı, 2023), sosyo-bilimsel konulu etkinlikler (Acer, 2022; Goloğlu, 2009), problem çözme becerisi programı (Pekdoğan, 2018), karar verme öğretimi programı (Pekdoğan, 2015), bilişsel karar verme modeli uygulamaları (Demirbaş Nemli, 2018; Çimşir, 2019) gibi öğretim uygulamalarının tamamı öğrencilerin karar verme becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Bu durum, karar verme becerisinin doğuştan gelen bir beceri veya özellik olarak ifade edilmekten çok, uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasıyla geliştirilebilen bir beceri olduğunu göstermektedir. Nardi & Walles'in (1985 akt: Sever, 2018) belirttiği gibi, karar verme becerisi bir ders ya da konu alanına özgü olmayıp, öğretim programlarıyla bütünleşik biçimde doğrudan öğretimi yapılması gereken üst düzey bir bilişsel beceridir. Bu araştırmada uygulanan girişimcilik öğretiminin de karar verme becerisini destekleyen uygulamalar arasında yer aldığı söylenebilir. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin yüksek bilişsel kapasiteleri göz önünde bulundurulduğunda, bu tür uygulamaların etkisinin daha da artmasını beklemek oldukça doğaldır.

Sınıf ortamı ile öğretimsel deneyimlerin karar verme becerisinin gelişiminde etkili olduğu pek çok araştırmada vurgulanmıştır. Sever (2018) sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine dayalı olarak gerçekleştirdiği araştırmasında, ilkokul 4. sınıf öğrencilerin karar verme süreçlerinde, seçenek üretmekte zorlandıklarını ve demokratik karar alma ortamlarının sınırlı olduğunu belirtmektedir. Öncül (2013) ise çalışmasında öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Öğretmenler; ilkokul öğrencilerin önemli ve karmaşık kararları verirken zorlandıklarını, genelde sezgileriyle hareket ettiklerini, aceleci kararlar verdiklerini ve önlerine çıkan ilk seçeneği tercih ettiklerini belirtmiştir. Her iki araştırmanın da ilkokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiş olması dikkate

alındığında, bu araştırmada girişimcilik öğretiminin öğrencilerin karar verme becerisini olumlu yönde etkilemesi, girişimcilik öğretiminin öğrencilerin karar verme becerisinin gelişimini desteklediğini göstermektedir. Ayrıca Şeyhun'un (2000) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre; mantıksal karar verme stratejisinin öğretim yoluyla geliştirilebileceğini, içtepisel karar verme eğilimlerinin ise azaltılabileceğini ortaya koyması, karar verme stratejilerinin yapılandırılmış öğretim süreçleriyle geliştirilebileceğini göstermesi açısından önemlidir. Bu bulgular ışığında, karar verme becerisinin sistemli bir biçimde gelişmesinde, yapılandırılmış öğrenme süreçlerinin etkili bir rol oynayabileceği anlaşılmaktadır.

Karar verme becerisinin, yalnızca bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve bireysel özelliklerle de ilişkili olduğunu gösteren araştırmalardan biri Kereci'ye (2022) aittir. Kereci, çalışmasında sınıf öğretmenlerinin girişimcilik özellikleri ve karar verme becerilerini incelemiştir. Kereci, araştırmasında karar verme becerisinin gelişiminde bu becerinin önemli bileşenlerinden biri olan karar vermede özsaygının olumlu yönde etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerle karar verme becerisi üzerine yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; Ball, Mann & Stamm (1994) öğrencilerin karar verme süreçlerinde akranlarına göre daha hızlı, stratejik ve etkin olduklarını vurgularken, Zaroğlu (2016) öğrencilerin duygusal zekâsı ve karar verme düzeylerinin birbirleriyle paralel biçimde artış gösterdiğinş belirtmektedir. Razak vd. (2021) ise üstün yetenekli öğrencilerde görülen mükemmeliyetçiliğin karar verme süreçlerini olumsuz etkileyebileceğini ve karar verme becerilerinin düzenli olarak desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmalara ilaveten üstün yetenekli kız öğrencilerin karar vermede erkek öğrencilerden daha iyi olduğunu Ersoy & Deniz (2016) ifade etmektedir. Bu doğrultuda, karar verme becerisinin çok boyutlu olması, bireysel farklılıklardan etkilenmeyi, hatta cinsiyet gibi değişkenler doğrultusunda farklılaşmasını beraberinde getirmektedir. Bu yönüyle söz konusu beceri, üstün yetenekli bireylerin potansiyellerini ortaya koymaları ve geliştirmeleri açısından desteklenmesi gereken temel becerilerden biri olarak değerlendirilebilir.

Alanyazın incelendiğinde karar verme becerisini sosyo-ekonomik durum, cinsiyet ve akademik başarı gibi değişkenlerle ilişkilendiren çalışmalar (Tekin & Ulaş, 2016; Deveci, 2019) mevcuttur. Karar verme sürecinde bireylerin seçenek oluşturma, bu seçenekleri değerlendirme ve kararı uygulama gibi temel adımları yapılandırılmış bir ortamda deneyimlemeleri; etkili karar verme becerisinin gelişimi açısından kilit bir rol oynamaktadır (Byrnes, 2002; Phillips vd. 1984 akt: Tekin & Ulaş, 2016). Bu bağlamda

Kökdemir (2003), karar verme sürecinin yalnızca alternatif üretme ve kıyaslamadan ibaret olmadığını, sınırlı bilgiyle çıkarım yapma ve belirsizlik altında değerlendirme gerektiren çok boyutlu bir bilişsel süreç olduğunu belirtmektedir. Nitekim Kökdemir, üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında yüksek eleştirel düşünme eğilimleri olan öğrencilerin daha rasyonel kararlar aldığını, düşük eleştirel düşünme eğilimleri olanların ise kestirme yolunu kullandıklarını belirtmektedir. Kökdemir'in aksine Aydemir Özalp & Durmuşoğlu (2023), okul öncesi öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmanın sonucunda, karar verme ve eleştirel düşünme becerileri arasında düşük düzeyde pozitif yönde ancak istatistiksel olarak anlamsız bir ilişki tespit etmişlerdir. Bu durum, karar verme becerisinin gelişiminin yaş düzeyine, uygulanan öğretim yöntemine ve öğrenme ortamının niteliğine göre farklılaşabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla karar verme becerisinin gelişiminin tek bir etkene bağlı olmayışı; girişimcilik öğretimi gibi yapılandırılmış programların bu süreçte anahtar bir rol üstlenebileceğini düşündürmektedir.

Tüm bu araştırma sonuçları ışığında, gerçekleştirilen girişimcilik öğretiminin, üstün yetenekli öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmekle kalmayıp, bu becerinin altında yatan stratejik düşünme, seçenek oluşturma ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçleri de desteklediğini göstermektedir.

5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın dördüncü sorusu bağlamında üstün yetenekli ilkokul öğrencilerine yönelik girişimcilik etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grubundaki öğrencilerin girişimcilik öğretimi sürecine ilişkin görüşleri alınmıştır. Deney grubunda yer alan 28 öğrenci ile öğretim sürecinin bittikten sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ancak görüşmeler sırasında öğrencilerden ikisi görüşmeyi sonlandırma talebinde bulunmuştur. Böylelikle 26 öğrenci ile görüşme süreci tamamlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinden elde edilen bulgular, öğrencilerin öğretim sürecinde tuttukları günlüklerde yer alan sorulara vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular ile araştırmacının öğretim sürecinde tuttuğu günlüklerden elde edilen bulgular da göz önüne alınarak aşağıda bütüncül olarak tartışılmış ve yorumlanmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular; öğrencilerin öğretim sürecini çok çeşitli boyutlarla ilişkilendirdikleri ve bu

sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin beş ana tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; girişimcilik ve liderlik, düşünme becerileri, karar verme becerisi, duygusal deneyim ve sürece katılım ile yaşam becerileri ve öğrenme süreci olarak yapılandırılmıştır. Bu temalar aşağıda ayrı ayrı tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.4.1. Girişimcilik ve Liderlik Temasına Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada üstün yetenekli öğrencilere uygulanan girişimcilik öğretimine ilişkin nitel bulguların toplandığı ilk tema "girişimcilik ve liderlik" olarak belirlenmiştir. Bu temada elde edilen bulgular, öğrencilerin girişimcilik, liderlik ve fikir geliştirme konularında kavramsal bir farkındalık kazanmalarının yanı sıra, bu alanlara ek olarak hedef belirleme noktasında da gelişim gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, öğrencilerin uygulama sürecini anlaşılır ve ilgi çekici bulduklarını ifade etmeleri, söz konusu alanlarda gelişim göstermelerinde sürecin niteliği ile etkinliklerin doğasının etkili olduğunu göstermektedir.

Bu bulgu, girişimcilik öğretimi yoluyla ilkokul düzeyindedeki üstün yetenekli öğrencilere yalnızca girişimcilik bilgisi kazandırılmakla kalınmadığı, aynı zamanda girişimci olmaya dair farkındalık geliştirildiğini de ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde, girişimcilik eğitiminin ilkokul öğrencileri üzerindeki olumlu etkileri olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Barba-Sanchez & Atienza-Sahuquillo (2016), ilkokul öğrencilerinin girişimcilik eğitiminden sonra, girişimcilik ile liderlik becerilerini doğru biçimde öğrendiklerini ve uyguladıklarını belirtmektedir. Carcamo-Solis vd. (2017) ise girişimcilik eğitiminin liderlik, iş yönetimi, sorumluluk gibi becerilerle birlikte dürüstlük ve güven gibi değerleri de geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmalar ilkokul öğrencilerinin girişimcilik ve liderlik becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır.

Farklı yaş grupları bağlamında benzer beceri gelişimi gözlemlenmiş olup girişimcilik eğitiminin liderlik becerisi üzerindeki etkisini ortaya çıkaran araştırmalar vardır. Örneğin, Mihalik & Owen (2021) üniversite öğrencilerinde liderlik becerisinin, girişimcilik eğitimi sonucunda geliştiğini belirtirken; Meral (2020) ise STEM etkinlikleriyle girişimcilik öğretiminin liderlik ve sosyal becerileri geliştirdiğini ortaya koymuştur. Oğurlu (2012) tarafından üstün yetenekli öğrencilerle yapılan çalışmada ise yalnızca kısa süreli bir eğitimin bile liderlik gelişimine katkı sunduğunu vurgulanmıştır. Avrupa Birliği Konseyi (2015) ve Shavinina (2008) de girişimcilik eğitiminin liderlik,

sorumluluk, azim ve inisiyatif alma gibi bilişsel olmayan becerilerin gelişimini desteklediğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde Şirin (2020) de girişimcilik odaklı STEM etkinlikleri sonrasında öğrencilerin azimli olma ve yaratıcı düşünme becerilerinde gelişim gösterdiklerini; ayrıca girişimcilik algılarının bu tutumlar etrafında yoğunlaştığını dile getirmiştir. Bu araştırma da öğrencilerin, liderliği girişimcilikle ilişkilendirmeleri ve yaşam boyu ihtiyaç duyulan bir beceri olarak görmeleri alanyazındaki bu görüşlerle örtüşmektedir. Ayrıca bu araştırma sonucunda, üstün yetenekli ilkokul öğrencilerinin bilişsel açıdan akranlarından daha ileri düzeyde olmaları, liderlik gibi soyut bir becerinin bu yaş grubu çocuklarda gelişmiş olmasını açıklayan bir gösterge olabilir.

Bu araştırmanın bulgularında biri de öğrencilerin girişimcilik sürecinde fikir üretme ve hedef belirleme gibi bilişsel becerileri geliştirdiklerini belirtmeleri olmuştur. Girişimcilik eğitiminin yaratıcılık, problem çözme ve inovasyon becerilerini desteklediğini gösteren araştırmalar alanyazında mevcut (Pinho vd., 2019; Fassbender, Papenbrock & Piz, 2022; Hogenstijn & Cuypers, 2023; Gomez, 2024) olup bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca Sugito vd. (2020), iş fırsatı belirleme sürecinde girişimcilik deneyiminin oldukça önemli olduğuna dikkat çekmiş; Arruti & Panos-Castro (2020) ise öğrencilerin kendi kaynaklarını kullanarak uygulama yapmalarının girişimcilik öğrenmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Hsiung (2018) ve Gomez (2024) de girişimciliğin uygulamalı olarak öğrenilmesinin, öğrencilerin girişimci olma isteklerini arttırdığını belirtmektedir. Bu araştırmada da öğrenciler; kendi iş fikrini üretmiş, hedef kitle belirlemiş, maliyet hesabı yapmış ve logo tasarımı yapmıştır. Örneğin, bu durumu Ö5 günlüğünde *"... Bir ürün yapmayı öğrendim. ... İş planı oluşturmak kısmı çok iyiydi, ben sevdim. Doğa dostu oyuncak fikrini hayata geçirmeyi sevdim..."* olarak dile getirmiştir.

Girişimcilik öğretiminin, inisiyatif alma, sahiplenme ve sosyal etkileşim gibi becerilerin gelişimini desteklediğinin bir göstergesi de öğrencilerin kendi fikirlerini uygulamaya dönüştürme sürecinde olmalarıdır. Bu durum alanyazın incelendiğinde görülmektedir. Örneğin Iredale (1993), ilkokul öğrencilerinin girişimcilik eğitimi sayesinde inisiyatif alma, sahiplenme duygusu kazanma ve sosyal beceriler geliştirdiğini belirtmektedir. Aynı zamanda Huber, Sloof & Van Prag (2014), girişimcilik eğitimi sonrasında risk alma, başarma ihtiyacı, öz yeterlik, motivasyon ve proaktif olma gibi girişimcilik özelliklerinde anlamlı gelişmelerin ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ancak bu gelişmelere rağmen öğrencilerin girişimcilik bilgisi düzeyinde anlamlı bir gelişimin olmadığını da açıklamışlardır. Söz edilen araştırmanın aksine bu araştırmada öğrencilerin

hem girişimcilik bilgisi hem de tutumlarında gelişim gözlenmiş olması, bu durumun girişimcilik etkinliklerinin içeriğinden ve üstün yetenekli öğrencilere girişimcilik öğretimi yapılmış olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla girişimcilik öğretiminin bilişsel bilgi aktarımı kadar beceri ve tutum kazandırma yönünün de güçlü olduğunu düşündürmektedir. Drama yöntemiyle yürütülen girişimcilik eğitimi sonrasında öğrencilerin girişimcilik tutumlarının ve becerilerinin geliştiğini vurgulayan Akbayrak (2019) yaptığı araştırma da benzer sonuca ulaşmıştır. Nitekim Athayde (2009; 2012) yaptığı araştırmaların sonucunda öğrencilerin girişimcilik eğitiminden sonra girişimciliğe yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucunu vurgulamaktadır.

Girişimcilik öğretiminin bireysel girişimcilik becerisiyle sınırlı kalmayıp, sosyal girişimcilik, liderlik ve bilişsel olmayan değerlerin gelişimini desteklediği de alanyazında vurgulanmaktadır. Söğüt (2024), girişimcilik eğitimi sonucunda öğrencilerin risk alma, kaynak yönetimi, belirsizlikle başa çıkma, finansal okuryazarlık ve planlama becerilerinde anlamlı değişim yaşandığını belirtmektedir. Benzer biçimde girişimcilik eğitimiyle birlikte öğrencilerin belirsizlikle başa çıkma ve sorgulama gibi bilişsel becerilerinin de geliştiğini Staniewski & Awruk (2019) araştırmalarında vurgulamışlardır. Sosyal girişimcilik odaklı çalışmalarda ise, Armağan Erbil (2021) ilkokul öğrencilerinin sosyal girişimcilik becerisinin rol model etkileşimi ve motivasyonla birlikte geliştiğini ifade ederken; Tran vd. (2024) ise azim, tutku, büyüme zihniyeti ve eğlenceli keşif gibi girişimcilik değerlerinin hem üstün yetenekli hem de normal gelişim gösteren öğrencilerde sosyal girişimcilikle paralel gelişim gösterdiğini belirtmektedir. Vizyoner olma, azimli olma, liderlik ve motivasyon gibi birçok beceri girişimci olabilmek için kritik öneme sahiptir (Shrader & Finkle, 2015). Bu doğrultuda sözü edilen araştırmalarda, öğrencilerin girişimcilik bilgisinin yanı sıra sosyal beceriler, girişimcilik değerleri ve sosyal girişimcilik eğilimlerini de kazanmış olmaları; bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu durumun öğrencilere yapılan öğretim sürecinde gerçek yaşamla bağlantı kurulmasından, öğrencinin aktif olmasının odağa almasından ve hatta öğrenciler fark etmese bile, üstün yetenekli öğrencilerin kendilerine özel olarak eğitim veren bir kuruma devam etmesinden kaynaklanmış olabilir.

Bununla birlikte her girişimcilik eğitiminin aynı düzeyde etki yarattığı söylenemez. Bu araştırmanın bulgularının aksine; Oosterbeek, Van Praag & Ljsstein (2010) ile Huber, Sloof & Van Praag (2014), girişimcilik eğitiminin öğrencilerin girişimcilik niyetlerini olumsuz etkileyebileceğini ve mevcut niyet düzeylerini dahi azaltabileceğini dile getirmiştir. Video oyunların üstün yetenekli öğrencilerin

girişimcilikleri üzerindeki değişimini inceleyen Yılmaz, Yıldırım & Arıkan (2022) da video oyunlarının girişimcilik becerisi üzerinde bir etkisinin olmadığını, süreç boyunca öğrencilerin risk alma davranışı da sergilemediklerini ifade etmektedir. Bu durum, girişimcilik eğitiminin her zaman olumlu sonuçlar doğurmayabileceğini göstermektedir. Ancak bu araştırmanın bulguları incelendiğinde söz konusu olumsuz sonuçların aksine, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkaran ve aktif katılımlarını sağlayan girişimcilik öğretiminin, girişimcilik ve liderlik becerilerini olumlu yönde geliştirdiği gözlemlenmiştir. Nitekim, Shaver (1995) bilişsel süreçlerin yanı sıra girişimci tutum ve becerilerin zaman içinde geliştiğini özellikle de eğitim öğretim yoluyla edinilebileceğini (akt: Marques vd., 2013) vurgularken Sternberg (2004) başarılı zekaya sahip bireylerin başarılı girişimci olacağını belirtmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen bu araştırmada, erken yaşta girişimcilik öğretiminin, öğrencilerin bilişsel becerilerini desteklemekle birlikte, onların tutum ve değer geliştirmelerinde de etkili olarak çok yönlü gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları, girişimcilik öğretiminin yalnızca girişimcilik becerisiyle sınırlı kalmayıp, öğrencilerin düşünsel kapasitesinin de geliştiğini göstermektedir. Nitekim, bu sürecin öğrencilerin düşünme becerileri üzerindeki etkileri ayrı bir başlıkta ele alınmıştır.

5.4.2. Düşünme Becerileri Temasına Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın düşünme becerileri temasına ilişkin bulguları, girişimcilik öğretiminin aynı zamanda öğrencilerin düşünme becerilerini özellikle de problem çözme, analiz, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini de geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Öğretim sürecinde öğrenciler tarafından problem çözme, analiz yapma, sorgulama, farklı bakış açıları geliştirme ve düşüncenin derinleşmesi gibi üst düzey düşünme becerilerinin olumlu anlamda değiştiği ve geliştiği belirtilmektedir. Avrupa Birliği Konseyi, girişimcilik eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme gibi temel bilişsel becerilerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir (Europen Commision, 2015). Alanyazında da benzer şekilde girişimcilik eğitiminin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi temel düşünme becerilerinin gelişimini desteklediği vurgulanmaktadır. Örneğin, Barba-Sanchez & Atienza-Sahuquillo (2012, 2016), girişimcilik eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerini, eleştirel düşünme ve eleştirel yanıt vermelerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Benzer biçimde Carcamo-Solis

vd. (2017) ile Iredale (1993) girişimcilik öğretimiyle ilkokul öğrencilerinde problem çözme becerilerinin geliştiği vurgulanmaktadır. Sözü edilen araştırmalar, girişimcilik öğretiminin yalnızca girişimciliği öğretmekle sınırlı olmadığını, öğrencilerin özellikle eleştirel düşünme ve problem çözme olmak üzere üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Lisansüstü öğrencilerle yürütülen araştırmalarında Mihalik & Owen (2021), girişimcilik eğitiminin öğrencilerde problem belirleme, çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtirken; Fassbender, Papenbrock & Pilz (2022) de öğrencilerin problem çözmek için öğrendikleri bilgileri transfer ve analiz etme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Staniewski & Awruk (2019) girişimcilerle yürüttükleri çalışmalarında, girişimcilik eğitimiyle birlikte bireylerin alternatif çözüm yolları ürettiklerini, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğini, sorgulama ve değerlendirme yapabildiklerini ifade etmektedirler. Ratten & Usmanji (2021), girişimcilik eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağladığını, çünkü öğrencilerin karmaşık ve değişken bir dünyaya uyum sağlayabilmek amacıyla sorgulama, eleştirme ve yenilikçi çözüm üretmeyi öğrendiklerini vurgulamaktadırlar. Söz konusu araştırmaların bulguları, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu bulgulardan hareketle, girişimcilik öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimini desteklediği söylenebilir. Erken yaşlardan itibaren girişimcilik öğretimi, öğrencilerin bu potansiyellerini geliştirmeyi ve güçlendirmeyi mümkün kılmaktadır.

Girişimcilik öğretimiyle, öğrencilerin düşünme becerileri gelişmekle kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecini daha fazla sahiplenmesi ve sorumluluk duygusu geliştirdikleri görülmektedir. Pinho vd. (2019), girişimcilik eğitiminin ardından öğrencilerin problem çözme fırsatlarını daha iyi fark ettiklerini ve düşünme sorumluluğu üstlendiklerini açıklamıştır. Sugito vd. (2020) ise eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerin aktif bilgi arama davranışı gösterdiği ve bu becerinin girişimcilik süreçlerinde fırsatları belirlemede önemli olduğunu ortaya koymuştur. Söğüt (2024) ise girişimcilik eğitiminin öğrencilerde yenilikçi düşünme, farklı bakış açısı geliştirme ve karmaşık problemleri çözme gibi becerilerinin gelişimine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin sürece aktif katılımı ve düşünme sorumluluğu almaları bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Düşünme becerilerinin gelişiminde öz düzenleme ve planlama da önemlidir (European Commission, 2016; Illes, Dunay & Jelonek, 2015; Brüne & Lutz, 2019).

Girişimcilik öğretiminin öğrencilerde öz düzenleme becerisini geliştirdiği Meral (2020) tarafından vurgulanırken, Kim & Lee (2018) problem çözme sürecinde planlama ve düşünme becerilerini girişimcilerin aktif olarak kullandıkları ifade etmişlerdir. Ayrıca, girişimcilik yeteneğinin erken belirtileri arasında bağımsız düşünme ve karar alma yer almaktadır (Shavinina, 2008). Kahneman (2015), bireyin bir konuda yeterince bilgi sahibi olması halinde problemlere hızlı ve doğru çözümler üretebileceğini, ancak yetkinliği olmadığında ise birey aklına ilk gelen çözümün doğru olmayabileceğinden hareket ederek; daha yavaş, daha bilinçli ve daha zahmetli bir düşünme sürecine girdiğini belirtmektedir. Sözü edilen açıklamalar, girişimcilik öğretiminde bireylerin bilgi öğrenmekle yetinmeyip bunun yanı sıra bu bilgileri düşünme süreçlerinden geçirerek analiz etmelerini, yapılandırmalarını ve eyleme dönüştürmelerini teşvik ettiğini göstermektedir.

Girişimcilik öğretimi yapılırken eleştirel düşünme, problem çözme, analiz yapma gibi üst düzey düşünme becerileri dolaylı olarak desteklenmektedir. Bu destekleme ile başta eleştirel düşünme olmak üzere düşünme becerileri ve girişimcilik becerisinin bütünleştiği söylenebilir. Ayrıca bu becerilerin doğrudan ve sistematik bir biçimde desteklenmesi hem girişimcilik öğretimini hem de üst düzey düşünme becerilerinin öğretimini daha etkili hale getirebilir. Öte yandan, öğrencilerin sadece düşünme becerilerinde değil, karar verme süreçlerinde de belirgin gelişim yaşadıkları bu araştırmanın bulgularında ifade edilmiştir, bu durum öğretim sürecinin dikkat çeken bir diğer önemli temasına vurgu yapmaktadır.

5.4.3. Karar Verme Becerisi Temasına Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu araştırmadan elde edilen nitel bulgular incelendiğinde, girişimcilik öğretimi sürecinde öğrencilerin karar verme becerisinde gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Alanyazında karar verme becerileriyle ilgili alanyazın zengin olmakla birlikte, özellikle üstün yetenekli ilkokul öğrencilerine yönelik karar verme becerisinin öğretimine dair uygulamalı çalışmaların sınırlı oluşu, bu araştırmanın bulgularını daha değerli kılmaktadır. Bu yönüyle bu çalışmanın, üstün yetenekli öğrencilere yönelik girişimcilik öğretimi bağlamında karar verme becerisindeki değişimi inceleyerek alanyazındaki sınırlı sayıda araştırmayı tamamlayıcı nitelikte bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Girişimcilik öğretimi sürecine yönelik öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan karar verme becerisi temasında; öğrencilerin süreç boyunca alternatif üretme, seçenekleri değerlendirme ve bilinçli kararlar alma süreçlerinde belirgin bir gelişim gösterdikleri görülmüştür. Girişimcilik eğitiminin karar verme becerisini desteklediği ve geliştirdiği pek çok çalışmada vurgulanmaktadır. Carcamo-Solis vd. (2017), ilkokul öğrencilerinin girişimcilik eğitimiyle birlikte karar verme becerisinde gelişim gösterdiklerini ifade etmektedir. Ayrıca, Barba-Sanchez & Atienza-Sahuquillo (2012, 2016) öğrencilerin problemleri çözerken alternatif üretme ve doğru karar alma becerisinde ilerleme kaydettiklerini belirtmektedir. Benzer biçimde, Avrupa Birliği Konseyi (2015) de girişimcilik eğitiminin karar verme becerisiyle bütünleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin, akranlarına göre daha iyi analiz yapma ve düşünme becerilerini etkili biçimde kullanmaları, onların karar verme süreçlerini daha iyi kullanmalarını sağlamaktadır (Ersoy & Deniz, 2016). Nitekim, bu araştırmada da öğrencilerin karar verme süreçlerinde benzer bir gelişim gösterdikleri görülmüş olup söz konusu araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Girişimcilik eğitimi bağlamında, bireylerin karar verme süreçlerinde gelişim göstermeleri, sürecin doğasıyla ilişkilidir. Hisrich, Peters & Shepherd (2017) girişimcilerin baskı, risk ve belirsizlik altında karar vermek zorunda olduklarını, Healey (1992) ve Güven (2009) ise karar vermenin girişimcilerin sahip olması gereken temel bir özellik olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanında girişimcilik eğitiminde öğrencilerin karar vermek zorunda kaldıkları durumlarla karşılaştıklarını ve bu sürecin karar verme becerisini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Illes, Dunay & Jeonek (2015) ise karar vermenin, geleceğin girişimcilerinin hayat boyu edinmesi gereken temel becerilerden biri olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırma bulgularından hareketle öğrencilerin karar verme süreci ve karar verme kalitesi açısından gelişim göstermiş olmaları sözü edilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin girişimcilik gibi uygulama ve yaşantılarla ilişkilendirilen öğrenme ortamlarında karar verme becerisini geliştirmiş olmaları, bu becerinin deneyimle şekillendiğini göstermektedir. Bu da girişimcilik öğretiminin deneyimsel öğrenme ile ilişkisini ortaya koymaktadır.

Öte yandan karar verme becerisinin sadece girişimcilik bilgisiyle değil, aynı zamanda doğrudan deneyimlenen karar süreçleriyle geliştiğini gösteren araştırmalara da rastlanılmıştır. Örneğin, Söğüt (2024) tarafından yapılan araştırmada, girişimcilik eğitimi sonucunda ortaokul öğrencilerinin gelişimlerine yönelik olarak öğrenci velilerinden

görüşler alınmış ve öğrencilerin daha akılcı ve daha iyi kararlar verebilen kişiler olduklarını belirtilmiştir. Kim & Lee (2018) ise bireylerin karar verme süreçlerinde girişimciliğin gömülü bir beceri olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Staniewski & Awruk (2019) girişimcilik eğitiminin bireylerin alternatif çözüm yollarını değerlendirme ve uygun olanı seçme becerilerini desteklediğini vurgulamıştır. Buna ilaveten girişimciliğin birçok seçenek arasından doğru kararın verilerek ilerlediği bir süreç olduğunu Yaldız & Bailey (2019) belirtmektedir. Yapılan bu araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğrencilerin karar verme süreci ve kararlarının niteliğinde artış gözlemlenmiştir. Buradan hareketle, öğrencilerin alternatifler arasında seçim yaparken neden-sonuç ilişkisi kurarak bir değerlendirme yapmaları göz önünde bulundurulduğunda, girişimcilik öğretiminiyle birlikte öğrencilerde karar verme becerisinin yaşamla ilişkilendirilmiş öğrenme deneyimleri aracılığıyla ve dolaylı olarak geliştiği görülmektedir.

Girişimcilik becerisi ile karar verme süreci arasındaki ilişkiyi Yener (2020) şöyle açıklamaktadır. Girişimcilik becerisi ile dikkatli karar verme stili birbirini olumlu biçimde etkilemektedir. Başarılı girişimci olabilmek için de kararların doğru verilmesi gerekmektedir. Vican & Luketic (2013) de karar vermeyi, girişimcilik yetkinliklerinden biri olarak değerlendirmekte ve eğitimin ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini savunmaktadır. Bu değerlendirmeler ışığında, bu araştırmada girişimcilik öğretiminin öğrencilerde karar verme süreci, karar verme kalitesi ve alternatifleri değerlendirme açısından gelişim göstermelerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Girişimcilik bağlamında karar verme becerisinin yalnızca sürecin bir parçası olarak görülmeyip, girişimcilik öğretiminin temel bileşenlerinden biri olarak ele alınması gerektiği söylenebilir.

Üstün yetenekli öğrencilere yönelik gerçekleştirilen girişimcilik öğretimi, öğrencilere sadece bilişsel beceriler ve tutumlar kazandırmakla sınırlı bir öğrenme süreci olarak görülmemeli, aynı zamanda öğrencilerin duygusal deneyimler yaşadıkları ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını düşündükleri bir öğrenme süreci olarak tanımlamaları, girişimcilik öğretiminin duygusal deneyim ve sürece katılım yönünün de göz ardı edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.4.4. Duygusal Deneyim ve Sürece Katılım Temasına Yönelik Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın bulgularına göre ortaya çıkan duygusal deneyim ve sürece katılım teması kapsamında; öğrenciler, girişimcilik öğretimi sürecini beceri kazanmanın ötesinde eğlenceli, ilgi çekici, farkındalık kazandıran ve kendilerini tanımalarına katkı sunan bir

deneyim olarak değerlendirmektedirler. Öğrenciler, süreci genel olarak olumlu duygularla ilişkilendirmiştir. Sürecin zorluk odaklı (üzüntü, korku, sinir, kızgınlık gibi duygular) olduğunu belirten öğrenciler de olmuştur. Alanyazın incelendiğinde, girişimcilik öğretiminin, öğrenci memnuniyetini arttırdığı ve süreci olumlu duygularla ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin, Hsiung (2018) girişimcilik derslerinden sonra üniversite öğrencilerinin süreçten memnun olduklarını belirtirken, Athayde (2009) öğrencilerin girişimcilik eğitiminden sonra girişimciliğe karşı olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmektedir. Sözü edilen araştırmalar bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Hogenstjin & Cuypers (2023), ilkokul öğrencileriyle yaptığı araştırmasında özellikle kız öğrencilerin öğretim süreci sonunda şirket kurmaya hevesli olduklarını ifade etmiştir. Benzer biçimde Pinho vd. (2019) ilkokul öğrencilerinin girişimcilik eğitiminden sonra öğrenmeye yönelik motivasyonlarının arttığını belirtmiştir. İncelenen araştırma sonuçları girişimcilik öğretiminin duygusal ve motivasyonel yönünü vurgulamakta olup yapılan bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Girişimcilik öğretimi sürecinin, eğlenceli ve ilgili çekici olmasının sürece katılımı arttıran etmenler arasında önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Meral (2020), öğretim sürecinde STEM etkinliklerini kullanmış olup öğrenciler bu etkinlikleri eğlenceli, faydalı ve ilgi çekici olarak görmüşlerdir. Akbayrak (2019) ise drama yöntemiyle yürütülen girişimcilik öğretiminde, öğrencilerin etkinliklerden keyif aldıklarını ifade etmiştir. Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde öğrencilerin öğrenme sürecine ilgi gösterdikleri, süreci eğlenceli buldukları görülmekte olup sözü edilen araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin süreçte aktif olmaları, sürece ilgi duymaları, eğlenerek katılmalarının, öğrenme motivasyonunu arttırdığını ve duygusal katılımın daha anlamlı öğrenmeleri ortaya çıkardığı söylenebilir. Öğretim sürecinin, öğrencilerde olumlu duygular uyandırması girişimcilik öğretiminin etkililiği açısından önemlidir. Bununla birlikte Söğüt (2024) girişimcilik öğretimi sürecinde, öğrencilerin bazı yönlerden zorlandıklarını; malzeme, zamanın kısıtlı oluşu, okul sonrası yorgunluk gibi etmenlerin süreci zaman zaman zorlaştırdığı vurgulamaktadır. Bu durum, girişimcilik öğretiminde sadece içerik değil, uygulamanın nasıl yapıldığı, hangi şartlarda şekillenmiş olmasının da etkili olduğunu düşündürmektedir.

Bu doğrultuda girişimcilik öğretimi süresince, öğrencilerin aktif katılımlarının ön plana alınması, öğrencilerin öğrenmeyi duygusal açıdan anlamlı bir deneyimine dönüştürdüğü söylenebilir. Öğrencilerin süreci eğlenceli, geliştirici ve kendilerini

keşfetmeye yardımcı bir araç olarak tanımlamışlardır. Bu durum, girişimcilik öğretiminin öğrenciler tarafından önemsendiğini göstermektedir. Ayrıca girişimciliğe yönelik olumlu algı geliştirmelerinde etkili olmuştur. Yalnızca girişimcilik bilgisi ve girişimciliği öğretmekle sınırlı olmayan bu durum, duyuşsal kazanımların ve motive edici bileşenlerinde girişimcilik öğretiminde yer alması gerektiğini göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenme sürecini; anlamlı, eğlenceli ve kişisel gelişimlerine katkı sunan bir deneyim olarak değerlendirmeleri, geleneksel ders yaklaşımlarına kıyasla girişimcilik öğretiminin farklı bir öğrenme atmosferi sunduğunun göstergesidir. Bu bulgu, öğrencilerin girişimcilik öğretimini akademik bir faaliyet olarak görmekle birlikte, kişisel farkındalık geliştirdikleri ve kendilerini değerlendirmelerine olanak sunan bir öğrenme deneyimi olarak algıladığı söylenebilir.

5.4.5. Yaşam Becerileri ve Öğrenme Süreci Temasına Yönelik Tartışma ve Yorum

Tüm bu tematik bulgulara ek olarak, öğrencilerin öğretim sürecinde doğrudan veya dolaylı olarak edindikleri bazı beceriler de dikkat çekmektedir. Öğrencilerin öğretim sürecinde plan yapma, bütçe yönetimi, zaman yönetimi ve sunum yapma gibi girişimcilikle bağlantılı olarak doğrudan ve dolaylı olarak beceriler edindikleri belirlenmiştir. Alanyazında da girişimcilik eğitiminin yalnızca girişimciliğin bilişsel boyutu ve tutumuyla değil, uygulamaya dönük pratik becerileri de desteklediği vurgulanmaktadır. Örneğin Barba-Sanchez & Atienza-Sahuquillo (2016), ilkokul öğrencilerinin girişimcilik öğretimi sonrasında özerklik, sorumluluk, iletişim kurma gibi değerleri günlük yaşamlarına yansıttıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Mihalik & Owen (2021), lisansüstü öğrencilerinin girişimcilik eğitimiyle birlikte takım çalışması ve etkili iletişim becerilerinde belirgin biçimde gelişim gösterdiklerini vurgulamaktadır. Gomez (2024) ise mühendislik öğrencilerinin girişimcilik eğitimi sonunda, bağımsız çalışma becerilerinde gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgular, girişimcilik öğretiminin yaş faktöründen bağımsız şekilde, temel yaşam becerilerinin gelişimine katkı sunma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Söğüt (2024), okul sonrasında yürüttüğü eğitimin, öğrencilerin girişimcilik becerisinin gelişimine olumlu katkı sağladığı, özellikle de takım çalışması ve yaratıcılık becerilerinde gelişim sağladığını belirtmektedir. Tran vd. (2024) tarafından yapılan çalışmada ise sosyal girişimciliğin gelişiminde okul ortamı ve ders dışı etkinliklerin

önemli olduğunu vurgulaması, öğrenmenin sadece sınıfla sınırlı olmadığını göstermesi açısından önemlidir.

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde de üstün yetenekli öğrencilerin girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin geliştiğinin görülmesi, örgün eğitim kurumu olan okullarından sonraki saatlerde Bilim ve Sanat Merkezi'nde eğitim almalarının onların bu becerilerinin gelişimine katkı sağladığı göstermektedir. Bu durum, girişimcilik öğretiminin okul dışı öğrenme ortamlarında da etkili olduğunu göstermekle birlikte sözü edilen araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Öğretim sürecine yeniden katılmak isteyen öğrencilerin varlığı bu araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin bu istekleri yalnızca bilgi öğrenmekle yetinmediklerini göstermektedir. Ayrıca, öğrenme kayıpları yaşadıklarında bunu telafi etme istekleri, süreçte aktif olmaları, eğlenceli bulmaları ve öğrenmeye karşı ilgi duymaları açısından girişimcilik öğretiminin öğrenci merkezli ve öğrenen ihtiyaçlarına duyarlı yapısının bir yansıması olarak görülebilir. Bu bulgu, öğrencilerin motivasyon ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlarının öğretim sürecinde önemli olduğunu ve karşılanmasının etkisini vurgulama açısından değerlidir.

Öte yandan Shrader & Finkle (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, girişimciliğin sadece IQ ile sınırlandırılamayacağını, bunun yerine vizyon, azim, motivasyon, sosyal beceriler gibi faktörlerin de etkili olduğu göz önüne serilmektedir. Sun (2023)'un girişimcilik eğitimi alan öğrenciler arasında en çok fayda sağlayanların pratik deneyime sahip olanlar olduğunu belirtmesi de deneyimsel öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Bu durum, bu araştırmada uygulanan öğretimin, deneyime dayalı, aktif öğrenmeyi öne çıkaran bir yapıda olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bu doğrultuda, bu kazanımlar, temalar arasında yer almamakla birlikte, girişimcilik öğretiminin genel etkisini yansıtan bütüncül bulgularda yer almaktadır.

5.4.6. Nitel Bulgulara Ait Bütüncül Tartışma ve Yorum

Bu araştırmada elde edilen nitel bulgular, girişimcilik öğretiminin sadece girişimcilik bilgisi edindirme amacı gütmediğini, öğrencilerin düşünme biçimleri, karar verme yetileri ve öğrenmeye yönelik tutumlarının şekillendiren çok boyutlu bir öğrenme süreci sunarak, öğrencilere girişimci olma ve girişimcilik becerisi edinmeyi odağa aldığını göstermektedir. Araştırmanın nitel bulguları ve ortaya çıkan ana temalar

incelendiğinde, girişimcilik öğretiminin öğrencilerde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal düzeyde bütüncül bir etki yarattığını göstermektedir.

Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinde yaşadıkları gelişim, karar verme sürecinde bilinçli tercihler yapmaları, öğrenme sürecine aktif ve istekli katılım göstermeleri ve öğretimi olumlu duygularla ilişkilendirmiş olmaları; girişimcilik öğretiminin bireysel gelişimi destekleyen ve anlamlı öğrenme ortamları sunduğunu göstermektedir. Ayrıca, plan yapma, zaman ve bütçe yönetimi, sunum yapma, takım çalışması gibi girişimcilik uygulamalarıyla ilişkilendirilen becerilerin gelişmiş olması, girişimcilik öğretiminin deneyimi temel alan ve yaşamla ilişkili bir öğrenme ortamı sunduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, girişimcilik öğretiminin yaş düzeyinden ve içerikten bağımsız olarak bireylerin yaşam becerilerini desteklemesi açısından alanyazına katkı sunmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerle yapılan bu araştırma, girişimcilik öğretiminin öğrencilerin yüksek potansiyellerini anlamlı ve üretken bir sürece dönüştürdüğünü; düşünme, karar verme, iş birliği yapma, kişinin kendine dair farkındalık geliştirme gibi alanlarda gelişimi desteklediği görülmüştür.

Öğrencilerin sürece tekrar katılma isteği göstermeleri, süreci eğlenceli ve anlamlı bulmaları, öğrenmeye karşı ilgili olmaları ve öğrendiklerini yaşamlarıyla ilişkilendirmeleri; girişimcilik öğretiminin hem akademik hem de kişisel gelişimi bütüncül şekilde destekleyen bir yapı sunduğunu göstermektedir. Bu bağlamda girişimciliğin, yalnızca ekonomi ya da kariyer odaklı bir program olarak algılamanın ötesinde yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eden ve disiplinler üstü bir alan olduğu söylenebilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bu araştırmadan elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen girişimcilik öğretiminin öğrencilerin girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerisine etkilerinin incelendiği bu araştırmada, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonuçları, üstün yetenekli öğrencilere uygulanan girişimcilik öğretiminin, mevcut programa kıyasla öğrencilerinin girişimcilik becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle kendine güven, liderlik ve sorumluluk ile başarma ihtiyacı alt boyutlarında girişimcilik öğretiminin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın kişisel fayda alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Üstün yetenekli öğrencilere uygulanan girişimcilik öğretiminin, mevcut programa kıyasla öğrencilerinin eleştirel düşünme- değerlendirme, yorumlama, öz düzenleme, analiz ve açıklama becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiği ve daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak eleştirel düşünme-çıkarım becerisinde ise gruplar arası anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır

Üstün yetenekli öğrencilere uygulanan girişimcilik öğretiminin, mevcut programa kıyasla öğrencilerin karar verme becerisini anlamlı biçimde geliştirdiği ve daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üstün yetenekli öğrencilere girişimcilik öğretimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerin analizi sonucunda görüşlerin genel olarak olumlu olduğu ve beş tema altında toplandığı görülmüştür: Girişimcilik ve Liderlik, Düşünme Becerileri, Karar Verme Becerisi, Duygusal Deneyim ve Sürece Katılım, Yaşam Becerileri ve Öğrenme Süreci.

Girişimcilik ve liderlik teması kapsamında, öğrencilerin süreç boyunca girişimcilik kavramını daha iyi kavradıkları, girişimci bireylerin özelliklerini tanıdıkları girişimci olmaya dair algılarının geliştiği ve liderlik gibi soyut bir beceriye yönelik farkındalık geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Süreç sonunda öğrenciler, fikir üretme, hedef

belirleme gibi girişimcilik ve liderlikle ilişkili temel yeterlilikleri kazandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenciler süreci ilgi çekici ve anlaşılır bulmuşlardır.

Düşünme becerileri teması kapsamında, öğrencilerin problem çözme, analiz yapma, sorgulama ve farklı bakış açıları geliştirme gibi üst düzey düşünme becerilerini destekleyen bir öğrenme süreci yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sürece aktif katılım göstermeleri, düşünmeye dair sorumluluk üstlenmeleri de ortaya çıkan diğer sonuçlar arasındadır. Karar verme becerisi teması kapsamında, öğrencilerin girişimcilik öğretimi sürecinde alternatif üretme, seçenekleri değerlendirme ve bilinçli tercihler yapma gibi adımlarda gelişim gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Girişimcilik öğretimin öğrencilerin; karar verme sürecine dair farkındalık oluşturduğu, neden-sonuç ilişkisi kurarak değerlendirmelerde bulunmalarının ise kararların niteliğine olumlu olarak yansıdığı belirlenmiştir.

Duygusal deneyim ve sürece katılım teması kapsamında, öğrencilerin öğretim sürecini bilgi ve beceri edinmenin yanı sıra, eğlenceli, merak uyandırıcı, farkındalık kazandıran ve kendilerini tanımalarına olanak sağlayan bir deneyim olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler süreci genellikle olumlu duygularla ilişkilendirmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğrenciler, sürecin belirli aşamalarını zorlayıcı bulduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, öğrenmeye karşı ilgilerinin artmış olduğunu, yeniden katılmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Yaşam becerileri ve öğrenme teması kapsamında, girişimcilik öğretiminin; girişimcilik kavramı, tutumu, girişimcilik bilgisi kazandırmanın yanı sıra, öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirebilecekleri beceriler geliştirmelerine de olanak sağladığı görülmektedir. Öğrenciler, plan yapma, bütçe ve zaman yönetimi, takım çalışması, sunum yapma gibi uygulamaya dönük becerilerin yanı sıra, süreci ilgi çekici ve anlaşılır bulmuşlardır. Bu deneyimi de tekrar yaşamak istemeleriyle de öğrenmeye yönelik içsel bir motivasyon geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Bu araştırma, üstün yetenekli öğrencilere yönelik girişimcilik öğretiminin; bilişsel becerilerle birlikte duyuşsal, sosyal ve yaşam becerilerini de geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Girişimcilik eğitimi disiplinler üstü deneyime dayalı ve öğrenci merkezli yapıdadır. Araştırma bulgularına göre, girişimcilik eğitiminin bu yapısı, öğrencilerde farkındalık oluşturmakta, öğrenmeye yönelik tutum geliştirmekte ve anlamlı öğrenme ortamı sunmaktadır.

6.2. Öneriler

Üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen girişimcilik öğretiminin öğrencilerin girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerisine etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilen öneriler, uygulamaya yönelik öneriler ve yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki ayrı başlık halinde aşağıda verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1) Araştırma sonucunda; girişimcilik öğretiminin öğrencilerin girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirdiği ve öğrencilerin bu süreci yaşamla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Girişimciliğin disiplinler üstü yapısı göz önüne alındığında; bu becerilerin farklı derslerin kazanımları ve günlük yaşam problemleriyle bütünleştirilerek öğretilmesi önerilmektedir.
2) Araştırma sonucunda, girişimcilik öğretiminin; üstün yetenekli öğrencilerin girişimcilik, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Elde edilen bu sonuçtan hareketle, girişimcilik öğretiminin erken yaşlardan itibaren uygulanması önerilmektedir.
3) Üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gördüğü Bilim ve Sanat Merkezleri için hazırlanan çerçeve programların; girişimcilik becerisini destekleyecek özgün materyaller, zenginleştirilmiş etkinlikler ve uygulama araçlarıyla güçlendirilmesi ve bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurumlara gerekli desteğin sağlanması önerilmektedir.
4) Öğretmenlerin girişimcilik öğretimi konusundaki mesleki yeterliliklerini arttırmak ve güncel öğretim yöntemlerini kullanmalarını sağlamak amacıyla uygulamalı hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.
5) Üstün yetenekli öğrencilerin girişimciliği bireysel bir kazanç kapsamından çok toplumsal değer üretme aracı olarak görmeleri bulgusundan hareketle; BİLSEM'lerde uygulanacak girişimcilik öğretiminin sosyal girişimciliği temele alarak zenginleştirilmesi önerilmektedir.
6) Öğrencilerin girişimcilik becerisi geliştirme sürecinde velilerin girişimcilik konusunda öğrencileri desteklemeleri amacıyla veli seminerleri ile veli-

öğrenci katılımlı girişimcilik öğretimi etkinliklerinin öğretmenler tarafından düzenlenmesi önerilmektedir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1) Araştırma, "6 Şubat 2023" depreminin yaşandığı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Bilim ve Sanat Merkezinde 10 hafta (34 ders saati) süresince uygulanmıştır. "6 Şubat 2023" depreminin araştırma süresinde gerçekleşmiş olması ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrencilerin eğitim aldıkları programda bulundukları sürenin sınırlı oluşundan kaynaklı olarak bu çalışmanın deneysel uygulama süresi için bir sınırlılık oluşmuştur. Bu bağlamda, girişimcilik öğretiminin etkililiğinin daha kapsamlı biçimde ortaya konulabilmesi için farklı BİLSEM'lerde daha uzun süreli uygulamaya dayalaı araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
2) Bu araştırma, ilkokul 4. sınıfta BİLSEM "Destek Eğitim Programı" kapsamında eğitim alan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerde girişimcilik becerisinin gelişimini görebilmek adına okul öncesinden ortaöğretime kadar farklı sınıf düzeyleri ve program türlerini kapsayan araştırmaların yapılması önerilmektedir.
3) Bu araştırma, üstün yetenekli öğrencilerle yürütülmüştür. Girişimcilik öğretiminin normal gelişim gösteren öğrencilerle de gerçekleştirilmesi ve karşılaştırmalı olarak araştırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
4) Girişimcilik öğretiminin etkilerinin kalıcılığını belirlemek ve uzun vadeli etkilerini daha iyi anlaşılması amacıyla; erken yaşlardan itibaren boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir.
5) Girişimcilik becerisinin gelişimine yönelik farklı yöntem ve tekniklerin uygulandığı yeni araştırmalar yapılabilir.
6) Bu araştırmada girişimcilik becerisi kişisel fayda alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin toplumsal duyarlılıkları göz önüne alınarak, gelecekte yapılacak araştırmaların sosyal girişimcilik teması kapsamında gerçekleştirilerek öğrencilerin girişimcilik becerisi ve algılarına etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

7) Girişimcilik kültürünün oluşmasında ailenin rolü dikkate alınarak; öğrencilerin ebeveynlerinin tutumlarının öğrencilerin girişimcilik becerileri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaların yapılması önerilmektedir.
8) Girişimcilik öğretimi sürecinde öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin girişimcilik algıları, yeterlikleri ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Acer, B. (2022). *Covid-19 pandemisi bağlamında hazırlanan sosyobilimsel konu içeriklerinin ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Açıkgöz, A., Tetik, S. & Türkoğlu, T. (2017). MYO öğrencilerinin sosyo-demografik özellikleri ile girişimci kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin araştırılması. *Journal of Yasar University,* 12(45), 1-13.

Ada, S. & Baysal, Z. N. (2015). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme.* N. Kalaycı (Çev. Ed.), G. Korkmaz (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Ahmad, S. Z. (2013). The need for inclusion of entrepreneurship education in Malaysia lower and higher learning institutions. *Education + Training,* 55(2), 191-203. Doi: 10.1108/00400911311304823.

Ahn, K. & Winters, J. V. (2023). Does education enhance entrepreneurship? *Small Business Economics,* 61(2), 717-743.

Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akar, C. & Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi,* 5(3), 1339-1355.

Akbayrak, K. (2019). *Özel yetenekli ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yaratıcı drama yöntemiyle girişimcilik becerisi kazandırılması üzerine bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Akdemir, M. (2019). *Coğrafya öğretmenlerinin girişimcilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akdemir, E., & Yavuz, Ö. (2018). Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, bireysel teknolojiye yönelik eğilimleri ve bireysel girişimcilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences,* 13(27), 73-85. Doi: 10.7827/TurkishStudies.14393

Aksel, İ. (2010). *İşletmelerde inovasyon ve inovasyonu destekleyen örgüt kültürünün belirleyicileri ve bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aktaş, M. (2022). *Sosyobilimsel konuların sokratik sorgulama yoluyla öğrenilmesinin bilsem öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.

Aktu Konak, K. (2024). İlkokul öğrencilerinin girişimcilik eğilimini etkileyen faktörler. *Journal of Interdisciplinary Entrepreneurship and Innovation Studies,* 3(1), 1-19.

Akyar, D. (2021). *STEM eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerisi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Algül, E. N. (2022). *Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin girişimcilik ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki: vakıf üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Altunoğlu, A. E., Doğaner, M., Keleş, H. N. & Kıral Özkan, T. (2012). Önlisans öğrencilerinin girişimcilik düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi,* 5(9), 107-118.

Anderson, J.& Rainie, L. (2 Nisan 2025). Expert views on the impact of AI on the essence of being human. *Elon University's Imagining the Digital Future Center.*

Arcagök, S. (2016). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki özerklik desteği algılarının motivasyon, girişimcilik ve yaratıcılık ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale.

Argıç, T. (2022). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin çoklu zeka alanları ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İzmir örneklemi)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Arı, D. (2020). *Beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Arısoy, B. (2017). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin matematik dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme erdemleri ve*

matematik dersine ilişkin tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.

Armağan Erbil, B. (2021). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal girişimcilik niyetlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.

Arruti, A. & Panos-Castro, J. (2020). International entrepreneurship education for pre-service teachers: a longitudinal study. *Education + Training*, 62(7/8), 825-841.

Ataseven, Ö. (2016). *Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerindeki ilkokul öğrencilerinin girişimcilik yeterliliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Ateş, Y. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Athayde, R. (2009). Measuring enterprise potential in young people. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 32(2), 481-500.

Athayde, R. (2012). The impact of enterprise education on attitudes to enterprise in young people: an evaluation study. *Education + Training*, 54(8/9), 709-726.

Ay, Ş., & Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim,* 1(2), 65-75.

Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi* (Yayımlanmış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aybek, B. (2010). *Örneklerle düşünme ve eleştirel düşünme.* Adana: Nobel Kitapevi.

Aybek, B. (2024). *Her yönüyle eleştirel düşünme: örnekler ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aybek, B. & Yolcu, E. (2018). İlkokul ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin eleştirel düşünmeye ilişkin farkındalıkları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 567-573. https://doi.org/10.5961/jhes.2018.297

Aydemir Özalp, T., & Durmuşoğlu, M. C. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarının karar verme ve eleştirel düşünme becerilerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim, 37(2),* 405-427. Doi: 10.33308/26674874.2023372548.

Aytaç, Ö., & İlhan, S. (2007). Girişimcilik ve girişimci kültür: sosyolojik bir perspektif. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (18), 101-120.

Avcı, Ö. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Balcı, A. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ball, C., Mann. L., & Stamm. C. (1994). Decision-making abilities of intellectually gifted and non-gifted children. *Australian Journal of Psychology,* 46(1), 13-20.

Barba-Sanchez, V. & Atienza-Sahuquillo, C. (2012). Entrepreneurial behavior: impact of motivation factors on decision to create a new venture. *Investigaciones Europeas de Direccion y Economia de la Empresa,* 18, 132-138.

Barba-Sánchez, V. & Atienza-Sahuquillo, C. (2016). The development of entrepreneurship at school: the Spanish experience. *Education + Training,* 58(7/8), 783-796.

Barlett, S. & Burton, D. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş.* (Çev. Ed.: Birsel Aybek) Ankara: Anı Yayıncılık.

Başar, M., Ürper, Y., Tosunoğlu, B. & Müftüoğlu, T. (2013). *Girişimcilik.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Batak, K. (2016). Aristoteles'te entelektüel erdemler- bir erdem epistemolojisi örneği. *Felsefe Dünyası. (*63), 20-47.

Batdı, V. (2014). Etkinlik temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *E-International Journal of Educational Research.* 5(3), 39-55.

Bayram, H. (2021). *6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin girişimcilik düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bell, R. (2021). Underpinning the entrepreneurship educator's toolkit: conceptualising the influence of educational philosophies and theory. *Entrepreneurship Education,* (4), 1-18.

Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar.* Ankara: Pegem Akademi.

Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2016). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf adresinden 13 Mart 2022 tarihinde erişilmiştir.

Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2022). https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2022/2782_Aralik_2022.pdf adresinden 30 Nisan 2023 tarihinde erişilmiştir.

Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2024). https://dhgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/10220042_2794ocak2024.pdf adresinden 25 Şubat 2024 tarihinde erişilmiştir.

Bilgili, A. E. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (*12), 59-74.

Binks, M. & Vale, P. (1990). *Entrepreneurship and economic change.* England: McGraw Hill-Book Company.

Bird, B. (1995). Towards as theory of entrepreneurial competency. *Advances İn Entreprenurship, Firm Emergence And Growth,* (2), 51-72.

Blenker, P., Frederiksen, S. H., Korgsgaard, S., Müller, S., Neergaard, H. & Tharane, C. 2012). Entrepreneurship as everyday practice: towards a personalized pedagogy of enterprise education. *Industry and Higher Education,* 26(6), 417-430. Doi:10.5367/ihe.2012.0126.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2022). *Eğitimde Nitel Araştırma: Teori ve Metodlara Giriş.* (Çev.: S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Borase, C. (2014). The entrepreneuiral teacher. *Online International Interdisciplinary Research Journal,* 4(5), 231-234.

Brüne, N., Lutz, E. (2019). The effect of entrepreneurship education in schools on entrepreneurial outcomes: a systematic review. *Management Review Quarterly.* 70(2). https://doi.org/10.1007/s11301-019-00168-3

Budi, G. S., & Farcis, F. (2021). Students' critical thinking skills in innovating problem solving in the physics entrepreneurship course. *Berkala Ilmiah Pendidikan Fisika,* 9(1), 39-46.

Burduş, E. (2010). Fundamentals of entrepreneurship. *Revista de Management Comparat International.* 11(1), 33-42.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Byrnes, J. P. (2002). The development of decision-making. *Journal of Adolescent Health.* (31), 208-215.

Camcı Erdoğan, S. (2014). *Bilimsel yaratıcılığı temel alan farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin başarı, tutum ve yaratıcılığına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Can, A. (2023). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Carcamo-Solis, de L.M., Arroyo-Lopez, del P. M., Alvarez-Castanon, del C. L. & Garcia-Lopez, E. (2017). Developing entrepreneurship in primary schools. The Mexican experience of "my first enterprise: entrepreneurship by playing." *Teaching and Teacher Education,* 64, 291-204.

Ceylan, Ö. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin erişilerinin, eleştirel düşünme becerilerinin ve değerlerinin farklılaştırılmış fen bilimleri programı aracılığıyla geliştirilmesi: bir eylem araştırması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Chaffee, J. (1992). Critical thinking skills: the cornerstone of developmental education. *Journal of Developmental Education,* 15(3), 2-4,5,8,39.

Choi, M. (2014). A comparative analysis on the characteristics between different types of gifted students in invention and innovation: Focusing on the characteristics of the adolescent entrepreneurial gifted. *Journal of Gifted/Talented Education,* 24(1), 81-111.

Conklin, W., & Frei, S. (2015). *Üstün zekalı ve yetenekliler için eğitim programının farklılaştırılması.* (N. G. Kahveci, Çev.). İstanbul: Özgür Yayıncılık.

Connerly, D. (2006). Teaching critical thinking skills to fourth grade students identified as gifted and talented (Unplished masters thesis). *Graceland University, Cedar Rapids, MI.*

Council of the Europen Union (2015). "Council conclusion on entrepreneurship in education and training". *Offical Journal of the European Union.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/En/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG0120(01)&from=ES 23 Mart 2024 tarihinde erişilmiştir.

Council of the Europen Union (2014). "Conclusion on promoting youth entrepreneurship to faster social inclusion of young people. Education, youth, culture and sports council meeting, 20 May 2014, Brussel. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(04)&from=HR adresinden 22 Mart 2024 tarihinde erişilmiştir.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018) *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi.* (Çev.: H. Ekşi). İstanbul: Edam Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research.* Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.

Cüceloğlu, D. (2001). *İyi düşün doğru karar ver.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Çakır, C. (2024). *Sanatla bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretiminin özel yetenekli öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünmelerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Çakır İlhan, A. (2020). Türkiye'de üstün yetenekli olmak. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi.* 5(10), 483-494.

Çakmakçı, E. (2009). Karar verme becerilerinin kazandırılmasında drama dersinin ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Çakmakçı, E., & Özabacı, N. (2013). Drama yolu ile karar verme becerisinin kazandırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 12(44), 18-30.

Çalışır, R. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin girişimcilik yeterlilikleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Çalışkan, O. (2022). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yozgat.

Çetin, B. (2015). *Öğrenme stillerine göre öğrencilerrdeki girişimcilik becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Kırıkkale

Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2011). *Dünyada ve Türkiye'de girişimcilik eğitimi: başarılı girşiimciler ve öğretim üyelerinden öneriler.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Çimşir, S. (2019). *"Marmara üç aşamalı bilişsel karar verme becerilerini geliştirme modeli"nin akademik başarısı düşük dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme, problem çözme becerisi ve akademik başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 47(1), 143-172.

Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansıması ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 38(1), 185-231.

Dal Çalışıcı, İ. (2023). *Akıl ve zeka oyunlarının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve karar verme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Davaslıgil (2004), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı.* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları (s. 211-220).

Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1985). *Education of the gifted and talented.* New Jersey: Prentice Hall Inc.

Davis, G. A. (2014). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi: Öğretmenler ve Ebeveynler İçin El Kitabı,* İstanbul: Özgür Yayınları.

Demir, M. K. (2006). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Demir, A., Karataş, İ. H., & Metin, K. G. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin girişimcilik ve yenilikçilik düzeyleri: betimsel bir araştırma. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 5(2), 76-98.

Demirbaş Nemli, B. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model uygulaması* (Yayımlanmamış doktora tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Deveci, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin takım çalışması ve karar verme eğilimlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 47, 311-330. Doi: 10.9779/pauefd.525059

Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 8(13), 155-187.

Doğanay, A. (2007). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri,* (279-331). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğanay, A. & Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. A. Şimşek (Ed.) *İçerik türlerine dayalı öğretim.* Ankara: Nobel Yayınları.

Doğanay, A. (2011). Etkin vatandaşlık için düşünme becerilerinin öğretimi. C. Öztürk

(Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Eker, M. (2020). *STEM eğitimi uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin fen motivasyonlarına ve girişimciliklerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elder, L. & Paul, R. (2010). Critical thinking: competency standards essential fort he cultivation of intellectual skills, part 1. *Journal of Developmental Education, 34(2), 38-39.*

Emir, S. & Yaman, Y. (2017). Özel yeteneklilerin eğitiminde program tasarımı. S. Emir (Ed). *Özel yetenekli öğrenciler için eğitim programı nasıl olmalı?* Pegem Akademi: Ankara.

Eraslan, L. (2011). İlköğretim programlarında girişimcilik öğretimi (hayat bilgisi örneği). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,* (27), 82-49.

Eriş, B. (2015). *Her Çocuk Üstün Yeteneklidir.* İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım

Erçelik, M. A. (2021). *Girişimcilik eğitimi.* Ankara: İksad Yayınevi.

Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Eroğlu, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin ve sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisi kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Ersoy, E. & Deniz, M. E. (2016). Üstün yetenekli çocukların öfkeyle başa çıkma ve karar verme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online,* 15 (3), 1017-1030.

Europen Commission: Directorate-General for Enterprise and Industry. (2014). *Entrepreneurship education: a guide for educators.* Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2769/51003.

Europen Commission: Directorate- General for Education, Youth, Sport and Culture (2019). *Key competemces for lifelong learning.* Publication Office. https://data.europe.eu/doi/10.2766/569540

European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Entrepreneurship education at school in Europe.* Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European UNION (2011). Entrepreneurship education: enabling teachers as a critical success factor. Brussels: European Commission.

Evcim, İ. (2021). *Fen bilimleri dersinde STEM entegrasyonuyla kuvvet ve enerji ünitesinin geliştirilerek, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine ve girişimcilik yeterliliklerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction- The Delphi Report. Millbrae, CA: California Academic Press. https://www.qcc.cuny.edu/socialsciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf'den alınmıştır.

Fassbender, U., Papenbrock, J. & Pilz, M. (2022). Teaching entrepreneurship to life-science students through problem based learning. *The International Journal of Management Education,* (20), 100685.

Feldhusen, J. F. (2005). Giftedness, talent expertise, and creative achievement. In Robert J. Sternberg & Janet E. Davidson (Ed.). *Conceptions of giftedness* (pp. 64-80). United States of America: Cambridge University Press.

Fisher, R. (2022). *Çocuklara düşünmeyi öğretmek* (Çev. Z. N. Baysal & E. Sarıcan). Ankara: Pegem Akademi.

Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: philosophical enquiry in the classrom* (4th edition). London: Bloomsbury Academic.

Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies,* 15(2), 119-147.

Gibb, A. (1987). Enterprise culture-its meaning and implications for education and training. *Journal of European Industrial Training,* 11(2), 2-38.

Gibb, A. (2002a). Creating conducive environments for learning and entrepreneurship: living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry and Higher Education,* 16(3), 135-148.

Gibb, A. (2002b). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews.* 4(3), 233-269.

Gibb, A. (2008). Entrepreneurship and enterprise education in schools and colleges: insights from UK practice. *International Journal of Entrepreneurship Education,* (6), 101-144.

Gibson, C. (1995). Critical thinking: implications for instruction. *Reference&User*

Services Quarterly, 35 (1), 27-35.

Gologlu, S. (2009). *Fen eğitiminde sosyo-bilimsel aktivetelerle karar verme becerilerinin geliştirilmesi: Dengeli beslenme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Goldsmith, R. E. (2013). Encouraging critical thinking skills among college students. *The Exchange,* 2(2), 9-19.

Gomez, C. V. G. (2024). Teaching entrepreneurship in higher education: The application active based learning activities to environmental protection. *Thinking Skills and Creativity*, (52), 101502.

Göçmez, B. (2016). *İlkokul 4.sınıf sosyal bilgiler dersinde münazara tekniğinin ders başarısı ve eleştirel düşünmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale

Gökdere ve Çepni (2004), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı.* İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, (s. 369-386).

Gömleksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2009). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerini kazandırmadaki etkililiğinin belirlenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi,* 8(1), 39-49.

Gönül, T. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile girişimcilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa

Gözübüyük, D. (2019). *Yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmenin girişimcilik becerisi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bartın.

Güler, A., Hacıoğlu, M. B., Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güney, S. (2015). *Girişimcilik: temel kavramlar ve bazı güncel konular.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

Güney, K. K., & Özmen, H. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan programın sosyal geçerlik ve eleştirel düşünme becerisine etkisi yönünden değerlendirilmesi. *Fen Bilimleri Öğretim Dergisi,* 8(2), 143-173.

Gürkaynak, İ., Üstel, F. & Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Güven, S. (2009). New primary education course programmes and entrepreneurship. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 1(1), 265-270.

Harari, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders.* Ankara: Kollektif Kitap.

Hardie, B., Lee, K. & Highfield, C. (2022). Charecteristics of effective entrepreneurship education post-COVID-19 in New Zealand primary and secondary schools: a Delphi study. *Entrepreneurship Education,* (5), 199-208. https://doi.org/10.1007/s41959-022-00074-y

Hassi, A. (2016). Effectiveness of early entrepreneurship education at the primary school level: Evidence from a field research in Morocco. *Citizenship, Social and Economics Education,* 15(2), 83-103. Doi: 10.1177/2047173416650448

Healey, M. (1992). Curriculum development and "enterprise" group work, resource-based learning and the incorporation of transferable skills into a first year practical course. *Journal of Geography in Higher Education.* 16(1), 7-19.

Heilbrunn, S. (2010). Advancing entrepreneurship in an elementary school: A case study. *International Education Studies,* 3(2), 174-184.

Hisrich, R. D., Peters, M. P., & Shepherd, D. A. (2005). *Entrepreneurship.* (6th Education) New York: McGrav Hill/Irwin.

Hisrich, R. D., Peters, M. P., & Shepherd, D. A. (2017). *Entrepreneurship.* (10th Education) NewYork: McGrav-Hill Education.

Hogenstijn, M., & Cuypers, C. (2023). The effects of an education program on social and sustainable entrepreneurship for primary school children. *International Journal of Educational Research Open,* 5, 100266.

Howse, R. B., Best, D. L. & Stone, E. R. (2003). Children's decision making: the effects of training, reinforcement and memory aids. *Cognitive Development,* 18(2), 247-268.

Hsiung, T. (2018=. Satisfaction with entrepreneurial education and entrepreneurial intention: the moderating role of internal locus of control. *International Journal of Education and Research,* 6(4), 139-146.

Huber, L. R., Sloof, R., Van Praaq, M. (2014). The effect of early entrepreneurship education: Evidence from a field experiment. *European Economic Review,* (72), 76-97.

Illes, B. C., Dunay, A. & Jeolenk, D. (2015). The entrepreneurship in Polland and in Hungary: future entrepreneurs education perspective. *Polish Journal of Management Studies,* (12), 48-58.

Iredale, N. (1993). Enterprise education in primary schools: A survey in primary schools: A survey in two Nothern LEAs. *Education + Training,* 35(4). Doi:10.1108/00400919319941134

Işığıçok, E. (2015). Karar vermeye giriş, M. Aytaç & N. Gürsakal (Ed.) *Karar verme.* Bursa: Dora Yayıncılık.

Iwu, C. G., Opute, P. A., Nchu, R., Eresia-Eke, C., Tengeh, R. K., Jaiyeoba, O. & Aliyu, O. A. (2021). Entrepreneurship education, curriculum and lecturer-competency as antecedents of student entrepreneurial intention. *The International Journal of Management Education,* (19), 100295.

İpşirioğlu, Z. (1997). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme.* İstanbul: Alfa Yayınclık.

Johnson, D. (2001). What is innovation and entrepreneurship? Lesson for large organizations. *Industrial and Commercial Training,* 33(4), 135-140.

Jones, C., & Matlay, H. (2011). Understanding the heterogeneity of entrepeneurship education: going beyond Gartner. *Education + Training,* 53(8/9), 692-703.

Kahneman, D. (2015). *Hızlı ve yavaş düşünme* (O. Ç. Deniztekin & F. Nayır Deniztekin). Varlık Yayınları: İstanbul.

Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilgilerde problem çözme ve uygulamaları.* Gazi Kitapevi: Ankara.

Kalik, G. (2022). *Okul dışı STEM etkinliklerinin bilsem öğrencilerinin STEM tutumu ve girişimcilik becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.

Kaplan, Y. (2023). *Mühendislik temelli fen öğretiminin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözme ve girişimcilik becerilerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Karaduman, E. & Kavan, N. (2021). Developing entrepreneurial skills of gifted students in the context of teachers' views. *Technology, Innovation and Special Education Research.* 1(2), 180-199.

Karakuş, A. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel girişimcilik algıları ile eleştirel düşünme standartları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Kardaş, N. (2013). *Fen eğitiminde argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kariv, D. (2020). *Educating entrepreneurs: innovative models and new perspective*. New Yprk: Routledge.

Kepenekçi, Y.K. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi.* Ankara: Kozan Ofset.

Kereci, N. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin girişimcilik özellikleri ile karar verme beceri düzeylerinin belirlenmesi: Ordu ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.

Kılınç, E. (2019). Girişimcilik ve girişimciler için yol haritası. Ö. Sezer & H. Çavuşoğlu (Ed.). *Kamu ve İşletme Yönetiminde Yeni Perspektifler*. Ankara: İksad Yayıncılık

Kıran, M. S. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme beceri düzeyleri ile okuduğunu anlama başarı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.

Kızkapan, O., & Nacaroğlu, O. (2021). An examination of relationship between gifted students' scientific creativity and science-based entrepreneurship tendencies. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 1-13.

Kim, D. & Lee, D. (2018). Impacts of metacognition on innovative behaviors: focus on the mediating effects of entrepreneurship. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity,* 4(18), 1-9.

Koç, C. (2011). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme üzerindeki etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 35(1), 28-37.

Kontaş, H. (2012). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde kullanılabilecek eğitsel stratejiler. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu,* s.72-78.

Korkmaz, S. (2000). Girişimcilik ve üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi,* 18(1), 163-179.

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Yayımlanmamış dr tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Krizner, I. M. (2013). *Competition and entrepreneurship.* Indianapolis: Liberty Fund Inc.

Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice.* 29(5), 577-597.

Kurnaz, A. (2019). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri, planlama uygulama ve değerlendirme*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Kurtdede F., & Argıç, T. (2022). Entrepreneurship tendencies of primary school students

and variables affecting their entrepreneurial tendency. *Discourse and Communication for Sustainable Education,* 13(2), 40-56.

Kuru, G., & Ulu, E. (2025). Eleştirel düşünme ve öğretim programları: 4. sınıf temel ders kazanımları eleştirel düşünmeye ne derece uygun? *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (63), 118-138.

Küçükaltan, D. (2009). Genel bir yaklaşımla girişimcilik. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 21.

Lackeus, M. (2014). An emotion based approach to assesing entrepreneurial education. *The International Journal of Management Education.* 12(3), 374-396. Doi: 10.1016/j.ijme.2014.06.005

Lackeus, M. (2015). Entrepreneurship in education: what, why, when, how. Backround paper https://vcplist.com/wp-content/uploads/2014/10/Lackeus-2014_WP_Entrepreneurship-in-Education-FINAL-for-OECD-141023.pdf

Laukkonen, R. E., Biddel, H. & Gallagher, R. (2019). *Preparing humanity for change and artificial intelligence: learning to learn as a safeguard against volatility, uncertainty, complexity and ambiguity.* Paris: OECD Publishing.

Laverty, M., & Littel, C. (2020). *Entrepreneurship.* Texas: OpenStax.

Leana - Taşçılar, M. Z. (2014). *Özel Yetenekli Çocukların Psikolojisi: Teoriden Uygulamaya.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Leba, M. K. (2022). *İnovasyon odaklı ders etkinliklerinin özel yetenekli öğrencilerinin girişimcilik becerisine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.

Lincoln, Y. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Newbury Park, CA: Sage Publication.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education.* (Second edition) Cambridge University Press: United States of America.

Liszt- Rohlf, V., Halbfas, B. G., & Baldwin, A. (2023). Decisions, decisions, decisions!-teachability of decision making competence. *Journal of Entrepreneurship Education,* 26(6), 1-21.

Liu, M., Gorgievski, M. J., Oi, J., & Paas, F. (2022). Increasing teaching effectiveness in entrepreneurship education: course characteristics and student needs differences. *Learning and Individual Differences,* (96), 102147.

Marques, C. S., Ferreira, J. J., Ferreira, F. A., Lages, M. F. (2013). Entrepreneurial orientation and motivation to start up a business: evidence from the health service

industry. *International Entrepreneurship and Management Journal,* (9), 77-94.

Martin, C., & Iucu, R. B. (2014). Teaching entrepreneurship to educational sciences students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* (116), 4397-4400.

Marzano, R. J. & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. (2nd edition). Corwin Press: California.

McCallum E., Weicht R., McMullan L., Price A., EntreComp into Action: get inspired, make it happen (M. Bacigalupo & W. O'Keeffe Eds.), EUR 29105 EN, Avrupa Birliği Yayın Ofisi, Lüksemburg, 2018. ISBN 978-92-79-79360- 8, doi:10.2760/574864, JRC109128

Meral, M. (2020). *Basit malzemelerle gerçekleştirilen STEM etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin girişimcilik ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Mert Cüce, A. P. (2012). *Etkinlik temelli matematik öğretimi yapılan sınıf ortamından yansımalar: aksiyon araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Mihalik, G., Owen, H. (2021). Building entrepreneurial confidence. *IEEE Potentials,* 40(3), 23-27.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. A. Altun & A. Ersoy, Çeviri Ed.) Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli. https://mufredat.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.

MEB (2021), 2021-2022 yılı Bilim ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/30144032_2021-2022_yili_bilim_ve_sanat_merkezleri_ogrenci_tanilama_ve_yerlestirme_kilavuzu.pdf adresinden 22 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, MEB (2019). Tebliğler Dergisi cilt:82 sayı:2747, https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx. adresinden 12 Mart 2022 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, MEB (2018). https://mufredat.meb.gov.tr adresinden 30 Mayıs 2022 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, MEB (2016), *Destek Eğitim Odası Kılavuz Kitabı.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_o

dasi_kilavuz.pdf adresinden 19 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017*, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Mintzberg, H., Raisinghani, D. & Theoret, A. (1976). The structure of unstructed decision processes. *Administrative science quarterly,* (21), 246-275.

Molokhina, G. A., Pishchik, V. I. & Fomin, A. (2021). Features of critical thinking of individual entrepreneurs with different levels of self-regulation. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE),* 9(2), 253-264

Morselli, D. (2019). *The change laboratory for teacher training in entrepreneurship education: A new skills agenda for Europe.* Springer Nature.

Nacaroğlu, O. (2020). Özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 53(2), 693-721. DOI: 10.30964/auebfd.615067

Nosich, G. M. (2018). Disiplinlerarası eleştirel düşünme rehberi, B. Aybek (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık

OECD (2019). OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030. *A Series of Concept Notes.*

OECD (2020 b). *Curriculum overload: a way forward,* Paris: OECD Publishing. http://doi.org/10.1787*3081ceca-en.*

OECD (2020 c). *Techincal report: curriculum analysis of the OECD future of education and skills*. Paris: OECD Publishing.

OECD/CERI (1989). *Towards an "entreprising" culture: a challenge for education and training.* OECD/CERI Educational Monograph No. 4. Paris: OECD Publishing.

Oğurlu, Ü. (2012). *Liderlik becerileri geliştirme programının üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Oğuztekin, E., Bektaş, O., Karaca, M., & Kızılay, E. (2022). Türkiye'de fen eğitiminde girişimcilik ile ilgili yapılan çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması. *Türk Eğitim Blimleri Dergisi,* 20(1), 86-106.

Olszewski-Kubilius, P. (2022). The protean nature of adversity: the impact on talend obscured. J. VanTassel-Baska (Ed.). *Talent development in gifted education: theory, research and practice,* (73-91). New York: Routledge.

Oosterbeek, H., Van-Prag, M., & Ljsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship

education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review,* 54(3), 442-454.

Ortaakarsu, F. & Can, Ş. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik eğilimlerinin araştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi,* 5(3), 361-369.

Öncül, B. (2013). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Önel, A. (2018). Girişimci öğrenciler ve öğretmenlerle girişimci Türkiye'ye. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7(2), 256-286.

Özbay, Y., & Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22, 89-108.

Özbay, Y., Yılmaz, S., Büyüköztürk, Ş., Aliyev, R., Tomar, İ. H., Eşici, H. Yanar, C., &Akyılmaz, F.D. (2018). Madde bağımlılığı: temiz bir yaşam için bireyin güçlendirilmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions,* 5, 81-130. http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.1.0001

Özdemir, P. (2016). *Girişimci üniversiteler ve Türkiye'de girişimcilik eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, Ş. (2017). *Devlet ve piyasa ikileminde girişimcilik ve Türkiye'de girişimcilik eğitiminde devletin rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Öztürk, E. (2020). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Paço, A. D., & Palinhas, M. J. (2011). Teaching entrepreneurship to children: a case study. *Journal of Vocational Education and Training.* 63(4), 593-608.

Paiva, T. & Tadeu, P. (2015). PRODUZ@IDEIA-An approach project to develop entrepreneurship in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* (174), 1908-1915.

Partnership for 21st Century Learning, P21. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çev Ed: M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Paul, R. W. (1995). *Critical thinking how to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, C.A. : Foundation for Critical Thinking

Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., Vetrano, C., & Kreklau, H. (1989). *Critical thinking handbook 6th-9th grades: a guide for remodeling lesson plans in language arts, social studies & science.* Rohnert Park, CA, Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University.

Paul, R. & Elder, L. (2014). *Critical thinking: tools for taking charge of your Professional and personal life.* New Jersey: Pearson Education Inc.

Paul, R. & Elder, L. (2016). *Kritik Düşünce: yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için* (Çev. Ed.: E. A. Aslan & G. Sert). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Paul, R., & Elder, L. (2023). *Sokratik sorgulama sanatı eleştirel düşünme kavramları ve araçlarına dayalı düşünür rehberi.* (Çev: Z. Tekin Babuç). İstanbul: Psikonet Yayıncılık

Pekdoğan, S. (2015). *Karar verme becerileri eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının karar verme beceriler üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pekdoğan, S. (2016). *Çocuklarda karar verme becerileri ve etkinlik örnekleri.* Ankara: Eğiten Kitap.

Pekdoğan, S. (2018). Problem çözme becerileri eğitim programının çocukların karar verme becerileri üzerindeki etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 21(3), 1-16. Doi:10.17556/erziefd.426403

Philips, S. D., Pazienza, N. J. & Ferrin, H. H. (1984). Decision-making styles and problem solving appraisal. *Counseling Psychology*, 31(4), 497-502. https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.497

Pinho, M. I., Fernandes, D., Serrao, C., & Mascarenhas, D. (2019). Youth start social entrepreneurship program for kids: Portuguese UKIDS-case study. *Discourse and Communication for Sustainable Education,* 10(2), 33-48.

Prasakti, A. W. & Idrus, A. (2024). The importance of entrepreneurship education from an early age. *LADU: Jorunal of Languages and Education,* 4(3), 75-82. Ü

Raposo, M. & Paço, A. D. (2011). Entrepreneurship education: relationship between education and entrepreneurial activity. *Pscicothema,* 23(3), 453-457.

Ratten, V. & Usmanji, P. (2021). Entrepreneurship education: time for a change in research direction? *The International Journal of Management Education,* (19), 100367.

Razak, N. H. bt A., Aziz, A.R. bin A., & Yusof, S. N. bt M. (2021). Social and emotinonal development among gifted students: enhancing decision making skills and resilience. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences,* 11(1), 970-977.

Renzulli, J. S. (2022). What is (or should be) the pedegogy of gifted education programs. *International Journal for Talent Development and Creavitiyy,* 10(1-2), 179-192.

Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (2014). *The schoolwide enrichment model: a how-to guide for talent development.* Texas: Prufrock Press Inc.

Ritchhart, R. & Perkins, D. N. (2004). When is good thinking? In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 351-384). New York: Routledge.

Robbins, S. P., & Coulter, M. (2003). *Management.* New Jersey: Prentice Hall (11th Edition).

Ruggiero, V. R. (2019). *Eleştirel düşünme için bir rehber*. (Ç. Dedeoğlu, çev.) İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education + Training,* 55(2), 204-216. Doi: 10.1108/00400911311304832

Saaty, T. L. (2008). Decision making with the analytic hierarchy process. *Int. J. Services Sciences,* 1(1), 83-98.

Saban, A. (2005). *Öğrenme- öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayınları.

Sak, U. (2017). *Üstün zekalılar: özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Samancı, O., Mazlumoğlu, M. (2023). Decision-making skill: how to make better decisions?. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal).* 7(2) 668-683.

Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review,* 26(2), 243-263.

Sarı, D., & Katrancı, M. (2021). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7(3), 334-360.

Schultz, W. (1980). Investment in entrepreneurial ability. *The Scandinavian Journal of Economics,* 82(4), 437-448.

Semerci, N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi (EDE) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik revize çalışması. *Turkish Studies,* 11(9), 725-740.

Semerci, N. & Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim programlarındaki ortak temel becerilere ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği). *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi,* 8(2), 47-54.

Sever, I. (2018). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Sever, I. & Ersoy, A. (2019). İlkokul öğrencileri için karar verme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cukurova University Faculty of Educational Journal,* 48(1), 662-692.

Shane, S. & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *The Academy of Management Review*, 25(1), 217-226.

Shrader, M. & Finkle, T. (2015). Creative achievement & intelligence among student entrepreneurs. *Journal of Entrepreneurship Education,* 18(2), 1-16.

Shavinina, L. V. (2008). Early signs of entrepreneurial giftedness. *Gifted and Talented International*, 23(1), 9-15.

Shpeizer, R. (2018). Teaching critical thinking as a vehicle for personal and social transformation. *Research in Education.* 100(1), 32-49. https://doi.org/10.1177/0034523718762176**.**

Siaud-Facchin, J. (2018). Üstün zekalı çocuğa yardım: Okulda ve hayatta başarılı olması için ne yapmalı? (Çev: Özatalay, C. Z.) İstanbul: İletişim yayınları

Siska, M. (2021, October). Implication of enterprise and entrepreneurship education on primary school. *In ICCD,* 3(1), 316-230.

Sontay, G. (2020). *"Güneş, Dünya ve Ay" ünitesinin öğretiminde 6-sigma yönteminin farklı değişkenler üzerindeki etkililiği* (Yayımlanmış doktora tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Amasya

Sontay, G., Yetim, H., Karamustafaoğlu, S. &Karamustafaoğlu, O. (2019). Developing an entrepreneurship scale for 5th grade students. *International Journal of Educational Methodology,* 5(2), 203-220. https://doi.org/10.12973/ijem.5.2.203

Song, H. & Cai, L. (2024). Interactive learning environment as a source of critical thinking skills for college students. *BMC Medical Education*, 24, 270. https://doi.org/10.1186/s12909-024-05247-y

Souza, A. S. C., Debs, L. (2024). Concepts, innovatie Technologies, learning approaches and trend topics in education 4.0: a scopig literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, (9), 100902.

Söğüt, M. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Staniewski, M.W. & Awruk, K. (2019). Entreprenurial success and achievement motivation -a preliminary report on a validation study of the questionnaire of entreprenurial success. *Journal of Business Research,* (101), 433-440.

Steira, I. M., Wigger, K., & Rasmussen, E. (2024). Variety of entrepreneurial skills measured in the entrepreneurship education literature. *Education + Training,* 66(7), 755-776. Doi: 10.1108/ET-09-2023-0374.

Sternberg, R. J. (2004). Successful intelligence as a basis for entrepreneurship. *Journal of Business Venturing,* (19), 189-201.

Sternberg, R. J. (2021). Cultivating leadership in young people through a focus on higher level thinking the ACCEL model. VanTassel-Baska, J. (Ed.) *Talent development in gifted education: Theory, research and practive*. Routledge.

Sternberg, R. J., & Girgorenko, E. L. (2002). The theory of succesful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 265-277.

Story, C. M. (1985). Facilitator of learning: a micro-ethnographic study of the teacher of the gifted. *Gifted Quarterly,* 29(4), 155-159. https://doi.org/10.1177/001698628502900403

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest,* 12(1), 3-54. Doi:10.1177/1529100611418056

Sugito, P., Kamaludin, K., Singgih, M. N., Pramaditya, H., & Putri, W.S. (2020). Linkages of entrepreneurial experiences & critical thinking with ability to identify business oppurtunities through active information search. *Solid State Technology,* 63(6), 7646-7653.

Sun, L. (2023). Do entrepreneurship education activities have an impact on entrepreneurial behavior? An application of behavioral entrepreneurial intention. *Environmental Science and Pollution Research,* (30), 115855-115869. https://doi.org/10.1007/s11356-023-30015-8

Şahin, Ç., Mertol, H., Arcagök, S., & Kayapınar, E. (2014). Üstün zekalı öğrenciler ile ilköğretim öğrencilerinin girişimcilik algılarının karşılaştırılması. *Journal of Educational Science,* 2(3), 32-41.

Şahinel, S. (2007). *Eleştirel düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Şallı, D. (2024). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile girişimcilikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 26(2), 645-668.

Şeyhun, H. (2000). *Karar verme becerileri eğitim programının ilköğretim son sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Şirin, E. (2020). *Girişimcilik odaklı STEM etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin girişimcilik becerilerine ve STEM tutumlarına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Tabaru Örnek, G. (2022). *Hayat bilgisi dersinde yer temelli öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve çevre okuryazarlığına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using mutivariate statistics (8th. Ed.)* Boston: Pearson Education.

Tarhan, M. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde girişimcilik becerisinin kazandırılması üzerine bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.

Tekin, S., Ulaş, A. (2016). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerine ilişkin bir araştırma.* Qualitative Studies. 11(3), 27-38.

Tekkuş, Ç. (2022). *Fen öğretiminde oyun temelli öğrenmenin girişimcilik ve akademik başarı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2025). https://sozluk.gov.tr/ (adresinden ulaşılmıştır).

Thompson, C. (2011). Critical thinking across the curriculum: process over output. *International Journal of Humanities and Social Science.* 1(9), 1-7.

Tomlinson, C. A. & Eidson, C. C. (2003), *Differentiation in Practice : A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades K-5.* USA: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development)

Toprak, E. (2023). *STEM eğitiminin ilkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin bilimsel yaratıcılık, girişimcilik ve 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tran, K., Nguyen, N., Nguyen, N. T., Quan, T. & Nguyen, T. (2024). From classroom to community: the impact of mindset, passion, and grit on academic self-efficancy and social entrepreneurship in gifted and non-gifted students. *Entrepreneurship Education,* 7(4), 329-361.

Turan, A., Kıvrak, Y., Atasayar, A. & Başar, M. (2021). İlköğretim öğrencilerinin girişimcilik niyetlerinin bazı demografik değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi,* 3(2), 358-378.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) *Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamların Sağlanması Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Raporu,* Dönem 24, Yasama Yılı: 3 (S. Sayısı 427).

Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (2015). https://www.tyc.gov.tr/uploads/dosyalar/zennwjxfhuop5gb.pdf

TYMM (Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli) Ortak Metni (2025). https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin

Tüysüz, C., & Kılıç, U. O. (2022). Ortaokul öğrencilerinin fen tabanlı girişimcilik düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi.* 51(236), 3107-3120

UNESCO (UIL) (2020). Embracing a culture of lifelong learning: contribution to the futures of education initiative. UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg, Germany.

VanTassel-Baska, J. (2021). Introduction to the talent development handbook. VanTassel-Baska, J. (Ed.) *Talent development in gifted education: Theory, research and practive*. Routledge.

Vican, D., & Luketic, D. (2013). Self assessment of croatian elementary school pupils on the entrepreneurial initiative. *Management: Journal of Contemporary Maganegement Issues,* 18 (2), 57-99.

Weber, R. (2011). *Evaluating entrepreneurship education.* Springer Science & Business Media.

World Economic Forum, WEF (2015). http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

World Health Organization (1997). Life skills education for children and adolescents in schools. [On-line]. Erişim: https://iris.who.int/items/5d053e73-4b67-4456-9e9a-f3ae402863f2

Xanthopoulou, P. & Sahinidis, A. (2025). Exploring the impact of entrepreneurship education on social entrepreneurial intentions: A diary study of tourism students. *Administrative Sciences,* 15(3), 111. https://doi.org/10.3390/admsci1503011

Yalçıntaş, M. (2010). Çağımızda girişimcilik. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi,* 5(1).

Yaldız, N. & Bailey, M. (2019). The effect of critical thinking on making the right decisions in the new venture process. *Procedia Computer Science,* (158), 281-286.

Yaman, Y., & Emir, S. (2019). Beyin temelli öğretimin özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıklarına ve eleştirel düşünmelerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(1), 414-427.

Yanuarto, W. N., & Hapsari, I. (2022). The model of creative thinking, critical thinking and entrepreneurial skills among university students. *Jurnal Teori dan Aplikasi Matematika,* 6(2), 411-424.

Yener, H. (2020). Effects of decision-making styles on entrepreneurship skills. *Technium Social Sciences Journal,* (8), 569-578.

Yetgin, A., & Katrancı, M. (2020). Evaluation of primary school students' critical thinking skills in terms of various variables. *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 8(4), 81-91.

Yetkin Gençler (2023, 10 Nisan). YetGen'e hoş geldiniz [video] YouTube. https://youtu.be/OfAbhxlah8k?si=Iwxulrj_rGpQ_7Ks

Yıldırım, C. (1996). *Matematiksel düşünme.* İstanbul: Remzi Kitapevi.

Yıldırım, C. (1997). *Bilimsel düşünme yöntemi.* Ankara: Bilgi Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. S. (2014). Bir sosyal değişim ajanı olarak girişimcilik eğitimi. *Zeitschrift die Welt der Türken,* 6(1), 297-310.

Yılmaz, E., Yıldırım, Y., & Arıkan, A. (2022). Video oyunlarının üstün yetenekli çocukların mekânsal yönelim ve girişimcilik becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi. *E-International Journal of Educational Research,* 13(5), 238-257. Doi: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1150405

Yurtbakan, E. (2023). Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde ve değerler eğitiminde resimli çocuk kitaplarıyla yapılan çocuklar için felsefenin etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi,* 13(2), 856-868.

Yurtseven, R. (2020). *İlkokulda girişimcilik öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Yüksel, N., Yıldırım, H. M. (2024). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısından ilkokul düzeyinde girişimcilik potansiyelinin geliştirilmesine yönelik bir değerlendirme. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi.* 7(14), 51-68.

Zaroğlu, L. (2016). *Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Zaini, M.S., Masnan, A. H., Zain, A., Dzainuddin, M., Habidin, N. F., Rahman, M. N. A. (2022). A systematic review: entrepreneurship education for kindergarten children in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development.* 11(2), 1019-1027. http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i2/14045

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenciler;

Bu form bilimsel bir çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere sizlere sunulmuştur. Elde edilen sonuçlar araştırmanın çıktılarına yardımcı olacaktır. Araştırma sırasında sizden alınan bilgiler paylaşılmayacak ve toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Formda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtların doğruluğu, araştırmanın niteliği açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle kişisel bilgi formunda bulunan sorulara doğru yanıt vermenizi rica eder katkılarınız için teşekkür ederim.

Nurten KODAZ ÖCAL
Doktora Öğrencisi

1 Cinsiyetiniz nedir?	( ) Kız ( ) Erkek
2 Annenizin eğitim durumu nedir?	( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite
3 Babanızın eğitim durumu nedir?	( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )Üniversie
4 Ailenizin gelir düzeyini yazınız.	( ) Alt ( ) Orta ( ) Üst
5 Anne veya babanızdan biri kendi işini yapıyor mu?	( ) Evet ( ) Hayır
6 Öğrenim gördüğünüz okul türünü işaretleyiniz?	( ) Devlet ( ) Özel