

ISBN: 978-625-6069-60-2

EĞİTİM BİLİMLERİNDE AKTÜEL YAKLAŞIMLAR

ACTUAL APPROACHES IN EDUCATION SCIENCES

Editörler:
Prof. Dr. Adem BAYAR
Dr. Öğr. Üyesi Mine BAYAR



**EĞİTİM BİLİMLERİNDE
AKTÜEL YAKLAŞIMLAR**

**ACTUAL APPROACHES IN
EDUCATION SCIENCES**

Editörler

Prof. Dr. Adem BAYAR

Dr. Öğr. Üyesi Mine BAYAR



EĞİTİM BİLİMLERİNDE AKTÜEL YAKLAŞIMLAR
ACTUAL APPROACHES IN EDUCATION SCIENCES
Editörler: Prof. Dr. Adem BAYAR, Dr. Öğr. Üyesi Mine BAYAR

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design
Baskı: AĞUSTOS 2024
Yayıncı Sertifika No: 49837
ISBN: 978-625-6069-60-2

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

www.duvaryayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

İÇİNDEKİLER

Bölüm 1.....5

Güzel Sanatlar Lisesi Temel Sanat Eğitimi Dersi Renk Armoni Çeşitleri
Konusunun 4MAT Öğretim Modeliyle Öğretimi
Handan BÜLBÜL

Bölüm 2.....27

Farklı Ülkelerde Okul Öncesi Eğitim: Japonya Örneği
Hatice ŞAHİN

Bölüm 3.....46

Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Yönetim ve Liderlik
Hasan ALTUNTAŞ, Nuri BALOĞLU

Bölüm 4.....67

Öğrenme Yönetim Sistemleri
Murat MERİÇELLİ

Bölüm 5.....84

Eğitimde Verimlilik ve Kalitenin Artırılmasında Eğitim Yönetimi ve
Okul Yönetiminin Rolü ve Önemi
Fethi KAYALAR

Bölüm 6.....96

Önlisans Öğrencilerinin Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutumlarının
Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Didem ALSANCAK SIRAKAYA, Mustafa SIRAKAYA

Chapter 7.....108

Exploring Video Feedback in Education:
Benefits, Challenges and Best Practices
Mehmet Fatih YİĞİT

Chapter 8.....129

Implementation of Foreign Language and
Culture Education in Village Institutes

Fethi KAYALAR

Chapter 9.....142

Metaverse Technology and Its Use in Educational Environments

Didem ALSANCAK SIRAKEYA, Mustafa SIRAKEYA

Bölüm 1

Güzel Sanatlar Lisesi Temel Sanat Eğitimi Dersi Renk Armoni Çeşitleri Konusunun 4MAT Öğretim Modeliyle Öğretimi¹

Handan BÜLBÜL²

¹ Bu çalışma “Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi İki Boyutlu Sanat Atölye Dersinde 4MAT Öğretim Modelinin Uygulanabilirliği” başlıklı doktora tezinin bir bölümünden güncellenerek üretilmiştir.

² Doç. Dr. Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, handan.bulbul@giresun.edu.tr ORCID No: 0000-0002-9668-3752

GİRİŞ

Bilim insanları, her dönemde insanın öğrenme yetisini merak etmiş ve öğrenmenin nasıl olduğu çeşitli kuramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Geliştirilen her kuram, öğrenmeyi kendi perspektifinden tanımlamış, özellikle psikoloji alanında yapılan araştırmalar sonucunda öğrenmeye yönelik olarak yapılan tanımlamalar çeşitlilik göstermiştir. Ancak yapılan bu tanımların neredeyse tümü davranışçı ve bilişselci kuramlar ekseninde şekillenmiştir.

Davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi, uyaran ve tepki bağlamında oluşan yaşantılar sonucunda gözlemlenebilen davranış değişikliği şeklinde tanımlar. Bu nedenle davranışlardaki değişimlere ve bu değişimleri oluşturan tepkilere odaklanır (Erden ve Akman, 2001, s. 128). Bilişselci yaklaşım ise davranışçı yaklaşımı öğrenme sürecindeki karmaşık içsel süreçleri dikkate almamasından dolayı eleştirmekte (Açıkgöz Ün, 2005, s. 9), öğrenmeyi doğrudan gözlenemeyen zihinsel bir süreç olarak ele almaktadır. Öğrenmenin; kişide değişim oluşturmaya, çevre ve öğrenen özelliklerinden etkilenmesi ve kalıcı olması bakımından davranışçı ve bilişselci yaklaşımlar ortaklaşırken bilişselci kuram, davranış öğrenmenin kendisi değil sonucu olarak nitelendirdiği, öğrenmeyi öğrenenin etkin olduğu bir süreç olarak gördüğü için davranışçı kuramdan ayrılmaktadır (Saban 2002). Bazı araştırmalar bu iki yaklaşıma, duyuşsal ve beyin temelli öğrenme kuramlarını eklemektedir. Davranışçı yaklaşım, öğrenmenin tepkisel sonuçları, bilişselci yaklaşım zihinsel sonuçlarıyla ilgilenmekten duyuşsalci yaklaşım, öğrenmeyi benlik ve ahlak gelişimiyle açıklamaktadır (Özden 2006, s. öğrenme kurama göre her yeni uyarıcı, beyinde yeni ağlar kurmakta ve öğrenme de kurulan her yeni ağla gerçekleşir (Jensen, 2006). Öğrenmede beyin sağ ve sol yarıküre baskınlığı üzerine yoğunlaşan beyin araştırmaları, sonraları beyin dört çeyrek yapıdan oluştuğuna dair fikirlerin geliştirilmesine öncülük etmiştir (San, 2004). Beynin düşünme ve öğrenme alışkanlıklarının bireyden bireye. 46). Beyin temelli öğrenme kuramına göre de öğrenme, fiziksel uyarıcıların beyinde oluşturduğu biyokimyasal değişimler sonucudur (Duman, 2007, s. 65). Beyin temelli farklılık gösterdiğine yönelik oluşan görüşler ise öğrenme stilleri kavramını doğurmuştur.

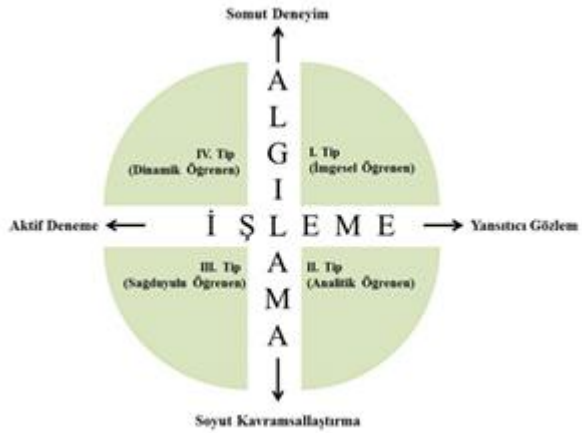
1. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri, öğrenme ortamındaki ihtiyaçlar, motivasyonlar, tutumlar ve beklentilerden oluşan öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü olarak tanımlanır (O'Banion, 1997, s. 13). Carl Jung tarafından geliştirilen “Kişilik Tipleri Kuramı”, öğrenme stilleri ile ilgili çalışmaların temelini oluşturur (Ekici, 2003, s. 15). Kolb'ün kendisinin geliştirdiği Deneyimsel

Öğrenme Kuramı'na dayandırarak yaptığı öğrenme stilleri sınıflaması alanyazında önemli bir yere sahiptir (Loo, 2002, s. 25).

Kolb'a, (1984, s. 25-30) göre bireyler, yaşadıkları çevrenin doğal bir sonucu olarak somut bazı deneyimlere sahiptirler. Gözlem yoluyla bu deneyimlerini farklı biçimlerde yansıtırlar. Yansıtıcı gözlemler, bireylerin soyut kavramsallaştırma yapmasında, ilke ve genellemeler oluşturmada etkilidir. Bireyler, sonraki etkinliklerinde ve ileri düzeydeki öğrenmelerinde bu genellemelerden yararlanmaktadır. Bu sürecin döngüsel bir şekilde devam etmesi ile yeni deneyimler kazanılmakta ve kazanılan her yeni deneyim de sonraki öğrenmelere zemin oluşturmaktadır.

McCarthy öğrenme stili modeli ise dayanağını Kolb'ün deneyimsel öğrenme kuramından almakla birlikte birçok öğrenme stilleri sınıflandırmalarından etkilenen öğrenme stili modelidir. McCarthy (2000, s. 41) öğrenme stilleri sınıflandırmasında Kolb'ün öğrenme yollarını kullanır. Mc Carthy öğrenme stilleri sınıflandırmasına göre; I. tip (imgesel) öğrenen, II. tip (analitik) öğrenen, III. tip (sağduyulu) öğrenen, IV. tip (dinamik) öğrenen olmak üzere dört tip öğrenme stili vardır. Mc Carthy öğrenme stilleri modelindeki bilgiyi algılama ve işleme boyutu ve öğrenme stilleri sınıflandırması Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. McCarthy öğrenme stilleri modelinde bilginin algılanma-işlenme boyutları ve sınıflandırması (McCarthy, 2000, s. 41)

İmgesel-1.Tip Öğrenenler: Bu öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi somut yaşantı ile algılamakta, yansıtıcı gözlemlerle işlemektedirler. Öğrenme tercihleri; hayal gücünü kullanma, fikirleri dinleme ve paylaşmadır. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, problemlerini düşünerek, sonra da başkaları ile tartışarak çözerler. Onlar için okullar ilgi çekici yerler olmadığı için okullarda verilen eğitimin içeriği ile

kendi dünyalarını bağdaştırmada güçlük çekerler. Bu öğrenme stilindeki bireylerin öğrenme sürecinde yanıt aradığı soru “neden?”dir (McCarthy, 1982, s. 20).

Analitik-2. Tip Öğrenenler: Bilgiyi soyut kavramsallaştırma ile algılayıp yansıtıcı gözlemle işlemeyen bu öğrenme stilindeki bireyler, bildikleriyle gözlemlerini bütünleştirip teoriler oluştururlar. Uzmanların düşündüklerini bilmek isterler. Geleneksel sınıflardan hoşlanmaları nedeniyle okullar bu tip öğrenciler için ideal öğrenme ortamlarıdır. Öznel değerlendirmelerden hoşlanmazlar, kesin bilgiyi edinmek isterler. Öğrenme sürecinde “ne?” sorusu onlar için önemlidir (McCarthy, 1987, s. 39).

Sağduyulu-3. Tip Öğrenenler: Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler, bilgiyi soyut kavramsallaştırma ile algılayıp aktif yaşantıyla işlemeyi tercih ederler. Deneme yapmak ve yaptıkları denemeler üzerinde fikir yürütmek en belirgin özellikleridir. Uygulama yapabilecekleri yaşantılara ihtiyaç duyan bu bireyler, öğrenme sürecinde “nasıl?” sorusuna yanıt ararlar (McCarthy, 1990, s. 32).

Dinamik-4. Tip Öğrenenler: Bilgiyi somut yaşantı yoluyla algılayıp aktif yaşantı ile işleme tercihindeki bu öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenme sürecinde deneme ve yanılma çok önemlidir. Kendi kendilerine keşfetme özelliklerine güvenirlir, iletişim becerileri güçlüdür. Risk alarak, ne olduğunu anlayarak kendilerinden de bir şeyler katarak olguları zenginleştirirler. Öğrenme sürecinde “eğer?” sorusuna yanıt ararlar (McCarthy, 2000, s. 45).

2. 4MAT Öğretim Modeli

McCarthy tarafından geliştirilen 4MAT (4 Mode Applications Techniques) öğretim modeli; öğrenme stillerini ve beyin baskınlığı tercihlerinden yararlanan sekiz adımda gerçekleşen bir öğrenme döngüsüdür. Modelin oluşmasında öğrenme stillerine yönelik araştırmalar kadar beyin yarımküre baskınlıklarına dayalı araştırmalar da etkili olmuştur. McCarthy (1987), beynin her iki yarımküre işlevlerinin birlikte kullanıldığı bir öğretimin gerekliliğini savunur. Farklı işlevlerdeki her iki yarımkürenin etkileşimi sonucunda beynin bütünü kullanılmaktadır. Bu da öğrencilerin esnek ve akılcı bireyler olabilmesini sağlamaktadır (Aktaran Özden, 2006, s. 77).

McCarthy’ye (1990) göre her birey temel öğrenme stillerine ve yarımküre baskınlığına sahiptir. Bireylerin bu tercihlerini geliştirmek için çeşitli öğretim tekniklerinin kullanılması gereklidir. Anatomik olarak her iki yarımküre birbirinin simetriği olsa da organizasyonları ve yetenekleri yönünden birbirinden farklılık göstermektedir. Bireylerdeki zihinsel işlevler ve davranışlar sağ ve sol yarımküre arasındaki asimetric ilişkinin sonucudur (Duman, 2007). Her bireyde sağ veya sol yarımküre baskınlığı bulunmaktadır. Ancak karmaşık zihinsel işlevlerin

geliştirilmesi için bireyin baskın yarımküresi ile diğeri arasında etkileşimin sağlanması gerekir (Boydak, 2004, s. 91).

4MAT öğrenme modeli, öğrencilerin öğrenme tercihlerindeki farklılıklara saygı duyulmasını önceleyen bütüncül bir öğrenme döngüsüdür. Döngüdeki her çeyrek ve her bir çeyrekteki sağ ve sol yarımküre baskınlığına uygun öğretim teknikleri (McCarthy, 2000) Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. 4MAT öğrenme döngüsü (McCarthy, 2000)

Döngünün birinci çeyreğinde somut bir yaşantı ile kendini bütünleştirme, ikinci çeyreğinde ise bu somut yaşantıyı oluşturan kavramları formüle etme söz konusudur. Üçüncü çeyrekteki etkinlikler ise, öğrenilenlerin bireyselleştirilmesi için kavramlara ilişkin uygulamalar yapılmasına, dördüncü çeyrek de önceki üç çeyrekteki deneyimlerin bütünleştirilmesine dayanır.

3. Temel Sanat Eğitimi

Temel sanat eğitimi, sanat eğitiminin en önemli bölümünü oluşturur. Öğrencinin, izlenimlerini, algılarını, çağrışımlarını, belleğini, değerlendirmelerini, duygusal ve düşünsel süreçlerini harekete geçirerek yeni biçimsel formlara ulaşma aşamalarını kapsar (San, 2017, s.26). Bu nedenle sanatla ilgili eğitim veren kurumların en elzem derslerinin başında temel tasarım dersi gelmektedir. Dersin başlıca amacı görsel sanatların alfabesi olan tasarım elemanları ile ilkelerini öğrenciye kazandırmaktır (Ayaydın, 2010, s.60). Bir kompozisyon içinde bu elemanların ve ilkelerin belli kurallarla yapılandırılması gerekliliği vardır. Temel

sanat eğitimi, bu kurallar bütünüdür. Sanat eğitiminde, bu koşulların yerine getirilmesi için kullanılan yöntem ve teknikler doğrudan temel sanat eğitiminin konusudur (Özdemir, 2014, s.57). Sanatsal üretim sürecinin başlangıcını oluşturan temel sanat eğitimi ile sanat öğrencileri, bu kuralları nasıl yapılandıracaklarını öğrenirler. Dolayısıyla her öğrencinin gelecekteki sanatsal yaşantısının şekillenmesinde oldukça önemli bir role sahiptir.

Günümüzdeki temel sanat eğitiminin temelleri Bauhaus Okulu'na dayanmaktadır. Okul, 1919 yılında Walter Gropius yönetiminde Almanya Weimar'da kurulmuştur (Kaplan, 2014, s.22; Soylu ve Çomak, 2018). Yapıcı düşünceden yola çıkan Bauhaus Okulu, öncelikle; resim, heykel ve mimarlık olmak üzere üç ana sanat dalı altında bir araya gelmiş, endüstri çağı görüşünün oluşturduğu önemli bir eğitim merkezi olmuştur. Resim ve heykel alanları bilinenin dışına çıkarak sanata kolektif yönden hizmet etmeye başlamıştır. (Gombrich, 1993). Endüstriyel üretimlerle sanatı birleştirme hedefinde olan Bauhaus, yaratıcılık ile işlevselliğin bütünleştirildiği bir yapıya dönüşmüştür. Bauhaus okulunda eğitime başlayan öğrencilere, temel sanat eğitimi, teknik sanat eğitimi ve yapısal eğitim olmak üzere üç temel eğitim verilmiştir. Hazırlık sınıfında “Hazırlayıcı öğretim” olan temel sanat eğitiminde başarılı olan öğrenciler bir sonraki aşama olan teknik eğitime geçerek atölyelerde çalışmışlardır (Erbay, 2000, s.105). Bauhaus, çevremizde var olan her şeyde güzeli bulmanın sanat ve tasarımla mümkün olacağı görüşünü temel almıştır. Bu doğrultuda sanat eğitiminde ve diğer tasarım içerikli bölümlerdeki sanatçılar ile sanat eğitimcilerini öğrencilerle buluşturmayı başarmıştır. Örneğin okulda ders veren sanatçılardan biri olan Klee, geleneksel atölye çalışma yöntemlerinden olan modelden çalışmayı kaldırmış, biçimleri birebir modellemek yerine yeni biçimler oluşturmayı öğretmeye çalışmıştır. Sanatçı, doğa yasalarıyla ve doğadan etütlerle çok fazla ilgilenerek doğadan yaptırdığı etüt çalışmalarıyla da temel tasarım dersini desteklemeyi amaçlamıştır (Bulat, Bulat ve Aydın, 2014, s.114).

Temel sanat eğitimi dersi, Türkiye’de ilk olarak 1957 yılında İstanbul Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu ders programına dahil edilmiş, sonrasında ise birçok tasarım bölümünün öğretim programında yerini almıştır (Atar, 2004). Sanat eğitiminin temelini oluşturan bu dersin beklentilerini karşılamak için öncelikle dersin amaçlarını iyi anlamak gerekir. Dersin içeriği; öğrencilerin bağımsız ve üretici düşünce ve davranışlarını geliştirici, girişimci ve yaratıcı olmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (San, 2010).

Sanatla ilgili eğitim veren kurumlardan biri olan güzel sanatlar liselerinde okutulan temel sanat eğitimi dersi, sanat yolunda ilerleyecek olan adaylar için büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü Bauhaus’tan günümüze kadar varlığını koruyan tasarım elemanlarını ve ilkelerini bu alandaki her öğrencinin öğrenmesi bir

gerekliliktir (Atar, 2004). Dersin öğretim programının öğrenme-öğretme yaklaşımı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016), öğrenci merkezli eğitim için yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve bunun sınıfta uygulanmasını önermektedir. Programda, çağdaş yöntemlerle öğrencinin öğrenme sürecine aktif şekilde katılımının sağlanmasında öğretmene önemli görevler verilmektedir. Öğretmenin öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak için ona rehberlik etmesi, öğrenciyi öğrenme sürecine dahil etmek için gerekli önlemleri alması ve öğrenciyi sürekli güdülemesi gereklidir.

Sanatsal bilgi, coşkusal olanla akılsal olanın karmaşık birlikteliğiyle gerçekleşir. Sanatsal bilginin oluşmasındaki en belirgin faktör ise sanatsal öğrenmedir (Artut, 2007, s. 94). Sanatsal öğrenme, başlangıcından bitimine kadar bir dizi anlamlı etkinliklerin bütünüdür. Bu süreçte rastlantısal hiçbir değerler yoktur. Sanatsal bilgi ve deneyimin yoğunluğu nedeniyle görsel sanatların öğretiminde öğrenmeyi öğrenme anlayışındaki yarı denetimli öğretim modellerine ihtiyaç duyulmaktadır (Kırıçoğlu, 2005, s.102-116). Öğrenme stillerine dayalı, her iki yarımküre baskınlığına uygun olarak tasarlanmış olan 4MAT öğretim modelinin, bireysel özelliklerin en çok belirginleştiği alan olan sanatın öğretiminde uygulanabilir olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede ele alındığında, sanat eğitiminin alt yapısını oluşturan temel sanat eğitimi dersi için uygun bir öğretim modeli olarak değerlendirilebilir.

4. Renk Armoni Çeşitleri Konusunun Öğrenme- Öğretme Sürecinin 4MAT Öğretim Modeline Göre Uyarlanması

Bu çalışma kapsamında güzel sanatlar lisesi temel sanat eğitimi dersi öğretim programında (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2016) yer alan renk armoni çeşitleri konusunun öğrenme-öğretme süreci, 4MAT öğretim modeline göre düzenlenmiştir. Modelin her adımındaki öğretmen ve öğrenci görevleri, her bir adım için kullanılabilecek öğretim teknikleri ve materyalleri ile sunulmuştur.

4.1. Birinci Çeyrek (Motivasyon)

Birinci çeyrekte bilgi, somut deneyimle algılanmakta, yansıtıcı gözlem ile işlenmektedir. Bu çeyrek, 1. Tip (imgesel) öğrenenler için en uygundur.

1. Adım: Bu adımda öğretmen, öğrenciler ile öğrenilecek kavram arasında bağ kurmalıdır. Kavramın günlük yaşantılarla ilişkilendirilir ancak bu ilişkinin nasıl olduğu söylemez, öğrencilerin kendi kendilerine görmelerini sağlayan bir yaşantı oluşturur (McCarthy, 2000).

Bu adımda, öğretmen “renk armoni çeşitleri” konusunda aşağıda örnek olarak verilen hikaye ile öğrencilerin öğrenilecek kavramlar ile günlük yaşantı arasında bağ kurması sağlanabilir.

Çiçek Serası

Ayşe, babasının çiçek serasındaki çiçeklerle renk oyunları oynamayı o kadar çok sevmiş ki seraya gidip yeni şeyler keşfetmek için Pazar gününü işle çeker olmuş. Daha önce sadece güllerle ilgilenirken şimdi laleler, nergisler, menekşeler ve daha başka çiçeklerle de ilgilenmeye başlamış. Çünkü her çiçeğin kendine özgü şekli olduğu için farklı şekiller ve farklı renkler yan yana gelince onun hoşuna giden görüntüler oluşuyormuş.

Oyuna kırmızı çiçeklerle başlayabileceğini düşünmüş ve bütün kırmızı renkli çiçekleri toplamış. Her çiçeğin şekli ve kırmızısı farklıymış. En koyu kırmızidan en açık kırmızıya kadar tüm çiçekleri kullanmış. Üç tane koyu kırmızı çiçeğin yanına beş tane açık kırmızı ve başka tür bir çiçek koyarak, bunun yanına da başka bir şekli olan ve orta kırmızısı olan sekiz tane çiçekleri eklemiş. Elindeki tüm bu çiçeklerin yerlerini zaman zaman değiştirerek uyumlu biçimler oluşturmuş. Önce kırmızı çiçeklerle yaptığı şekilleri sarı, yeşil, turuncu, mor gibi diğer renkteki tüm çiçekleri kullanarak da yapmış.

Oyunun ikincisi birbirini bütünleyen renklerden oluşan çiçekleri yan yana getirmiş. Bunun için kırmızı, turuncu ve sarı renkteki çiçekleri bir araya getirmiş. Farklı biçimde ve farklı sayıda bu üç renkten oluşan çiçekleri kullanmış. Sanki bir puzzle gibi bu çiçeklerle güzel şekiller oluşturmuş. Oyunun bu aşamasında diğer bütünleyen renk grupları olan sarı-mavi-yeşil, kırmızı-mor-mavi renklerle de tekrarlamış.

Üçüncü oyun ise zıt renklerle güzel şekiller yapmaktır. Bunun için sarı ve mor çiçeklerle işe başlamış. Farklı koyuluktaki sarı ve mor çiçekleri belirli düzenlemelerle en güzel görüntü oluncaya kadar yan yana getirmiş. Bu oyunu da tıpkı diğerleri gibi diğer zıt renkteki çiçeklerle tekrarlamış.

Görsel 1: Renk armoni çeşitlerinin öğretimine yönelik hikâye

Yukarıda verilen hikayeyle yaşantı aktardıktan sonra:

Tek renk armonisi,

Zıt (kontrast) renk armonisi,

Tamamlayıcı (komplementer) renk armonisi ile ilgili sorular sorularak öğrencilerin bu konu ile ilgili daha önceki bilgilerini hatırlamalarına ve düşünmelerine olanak verilir.

Temel sanat eğitimi dersi öğretim programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği beceriler asında, problem çözme ve analiz etme (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016) becerileri yer almaktadır. Yukarıdaki hikaye ve buna bağlı sorular, öğrencilerin problemi analiz ederek çözmelerine yardımcı olabilir.

2. Adım: Öğretmen, birinci adımdaki somut yaşantıya ilişkin öğrencilerin neler algıladıklarını tartışmaya açar. Bu adımda her öğrenci diğer arkadaşlarının neleri algıladığıyla da ilgilenir. Tartışma yöntemi bu adımda kullanılabilecek en iyi yöntemdir (McCarthy, 2000).

Bu adımda öğretmen, birinci adımdaki hikayeyi öğrencilerden birine okutarak tüm öğrencilerce tekrar düşünülmesini sağlayabilir. Hikaye okunduktan sonra, hikayedeki kahramanın birbirinden farklı renk ve şekillerdeki çiçekleri nasıl düzenlediği üzerine tartışmalar yapılarak renk armoni çeşitlerinin nasıl tasarlanacağı öğrencilere sezdirilebilir. Bu adımdaki tartışmalarla öğrencilerin konuya yönelik kavramları ortaya çıkarmaları, bu kavramlarla ilgili yanlışları varsa bunlar giderilmelidir. Konuya yönelik olarak tek rengin valörleri, birbirine zıt renklerin ve birbirini tamamlayan renklerin neler olduğunun öğrencilerce keşfedilmesi sağlanmalıdır. Yapılan atölye içi tartışmalarla öğrenciler, birinci adımdaki deneyimlerini ortaya çıkartabildikleri gibi arkadaşlarının deneyimlerinden de faydalanarak kavramları öğrenebilirler.

Bu adımda yapılan etkinlikle, dersin öğretim programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği, iletişim becerisi ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016) geliştirilebilir.

4.2. İkinci Çeyrek (*Kavram Geliştirme*)

Öğrencinin kavramı formüle edebildiği yer ikinci çeyrektir. 2. Tip (analitik) öğrenme stiline sahip öğrenciler için uygun olan bu çeyrekte öğrenme, yansıtıcı gözlemlerle soyut kavramsallaştırma arasında gerçekleşir.

3. Adım: Öğretmen bu adımda bilgi veren “öğretmen” rolündedir. Öğrenciler kavramların tanımını ne olduğunu bilmek istedikleri için öğretmen, öğrencilere aktivite verip öğrencilerin öğrenilecek kavramları gözlemleriyle bütünleştirmesini sağlar (McCarthy, 1987).

Bu adımda öğretmen, öğrencilerin 2. adımda tartışılan kavramları pekiştirmeleri için konuya yönelik kavram üretmelerini sağlamalıdır. Üretilen kavramlar her öğrencinin görebileceği şekilde tahtaya yazılabilir. Sonrasında, tek renk, zıt renk ve tamamlayan renk armonilerinin ne olduğuna yönelik örnekler üzerinden değerlendirmeler yapılır. Bunun için aşağıda yer alan çalışma yapraklarından yararlanabilir.

ÇALIŞMA YAPRAĞI-1



Pablo Picasso, *Kırmızı ve yeşil*, 1901

1. Yukarıdaki resimde hangi armoni kullanılmış? Sanatçı burada armoniyi nasıl sağlamış?

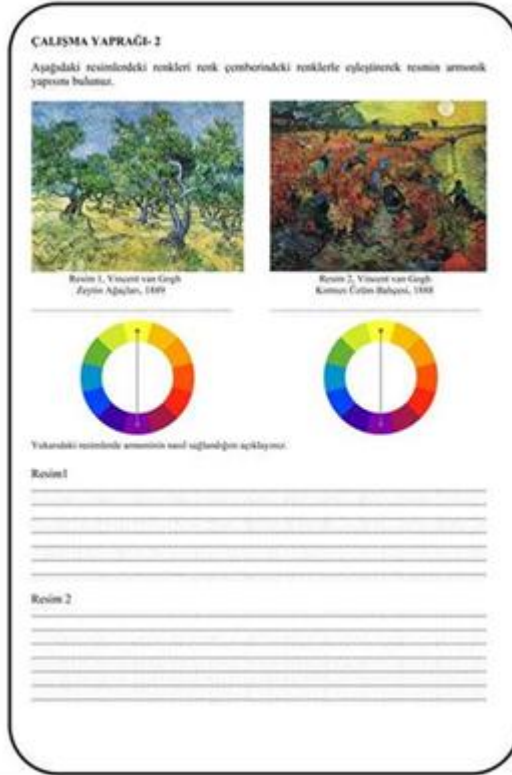


Vincent van Gogh, *Ağır İman*, 1887

1. Yukarıdaki resimde hangi armoni kullanılmış? Sanatçı burada armoniyi nasıl sağlamış?

Görsel 2: Çalışma Yaprakı-1

Çalışma yaprağı 1’de tek renk armonisine yönelik olarak Picasso’nun Kollarını Kavuşturmuş Kadın tablosu ve van Gogh’un, Ayva, limon, armut ve üzüm isimli tablosundaki renklerin valörlerinin nasıl elde edildiği öğrencilere sorgulatılabilir. “Yukarıdaki resimde hangi armoni kullanılmış? Sanatçı burada armoniyi nasıl sağlamış?” şeklindeki sorularla bir sanatsal çalışmada (eserde) tek renk armonisinin nasıl oluşturulabileceğine yönelik öğrencilerin düşünceleri geliştirilebilir.



Görsel 3: Çalışma Yapağı-2

Çalışma yaprağı 2 ile zıt renk ve tamamlayıcı renk armonisinin nasıl oluşturulduğu örnek resimler üzerinden sorgulatılabilir. Öğrencilerin her iki resimdeki renkleri renk çemberindeki renklerle eşleştirmeleri sonrası ilgili örneğin hangi renk armonisi kullanarak oluşturulduğunu bulmaları sağlanabilir. Ayrıca “Yukarıdaki resimlerde armoninin nasıl sağlandığını açıklayınız.” şeklindeki yönergeyle de örnek eserlerdeki armonik yapının nasıl oluşturulduğuna yönelik öğrencilerin düşünceleri geliştirilebilir. Bu adımda yapılan etkinlikle dersin öğretim programının öğrencilere kazandırmayı

hedeflediği, gözlem yapma, görsel okuryazarlık ve sentez yapma becerileri (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016) geliştirilebilir.

4. Adım: Öğretmenin bilgi verme rolünü üstlendiği adımdır. Konu hakkında öğrencilerin uzman bilgisini istemeleri nedeniyle öğretmen, iyi bir şekilde planlanmış olduğu konuyu öğrencilere sunar ve kavramları tanımlar (McCarty, 2000).

Bu adımda öğretmen, öğrencilerin bir önceki adımda geliştirdikleri ve tahtaya yazılan kavramlardan konuyla ilişkili olanlarını örnek eserler üzerinden açıklamalıdır. Bilgiler verildikten sonra öğrencilerin öğrenmelerinin ne oranda gerçekleştiğini görmek için aşağıda verilen “Bilgi Testi”ni uygulayabilir.

BİLGİ TESTİ

Aşağıda verilen cümlelerdeki boşlukları uygun sözcüklerle doldurunuz.

1. Bir rengin tonlarıyla oluşturulan armoniye.....armonisi denir.
2. Sarı, mavi ve yeşil renklerin kullanıldığı armoni..... armonisidir.
3. Armoni oluşturulurken.....birbirine oranları ve.....değerleri yüzeyde kapladığı alan bakımından farklılar göstermelidir.
4. Kırmızı ve yeşil renkleri kullanarak..... armonisi oluşturulabilir.

Aşağıdaki soruların doğru seçeneğini işaretleyiniz.

5. Zıt renk armonisi aşağıdakilerden hangileriyle sağlanabilir?
a) Sarı -mavi b) Mor- mavi c) Turuncu -mavi d) Yeşil- mavi
6. Yakın renk armonisi yapılırken aşağıdaki renk gruplarından hangileri kullanılabilir?
a) Sarı -turuncu -mavi b) Mor- mavi-kırmızı
c) Turuncu - kırmızı- yeşil d) Yeşil- mavi- kırmızı
7. Zıt renk armonisi oluşturulurken aşağıdakilerden hangileri kullanılmaz?
a) Sarı -mor b) Turuncu -mavi c) Kırmızı- mavi d) Yeşil- kırmızı

Aşağıdaki soruları yanıtlayınız.

8. Rengin değerlerini bulmaya yardımcı olur.
Armonide derece oluşturmada renkleri güçlendirmek seçeneklerden biridir.
Armonide gri değerler diğer renklerin etkisini güçlendirir.
Yukarıda verilen bilgilere göre armoniyi sağlamada yararlanan şey nedir?
.....
9. Armoni oluştururken küçük biçimler şiddeti fazla olan renkle boyanmalıdır.
Büyük biçimlerde şiddeti az olan renkler tercih edilmelidir.
Bu tür armoniler rahatlık duygusu verir.
Yukarıda verilen bilgiler hangi armoniyi oluşturmada gereklidir?
.....
10. Bir renk hakim olmalıdır.
Farklı ton değerleri kullanarak armoni zenginleştirilmelidir.
Renklerden birine siyah ve beyaz katarak nötrletmek armoni sağlamada yardımcı olur.
Yukarıda verilen bilgiler hangi armoniyi oluşturmada gereklidir?
.....

Görsel 4: Bilgi Testi

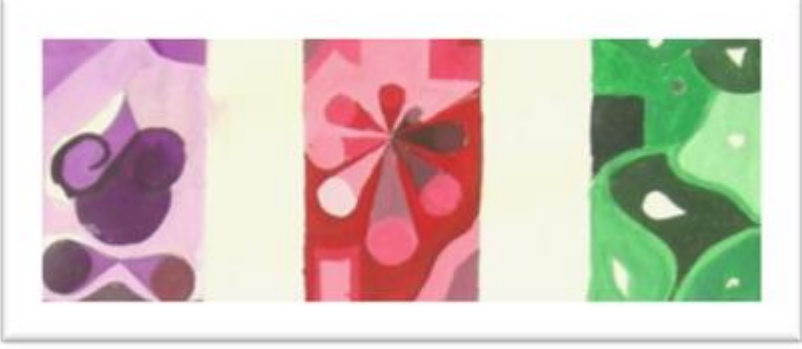
Bilgi testinde yer alan sorularla renk armoni çeşitlerini oluşturmak için hangi renklerin kullanılabileceğine dair bilgiler pekiştirilip öğrenciler uygulama adımlarına hazırlanabilir. Ayrıca dersin öğretim programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği, problem çözme becerisi (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016) bu adımda yapılan etkinliklerle geliştirilebilir.

4.3. Üçüncü Çeyrek (Uygulama)

Öğrenilen kavramlara yönelik uygulamaların yapılarak öğretimin bireyselleştiği üçüncü çeyrek, 3. Tip (sağduyulu) öğrenenler için en uygun yerdir. Bu çeyrekte öğrenme, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı arasında gerçekleştirilir.

5. Adım: Öğretmenin öğrencilerin problemi çözmeleri için rehberlik ettiği bu adımda öğrenciler aktif olmaya başlarlar (McCarthy, 1987).

Bu adımda öğrencilerin renk armoni çeşitlerini oluşturmaya geçecekleri uygulamaları içermelidir. Bunun için öğrencilere bir sonraki adımda yapacakları sanatsal çalışmalar öncesinde eskiz çalışmaları yaptırılması önerilmektedir. Burada esas olanın renk armonilerini öğretilmesi söz konusu olduğundan öğrencileri soyut geometrik biçimlerle kompozisyon araştırmaları yapmaya yönlendirmek yararlı olacaktır. Böylelikle öğrenciler, sadece renk ve şekle odaklanıp somut şekilleri doğru yapma endişesi yaşamayacaklardır. Eskiz çalışmaları aşamasında kolaydan zora doğru bir planlama yapılarak öğrenciler, önce tek renk armonisine, sonrasında zıt renk ve en son olarak da tamamlayan renk armonisine yönelik kompozisyon araştırmaları yapmaya yönlendirilmelidir. Öncelikle tek renk armonisine yönelik eskiz çalışmaları için öğrencilere, resim kâğıtlarına 7x10 ebatlarında üç tane dikdörtgen çizimleri gerektiği belirtilip eskiz çalışmalarını bu alanlara çalışacakları söylenmelidir. Bu aşamada her bir dikdörtgene öğrencilerin birbirinden farklı kompozisyonda şekiller çizimleri sağlanmalıdır. Çizimler sonrasında öğrenciler, her bir dikdörtgene tek rengin valörlerini kullanarak birbirinden farklı renklerle armoni oluşturmaya yönlendirilmelidir. Böylelikle öğrenciler bir yandan rengin valörlerini nasıl elde edilebildiğini görebilecek bir yandan da rengin olanaklarını keşfedebileceklerdir. Öğrenciler, aşağıda yer alan örneklerde olduğu gibi soyut geometrik formlar oluşturarak eskiz çalışmalarına yönlendirilebilir. Bu çalışmalar için guaj boya önerilmektedir.



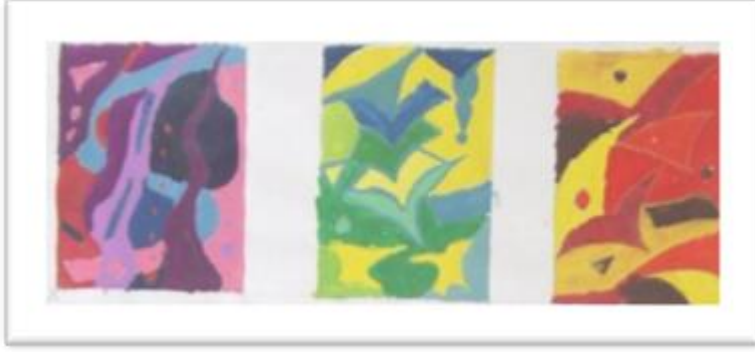
Görsel 5: Tek renk armonisine yönelik eskiz çalışmalarından örnekler

Tek renk armonisiyle ilgili eskiz çalışmalarından sonra zıt renk armonisine yönelik eskiz çalışmalarına başlanabilir. Yine öğrencilere, resim kâğıtlarına 7x10 ebatlarında üç tane dikdörtgen çizerek eskiz çalışmalarını bu alanlara çalışacakları söylenir. Bu aşamada öğrenciler, aşağıda yer alan örneklerde olduğu gibi her bir dikdörtgene birbirinden farklı zıt renk gruplarını ve bu grup renklerin valörlerini kullanarak armoni oluşturmaya yönlendirilir.



Görsel 6: Zıt renk armonisine yönelik eskiz çalışmalarından örnekler

Sonraki aşamada tamamlayıcı renk armonisine yönelik eskiz çalışmalarına başlamak için öğrencilere, resim kâğıtlarına diğer aşamalarda olduğu gibi 7x10 ebatlarında üç tane dikdörtgen çizmeleri ve eskiz çalışmalarını bu alanlara çalışacakları söylenir. Öğrenciler, aşağıda verilen örneklerde olduğu gibi her bir dikdörtgene birbirinden farklı tamamlayan renk gruplarını ve bu grup renklerin valörlerini kullanarak armoni oluşturmaya yönlendirilir.



Görsel 7: Tamamlayan renk armonisine yönelik eskiz çalışmalarından örnekler

Modelin bu adımında yapılan eskiz çalışmalarıyla öğrenciler, çoklu bakış açısı geliştirerek renk armoni çeşitlerini uygulamalı olarak deneyimleme fırsatı bulabilirler. Bununla birlikte dersin öğretim programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği, yaratıcı düşünme ve estetik duyarlılık becerileri (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016) bu adımda yapılan etkinlikle geliştirilebilir.

6. Adım: Öğrencilerin daha önceki adımlarda öğrendiklerini deneyerek görebildikleri adımdır. Öğretmen, öğrencilere uygulamalar esnasında rehberlik eder (McCarthy, 2000).

Bu adımda öğrencilerin renk armoni çeşitlerine yönelik bir önceki adımda yaptıkları eskiz çalışmalarından yola çıkarak sanatsal çalışmaları yapmaları sağlanır. Öncelikle tek renk armonisinde yapılan eskizlerin seçimleri yapılabilir. Böylelikle bir önceki adımda olduğu gibi kolaydan zora doğru bir planlama sağlanacaktır. Öğretmen ve öğrencinin ortak karar vericiliği ile her bir armoni çeşidine ait yaptıkları eskizlerden birer tane seçilip esas sanat çalışmasının uygulamasına geçilmesi uygun olacaktır. Bu aşamada yaptırılacak çalışmalardan örnekler aşağıda yer almaktadır.



Görsel 8: Renk armoni çeşitlerine yönelik örnek sanatsal çalışmalar

Dersin öğretim programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği, yaratıcı düşünme ve estetik duyarlılık becerileri (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016) bu adımda yapılan etkinlikle geliştirilebilir.

4.4. Dördüncü Çeyrek (Yeni Uygulamalara Yönelme)

Uygulamanın ve deneyimin bütünleştirilmesini sağlayan dördüncü çeyrek, 4.Tip (Dinamik) öğrenenler için en uygundur. Öğrenme süreci, aktif deneme ve somut deneyim arasındadır. Bu çeyrek tamamlandığında tekrar başa dönülmekte, sonrasında yeni öğrenmeler başlamaktadır (McCarthy, 1987).

7. Adım: Bu adımda öğrencilerin öğrendiklerini ispatlamaları için planladıkları şeyleri analiz etmeleri söz konusudur. Öğretmen, öğrencilerden uygulama hakkında proje veya performans ödevi yapmalarını isteyebilir (McCarthy, 2000).

Bu adım için öğrencilere performans ödevi verilebilir. Böylelikle her öğrenci renk armoni çeşitlerine yönelik yapılan tüm etkinlikleri değerlendirebilecek ve yaptıkları sanatsal çalışmalara yönelik yaşadıkları süreçleri açıklayabileceklerdir. Ayrıca öğrenciler, performans ödevi ile bir sonraki adımda yapılacak etkinlikler için de alt yapı oluşturabileceklerdir. Bu aşamada, öğrencilere, bir sonraki derse gelirken yanlarında performans ödevlerini ve sanatsal çalışmalarını getirmeleri belirtilmelidir.

Dersin öğretim programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği, kendini ifade etme becerisi (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016) bu adımda yapılan etkinlikle geliştirilebilir.

8. Adım: Öğrencilerin yapılan uygulamaları birbirleriyle paylaştığı, herkesin yaratıcılığının farklı olduğunu gördükleri ve yeteneğinin değerli olduğunu fark ettikleri adımdır. Öğretmen bu adımda öğrencilerin yaptığı çalışmalara yönelik değerlendirmelerde bulunmalıdır (McCarthy, 1987).

Bu adımda öğrenciler, ürettikleri sanatsal çalışmaları hazırladıkları performans ödevlerinin de rehberliğiyle arkadaşlarına sunmaları için yönlendirilmelidir. Atölye ortamı sunumlar için hazır hale getirilip her öğrencinin kendi sanatsal çalışmasını arkadaşlarıyla paylaşması, sunumdan sonra arkadaşlarından gelen eleştirileri yanıtlamaları için cesaretlendirilmelidir. Sunum ve eleştiriler sonrasında öğretmen de her öğrencinin sanatsal çalışmaları hakkında yorum yaparak öğrencinin başarılı olduğu durumları ve geliştirmesi gereken noktaları belirtmelidir. Böylelikle öğrenciler, gelen yorumlarla kendilerinin ve arkadaşlarının sanatsal çalışmalarını eleştirebilme becerisi kazanabilecektir.

Sunumlar sonrasında öğrencilere tüm süreç boyunca bireysel öğrenmelerini sorgulayabilecekleri fırsat verilmelidir. 5. ve 6. adımlarda yapılan uygulamalı

çalışmalar, çoğunlukla öğrencilerin bireysel olarak gelişimlerini gördükleri adımlardır. 7. adımdaki performans ödevi ise benzer bir biçimde tüm öğrenme süreçlerini yine bireysel olarak değerlendirmeleri içermektedir. Ancak 8. adım, her öğrencinin arkadaşları ve öğretmeni tarafından kritiğini içerdiğinden öğrenciler bu adımda kendilerini diğer insanların bakış açısına göre değerlendirme fırsatı bulurlar. Bu nedenle öğrencilerin tüm öğrenme süreçlerini değerlendirerek yeni öğrenmelere yönelmeleri için 8. adım aşağıda verilen “Öz Değerlendirme” formu ile sonlandırılabilir.

ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU	
Adı ve Soyadı : Sınıfı : No :	Tarihi :
1. Bu etkinlikte neler yaptım? 2. Bu etkinlikte neler öğrendim? a) Tek renk armonisini oluşturmada b) Yakın renk armonisini oluşturmada c) Zıt (kontrast) renk armonisini oluşturmada d) Nötr renklerin armoniye katkısında 3. Bu çalışmada en çok nerelerde başarılı oldum? 4. Bu çalışmada en çok nerelerde zorlandım? Bu zorlukları gidermek için neler yaptım? 5. Çalışmamı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım? 6. Bu çalışmayı tekrar yapsaydım şu şekilde yapardım: 	

Görsel 9: Öz Değerlendirme Formu

Bu adımda yapılan etkinlikle, temel sanat eğitimi dersin öğretim programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği, kendini ifade etme, iletişim ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016) geliştirilebilir.

SONUÇ

Bu çalışmada güzel sanatlar lisesi temel sanat eğitimi dersi renk armoni çeşitleri konusunun öğrenme ve öğretme süreçleri 4MAT öğretim modelinin sekiz adımına göre düzenlenmiştir. Bilimsel araştırmalar, görsel sanatlar eğitimine yönelik tarihsel süreçte çeşitli arayışları gündeme getirmiş, buna bağlı olarak sanat eğitiminin tarihsel sürecinde farklı öğretim yaklaşımları öne çıkmıştır (Mamur, 2019, s. 147). Bu yaklaşımlardan biri de beynin sağ yarımküre baskınlığına dayalı öğretim teknikleridir. Beyin temelli öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar eğitiminde yararlanılmasındaki en belirleyici gerekçe, öğrenme süreçlerinin sezgiyi içermesidir. Dolayısıyla sanat eğitiminin alt yapısı olan temel sanat eğitimi dersinde öğrencinin çok yönlü olarak gelişmesini sağlayıcı yöntem ve tekniklerin kullanılması önemlidir. 4MAT öğretim modelinin, beynin sağ ve sol yarımküre baskınlığına göre tasarlanmış sekiz adımda gerçekleşen ve dört farklı öğrenme stiline uygun bir döngü olması, temel sanat eğitimi dersinin öğretiminde etkili bir model olabileceği düşüncesini güçlendirmektedir.

Bir kompozisyonun oluşturulmasında renklerin çok büyük önemi vardır. Renklerin tasarımıdaki dağılımı çalışmanın yapısı hakkında bize bilgi verir. Renklerin doğru kullanımı, tasarımı daha güçlü ve etkili kılar (Ertok Atmaca, 2014, s.33) Rengin sanat eğitiminde önemli bir yere sahip olması, temel sanat eğitimi dersinde renk konularının öğretilmesinde etkili öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle renk armoni çeşitlerinin öğretilmesinde uygulama çalışmalarının yanı sıra renge ilişkin kuramsal bilgilerin de öğrenci tarafından yapılandırılması sağlanmalıdır. Böylelikle daha nitelikli çalışmalar ortaya çıkabilecektir. 4MAT öğretim modelinin her bir adımında çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin renge yönelik kendi kendilerine keşifler yapmalarına, teorik bilgilerini güçlendirmelerine ve bu bilgileri uygulamayla bütünleştirmelerine olanak tanımaktadır.

4MAT öğrenme modelinde birinci çeyrek “motivasyon” olarak adlandırılmaktadır. Motivasyonu sağlamak için öğrencilerin konuya ilgili geçmiş yaşantıları ile şimdiki ve gelecekteki gereksinimleri için bağ kurulmalıdır (Ercan, 2002, s.13). Öğrenme döngüsünün 1. adımında öğrencileri derse motive etmek için konuyla ilgili somut bir deneyim oluşturulur (McCarthy 2000). Bu amaçla, döngünün 1. adımı için öğrencilerin renk armoni çeşitlerine yönelik benzetişim kurmalarını sağlayan hikaye yazılmış ve bu hikâyeye bağlı hazırlanan sorularla motivasyonun sağlanacağı öngörülmüştür. 2. adım etkinliği ise bir önceki adımda okunan hikâyeye bağlantılı soruları tartışmaya açacak şekilde planlanmıştır.

Modelin ikinci çeyreği, “kavram geliştirme”dir. Bilişselci öğrenme kuramlarında kavramlar; ayırt edici özellikler gösteren sınıflandırılmış nesneler, semboller veya olaylar olarak tanımlanır (Aktaran Schunk, 2009, s. 190). 4MAT öğrenme döngüsünde bireyin kavramları gözlemleriyle bütünleştirerek öğrenmesi önerilmektedir. Bu çalışmanın 3. adımı için öğrencilerin renk armoni çeşitlerini keşfedebilecekleri çalışma yaprakları önerilmiştir. Döngünün 4. adımında öğrencilere öğretmenin, konuyla ilgili bilgileri sunması gerekir (McCarty, 2000). Sanatın öğretiminde konuyla ilgili bilgiler öğrenciye ilk kez verilirken anlatım yöntemine başvurulmaktadır (Kırıçoğlu, 2009, s. 102). Bu çerçevede, 4. adım, öğretmenin, kavramları örnekler üzerinden açıklamasına olanak verecek şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca kavramların ne kadar öğrenildiğini görmek amacıyla geliştirilen bilgi testinin bu adımda kullanılması önerilmiştir.

4MAT öğrenme modelinin üçüncü çeyreği “uygulama” çeyreğidir ve döngünün 5. adımı, basamaklı bir işlem sürecini içermesi nedeniyle öğrenilen bilgilerin ve yaratıcığın geliştirildiği yerdir (McCarthy, 2000). Sanat öğretiminin planlanması, öğrencinin ilgisine ve tercihin odaklanmayı, bireysel beklentileri dikkate almayı içermelidir (Schirmacher, 2006, s. 253). Bu doğrultuda, öğrencilerin sanatsal yaratım süreçlerine başladığı 5. adım, konuya yönelik birden fazla denemeler yapılmasına olanak verecek şekilde planlanmıştır. Cıvır (2015), tasarımlamanın zihinde hazırlayıp gösterime sunmak anlamına geldiğini belirtmektedir. Bu adımdaki etkinlikle öğrenciler, diğer dört adımda elde ettiği deneyimler sonucundaki tasarımları görsel bir şekilde sunabilecekleri öngörülmüştür. Döngünün 6. adımında öğrenciler, daha önceki adımlarda öğrendikleri bilgileri deneyerek ve bunlara yeni şeyler ekleyerek öğrenmektedirler (McCarthy, 2000). Bu süreçte öğrencilerin bağlantılar kurarak alternatifleri düşünme becerileri geliştirilmeli, kendilerine güvenmeleri sağlanmalıdır (Eisner, 2002, s.73). Bu amaçla, modelin 6. adımındaki etkinlikler, öğrencilerin 5. adımda yaptıkları eskiz çalışmalarından yola çıkarak sanatsal üretimlerde bulunmalarını sağlayıcı şekilde düzenlenmiştir.

4MAT öğrenme modelinin dördüncü çeyreği “yeni uygulamalara yönelme” olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme döngüsünün 7. adımında öğrenciler, uygulama ile ilgili performans ödevi veya proje hazırlamaya yönlendirilebilir (McCarthy, 2000). Bu doğrultuda, çalışmanın 7. adımı, önceki tüm adımlarda yapılan etkinliklerin analiz edildiği performans ödevleri hazırlanmasına olanak verecek biçimde düzenlenmiştir. Döngünün 8. adımında öğrenciler, kendi yaptıkları şeyleri diğerleriyle paylaştıkları, uygulamalarını ve deneyimlerini bütünleştirirler. Bu adım, öğretmenin de uygulamalara yönelik değerlendirmeler yapmasını ve tüm döngünün genel değerlendirmesini içermektedir. Dolayısıyla

bu adımdaki değerlendirmeler ayrı bir önem taşımaktadır (McCarthy, 2000). Çalışmada 8. adım, öğrencilerin sanatsal çalışmalarını performans ödevleriyle bütünleştirerek arkadaşlarına sunmalarına ve gelen eleştirilere yanıt verebilmelerine olanak tanıyıcı şekilde düzenlenmiştir. Sanatla ilgili konuşmanın bireyin duygusunu başkalarına sıkıntısız bir biçimde iletmede ve paylaşmada en iyi yollarından biri olması (Boydaş, 2007, s. 30) görüşü doğrultusunda 8. adımdaki etkinliklerle öğrencilerin sanatsal çalışmaların eleştirileri ile birbirlerinin fikirlerine saygı duyabilecekleri ve birbirleri ile iletişim kurabilecekleri öngörülmüştür. Değerlendirme, görsel sanatlar eğitiminin de ayrılmaz bir parçasıdır. Sanatsal öğrenme sürecinde öğretmen, öğrencilerin gelişimi için önerilerde bulunmalıdır (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997). Bu amaçla, 8. adım, sunumlar sonrasında diğer öğrencilerin arkadaşlarının sanatsal çalışmalarına getirdikleri eleştirilerle birlikte öğretmenin de değerlendirmeler yaparak sürece dâhil olacağı şekilde düzenlenmiştir.

Sanat eğitimi, öğrenenin bireysel farklılıklarına odaklanması nedeniyle öğrenme stillerine dayalı öğretime uygun bir alandır (Bülbül, 2021). Dolayısıyla güzel sanatlar lisesi, temel sanat eğitimi dersinde öğrenme stillerine dayalı ve her iki yarımküre baskınlığına göre tasarlanmış olan 4MAT öğretim modelinin kullanılabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla güzel sanatlar lisesi temel sanat eğitimi dersinin 4MAT öğretim modeliyle gerçekleştirilmesi, öğrenme çıktıları açısından yararlı olabilecektir. Dersin öğretim programında yer alan renk armoni çeşitleri konusuna yönelik olarak hazırlanan bu çalışmanın dersi yürüten görsel sanatlar öğretmenlerine yardımcı bir kaynak olacağı umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün, K. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Atar, N. (2004). Anadolu güzel sanatlar liselerinde temel sanat eğitimi uygulamalarının sorgulanması ve öneriler. *Anadolu Sanat Dergisi*, (15), 47-54.
- Artut, K. (2007). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayaydın, A. (2010). Temel Tasarım Eğitiminde Bilgisayar Teknolojisinin Gerekliliği ve Geleceği. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. (15). 52-62.
- Boydak, A. (2004). *Beyin yarım kürelerinin gizemi yaşamaya ve öğrenmeye sundukları*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Boydaş, N. (2007). *Sanat eleştirisine giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bulat, S., Bulat, M. ve Aydın, B. (2014). Bauhause tasarım okulu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 105-120.
- Bülbül, H. (2021). *Görsel sanatlar eğitiminde 4MAT öğretim modelinin uygulanması*. O. Zahal ve Ö. Yahşi (Ed.) Eğitim Bilimlerinde Araştırma ve Değerlendirmeler (s. 97-127) içinde. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Civcir, E. (2015). *Temel tasarım ve tasarım ilkeleri*. Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Duman, B. (2007). *Neden beyin temelli öğrenme?*. Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Eisner, E.W.(2002). *The arts and the creation of mind*. Virginia, USA: R.R. Donnelley & Sons, Harrisonburg.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Erbay, M. (2000). *Plastik sanatlar eğitiminin gelişimi*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Ercan, A. R. (2002). *Etkin öğrenme sürecinde öğretmen ve yöntemler*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertok Atmaca, A. (2014). *Temel tasarım*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Gombrich, E.H. (1993). *Sanatın öyküsü*. (B. Cömert, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Jensen, E. (2006). *Beyin uyumlu öğrenme*,(A. Doğanay, Çev.). Adana: Nobel Kitabevleri.

- Kaplan, S. (2014). Doğal yoldan temel sanat eğitimi doğanın atölyesi. *Akdeniz Sanat Dergisi*. 7 (14). 21-33.
- Kırıçoğlu, O.T. (2005). *Sanatta eğitim görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pagema Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık görsel sanatlar kültür eğitimi öğretimi*. Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Kırıçoğlu, O. T. ve Stokrock M. (1997). *İlköğretim sanat öğretimi*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning and development*. New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Loo, R. (2002). A meta- analytic examination of Kolb's learning styles preferences among business major. *Journal of Education for Business*, 77(5), 25-50.
- Mamur, N. (2019). *Öğrenme kuramları ve görsel sanatlar öğretimi*. V. Özsoy ve N. Mamur (Ed.) Görsel Sanatlar Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımları (s. 139-152) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- McCarthy, B. (1982). Improving staff development through CBAM and 4MAT, *Educational Leadership*, 40 (1), 20-25.
- McCarthy, B. (1987). *The 4MAT system, s. teaching to learning styles with right / left mode techniques*. Barrington: Excel Inc.
- McCarthy, B. (1990). Using the 4MAT system to bring learning styles to schools, *Educational Leadership*, 48 (2), 31-38.
- McCarthy, B. (2000). *About teaching 4MAT in the classroom*. Illionois: About Learning Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB (2016). Güzel sanatlar lisesi temel sanat eğitimi dersi öğretim programı. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201992519360100-Temel%20Sanat%20E%C4%9Fitimi%209.pdf>
- O'Banion, T. (1997). *A learning collage for the 21st century*. Phoneix: American Council on Education Oryx Press.
- Özdemir, A. (2014). *Temel sanat eğitiminde disiplinler arası yaklaşıma dayalı (müzik destekli) uygulamanın öğrenci başarı düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özden, Y. (2006). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pagem Yayıncılık.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- San, İ. (2017). *Çocuk ve sanat*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim, yaratıcılık temel sanat kuramları sanat eleştirisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Schirmacher, R. (2006). *Art and creative development for young children*. USA: Thomson Delmar Learning.
- Schunk, D. H. (2009). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (Çev. Ed. M. Şahin) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Soylu, R. ve Çomak, N. (2018). Paul Klee'nin Bauhaus'ta temel sanat eğitimine katkıları. *Ulakbilge Dergisi*. 6(22). 259-277.

Bölüm 2

Farklı Ülkelerde Okul Öncesi Eğitim: Japonya Örneği

Hatice ŞAHİN¹

¹ Öğr. Gör., Çocuk Gelişimi Programı, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, KARAMAN/TÜRKİYE
ORCID: 0000-0002-8045-7662, Mail: haticesahin@kmu.edu.tr

Japonya

Japonya'nın yüzölçümü 377.975 km² olup, Doğu Asya'da bulunmaktadır. Başkenti Tokyo'dur ve 122,4 milyonluk nüfusa sahip bir ülkedir. Japonya'nın dünyadaki konumu aşağıdaki şekilde verilmiştir (BBC, 2023).



Şekil 1.Japonya'nın Konumu

<https://www.bbc.com/news/world-asia-pacific-14918801>

Japonya takımadalar üzerine kurulmuştur. Bu takımadalar içerisinde dört tanesi büyük, diğerleri küçüktür. Bu dört büyük ada Hokkaido, Honshu (Ana Ada), Shikoku ve Kyushu'dur. Ülkenin coğrafi yapısı ise dağlık ve engebeldir. Okyanus ve Muson iklimi etkisindedir. Böylece ılıman bir yaşam mevcuttur. Yazlar sıcak ve kurakken; kışlar yağışlı geçmektedir. Japonya'nın büyük bir kısmı ormanlarla kaplıdır. Ülkede sulu ya da nemli tarım yapılmaktadır. Ülkenin en büyük ovası Kanto Ovası'dır. En önemli akarsuyu ise Sinano Irmağı'dır (Koç, 2020).

Japonya'nın milli bayrağına 'Hinomaru' yani güneş dairesi denilmektedir. Bu bayrak 19. Yüzyılın sonlarına doğru kabul edilip ülkede kullanılmaya başlanmıştır. Bayrakta beyaz fon üzerinde bulunan kırmızı daire, ülkeden doğan güneşi temsil etmektedir (Japonya Büyükelçiliği, 2021).

Japon Eğitim Sistemi

Japon eğitim sisteminin tamamı Japonya'da geliştirilmemiştir. Japonya eğitim sistemi, diğer ülkelerin eğitim görüşlerinden yararlanmıştır. Ülkelerin eğitimle ilgili görüşlerinden faydalı olacak bilgileri alarak, ülkenin eğitim problemlerini

çözmek için kullanmışlardır. Ayrıca Japon kültürünün şekillenmesinde Çin medeniyetinin etkisi oldukça önem taşımaktadır. 6. Yüzyılda Çin yazı sistemi ve edebiyat geleneği, Japonya da yaygınlaşmaya başlamıştır. Bugünün Japon eğitim sistemi, ahlak ve karakter gelişiminin, öncelikle eğitimle ilgili olduğunu savunmuştur. Ayrıca öğrenme ve eğitimin ciddi bir şekilde gerçekleştirilmesi ve bunlara saygı duyulması gerektiğini benimsemektedir. Eğitimin bireye faydalı olduğu kadar, ülkenin gelişmesine de katkı sağlaması gerektiği görüşü hakimdir (Özen, vd., 1996). Japon Sistemi, eğitime devam eden öğrencileri, okul öncesi eğitimden itibaren her zaman daha iyisini bulmak için çabalayan ve hedefleri yüksek tutan bir farkındalık içerisinde yetiştirmektedir. Bu görüş açısını tüm eğitim sisteminde benimsemektedir (Kıral ve Kıral, 2009).

Japonya da Temel Eğitim Kanunu 1947 yılında kabul edilmiştir. Kanuna göre eğitimin amacı “barışsever ve demokratik bir devlet olarak insan haklarına saygılı bir toplum ile kendine güveni tam vatandaşlar yetiştirmek” şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca eğitimde fırsat eşitliği temel ilke olarak kabul edilmiştir (Demirel, 1998; Akt: Kıral ve Kıral, 2009). Japonya’da eğitim sistemi 6–3–3–4 ‘ten oluşmaktadır. Bunlar: 6 yıl ilköğretim, 3 yıl ortaokul, 3 yıl lise ile 4 yıl üniversiteleri kapsamaktadır (Uçar ve Uçar, 2003). Bu sistemde zorunlu eğitim süresi ise 9 yıldır. Zorunlu eğitim kapsamına ilköğretim ve ortaokul girmektedir.

Japonya’da bulunan öğretim kademeleri şunlardır (Kıral ve Kıral, 2009; İpek, 2001):

- Okul öncesi eğitim; anaokulları (Yochien) (3–5 yaş) ve kreşlerden (Hoikusho) (0–5 yaş) oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Bu kademeler ücretlidir.
- İlköğretim; ilköğretim (Shogakko) (6–12 yaş) ve ortaokulları (Chugakko) (13–15 yaş) kapsamaktadır. Bu kademe zorunludur. Devlet okulları tercih edilirse parasız olarak yapılmaktadır.
- Ortaöğretim (Kotogakko); bu süreçte öğrencilerin gidebileceği üç tür kurum bulunmaktadır: tam gün liseleri (üç yıllık eğitim); yarım gün liseleri (çalışan gençlere yönelik en az 4 yıllık); mektupla öğretim liseleri (okuldan uzak bulunanlara mektupla eğitim veren 4 yıllık).
- Yükseköğretim; 4 yıllık lisans, 2 yıllık master, 5 yıllık doktora eğitimi veren üniversiteler, lise mezunlarına 2 ya da 3 yıllık eğitim veren yüksekokullar ve ortaokulu bitiren öğrencilerin kabul edildiği, 5 yıllık eğitim veren teknik okullar şeklinde yürütülmektedir.

Japonya’da bir eğitim öğretim yılında üç ara tatili yapılmaktadır. Bunlar:

- Birinci yaz tatili: 22 Temmuz ile 31 Ağustos
- İkinci güz tatili :25 Aralık ile 7 Ocak

- Sonuncu da bahar tatili: 22 Mart ile 1 Nisan (Mutlu, 1997: Akt: Uçar ve Uçar, 2003).

Japonya Okul Öncesi Eğitim

Japonya’da okul öncesi eğitim, 3-5 yaş arasındaki çocukların devam ettiği “Yochien” şeklinde adlandırılan anaokulları ve 0-5 yaş arasındaki çocukların gittiği “Hoikusho” denilen kreşlerden oluşmaktadır. Ülkede okul öncesi eğitim zorunlu değildir (Abumiya, 2011; Kıral ve Kıral, 2009; İpek, 2001). Zorunlu olmamasına rağmen (Karsak, 2018; Kitano, 2011), çocukların okul öncesine devam oranları %97’dir (Ramazan ve Sakai, 2017).



Şekil 2.Fuji Yochien Kindergarten



Şekil 3. Hoikuen in Japan

<https://www.sarahbeekmans.com/fuji-yochien/>
<https://tinytotintokyo.com/applying-to-daycares-hoikuen-in-japan>

Japonya'nın tarihçesine baktığımızda Edo çağında, okul öncesi dönemdeki çocukların bir kısmı bakıcılar tarafından büyütülmekteyken; bir kısmı ise ailedeki kardeşler ve yaşlılar tarafından büyütülürdü. Ancak Meiji döneminde, Avrupa'daki modern okul öncesi eğitimden etkilenecek ilk kez bir devlet anaokulu açılmıştır (Kami-Yamazaki, 1974; Akt: Sakai, 2006). Devamında 1875 yılında Tokyo Kız Öğretmen okulu açılmıştır. 1876 yılında ise bu okul bünyesinde bir anaokulu kurulmuştur. Bu okul zengin ailelerin çocuklarının eğitimine yöneliktir (Yukawa, 2001; Akt: Sakai, 2006). Daha sonraki yıllarda anaokulları açılmaya devam etmiştir. Birinci Dünya Savaşından sonra kapitalizm gelişmeye başlamıştır. Bununla birlikte orta sınıf halk, daha çok özel anaokullarını desteklemeye başlamıştır. Böylece anaokulu sayısı artmıştır. 1912 yılında anaokulu sayısı 534 iken, 1926 yılında 1066 olmuştur. Froebel'in eğitim anlayışının yanı sıra Dewey ve Montessori gibi eğitim metotlarından etkileneilmiştir. Böylece ülkenin okul öncesi eğitimine yeni bakış açıları dahil edilmiştir. Bu konulara şunlar örnek verilebilir: doğaya önem vermek, çocuğun kendisinin başlattığı oyuna önem vermek, sanat eğitimini önemsemek, kurum dışında da çocuklara yönelik eğitime yer vermek. Ayrıca salıncak, piyano, kaydırak, tahterevallı gibi malzemeler ile kalem, yağlı boya, hikâye kitabı, defter gibi eğitim materyalleri de okul öncesi eğitimde yaygınlaşmıştır. Daha sonraki yıllarda II. Dünya Savaşı şiddetlenmiş ve tehlikeden dolayı 1944'te Tokyo'da yer alan bütün anaokullarının kapatılması emredilmiştir. Çocuklar daha güvenli yerlerde bulunan tanıdıklarının yanına gönderilmiştir. Okul öncesi eğitim ise savaş bittikten sonra gerilemiştir. 1947'de çıkarılan Japon Eğitim Kanunu ile Japon Eğitim Sistemi yasallaşmıştır. Daha sonraki yıllarda ekonomistler, ülkenin ekonomisinin insanla geliştirilebileceğini savunmuş ve erken yaşlardan itibaren eğitime önem verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Böylece okul öncesi eğitime verilen önem artmıştır. Bununla birlikte anaokullarına devam eden çocuk sayısında yükselmeler yaşanmıştır (Moriue-Nozato, 2003; Akt: Sakai, 2006).

Japonya da okul öncesi eğitimde iki sistem vardır. Bunlar: anaokulları (3-5 yaş) ve gündüz bakım merkezleridir (0-5 yaş). Japonya da ilk anaokulu 1876'da, ilk gündüz bakımevi ise 1890'da kurulmuştur. Anaokulu, üst-orta sınıf çocuklarına yönelikken; gündüz bakımevi genellikle çalışan ebeveynlere yöneliktir (Saito, 2009). Bu kurumlar özel ve kamu olarak ayrılmaktadır. Devlete bağlı gündüz bakımevleri özele göre genellikle ekonomik olarak daha uygundur. Ebeveynleri kamuda çalışan çocuklara devlet gündüz bakımevlerinde öncelik tanınır. Özel gündüz bakımevleri, özel kişiler ya da kuruluşlar tarafından yönetilmektedir. Ayrıca bu kurumlar tüm ebeveynlere açıktır. Anaokullarında da bazı farklılıklar vardır. Özel bir anaokulunun başka bir okulla bağlantısı yoksa tüm çocuklar kaydolabilir. Fakat bir lise, ortaokul veya ilkokula bağlıysa rekabet

daha fazla olmaktadır ve girişte sınav sistemi kullanılmaktadır (Hedge vd., 2014). Tipik olan bir anaokulu giriş sınavlarında kutu oyuncaklarla yapboz yetenekleri, Japon hece işaretlerindeki harfler ve benzer beceriler yer almaktadır. Bu doğrultuda bazı aileler bu sınavlar için çocuklarına özel hocalar tutmaktadır (Yoleri, 2010). Aşağıdaki tabloda gündüz bakımevi ve anaokulu karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 1. Japonya Gündüz Bakımevi ve Anaokulu Karşılaştırma

	Anaokulu	Bakım Kurumu
Kanun	Anaokulu Eğitim Kanunu	Bakım Kurumu Kanunu
Kuruluş amacı	Okul öncesi çocuğun sağlıklı büyümesini ve uygun çevre koşulları sağlayarak çocuğun ruhsal ve bedensel gelişimini desteklemek	Bebeklerin ve okul öncesi çocuklarının sağlıklı büyümesini desteklemek
Denetim	Eğitim Bakanlığı	Sağlık Bakanlığı
Kabul edilme yaşı	3 yaşını tamamlamış çocuklar	0 yaştan itibaren
Bakım ve eğitimin temeli	Anaokulu Eğitim Kanununun 76. maddesinde belirtilen Anaokulu Eğitim Müfredatı'ndaki 5 alan (sağlık, insan ilişkileri, çevre, dil, ifade)	Bakım Kurumu Yönergesi 3 ve daha büyük yaştaki çocuklar için Anaokulu Eğitim Müfredatı'ndaki 5 alan
Eğitim süresi	Standart olarak günde 4 saat, senede 39 haftadan az olmaz Yaz tatili uygulanır. Günümüzde okul saatinden sonra isteyenlere hizmet veren anaokulları da çoğalmaktadır	Standart olarak günde 8 saat Yaz tatili uygulanmaz. Akşama kadar bakım hizmeti veren kurum da bulunmaktadır
Sınıf düzeni	Aynı yaştaki çocuklardan bir sınıf oluşturulur	Serbest
Öğretmen ve öğrenci sayısı	Bir sınıfta en çok 35 öğrenci ve en az bir öğretmenin olması gerekmektedir	Öğretmen başına; 0 yaşında 3, 1-2 yaşında 6, 3 yaşında 20, 4-5 yaşında 30 çocuk olmalıdır.
Okula başlama zamanı	Nisan (yeni eğitim dönemi nisanda başlayıp martta biter)	İstediği zaman
Eğitim ücreti	Senelik ortalama; Belediye anaokulunda 74,929 yen Devlet anaokulunda 102,100 yen Özel anaokulunda 278,046 yen	Aylık; 3 yaşından küçük çocuk için 80,000 yen; 3 yaşından büyük çocuk için 77,000 yen *Bunlar velinin aylık gelirin'e göre değişmektedir. *Kardeş olduğu zaman indirim uygulanmaktadır

(Okul Öncesi Eğitim Araştırma Grubu, 2004,s.48-49)

(Akt: Sakai, 2006)

Japonya’da okul öncesi eğitim, genellikle şarkı, oyun ve toplu yaşam aktivitelerini kapsamaktadır. Bu kurumlarda yer verilen konulara özel şarkılar bulunmaktadır. Öğretimlerde bu şarkıları söylemek önemli bir ilkedir. Öncelikle başlangıçta serbest zaman programı yer almaktadır. Takip eden süreçte oyun ve şarkı grupları sunularak çocukların gönüllü olarak dahil olmaları sağlanmaktadır. Çocuklar bu noktada katılmaları için zorlanmamaktadır. Kurumlarda çocukların yaratıcılığını destekleyen oyuncaklar ve araçlar bulunmaktadır (Gülcü, 2006; Akt: Dağal, 2019). Ayrıca okul öncesi eğitim kurumları genel olarak öğretmen merkezli bir yaklaşımdan kaçınılmaktadır. Çocukların, sınıf aktivitelerinde ve davranışlarını düzeltmeleri noktasında birbirlerine güvenmeleri teşvik edilmektedir. Öğretmenler, çocuklar oyun oynarken, çocuklarla yönlendirici olmayan bir şekilde etkileşime girmektedirler. Bu dönemde oyunun amacı ise çocukların kendi başına eğlenmesini teşvik etmek ve sosyal etkileşimlerini geliştirmektir. Ayrıca çocukların istedikleri şekilde oynamalarına izin verilmektedir. Bu noktada öğretmenin müdahalesi en az seviyeye indirilmektedir. Öğretmenler çocuğun uygun tercihlerini yapabileceği bir ortam sağlamak için çaba göstermektedirler (Peak, 2020).

Aşağıda Japonya’da yer alan bir kurumun okul öncesi eğitimde günlük akış programı verilmiştir (<http://www.seta-inter.com/curriculum/>):

Tablo 2. Günlük Akış

8:45-9:00	Geliş
9:00-10:00	Çember zamanı & Öğrenme merkezi
10:00-10:30	Geçiş & Atıştırmalık
10:30-11:45	Açık hava oyunu
11:45-12:30	Geçiş & Öğle yemeği
12:30-13:30	Uyku / Aktivite
13:30-13:45	Hikâye zamanı
13:45-14:00	Gidiş çemberi
14:00-14:30	Ayrılış

Bu kurumda program süreçte şunları içermektedir: aylık veya sezonluk etkinlikler, tema bazlı etkinlikler, dil sanatları, matematik ve eleştirel düşünme becerileri, büyük ve küçük motor becerilerinin geliştirilmesi, deneyler ve

uygulamalı etkinlikler yoluyla bilim, sosyal çalışmalar, Japon kültürü ve dili, müzik, spor ve sanat.

Japonya Okul Öncesi Eğitim Programındaki Amaçlar

Japonya’da okul öncesi eğitim, çocukların yaşam boyunca karakterlerinin temellerinin atılmasında oldukça önemlidir. Bu kapsamda anaokulları, belirlenen hedeflere ulaşmak için çocukların tutarlı bir anaokulu deneyimi yaşamalarına izin vermelidir. Anaokulları kanunlara uygun olarak hem çocukların gelişimine hem de içinde yaşadığı topluma uygun bir program oluşturmalıdır. Programa göre anaokulu eğitimi günde 4 saat, yılda en az 39 hafta olmalıdır. Bu noktada çocuğun gelişim düzeyi de dikkate alınmalıdır. Bu program belirli hedefler ve içeriklere sahip olmalıdır (MEXT, 2008).

MEXT (2008) tarafından yayınlanan Anaokulları için Çalışma Rehberinde anaokulu eğitiminin amaçları ifade edilmiştir. Rehberde alanlara, amaçlara ve içeriklerine yer verilmiştir. Bu alanlar ve amaçlar şunlardır:

- ✓ Sağlık (fiziksel ve zihinsel sağlık),
- ✓ İnsan ilişkileri (çocuklarla ve diğer insanlarla ilişkiler),
- ✓ Çevre (çocukların yakın çevreleri ve bu yakın çevreyle ilişkileri),
- ✓ Dil (dil kazanımı süreci),
- ✓ İfade (duygular ve ifade etme) şeklinde belirtilmiştir.

Sağlık Alanı: Sağlıklı bir fiziksel ve zihinsel gelişim sağlamak, çocukların bağımsız olarak sağlıklı ve güvenli bir yaşam sürdürebilme yeteneklerini geliştirmek.

Amaçlar

1. Canlı ve özgürce hareket etmek ve bir tatmin duygusu yaşamak
2. Vücudunu tam olarak hareket ettirmek ve isteyerek egzersiz yapmak
3. Sağlıklı ve güvenli bir yaşam için gerekli alışkanlık ve tutumları edinmek

İnsan İlişkileri: Başkalarıyla iletişim kurabilme ve birbirini destekleyebilme becerisini geliştirmek ve öz güveni geliştirmek

Amaçlar

1. Anaokulu hayatının tadını çıkarmak ve kendi başına hareket ederken bir tatmin duygusu yaşamak
2. Yakın oldukları kişilerle ilişkilerini derinleştirmek ve sevgi ve güven geliştirmek
3. Sosyal olarak istenen alışkanlıkları ve tutumları edinmek

Çevre: Çocukların çevreye merak ve sorgulama ile ilişki kurma yeteneklerini geliştirmek ve bunu günlük hayatlarına dahil etmelerini sağlamak.

Amaçlar

1. Çevrelerini tanıyarak ve doğayla temas kurarak, çevrelerindeki çeşitli şeyler ve deneyimlere karşı ilgi ve merak geliştirmek
2. Çevreleriyle etkileşim başlatmak ve yeni şeyler yapmaktan ve keşfetmekten keyif alarak bunları hayatlarına dahil etmek
3. Çocukların, çevredeki şeyleri ve deneyimleri gözlemleyerek, düşünerek ve bunlarla başa çıkarak nesnelerin doğası, nicelik kavramları, yazılı kelimeler vb. konulardaki anlayışlarını zenginleştirmek

Dil: Deneyimleri ve düşünceleri kendi sözleriyle, sözlü olarak ifade etme isteğini ve tutumunu geliştirmek, başkalarının söylediklerini dinlemek, dil anlayışını ve ifade becerilerini geliştirmek

Amaçlar

1. Kişisel duygularını kendi sözcükleriyle ifade etmenin keyfini yaşamak
2. Başkalarını dikkatle dinlemek, deneyimleri ve düşünceleri sözlü olarak ifade etmek ve iletişim kurmaktan zevk almak
3. Günlük yaşam için gerekli olan dile hâkim olmak, resimli kitaplara ve hikayelere aşina olmak, öğretmenlerine ve arkadaşlarına duygularını aktarabilmek

İfade: Zengin duygular ve kendini ifade etme yeteneği geliştirmek, deneyim ve düşüncelerini kendi sözcükleriyle ifade ederek yaratıcılığını artırmak

Amaçlar

1. Çeşitli şeylerin güzelliği ve diğer nitelikleri hakkında derin bir duygu geliştirmek
2. Duygu ve düşünceleri kendi yollarıyla ifade etmekten zevk almak
3. Gün boyunca zengin imgeler kullanarak kendini çeşitli ifade etme yollarından keyif almak

Japonya’da Anaokulu Öğretmenleri

Japonya’da öğretmenlik mesleği toplumda yüksek bir statüye sahiptir. Öğretmenler büyük bir saygı görmektedirler. Öğretmenlerin yaşam standartlarının OECD ülkelerinin üzerinde olması ve sosyal statülerinin yüksek olması, mesleğe olan ilgiyi artırmaktadır (Orakçı, 2015). Japonya’da bulunan öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenciler alınırken sadece bilişsel davranışları değil, bunun yanında duyuşsal özellikleri de dikkate alınmaktadır. Ayrıca

öğrencilerin davranış özellikleri, sağlık ve başarı durumları da oldukça önemlidir (Saracaloğlu, 1991). Japonya’da okul öncesi öğretmenleri günde yaklaşık 8-9 saat çalışırlar. Sabah yaklaşık olarak saat 8:00 gibi gelip, akşam 16:00-17:00 arasında evlerine giderler. Sınıflarda genel olarak bir öğretmen görev yapmaktadır. Her öğretmen, öğretmenlik deneyimi fazla olan meslektaşlarına saygılı davranmaktadır. Tecrübeli olan öğretmenlerde daha genç olanlara destek olmaktadır. Tüm öğretmenler ise müdüre gerekli özeni göstermektedirler (Peak, 2020). Japonya’da anaokullarında öğretmenlik yapabilmek için çeşitli sertifikalar bulunmaktadır (Baydilek, 2015). Aşağıdaki tabloda özet olarak verilmiştir:

Tablo 3. Sertifika Koşulları

	Öğretmenlik Sertifikası	Şartlar		
		Temel Şart	Krediler	
			Mesleki Eğitim Dersleri ^a	Öğretmenlik ile İlgili Dersler
Okul Öncesi	Birinci Sınıf	Lisans Mezuniyeti	28	16
	İkinci Sınıf	Lise sonrası 2 yıl süren 62 kredilik eğitim	18	8

(Tabata ve Griek, 1999; Akt: Abbasioğlu, 2017)

Tablo 3’te görüldüğü gibi sertifikalardan ilki birinci sınıf sertifikadır. Bu sertifikayı hak etmek için lisans mezunu olmak gerekmektedir. Diğer sertifika ise ikinci sınıf sertifikadır. Bu sertifikayı hak etmek için liseden mezun olduktan sonra 2 yıl süren 62 kredilik eğitim almak gerekmektedir. Ayrıca tabloda görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yeterliliklerini almaları için derslerin kredilerini başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Bunlara ek olarak geçici sertifikalarda mevcuttur.

Japonya’da bulunan her üniversite kendisinin verdiği öğretmenlik programını hazırlamaktadır. Fakat Eğitim, Bilim, Spor, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) derslerin sertifikalandırmasını yapmaktadır. Üniversitede ders içeriklerini ve fakültelerin öğretim konularını bu bakanlık denetlemektedir (Gül, 2016).

Japonya’da öğretmen adayları, öğretmen olarak atanmak için bazı sınavlara girmek zorundadırlar. Bu sınavlar iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamadaki yazılı sınav; genel kültür, alan ve meslek bilgisinden oluşmaktadır. Bu sınav yılda üç kez yapılmaktadır. Ayrıca birinci aşamada beceri testi de bulunmaktadır. Beceri testleri beden eğitimi, resim ve müziği içermektedir. Bu sınavı geçen adaylar ikinci aşamada yer alan mülakat ve uygulamalara alınmaktadır. Bu aşamaları başarılı olarak geçip atanan öğretmenler, stajyerlik aşamasına alınmaktadır. Bu dönem altı ay sürmektedir. Öğretmenler bu süreyi tamamladıktan sonra kamu görevlisi hakkını kazanmaktadır. Daha sonra ise asil öğretmen olarak göreve başlamaktadırlar (Semerci, 2000; Akt: Abbasioğlu, 2017; Gül, 2016; Mete, 2013). Özetle, öğretmen olabilmek için öncelikle bakanlık tarafından onay verilen bir üniversitenin öğretmenlik eğitimi veren bir programından mezun olmak gerekmektedir. Daha sonra öğretmen olmak istenilen okul düzeyinde bir sertifikaya sahip olunmalıdır. Bunu takip eden süreçte yerel eğitim kurumları tarafından yapılan sınavlardan başarılı olunmalıdır (Yaman, 2018).

Öğretmenlerin atandıktan sonra da mesleki gelişimine Japonya’da önem verilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlere hizmet içi programlar hazırlanmaktadır. Bu seminerleri öğretmenlere genellikle daha tecrübeli öğretmenler veya müdürler vermektedir. Öğretmenler atandıktan sonra her 5 yılda bazı kurslar almak zorundadırlar. Bu kurslarda yer alan bazı başlıklar şunlardır: öğretim teknik ve yöntemleri, öğrenci kariyer planlaması ve rehberlik kursları, okul yöneticiliğine hazırlık. Ayrıca Japonya’da öğretmenlere yönelik eğitim veren öğretmen eğitim merkezleri ve eğitim araştırma merkezi gibi kurumlar bulunmaktadır. Örneğin eğitim araştırma merkezlerinin işlevlerinden biri göreve yeni başlayan öğretmenlere bir ayı içeren staj eğitimi vermektir (Ekinci, 2010).

Japonya’da öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenler zorunlu bir yıl eğitim alırlar. Bu eğitimler okul içi eğitim, danışman öğretmen eğitimi ve okul dışı eğitimden oluşmaktadır (OECD, 2012; NCEE, 2015; Akt: Orakçı, 2015).

Okul İçi İlk Eğitim: Japonya’da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin alışkanlıklarının ve uygulamalarının önemli olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca bunların öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yaşamları boyunca etkilediğine inanılarak, okul içi eğitime büyük önem gösterilmektedir. 1989 yılından itibaren bu okul içi eğitim programı gerçekleştirilmektedir. Bu eğitim okulda uygulanmaktadır. Süreçte ise bütün öğretmenlerden bu programa katkı sağlamaları beklenmektedir. Okullarda genel olarak bir veya iki yeni başlayan öğretmen çalışmaktadır. Okul personelleri bu öğretmenleri desteklemektedir. Bu

süreçte yer alan danışman öğretmenler, mesleğe yeni başlayan öğretmenleri rutin olarak gözlemlerler.

Okul Dışı İlk Eğitim: Stajyer olan öğretmenler, 30 gün boyunca ek eğitimlere katılırlar. Bu eğitimler valilikler bünyesindeki eğitim merkezlerinde verilmektedir. Bu eğitimlerin içeriği, personel görev ve sorumlulukları, disiplin öğretimi, temel eğitim hizmetleri bilgisi, öğrenci rehberliği, etik ve danışmanlık hizmetlerinden oluşmaktadır. Ayrıca multimedya ve özel eğitim konuları da bu programa dahil edilmiştir. Bu eğitimler genellikle uygulama eğitimi, katılımcı deneysel öğrenme, konferans, öğretim yöntemleri araştırmaları, çeşitli kurumları ziyaret şeklinde gerçekleştirilir.

Japonya’da hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlere önem verildiği (Jacobs, 2012) ve katılımın oldukça fazla olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca bu etkinliklerin öğretmenlerin maaşları ve terfileri üzerinde etkisi bulunmaktadır. Katılım göstermeyen öğretmenlere çeşitli yaptırımlar uygulanmaktadır (Orakçı, 2015).

Japon eğitim sisteminde, değerlendirme ve bir teftiş birimi bulunmamaktadır. Okul yönetimi genellikle öğretmenlerin değerlendirmesini yapmaktadır. Ancak, zaman zaman yerel eğitim komiteleri okulları ziyaret etmekte ve okul yöneticilerini değerlendirmektedir. Ayrıca öğretmenler hakkında görüş sunduğu durumlar olmaktadır. Son zamanlarda, Japonya’da bir performans değerlendirme sistemine geçiş çalışmaları yapılmaktadır. Bu kapsamda hizmet içi eğitim programlarına yetersiz görülen öğretmenler alınmaktadır (Ekinci, 2010).

Japonya’da öğretmen başına yaklaşık olarak 19 çocuk düşmektedir. Okul öncesinde okullaşma oranı oldukça yüksektir. Beş yaşındakilerin %90’ı, dört yaşındakilerin %76’sı ve üç yaşındakilerin %27’si okul öncesi eğitim almaktadır (Yoleri, 2010).

MEXT (2008) tarafından yayınlanan Anaokulları için Çalışma Rehberinde öğretmenlere yönelik açıklamalar yer almaktadır. Öğretmenler, küçük çocuklara güven oluşturmaya ve onlara daha iyi bir eğitim ortamı yaratmaya çalışmalıdır. Öğretmenler ayrıca şu noktalara dikkat etmelidir:

- Çocukları gönüllü olarak faaliyetlere dahil olmaları için cesaretlendirmek ve erken çocukluk dönemine uygun bir hayata sahip olmalarına olanak sağlamak.
- Belirlenen amaçlara, oyunu temel alan bir eğitim aracılığıyla kapsamlı bir şekilde ulaşmak ve oyunun zihinsel gelişimin ve fiziksel gelişimin dengeli bir şekilde gelişmesi için bir temel oluşturan öğrenmenin önemli bir yönü olduğu fikrine dayanmak.
- Her çocuğun sahip olduğu bireysel özelliklerine cevap verecek şekilde gelişimsel görevlerin yerine getirilmesini hedeflemek.

Bu bağlamda öğretmenler, çocukların eylemlerini anlayarak, faaliyetlere gönüllü katılımını cesaretlendiren bir öğrenme ortamı oluşturmayı amaçlamalıdır. Bu nedenle, öğretmenler çocuğun nesnelerle ve diğer insanlarla olan ilişkilerinin önemini anlayan bir fiziksel ve psikolojik ortam yaratmalıdır. Öğretmenler ayrıca, çocukların etkinliklerini daha zengin hale getirmek için çaba göstermeli ve çeşitli roller üstlenmelidir.

Japonya’da Özel Eğitim

Japonya, özel gereksinimli çocukların eğitiminde kapsayıcı bir sistem geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu sağlanırsa daha sosyal bir toplum oluşturma amaçlanmaktadır. Kapsayıcı eğitim sistemi, özel gereksinimli ya da özel gereksinimli olmayan tüm çocukların birlikte eğitim gördüğü bir sistemdir. Buna ek olarak sistem, insanların farklılıklarına saygı geliştirmeyi içermektedir. Amaçlarından biri ise herkesin aktif bir şekilde yer alabileceği özgür bir toplumu gerçekleştirmektir. Bunun yanında çocukların gereksinim durumu fark etmeksizin, zihinsel ve fiziksel yeteneklerini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan bir sistemi ifade eder. Genel olarak, Japonya’da özel gereksinimli çocuklar için eğitim farklı kurumlarda gerçekleşmektedir. Özel gereksinimli çocuklara, gereksinim türü ve derecesine göre Özel görme engelli okulları, Özel işitme engelliler okulları, Engelli okulları ve Özel eğitim sınıfları gibi özel kurumlarda detaylı ve kapsamlı bir eğitim sunmaya odaklanılmıştır (Numano, 2012).

Özel eğitim okullarında çocuklar, özel bir programla eğitim alırlar. Bu programlar çocukların ihtiyaçlarına uygun olarak çeşitli tesislerle, ekipmanlarla ve zengin bir öğretmen kadrosuyla desteklenmektedir. Bu sebeple özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitim veren bu kurumlarda maliyet, diğer okullara göre yaklaşık 10 kat daha fazladır. Ayrıca özel eğitim diğer normal okullarda da verilmektedir. Daha hafif özel gereksinime sahip çocuklar için özel sınıflar, ilkökul ve ortaokullarda oluşturulabilir. Buna ek olarak hasta çocuklar için de hastanelerde şube sınıflar açılabilir. Özel eğitim noktasında normal ilkökul ve ortaokullarda uygulanan bir başka program ise kaynak odaları programıdır. Bu programda özel gereksinimli çocuklar haftada birkaç kez özel eğitim almak üzere kaynak odalarına gidebilirler. Aynı zamanda, çoğunlukla normal sınıflarda eğitim alırlar. Bu programda ele alınan gereksinimler arasında otizm, konuşma bozukluğu, düşük görme, duygusal bozukluk, işitme zorluğu, öğrenme güçlükleri, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu ve diğerleri yer almaktadır (MEXT, t.y.).

Özel eğitim okulları öğretmenlerinin kurumlarda öğretmenlik yapabilmeleri için sertifikaya sahip olması gerekmektedir. Bu öğretmenler hem özel eğitim okul öğretmenliği sertifikasına hem de her bir bölüme (okul öncesi, ilkökul

öğretmenliği gibi) uygun bir sertifikaya sahip olmaları gerekmektedir. Ancak bu kural, ek 16. maddeyle eklenen “şimdilik” koşuluyla esnetilmektedir. Böylece özel gereksinimli kurumlarda görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimli okul öğretmeni sertifikasına sahip olmaları şart değildir (Numano, 2012).

Japonya’da Okul Öncesinde Aile

Japonya’da okul öncesi kurumlarda anneler son derece önemlidir. Önemli bir destekleyici roledirler. Anneler sınıfta yardımcı öğretmen olarak çalışmazlar. Genel olarak anneler ebeveynler için belirlenmiş gözlem saatleri dışında sınıfa girmeyi tercih etmezler. Çünkü öğretmenler, annelerin sınıfta bulunduğu zaman çocukların akran etkileşimini engellediğini ifade etmektedirler. Hatta annelerin sınıflarda kısa ziyaretinde bile çocuklar akranlarıyla devam etme noktasında daha isteksiz olmaktadır (Peak, 2020). Çoğunlukla anneler ve öğretmenler, anneler çocuklarını kuruma bırakırken ve alırken birbirlerini görürler. Çocuğun hayatında problem ya da istenmeyen bir durum yaşanmadığı sürece, öğretmenler ile aile arasındaki iletişim genellikle çok fazla değildir (Tobin, vd., 2018). Sınıfa dahil olmasalar da annelerin aktivitelerde aktif olmaları beklenmektedir. Herkesin aylık ebeveyn-öğretmen birliği (PTA) toplantılarına ve çalışma gruplarına katılması beklenmektedir. Küçük bir anne grubu PTA aracılığıyla önemli bir idari sorumluluk alır. Her sınıftan 2 temsilci seçilir. Ayrıca okul genelinde PTA için dört görevli seçilir (Peak, 2020).

Anneler, okul ücretlerinin ve diğer farklı ücretlerin toplanmasında destek olmaktadır. Ayrıca projelerin planlanmasında, haber bültenlerinin hazırlanmasında ve gezilerin düzenlenmesinde de yardımcı olmaktadır. Bu kurumlarda iyi bir öğrenme ortamı yaratmak için destek çalışmaları yaparak, faaliyetlere ve öğretmenlere saygı göstermeleri velilerin ve öğrencilerin sorumluluğu olarak görülmektedir. Annelerden bu noktada bazı görevlerde beklenmektedir. Bunlardan biri çocuklarını her gün düzgün ve temiz bir forma ile okul kapısına götürmeleridir. Diğerleri ise çocuklar için sağlıklı ve dengeli beslenme kutuları hazırlamalarıdır. Buna yönelik program ve kitaplarda mevcuttur. İyi beslenmenin ise az miktarda çeşitli besinler tüketilerek olacağı savunulmaktadır (Peak, 2020).

Okul öncesi eğitim kurumlarında her gün okul ve ev arasında gidip gelen bir iletişim defteri (renraku cho) vardır. Bu deftere çocukların sağlığı, ruh hali, beslenmesi gibi günlük kayıtları not edilir (Tobin, vd., 2018).

Her gün çocuğu uygun bir şekilde donatarak okula göndermek için önemli bir hazırlık yapmak gerekmektedir. Bu noktada aylık program ve diğer iletişim yollarıyla anneler ne göndermesi (boya önlükleri, judo kıyafetleri vb.) gerektiği noktasında uyarılır. Ayrıca, okul formaları, el havluları ve oturma minderleri düzenli olarak yıkanması için eve gönderilip, okula geri getirilmelidir. Bunlara

ek olarak okulun ilk gününden itibaren çocukla gönderilen bütün malzemeler (kıyafetler, kalemler, beslenme kutusu vb.) etiketlenmelidir (Peak, 2020).

Japonya’da öğretmenler, ailelerle iletişimi geliştirmek için her okul sürecinde en az bir kez çocukların evini ziyaret etmektedirler. Böylece hem ailelerle tanışmakta hem de ev koşullarını görmektedirler. Olumsuz şartlara sahip ailelerin koşulları göz önünde bulundurularak, çoğu öğretmen olumlu fırsatlar için rutinlerde çocuklar için uygun ayarlamalar yapmaktadır (Cummings, 2014).

Japonya ve Türkiye Karşılaştırması

Tablo 4. Küçük çocukların okullaşma oranları (2021)

Ülke	2 yaş	3 yaş	4 yaş	5 yaş
Japonya	62	88	97	97
Türkiye	0.7	6	20	67

Tablo 4’te ülkelerin okul öncesi dönemde yaklaşık olarak okullaşma oranları yüzdelikleri verilmiştir. Japonya’nın yaklaşık olarak okullaşma oranı 2 yaş %62, 3 yaş %88, 4 yaş %97 ve 5 yaş %97’dir. Türkiye’nin yaklaşık olarak okullaşma oranı 2 yaş %0.7, 3 yaş %6, 4 yaş %20 ve 5 yaş %67’dir (OECD, 2023).

OECD (2023) raporuna baktığımızda tüm ülkelerdeki okul öncesi öğretmenlerinin %96’sının kadın olduğu ifade edilmektedir. 2013 yılında okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun kadın olduğu göz önüne alındığında, erkek öğretmenlerin artması yönünde çok yavaş bir ilerleme kaydedilmiştir. Bu oran aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitim Kadrolarında Erkek Öğretmen Oranı

Ülke	2013	2021
Japonya	3	3.1
Türkiye	5	6

Japonya’nın ve Türkiye’nin Eğitim Sisteminin belirlenen amaçları birbirine benzerlik göstermektedir (Sakai, 2006). Amaçlarda genel olarak bilinçli, saygılı, demokratik ahlaklı bireyler yetiştirerek toplumun refah, mutluluğuna ve kalkınmasına katkı sağlamak hedeflenmektedir (Kıral and Kıral, 2009). Genel olarak her iki ülkenin de bilinçli bireyler yetiştirerek, toplumun refah düzeyini daha iyi seviyeye getirmeyi hedeflediği görülmektedir. Ayrıca, bireylerin gelişimine, çalışkanlık ve adalet gibi kavramları içeren karakter eğitime de önem verildiği söylenebilir (Karsak, 2018). Türk Milli Eğitim Temel Kanunu

1973'te kabul edilirken; Japonya'da 1947 yılında kabul edilmiştir (Kıral and Kıral, 2009).

Türkiye'de okul öncesi dönemde eğitim zorunlu değildir ve bu eğitim ücretsizdir. Japonya'da ise zorunlu olmamasına rağmen eğitim ücretlidir (Kıral and Kıral, 2009). Bu eğitime ayrılan bütçe Türkiye'de yaklaşık %1 iken Japonya'da %1,8'dir (Karabulut ve Temel, 2018). Japonya'da ilk resmi anaokulunun açılması 1876 yılında başlarken, Osmanlı İmparatorluğunda 1908 yıllarındadır (Sakai, 2006). Kurumlarda genel olarak sınıf mevcutlarına baktığımızda: Japonya'da en fazla 35 iken Türkiye'de 20'dir. Ayrıca kurumlarda eğitim dönemi Japonya'da Nisan- Mart iken Türkiye'de Eylül- Haziran'dır (Karabulut ve Temel, 2018).

Her iki ülkede de öğretmen olabilmek için atama sınavı yapılmaktadır. Ortak olarak sınavların içeriği alan dersleri, genel kültür ve meslek derslerini içermektedir. Fakat Türkiye'de çoktan seçmeli sınav olurken; Japonya'da çoktan seçmeli, beceri testi, yazılı sınav ve örnek ders anlatımı da bulunmaktadır. Ayrıca her iki ülke de hizmet içi eğitimlere önem vermektedir. Japonya'da yeni atanan öğretmenler ilk yıl stajyer öğretmen olarak ifade edilmektedir. Türkiye'de ise aday öğretmen denilmektedir (Abbasioglu, 2017; Lekesiz, 2023).

KAYNAKÇA

- A day in the kindergarten program (2019). Erişim Adresi <http://tips-japan.com/index.php?Daily%20Schedule>
- Abbasioglu, E. (2017). *Japonya ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama sisteminin Türkiye ile karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Abumiya, M. (2011) *Preschool education and care in Japan*. Erişim Adresi <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/>
- Aktan, O. ve Akkutay Ü. (2014). OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim. *Asya Öğretim Dergisi*, 2 (1),64-79.
- Baydilek, Nisa B. (2015). Japonya’da okul öncesi eğitim. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 1-13.
- BBC (2023). Japan country profile. Erişim Adresi [Jahttps://www.bbc.com/news/world-asia-pacific-14918801](https://www.bbc.com/news/world-asia-pacific-14918801)
- Cummings, W. K. (2014). *Education and equality in Japan* (Vol. 869). Princeton university press.
- Dağal, A.B. (2019). Dünyada erken çocukluk eğitimi. A. Yıldırım (Ed.). *Erken Çocukluk Eğitime Giriş* içinde (sf. 96-118). Pegem Akademi.
- Ekinci, A. (2010). Japon eğitim sisteminden Türk eğitim sistemine iyi örnekler. *Milli Eğitim*, 188, 32-49.
- Gül,A. C. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda’nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 63-72.
- Hegde, A. V., Sugita, C., Crane-Mitchell, L., & Averett, P. (2014). Japanese nursery and kindergarten teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 301-314.
- İpek, C. (2001). Japonya’da yerel yönetimler ve eğitim. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2 (2), 175- 185.
- Jacobs, D.B. (2012). Japonya’da fen ve fizik öğretmenlerinin mesleki gelişimi ve mesleki gelişimde Japon yaklaşımı: “Ders Araştırması”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (2), 33-54.
- Japonya bayrağı ve Japon milli marşı (2017). Erişim Adresi <https://www.asialogy.com/japonya-bayragi-ve-japon-milli-marsi/>.
- Japonya Büyükelçiliği (2021). Erişim Adresi https://www.tr.emb-japan.go.jp/itprtop_tr/index.html
- Karabulut R. ve Temel, F. (2018) Türkiye ve Japonya okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. Erişim Adresi

[https://www.academia.edu/38209994/TÜRKİYE ve JAPONYA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI.pdf](https://www.academia.edu/38209994/TÜRKİYE_ve_JAPONYA_OKUL_ÖNCESİ_EĞİTİM_SİSTEMLERİNİN_KARŞILAŞTIRILMASI.pdf)

- Karsak, H. G. O. (2018). Japon eğitim sistemine genel bir bakış. *Turkish Studies*, 13(4), 965-997.
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2009). Japonya ilköğretim sistemi ve Türkiye ilköğretim sisteminin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 53-65.
- Kitano, S. (2011). Current issues in assessment in early childhood care and education in Japan. *Early Child Development and Care*, 181(2), 181-187.
- Koç, K. (2020). Ülke tanıtımı Japonya. *Asya Araştırmaları Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 125-134.
- Lekesiz, A. (2023). *Çin, Singapur, Estonya, Japonya ve Finlandiya'nın eğitim yönetimi ve politikalarının Türkiye ile karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Mete, A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya' da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 860-878.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2008). Course of study for kindergarten. Erişim Adresi: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1373859.htm>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (t.y.). Special needs education. Erişim Adresi: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1373858.htm>
- Numano, T. (2012). *Special needs education in Japan*. Erişim Adresi <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/index.html>
- OECD (2023). Education at a Glance. Erişim Adresi https://www.oecd.org/en/publications/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602.html
- Orakçı, Ş. (2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 3 (2), 26-43.
- Özen, R., Akkutay Ü., Cafoğlu, Z., Çeliköz N. ve Erişen Y. (1996). *Japon Eğitim Sistemi*. Ümit Vakfı: İstanbul.
- Pay, G. (2018). Japonya'da okul öncesi eğitim. Erişim Adresi <https://bilimdili.com/toplum/egtbil/japonyada-okul-oncesi-egitim/>

- Peak, L. (2020). *Learning to go to school in Japan: The transition from home to preschool life*. University of California Press.
- Ramazan, M.O. ve Sakai, A. (2017). A comparison of Japanese and Turkish mothers' views about self care skill acquisition age and their expectations from preschools. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (3), 188-200.
- Saito, Y. (2009). Education in Japan: past and present. *Policy and Practice of Early Childhood Education and Care across Countries*, 14.
- Sakai, A. (2006). *Japonya ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin tarihsel gelişimi ile Japon ve Türk annelerin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saracaloğlu A. S. (1992). *Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. Ege Üniversitesi Basımevi: İzmir.
- Saracaloğlu, A. S. (1991). Türkiye ve Japonya'da üniversiteler ile öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci seçimi. *Eğitim ve Bilim*, 15(80).
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2018). *Preschool in three cultures revisited: China, Japan, and the United States*. University of Chicago press.
- Uçar, R. ve Uçar, İ. H. (2003). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: çeşitli açılardan Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 1-18.
- Web Japan. Erişim Adresi <http://web-japan.org>
- Yaman, B. (2018). *Türkiye, Almanya, Fransa, Çin ve Japonya’da öğretmen yetiştirme* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yoleri, S. (2010). Dünya’da ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin bugünkü durumu. S.Tümkaya ve F. Gülaçtı (Eds.). *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde (sf.104-142). Nobel Yayın.

Bölüm 3

Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Yönetim ve Liderlik

Hasan ALTUNTAŞ¹

Nuri BALOĞLU²

¹ Doktorant, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye,
hasanaltuntass@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0004-5376-0449

² Prof. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
nbaloglu@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7982-2116

GİRİŞ

Türkiye’deki eğitim süreçlerinin etkin bir şekilde işletilmesinde kilit bir unsur olan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) taşra teşkilatı, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin oluşturduğu bir yapılanmadır. Taşra teşkilatını oluşturan bu müdürlükler, eğitim politikalarının uygulanmasını, yerel ihtiyaçların belirlenmesini, okulların yönetim ve idaresini sağlamayı ve öğrencilerin eğitim kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. İl ve ilçe millî eğitim müdürlükleri, Türkiye’de eğitim alanındaki üst düzey yönetim birimlerinden biri olmakla beraber MEB’in yönetiminde ve denetiminde çalışmaktadırlar. İl millî eğitim müdürlükleri, il sınırları içindeki tüm okulların, öğretmenlerin, öğrencilerin ve eğitim çalışanlarının yönetiminden, ilçe millî eğitim müdürlükleri ise, illerin kendi sınırları içinde bulunan her bir ilçedeki okulların yönetimi ve denetimiyle görevlidirler.

İl ve ilçe millî eğitim müdürlükleri, MEB tarafından belirlenen eğitim politikalarını uygulamak ve yerel ihtiyaçlara göre uygun eğitim programlarını planlamak, geliştirmek ve uygulamakla yükümlüdür. Bu müdürlükler, okulların ve öğrencilerin eğitim standartlarını yükseltmek, öğretmenlerin eğitimlerini ve gelişimlerini takip etmek, okullarda eğitim kalitesini artırmak, öğrenci kayıtlarını düzenlemek ve eğitim bütçelerini yönetmek gibi önemli görevleri yerine getirmektedirler. Ayrıca, eğitim sistemi içindeki sorunları belirlemek ve çözmek, okullar arasındaki koordinasyonu sağlamak, öğrenci ve veli taleplerine cevap vermek, öğrencilerin gelecekteki kariyerlerine yönelik danışmanlık hizmetleri sunmak gibi birçok önemli görevi de yerine getirmektedirler.

MEB taşra teşkilatı, eğitim politikalarının uygulanması ve eğitim kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynamakla birlikte ülkedeki tüm il ve ilçelerde faaliyet göstermektedir. Her bir il ve ilçenin eğitim ihtiyaçlarını gidermeye yönelik planlamalar yapmakta ve bu amaçların gerçekleştirilmesi için okul yöneticileri ve öğretmenlerle yakın iş birliği içerisinde çalışmaktadırlar. Ayrıca eğitim faaliyetlerinin kalitesini artırmak için farklı stratejiler belirlemektedir. Eğitimle ilgili sorunların tespit edilmesi ve çözümlenmesi konusunda da önemli bir rol oynayan taşra teşkilatı eğitim alanında yapılan araştırmaları takip ederek okullarda meydana gelmiş ya da gelebilecek sorunları tespit ederek çözer ve çözüm önerileri sunar.

1. Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı

Başaran’a (1996) göre eğitim sistemini, temel sistemler, aracı üst sistemler ve üst sistemler olmak üzere üç düzeyde incelemek mümkündür. Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yaygın eğitim ve hizmet içi eğitim merkezleri, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, bağımsız bölümler vb. kurumlar temel sistemleri

oluştururken; il ve ilçe millî eğitim örgütleri, yurt dışı eğitim temsilcilikleri ve üniversite rektörlükleri aracı üst sistemleri oluşturmaktadır. Üst sistemleri ise MEB merkez örgütü, Yüksek Öğretim Kurulu ve Üniversitelerarası Kurul kapsamaktadır. MEB'in il ve ilçe düzeyindeki örgütlenmesi olan millî eğitim müdürlüklerini aracı üst sistemler olarak tanımlayan Başaran (1996), bu kurumları, merkezden gönderilen yönetim kararlarını etkin bir şekilde hayata geçiren ve kendi yetki sınırları dahilinde yönetim kararları alabilen güçlendirici hizmet birimleri olarak ifade etmektedir.

Bakanlıkların teşkilatlarını, hizmet birimlerini düzenleyen 10 Temmuz 2018 tarihli 1 No'lu Cumhurbaşkanlığı kararnamesi 327. maddesinde MEB taşra teşkilatı ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır:

“Bakanlık, taşra teşkilatı kurmaya yetkilidir. Her ilde ve ilçede bir millî eğitim müdürlüğü kurulur. İlçe millî eğitim müdürlükleri, görev ve hizmetleri yürütürken il millî eğitim müdürlüklerine karşı da sorumludur. İl ve ilçelerin sosyal ve ekonomik gelişme durumları, nüfusları ve öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak, bu müdürlükler farklı tip ve statülerde kurulabilir ve bunlara farklı yetkiler verilebilir. İş durumuna ve ihtiyaca göre millî eğitim müdürlüklerine bağlı olarak ayrı il ve ilçe birimleri de kurulabilir” (1 sayılı CK,2018, Md.327).

Bu maddeye göre, MEB, ülke genelinde eğitim hizmetlerinin etkin ve eşitlikçi bir şekilde sunulması amacıyla taşra teşkilatını oluşturma yetkisine sahiptir. Bu kapsamda her il ve ilçede kurulan millî eğitim müdürlükleri, eğitim faaliyetlerinin yerel düzeyde yönetilmesinden sorumludur. İlçe millî eğitim müdürlükleri, üst bir yapı olan il millî eğitim müdürlüklerine bağlı olarak görev yapar ve bu müdürlükler aracılığıyla MEB'in genel politikaları doğrultusunda hareket eder. Böylece, ülke genelinde eğitim hizmetlerinin koordinasyonu sağlanır ve merkeziyetçi bir yönetim anlayışı benimsenir.

1.1. Amaç

MEB'in yerel düzeydeki temsilcileri olan il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri, taşra teşkilatını oluşturmaktadır. İl müdürlükleri, bakanlıktan gelen görevleri yönetmeliklere uygun şekilde yapmakta ve ilçeler arasında bilgi akışını sağlamaktadır. İlçe müdürlükleri ise okulların idarî personeliyle iş birliği yaparak koordinasyonu ve planlamayı yönetmektedir (Bağlıbel vd., 2010).

MEB'in belirlediği eğitim vizyonunu yerel düzeyde hayata geçirmekten sorumlu olan il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, eğitim kurumlarının yönetim ve denetim süreçlerinde aktif rol oynar. Bu müdürlükler, eğitim sisteminin bütünlüğünü sağlayarak, eğitim kalitesini artırmayı ve öğrencilerin gelişimine katkı sağlamayı hedefler. Bu amaçla, eğitim kurumlarının fiziksel koşullarını iyileştirmek, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yönelik programlar geliştirmek gibi çeşitli faaliyetlerde bulunurlar. (Başaran, 1996; Cafoğlu, 1996; Kaya, 1999; Kırıl, 2021).

İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin nasıl çalışacağı ve ne gibi konularda karar alabileceği, 28471 sayılı Yönetmelik ile detaylı bir şekilde düzenlenmiştir. Yönetmeliğin ilgili maddesi şöyledir:

MADDE 5 – (Değişik:RG-20/9/2015-29481) (1) İl millî eğitim müdürlüğü, illerde (merkez ilçeler dahil) doğrudan il millî eğitim müdürüne bağlı birimler/bürolar ile şube müdürü kadro sayısına göre birleştirilerek veya ayrılarak teşkilatlandırılan şube müdürlükleri; ilçe millî eğitim müdürlüğü ise ilçelerde, doğrudan ilçe millî eğitim müdürüne bağlı özel büro ile şube müdürü kadro sayısına göre birleştirilerek veya ayrılarak teşkilatlandırılan şube müdürlükleri eliyle millî eğitim hizmetlerini yürütür.

Söz konusu yönetmeliğin 6. Maddesi, millî eğitim müdürleri, müdür yardımcıları ve şube müdürlerinin görev, yetki ve sorumluluklarını şu şekilde tanımlar:

MADDE 6 – (1) (Değişik: RG-20/9/2015-29481) Millî eğitim müdürleri, Bakanlığın eğitim politikaları ve stratejik planlarını, mevzuat ve programlar doğrultusunda yönetmek, yönlendirmek, denetlemek ve koordine ederek etkin ve verimli bir şekilde yerine getirmek ile görevli ve sorumludurlar. Millî eğitim müdürleri, bu görevlerini il ve ilçe yöneticileri arasında yapacakları iş bölümü çerçevesinde yürütür.

(2) İl millî eğitim müdür yardımcıları, sorumluluklarına verilen görevleri yapmak, hizmetler arasında uyumlu iş birliği ve çalışma düzenini sağlamak, il müdürlüğü adına toplantılara katılmak, yazışmaları ve belgeleri il müdürü adına imzalamak, il müdürlüğüne vekâlet etmek ve millî eğitim müdürü tarafından verilen diğer görevleri yürütmekle görevli ve sorumludurlar.

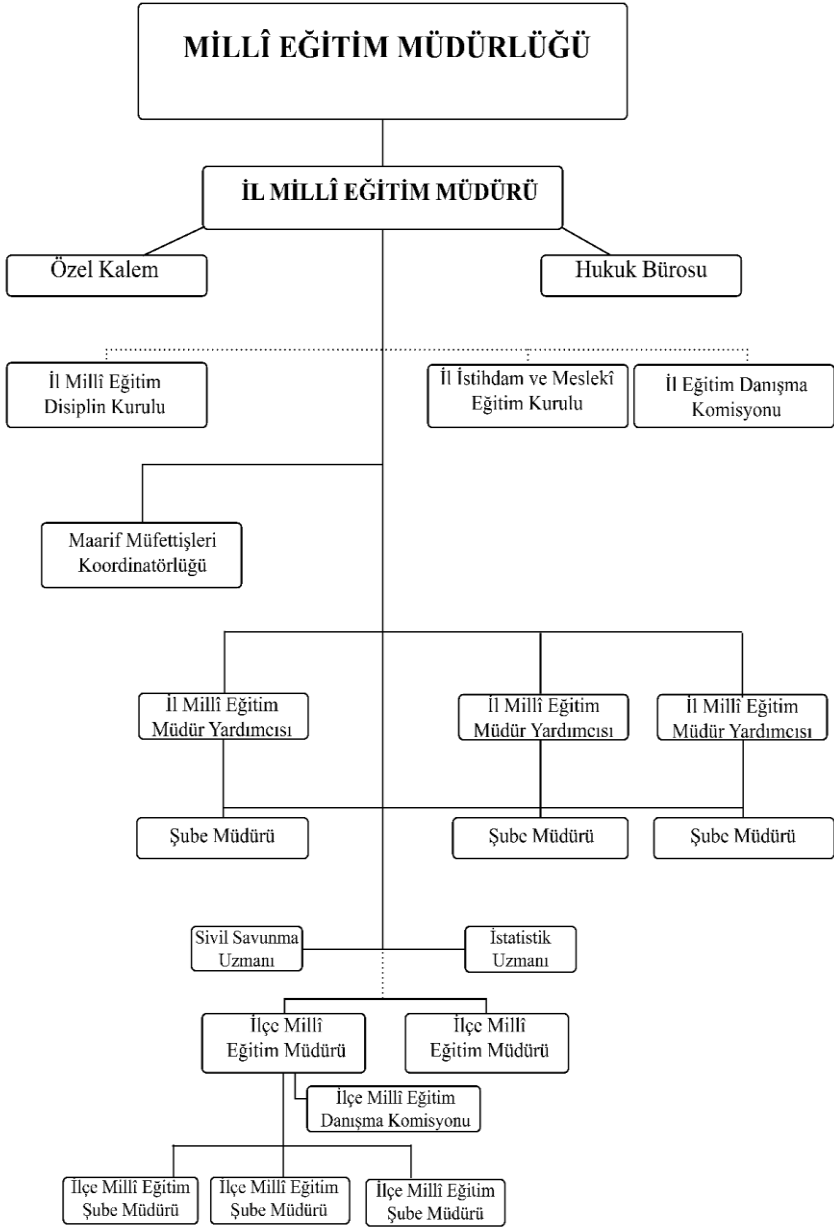
(3) (Değişik: RG-20/9/2015-29481) İl/ilçe millî eğitim şube müdürü, sorumluluğuna verilen hizmetleri yürütmek millî eğitim müdürlüğü adına toplantılara katılmak, doğrudan millî eğitim müdürüne bağlı birimler/bürolar hariç, birimlerle/bürolarla ilgili yazışmaları ve belgeleri millî eğitim müdürü adına imzalamak, ilçe millî eğitim müdürlüğüne vekâlet etmek ve millî eğitim müdürü tarafından verilen diğer görevleri yürütmekle görevli ve sorumludurlar.

Mevzuatta da ifade edildiği gibi illerdeki tüm eğitim işlerinden sorumlu olan kişiler il millî eğitim müdürleridir. İl millî eğitim müdürleri aynı zamanda müdürlüklerinin hizmetleri verimli bir biçimde yerine getirmesinden de mesuldür. Müdürlüklerin hizmet birimleri eğitim-öğretim işinden, inşaata kadar geniş bir yelpaze içermekte, il millî eğitim müdürleri de bizzat bu görevleri yerine getirirken aynı zamanda astlara da liderlik etmek durumunda kalmaktadır (Ağar, 2019).

1.2. Yapı

MEB, büyük bir kurum olduğu için işlerini daha düzenli yürütmek amacıyla merkezi, taşra ve yurtdışı olmak üzere üç farklı yapıya bölmüştür. Bu sayede, birimler arasındaki görev çakışmaları önlenmiş ve kurumun etkinliği artırılmıştır. Bakanlık düzeyindeki eğitim politikalarının etkili bir şekilde uygulanması ve olası sorunlara çözüm getirecek adımların atılması bu teşkilatlara verilen yetkilerle sağlanmaya çalışılmaktadır.

Şekil 1’ de MEB taşra teşkilatlanmasına ait şema verilmiştir.



Şekil 1. Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı

MEB, yerel yönetimlerin eğitim hizmetlerini yürütmelerine imkân vermek amacıyla "merkezden yönetim" prensibini benimsemiştir. Bu prensip, MEB'in merkezden yürüttüğü genel politikaları taşra teşkilatları aracılığıyla yerine getirilmesini sağlamaktadır (Erdem, 2021). Türkiye'de eğitim yönetimi, merkezi bir yapıya sahip olmakla birlikte, yereldeki ihtiyaçlara cevap verebilmek için il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla yürütülür. Bu müdürlükler, mülki idare amirlerinin (vali ve kaymakam) koordinasyonunda faaliyet gösterir ve kendilerine bağlı tüm eğitim kurumlarının eğitim-öğretim faaliyetlerini planlar, organize eder ve denetler. İl milli eğitim müdürlükleri, bir ildeki tüm eğitim kurumlarının en üst yönetim birimi olarak kabul edilir. Her il sınırları içinde bir İl Millî Eğitim Müdürlüğü bulunur ve bu müdürlükte bir müdür, bir ya da daha fazla müdür yardımcısı, şube müdürleri ve ilgili diğer personeller çalışır. İl Millî Eğitim Müdürlükleri, ildeki tüm eğitim kurumları için genel politika, program ve standartları belirler, eğitim politikalarının yerine getirilmesini sağlar ve ildeki okulların ve eğitim kurumlarının performansını değerlendirir.

İlçe milli eğitim müdürlükleri, il milli eğitim müdürlüklerinin yereldeki uzantıları olarak kabul edilir ve ilçelerdeki eğitim hizmetlerinin planlanması, organize edilmesi ve denetlenmesinden sorumludur. Kaymakamlığa bağlı olarak çalışan bu müdürlükler, ilçedeki tüm eğitim kurumlarının yönetsel, pedagojik ve idari işlerini yürütür (Şişman, 2004). Öğretmen atamaları, öğrenci kayıtları, okul denetimleri ve eğitim materyalleri temini gibi konularda yetkili olan ilçe milli eğitim müdürlükleri, aynı zamanda ilçedeki eğitimle ilgili tüm paydaşlarla (öğretmenler, veliler, sivil toplum kuruluşları vb.) iş birliği yapar. Hem il hem de ilçe müdürlükleri ayrıca eğitim bütçesi, eğitim araç-gereçleri ve eğitim kaynaklarının yönetiminden sorumludur. Bu müdürlükler, öğrencilerin ve eğitim kurumlarının ihtiyaçlarına göre eğitim programları sunulması, öğretim materyalleri temin edilmesi vb. gibi işlerin yönetilmesini ve bu kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını sağlar.

Taşra teşkilatında eğitim faaliyetleri hizmetleri ile ilgili bir diğer yapılanma da il millî eğitim danışma komisyonudur. Valinin başkanlığında, çeşitli kurum ve kuruluş temsilcileri ile veliler, öğretmenler ve öğrencilerden oluşan komisyon eğitim ve öğretim hizmetlerinin aksatılmadan yürütülmesi için doğabilecek sorunlara çözüm önerileri hazırlar. Yılda en az iki kez toplanır ve toplantı gündemi il millî eğitim müdürü tarafından belirlenir. Kararları tavsiye niteliğindedir (R.G., 28471, 18 Kasım 2012).

1.3. Süreç

Millî eğitim taşra teşkilatı, personel, bütçe yatırım, eğitim-öğretim, yönetim, rehberlik, teftiş ve soruşturma hizmetleri olmak üzere birçok alanda faaliyet

göstermektedir. Bu hizmetlerin temel amacı, eğitim hizmetlerinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesini sağlamaktır. Kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve genelgeler gibi hukukî düzenlemeler ile belirlenmiş olan görevler doğrultusunda hareket eden taşra teşkilatı, eğitim araç ve gereçleri ile ilgili tedbirleri de alarak eğitimin geliştirilmesi için tekliflerde bulunmaktadır (Karadağ, 2013).

Yönetim süreçlerini ele alan Bursalıoğlu (2008), Aydın (2000) ve Kaya (1999) gibi önemli kaynaklar, bu süreçleri karar, planlama, örgütleme, iletişim, koordinasyon, etkileme ve değerlendirme olmak üzere yedi temel başlık altında incelemişlerdir. Karar verme sürecinde, taşra teşkilatı yöneticileri, öğretmenler ve diğer personel, eğitim hizmetlerinin kalitesini artırmak ve öğrenci başarısını yükseltmek için en uygun kararları alırlarken; planlama sürecinde hizmetlerinin kalitesini artırmak ve öğrenci başarısını yükseltmek için belirlenen hedeflere ulaşmayı sağlayacak uygun planlar yaparlar.

MEB taşra teşkilatının faaliyetlerini koordine etmek ve yürütmek için organizasyon becerisi, personel arasında bilgi alışverişi ve koordinasyon sağlamak için iletişim gereklidir. Uygun iletişim stratejilerinin seçimi taşra teşkilatının farklı birimleri arasında koordinasyonu sağlamak için de gereklidir. Velilerde ve öğrencilerde farkındalık yaratmak ve onları eğitim hizmetlerine yönlendirmek etkileme ile olur. Etkileşim sürecinde yöneticiler, öğretmenler ve diğer personel, toplumla etkileşim kurarak, eğitim hizmetlerinin kalitesini artırmak ve öğrenci başarısını yükseltmek için farkındalık yaratarak veli ve öğrencileri eğitim hizmetlerine yönlendirmektedirler. Son olarak hedeflere ulaşım ulaşılmadığını belirlemek ve gerektiğinde düzeltici önlemler almak için değerlendirme yapılır. Bu bağlamda MEB'in taşra teşkilatının süreç boyutunu, bakanlığın ana politikalarını taşra teşkilatına yansıtmak, politikaları uygulamak ve denetlemek olarak tanımlamak mümkündür. Taşra teşkilatları eğitim hizmetlerinin kalitesini arttırmak, eğitim standartlarını yükseltmek, öğrencilerin eğitim ve öğretim hayatlarında daha başarılı olmalarını sağlamak için bir dizi süreci yürütmektedirler. Bu süreçler arasında okul incelemeleri, öğretmen atama ve yer değiştirme işlemleri, bütçe yönetimi, eğitim materyallerinin temini, öğrenci kayıt ve yerleştirme işlemleri, sınavların yapılması ve sonuçlarının değerlendirilmesi, veli-öğrenci-öğretmen ilişkilerinin düzenlenmesi ve diğer idari işlemler yer almaktadır.

MEB taşra örgütlenmeleri, öğrencilerin eğitimlerinin yanı sıra sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının da karşılanması için rehberlik hizmetleri sunmakta ve öğrencilerin okul dışındaki faaliyetlerine destek olmaktadır. Bölgesel özelliklere uygun olarak farklı eğitim politikaları ve programları geliştirerek bu programların uygulamasını sağlayabilir.

1.4. İklim

Örgüt iklimi genellikle üç boyut altında incelenir ve bu boyutlar birbirleriyle etkileşim içindedir. Bunlar:

1. Bireye ilişkin özellikler: Örgütün çalışanlarına karşı gösterdiği davranışlar, çalışanların birbirleriyle ilişkileri, çalışanların örgüte bağlılık düzeyi, iş tatmini, motivasyon ve stres düzeyleri gibi faktörleri içerir.
2. Örgüte ve örgütsel süreçlere ilişkin özellikler: Örgütün amaçlarına ulaşmak için kullanılan yöntemler, örgüt kültürü, örgütsel yapı, yönetim yaklaşımları, iş yükü, ödüllendirme sistemleri ve iş yaşamı denge programları gibi faktörleri içerir.
3. Çevreye ilişkin özellikler: Örgütün bulunduğu fiziksel, sosyal ve ekonomik çevrenin özellikleri, örgütün faaliyet gösterdiği sektördeki rekabet koşulları, yasal düzenlemeler ve diğer dış faktörleri içerir.

Her ne kadar boyutlar farklılık gösteriyor olsa bile, her örgütün kendi üyelerinin gereksinimlerini karşılamak ve olumlu bir iş ortamı yaratmak için bir iklim oluşturması ve sürdürmesi gerekmektedir (Ertekin, 1978).

Örgüt iklimi, iletişim, eğitim, motivasyon, performans gibi faaliyetleri etkilemektedir. İyi bir iklim, çalışanlar arasında anlayış ve güvenin hissedildiği bir ortam oluşturur. Etkili iş birliği ve verimli çalışma için örgüt ikliminin geliştirilmesi gerekmektedir. Yönetim, çalışanların verimli çalışmasını sağlayacak motivasyonu yüksek bir ortam yaratmalıdır. Çünkü örgütsel amaçlara ulaşmak için iş doyumu ve başarıyı etkileyen çalışma ortamı önemlidir (Dinibütün, 2013). Kaya vd.'ye (2010) göre örgüt ikliminin boyutları “yönetim desteği”, “yönetim yeteneği”, “dengeli iş yükü”, “görevin belirginliği” “iş arkadaşları ile uyum”, “koordinasyon”, “etik” ve “katılım” olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada bahsi geçen yönetim desteği taşra teşkilatı yöneticilerinin örgütteki dinamizmi artırmak için çalışanlara destek olması şeklinde yorumlanabilir. Bu destek, maddi ve manevi destek şeklinde olabileceği gibi, prosedürlerin ve kuralların esnetilmesi şeklinde de olabilir. Yönetim yeteneği, yöneticilerin çalışanları motive etme, onların gelişimine katkı sağlama, takım çalışmasını teşvik etme, hedeflere ulaşmak için etkili stratejiler geliştirme ve değişime uyum sağlama gibi çok yönlü bir beceri kümesidir. Bu yetenek, çalışanlarla etkili iletişim kurma, adil ve şeffaf bir çalışma ortamı oluşturma, sorun çözme ve karar alma gibi unsurları da içerir. İş yükü baskısı, çalışanların belirli performans standartlarına göre yeterli zamanın ayrılıp ayrılmadığıyla ilgilidir (Koys ve DeCotiis, 1991). Bu baskının önemli bir stres faktörü olduğu bilinmektedir (DeFrank ve Ivancevich, 1998). Uyum, yönetici ve çalışanlar arasında kurulan güçlü bir bağlıdır. Bu bağ, karşılıklı güven, saygı ve anlayış

üzerine kurulur ve organizasyon hedeflerine ulaşmak için herkesin aynı yönde çabalamasını sağlar. Örgüt iklimi ise, bu bağın ne kadar güçlü olduğunun bir göstergesi olup, çalışanların organizasyon değerlerine ne kadar inandığını ve bağlılık duyduğunu yansıtır (Van Vianen ve Prins, 1997). Bu nedenle, örgüt iklimi davranışlara yön veren normlar ve beklentiler yaratarak örgütün etik doğasını şekillendirebilmektedir (Schneider ve Reichers, 1983).

MEB taşra teşkilatının örgüt iklimi, iller ve ilçeler arasında farklılık gösterebilir. Genel olarak, taşra teşkilatı çalışanları arasında iş birliği ve dayanışma kültürünün yaygın olduğunu söylemek mümkündür. Eğitim hizmetlerinin yürütülmesi için yoğun çalışma temposu ve iş yükünün fazlalığı çalışanlarda stres ve baskı hissedilmesine neden olabilmektedir. Bu yüzden, MEB hem merkez hem de taşra teşkilatı çalışanlarının ihtiyaçlarına yönelik düzenli olarak eğitim ve gelişim programları sunmalı ve çalışanların üzerindeki stres ve baskıyı azaltacak önlemlere başvurmalıdır. MEB merkez ve taşra teşkilatı gibi eğitim politikalarının belirlenmesinde ve uygulanmasında önemli rol oynayan kurumların uzun süreli başarısı, birçok içsel ve dışsal faktöre bağlıdır. Teknolojik gelişmeler, demografik değişimler, toplumsal beklentiler ve ekonomik koşullar gibi dışsal faktörlerin yanı sıra, kurum içi iletişim, çalışan memnuniyeti, liderlik, stratejik planlama gibi içsel faktörler de kurumun başarısını etkileyen önemli değişkenlerdir. Günümüzün dinamik iş ortamında kurumların başarılı olabilmesi için hem içsel hem de dışsal faktörleri etkili bir şekilde yönetebilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, kurumların insan kaynaklarını etkin kullanmaları ve çalışan memnuniyetini sağlayacak olumlu bir kurum iklimi oluşturmaları, rekabet avantajı elde etmeleri için vazgeçilmezdir. Olumlu bir iklim, çalışanların motivasyonunu artırır, verimliliği yükseltir ve kuruma olan bağlılıklarını güçlendirerek kurumun uzun vadeli başarısına katkı sağlar.

2. Liderlik

Liderlik farklı disiplin alanlarında farklı şekillerde tanımlanmış bir kavramdır. Lider, Türkçe'de genellikle "bir kurumun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kişi, önder veya şef" anlamlarında kullanılmakta; bir kişinin lider olarak kabul edilme durumunu ve önder olma rolü ise liderlik olarak ifade edilmektedir (Yüksel, 2006). Drucker'e (1996) göre lider takipçisi olan kişilerdir. Sims, Faraj ve Yun'a (2009) göre lider, kullandığı çeşitli yöntemler ve stillerle takipçilerinin fikir ve eylemlerini etkileyen kişidir.

Liderlik, insanları belirli hedefler doğrultusunda bir araya getirme ve bu hedeflere ulaşmak için onları harekete geçirme sürecidir (Eren, 2008). Bu süreçte lider, kendini samimiyetle takipçilerine ulaştırabilme kabiliyetine sahip olmalıdır (Bakan, 2008). İbicioğlu, Özmen ve Taş'a (2009) göre liderlik aynı zamanda bir

sosyal grupta belirli bir kişinin öne çıkmasıdır. Lider, örgüt üyelerini ortak bir vizyon ve hedef doğrultusunda bir araya getirerek, onların çabalarını koordine eden ve motive eden, böylece örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlayan kişidir. (Özkalp ve Kirel, 2001).

Bu farklı tanımların birleşimiyle liderliği, grup içinde öncü bir rol üstlenen bir kişinin, bilgi, yetenek ve becerilerini kullanarak insanları belli hedefler doğrultusunda buluşturma ve bu hedeflere ulaşmak cesaretlendirip harekete geçirme süreci olarak tanımlamak mümkündür. Lider, takipçilerine samimiyetle ulaşabilme, farklı durumların gerektirdiği uygun davranışlar sergileyebilme ve takipçilerini hedeflere yönlendirebilme yeteneklerini kullanarak örgüt veya grup faaliyetlerini etkiler.

Çetin'e (2021) göre süreklilik perspektif açısından değerlendirildiğinde örgüt hiyerarşisi içindeki konumu ne olursa olsun tüm liderler birbirine benzer görevleri yapmakta ve bu görevleri icra ederken de bazı yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Süreksizlik perspektifi açısından değerlendirildiğinde ise hiyerarşik konumları farklı olan liderlerin sorumluluk alanlarının, görevlerinin, karşılaştıkları fırsat ve tehditlerin de farklı olduğu anlayışı hakimdir. Hunt tarafından geliştirilen Çok Katmanlı Liderlik Modeli, hiyerarşik düzey farklılıklarının liderlik üzerindeki etkisini en iyi açıklayan modellerden biridir. Bu model, Jaques'in katmanlı sistemler kuramından yola çıkarak liderliği etkileyen çevresel ve örgütsel faktörleri sistem düzeyinde liderlik, örgütsel düzeyde liderlik ve alt düzey liderlik olmak üzere üç düzeyde tanımlamaktadır. Her bir liderlik düzeyinde, liderin kritik görevleri ve görevlerin gerektirdiği yeterlikler farklılık göstermektedir. Kritik görevler, liderin temel sorumluluklarıdır. Ona göre liderin başarısı ve etkinliği, her düzeydeki liderlik görevlerini yerine getirebilme yeteneğine bağlıdır (Çetin, 2021).

Jacobs ve McGee (2001) yaptıkları çalışmada örgütlerin üç katmanlı yapısını temsil eden üç genel liderlik seviyesini belirlemişlerdir. Alt seviyede liderlik, liderlerin çalışanları işe alması, işten çıkarması ve görevleri dağıtması gibi denetim işlevlerini kapsar. Orta seviyede liderlik, liderlerin operasyonel hedefler belirleyerek bu hedeflere ulaşmak için gerekli çabayı koordine ettikleri orta düzey yönetimdir. Üst düzey liderlik seviyesi, kuruluşun stratejik zirvesinde yer alan liderlerin geniş kapsamlı hedefler ve bir vizyon belirlediği, genel organizasyon için stratejik planlar hazırladığı bir düzeydir. Benzer şekilde Zaccaro ve Klimoski'de (2001) farklı örgütsel düzeylerdeki liderlerin aynı işlevleri yerine getirseler de yön belirleme, sınırları genişletme ve operasyonel bakım gibi işleri farklı şekillerde yaptıklarını söylemektedir. Bu bağlamda örgütün en üstündeki liderler, uzun vadeli hedeflere odaklanarak planlama yapmakta, fakat alt düzey liderler kısa vadeli hedeflere odaklanarak planlama yapmaktadır. Sınır genişletme

farkı, liderin kapsadığı sınırın doğasındadır. Örgütün alt kademelerindeki liderler, kendi birimleri ve diğer birimler arasındaki sınırlara odaklanırlarken, üst düzey liderler kendi birimlerini örgütün dışındaki varlıklara bağlayan sınırları aşmaktadırlar (DeChurch vd, 2010).

3. Hiyerarşik Düzey ve Liderlik Davranışları

Etzioni'ye (1961) göre liderlik, aktörlerin amaçlara araçlardan daha fazla önem verdiği durumlarda en yararlıdır. Ona göre orta düzey yöneticiler, araçlara daha çok odaklanırken, alt düzey yöneticiler daha fazla iş performansına odaklanmaktadır. Avolio ve Bass (1988) ise, bir liderlik tipi olan dönüşümcü liderliğin organizasyonun tüm seviyelerinde uygulanabileceğini, ancak üst düzey yönetimde daha sık görülebileceğini belirtmektedir. Tichy ve Uchich (1984) de, dönüşümcü liderliğin örgütlerin üst seviyelerinde daha yaygın olduğunu kabul etmektedir. Bu nedenle, dönüşümcü liderliğin örgütün tepesinde daha yaygın olması beklenir. Bunun nedeni de hiyerarşinin üst basamaklarında dönüşümcü lidere özgü davranışların etkililiğinin fazla olmasındandır (Akt. Lowe vd., 1996).

Mumford vd.'nin (2007) yaptığı bir araştırmada, liderlik yeteneklerinin örgütsel hiyerarşiye göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan çalışmada, alt, orta ve üst düzey yöneticiler üzerinde yapılmış ve liderlik yeteneklerinin, yapılan işin statüsüne ve yönetim kademesine göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca, bilişsel yeteneklerin tüm örgütsel kademelerde önemli olduğu, stratejik yeteneklerin ise özellikle üst düzey yöneticiler için kritik olduğu ortaya konmuştur.

Nicholls'a (1988) göre liderlik çalışmalarındaki kafa karışıklığının nedeni farklı bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Bakış açısındaki bu farklılıklar da üç yaygın liderlik kullanımı ortaya çıkarmaktadır. İlkinde liderlik, güç veya otorite kullanmadan bireyler üzerinde etki gücü olarak görülmektedir. Bu düzey meta liderlik olarak ifade edilmektedir. İkincisinde liderlik, bir örgütün çağın gereklerine göre değişim sağlamaya ve sonuç almaya yönelik harekete geçirici güç olarak görülmektedir. Başarılı bir örgüt yaratmayı hedefleyen bu düzey makro liderlik olarak ifade edilmektedir. Üçüncüsünde ise belirli işler veya görevler için mikro liderlik gerekmektedir. Konumları ne olursa olsun tüm liderler bu üç seviye liderlik türünü kullanmalıdır.

Nahavandi'ye (2008) göre, mikro ve makro liderlik arasında liderin kim olduğunun belirlenmesiyle ilgili fark bulunmaktadır. Mikro liderler gruba, takıma veya departmana yön veren kişilerdir ve rolleri belirgin bir şekilde tanımlanmıştır. Makro liderler ise işletme sahibi, başkan, CEO, başkan yardımcısı gibi üst düzey yöneticiler olabilmektedir. Mikro liderlik ve makro liderlik arasındaki bir diğer fark da liderin etki gücüyle ilgilidir. Mikro liderler, genellikle küçük gruplar,

departmanlar veya ekiplerle ilgilenirken, makro liderler, örgütün tümünü kapsayan bir yetkiye sahiptir. Bu daha geniş kapsam, makro liderlere birçok karar üzerinde takdir yetkisi ve güç vermektedir.

3.1. Makro Liderlik

Nicholls'a (1988) göre, makro liderlik, örgütsel başarıyı yaratan yürütme eylemiyle ilgilidir. Özer'e (2011) göre yönetim alanında yaşanan değişimler, kamuda yeni bir yönetim anlayışının gelmesine neden olmuştur. Kamu yönetimindeki geleneksel anlayışta sadece emir komuta zincirine dayanan bir yönetim biçimi hakimken, yeni anlayış şeffaflık, hesap verilebilirlik, katılım, adalet, sorumluluk gibi kavramları ön plana çıkarmaktadır. Geleneksel kamu yönetimi anlayışında yetki ve kaynaklar tek bir kişi veya kurumun elinde iken yeni kamu yönetimi anlayışında ise çalışanların yönetime en fazla katılımı sağlanmakta, kararlar birlikte alınmakta ve uygulamalar birlikte yapılmaktadır (Aktan, 2011). Başka bir deyişle, yeni kamu yönetimi anlayışında yetki ve kaynaklar tek bir elde toplanmaz, insanların katkısıyla kararlar alınır ve iletişim çok önemlidir. Yönetim yerine yönetişim terimini kullanmaya vurgu yapar. Bu terim ise, klasik yönetim anlayışından farklı olarak ortak yönetimi ifade etmektedir (Özer, 2011). Bu değişen kamu yönetimi anlayışıyla birlikte makro liderlik, örgütlerin başarısını etkileyen bir faktör haline gelmiştir. Çünkü makro liderlik, kamuda ortak yönetimi esas alan bir liderlik yaklaşımıdır. Lider konumundaki kişiler diğer çalışanlarla etkileşim halindedir ve farklı perspektifleri dikkate alarak ortak bir vizyon oluştururlar. Bu liderlik anlayışı, güçlü iletişim becerilerine dayanırken, takım çalışması ve iş birliğiyle örgütlerin başarıya ulaşmasını sağlar. Yönetim anlayışında yaşanan bu dönüşümler, dinamik, değişken ve belirsiz çevre şartlarına uyum sağlayan örgütlerin yönünü, vizyon-misyon ve hedeflerini belirleme ve bu ortak hedeflere ulaşmak için örgütlerin insan kaynağını motive etme sorumluluğunu üstlenecek makro liderlerin yetkinliklerini de önemli hale getirmektedir.

Lowe vd.'nin (1996) belirttiği gibi, örgütsel başarıda üst düzey yöneticilerin rolü her zaman ön plana çıksa da diğer yönetim kademelerinin katkıları sıklıkla göz ardı edilmektedir. Günümüzün rekabetçi iş dünyasında, örgütlerin hedeflerine ulaşabilmeleri için tüm yönetim kademelerindeki yöneticilerin etkili bir şekilde çalışması gerekmektedir. Bu bağlamda yönetim unsurlarının lider davranışları ile etkililik arasındaki ilişkinin de yönetimin üst düzeylerinde daha yüksek ve alt düzeylerde daha zayıf olması beklenmektedir. Bu durum hiyerarşinin üst basamaklarında etkililik seviyesinin daha önemli olmasından kaynaklanmaktadır.

3.2. Orta Düzey Liderlik

Sayıcı ve Sincar'a (2022) göre, orta düzey liderlik, liderliğin dağıtıldığı ve eğitim kurumlarının başarısında önemli bir rol oynadığı yeni bir yönetim yaklaşımıdır. Orta düzey liderler, dış çevre ile etkileşim halindeki sistem liderlerinden farklıdır. Teknolojiye, bilgi ve ölçme sistemlerine önem vererek alt birimlerin yapılandırılmasına öncülük etmektedirler. Başlıca görevleri, alt sistemler ile vizyon/misyon stratejileri arasındaki bağı kurmaktır. Bunun içinde sistem düzeyinde belirlenmiş olan amaç ve misyon stratejilerinin pratik uygulamalarını ortaya koyar, bunları yorumlar ve hayata geçirirler (Çetin, 2021; Hunt, 1991; Wong vd., 2003). Oshagbemi ve Gill (2004) tarafından İngiltere’de 400 işletme yöneticisi üzerinde yapılan bir araştırmada, alt ve üst kademe yönetici pozisyonundaki kişilerin liderlik stillerinin çok büyük farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Avolio ve Bass’a (1988) göre de alt kademe yöneticilerin görevleri işlevseldir. Bu yüzden düşük düzeyde dönüşümcü lider özelliği göstermeleri de doğaldır.

Çetin’e (2021) göre, orta düzey liderlerin bireysel yeterlikleri, sistem düzeyindeki liderlerin ihtiyaç duyacağı yeterliklere göre daha az karmaşıktır. Orta düzey liderler için beşerî yeterlikler önceliklidir. Örgütsel strateji ve amaçlar ile cari operasyonlar arasındaki bağlantıyı sağlarlar ve bu nedenle makro düzey liderlere kıyasla daha çok kavramsal becerilere, mikro düzey liderlere kıyasla ise daha az teknik becerilere ihtiyaç duyarlar.

3.3. Mikro Düzey Liderlik

Makro liderliğin aksine, mikro liderlik, verimli bir çalışma ortamı yaratmak ve işin yapılması esnasında istekliliği sağlamak için tercih edilen bir liderlik tarzıdır. Liderlik tarzı seçimi de astlara ve yapılan işe/göreve bağlıdır, bu nedenle durumsal ve koşulludur (Nicholls, 1988). Örgütlerde belirli bir görevin veya işin başarılmasında insanları yönlendiren kişi liderlik tarzını doğru bir şekilde ayarlamışsa, insanlar verimli bir çalışma ortamında isteyerek ve severek performans sergilerler. Göktürk ve Ağın’a (2020) göre örgütler, toplumsal gerçekliğin bir parçasıdır ve bünyesinde barındırdığı makro ve mikro ilişkilerin devamlılığı ile varlıklarını sürdürürler. Örgütlerin yapısı içeriden ve dışarıdan şekillendirilebilir ve bu durum örgüt ile aktörler arasındaki sözleşmelerin kapsamı ve sınırları belirlenirken dikkate alınabilir.

Mikro liderler; örgütün iç ve dış çevresini göz önünde bulundurarak ileride izlemesi gereken yolu belirleyen ve oluşturduğu vizyonu örgüt çalışanlarının benimsemesini sağlayan makro liderlerden farklı olarak ekip, takım veya bölümlerdeki takipçilerine liderlik ederler. Daha çok örgütün iç faktörlerini dikkate alırken, makro liderler hem iç hem de dış faktörleri değerlendirirler

(İşcan, 2002). Nicholls'a (1988) göre aslında bu liderlik biçimi, çoğu liderlik araştırmasının ve birçok liderlik davranış süreci modelinin odak noktasıdır. Meyer Burtcher vd.' ye (2016) göre, liderlik davranışları mikro düzeyde araştırılmalıdır. Çünkü mikro düzey liderlik davranışı, liderlerin takipçilerle olan gözle görülür iletişimlerini ve etkileşimlerini kapsamaktadır. Mikro düzeydeki davranışlar, girdi-çıkıtlı yaklaşımına göre davranışsal bir aracıyı oluşturur ve bu durum liderlik davranışının bir aracı olarak araştırılmasına olanak tanır.

4. Eğitim örgütlerinde Liderlik Düzeyleri

Türk millî eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı yönetim bağlamında en önemli sorunlardan biridir. Türkiye'nin geniş bir coğrafyaya sahip olmasına ve nüfusun çok olmasına rağmen merkezden yönetim anlayışı benimsenmiştir. Eğitim de bu kamu yönetimi anlayışı ile aynı doğrultudadır. MEB eğitim ile ilgili tüm yetkilere sahiptir ve eğitimin, yönetimi, denetimi ve finansmandan sorumludur. Bakanlığın merkez ve taşra örgütündeki bütün birimler eylemlerinden dolayı bakanlığa karşı sorumludur Memduhoğlu (2021). Çetin'e (2021) hiyerarşik bir yapılanmaya sahip olan Türk millî eğitim sisteminde makro, orta ve mikro düzey ayrımı hem eğitim örgütleri hem de eğitsel liderlik bakımından kabul edilebilir bir çerçeve sunmaktadır. Makro düzeydeki liderler bakan, bakan yardımcısı ve üst düzey bürokratlardan oluşmaktadır. Bu liderler eğitime yön veren politikaların oluşturulması ve hayata geçirilmesi gibi derin ve kapsamlı görevleri ifa ederler.

Çetin'e (2021) göre, orta düzey liderler, bir bölge veya il/ilçede eğitim politikalarının ve stratejilerinin hayata geçirilmesi, okullar ve diğer eğitim örgütlerinin bu amaçlar doğrultusunda faaliyet sürdürmesinin sağlanması gibi işlevleri icra eden il/ilçe eğitim yöneticileri/müdürleridir. Orta düzey liderler eğitim politikaları ile uygulayıcı birimler olarak okullar arasındaki bağlantıyı sağlayan kişilerdir. Kırıl'a (2021) göre Türkiye'de bölgesel bir yapılanmadan ziyade il ve ilçe düzeyindeki örgütlenme millî eğitim müdürlerinin sorumluluk alanlarını genişletmekte ve iş yüklerini artırmaktadır. Sorumluluk alanlarının geniş olması sorunlara müdahalede geç kalınmasına, okul personellerini ve öğrencileri yeteri kadar tanıyamamalarına neden olmaktadır.

Mikro liderler, eğitimin icra edildiği okullarda görev yapan ve öğrencilerin ve öğretmenlerin doğrudan temas halinde olduğu okul yöneticileridir. Bu liderler, okulun günlük işleyişinden sorumludur ve eğitim ve öğretim konularında liderlik rolü üstlenirler. Mikro liderlerin, okulların başarısı için önemli bir rolü vardır, çünkü doğru liderlik ve yönetimle, öğretmenlerin ve öğrencilerin performansı artırılabilir ve okulların başarısı yükseltilebilir (Çetin, 2021). Çünkü eğitim sistemi içerisindeki en önemli aktörler olan öğretmenler ve öğrenciler ile

doğrudan etkileşim halindedirler. Mikro liderler, okulların başarısı için kritik bir role sahiptirler. Okulun vizyonunu belirlemek, eğitim programları oluşturmak, öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmek ve öğretmenleri destekleyerek okulun başarısını artırmak için çalışırlar. Ayrıca, okul yönetiminde de çeşitli sorumluluklar üstlenmektedirler. Örneğin, okulun bütçesini yönetme, öğretmenlerin performansını değerlendirme ve okulun hedeflerini belirlemektedirler. Öğrenci disiplin konularında da sorumludurlar ve okulun güvenliği ve öğrencilerin refahı için önemli kararlar almaktadırlar.

Nicholls (1988)'e göre, yöneticilerin sergilediği liderlik davranışları hiyerarşik düzeyler arasında farklılık gösterebilir ancak belirli bir standardın altında olmamalıdır. Örgütsel başarı için her düzeyde etkin liderlik esastır.

SONUÇ

Yöneticilerin etkin bir şekilde liderlik yapmaları, başarılı bir eğitim sistemi oluşturulmasında kritik bir faktördür. Bu bağlamda yapılan çalışmalar ve elde edilen sonuçlar, yöneticilerin liderlik becerilerini geliştirmek için belirli adımlar atılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yönetim ve liderlik konusunda yapılan araştırmalar, etkili liderlerin belirli özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Bunlar arasında iletişim becerileri, vizyon sahibi olma, karar verme yeteneği, takım çalışması ve motivasyon gibi faktörler bulunmaktadır. Bu özelliklere sahip liderler, taşra teşkilatında olumlu değişimler yaratma potansiyeline sahiptir.

Araştırmalar yönetim ve liderlik konusunda düzenlenen eğitim programlarının büyük bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Yöneticilere liderlik becerilerini geliştirme fırsatı veren çalışmalar, onların yönetim süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetmelerine ve çalışanlarıyla daha iyi iletişim kurmalarına yardımcı olmaktadır. Yöneticilerin birbirleri ile deneyimlerini paylaşmalarının teşvik edilmesi de liderlik stratejilerinin geliştirilmesini olumlu yönde etkilemektedir. Yönetim ve liderlik konusunda sürekli bir takip ve değerlendirme yapılması da önemlidir. Yöneticilerin performanslarının düzenli olarak izlenmesi ve geri bildirimlerin sağlanması, gelişime odaklanmalarını ve eksikliklerini gidermelerini sağlayacaktır. Bu süreç, yöneticilerin kendilerini sürekli olarak yenilemelerine ve güncel liderlik yaklaşımlarını takip etmelerine olanak tanıyacaktır.

Etkin liderlik, eğitim kurumlarında kaliteli bir eğitim sağlanması için önemli bir faktördür. Bu nedenle, bakanlık tarafından düzenlenen eğitim programları ve sürekli takip ve değerlendirme mekanizmalarıyla yöneticilerin liderlik yeteneklerinin güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Yöneticilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesi, ast konumundaki çalışanların motivasyonunu yükseltmekte ve olumlu yönde etkilemektedir.

MEB taşra teşkilatında yönetim ve liderlik konusundaki sonuçlar, yöneticilerin liderlik rollerini etkin bir şekilde yerine getirebilmeleri için bazı önemli adımların atılması gerektiğini göstermektedir. Bu adımlar arasında şunlar bulunabilir:

1. Liderlik eğitim programlarının düzenlenmesi: MEB, taşra teşkilatındaki yöneticilere liderlik becerilerini geliştirmeleri için düzenli eğitim programları sunmalıdır. Bu programlar, yöneticilere liderlik stratejilerini, iletişim becerilerini, takım çalışmasını ve problem çözme yeteneklerini güçlendirme fırsatı sunmalıdır.
2. Deneyim paylaşımı ve mentorluk: Yöneticiler arasında deneyim paylaşımı ve mentorluk programları oluşturulmalıdır. Tecrübeli liderler, daha yeni göreve başlayan yöneticilere rehberlik ederek onların liderlik potansiyellerini ortaya çıkarmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olabilirler.
3. Performans değerlendirmesi ve geri bildirim: Yöneticilerin liderlik performansı düzenli olarak değerlendirilmeli ve geri bildirimler sağlanmalıdır. Bu değerlendirmeler, yöneticilerin güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olur ve liderlik becerilerini sürekli olarak geliştirmelerini teşvik eder.
4. Liderlik için örnek modellerin teşvik edilmesi: Başarılı liderlerin örnek modeller olarak tanımlanması ve bu liderlerin başarı hikayelerinin paylaşılması, diğer yöneticilere ilham verir ve onların liderlik becerilerini geliştirmelerini teşvik eder.
5. İletişim kanallarının güçlendirilmesi: İyi iletişim, etkili liderlik için temel bir unsurdur. MEB, yöneticiler arasında ve diğer paydaşlarla iletişimi güçlendirmek için uygun iletişim kanallarını sağlamalı ve iletişim becerilerinin geliştirilmesini teşvik etmelidir.
6. İnsan kaynakları yönetiminin güçlendirilmesi: MEB, yöneticilerin doğru şekilde seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi için etkin bir insan kaynakları yönetimi stratejisi benimsemelidir. Bu strateji, liderlik potansiyeli yüksek olan adayların tespit edilmesini, yöneticilik becerilerini geliştirecek eğitimlerin sağlanmasını ve yönetici atamalarının objektif ve adil bir şekilde yapılmasını içermelidir.
7. Takım çalışması ve iş birliğini teşvik etme: MEB, yöneticilere bu alanda eğitim ve rehberlik sunarak takım çalışmasını teşvik etmeli ve iş birliği becerilerini geliştirmelerini sağlamalıdır.
8. Değişim yönetimi stratejilerinin benimsenmesi: Eğitim sektörü sürekli olarak değişen bir alan olduğundan, yöneticilerin değişim yönetimi becerilerine sahip olmaları önemlidir. MEB, yöneticilere değişim

süreçlerini yönetme, dirençle başa çıkma ve inovasyonu teşvik etme konularında eğitim ve destek sağlamalıdır.

9. Liderlik değerlendirme ve geribildirim mekanizmalarının kurulması: Yöneticilerin liderlik becerilerini sürekli olarak değerlendirmek ve geribildirim almak, gelişimlerine katkı sağlar. MEB, yöneticilerin liderlik performansını düzenli olarak değerlendiren ve geribildirim sağlayan bir mekanizma kurmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ağar, M. (2019). *İl millî eğitim müdürlerinin yeterlikleri, seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Aktan, C. C. (2011). Organizasyonlarda değişim yönetimi: Değişim mühendisliği. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 67-96.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1988). Transformational leadership, charisma, and beyond. Hunt, J. G., Baliga, B. R., Dachler, H. P., & Schriesheim, C.A. (Eds.), *Emerging leadership vistas* içinde (s. 29-49). Lexington Books.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi* (6. Baskı). Hatiboğlu Yayıncılık.
- Bağlıbel, M., Muşlu Kaygısız, G., & Samancıoğlu, M. (2010). Okullar ile il-ilçe millî eğitim teşkilatları arasındaki problemlerin tespiti. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler* 9(1), 163-183.
- Bakan, İ. (2008). Örgüt kültürü ve liderlik türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İİBF Dergisi*, (8)14, 13-40.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Yargıcı Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem A Yayıncılık.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Çetin, Ş. (2021). Liderlik ve örgütsel hiyerarşi (makro, mikro ve örgüt düzeyinde liderlik). Prof. Dr. Nezahat Güçlü (Ed). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama* içinde (s. 193-226). Pegem A Yayıncılık.
- DeChurch, L. A., Hiller, N. J., Murase, T., Doty, D., Salas, E. (2010). Leadership across levels: Levels of leaders and their levels of impact. *The Leadership Quarterly*, 21(6), 1069-1085.
- DeFrank, R. S., & Ivancevich, J. M. (1986). Job loss: An individual level review and model. *Journal of Vocational Behavior*, 28(1), 1-20.
- Dinibütün, S., R. (2013). *Örgüt ikliminin tükenmişlik üzerine etkisini belirlemeye yönelik devlet ve vakıf üniversitelerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Drucker, P. (1996). Your leadership is unique. *Christianity Today International/Leadership Journal*, 17(4), 54-55.
- Erdem, M. (2021). Türk eğitim sistemi. Prof. Dr. Ali Balcı (Ed). *Karşılaştırmalı eğitim Sistemleri* içinde (s. 77-112). Pegem A Yayıncılık.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayınevi.
- Ertekin, Y. (1978). Örgüt iklimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 11(4), 16-35.
- Etzioni, A. (1961). *A comparative analysis of complex organizations: On power, involvement, and their correlates*. Free Press of Glencoe.

- Göktürk, D., & Ağın, E. (2020). Liderlik çalışmalarında takipçi (follower) merkezli yaklaşıma ilişkin bir değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(4), 191-210.
- Hunt, J. G. (1991). *Leadership: A new synthesis*. Sage.
- İbicioğlu, H., Özman, İ., & Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir alışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (14)2, 1-23.
- İşcan, Ö. F. (2002). *Küresel işletmecilikte dnşmc liderlik anlayışı-büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Jacobs T. O., & McGee M.L. (2001). Competitive advantage: Conceptual imperatives for executives. Zaccaro S.J. ve Klimoski R. Jj (Ed.) *The nature of organizational leadership: Understanding the performance imperatives confronting today's leaders* içinde. CA: Jossey-Bass.
- Karadağ, İ. (2013). *Eğitimde yerel yönetimlerin yeri ve katkısı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi, kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Bilim Yayıncılık.
- Kaya, N., Koç, E., & Topçu, D. (2010). An exploratory analysis of the influence of human resource management activities and organizational climate on job satisfaction in turkish banks. *The International Journal of Human Resource Management*, (21)11, 2031-2051.
- Kıral, B. (2021). Millî eğitim bakanlığı taşra teşkilatı yöneticileri: Millî eğitim müdürleri üzerine nitel bir alışma. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (1), 98-122.
- Koys, D. J., & DeCotiis, T. A. (1991). Inductive measures of psychological climate. *Human Relations*, 44(3), 265-285.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the mlq literature. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 385-415.
- Memduhoğlu, H. B. (2021). Türk eğitim sisteminin genel yapısı ve ğretim kademeleri. Hasan Basri Memduhoğlu ve Kürşad Yılmaz (Ed.) *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. Pegem A.
- Meyer, B., Burtcher, M. J., Jonas, K., Feese, S., Arnrich, B., Trster, G., & Schermuly, C. C. (2016). What good leaders actually do: Micro-level leadership behaviour, leader evaluations and team decision quality. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(6), 773-789.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). *Millî eğitim bakanlığı il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri yönetmeliği*.
- Mumford, T., Campion, M., & Morgeson, F. (2007). The leadership skills strataplex: Leadership skill requirements across organizational levels. *The Leadership Quarterly*, 18(2), 154-166.
- Nahavandi, A. (2006). *The art and science of leadership*. Pearson Education Limited.
- Nicholls, J. (1988). Leadership in organisations: Meta, macro and micro. *European Management Journal*, 6(1), 16-25.
- Oshagbemi, T., & Gill, R. (2004). Differences in leadership styles and behaviour across hierarchical levels in UK organisations. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(1), 93-106.
- Özer, M.A. (2011). *Yönetim ve yöneticiler*. Nobel Yayın.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2001). *Örgütsel davranış*. Anadolu Üniversitesi.
- Sayıcı, M., & Sincar, M. (2022). Eğitimde orta düzey liderlik. *Alanyazın*, 3(1), 21-30.
- Schneider, B., & Reichers, A. E. (1983). On the etiology of climates. *Personnel Psychology*, 36(1), 19-39.
- Sims Jr., H. P., Faraj, S., & Yun, S. (2009). When should a leader be directive or empowering? How to develop your own situational theory of leadership. *Business Horizons, Elsevier*, 52(2), 149-158.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Van Vianen, A. E. M., & Prins, M. G. (1997). Changes in newcomers' person-climate fit following the first stage of socialization. *International Journal of Selection and Assessment*, 5(2), 101-114.
- Wong, L., Kolditz, T. A., Millen, R. A., & Potter, T. M. (2003). *Why they fight: Combat motivation in the Iraq war*. Strategic Studies Institute.
- Yüksel, Ö. (2006). *Davranış bilimleri*. Gazi Kitabevi.
- Zaccaro, S. J., & Klimoski, R. J. (2001). The nature of organizational leadership: An introduction. S. J. Zaccaro, R. J. Klimoski (Ed.), *The nature of organizational leadership: understanding the performance imperatives confronting today's leaders* içinde (s. 3-41). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bölüm 4

Öğrenme Yönetim Sistemleri

Murat MERİÇELLİ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, mmericelli@kastamonu.edu.tr, Bilgisayar Mühendisliği, Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu
ORCID: 0000-0003-0168-3221

GİRİŞ

Uzaktan eğitim, dezavantajlı grupların eğitim hayatına devam edebilmesi için ortaya çıkan ve mekân sınırlaması olmadan eğitim yapılabilmesi için eğitim süreçlerini dijital ortama taşıyan modern bir öğrenme modelidir. Bu yaklaşım, öğrencilere dünyanın herhangi bir yerinden erişim sağlayarak, çeşitli eğitim fırsatlarına ulaşmalarını mümkün kılar. Özellikle pandemi döneminde, uzaktan eğitim, eğitim kurumları ve öğrenciler için kaçınılmaz bir çözüm haline gelmiştir; ancak bu eğitim modelinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için etkili bir dijital altyapı gereklidir. Öğrenme yönetim sistemi- Learning Management System ya da bilinen kısaltması ile LMS ve Türkçe kısaltması ile ÖYS. Peki nedir bu ÖYS? ÖYS çevrimiçi öğrenme deneyimini baştan sona yürüten profesyonel web yazılımlardır. Peki Web nedir?

1990'larda Html'i dolayısıyla Web'i geliştiren Sir Tim Berners-Lee ile internet, web sayesinde herkes için deneyimlenebilen bir kavram olmuştur. Web 2.0 teknolojilerinin gelişimi sonucunda kişiler web içeriğinin pasif alıcısı değil bizzat oluşturanı haline gelmişlerdir. Bunun sonucunda da kullanıcıların kendi web sayfalarını düzenledikleri Content Management System CMS ya da Türkçe ifadesiyle İçerik Yönetim Sistemleri İYS ortaya çıkmıştır. İYS'ler resim video metin gibi farklı medyalardaki zengin web içeriğinin dinamik olarak oluşturulup düzenlenebilmesini sağlayan profesyonel web yazılımlardır (Ozan, 2009). WordPress, Joomla ve Drupal bilinen örneklerindendir. Kodlama bilmeden de profesyonel web sayfaları yayınlamak için etkili çözümlerdir. Uluslararası şirketlerden, küçük işletmelere, hobi sayfalarından, büyük üniversite sayfalarına geniş bir yelpazede çözümler sunmaktadırlar. Web sayfası oluşturmak ve düzenlemek önemli bir iştir ve bunlar için profesyonel sistemler vardır. Peki, uzaktan eğitimdeki çevrimiçi öğrenme deneyimi yönetmek için bu sistemler yeterli olur mu? Belli eklentilerle bu sistemlerin kullanıldığı senaryolar olsa da karmaşık uzaktan eğitim deneyimleri için bu süreç yetersiz olabilir.

Bu durumda, neden ÖYS sorusuna cevap vermek gerekecektir? Web sayfasının içeriğine herkes istediği gibi erişirken bir dersin içeriğine sadece o dersin öğrencileri erişmelidir. Öyleyse bir oturum denetimi ve ders organizasyonu yapısına ihtiyaç vardır. Bu durumda öğrenciler sadece kayıtlı olduğu derslere erişebilmeli öğretmenler yetkilisi olduğu dersleri düzenleyebilmelidir. Bu derslere içerik yüklemesi yapılabilir. Öğretmen belirlediği zamanlarda sanal sınıf duyurusu yapabilmeli, çevrimiçi sınavlar gerçekleştirebilmelidir. Öğrencinin hangi etkinlikte ne kadar süre geçirdiği sınavda ne kadar zaman harcadığı hakkında fikir sahibi olabilmelidir.

Özetle, uzaktan eğitim süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetebilmek için içerik yönetim sistemlerinden daha fazlasına ihtiyaç vardır. ÖYS, bu karmaşık

sürecin çeşitli paydaşlarını ve etkileşimlerini etkili bir şekilde yönetmek için özel olarak tasarlanmıştır, bu da onları modern uzaktan eğitimin vazgeçilmez bir parçası haline getirir.

ÖYS'nin Tarihçesi ve Gelişimi

ÖYS tarihsel gelişim süreci, teknolojik ilerlemeler ve eğitimde dijitalleşmenin hız kazanmasıyla birlikte büyük değişimlere uğramıştır. Bu süreç üç aşamada ele alınırken (Tuluk & Seferoğlu, 2016), günümüzde bu aşamaları beşe çıkarmak mümkündür.

1. Başlangıç Yılları (1992-1995)

1992 yılında, Michigan State University'de ilk basit ÖYS uygulaması olan CAPA (Computer Assisted Personalized Approach) kullanıma sunulmuştur. Bu sistem, kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarını destekleyerek öğrencilerin eğitim süreçlerini bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirmeyi amaçlamıştır.

1993 yılında, tamamen çevrimiçi eğitim veren ilk üniversite olan Jones International University, ABD'de kurulmuştur. Bu, çevrimiçi eğitimde önemli bir adım olup, geleneksel sınıf ortamının dışında eğitim almanın mümkün olduğunu göstermiştir.

1994 yılı, internet kullanımının evlere girmesiyle birlikte eğitimde dijitalleşmenin hız kazandığı bir dönem olmuştur. Aynı yıl, Virtual Summer School yaz okulu pilot uygulaması, öğrencilerin evlerinde modem ve bilgisayar kullanarak eğitim almalarına imkân sağlamıştır.

1995 yılında Desmond Keegan, elektronik ortamda sanal sınıf fikrini ortaya atmış ve bu kavram, dijital eğitimin temellerinden biri haline gelmiştir. Ayrıca, aynı yıl Nicenet ICA platformu halka erişime açılarak öğretmenler ve öğrenciler arasında ücretsiz bir iletişim ortamı sunmuştur.

2. ÖYS'lerin Gelişimi ve Yaygınlaşması (1997-2003)

1997 yılında, Blackboard'un ilk hali olan Course Info Releases Interactive Learning Network geliştirilmiştir. Aynı yıl, WebCt1.0 yayınlanmış ve bu platformlar, dijital öğrenme yönetim sistemlerinin öncüleri olmuştur.

2001 yılında, Claroline projesi, Belçika'da Catholic University of Louvain tarafından claroline.net olarak yayına başlamış ve öğretim görevlilerinin tecrübe paylaşımları için bir platform sunmuştur. Aynı yıl, açık kaynak kodlu uzaktan eğitim sistemi Moodle, moodle.com'da yayına başlamıştır. Moodle, esnek ve uyarlanabilir yapısı ile kısa sürede popülerlik kazanmış ve 2002 yılında Moodle 1.0 yayınlanmıştır. Ayrıca, 2002 yılında mobil öğrenme üzerine çalışmalar da başlamıştır.

2003 yılında, Adobe Connect'in ilk hali olan Macromedia Breeze kullanılmaya başlanmıştır. Bu, canlı ve etkileşimli çevrimiçi eğitimlerde önemli bir araç olmuştur.

3. İşbirlikleri ve Yeni Platformlar (2004-2008)

2004 yılında, Sakai eğitim geliştirme ve paylaşma projesi, çeşitli üniversitelerden gelen projelerle oluşturulmuştur. Sakai, işbirlikçi öğrenme ve kaynak paylaşımı için güçlü bir platform sunmuştur.

2006 yılında, Blackboard kendi patentini almış ve bu alandaki yerini sağlamlaştırmıştır.

2008 yılında, Open University, Youtube'da yayına başlamış ve dijital içeriklerin geniş kitlelere ulaşmasını sağlamıştır. Bu, eğitim materyallerinin daha erişilebilir hale gelmesinde önemli bir adım olmuştur.

4. Sosyal ve Mobil Dönem (2009-2015)

ÖYS'lerde sosyal öğrenme araçlarının ve mobil teknolojilerin entegrasyonu ile öne çıkan bir dönemdir. 2009 yılında Blackboard, öğrencilerin ve öğretmenlerin çevrimiçi topluluklar oluşturmaya, kaynak paylaşımına ve işbirliği yapmasına olanak tanıyan sosyal öğrenme özelliklerini platformuna eklemiştir. Bu dönemde sosyal öğrenme, eğitimin önemli bir parçası haline gelirken, 2010 yılı mobil öğrenmenin yükselişine tanıklık etmiştir. Blackboard ve Moodle gibi platformlar, mobil uyumlu versiyonlarını piyasaya sürerek, öğrencilerin her yerden ders materyallerine erişim sağlamasını mümkün kılmıştır. 2015 yılına gelindiğinde, video tabanlı içeriklerin artışı, YouTube Education ve Khan Academy gibi platformlar aracılığıyla dijital öğrenmenin daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamış ve eğitim materyallerinin erişilebilirliğini artırmıştır. Bu gelişmeler, sosyal ve mobil öğrenmenin dijital eğitimde nasıl devrim yarattığını açıkça göstermektedir.

5. Akıllı ve Kişiselleştirilmiş Öğrenme Dönemi (2016 ve Sonrası)

Yapay zeka, makine öğrenimi ve büyük veri analitiğinin eğitim süreçlerine entegrasyonu ile tanımlanır. 2016 yılında IBM, Watson Education ile öğrenci verilerini analiz ederek kişiselleştirilmiş öğrenme yolları sunan yapay zeka tabanlı çözümler geliştirmeye başlamıştır. Bu teknoloji, eğitimde kişiselleştirmenin önünü açmış ve öğrenci başarısını artırmayı hedeflemiştir. 2018 yılında Open edX platformu, büyük veri ve öğrenme analitiklerini kullanarak öğrenci performansını izleyen ve analiz eden sistemler sunmuş, öğretmenlere öğrenci başarıları hakkında derinlemesine bilgi sağlamıştır. Bu dönemde, öğrenme analitiği, eğitimde veriye dayalı karar alma süreçlerini

güçlendirmiştir. 2020 yılı, COVID-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitimin zorunlu hale gelmesiyle birlikte, Microsoft Teams ve Zoom gibi platformların eğitimde yaygın olarak kullanılmasına tanık olmuştur. Bu platformlar, sanal sınıfların oluşturulmasında ve öğrencilerle etkileşim kurulmasında kritik bir rol oynamıştır. Son olarak, 2023 yılına gelindiğinde Coursera, adaptif öğrenme çözümleri geliştirerek, öğrenci davranışlarını izleyip her öğrenciye özel ders materyalleri ve etkinlikler sunmaya başlamış, böylece öğrenme süreçlerinin daha bireysel ve etkili hale gelmesini sağlamıştır. Bu gelişmeler, eğitimin geleceğinde akıllı ve kişiselleştirilmiş öğrenmenin nasıl bir rol oynayacağını açıkça ortaya koymaktadır.

ÖYS'lerin tarihsel gelişim süreci, teknolojinin eğitimle entegrasyonunun nasıl evrildiğini ve dijital öğrenme ortamlarının nasıl geliştiğini göstermektedir. 1990'lı yılların başlarından itibaren, basit uygulamalarla başlayan bu süreç, günümüzde esnek, etkileşimli ve erişilebilir öğrenme platformlarına dönüşmüştür. Bu gelişmeler, eğitimde fırsat eşitliğini artırmış ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmiştir.

ÖYS'nin Avantajları ve Zorlukları

ÖYS, eğitim kurumları ve işletmeler için bir çok avantaj sağlamaktadır. Bunlar şu şekilde gruplanabilir:

Avantajlar

- **Esneklik ve Erişilebilirlik:** ÖYS'ler, öğrencilere ve öğretmenlere esneklik sunar, çünkü eğitim materyallerine ve ders içeriklerine internet üzerinden herhangi bir yerden ve herhangi bir zamanda erişilebilir. Bu esneklik, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerini ve öğretmenlerin derslerini çeşitli zaman dilimlerine uyacak şekilde düzenlemelerini sağlar. Ayrıca, fiziksel sınırlamaları ortadan kaldırarak coğrafi uzaklıkları engeller ve eğitim materyallerine erişimi genişletir.
- **Kişiselleştirilmiş Öğrenme Deneyimi:** ÖYS'ler, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş içerikler ve öğrenme yolları sunabilir. Öğrenciler kendi hızlarında ilerleyebilir, ilgi alanlarına göre materyallere erişebilir ve kişisel öğrenme hedeflerine ulaşabilirler.
- **Veri Analitiği ve İzleme:** ÖYS'ler, öğrenci performansı, öğrenme süreçleri ve eğitim materyallerinin etkinliği hakkında detaylı veri analitiği sağlar. Bu veriler, eğitimin kalitesini artırmak ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik iyileştirmeler yapmak için kullanılabilir.,

- Maliyet: Geleneksel eğitim yöntemlerine kıyasla, ÖYS'ler genellikle daha düşük maliyetlerle eğitim sunar. Fiziksel materyallere ve sınıf alanlarına olan ihtiyaç azalır, bu da eğitim kurumları için maliyetleri düşürebilir.
- Küresel Erişim ve İşbirliği: ÖYS'ler, dünya genelinden öğrenci ve öğretmenlerle işbirliği yapma fırsatı sunar. Uluslararası projeler, tartışmalar ve grup çalışmaları, kültürlerarası öğrenmeyi teşvik eder ve öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmalarını sağlar.

Zorluklar

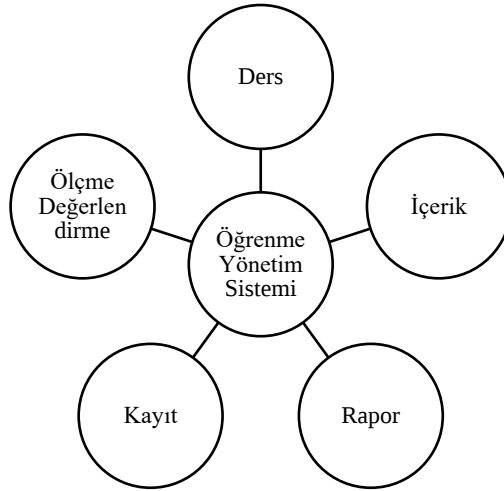
ÖYS'lerin sunduğu birçok avantajın yanı sıra, çeşitli zorluklar da bulunmaktadır. Bu zorluklar şu şekilde gruplanabilir:

- Teknolojiye Erişim: Her bireyin veya kurumun yüksek hızlı internet bağlantısı ve gerekli donanımlara erişimi olmayabilir. Bu durum, özellikle kırsal veya düşük gelirli bölgelerdeki öğrenciler için erişim engelleri oluşturabilir. Teknolojiye erişim eksiklikleri, eğitimde eşitlik ilkesini zorlaştırabilir ve uzaktan eğitimin etkisini sınırlayabilir.
- Teknik Destek ve Bakım: ÖYS'lerin verimli bir şekilde çalışabilmesi için düzenli bakım ve teknik destek gereklidir. Yazılım güncellemeleri, sistem arızaları ve kullanıcı sorunları gibi teknik zorluklar, eğitim süreçlerini aksatabilir. Eğitim kurumlarının yeterli teknik destek sağlamaması, kullanıcı deneyimini olumsuz etkileyebilir ve sistemin verimliliğini düşürebilir.
- Kullanıcı Oryantasyonu ve Adaptasyon: Öğrenciler ve öğretmenler için yeni bir sistemi kullanmaya alışmak zaman alabilir. Özellikle teknolojiye alışık olmayan kullanıcılar için eğitim ve destek gerekebilir. Kullanıcıların ÖYS'yi verimli bir şekilde kullanabilmeleri için yeterli eğitim ve adaptasyon süreci sağlanmalıdır.
- Güvenlik ve Gizlilik: Dijital ortamda eğitim materyalleri ve kişisel veriler saklanırken güvenlik ve gizlilik endişeleri ortaya çıkabilir. Verilerin korunması ve yetkisiz erişimlerin engellenmesi, güvenlik önlemleri ile sağlanmalıdır.
- Teknoloji Bağımlılığı ve Ekran Süresi: Uzun süreli ekran kullanımı, öğrencilerin sağlığını olumsuz etkileyebilir. Teknolojiye bağımlı bir öğrenme modeli, fiziksel etkinliklerin ve sosyal etkileşimlerin azalmasına neden olabilir.
- İçerik Kalitesi ve Güncellik: Dijital içeriklerin güncellenmesi ve kalitesinin korunması, sürekli bakım ve güncelleme gerektirir. Eğitim

materyallerinin geçerliliğini ve doğruluğunu sağlamak, içerik yönetiminde önemli bir faktördür.

- Teknik Altyapı ve Donanım: Yeterli teknik altyapı ve uygun donanım olmadan, ÖYS'lerin verimli kullanımı zorlaşabilir. Eğitim kurumlarının uygun altyapıyı sağlaması ve donanım sorunlarını çözmesi gerekir.

2. ÖYS MODÜLLERİ



Şekil 1 ÖYS Modülleri

ÖYS'ler İYS'lerden farklı çeşitli özelliklere sahiptir bir ÖYS temel olarak 5 modüle ders, içerik, kayıt, rapor ve ölçme değerlendirme sahip olmalıdır (İşman, 2008).

Ders Modülü

Ders Modülü, ya da bazı çevirilerde Kurs Modülü olarak da bilinen bu yapı, bir ÖYS'nin temel taşlarından biridir ve genellikle İngilizce'de "Course" kelimesi ile ifade edilen bir dönemlik dersi tanımlar. Bu modül, her bir dersin içeriğinin organize edildiği, öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşimde bulunduğu merkezi bir birimi temsil eder (Gülbahar, 2012). Ders Modülü, belirli bir dersin hangi öğretmen tarafından yönetildiğini, hangi öğrencilerin bu derse kayıtlı olduğunu ve hangi materyallerin kullanılacağını belirler. Derslerin sınıflandırılması, aynı zamanda daha geniş kategoriler altında düzenlenmelerini sağlar; bu kategoriler, belirli bir konu alanını veya eğitim seviyesini ifade eden *Sınıflar* olarak adlandırılır. Her ders, daha ayrıntılı bir yapı oluşturmak amacıyla hafta bazlı veya konu bazlı alt dallara ayrılabilir. Bu alt dallar, dersin konusuna göre organize edilen içerikleri içerir ve bu içerikler, hiyerarşik bir düzenle sistematik olarak sunulabilir. Böylece, öğrenciler içerikleri kolayca takip edebilir ve öğretmenler

ders materyallerini etkili bir şekilde yönetebilir. Bu yapı, dersin içeriğini daha erişilebilir ve yönetilebilir kılarken, aynı zamanda öğrenci performansını izlemek ve değerlendirmek için gerekli araçları sunar.

İçerik Modülü

ÖYS temel işlevi eğitim içeriklerinin etkili bir şekilde yönetilmesi ve düzenlenmesidir. ÖYS'ler, öğretmenlerin ders materyallerini kolayca oluşturmaya, organize etmesine ve öğrencilere sunmasına olanak tanıyan güçlü bir altyapı sağlar. Bu sistemler, metin, görsel, video gibi farklı formatlardaki içerikleri destekleyerek, öğrencilerin çeşitli öğrenme tarzlarına hitap eden zengin multimedya kaynaklarını bir araya getirir (Gülbahar, 2012).

ÖYS'ler etkileşimli öğrenme araçları sunarak, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalarını sağlamasıdır. Etkileşimli ödevler, quizler, simülasyonlar ve diğer dijital araçlar, öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine anlamalarını ve uygulamalarını mümkün kılar. Bu araçlar, öğrenmenin sadece pasif bir süreç olmasını engeller; öğrencilerin sürekli etkileşimde bulunarak bilgiyi pekiştirmelerine yardımcı olur.

İletişim ve işbirliği, ÖYS'lerin içerikte sunduğu en büyük desteklerden biridir. Forumlar, sohbet odaları, anketler ve grup çalışmaları gibi araçlar, öğrenciler ve öğretmenler arasında sürekli bir iletişim ağı kurar. Bu araçlar, öğrencilerin birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmalarını, sorularını paylaşmalarını ve birlikte öğrenmelerini teşvik eder. Ayrıca, öğretmenler bu platformlar aracılığıyla öğrencilere geri bildirimde bulunabilir, soruları yanıtlayabilir ve öğrencilerin ilerlemesini yakından takip edebilir (İşman, 2008).

Kayıt Modülü

ÖYS, kullanıcı merkezli yapısıyla, kayıt işlemleri, kullanıcı yönetimi, öğrenci ve öğretmen profilleri ile e-posta entegrasyonu gibi temel işlevlere sahiptir. Bu sistemler, kullanıcıların kolayca kaydolmalarını, kişisel profillerini detaylı bir şekilde yönetmelerini ve sistem içerisindeki diğer kullanıcılarla ve içerikle etkili bir şekilde etkileşim kurmalarını sağlar (Işık vd., 2010). Öğrenci ve öğretmen profilleri, kullanıcıların kişisel bilgilerini, eğitim geçmişlerini ve sistem içerisindeki rollerini belirleyerek, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerine olanak tanır. Bu kişiselleştirme, her kullanıcının ihtiyaçlarına ve hedeflerine uygun bir öğrenme deneyimi sunulmasını sağlar.

E-posta entegrasyonu, sistemin kullanıcılarla bildirimde bulunmasına imkan tanır; sınav sonuçları, ödev teslim tarihleri ve diğer önemli bilgilendirmeler gibi kritik içerikler, otomatik olarak kullanıcılara iletilir. Böylece, öğrenciler ve öğretmenler eğitim süreçleri hakkında sürekli olarak bilgilendirilir ve bu durum

öğrenme sürecinin düzenli ve akıcı bir şekilde ilerlemesini sağlar (Tatlı, n.d.)(Aras & Kocasaraç, 2022). ÖYS'ler, bu temel işlevlerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda kullanıcı verilerinin güvenliği ve gizliliğini de ön planda tutar. Kullanıcı bilgileri, gelişmiş güvenlik protokolleri ile korunur ve bu da kullanıcıların sisteme güvenle katılmalarını sağlar.

Sistem, örneğin öğrencilere hatırlatıcı e-postalar gönderme veya sınav sonuçlarını otomatik olarak iletme gibi işlemleri otomatikleştirerek öğretmenlerin ve öğrencilerin üzerindeki yükü hafifletir. Ayrıca, ÖYS'ler, takvim uygulamaları, video konferans platformları gibi diğer dijital araçlarla entegrasyon sağlayarak, kullanıcıların eğitim süreçlerini daha sorunsuz bir şekilde yönetmelerine olanak tanır. Bu entegrasyonlar, kullanıcıların tek bir platformdan çok çeşitli işlemlere erişebilmesini sağlayarak, eğitim deneyimini daha bütünsel ve erişilebilir hale getirir.

Raporlama Modülü

ÖYS'lerde yer alan raporlama modülü, öğrenme süreçlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesinde kritik bir rol oynar ve eğitim verimliliğini artırmak için vazgeçilmez bir araçtır. Raporlama özellikleri sayesinde, eğitim kurumları öğrenci performansını detaylı bir şekilde analiz edebilir, eğitim materyallerinin etkinliğini değerlendirebilir ve öğrenme deneyimini iyileştirmek için veriye dayalı kararlar alabilir (İsmail vd., 2021).

Raporlama modülü, öğrencilerin ders katılım durumu, ödev teslim tarihleri, sınav sonuçları ve diğer değerlendirme verilerini titizlikle takip eder. Bu veriler, grafikler, tablolar ve diğer görsel araçlarla zenginleştirilerek sunulur, böylece öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri daha kolay tespit edilebilir. Bu bilgiler doğrultusunda kişiselleştirilmiş öğrenme planları oluşturulabilir ve öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda ek destek sağlayarak onların öğrenme süreçlerini daha yakından izleyebilir (Duin & Tham, 2020).

Raporlama modülünün bir diğer önemli işlevi, eğitim materyallerinin verimliliğini ölçme kapasitesidir. Hangi ders materyallerinin daha fazla ilgi gördüğü, hangi konularda öğrencilerin zorlandığı gibi sorular, bu modül sayesinde yanıtlanabilir. Bu bilgiler, eğitim materyallerinin sürekli olarak geliştirilmesine ve öğrenme süreçlerinin optimize edilmesine olanak tanır.

Yöneticiler, raporlama modülünü kullanarak kurum genelindeki öğrenme süreçlerini kapsamlı bir şekilde analiz edebilirler. Öğrenci başarı oranları, öğretmen performansları ve eğitim programlarının etkinliği gibi alanlarda detaylı raporlar hazırlayarak, kurumun eğitim kalitesini artırmak için gerekli stratejik adımları atabilirler. Ayrıca, farklı öğrenci gruplarının başarılarının karşılaştırılması, eğitimde eşitlik ve adaletin sağlanmasına katkıda bulunur.

ÖYS’lerdeki raporlama modülü, öğrenme süreçlerinin şeffaflığını artırır, veriye dayalı karar alma süreçlerini destekler ve genel eğitim kalitesini yükseltir. Bu modül sayesinde, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler, öğrenme süreçleri hakkında daha derin bir anlayış geliştirir ve sürekli iyileştirme odaklı bir eğitim kültürü benimserler.

Ölçme Değerlendirme Modülü

ÖYS’de yer alan Ölçme Değerlendirme modülü, öğrenci başarılarının nesnel ve tutarlı bir şekilde değerlendirilmesi için kritik bir role sahiptir. Bu modül, çeşitli değerlendirme araçları ve sınav yönetimi işlevleri sunarak, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin akademik performansı izlemelerine olanak tanır (Borges vd., 2017).

Öğretmenlerin farklı türde sınavlar oluşturmasını ve bu sınavları etkili bir şekilde yönetmesini sağlar. Bu modül, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme, kısa cevap ve açık uçlu sorular gibi çeşitli soru tiplerini destekleyerek, kapsamlı ve çeşitlendirilmiş sınavların hazırlanmasına olanak tanır (Wright vd., 2014). Ayrıca, sınavların zamanlaması, katılımcıların belirlenmesi ve sınav güvenliği gibi kritik unsurlar da bu modül aracılığıyla yönetilebilir.

Quizler ve testler, öğrencilerin bilgi düzeylerini ve öğrenme süreçlerindeki ilerlemelerini değerlendirmek için sıkça kullanılan araçlardır. Ölçme Değerlendirme modülü, öğretmenlerin quiz ve testleri kolayca oluşturup düzenlemelerine olanak tanırken, öğrencilerin de bu testlere çevrimiçi olarak katılmalarını sağlar. Quizler, genellikle kısa ve odaklanmış değerlendirmeler olup, öğrencilerin belirli konulardaki anlayışlarını hızla ölçmeyi amaçlar.

Otomatik değerlendirme, özellikle çoktan seçmeli ve doğru-yanlış gibi objektif soru tiplerinde, sınavların anında değerlendirilmesine ve öğrencilere anında geri bildirim verilmesine olanak tanır. Otomatik değerlendirme hem öğretmenlerin iş yükünü azaltır hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerine hızla geri dönmelerini sağlar.

Öğretmenler, öğrencilere çeşitli ödevler ve projeler atayarak onların derinlemesine araştırma ve analiz yapmalarını teşvik edebilirler. Modül, ödevlerin teslim sürelerini, değerlendirme kriterlerini ve öğrencilere verilen geri bildirimleri merkezi bir şekilde yönetmeye olanak tanır. Ayrıca, öğrencilerin ödevlerini çevrimiçi olarak teslim etmeleri ve bu süreçte aşama kaydetmeleri de kolaylaştırılır.

3. ÖYS TÜRLERİ

ÖYS'ler farklı kriterlere göre karşılaştırılıp incelenebilir; aralarındaki en temel ayrım noktası ticari kaygı gözetip gözetmemesidir. Bu noktada açık kaynak ÖYS ve Ticari ÖYS 2 başlık altında incelenebilir.

Açık Kaynak ÖYS

Özgür yazılım ya da açık kaynak kodlu ÖYS araçları, kullanıcılara ÖYS altyapısının ve ek bileşenlerin kaynak kodunu sunarak, platformu istedikleri gibi özelleştirme ve ticari amaçlarla herhangi bir kısıtlama olmaksızın kullanma imkânı tanır. Bu tür araçlar, lisans ücreti gerektirmediği için sahip olma maliyetleri açısından daha avantajlıdır. Dokeos, Claroline, Atutor, İlias eFront tinyLMS ve Olat örnek olarak verilebilir (Küçükönder & Kır, 2014). Bunların dışında Moodle ve Sakai'ye kullanım yaygınlıkları sebebiyle ayrıca ele alınmıştır.

Moodle

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) Modüler Nesne Yönelimli Dinamik Öğrenme Ortamı kelimelerinin baş harflerinden oluşan bir kısaltmadır. 2002 yılında Martin Dougiamas tarafından geliştirilen Moodle PHP destekleyen sunucu ortamlarında çalışabilir ve veritabanı olarak MySQL ya da PostgreSQL kullanılabilir (Yalçın & Akbaş, 2012). Moodle, yapılandırılabilir modülleri sayesinde ders içeriklerinin oluşturulması, öğrenci etkinliklerinin izlenmesi, değerlendirme süreçlerinin yürütülmesi ve çevrimiçi iletişimin sağlanması gibi çeşitli eğitim faaliyetlerini destekler (Gökçen vd., 2013)(Altıparmak vd., 2011). Kullanıcı dostu arayüzü, çoklu dil desteği ve zengin eklenti seçenekleriyle, öğrenme ve öğretme süreçlerini daha verimli hale getirir. Moodle, aynı zamanda büyük bir topluluk (<https://moodle.org/>) tarafından desteklenen, sürekli güncellenen ve geliştirilen bir platformdur (Aydın & Biroğul, 2008). Dünyada yaygın kullanımının yanında ODTÜ, Boğaziçi, Ankara Üniversitesi ve pek çok üniversite açık ders malzemeleri ve uzaktan eğitim süreçleri için Moodle'dan yararlanmaktadır (Meriçelli vd., 2014).

Sakai

Sakai'nin geliştirilmesi, Mellon Vakfı tarafından sağlanan bir hibe ile Sakai Projesi olarak başlatılmıştır. İlk sürümler, kurucu kurumlar tarafından daha önce geliştirilmiş araçlardan yararlanarak oluşturulmuştur; bu araçların en büyük katkısı Michigan Üniversitesi'nin CHEF ders yönetim sisteminden gelmiştir (Gökçen vd., 2013). Sakai ismi, "şef" teriminin bir kelime oyunu olarak kullanılmasıyla oluşturulmuş olup, ünlü şef Hiroyuki Sakai'ye atıfta

bulunmaktadır. Java tabanlı bir sistem olan Sakai platform bağımsız genişletilebilir bir yapıya sahiptir (Altıparmak vd., 2011). Türkiye’de 9 Eylül Üniversitesi, Alanya Üniversitesi ve İzmir Tınaztepe Üniversitesi tarafından kullanılmaktadır.

Ticari ÖYS

Ticari ÖYS’ler, genellikle daha fazla özellik ve destek sunarlar. Destek ekibinin varlığı, özel geliştirme adımları ve öğrenci işleri gibi sistemlere entegre olabilmeleri veri yönetimini oldukça kolaylaştırabilir. Buna karşın, açık kaynaklı ÖYS’lere göre daha yüksek maliyetlidirler.

ALMS

ALMS'nin açılımı "Advancity Learning Management System" olarak bilinir. Advancity LMS, Türkiye merkezli bir öğrenme yönetim sistemi olup, uzaktan eğitim ve e-öğrenme çözümleri sunar. Bu sistem, özellikle kurumsal eğitimler, üniversiteler ve eğitim kurumları için tasarlanmış olup, esnek yapısıyla dikkat çeker. Marmara Üniversitesi Gazi Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi gibi 70 üzerinde yükseköğretim kurumu ile toplamda 120 üzerinde kuruluşun tercih ettiği bir platformdur. Öğrenci işleri yazılımları ile entegre edilmesi, şube yapısı akıllı video sistemleri ve içerisine entegre olan Perculus Sanal sınıf yazılımı tercih nedenleri olarak gösterilebilir (Orak, 2022).

Blackboard

Blackboard, 1997 yılında kurulan ve eğitim kurumlarına kapsamlı bir dijital öğrenme platformu sunan ticari bir ÖYS olarak öne çıkmaktadır (Kumar, 2011). Java programlama dili kullanılarak geliştirilen Blackboard, dünya genelinde birçok üniversite, kolej ve eğitim kurumu tarafından tercih edilmektedir (Sancar & Cagiltay, 2008). Blackboard'un öne çıkan özellikleri arasında içerik yönetimi, notlandırma, sınav ve test yönetimi, iletişim araçları ve analiz ve raporlama yer almaktadır. Ayrıca, Blackboard Collaborate gibi eklentilerle canlı sanal sınıf deneyimleri sunabilmektedir. Blackboard'un açık kaynak çözümlerle ilişkisi, açık kaynaklı ÖYS’lerin popülaritesinin artmasıyla önem kazanmıştır. Şirket, 2012 yılında Moodlerooms ve NetSpot gibi açık kaynak çözümler sunan şirketleri satın alarak açık kaynak topluluğuyla etkileşimini artırmış, böylece Blackboard'un müşteri tabanını genişletme ve farklı ihtiyaçlara yönelik çözümler sunma stratejisini desteklemiştir (Watters, 2014).

Canvas

Canvas, hem açık kaynak hem de ticari seçenekler sunarak eğitim teknolojisinde geniş bir kullanıcı kitlesine hitap etmektedir. Instructure tarafından 2008 yılında geliştirilmiş ve 2011 yılında resmi olarak piyasaya sürülmüş açık kaynak kodlu bir ÖYS olarak var olmuştur (Turnbull vd., 2022). Canvas'ın açık kaynak doğası, kullanıcıların kendi sunucularında barındırmalarına ve yazılımı ihtiyaçlarına göre özelleştirmelerine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda, Instructure, bulut tabanlı ticari bir versiyon sunarak, teknik altyapı ve destek gibi hizmetleri sağlamakta ve böylece kullanıcıların ÖYS'yi zahmetsizce kullanmalarına imkan tanımaktadır. Öğretim materyallerinin yönetimi, sınavların düzenlenmesi, ödevlerin dağıtılması ve öğrenci performansının izlenmesi gibi çok çeşitli özellikler sunan Canvas, API desteği sayesinde diğer yazılımlar ve araçlarla kolayca entegre edilebilmektedir. Harvard, Stanford ve University of California gibi prestijli eğitim kurumları tarafından tercih edilen (Shurygin vd., 2021), Canvas, dünya genelinde birçok üniversite ve okulda yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yaygınlık, Canvas'ın esnekliği, kullanıcı deneyimi ve entegre edilebilirlik gibi özellikleriyle doğrudan ilişkilidir.

ÖYS Değerlendirme Ölçütleri

Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) değerlendirilirken, çeşitli ölçütler dikkate alınır. Bu değerlendirme ölçütleri şu şekilde belirlenebilir (Ozan, 2009)(Reis vd., 2012)(Ergin & Kırbaş, 2015)(Tuluk & Seferoğlu, 2016):

1. Çoklu Dil Desteği: ÖYS'nin birden fazla dili destekleyip desteklemediği, küresel kullanıcı tabanına hitap edebilmesi açısından önemlidir.
2. İçerik Geliştirme Araçlarının Standartlara Uygunluğu: AICC ve SCORM gibi uluslararası içerik standartları ile uyumluluk, içeriğin farklı platformlarda sorunsuz çalışmasını sağlar.
3. Çalıştığı Platform/Kurulum: ÖYS'nin hangi platformlarda çalıştığı ve kurulum gereksinimleri, sistemin esnekliği ve kullanılabilirliği açısından değerlendirilir.
4. Platform Geliştirme Ortamı: ÖYS'nin geliştirildiği ortam, sistemin özelleştirilebilirliğini ve genişletilebilirliğini etkiler.
5. İletişim ve İşbirliği Araçları: Forumlar, mesajlaşma sistemleri ve diğer işbirliği araçlarının varlığı, öğrenme sürecindeki etkileşimi artırır.
6. Verimlilik Araçları: Görev yönetimi, takvim ve diğer verimlilik araçları, hem öğretmenlerin hem de öğrenciler için süreçlerin daha düzenli ve verimli olmasına katkıda bulunur.

7. Sistem Yönetimi ve Kullanıcı Yetkilendirilmesi: Kullanıcıların ve içeriklerin yönetimi, yetkilendirme seviyeleri, güvenlik ve sistemin genel performansı açısından kritik öneme sahiptir.
8. Öğrenme Ortamı: Kullanıcıların öğrenme deneyimini geliştiren özellikler, sistemin genel kullanım kolaylığı ve etkisini belirler.
9. Raporlama Araçları/İstatistik ve Değerlendirme: Öğrenci performansını izleme, değerlendirme ve raporlama araçlarının kalitesi, eğitimin etkinliğini artırmada önemli rol oynar.
10. Sohbet Odaları: Anlık mesajlaşma ve etkileşim sağlayan sohbet odaları, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişimi güçlendirir.
11. Video Konferans Desteği: Canlı dersler ve sanal sınıflar için video konferans desteği, uzaktan eğitimde önemli bir bileşen olarak öne çıkar.

4. ÖYS'NİN EĞİTİMDE KULLANIMI

ÖYS, eğitimde geniş bir yelpazede kullanılabilen çok yönlü platformlardır. Uzaktan eğitimde, özellikle senkron ve asenkron öğrenme süreçlerinin yönetiminde kilit bir rol oynarlar. Senkron öğrenme, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı anda çevrimiçi olduğu canlı dersleri içerirken; asenkron öğrenme, öğrencilerin kendi hızlarında ilerleyebilecekleri, önceden hazırlanmış ders materyallerini ve etkinlikleri kapsar. ÖYS, bu iki öğrenme biçimini bir araya getirerek, harmanlanmış öğrenmede modeli adı verilen bir yaklaşımı destekler. Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmeyi entegre ederek, öğrencilere daha esnek ve zenginleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunar (Karaman vd., 2009)(Meriçelli & Uluyol, 2016).

ÖYS'nin sunduğu bir diğer önemli avantaj, farklı öğrenme stilleri ve ihtiyaçlarına uygun kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilmesidir. Öğrencilerin bireysel performanslarına dayalı olarak, eğitim materyalleri ve etkinlikler özelleştirilebilir. Bu, özellikle özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler için büyük bir avantaj sağlar. ÖYS, özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için erişilebilirlik özellikleri sunar; örneğin, ekran okuyucu uyumluluğu, metin büyütme ve alternatif metinler gibi özellikler, engelli öğrencilerin eğitime erişimini kolaylaştırır.

Ayrıca, ÖYS, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin entegrasyonu konusunda da önemli bir araçtır. Öğretmenler, sınıf içi etkinlikleri çevrimiçi kaynaklar ve değerlendirmelerle destekleyebilir, böylece öğrenme sürecini hem derinleştirip hem de genişletebilirler. Bu entegrasyon, sadece yüz yüze eğitimin değil, çevrimiçi eğitimin de etkinliğini artırır.

Sonuç olarak, ÖYS'ler, modern eğitimde esneklik, erişilebilirlik ve kişiselleştirme gibi birçok avantaja sahip olup, uzaktan eğitimden karma eğitime kadar çeşitli öğretim modellerini destekleyerek, öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimlerini

zenginleştirir. Bu sistemler, eğitimde kaliteyi artırmak ve öğrenci başarılarını en üst düzeye çıkarmak için vazgeçilmez araçlardır.

5. SONUÇ

ÖYS günümüz eğitiminde temel bir araç haline gelmiştir, ancak gelecekte daha da önemli bir rol üstlenecektir. Özellikle yapay zeka (AI) ve makine öğrenimi gibi teknolojilerin entegre edilmesiyle, ÖYS'ler öğrenci davranışlarını analiz ederek kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma yeteneğine sahip olacaktır. Bu, her öğrencinin öğrenme hızına ve stiline göre uyarlanmış eğitim içerikleri sağlayarak başarı oranlarını artırabilir.

Oyunlaştırma da gelecekteki ÖYS'lerin önemli bir bileşeni olarak öne çıkmaktadır. Öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve öğrenme sürecini daha çekici hale getirmek için oyunlaştırma unsurlarının entegre edilmesi, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırabilir ve öğrenme sürecini daha interaktif hale getirebilir.

Artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) teknolojileri, eğitim deneyimlerini daha sürükleyici ve etkileşimli hale getirmek için kullanılabilir. Bu teknolojiler, özellikle uygulamalı öğrenme gerektiren alanlarda öğrencilere gerçek dünya senaryolarını simüle etme imkanı sunarak, öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilir.

Büyük veri ve öğrenme analitikleri ise, eğitim süreçlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi açısından büyük bir potansiyele sahiptir. Öğrenci performansları, ders materyallerinin etkinliği ve öğrenme süreçleri hakkında toplanan verilerin analizi, eğitimcilerin daha bilinçli ve veriye dayalı kararlar almasını sağlar.

ÖYS'nin geleceği, bu teknolojik gelişmelerle şekillenirken, başarılı bir ÖYS uygulaması için bazı ipuçları da dikkate alınmalıdır. Öncelikle, kullanıcı dostu bir arayüz ve esnek bir yapı sunan sistemler tercih edilmelidir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kolayca adapte olabileceği bir platform, başarılı bir uygulama için kritik öneme sahiptir. Ayrıca, sistemin sürekli olarak güncellenmesi ve teknik destek sağlanması, uzun vadeli kullanıma olanak sağlar.

Genel olarak, ÖYS'ler, eğitimde kaliteyi artırmak ve öğrenci başarılarını en üst düzeye çıkarmak için vazgeçilmez araçlardır. Yapay zeka, oyunlaştırma, artırılmış ve sanal gerçeklik gibi yeniliklerle daha da gelişecek olan bu sistemler, gelecekte eğitimde daha da merkezi bir rol oynayacaktır. Eğitimciler, bu teknolojik gelişmelere ayak uydurarak, öğrencilerine en iyi öğrenme deneyimini sunabilirler. Bu bağlamda, ÖYS'lerin sürekli olarak geliştirilmesi ve yenilikçi yaklaşımların entegrasyonu, modern eğitimde başarıyı garantileyen unsurlar olarak öne çıkacaktır.

KAYNAKLAR

- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., & Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *XI. Akademik Bilişim Kongresi*, 4(5), 320–321.
- Aras, K. S., & Kocasaraç, H. (2022). Eğitimin dijital boyutunda öğrenme-öğretme araçları. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 117–134.
- Aydın, C., & Bıroğul, S. (2008). E-öğrenmede açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemleri ve Moodle. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2).
- Borges, J., Justino, E., Vaz, C., Barroso, J., & Reis, A. (2017). *Introducing online exams*.
- Duin, A. H., & Tham, J. (2020). The current state of analytics: Implications for learning management system (LMS) use in writing pedagogy. *Computers and Composition*, 55, 102544.
- Ergin, H., & Kırbaş, İ. (2015). E-öğrenmede yaygın kullanılan açık kaynak kodlu öğrenim yönetim sistemlerinin kıyaslamalı karşılaştırması. *Akademik Bilişim Konferansı, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir*.
- Gökçen, B., Sürek, G., Korkmaz, N., & Kantar, M. (2013). Açık Kaynak Kodlu Eğitim Yönetim Sistemleri: Sakai ve Moodle Karşılaştırılması. *Akademik Bilişim*.
- Gülbahar, Y. (2012). E-öğrenme. In *Pegem Atıf İndeksi* (2nd ed.). Pegem.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., & Bıroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Akademik Bilişim*, 10(12), 361–368.
- Ismail, S. N., Hamid, S., Ahmad, M., Alaboudi, A., & Jhanjhi, N. (2021). Exploring students engagement towards the learning management system (LMS) using learning analytics. *Computer Systems Science & Engineering*, 37(1).
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- Karaman, S., Özen, Ü., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2009). Açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemi üzerinden internet destekli (harmanlanmış) öğrenim deneyimi. *Akademik Bilişim Konferansı*, 11, 13.
- Küçükönder, N., & Kır, İ. (2014). Uzaktan eğitim uygulamalarında açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1).
- Kumar, M. (2011). Use of Blackboard on Student Learning. *International Journal of Global Management*, 2(1).
- Meriçelli, M., Taşdemir, L., & Uluyol, Ç. (2014). Türkiye’de uzaktan eğitimin öğretim programları ve öğrenme yönetim sistemleri açısından incelenmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research MAJER Issue: 12 Special Issue: Educational Research in Turkey*.
- Meriçelli, M., & Uluyol, Ç. (2016). Web ve Mobil Destekli Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Motivasyon. *Journal of Turkish*

- Studies*, 11(Volume 11 Issue 9).
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9781>
- Orak, M. (2022). *ALMS Özellikleri Neledir?* Advancity.
<https://yardim.advancity.com.tr/egitim365/alms-ozellikleri-neledir>
- Ozan, Ö. (2009). CMS, LMS, LCSM kavramları. *Akademik Bilişim*, 9.
- Reis, Z. A., Baktır, H. Ö., AŞ, T. T., Çelik, B., Erkoç, M. F., Özçakır, F. C., Özdemir, Ş., & Şahin, K. (2012). Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma Çalışması. *Jret*, 1(2), 42.
<http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/jret2012.2ctamami.pdf#page=47>
- Sancar, H., & Cagiltay, K. (2008). Effective use of lms: Pedagogy through the technology. *EdMedia+ Innovate Learning*, 3927–3933.
- Shurygin, V., Saenko, N., Zekiy, A., Klochko, E., & Kulapov, M. (2021). Learning management systems in academic and corporate distance education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 16(11), 121–139.
- Tatlı, C. (n.d.). Uzaktan Eğitimde Sanal Sınıflar. In *Eğitim Bilimleri Araştırmaları-I* (pp. 79–99). Özgür Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Tuluk, A., & Seferoğlu, S. S. (2016). Açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri: Karşılaştırmalı bir inceleme. 2. *Uluslararası Eğitim Teknolojisinde Yeni Eğilimler Konferansı [2nd International Conference on New Trends in Educational Technology](INTET'2016)*, 3–4.
- Turnbull, D., Chugh, R., & Luck, J. (2022). An overview of the common elements of learning management system policies in higher education institutions. *TechTrends*, 66(5), 855–867.
- Watters, A. (2014). From “open” to justice. *Open at the Margins*, 12.
- Wright, C. R., Lopes, V., Montgomerie, T. C., Reju, S. A., & Schmoller, S. (2014). Selecting an LMS: Questions to consider. *EDUCAUSE Review*.
[Http://Www. Educause. Edu/Ero/Article/Selecting-Learning-Managementsystem-Advice-Academic-Perspective](http://www.educause.edu/ero/article/selecting-learning-managementsystem-advice-academic-perspective).
- Yalçın, M., & Akbaş, A. G. (2012). Özgür Yazılım Uzaktan Eğitim Sistemleri. *Akademik Bilişim*, 1–3.

Bölüm 5

Eğitimde Verimlilik ve Kalitenin Artırılmasında Eğitim Yönetimi ve Okul Yönetiminin Rolü ve Önemi

Fethi KAYALAR¹

¹ Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
fkayalar@erzincan.edu.tr

1. Giriş

Eğitim yönetimi, okullardaki tüm etkinliklerin, eğitim amaçlarına ulaşmak için okul kapsamındaki herkes tarafından yönetilmesidir. Bu nedenle, okul yönetimini kolaylaştırmada personelin yani insan kaynaklarının rolü çok önemlidir ve bu süreç uzmanlık ve beceri gerektirir.

Okul yönetimi hem kişisel hem maddi hem de manevi mevcut olanaklardan yararlanılarak planlama, örgütleme, yönetme, koordine etme, denetleme, finanse etme ve raporlamayı içeren eğitim hedeflerine etkili ve verimli bir şekilde ulaşmak için eğitim alanında ortak faaliyetler bütünüdür.

Küresel olarak eğitim sistemleri incelendiğinde hem kamu hem de özel eğitimin hedeflerine ulaşamamış okullar vardır ve elbette bu bir ulusu veya bir ülkeyi etkilemekte, eğer bir ülkede eğitimin hedefleri iyi işleyebilirse, o milletin ilerlemesinde de büyük etkisi olmaktadır. Tersine, eğer bir ülke eğitim hedeflerine ulaşamazsa, bu durum devleti de olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle, devlet/hükümet politikaları ve toplum, eğitimin kalitesinde, özellikle de ulusun kendi çocuklarının karakterini oluşturmada çok önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitim yönetimi, belirlenen eğitim amaçlarına etkili ve verimli bir şekilde ulaşmak için mevcut ve uygun olan tüm personel ve materyal kaynaklarının kullanılarak işbirliği sürecinin bütünü olarak yorumlanabilir. Bu nedenle, eğitim yönetimi, eğitim dünyasında yer alan kaynakları yönetme, organize etme ve tahsis etmede yönetim veya idareyi uygulama biçimidir ve eğitim yönetiminin işlevi, ilke olarak, hedeflere ulaşabilmek için tüm kaynakların rolünü verimli ve etkili bir şekilde bütünleştirmenin bir aracıdır. Eğitim yönetimi devlet tarafından düzenlenen ve denetlenen örgün eğitim kurumları aracılığıyla planlı, yönlendirilmiş ve sistematik bir şekilde bir dizi eğitim faaliyetini içermenin yanı sıra öğrenciler, idari personel, öğretmenler, okul müdürleri, idareciler, vakıflar, okul kurulları/komisyonları, müfettişleri, özel okulların sahipleri veya mütevellî heyeti gibi birçok tarafı içerir.

Okul özerkliği ve toplum katılımı ile karakterize edilen yönetim, okullarda ebeveyn katılımı, okul ve sınıf yönetiminde esneklik, öğretmenlerin profesyonelliğini artırma yoluyla eğitimin verimliliğini, kalitesini ve eşitliğini geliştirmeyi amaçlar.

2. Eğitim Yönetiminin Hedefleri

Eğitim yönetimi hedefleri 3 grupta toplanır:

1. Eğitim yönetiminin kısa vadeli hedefi, enstrümantal bileşenleri ve öğrenciler, çalışanlar, öğretmenler, tesisler, altyapı, organizasyon, finansman, yönetim ve okul-toplum ilişkileri bileşenlerini içeren eğitim sürecini yönetmek için bir sistem derlemek ve uygulamaktır. Böylece eğitim süreci, ilgili okulda

eğitim hedeflerine ulaşılmasını desteklemek için okullarda etkili bir şekilde yürütülür.

2. Orta vadeli hedefler, eğitim yönetimi, eğitim programlarının yanı sıra her tür ve düzey için kurumsal hedeflere ulaşılmasını sağlar. Bir okulda, bu kurumsal hedefler, ilgili okulun müfredatında ana hatlarıyla belirtilmiştir.

3. Uzun vadeli hedefler, Milli Eğitimin halkın yaşamını terbiye bağlamında kabiliyetleri geliştirmeye ve onurlu millî şahsiyeti ve medeniyeti şekillendirmeye yönelik fonksiyonları, öğrencilerin asil karaktere sahip, sağlıklı, bilgili, yetenekli, yaratıcı ve bağımsız ve demokratik ve sorumlu vatandaşlar haline gelmeleri için insan olma potansiyellerini geliştirmeyi amaç edinmiştir.

Eğitim yönetimi, belirlenen hedeflere başarılı bir şekilde ulaşmak amacıyla bir eğitim programının tüm bileşenlerini uyumlu ve verimli ilişkilere sokar. Çalışanların bireysel hedeflerinin kurumun genel hedefleri ile tatmin edilmesine yardımcı olur. Bu süreçte planlama ve düzenleme çok önemlidir. Planlama ve kontrol, verimliliğin artırılmasına yardımcı olur ve kurumun her düzeyinde dikkate alınması gerekir. Kaynak israfının azaltılmasına yardımcı olur ve kurumun işleyişine düzen getirir. Pasif olmaktan ziyade proaktiftir. Bu nedenle planlama esnek olmalıdır. Düzenleme, bir kurumun çeşitli departmanları arasında daha iyi bir koordinasyon oluşturulmasına yardımcı olur. İstenilen sonuçlara ulaşmak için gerekli insan ve malzeme kaynaklarının sistematik ve organize bir şekilde bir araya getirilmesidir. Bir kurumun büyümesi büyük ölçüde faaliyetlerin ne kadar zahmetsiz ve yetkin bir şekilde yürütüldüğüne bağlıdır (Bennett Fawcett & Dunford, 2000; Shield, 2013)

Eğitim yönetiminin hedefleri arasında bir diğer önemli kural kurumun kamuoyunda iyi bir imajının yaratılması ve sürdürülmesidir. Günümüzde insanlar markalar konusunda daha bilinçli olduğundan ve harcanan para karşılığında kaliteli iş beklediklerinden, eğitim kurumlarının mantar gibi çoğalması, kamuoyunda iyi bir imaj yaratmayı ve sürdürmeyi zorunlu kılmaktadır. Eğitim kurumlarında da aynı felsefe uygulanmaktadır. Kötü kamu imajı daha az kabule yol açabilir.

İnsan ve maddi kaynaklardan maksimum faydalanma eğitim yönetiminin hedefleri arasındadır. Her zaman öğretici ve öğretim dışı personel sıkıntısıyla karşı karşıya kalan kurumlar bulunmaktadır. Bu gibi durumlarda mevcut insan kaynağının yönetilmesi büyük önem kazanmaktadır. Paranın harcanmasına yönelik planlama, uygun bütçeleme ve mevcut finansmandan en iyi şekilde yararlanma, eğitim kurumlarının en önemli yönlerinden biridir. Satın alınan ekipmanın kalitesi ve bakımının düzenli olarak yönetilmesi gerekmektedir.

Eğitim kurumlarının başarılı olabilmeleri için okul yönetimine düşen en önemli görevlerden biri de kurumun verimliliğinin artırılmasıdır. Günümüzün

rekabetçi dünyasında hayatta kalabilmek, kurumun verimliliğinin korunmasını ve artırılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, bireylerin veya grupların yapmak zorunda olduğu iş ile bu işin yerine getirilmesi için gerekli kolaylıkların birleştirilmesiyle mümkün olacak uygun kontrol gereklidir; böylece yerine getirilen görevler, mevcut çabanın etkin, sistematik, olumlu ve koordineli bir şekilde uygulanması için en iyi kanalları sağlar. Kontrol, performansın planlara uygun olarak ölçülmesini, izlenmesini ve gerektiğinde düzeltici önlemlerin alınmasını içerir. Hedeflere dayalı performans standartlarını oluşturur, ölçer ve raporlayarak fiili performansı karşılaştırır ve gerektiğinde düzeltici veya önleyici tedbirleri alır. Böylece kontrol, ulaşılan hedeflerin derecesini, gerçek planlardan sapmanın boyutunu gösterir, doğru bilgi ve gerekli geri bildirimi üretir. Dolayısıyla kontrol, planlanan ve gerçekleşen performans arasındaki farka odaklanır. Gelir ve gider açısından finans, kırtasiye ve malzeme, kütüphanenin bakım ve geliştirilmesi, öğretme-öğrenme süreci, hesaplar ve okul kayıtları ve personel ve öğrencilerin disiplini gibi konularda kontrol gereklidir.

İş mükerrerliğinin önlenmesi, yapılan işlerin tekrarlanmaması, aynı zamanda zaman ve enerjinin doğru kullanılması için kurumdaki her birime özel görevler verilmesi gerekir. Verimliliği artırmak amacıyla faaliyetler, o alanda uzman olan farklı kişilere verilmelidir.

Eğitimde verimliliği artırmak ve düzeni sağlamak için eğitim yönetimi hedefleri arasında bir başka madde üyeler arasındaki kişilerarası çatışmaları yönetmektir. Genellikle, insanlar bir ekip olarak çalışırken, ilk aşamada çalışanlar arasında fikir ve çalışma tarzı konusunda bazı anlaşmazlıkların olduğu görülür. Bu tür çatışmalar zamanında çözülmediği takdirde verimlilik kaybına yol açabilir.

Görevlerin dağıtımı, doğru kişinin doğru yerde olmasını sağlamak için rolleri ve sorumlulukları anlamak eğitim yönetiminin önemli bir yönüdür. Uygun roller ve sorumluluklar, personel arasında daha az stres ve kaosa yol açacaktır.

Eğitim yönetimi, doğru öğrencinin, doğru öğretmenlerden, uygun maliyetle doğru eğitimi almasına ve öğrenme deneyimlerinden yararlanmasına yardımcı olur. Mekanik ve fiziksel prensiplerin katı bir şekilde uygulanmasını vurgulamadan, düzgün bir şekilde planlanması gereken, esas olarak insani bir çabadır. Temelde insanlar arası ilişkilerin önemli bir rol oynaması gereken bir sosyal organizasyondur. Eğitim yönetiminin başarısı için eğitim kurumunda bir yandan yeterli özgürlük ve esnekliğin, diğer yandan gerekli disiplin ve görgü kurallarının bulunması gerekir.

3. Eğitim Yönetiminin Kapsamı

Eğitim yönetimi, okul yönetiminin düzenlemeleri, öğretme ve öğrenme süreçlerini, öğrenci işlerini, personeli, öğretim araç gereçlerini, binaları ve araç gereçleri, finans ve halkla ilişkiler kapsadığı için genellikle okul yönetimi olarak adlandırılır.

Kapsam, eğitimsel hedeflerin, sonuçta hedefin gerçekleştirilmesine yol açan düzenli ve sistematik faaliyet biçimleri aracılığıyla gerçekleştirilebilmesi için okul ortamında eğitim faaliyetlerinin uygulanmasını kolaylaştıran ve yardımcı olan her şeydir.

Mikro Kapsam Yönetimi, kapsamı itibarıyla üniversiteler ve okullar tarafından yürütülen yerel düzeyde bir yönetimdir. Kesin ve kronolojik olarak anlamak ve bulmak için en dar veya mikro kapsamdan başlanır.

Eğitim yönetiminin kapsamı çok geniş olup, liderlik konuları, eğitimde bir liderin hangi tutum ve özelliklerinin istendiği, eğitim türleri de dahil olmak üzere idari faaliyetlerde yer alan tüm personelin örgütlenmesi, hizmet sağlanması, rehberlik edilmesi, düzenlenmesi ve denetlenmesine ilişkin tüm çabaları, süreçleri kapsamaktadır (Bogotch, Williams & Hale, 1995; Elmore, 2002; Thrupp, & Willmott, 2003).

3.1. Öğrenci Yönetimi

Öğrencilerin yönetimi, planlanan ve denenilen tüm faaliyetlerin yanı sıra ilgili kurumdaki tüm öğrenciler için belirlenen hedefler doğrultusunda sürekli takip, rehberlik ve danışmanlık yapmaktır. Kronolojik olarak işlevsel, yeni öğrencilerin kabulünden okuldan ayrılımlarına kadar olan faaliyetler yelpazesini kapsar. Öğrenci yönetimi, sınıf dışındaki ve sınıf içindeki etkinlikleri ifade eder.

Sınıf dışındaki etkinlikler:

- a. Yeni öğrencilerin kabulü.
- b. Yeni öğrencilerin okul kayıt defterine kaydedilmesi.
- c. Okul üniformalarının ve ekipmanlarının, uygulama üniformalarının, izci üniformalarının kullanım kurallarıyla birlikte dağıtımı.
- d. Uyulması gereken okul kuralları ve ihlaller için yaptırımlar ile birlikte öğrenci konseyi kartlarının dağıtımı.
- e. Öğrencilerin gelişimi ve öğrencilerin refahının gelişimi.

Sınıftaki etkinlikler şunlardır:

- a. Sınıf yönetimi açısından Öğretme ve Öğrenme Sürecinin (ÖÖS)'nin iyi bir şekilde gerçekleşebilmesi için en uygun koşulları yaratma ve sürdürme.
- b. Pozitif öğretme ve öğrenme etkileşimleri.
- c. (ÖÖS)'nin sorunsuz çalışması için öğretmenin grup dinamiklerine dikkat etmesi.

- d. Yavaş öğrenenler için düzeltici öğretimin sağlanması.
- e. Katılımın sürekli olarak uygulanması.
- f. Sınıf yöneticilerinin oluşumu ve sınıf organizasyonu.
- g. Gerektiğinde öğrenme araçlarını ve medyayı sağlayın.
- h. Diğer öğrenme destek materyallerinin sağlanması.

Öğrenci yönetiminin, öğrencilerin ÖÖS'yi iyi ve rahat bir şekilde yapabilmeleri açısından bir eğitim hedefine ulaşmak için okul tarafından hazırlanan tüm planlar olduğu sonucuna varabiliriz.

3.2. İnsan Kaynaklarının Yönetimi (Personel yönetimi)

İnsan kaynakları yönetiminin temel hedefleri eğitim organizasyonundaki personeli motive etmek, geliştirmek ve elde tutmaktır. İnsan kaynakları yöneticileri, personelin performansını ve tutumlarını doğrudan etkileyen operasyonel politika ve sistemleri düzenler ve uygular. İnsan kaynakları yönetiminin hedefleri arasında organizasyonel yapıların ve prosedürlerin gözden geçirilmesi, personel becerilerinin geliştirilmesi ve liderlik değişimi ve geçişi yer alır. Bunlar, personelin daha fazla katılımını ve genişlemesini teşvik etmeyi ve sonuçta eğitim sisteminin genel hedeflerine ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu aynı zamanda öğrencileri ve ebeveynlerini, toplumun farklı alanlarındaki uzmanları, topluluk üyelerini ve okul-aile birliği, bölüm yetkililerini ve yönetim organının üyelerini de kapsar.

Personel yönetimi, öğretmenlerin belirlenen eğitim hedeflerine ulaşabilmesi için okul faaliyetlerini etkin ve verimli bir şekilde destekleyebilmeleri veya yardımcı olabilmeleri için okul çalışanlarının sürekli gelişiminin yanı sıra bilinçli ve ciddi bir şekilde planlanıp yürütülen faaliyetlerin tümüdür.

Eğitimcilerin, öğrencilere rehberlik etmek, öğretmek veya yetiştirmekle görevli topluluk üyeleri olduğu belirtilmektedir (Hay, 2003). Personel yönetim faaliyetleri şunlardır:

- Öğretmenlerin atanması ve yerleştirilmesi.
- Öğretmen kişisel organizasyonunun oluşumu.
- Personel ve sosyal yardım konularının ele alınması
- Durum ve değerlendirme
- Öğretmenlere bilgi verme (rehberlik ve danışmanlık)

Kişisel idari faaliyetlerin yanı sıra, kişisel olarak öğretmenler tarafından yerine getirilmesi gereken görevler de vardır:

- Öğretme ve Öğrenme Etkinlikleri (ÖÖE)'nin uygulanmasını destekleyebilecek sağlıklı ve dinamik durum ve koşulların yaratılması.

- Profesyonelce düzenlenen derslerde uzmanlaşma.
- Yıllık program, dönem programı, ders programı ve yüz yüze öğretim planları gibi düzenli öğretim programları oluşturma.
- ÖÖE'yi profesyonelce yürütme.
- Değerlendirmeleri ve takip eylemlerini gerçekleştirme.
- Öğrencilerin entelektüel, duygusal ve ruhsal zekalarını denetleyin, geliştirin ve teşvik edin.
- Gerçekleştirilen ÖÖE'nin uygulanması ve sonuçları hakkında raporlama yapmak.
- Sorumluluk üstlenme.
- Sınıflarda ve okul çevresinde düzeni, temizliği ve güvenliği yönetme.
- Okul tarafından düzenlenen düzenli rehberlik toplantılarına katılma.
- Okul müdürünün öğretme ve öğrenme dışındaki görevlerini yerine getirme

3.3. Müfredat Yönetimi

Müfredat yönetimi, belirlenen eğitimsel hedeflere ulaşmaya yardımcı olmak amacıyla bilinçli ve ciddi bir şekilde planlanıp yürütülen, aynı zamanda öğretme ve öğrenme durumlarının etkili ve verimli bir şekilde sürekli olarak yönlendirilmesi sürecidir.

Öğrenciler ve eğitimciler müfredatta düzenlenen öğrenme materyalleri aracılığıyla etkileşime girerler. Yani üçüncü çalışma alanı Müfredat Yönetimidir. Bu üç bileşen, öğrenciler, eğitimciler ve müfredat arasındaki etkileşim, Öğretme ve Öğrenme Etkinlikleri (ÖÖE) veya Öğretme ve Öğrenme Süreci (ÖÖS) adı verilen bir etkinliktir.

Ayrıca, ÖÖE/ÖÖS eğitim yönetiminde odak noktası haline gelecektir çünkü okulları başarıyla yönetme hedefine yönelik yürütülen tüm çaba ve faaliyetler ÖÖE/ÖÖS'ye odaklanacaktır. Çeşitli yöntemler, yenilikler, medya vb. her zaman ÖÖE/ÖÖS'de ana hatlarıyla belirtilir. Dolayısıyla eğitim yönetiminin bir sonraki çabaları ÖÖE/ÖÖS'yi başarıyla ulaştırma çabalarıdır.

Operasyonel olarak müfredat yönetimi faaliyetleri üç ana faaliyeti içerir:

A. Öğretmenin görevleriyle ilgili etkinlikler.

- Öğretmen görevlerinin dağılımı, öğretim programı yapısında ve öğretmenler için zorunlu öğretim bölümlerine ilişkin hükümlerde açıklanmıştır.
- Öğretmenin görevi ders programını takip etmektir.
- Öğretmenin öğretme-öğrenme etkinliklerindeki görevleri.

B. Öğrenci ödevleriyle ilgili etkinlikler.

- Okulun ders programını düzenli bir şekilde takip etme.

- Her bireyin yetenek ve fırsatlarına göre sizin tarafınızdan hazırlanan günlük aktivite öğrenme programını tutarlı bir şekilde takip etme.
- Gerekli öğrenme ve zenginleştirme materyallerini stoklamak için kütüphaneyi ziyaret etme.
- Anlayışı güçlendirmek amacıyla grup tartışmaları için çalışma grubu etkinliklerine katılma.
- Özel ders alma.

C. Tüm akademik camiayı ilgilendiren faaliyetler.

D. ÖÖSyi destekleyici faaliyetler.

- Fiziksel aktivite faktörü
- Fiziksel olmayan aktivite faktörleri.
- Okuma materyallerini tamamlamaya yönelik faktörler.

3.4. Tesis ve Altyapının Yönetimi

ÖÖE/ÖÖS, eğitim olanakları ve altyapıyla desteklenirse daha iyi ve başarılı olacaktır. Böylece dördüncü alan, yani tesislerin ve altyapının yönetimi ortaya çıkmıştır. Otimolojik olarak altyapı, hedeflere ulaşmak için dolaylı bir araçtır. Eğitimde örneğin okul binaları, spor alanları, oyun alanları, kantinler, kütüphaneler, dinlenme alanları eğitimsel hedeflere ulaşmak için doğrudan araçlardır.

Eğitim tesisleri ve altyapısının kronolojik olarak operasyonel idari faaliyetleri şunları içerir:

- Mal stok planlaması.
- İş ortağı yeterliliği.
- Malların çoğaltılması.
- Depolama, yatırım, dağıtım.
- Bakım ve rehabilitasyon
- Eliminasyon
- Kontrol.

3.5. Maliyet Bütçesi Yönetimi / Mali Kaynakların Yönetimi

Mali yöneticiler, okullara mali yardım, gelir işlemleri ve okul fonları gibi idari destek sağlayan eğitim kurumlarının mali politikalarını denetler. Mali yardım, gelir düzeyine ve yaş, kurum gibi diğer faktörlere göre uygulanan devlet yardımlarını, ödenekleri ve bağışları içermektedir. Burslar ve ödüller başarı esasına göre veya öğrenci kategorilerine göre dağıtılır.

ÖÖE/ÖÖS yeterli bütçeyle desteklenirse daha iyi ve başarılı olacaktır. Böylece beşinci görev, yani bütçe yönetimi ortaya çıkmış olur. Eğitim Bütçe

Yönetimi, eğitimsel operasyonel faaliyetlerin daha etkili ve verimli hale getirilmesi amacıyla, belirlenen eğitimsel hedeflere ulaşılmasına yardımcı olmak amacıyla, bilinçli ve ciddi bir şekilde planlanıp yürütülen faaliyetlerin yanı sıra okul/eğitim operasyonel maliyetleri konusunda sürekli rehberlik yapılması sürecidir. Genel olarak faaliyetler, meşru fonların toplanmasını ve alınmasını, fonların kullanımını ve fonların ilgili yetkili taraflara hesap verme sorumluluğunu içerir.

Gelen fonlara girdi fonları adı verilir ve bunlar daha sonra eğitim süreçlerinin/faaliyetlerinin uygulanmasında bütçe planlaması yapıldıktan sonra kullanılır ve son olarak iş sonuçlarıyla birlikte geçerli düzenlemelere uygun olarak muhasebeleştirilir.

3.6. Okul ve Toplum İlişkileri Yönetimi

Sosyal bir kurum olarak okul tüm halkıyla yakın ve uyumlu ilişkiler kurabilirse, görevlerinde daha düzgün ve başarılı hale gelecek ve halkın sempatisini kazanacaktır. Uygulanan eğitim hedeflerine ulaşılmasına yardımcı olmak adına eğitimsel operasyonel faaliyetler daha etkili ve verimli hale gelir. Okul ve Toplum İlişkileri Yönetimi, daha fazla başarı için daima programlanmalı, uygulanmalı ve değerlendirilmelidir. Bunların temel işlevi, genel olarak toplumdan, özel olarak ise halktan, en yakın veya ilgili topluluklardan sempati çekmek ve böylece okula karşı toplum ilişkilerini geliştirmektir.

Okul ve Toplum İlişkileri yönetiminden sorumlu olan görevlilerin amacı okulun toplum gözündeki popülaritesini arttırmak, böylece okul performansını artırmaktır. Bunların faydası, okulun öz saygısını artıracak topluluk sempatisini artırmasının yanı sıra, okula manevi ve maddi olarak toplumsal desteği artırmasıdır.

3.7. Organizasyon Yönetimi

Yapılandırılmış organizasyon, eğitim seviyeleri dahil olmak üzere tüm destekleyici faaliyetlerin mümkün olduğu kadar iyi organize edilmesi durumunda ÖÖE/ÖÖS daha başarılı olacaktır. Böylece Eğitim Organizasyonu yönetimi adı verilen yedinci bir faaliyet ortaya çıkmış olacaktır. Ayrıca organizasyonel faaliyetler, kadroların yerleştirilmesi ve personelin işbirliği içerisinde belirlenmesi ile bunların hak, yükümlülük ve sorumluluklarının belirlendiği bir yapı veya iş düzeninin sağlanmasıdır. Böylece ortak bir hedefe ulaşmaya yönelik bir faaliyet modeli düzenlenmesi gerekir.

3.8. Malzeme Kaynaklarının Yönetimi

Bu, eğitim kurumuna/sistemine ait mobilya, klima, ofis kırtasiyesi, binalar, arsalar vb. şeklinde olabilecek altyapı tesislerini içerir. Malzeme kaynakları Yönetiminden sorumlu kişiler bunların günlük bakımı, işletilmesi, onarımı ve ihtiyaç duyulan yerde ve zamanda değiştirilmesinden sorumludur.

3.9. Eğitim Teknolojisinin Yönetimi

Eğitim teknolojisi, etkili öğrenme ve öğretme için bilgi ve iletişim teknolojisinin (BİT) entegrasyonunu, planlanmasını, uygulanmasını ve yönetimini içerir. Bir eğitim sisteminin eğitim teknolojisi dalı, eğitimde BİT'i kavramsallaştırır ve geliştirir, bunu müfredat çerçeveleri, personel gelişimi ve yönetimi ile bütünleştirir.

4. Sonuç

Eğitim hedeflerinde değişiklikler her zaman beklenmekte, eğitim liderleri tarafından üstlenilmesi ve yürütülmesi gereken sorumlulukların kapsamı veya uygulanması değişmektedir. Bu aynı zamanda belirlenen hedeflere ulaşabilmek için liderlik niteliklerinin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini de değiştirir. Okulların ve öğretmenlerin sorumlulukları sayı ve kapsam olarak artmaktadır. Okulda eğitim yönetiminden sorumlu olan kişiler okulun işleyişini yönetmenin yanı sıra, toplumdaki mevcut sistemle işbirliği yapabilmeli ve yakın ilişki kurabilmelidir. Öğretmenlerin, öğretim elemanlarının ve okul çalışanlarının daha iyi çalışma şevkini yükseltmekle yükümlüdür. Öğretmenler, personel ve öğrenciler arasında dayanışma ve birlik oluşturmak ve sürdürmek müdürün görevleridir. Müdürün görevleri, eğitimsel liderlik olarak onun yükümlülükleri olan denetim işlevlerinin bir parçasıdır.

Eğitim yönetimi, eğitimsel amaçlara ulaşmak için tüm okul üyelerinin gerçekleştirdiği tüm okul faaliyetlerinin yönetimidir. Eğitim yönetimi, bir eğitim kurumunun eğitim hedeflerine ulaşabilmesi için eğitim faaliyetlerinin etkililiğini ve verimliliğini arttırmak, üzerinde çalıştığı kurum veya kurumun ilerleme ve gerilemelerini tespit etmek açısından oldukça önemlidir.

Genel olarak eğitim yönetiminin amacı, eğitim hedeflerine ulaşmada eğitimsel operasyonel faaliyetlerin uygulanmasının verimliliğini ve etkinliğini arttırmaktır. Eğitimin temel amacı, Milli Eğitimi temel alan milletin idealleri doğrultusunda, öğrencilerin kişiliklerini ve yeteneklerini geliştirerek kaliteli vatandaşlar olmalarını sağlamaktır.

Eğitim yönetiminin yararları çoktur, ancak eğitim yönetiminin yararlarının, eğitim hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırması olduğu, eğitim yönetimi ile eğitimde arzu edilen her şeye ulaşmanın kolay olduğu sonucuna varılabilir.

Okul eğitim yönetiminin uygulanması, okul müdürlerinden eğitim personeline kadar tüm eğitim kurum veya kuruluşlarını kapsadığından, yürütülen her faaliyet değerlendirilerek sorun çözümü hoşgörülebilir veya aşılabılır.

Eğitim yönetiminin asli unsurlarından olan Sınıf Yönetimi, öğrencileri yeteneklerine göre iyi öğrenmeye motive edebilecek, etkili ve eğlenceli bir öğretme ve öğrenme ortamı yaratmaya yönelik çabaların tamamıdır. Sınıf Yönetiminin işlevleri Planlama, Örgütlenme, Yönlendirme, Kontrol etmedir. Sınıf yönetiminin amacı, öğrenme hedeflerine ulaşmada etkililiği ve verimliliği artırmaktır.

KAYNAKCA

- Bennett, D., Fawcett, R. and Dunford, J. (2000) *School Leadership*, Kogan Page, London
- Bogotch, I., Williams, P., & Hale, J. (1995). School managerial control: Validating a social concept. *Journal of Educational Administration*, 33(1), 44–62.
- Elmore, R.F. (2002). *Bridging the Gap Between Standards and Achievement: The Imperative for Professional Development in Education*, Albert Shanker Institute, Washington, DC.
- Hay, W. (2003) *Leading People and Teams in Education*, Open University, Milton Keynes.
- Shields, C. (2013). *Leadership for social justice education: A critical transformative approach*. In I. Bogotch & C. Shields (Eds.), *The international handbook of educational leadership and social (in) justice* (chap. 19, pp. 323–340). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Thrupp, M., & Willmott, R. (2003): *Education management in managerialist times: Beyond the textual apologists*. Maidenhead, England: Open University Press

Bölüm 6

Önlisans Öğrencilerinin Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Didem ALSANCAK SIRAKAYA¹
Mustafa SIRAKAYA²

¹ Doç. Dr.; Kırşehir Ahi Evran Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, alsancakdidem@gmail.com ORCID No: 0000-0002-7964-4399

² Doç. Dr.; Kırşehir Ahi Evran Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, mustafasirakaya@gmail.com ORCID No: 0000-0002-4386-3462

GİRİŞ

Dijital teknolojiler her geçen gün hayatımızdaki yerini ve önemini artırıyor. Bu teknolojiler arasında sürekli olarak farklı alanlarda kullanımıyla bizi şaşırtan yapay zekâ karşımıza çıkıyor. Yapay zekâ algılayan, akıl yürüten, kendini geliştiren, iletişim kuran ve bu süreçlerde insan davranışlarını taklit eden bir sistemdir. Taşkın ve Adalı (2004), programlanmış bir bilgisayarın insan gibi düşünebilme çabasını yapay zekâ olarak tanımlamaktadır. Yapay zekânın temel amacı insan zekâsının somutlaştırılmasıdır. Akıl yürütme, anlam verme, genelleştirme, çıkarım yapma gibi insani yeteneklerin makinelere kazandırılması esasına dayanmaktadır. Böylelikle insan davranışlarının taklit edilmesi hedeflenir. Günümüzde yapay zekâ insan davranışlarını taklit etmenin ötesine geçerek verilen görevleri uzmanlardan daha iyi şekilde yerine getiren bir sisteme dönüşmüştür.

“Makineler düşünebilir mi?” sorusuyla başlayan yapay zekâ macerası 1950’li yıllarda yapılan ilk yapay zekâ konferansıyla resmiyet kazanmıştır. Bundan sonra da yapılan araştırmalarda yapay zekâ ile insan zekâsının kıyaslanmaya başlandığını görmekteyiz. Bu kıyaslamaların ilk sonucu olarak Dünya satranç şampiyonu Garry Kasparov’un 1997 yılında Deep Blue isimli yapay zekâyâ yenilmesi olarak karşımıza çıkmıştır. 2016 yılına gelindiğinde ise “Go” isimli oyunun Dünya şampiyonu, yapay zekâ ile yaptığı karşılaşmayı kaybetmiş ve emekli olmaya karar vermiştir.

Yapay zekanın bireylerin gerek günlük gerek iş hayatı üzerindeki etkisi ve büyüklüğü giderek derinleşmektedir (Jiang, Li, Luo, Yin ve Kaynak, 2022). Eğitim, tıp, bilim, işletme, mühendislik, hukuk ve bilgisayar oyunları gibi hemen hemen her sektörde yapay zekâ teknolojisinden yararlanılmaktadır. (Gür, Ayden ve Yücel, 2019). Her ne kadar farkında olmasak da yapay zekâ teknolojileri ile donatılmış cihazlar günlük hayatımızın ayrılmaz bir nesnesi haline gelmiştir. Çeşitli cihaz ve uygulamalar vasıtasıyla yapay zekâ içerikli ürünler hemen hemen her platformda kullanıcılarına hizmet vermektedir. Akıllı ev aletleri, akıllı telefon uygulamaları, yarı veya tam otonom arabalar yapay zekâ içerikli teknolojilere örnek olarak verilebilir. Ne yazık ki neredeyse hayatımızın her alanında var olan bu teknolojik ürünlerin ardında yatan uygulama ve kavramlar hakkında bilgi sahibi olan kişi sayısı oldukça azdır (İşler ve Kılıç, 2021). Yapay zekâ teknolojileri hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması beraberinde birtakım endişe ve kaygıların yaşanmasına neden olmaktadır. Yapay zekâ teknolojilerinin kontrolü ele geçirmesi, yapay zekanın bireylerin işlerini ellerinden alması bu kaygılara örneklerdir. Bu ve benzeri kaygılar hep var olmakla birlikte, yapılan çalışmalar ve ilerleyen teknolojinin günlük hayata yansımaları dikkate alındığında yapay zekanın daha gelişmiş toplumların inşa edilmesinde ve

insanlığın daha üst medeniyetlere erişmesinde önemli bir rol oynayacağı söylenebilir (Bayraktar, 2023). Bu beklentinin etkileri günümüzde de karşımıza çıkmaktadır. Artık yapay zekâ makine öğrenmesi bağlamından fazlasının ifade etmektedir. Günümüzde yapay zekânın sorumluluk duygusuna sahip olup olmadığı, yapay zekâyla ilgili yaşanabilecek etik ihlaller gibi konular tartışılmaya başlanmıştır (Çelebi ve İnal, 2019).

Eğitim ortamlarında yapay zekânın kullanımı, özellikle mobil teknolojilerin gelişimiyle birlikte daha geniş bir uygulama alanına kavuşmuştur. Yapay zekânın insan zekâsını taklit etme kapasitesi, öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli bir rol oynamasını sağlamıştır. Bu alandaki araştırmalar, özellikle kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma, öğrenci performansını değerlendirme ve geri bildirim sağlama gibi çeşitli konulara odaklanmaktadır (Ouyang ve Jiao, 2021; Zawacki-Richter, Marín, Bond ve Gouverneur, 2019).

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Yapay zekâ teknolojisi baş döndürücü bir hızla ilerlemekte ve hayatımızda her geçen an önemini artırmaktadır. Gerek kullanıcı gerek geliştirici olarak toplumun tüm kesimleri yapay zekâyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgilenmektedir. Ancak bu ilginin beklenen sonuçları ortaya çıkarmasında bireylerin yapay zekaya yönelik tutumları önemli rol oynayacaktır. Nitekim bir yeniliğin kabulü ve benimsenmesinde bireylerin yeni duruma karşı sahip oldukları tutumun belirleyici bir faktör olduğu bilinmektedir (Davis, 1989). Tutum bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici etki oluşturan durum olarak tanımlanabilir (İnceoğlu, 1985). Bireylerin yeni teknolojiye yönelik sahip oldukları tutum, bireylerin o teknolojiyi etkili ve verimli biçimde kullanılabilmesini olumlu ya da olumsuz biçimde etkileyecektir. Bu amaçla bu araştırmayla önlisans öğrencilerinin yapay zekâyâ yönelik genel tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değişiminin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Önlisans öğrencilerinin yapay zekâyâ yönelik genel tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Önlisans öğrencilerinin yapay zekâyâ yönelik genel tutumları sınıfa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Önlisans öğrencilerinin yapay zekâyâ yönelik genel tutumları yapay zekâ eğitimi almaya göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Önlisans öğrencilerinin yapay zekâyâ yönelik genel tutumları sosyal medya kullanım düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Önlisans öğrencilerinin yapay zekâyâ yönelik genel tutumları teknoloji kullanım düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Araştırmada tarama yönteminden yararlanılmıştır. Tarama modelinde genellikle diğer araştırmalara göre daha fazla katılımcıdan bilgi toplanarak araştırmalar yürütülür (Fraenkel ve Wallen, 2006). Var olan durumun adeta bir fotoğrafının çekilerek olduğu gibi ortaya çıkarılması hedeflenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Ö., Karadeniz ve Demirel, 2008).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 129 önlisans öğrencisi oluşturmaktadır. Elverişli örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen çalışma grubu oluşturulurken, araştırmacılar kolay ulaşılabilir katılımcılardan başlayarak, ihtiyaç duyduğu katılımcı sayısına ulaşmayı hedeflemiştir (Büyüköztürk ve diğerleri 2008). Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklere göre dağılımı

Kategori	Sınıflama	f	%
Cinsiyet	Erkek	84	65.1
	Kadın	45	34.9
	Toplam	129	100
Sınıf	1.sınıf	54	41.86
	2. sınıf	75	58.14
	Toplam	129	100
Yapay zekâ eğitimi almış olmak	Evet	35	27.13
	Hayır	94	72.87
	Toplam	100	100
Sosyal medya kullanım düzeyi	Acemi	8	6.20
	Standart	74	57.37
	İleri düzey	35	27.13
	İçerik geliştirici	12	9.30
	Toplam	129	100
Teknoloji kullanım düzeyi	Acemi	50	38.76
	Standart	15	11.63
	İleri düzey	36	27.91
	Program geliştirici	28	21.71
	Toplam	129	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların %65.1’i erkek %34,9’u kadınlardan oluşmaktadır. Öğrenim görülen sınıf açısından incelendiğinde, katılımcıların %41.86’sı 1. sınıfa %58.14’ü 2. sınıfa devam etmektedir. Katılımcıların %27.13’ü yapay zekâyla ilgili bir eğitim, kurs, ders vb. almış olduğunu belirtirken, %72.87’si ise bu soruya hayır cevabını vermiştir. Sosyal medya kullanım düzeyine göre katılımcıların %6.20’si “Acemi”, %57.37’si “Standart”, %27.13’ü “İleri düzey” ve %9.30’u “İçerik geliştirici” kategorisinde yer almaktadır. Benzer olarak teknoloji kullanım düzeyine göre yapılan sınıflamada katılımcıların %38.76’sı “Acemi”, %11.63’ü “Standart”, %27.91’i “İleri düzey” ve %21.71’i “Program geliştirici” olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgiler Formu: Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler Formu ile toplanmıştır. Bu formda katılımcıların cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, günlük sosyal medya kullanım süresi, teknoloji kullanım düzeyi ve sosyal medya kullanım düzeyi durumları hakkında sorular bulunmaktadır.

Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği: Kaya vd. (2022) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan ölçeğin orijinali Schepman ve Rodway (2020) tarafından geliştirilmiştir. Yapay zekâya yönelik genel tutumun, negatif tutum ve pozitif tutum olmak üzere 2 alt faktörde irdelendiği ölçek toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Yapay zekâya yönelik negatif tutum maddeleri ters kodlanmaktadır. Kaya vd. (2022) yaptıkları analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Verilerin Analizi

Betimsel istatistikler, ilişkisiz örneklem t-testi ve ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespitinde, örneklem sayısı 50’den büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007). Yapılan test sonucunda normal dağılım değerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>.05$) anlaşılmıştır.

BULGULAR VE SONUÇLAR

Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutumun Cinsiyete Göre Değişimi

Önlisans öğrencilerinin yapay zekâya yönelik genel tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yapay zekâya yönelik genel tutumlarının cinsiyete göre değişimi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	45	68.04	11.45	127	-.097	.923
Erkek	84	67.82	12.89			

Tablo 2 incelendiğinde kadın öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutumlarının ($\bar{X}$ = 68.04) erkek öğrencilere göre ($\bar{X}$ =67.82) daha yüksek olmasına rağmen, aradaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(127)} = -.097$, $p > .05$). Bu bulgu yapay zekâya yönelik genel tutumun üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutumun Sınıfa Göre Değişimi

Önlisans öğrencilerinin yapay zekâya yönelik genel tutumlarının öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Yapay zekâya yönelik genel tutumlarının sınıfa göre değişimi

Sınıf	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
1. sınıf	54	67.15	12.36	127	-.584	.560
2. sınıf	75	68.44	12.43			

Tablo 3 incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin yapay zekâya yönelik genel tutumlarının ($\bar{X}$ = 67.15) 2. sınıf öğrencilerine göre ($\bar{X}$ =68.44) daha düşük olmasına rağmen, aradaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(127)} = -.584$, $p > .05$). Bu bulgu yapay zekâya yönelik genel tutumunun üzerinde öğrenim görülen sınıf değişkeninin anlamlı farklılık yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutumun Yapay Zekâ Eğitimi Almaya Göre Değişimi

Önlisans öğrencilerinin yapay zekâya yönelik genel tutumlarının yapay zekâ eğitimi almaya göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Yapay zekâya yönelik genel tutumlarının yapay zekâ eğitimi almaya göre değişimi

Yapay Zekâ Eğitimi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	35	64.80	13.19	127	-1.751	.082
Hayır	94	69.05	11.90			

Tablo 4 incelendiğinde yapay zekâ eğitimi alan öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutumlarının ($\bar{X}$ = 64.80) almayan öğrencilere göre ($\bar{X}$ =69.05) daha düşük olmasına rağmen, aradaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(127)}=-1.751$, $p>.05$). Bu bulgu yapay zekâya yönelik genel tutumunun üzerinde yapay zekâ eğitimi almanın anlamlı farklılık yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutumunun Sosyal Medya Kullanım Düzeyine Göre Değişimi

Önlisans öğrencilerinin yapay zekâya yönelik genel tutumlarının sosyal medya kullanım düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 Yapay zekâya yönelik genel tutumlarının sosyal medya kullanım düzeyine göre değişimi

Sosyal medya kullanım düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Acemi	8	61.13	9.51
Standart	74	67.85	12.39
İleri düzey	35	68.17	12.86
İçerik geliştirici	12	71.92	11.79
Toplam	129	67.90	12.37

Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	563.562	3	187.854	1.235	.300
Gruplar İçi	19010.128	125	152.051		
Toplam	19573.690	128			

Tablo 5’te yer alan sosyal medya kullanım düzeyine göre yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinden alınan ortalama puanlar incelendiğinde, ortalamaların birbirine yakın olmakla birlikte, en yüksek puana kendini içerik

geliştirici düzeyinde sosyal medya kullanıcı olarak tanımlayan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. En düşük puana ise acemi düzeyinde sosyal medya kullanıcıların sahip olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 5’te yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, önlisans öğrencilerinin yapay zekâya yönelik genel tutumlarının sosyal medya kullanım düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(3-125)} = 1.235$; $p > .05$).

Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutumun Teknoloji Kullanım Düzeyine Göre Değişimi

Önlisans öğrencilerinin yapay zekâya yönelik genel tutumlarının teknoloji kullanım düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6 Yapay zekâya yönelik genel tutumlarının teknoloji kullanım düzeyine göre değişimi

Teknoloji kullanım düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Acemi	50	64.48	9.99
Standart	15	67.26	11.31
İleri düzey	36	71.83	14.38
Program geliştirici	28	69.29	12.84
Toplam	129	67.90	12.36

Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1201.562	3	400.521	2.725	.047
Gruplar İçi	18372.128	125	146.977		
Toplam	19573.690	128			

Tablo 6’da yer alan teknoloji kullanım düzeyine göre yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinden alınan ortalama puanlar incelendiğinde, ortalamaların birbirine yakın olmakla birlikte, en yüksek puana kendini ileri düzeyde düzeyinde teknoloji kullanıcısı olarak tanımlayan öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. En düşük puana ise acemi düzeyinde teknoloji kullanıcıların sahip olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 6’da yer alan varyans analizi sonuçları incelendiğinde, önlisans öğrencilerinin yapay zekâya yönelik genel tutumlarının sosyal medya kullanım yılına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(3-125)} = 2.725$; $p < .05$).

SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda kadın katılımcıların yapay zekâya yönelik genel tutumlarının erkek katılımcılara göre daha yüksek olmasına rağmen aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuç katılımcıların cinsiyet farkı gözetmeksizin benzer seviyede yapay zekâ tutumuna sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer bir sonuca ulaşan Banaz ve Maden (2024) Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirtmektedir. Grafik Tasarımı öğrencileriyle yaptığı araştırmasında yapay zekâ tutumunun cinsiyete göre farklılaşmadığını belirten Kum (2023)'un araştırması da bu sonucu desteklemektedir. Alanyazında yapay zekâ tutumunun merak edildiği bir meslek grubunun da öğretmenler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan araştırma sonuçlarında da benzer olarak yapay zekâ uygulamalarına ilişkin cinsiyet faktöründe anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Pekmez, Çoban, Kılıç ve Duman, 2024; Özdemir, 2023; Tan, Ceylan ve Öztürk, 2023; Uyak vd., 2023)

Katılımcılar arasında yapay zekâya yönelik genel tutumun öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Banaz ve Maden (2024) farklı bir sonuca ulaştıkları araştırmalarında Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının öğrenim görülen sınıfa göre farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Yine Kum (2023) tarafından araştırma sonucu da Banaz ve Maden (2024) 'in bulgusunu destekler niteliktedir. Bu farklılığın ortaya çıkmasında lisans eğitiminin dört yıl önlisans eğitiminin ise iki yıl olmasının etkisi olabilir. İki yıllık önlisans programlarında alınan eğitimin öğrencilerin yapay zekâ tutumları üzerinde etki gösterebilmek adına kısa bir süre olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu yapay zekâ eğitimi almanın katılımcıların yapay zekâ tutumlarında anlamlı farklılık yaratmadığı şeklindedir. Yapay zekaya yönelik genel tutum ölçeğinden alınan ortalama puanlar incelendiğinde, yapay zekayla ilgili herhangi bir eğitim, ders kurs vb. almayan öğrencilerin yapay zekâ tutumlarının alanlara göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular katılımcıların yapay zekâ tutumlarının sosyal medya kullanım düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği şeklindedir. Araştırmada elde edilen son sonuca göre katılımcıların yapay zekâ tutumu teknoloji kullanım düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer bir sonuca ulaşan Banaz ve Maden (2024) yapay zekâ tutumunun günlük internet kullanım süresine göre farklılık göstermediğini belirtmektedir. Ancak yapılan alanyazın taramasında bu bulgularla benzer olabilecek çok sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür.

Eğitim ortamlarında yapay zekâ kullanımı gerek günümüzde gerekse gelecekte en önemli araştırma konularının başında yer almaktadır. Bu çalışmada önlisans öğrencilerinin yapay zekaya yönelik genel tutumlarının cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, yapay zeka hakkında bir kurs, ders, eğitim vb. almış olmak, sosyal medya kullanım düzeyi ve teknoloji kullanım düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar dikkate alınarak yapay zekâ konusunda çalışmalar yapacak araştırmacılar ve eğitimciler için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Araştırmada bakılan tüm değişkenlerde (cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, yapay zekâ hakkında bir kurs, ders, eğitim vb. almış olmak, sosyal medya kullanım düzeyi ve teknoloji kullanım düzeyi) önlisans eğitim alan öğrencilerde yapay zekaya yönelik genel tutumun anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda farklı örneklem grupları üzerinde çalışarak sonuçları genellenebilirliği tartışılabilir.
- Bu çalışma kapsamında katılımcıların demografik özellikleri ve teknoloji kullanım düzeyleri üzerine yoğunlaşmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda katılımcıların teknoloji, akıllı telefon, sosyal medya vb. kullanım alışkanlıkları, kullanım deneyimleri, günlük kullanım süreleri, kullanım amaçları gibi değişkenler üzerine araştırmalar yapılabilir.
- Nicel araştırma desenlerinden tarama yöntemiyle yürütülen bu araştırmayla var olan durumun genel resmi çekilmeye çalışılmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda nitel desenler tercih edilerek, derinlemesine çalışmalar yürütülebilir.
- Araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun yapay zekâ hakkında bir ders, kurs, eğitim vb. almadığı anlaşılmaktadır. Gerek ortaöğretim gerekse yükseköğretimde öğrencilerin yapay zekâ hakkında bilgilendirilmeleri önemlidir. Bu bağlamda eğitim kurumları müfredatlarına seçmeli ya da zorunlu ders olarak yapay zekâ dersleri koyabilir. Ayrıca öğrencilere yönelik seminer, kurs vb. düzenlenerek alan uzmanlarıyla öğrencilerin buluşmaları sağlanabilir.
- Yapay zekanın eğitim ortamlarında kullanımı konusunda alanyazında yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma önlisans düzeyinde katılımcılarla yürütülmüştür. Ancak eğitimin bunun dışında çok sayıda paydaşı bulunmaktadır. Bu bağlamda kilit role sahip öğretmenlerle yapılacak nicel ve nitel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun dışında okul yöneticileri, veliler gibi hedef kitleler üzerinde de araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Banaz, E., & Maden, S. (2024). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1173-1180.
- Bayraktar, C. (2023). Yapay Zekâ, (Editör) Taşpınar, Y.: *Dijitalleşme: Multidisipliner Bir Bakış içinde* (ss.263-280) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Çelebi, V., & İnal, A. (2019). Yapay Zekâ Bağlamında Etik Problemi. *Journal of International Social Research*, 12(66).
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 319–340.
- Gür, Y. E., Ayden, C., & Yücel, A. (2019). Yapay zekâ alanındaki gelişmelerin insan kaynakları yönetimine etkisi. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 137-158.
- İnceoğlu, M. (1985). *Güdüleme yöntemleri*. Ankara Üniversitesi yayınları.
- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımı ve Gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Jiang, Y., Li, X., Luo, H., Yin, S., & Kaynak, O. (2022). Quo vadis artificial intelligence? *Discover Artificial Intelligence*, 2(1), 4.
- Kaya, F., Aydın, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., & Demir Kaya, M. (2022). The roles of personality traits, AI anxiety, and demographic factors in attitudes towards artificial intelligence. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-18.
- Kum, Ö. (2023). Grafik Tasarım Bölümü Öğrencilerinin Yapay Zekâyâ Yönelik Tutumları (Tokat İli Örneği). *Akademi Dergisi*, 96, 172-181.
- Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100020.
- Pekmez, S., Çoban, T. C., Kılıç, M., & Duman, Y. M. (2024). Eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 601-619.
- Özdemir, N. D.(2023).Öğretmenlerin yapay zekâ kaygılarına ilişkin görüşleri. Tam Metinler Kitabı *Ufuk University 2 Nd International Congress On Social Sciences* (P. 61).

- Seyrek, M., Yıldız , S., Emeksiz , H., Şahin , A., & Türkmen , M. T. (2024). Öğretmenlerin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Algıları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(106), 845–856.
- Tan, Ç., Ceylan, Y., Öztürk, O. (2023). Öğretmenlerin yapay zekaya karşı tutumlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (67), 72-83.
- Taşkın, H., & Adalı, M. R. (2004). *Teknolojik zekâ ve rekabet stratejileri*. Değişim Yayınları.
- Uyak, S., Uyak, S. G., Ürey, D., Keskin, Ö., Aymaz, A., & Aydın, İ. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında yapay zeka uygulamaları: yönetici ve öğretmen görüşleri. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal (Smart Journal)*, 9(75), 4625-4636.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.

Chapter 7

Exploring Video Feedback in Education: Benefits, Challenges and Best Practices

Mehmet Fatih YİĞİT¹

¹ The Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Hakkari University, Hakkari, Turkey.
ORCID: 0000-0002-3476-7619, mehmetfatihyigit57@gmail.com

Abstract

The literature identifies several challenges that learners face in effectively utilizing feedback, often attributed to the limitations inherent in traditional feedback methods. Technological advancements are suggested as potential remedies to these issues, with video feedback emerging as a notable solution due to its audio-visual capabilities that significantly improve learner engagement. Accordingly, this chapter starts by defining video feedback. The following sections delve into the benefits and challenges of this innovative method. Finally, the chapter concludes with practical recommendations for implementing video feedback effectively, aimed at optimizing its impact in educational contexts.

Keywords: Video, feedback, video feedback, screencast feedback, benefits, challenges, best practices

Introduction

Assessment is a fundamental aspect of education, yet its role should extend beyond merely serving as a summative tool that measures student learning; instead, assessment should embrace a formative approach, actively contributing to and continuously enhancing the learning process (West & Turner, 2016). Feedback, integral to formative assessment, plays a pivotal role in this process (Black & Wiliam, 1998; Ryan, Henderson, & Phillips, 2020). Feedback, which can be simply defined as the information provided by an instructor regarding a student's assignment (Boud & Malloy, 2013), can be further described as the information explaining the student's performance in relation to the expected standards of the learning task, indicating how performance can be improved if it falls short of expectations, and helping the student address shortcomings to enhance the task's overall quality (Carless & Boud, 2018; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Feedback provides a range of benefits, including enhancing academic achievement, supporting learning retention, boosting learner motivation, correcting misconceptions, encouraging active participation, and fostering self-confidence and self-regulation (Boling *et al.*, 2012; Economides, 2005; Kang, McDermott, & Roediger, 2007; Rowe, 2011; Yuan & Kim, 2015). However, the mere provision of feedback does not magically generate these positive outcomes; the realization of these benefits depends on learners' engagement with the feedback (Cavaleri *et al.*, 2019). Effective feedback processes are essentially communicative interactions between instructors and students, and their success relies on the learner's active engagement and response (van der Kleij, Adie, & Cumming, 2019; Wood, 2021). Otherwise, feedback that is not utilized by the student will fail to provide the expected benefits (Gan, Wei, & Yu, 2024).

Numerous studies have highlighted significant concerns regarding feedback processes, including learners' dissatisfaction, insufficient engagement, and reluctance to use feedback for learning improvements, as well as instructors' frustrations with learners' negative attitudes toward feedback (Carless & Boud, 2018; Mahoney, Macfarlane, & Ajjawi, 2019; Turner & West, 2013; West & Turner, 2016; Wood, 2021). Analyzing the root of this issue, it appears that one contributing factor may be the format in which feedback is delivered (Máñez *et al.*, 2024). Traditional text-based feedback formats may fall short in providing essential qualities necessary for high-quality feedback, such as clarity, contribution to development and revision, and affective interaction (Yiğit & Seferoğlu, 2023).

To overcome the limitations of text-based feedback and ensure that learners effectively use feedback, the literature suggests that videos, due to their additional audio and visual features, can serve as a highly effective alternative (Bjerkes, Opdal, & Canrinus, 2024; Mahoney, Macfarlane, & Ajjawi, 2019), thus giving rise to the concept of video feedback. In line with this, this chapter provides an overview of video feedback in the context of feedback processes, addressing key aspects such as the definition of video feedback, its benefits and challenges, and best practices in this area. The goal is to offer valuable insights and guidance for researchers and practitioners seeking to utilize video feedback in educational settings.

Video Feedback

Before addressing the question of what video feedback is, it is essential to trace the historical evolution leading up to its emergence. Originally, feedback was provided through handwritten comments on paper. This method eventually adapted to the advent of digital technology, leading to the adoption of electronic text formats for feedback as educational practices increasingly integrated technology and students began using word processing software like MS Word to submit their assignments. Despite this shift to digital, text-based feedback continued to suffer from several issues, including difficulties in understanding, insufficient detail for effective revision, a lack of affective connection between instructor and student, and legibility problems in printed formats (Borup *et al.*, 2014; Grigoryan, 2017a; Narciss & Huth, 2006). These challenges eventually paved the way for the development of audio feedback. Although audio feedback provided clearer, more detailed, and personal communication, the absence of visual elements made it challenging for students to align the auditory feedback with the relevant sections of their work, creating a significant limitation that hindered feedback usage and unnecessarily prolonged the revision process (Kerr & McLaughlin, 2008; Ryan *et al.*, 2020). Consequently, the need to address these limitations has highlighted the advantages of video feedback, which integrates visual components to provide a more comprehensive and actionable form of feedback.

The literature identifies three primary forms of video feedback: talking head feedback, screencast feedback, and a combination of both (Mahoney, Macfarlane, & Ajjawi, 2019). Talking head feedback involves the instructor recording their vocal explanations and visual gestures using a webcam while providing feedback on the student's work. This method can be viewed as an extension of audio feedback, enriched by the instructor's facial expressions. However, it inherits a significant limitation from audio feedback: the absence of the student's work on

the screen. This lack of visual alignment between the feedback and the student's work can make it challenging for learners to follow and apply the feedback effectively (Orlando, 2016). Even though the student can hear the instructor's voice and see their face, they cannot simultaneously view their own work being discussed. Nevertheless, effective feedback utilization depends not only on the auditory and visual cues provided by the instructor but also on the learner's ability to connect these cues to their own work.

To address the notable limitation of talking head video feedback, screencast feedback has emerged as a more practical alternative for feedback processes. It is important for students to comfortably follow the feedback and understand which parts of their work are being addressed in order to respond appropriately. Unlike talking head feedback, which focuses on the instructor, screencast feedback prioritizes displaying the student's own work on the video screen. In this feedback type, actions such as scrolling and highlighting text on the screen, performed by the instructor, are captured by screen recording software, while audio explanations are simultaneously recorded with a microphone and compiled into a video (Cavaleri *et al.*, 2019). By allowing students to view their own work alongside the instructor's navigation and commentary, screencast feedback enables them to more easily and accurately correlate the feedback with specific sections of their assignment. This helps to improve their ability to follow and utilize the feedback effectively.

The third type of video feedback represents an advanced version of screencast feedback, merging elements from both screencast and talking head feedback. In standard screencast feedback, students can see their own assignments and hear the instructor's voice, but they miss out on non-verbal cues such as facial expressions and body language (Mahoney, Macfarlane, & Ajjawi, 2019). However, these non-verbal communication elements are considered significant for interaction between instructor and student, contributing to a more engaging feedback experience (Wood, 2024). To address this gap, incorporating the instructor's video into the screencast feedback has been recognized as beneficial, leading to the development of talking head screencasts, which integrate both visual and auditory feedback elements.

The literature also introduces a potential fourth type of video feedback: synchronous screencast feedback. Unlike the previously mentioned video feedback types, which are delivered asynchronously—meaning the instructor prepares the feedback and the student views it at a later time—synchronous screencast feedback involves real-time interaction. This method aims to mimic the immediacy and dynamic nature of face-to-face conference-style feedback processes. In this context, recent studies have begun to investigate synchronous

video feedback (Saeed & Abdullah Alharbi, 2024; Wilkie & Liefith, 2022). Consequently, synchronous screencast feedback leverages video conferencing tools to allow instructors and students to engage in feedback sessions in real time, thus presenting a new and promising avenue in the realm of video feedback.

Benefits of Video Feedback

After discussing video feedback and the types identified in the literature, it is important to highlight the benefits that video feedback brings to the feedback process from both the student and instructor perspectives. Below, the most prominent advantages of video feedback—particularly in screencast form—as mentioned in various studies, are explained:

Clarity

One of the key qualities sought in effective feedback is clarity and comprehensibility. For feedback to be useful and actionable for the learner, the message conveyed by the instructor must first be understood as intended. Otherwise, the communication loop in the feedback process would be broken. Relevant research indicates that video feedback tends to provide better clarity compared to text-based feedback (Ali, 2016; Ari & Arslan-Ari, 2022; Espasa *et al.*, 2022; Ghosn-Chelala & Al-Chibani, 2018; Harper, Green, & Fernandez-Toro, 2018; Henderson & Phillips, 2015; Wood, 2023).

The primary reason underlying the enhanced clarity provided by video formats, particularly in the form of screencasts, is the inclusion of auditory elements alongside the written text. While learners must rely solely on written text to understand feedback in traditional formats, video feedback supplements this with auditory nuances such as tone, intonation, variations in pitch of voice and pace of speaking. These additional auditory cues not only enhance the clarity of the feedback but also help minimize potential misunderstandings (Bjerknes, Opdal, & Canrinus, 2024; Jones, Georgiades, & Gunson, 2012; Silva, 2012).

Moreover, the verbal explanations used in video feedback are often delivered in everyday conversational language, which contrasts with the formal written style typically used in text-based feedback. As might be expected, people engage in spoken communication far more frequently than written communication in their daily lives; while they may go an entire day without writing, it is nearly impossible for them to spend a day without speaking. This prevalent use of spoken language leads individuals to become more proficient and familiar with conversational language than with formal written language. As a result, videos featuring conversational spoken language are often clearer and more comprehensible compared to texts written in a formal style. Supporting this

notion, Mayer *et al.* (2004) addressed this in their multimedia design principles, noting that information conveyed in a conversational style is more readily absorbed than information presented in a formal style. In this regard, studies by Borup, West, and Thomas (2015) and Silva (2012) also indicate that students perceive the auditory explanations in videos as conversational, further reinforcing the effectiveness of this approach.

Another distinctive feature of screencast video feedback, compared to text-based feedback, is the incorporation of the instructor's gestures, facial expressions, and body movements, as well as on-screen actions such as clicking and highlighting. These visual cues can contribute to a better understanding of the feedback (Ali, 2016; Wood, 2024). Indeed, students can extract additional meanings from the instructor's facial expressions that cannot be conveyed through text alone. In short, as supported by Daft and Lengel's (1986) Media Richness Theory, the ability to access additional modalities, such as seeing the instructor and hearing their verbal explanations, positions video feedback as superior to text-based feedback in terms of clarity (Henderson & Phillips, 2015; Mahoney, Macfarlane, & Ajjawi, 2019; Orlando, 2016).

Support for Development and Revision

High-quality feedback should not only be clear but also contribute to improving the learning task and facilitating revision. Feedback should be structured in such a way that it helps learners advance their work from its current state to meet the expected standards. The effectiveness of feedback in supporting better revisions can be linked to its clarity, as explained in the previous section. It can be inferred that clear and comprehensible feedback is more likely to be integrated into the revision process compared to feedback that is difficult to understand, with video formats being more effective in this regard compared to text-based formats.

The success of the revision process heavily relies on the level of detail provided in the feedback. As noted by Demiraslan-Çevik, Haşlaman, and Çelik (2015), detailed and directive feedback is more contributive to revision. In this context, a significant portion of the literature indicates that students report video formats as providing more detailed and extensive feedback (Henderson & Phillips, 2015; Pryke, Rees, & Witton, 2023; Ryan, Henderson, & Phillips, 2019; Wood, 2024). Similarly, instructors surveyed in studies have also reported that video feedback enables them to deliver more detailed, lengthy, and information-rich feedback (Elola & Oskoz, 2016; Orlando, 2016; Parton, Crain-Dorough, & Hancock, 2010).

The greater detail and richness of information in video feedback compared to text-based feedback can be explained by the natural differences in the speed of speaking versus writing. Indeed, in everyday communication, individuals can convey a larger volume of information through speech within the same amount of time than they can through writing (Anson *et al.*, 2016; Denton, 2014). Research also supports this observation, showing that verbally delivered feedback generally contains more words than its text-based counterparts (Borup, West, & Thomas, 2015; Ice *et al.*, 2017). Therefore, considering that video feedback includes both written information on the screen and auditory explanations, it becomes clearer why video feedback is able to provide more detailed feedback.

Moreover, the increased level of detail in video feedback should not be limited to the sheer number of words it contains. In other words, the richness of feedback is not merely a function of word count. Rather, the auditory cues provided by the video format, such as tone of voice, intonation, and pace of speech, along with visual cues like gestures, facial expressions, and on-screen mouse movements, collectively offer multiple layers of meaning and a more comprehensive explanation. These nuanced elements together contribute to a deeper and richer contextualization of the feedback (Elola & Oskoz, 2016; Orlando, 2016). Additionally, these also enable students to address critical revision-related questions such as "What did I do wrong, where do I need to improve, how should I revise this, and why should I make these corrections?" (Ari & Arslan-Ari, 2022; Parton, Crain-Dorough, & Hancock, 2010; Wood, 2023).

The enhanced support for revision provided by video feedback is also attributable to its demonstrative nature. One of the key advantages of screencast feedback is its ability to show changes and corrections in a real-time and dynamic manner, rather than in a static form as seen with text-based feedback. For instance, in a writing assignment, while text feedback might suggest correcting sentences or reorganizing paragraphs, video feedback enables instructors to visually and verbally guide students through the step-by-step process of making these adjustments. This real-time demonstration allows the instructor to show the student not only what changes are needed but also how to make the necessary adjustments to achieve the final correct version of the text. This feature of video feedback also proves particularly valuable in areas requiring step-by-step explanations, such as programming or solving mathematical problems.

Affective Interaction

Given that feedback represents an interaction between instructor and student through the learning task, a robust communication process indicates a more effective experience. One of the foremost factors in strengthening this

communication and making students more receptive to feedback is the instructor's affective interaction. Affective interaction encompasses the motivational and emotional dimension of feedback, which include actions such as valuing and recognizing the student's efforts, praising their achievements, making them feel personal, motivating and encouraging them with emotional messages regarding feedback usage, establishing rapport, and conveying that the instructor is also invested in their learning (Borup, West, & Graham, 2012).

A common theme emerging from the literature is that video feedback significantly outperforms text-based feedback in terms of affective interaction, which has a substantial impact on students' engagement with feedback. Studies consistently report that learners perceive video feedback as more valuable, personal, and encouraging (Ali, 2016; Bjerknes, Opdal, & Canrinus, 2024; Ghosn-Chelala & Al-Chibani, 2018; Grigoryan, 2017a; Henderson & Phillips, 2015; Mathieson, 2012; Orlando, 2016; Ryan, Henderson, & Phillips, 2019). Furthermore, students often express that video feedback makes them feel valued, cared for, and connected through a close, friendly, and supportive communication (Ari & Arslan-Ari, 2022; Borup, West, & Thomas, 2015; Espasa *et al.*, 2022; Harper, Green, & Fernandez-Toro, 2018; West & Turner, 2016; Wood, 2024). The basis of these learner perceptions lies in the multimodal nature of video feedback. The additional visual and auditory cues in video allow instructors to convey affective messages more explicitly, and learners to receive these messages more strongly (Yiğit & Seferoğlu, 2021). While emotional communication can be achieved through text, for instance, reading a written compliment from an instructor, the positive tone of voice and facial expressions accompanying the same compliment in video format tend to leave a more powerful impact on the students.

An additional aspect of affective interaction that warrants further discussion is the perception among students that instructors are making an effort for them through the provision of video feedback. Research indicates that students often interpret the provision of detailed and personalized video feedback as a sign of the instructor's dedication and commitment to their learning (Anson, 2015; Pryke, Rees, & Witton, 2023; Yiğit & Seferoğlu, 2021). Such a perception serves as a crucial motivator, driving students to engage with the feedback and undertake revisions. This is because when students perceive that their instructors are putting in effort on their behalf, they may feel a sense of indebtedness. This, in turn, can create a psychological pressure to reciprocate by improving their work, a phenomenon supported by findings in several studies (Bakla, 2020; Yiğit & Seferoğlu, 2021).

Authentic Communication

The capacity of video feedback to foster authentic communication is another advantage highlighted in the literature. Studies have reported that learners often feel as if they are in the same office with the instructor, engaging in face-to-face communication when receiving feedback via video (Ari & Arslan-Ari, 2022; Orlando, 2016; Parton, Crain-Dorough, & Hancock, 2010). In this context, Payne (2022) notes that although video feedback is not intrinsically dialogic, it has a potential for creating a sense of a dialogic feedback experience for students due to its audiovisual elements. Moreover, some studies in this regard have found that video feedback better supports the sense of instructor presence (Bakla, 2020; Harper, Green, & Fernandez-Toro, 2018; Thomas, West, & Borup, 2017) and reduces the perception of transactional distance—the perceived separation between instructor and student—(Grigoryan, 2017a; Karaoğlu-Yılmaz & Yılmaz, 2020).

Opportunity for Re-watching

Face-to-face feedback sessions are often regarded as the most effective method due to their direct and interactive nature (Grigoryan, 2017b). However, a notable drawback is that such interactions are typically not recorded, which can lead to challenges in retaining and applying the feedback provided during these sessions. Students may forget critical aspects of the feedback once the session concludes. In contrast, video feedback offers a solution to this issue by allowing feedback to be recorded and reviewed by students at their convenience. This enables students to revisit and review the feedback at home as many times as needed, which ensures that they have the opportunity to absorb and apply the feedback thoroughly (Bakla, 2020; Silva, 2012). The recording feature enhances the utility of the feedback, since students can pause, replay, and reflect on specific points, facilitating a more comprehensive understanding and more effective application of the feedback.

Encouragement of Feedback Use

The primary aim of video feedback is to address the issues related to feedback use discussed in the literature. In this context, perhaps the central question concerning video feedback is whether the positive perceptions it fosters among learners translate into actual engagement and utilization of the feedback. Research into this issue have examined the impact of video feedback on learners' use of feedback.

In their study, Cavaleri, Di Biase, and Kawaguchi (2014) found that video feedback led to a higher rate of successful revisions compared to text feedback, a finding they reaffirmed in a subsequent study a few years later (Cavaleri *et al.*, 2019). Similarly, Grigoryan (2017b) discovered that a group receiving both text and video feedback showed greater improvement in their writing assignments compared to a

group that only received text feedback. Additional studies also support the notion that video feedback is more effective than text feedback in promoting feedback use and supporting revisions of learning tasks (Ali, 2016; Özkul & Ortaçtepe, 2017; Xi, Che, & Huang, 2022; Yiğit & Seferoğlu, 2023). However, some studies have reported no significant differences in feedback use between the two formats (Bakla, 2020; Cunningham, 2019; Elola & Oskoz, 2016). Overall, the literature suggests that video feedback tends to enhance feedback use, with the advantages outlined in the previous sub-sections contributing to this outcome. Furthermore, findings from Turner and West (2013) and West & Turner (2016), which indicate that the video format leads students to spend more time on feedback, may also be a contributing factor to this conclusion.

Challenges of Video Feedback

Relevant literature discusses not only the advantages of video feedback but also its associated limitations. The following outlines the primary challenges encountered during video feedback practices.

Challenges in Feedback Preparation

One of the primary concerns voiced by instructors regarding the use of video feedback pertains to the feedback preparation process. Preparing feedback in text format is relatively easier, since it allows for interruptions and can be paused and resumed as needed. In contrast, video feedback does not afford such flexibility and demands a more continuous and uninterrupted effort. Once a video recording begins, it typically does not allow for interruptions and must be completed in a single session, presenting specific challenges for those preparing the feedback (Mahoney, Macfarlane, & Ajjawi, 2019). In certain cases, it may be necessary to halt the recording due to unforeseen circumstances, or it may be recognized that certain parts need to be removed from the recording, necessitating video editing. Consequently, the lack of flexibility inherent in video format, coupled with issues such as the need for re-recording or video editing, can render the process of preparing video feedback both inefficient and time-consuming, potentially leading to instructor frustration and diminished motivation.

Moreover, unlike text feedback, which can be prepared in almost any setting, video feedback requires a quiet and calm environment during recording (Borup, West, & Thomas, 2015; Mahoney, Macfarlane, & Ajjawi, 2019). Unwanted noises and any distracting details that may appear in the video can hinder the student's ability to fully benefit from the feedback. Therefore, this need for a controlled environment adds another level of complexity, making the preparation process more demanding for instructors.

Besides, in addition to word processing programs like MS Word that are sufficient for text feedback, there is also a need for a computer equipped with hardware capable of running screencast software smoothly to ensure a seamless video recording. Furthermore, the technical proficiency needed to utilize this software adds yet another layer of complexity. These factors underscore that implementing video feedback is a resource-intensive and skill-demanding process, requiring both advanced technology and the expertise to operate it effectively. As a result, the preparation and delivery of video feedback can be significantly more challenging compared to traditional text-based methods.

Accessibility Issues

Instructors are not the only ones reporting issues related to the spatial constraints of video feedback; students also experience similar challenges. In this context, students have noted that while text files can be opened and read comfortably almost anywhere, video files require headphones, and without them, they may have to wait several hours until they return home to view the video (Borup, West, & Thomas, 2015). Additionally, students have reported difficulties in viewing videos in noisy environments or public spaces, where playing the audio might disturb others or where the surroundings make it hard to concentrate (Ari & Arslan-Ari, 2022; Orlando, 2016). Furthermore, students have indicated that the larger file size of video feedback compared to text files can lead to download issues (Ali, 2016; McCarthy, 2015; Sequeira, Bruce, & Paull, 2024). These challenges highlight the practical constraints of video feedback, which can limit its accessibility and convenience for students.

Student Anxiety

Another limitation associated with video feedback is the potential for increased anxiety among students. Feedback is not always composed of motivational comments with praise; rather, it often includes critical remarks highlighting weaknesses and areas for improvement. While the personal touch of video feedback can make praise and positive feedback more impactful, it can also amplify the discomfort associated with negative feedback. In this context, students have reported that seeing the instructor's face and hearing their voice in a video can lead to feelings of embarrassment and anxiety, particularly when they anticipate receiving negative feedback due to poor performance on a learning task (Ali, 2016; Henderson & Phillips, 2015; Sequeira, Bruce, & Paull, 2024).

Challenges in the Revision Process

Various studies have found that text format is more efficient during the revision process, while video format can present certain challenges for students. Students have reported that they can review feedback in text format more easily and quickly,

because they are able to skim through the text, easily locate areas that need improvement, and access all comments at a glance (Borup, West, & Thomas, 2015; Mahoney, Macfarlane, & Ajjawi, 2019; Sequeira, Bruce, & Paull, 2024). In contrast, video feedback requires additional steps such as pausing, fast-forwarding and rewinding to access specific comments, which students find time-consuming and cumbersome (Borup, West, & Thomas, 2015; Cheng & Li, 2020; Orlando, 2016). Moreover, students may need to locate and rewatch sections of the video if they forget what was said, which may involve further effort and note-taking (Ari & Arslan-Ari, 2022). Additionally, as noted by Silva (2012), when students receive text feedback, they can make corrections directly on the same document, whereas with video feedback, they have to switch between viewing the video and referring to the text, which can create cognitive load due to the split-attention effect described by Chandler and Sweller (1992).

Best Practices for Effective Video Feedback

The literature also outlines best practices for instructors to effectively implement video feedback. Below are the most prominent best practices specifically related to screencast feedback.

Organizing Faculty Training

The process of preparing video feedback requires higher level of technical proficiency compared to text-based feedback. While most instructors are adept at using word processing programs necessary for text feedback, some may have little to no experience with or may find it challenging to use screencasting software needed for video feedback. Therefore, it can be argued that faculty training focused on how to create feedback using screencasting is essential (Orlando, 2016; Turner & West, 2013).

Considering the critical role of technical proficiency in delivering effective screencast feedback, training for instructors should emphasize not only the pedagogical aspect of feedback preparation but also the use of software tools. In this context, instructors need to be well-versed in how to record using screencasting software, export the resulting videos, and efficiently distribute them to students. In addition, it may be beneficial to share a well-crafted example of video feedback with instructors and encourage them to create their own sample videos. This would offer them hands-on experience, reinforcing their technical skills and enhancing their ability to deliver effective screencast feedback.

Ensuring Video Quality

In screencast feedback, maintaining high visual and audio quality is crucial. To facilitate easy reading of the text from the student's work on the screen, it is essential to record and render the video in high resolution. Low-resolution videos can obstruct text clarity, making it challenging for students to read and follow the feedback (Yiğit & Seferoğlu, 2021).

Equally important is the audio quality of the feedback (Sequeira, Bruce, & Paull, 2024). It is important for students to hear clear and intelligible audio to fully engage with the feedback. To achieve this, recordings should be conducted in a quiet environment to minimize background noise. Besides, using a microphone can help mitigate issues with sound echo, further improving the overall audio quality.

Reducing Text-Based Comments

The process of preparing screencast feedback typically involves two key stages: first, annotating the student's document with text comments, and second, recording the screen to capture the feedback. If the instructor provides highly detailed text feedback in the initial stage, treating it as though it were a purely text-based feedback procedure, the overall feedback preparation can become very time-consuming especially given that a subsequent screen recording will also be involved. To streamline this process, it is recommended to keep text comments brief (Grigoryan, 2017b), as the instructor will already provide detailed verbal explanations. Thus, while preparing screencast feedback, instructors should minimize the length of text comments and compensate with detailed verbal explanations, which can make the feedback preparation process more efficient and even time-saving.

Keeping Videos Short

In the process of preparing video feedback, it is also important to pay attention to the length of the videos. Excessively long videos can discourage students from using the video feedback and may overwhelm them when attempting to incorporate the feedback into subsequent assignments. Therefore, it is recommended that video feedback be kept as concise as possible (Lowenthal *et al.*, 2022), with an optimum duration generally around 5 minutes. To ensure this brevity, it is crucial for the instructor to plan the content to be discussed in the video beforehand and to take brief reminder notes. Otherwise, starting the recording without a structured plan can lead to pauses and digressions, which may extend the length of the video.

Minimizing Editing Efforts

When preparing video feedback, minor issues such as pauses or pronunciation errors may arise during recording. These issues can be corrected through editing,

leading to a more polished video feedback. However, it is important to remember that editing adds extra workload and time. Producing high-quality videos is essential, but so is completing the process within a minimal time frame. Therefore, extensive editing is generally not recommended for minor recording issues (Orlando, 2016), and such imperfections can actually contribute to making the videos appear more natural and human (Borup *et al.*, 2014). In this context, instructors might benefit from prioritizing simplicity over perfection in video feedback preparation, ensuring that the feedback process remains manageable and does not become overly time-consuming.

Including Instructor Visual Presence

Not all screencast feedback includes the instructor's video. In some cases, students may only see the assignment screen and hear the instructor's voice without the visual presence of the instructor. Screencast feedback can surely be created in this style. In this regard, Mayer (2014), in the multimedia principles, suggests that adding the speaker's image to the screen does not necessarily enhance learning. Moreover, research has produced mixed results regarding the effectiveness of including the instructor's video on learning (Alemdag, 2022). However, despite the lack of clear cognitive benefits, placing the instructor's video in a corner of the screencast can strengthen the affective interaction between the instructor and the student through non-verbal cues such as facial expressions and gestures. This can help the feedback be perceived as more personal, engaging, and supportive by the student, which is crucial for effective feedback uptake.

Adopting Complementary Approach

While video feedback offers numerous advantages over text feedback, it does not render text feedback entirely valueless. Text feedback also has specific advantages, particularly in terms of efficiency compared to video feedback. Therefore, as suggested by Cavaleri *et al.* (2019), instructors should not adopt one feedback format while rejecting the other; instead, they should utilize the strengths of both feedback formats in a complementary manner, leveraging each according to the context and needs of the students. This approach allows instructors to maximize the effectiveness of their feedback by combining the advantages of both video and text feedback.

References

- Alemdag, E. (2022). Effects of instructor-present videos on learning, cognitive load, motivation, and social presence: A meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 27(9), 12713-12742.
- Ali, A. D. (2016). Effectiveness of using screencast feedback on EFL students' writing and perception. *English Language Teaching*, 9(8), 106-121.
- Anson, I. G. (2015). Assessment feedback using screen capture technology in political science. *Journal of Political Science Education*, 11(4), 375-390.
- Anson, C. M., Dannels, D. P., Laboy, J. I., & Carneiro, L. (2016). Students' perceptions of oral screencast responses to their writing: Exploring digitally mediated identities. *Journal of Business and Technical Communication*, 30(3), 378-411.
- Ari, F., & Arslan-Ari, I. (2022). Examining nontraditional graduate students' experiences with video feedback in a fully online course. *The Internet and Higher Education*, 55, 100858.
- Bakla, A. (2020). A mixed methods study of feedback modes in L2 writing. *Language Learning & Technology*, 24(1), 107-128.
- Bjerknes, A. L., Opdal, L., & Canrinus, E. T. (2024). 'I finally understand my mistakes'—the benefits of screencast feedback. *Technology, Pedagogy and Education*, 33(1), 43-55.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H., & Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences. *The Internet and Higher Education*, 15(2), 118-126.
- Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 195-203.
- Borup, J., West, R. E., Thomas, R., & Graham, C. R. (2014). Examining the impact of video feedback on instructor social presence in blended courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3), 232-256.
- Borup, J., West, R. E., & Thomas, R. (2015). The impact of text versus video communication on instructor feedback in blended courses. *Educational Technology Research and Development*, 63, 161-184.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712.

- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Cavaleri, M., Di Biase, B., & Kawaguchi, S. (2014). Academic literacy development: Does video commentary feedback lead to greater engagement and response than conventional written feedback?. *The International Journal of Literacies*, 20(3) 19-38.
- Cavaleri, M., Kawaguchi, S., Di Biase, B., & Power, C. (2019). How recorded audio-visual feedback can improve academic language support. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(4).
- Chandler, P., & Sweller, J. (1992). The split-attention effect as a factor in the design of instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 62(2), 233-246.
- Cheng, D., & Li, M. (2020). Screencast video feedback in online TESOL classes. *Computers and Composition*, 58, 102612.
- Cunningham, K. J. (2019). Student perceptions and use of technology-mediated text and screencast feedback in ESL writing. *Computers and Composition*, 52, 222–241.
- Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1986). Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science*, 32(5), 554-571.
- Denton, D. W. (2014). Using screen capture feedback to improve academic performance. *TechTrends*, 58(6), 51–56.
- Economides, A. A. (2005). Personalized feedback in CAT. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*, 2(3), 174-181.
- Elola, I., & Oskoz, A. (2016). Supporting second language writing using multimodal feedback. *Foreign Language Annals*, 49(1), 58-74.
- Espasa, A., Mayordomo, R. M., Guasch, T., & Martinez-Melo, M. (2022). Does the type of feedback channel used in online learning environments matter? Students' perceptions and impact on learning. *Active Learning in Higher Education*, 23(1), 49-63.
- Gan, Z., Wei, W., & Yu, G. (2024). Feedback engagement as a multidimensional construct: A validation study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-16.
- Ghosn-Chelala, M., & Al-Chibani, W. (2018). Screencasting: Supportive feedback for EFL remedial writing students. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(3), 146-159.

- Grigoryan, A. (2017a). Audiovisual commentary as a way to reduce transactional distance and increase teaching presence in online writing instruction: Student perceptions and preferences. *Journal of Response to Writing*, 3(1), 83-128.
- Grigoryan, A. (2017b). Feedback 2.0 in online writing instruction: Combining audio-visual and text-based commentary to enhance student revision and writing competency. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(3), 451-476.
- Harper, F., Green, H., & Fernandez-Toro, M. (2018). Using screencasts in the teaching of modern languages: Investigating the use of Jing® in feedback on written assignments. *The Language Learning Journal*, 46(3), 277-292.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Henderson, M., & Phillips, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: Scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1), 51-66.
- Jones, N., Georgiades, P., & Gunson, J. (2012). Student feedback via screen capture digital video: Stimulating student's modified action. *Higher Education*, 64, 593-607.
- Kang, S. H., McDermott, K. B., & Roediger III, H. L. (2007). Test format and corrective feedback modify the effect of testing on long-term retention. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4), 528-558.
- Karaoğlu-Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2020). The impact of feedback form on transactional distance and critical thinking skills in online discussions. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(1), 119-130.
- Kerr, W., & McLaughlin, P. (2008). The benefit of screen recorded summaries in feed-back for work submitted electronically. In F. Khandia (Ed.), *Proceedings of the 12th CAA International Computer Assisted Assessment Conference* (pp. 153-168).
- Lowenthal, P. R., Fiock, H. S., Shreaves, D. L., & Belt, E. S. (2022). Investigating students' perceptions of screencasting style of video feedback in online courses. *TechTrends*, 66(2), 265-275.
- Mahoney, P., Macfarlane, S., & Ajjawi, R. (2019). A qualitative synthesis of video feedback in higher education. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 157-179.

- Máñez, I., Skrobiszewska, N., Descals, A., Cantero, M. J., Cerdán, R., García, Ó. F., & García-Ros, R. (2024). Channelling feedback through audiovisual presentations: Do higher education students perceive, use and benefit from video feedback compared to written feedback?. *Journal of Computer Assisted Learning*, 1-15.
- Mathieson, K. (2012). Exploring student perceptions of audiovisual feedback via screencasting in online courses. *American Journal of Distance Education*, 26(3), 143-156.
- Mayer, R. E., Fennell, S., Farmer, L., & Campbell, J. (2004). A personalization effect in multimedia learning: Students learn better when words are in conversational style rather than formal style. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 389-395.
- Mayer, R. E. (2014). Principles based on social cues in multimedia learning: Personalisation, voice, image, and embodiment principles. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 345–368). Cambridge University Press.
- McCarthy, J. (2015). Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research*, 25(2), 153-169.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Orlando, J. (2016). A comparison of text, voice, and screencasting feedback to online students. *American Journal of Distance Education*, 30(3), 156-166.
- Özkul, S., & Ortaçtepe, D. (2017). The use of video feedback in teaching process-approach EFL writing. *TESOL Journal*, 8(4), 862-877.
- Parton, B. S., Crain-Dorough, M., & Hancock, R. (2010). Using flip camcorders to create video feedback: Is it realistic for professors and beneficial to students. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 7(1), 15-23.
- Payne, A. L. (2022). Mobilising screencast technology and ipsative design to transform feedback practices. In *Academic Voices* (pp. 43-55). Chandos Publishing.
- Pryke, S., Rees, M., & Witton, G. (2023). “It makes you feel like they’ve actually put effort into it.” Students’ perceptions of screen-capture video feedback on assignments on a social science course. *Interactive Learning Environments*, 1-11.

- Rowe, A. (2011). The personal dimension in teaching: Why students value feedback. *International Journal of Educational Management*, 25(4), 343-360.
- Ryan, T., Henderson, M., & Phillips, M. (2019). Feedback modes matter: Comparing student perceptions of digital and non-digital feedback modes in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1507-1523.
- Ryan, T., Henderson, M., & Phillips, M. (2020). Digitally recorded assessment feedback in a secondary school context: student engagement, perception and impact. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(3), 311-325.
- Saeed, M. A., & Abdullah Alharbi, M. (2024). Show and talk or show and let's talk? Enhancing formative assessment and students' uptake through asynchronous and synchronous screencast technologies. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-16.
- Sequeira, A. R., Bruce, M., & Paull, M. (2024). Feedback format preferences of international post-graduate students in Australia: An exploratory mixed methods study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(2), 203-219.
- Silva, M. L. (2012). Camtasia in the classroom: Student attitudes and preferences for video commentary or Microsoft Word comments during the revision process. *Computers and Composition*, 29(1), 1-22.
- Thomas, R. A., West, R. E., & Borup, J. (2017). An analysis of instructor social presence in online text and asynchronous video feedback comments. *The Internet and Higher Education*, 33, 61-73.
- Turner, W., & West, J. (2013). Assessment for "digital first language" speakers: Online video assessment and feedback in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(3), 288-296.
- van der Kleij, F. M., Adie, L. E., & Cumming, J. J. (2019). A meta-review of the student role in feedback. *International Journal of Educational Research*, 98, 303-323.
- West, J., & Turner, W. (2016). Enhancing the assessment experience: Improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 400-410.
- Wilkie, B., & Liefeth, A. (2022). Student experiences of live synchronised video feedback in formative assessment. *Teaching in Higher Education*, 27(3), 403-416.
- Wood, J. (2021). A dialogic technology-mediated model of feedback uptake and literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(8), 1173-1190.

- Wood, J. (2023). Enabling feedback seeking, agency and uptake through dialogic screencast feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(4), 464-484.
- Wood, J. (2024). Supporting the uptake process with dialogic peer screencast feedback: A sociomaterial perspective. *Teaching in Higher Education*, 29(4), 913-935.
- Xie, X., Che, L., & Huang, H. (2022). Exploring the effects of screencast feedback on writing performance and perception of Chinese secondary school students. *Research and Advances in Education*, 1(6), 1-13.
- Yiğit, M. F., & Seferoğlu, S. S. (2021). Investigating the effect of video-based feedback on perceived feedback quality. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 92-122.
- Yiğit, M. F., & Seferoğlu, S. S. (2023). Effect of video feedback on students' feedback use in the online learning environment. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(1), 15-25.
- Yuan, J., & Kim, C. (2015). Effective feedback design using free technologies. *Journal of Educational Computing Research*, 52(3), 408-434.

Chapter 8

Implementation of Foreign Language and Culture Education in Village Institutes

Fethi KAYALAR¹

¹ Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
fkayalar@erzincan.edu.tr

Introduction

Since the foundation of the Republic, education has been one of the issues that has been handled with great care. The fact that a large portion of the country's population lives in villages has clearly shown that the problem of education must be addressed with village-focused solutions. The Village Law, adopted in 1924, defined places with a population of up to 2,000 as villages.

Mustafa Kemal Atatürk and his staff gave great importance to villages and the villagers living there. They insisted that development must first begin with the villagers. In his opening speech to the Turkish Grand National Assembly on March 1, 1922, Atatürk made the following statement: *"The real owner and master of Turkey is the villager who produces in the true sense. Therefore, it is the villager who deserves to develop more than anyone else and live in prosperity. This villager has been deprived of education to this day. For this reason, the basis of the education policy we will follow is to first eliminate the existing ignorance."* (Şeren, 2008).

In order to equalize the disturbed balance between the rural and urban people in the field of education and to provide practical information to the village people, the Village Educator project was started in 1936 during the term of Saffet Arıkan. The young people who completed their military service as corporals or sergeants were trained at the Mahmudiye State Production Farm, which implemented modern agricultural techniques, with the cooperation of the Ministry of Agriculture, and sent to the villages. The aim was to provide the village with both a teacher and modern production tools and agricultural methods, and to ease the financial burden of education. Following the success of this project, which was started under the management of İsmail Hakkı Tonguç, the experience of training village educators was expanded with the laws enacted in 1937 and 1939. This educational application aimed at the rural areas undoubtedly created suitable conditions for the Village Institutes that were established later and facilitated the transition to Village Institutes. In his speech at the Grand National Assembly of Turkey, Yücel emphasized the characteristics of the Institutes and their differences from previous institutions: *"We did not call these institutions village teacher training schools. Because there were institutions with this name before. We did not want to connect them to it. These are brand new things." "We did not take the village institute as an institution where only theoretical education was carried out. Since it also included practical activities such as agricultural arts, blacksmithing, and simple carpentry, we did not call it a school, we found it appropriate to call it an institute."* During the discussions on the Village Institutes Law, Yücel vehemently rejected the claims that this movement would create a new class in society that was far removed from the city. Those with opposing

views also criticized both the establishment and teaching methods of the Village Institutes. The concerns and thoughts expressed in this context were that villagers would be ruthlessly exploited by working for free, that it was against morality for boys and girls to receive education together (Apaydın, 1993), that Village Institutes were a model developed arbitrarily and that "half-enlightened" people would be raised as a result. Yücel, who made an intensive effort to realize this project, emphasized that the teacher shortage in Turkey could be closed in a short period of time, such as 15 years, with a consistent education practice.

In 1935, the schooling rate in rural areas, where most of the country's population lived, was almost zero. Even the small number of teachers sent from cities to villages was insufficient to solve the education problem in villages. During this period, the problems of those living in villages were not limited to literacy; the fight against infectious diseases and the inadequacies in the production infrastructure were also of great importance (Altunya, 2002; Türkoğlu, 2019).

The efforts to provide services to villages, which were initiated with the Republic, failed because they could not fully meet the expectations of the villagers. Due to this failure, it was thought that people who could guide the villagers should come from the villagers themselves. After 1935, İsmail Hakkı Tonguç, an educator who was a villager's child, was appointed to the General Directorate of Primary Education and played an effective role in the preparation phase and establishment of village institutes (Ortaş, 2005; Aysal, 2005).

On April 17, 1940, the Village Institutes Law was enacted and Village Institutes were established in suitable places with large areas of land, far from cities and towns, in order to train teachers who would work in village schools. In the Village Institutes, with a little help from the state, teacher candidates worked on the job and built their own shelters, classrooms and other needs, and workplaces; they also acquired the necessary general culture and professional knowledge and the skills necessary for the village by doing agricultural work. These were realized under the guidance of knowledgeable teachers and master instructors.

Establishment Process of Village Institutes

After the death of Atatürk, there were some changes in the members of the government with İsmet İnönü being elected as the president. Hasan Ali Yücel, who came to the Ministry of National Education, started to work on a project that would solve the education problem in the villages with İsmail Hakkı Tonguç, the General Director of Primary Education. In the developed project, students in schools will be trained with practical studies and will be involved in workshops

according to their abilities. The schools were called Village Institutes because they would have these features. (Turan, 1999) Village Institutes, which also included the trainer courses and Teacher Colleges opened during the Saffet Arıkan period, were established with the acceptance of Law No. 3803 dated 17.04.1940. (Goloğlu, 2011) While explaining the purpose of establishing the institutes, Tonguç criticized the current teacher training system. He explained that in addition to providing education with bookish knowledge, their goal was to train teachers of village origin who could perform farm work instead of teachers who did not want to stay in the village. When Minister Hasan Ali Yücel explained the reason for establishing the institutes in the Turkish Grand National Assembly (TGNA), it was determined that there were no schools in 31,000 of the 40,000 settlements, and it was stated that as of 1936, there were 5,080 primary schools in the villages, 6,091 teachers and 370,000 students. (Turan, 1999) While 14 Village Institutes were opened in 1940, 21 Village Institutes were put into service with the opening of 7 more institutes in 1941 (Akyüz, 2011). In 1942, a three-year High Village Institute was opened within the Hasanoğlu Village Institute to meet the need for teachers, train inspectors and conduct guidance activities for these schools (Akyüz, 2011). This institution also published a quarterly magazine on behalf of the institute before two years. The forms and petitions to be used in student recruitment for the institutes and the uniforms to be worn by the students were delivered to the school principals following the opening of the institutes. The students were also given overalls along with their uniforms. Architectural competitions were held for the Village Institutes to be built in order to build buildings suitable for agricultural and animal husbandry activities in the regions where the schools would be established. Emin Onat, one of the architects who prepared the institute projects, was also involved (Türkoğlu, 2004).

The buildings of the Village Institutes that were opened consist of such sections in the form of a campus as dormitories, sinks and toilets, dining hall and kitchen, laundry and bathroom, outdoor washing taps, field toilets, infirmary, bakery, cooperative, barn, sheep pen, backgammon, coop, -depending on the region- apiary, fish house, water tank and pool, various depots, power plant, vineyard, garden, field, nursery, grove, flower garden, various agricultural areas, management room, teacher's houses, classrooms, libraries, laboratory, workshops, music hall, theater hall, meeting hall, sports hall, practice school and children's garden (Türkoğlu, 2004).

Operation of the Institutes

Village Institutes are the biggest move of the Republic in the field of education, opened with the law numbered 3803 dated April 17, 1940 to train

primary school teachers in Turkey. The population had decreased a lot after the War of Independence. Only 3-4% of the citizens were literate. 80% of the people lived in villages. Mustafa Kemal Atatürk was aware that the first issue to be given importance after the foundation of the Republic was education and he started working in this direction. First, a project was implemented to train village teachers from soldiers who had completed their military service as sergeants and send them to their villages as teachers. This ‘trainers project’ was not enough (Gündoğdu, 2022).

The Village Institutes project that was completely unique to Turkey, was personally managed by Hasan Ali Yücel, who became the Minister of National Education on December 28, 1938. Considering the fact that almost all of Anatolia was without schools and teachers, it was established by Hasan Ali Yücel, the Minister of National Education, with the great efforts of İsmail Hakkı Tonguç, under the auspices of the President of the period İsmet İnönü.

According to the program, village children who finished primary school were accepted to Village Institutes by taking an exam and mixed education was implemented. In order to bring girl students to school, different methods were followed such as - Male students who bring a girl student with them will be accepted to school without an exam. The institutes had three principles.

1- Year-round education feature - Since they were productive, they had to be in school for one year.

2- Making everyone successful - Those who could not succeed after the 3rd grade were given a certificate by being successful in either health workers, agriculturalists or any other business.

3- Mixed education feature - 'Co-education' girls and boys were educated together. Education was implemented all year. School was open during summer vacations. Students were sent on leave to their villages in turns. They had to prepare a report about their village and give it to their class teachers upon their return. After waking up at around 6 in the morning, morning sports, collective folk dances, breakfast and study, lessons started. Breakfast was prepared by their student friends who got up before them and baked bread in the oven. In this respect, Village Institutes set an unprecedented example in the world in terms of ‘learning by doing’ and have been the subject of many academic studies and research theses.

Education was provided by doing and living in groups. Classes ended at 17:00 or 17:30. A 1.30-hour reading period was organized until dinner. Books and classics separated according to class levels were given to students as lists at the beginning of the year and each student had to read at least 20 books per year and make summaries of them.

The students had to learn and play at least one instrument during the year. Those who could not play and conduct the national anthem would fail the class. Every Saturday was a day of reckoning, in short, criticism and self-criticism of the work done throughout the week. This system is currently being implemented in the Finnish education system as “peer coaching”.

In the recruitment of students to the Village Institutes, healthy and talented children who had completed primary school were accepted. The education period for students who would be teachers was five years. Those who were appointed as teachers were subject to compulsory duty for 20 years. They would be given a monthly salary of 20 liras and a field where they could provide for their families. The tools they would use for agriculture would be provided by the state. Students who would graduate as teachers were asked to carry out all kinds of education and training activities in the villages where they would work (Turan, 1999).

There is originality in the management of the Village Institutes. Tonguç gave priority to the appointment of assistant directors, teachers and master instructors to the directors he assigned. The administrators were listed as Institute director, assistant director, head of education, head of agriculture, head of construction-art, head of music, head of sports, head of health. The first assistant director, who shared the duties among the assistant directors, was responsible for the field teachers and the relevant student presidents. Another assistant director was responsible for accounting and revolving fund. Revolving fund included cooperative activities covering the purchase and sale of goods and the supply of the necessary materials. The head of education was responsible for the course teachers and the course operations. As can be understood from their names, the assigned unit heads were responsible for the teachers and master instructors under their command and ensured the operation (Türkoğlu, 2004). In the Village Institutes, attention was paid to the horizontal development of the management structure rather than vertical, and attention was paid to working discipline in harmony and solidarity rather than command.

One of the most important points was that these schools were not a burden to the state when they were established. They were prepared and established with the method of "education through work within work" by creating job opportunities and "living by doing" through experience. The principle of work for production purposes was first applied in the Village Institutes established in Turkey and announced its existence to the world. As a result of the program, the desired teacher type and model for those days were revealed. School buildings were built by teachers and students by producing their own bricks. Many schools provided their own water and electricity with their work. Barren school lands were made functional by terraforming them.

The most important factor in education was the teacher and the Village Institutes were a unique system with the way they trained teachers. The teachers trained in this school were not just teachers. They were trained very well in every subject. They were not only taking academic courses, they were provided with knowledge in every field. They were trained in every field such as art, sports, science, technology, agriculture, production, etc. The teachers trained here enlightened not only the students but also the villages. They had to provide formal education to the villagers, to teach them how to read and write, and to teach them basic knowledge, as well as modern and scientific agricultural techniques. Hasan Ali Yücel and İsmail Tonguç supervised the practical agricultural classes.

Foreign Language Education in Village Institutes

In the early years of the Republic, foreign language education did not seem so good. The reason for this was the very low literacy rate. The country's administration aimed to increase the literacy rate as a priority. During and after the Second World War, curiosity about global developments, increased socio-cultural developments and positive economic developments led to an increase in interest in foreign languages. Although there was foreign language education in village institutes, it was not planned as a priority. The aim of the institutes was to teach theoretical knowledge, agricultural and handicrafts using the learning by doing method. French, German and English are among the foreign languages taught, and these languages vary from institute to institute. The aim of foreign language education is for students to benefit from publications written in a foreign language and containing agricultural and business education practices.

The purpose of foreign language education in village institutes can be briefly listed as:

- To be able to conduct functional research,
- To be able to directly access the necessary materials,
- To be a good tool for learning teaching methods,
- To be a tool that will facilitate the efforts of village teachers and students to improve their techniques and classroom behavior.

According to the 1943 Curriculum, the purpose of foreign language education was to help students read a text related to their profession by looking it up in a dictionary and to equip them with information that they could develop in the future.

Learning a foreign language was not seen as luxury, but as a way of bringing culture to villages. Since students conducted research on many subjects from botany to zoology, it was inevitable for them to know a foreign language. Foreign language was seen as a means of accessing necessary information from foreign

books. However, considering the conditions of the period, an important problem for foreign language learning was the lack of sufficient teachers who could teach foreign languages.

When compared to Village Institutes, it can be said that the conditions at the Higher Village Institute were much better in terms of foreign language education. The Higher Village Institute was the only higher education option for Village Institute graduates. Only students who passed the exam could enter the higher village institutes. Those working in the translation office worked in these institutes. For example, popular writers/translators such as Sabahattin Eyüpoğlu, İrfan Şahinbaş, and Vedat Günyol taught language and literature at the High Village Institute. The institutes had an average of 3 hours of language lessons per week. Some institutes even established a language room to facilitate foreign language learning. At the end of the education, thanks to teachers from high schools and the Gazi Education Institute, students could read a text related to their profession with or without a dictionary. World-famous classics were read, analyzed, and discussed by students. Some changes were made to the annual and weekly plans in the 1947 Curriculum. Foreign language courses were made optional, but were not completely removed from the curriculum. These changes can be considered as steps taken towards the actual closure of the Village Institutes. In the next section, English teacher training programs in Turkey will be compared with the Village Institute training programs in terms of practice hours and the type of teachers they wanted to train.

Culture Education in Village Institutes

The most discussed and criticized point about the education and training applied in Village Institutes was the inadequacy of culture courses. The criticisms were gathered at the point that culture courses were very inadequate and that students finished the Institutes without receiving the general knowledge that teachers should have. In order to explain what the culture courses in Village Institutes consist of and how these courses are implemented and how some courses are taught, by giving examples, first of all, it is useful to examine what the culture courses in Village Institutes are.

The culture courses to be taught in the institutes within five years were as follows:

- Turkish Language (736 hours),
- Mathematics (598 hours),
- Music (460 hours),
- Foreign Language (414 hours),
- Nature and school-health information (368 hours),

- Military Service (368 hours),
- Teaching information (368 hours),
- History (322 hours),
- Physics (276 hours),
- Geography (276 hours),
- Art-craft (230 hours),
- Chemistry (184 hours),
- Physical Education and National Games (184 hours),
- Civics (92 hours),
- Handwriting (92 hours),
- Housekeeping and childcare (46 hours),
- Agricultural Business Economics and Cooperatives (46 hours).

When the program is examined, in addition to the culture and vocational courses, agricultural and technical courses are taught so that the villager can contribute to the development of the village and engage in agricultural activities in accordance with scientific principles. Another striking course is the organization of the villager in production branches such as agricultural enterprise economy and cooperatives, and the provision of a contemporary development approach such as cooperatives to teacher candidates (Kartal, 2008).

The culture courses in the institutes were also taught with unique methods, different from other educational institutions. This uniqueness was that the general knowledge courses in the institutes were also taught within the work. The founder of the institutes says the following on this subject.

“While importance was given to agricultural and workshop studies in the institutes, it was quite natural that cultural courses could not be taught with the old rote learning method. Because in an institution opened in nature, among fields and gardens, it would be ridiculous to teach biology and nature courses in a classroom and at the blackboard. Just like this, in an institution where people cultivated and reaped, where new structures were built starting from tent life, and where animals were raised, it would be completely ridiculous to try to teach chemistry, arithmetic and geometry courses without creating a connection with these events. Therefore, the methods related to all courses had to be changed radically, and the courses had to be taught in and through work.” An important feature of the education applied in the institutes was that they were as far away from rote learning as possible. The teaching of general culture courses was not in the form of storing surface information in the minds of the students, but they were tried to be taught by making them comprehend their benefits and areas of

application in daily life. This situation was also set as a target in the Village Institutes Curriculum issued in 1943.

“Music lessons and studies were done in their own work environment in the institutes. Instead of having students memorize notes and musical terms at the blackboard, they were taught to sing songs and folk songs directly, thus enabling the students to learn technical terms through this method. In other words, melodies were not taught as a tool for learning notes, but for direct education and use in daily life. Since every student used an instrument, learning musical terms and notes was not a problem. In addition, learning songs, folk songs and instruments was not limited to lessons, but was also used in daily life.”

The General Director of Primary Education, İsmail Hakkı Tonguç, emphasized music education and playing a musical instrument. According to him, learning to play a musical instrument was a necessity for music lessons. In addition, the musical instruments played by students were an ideal tool to be used in entertainments to be organized to relieve the tiredness of hard work life in the institutes. In a letter he sent to all institute directorates, the following is written on the subject. *“In every Institute, the use of musical instruments such as gramophone, mandolin, mouth harmonica, accordion, drum, zurna, kaval is a must... All kinds of musical work should be free throughout the institution. When the student groups on duty finish their work, the student groups or individuals who are free from a task should be free to play or sing musical instruments inside and outside the buildings, on the edge of the fields, in gardens, in barns, on the roads, and coming and going.”*

As a result of the formation of music lessons and studies in the institutes with such an understanding, almost all students who were trained in these institutions graduated having learned to play a musical instrument.

The most prominent criticism against the Village Institutes was that the general knowledge courses in these institutions were not sufficient and that the teacher candidates graduated without culture. The basis of this criticism was due to the intensive agricultural and artistic studies in the institutes. It was thought and expressed that the cultural courses dimension was neglected when so much importance was given to practical studies. This issue was a subject that was discussed even before the institutes were opened. İsmail Hakkı Tonguç, the founder of the institutes, said the following about this issue.

“Those who were occupied with theoretical pedagogy, who had never touched a job in their lives, who had not even attended the handicrafts courses that had been practiced in our schools since the constitutional period, or who did not believe in their value, do not find it appropriate for such importance to be given to work in the newly established Village Institutes, that such a move would be

against theoretical courses, and that if this could not be prevented, the students would grow up weak in terms of culture.”

As it is tried to be explained by giving examples of the teaching of some courses, the opinion that the general knowledge courses in the Institutes are inadequate does not seem to be true. The basic philosophy of the education applied in the Institute is; ‘education within work and through work’. This philosophy was also reflected in the application of culture courses and was productive. *“Another important feature is that the learning environment is not considered only within the narrow boundaries of the classroom and laboratory. The learning environment designed for the education-training studies to be carried out covers a natural, social and cultural examination and research area starting from the immediate surroundings surrounding the school and extending to nearby villages and regions.”* This situation ensured that the students received a more qualified education and far from rote learning.

Conclusion

Village Institutes were original educational institutions established based on the realities of Turkey. The Republican administration wanted to solve the education problem in rural areas that they had not been able to solve until then through the Village Institutes, to ensure that the new regime took root and at the same time to modernize the villages that were in very primitive conditions.

The following words of İnönü, the second man of the regime, show how important this issue is and also reveal the sensitivity of the revolutionary government on this issue. İnönü said: *“In a country where there is no primary education, the medieval administration continues in all its forms. No matter what the official laws say, no matter what rights are granted to the citizens, if there is no knowledge at least at the level of primary education, rights and duties will not come to life, will not be absorbed and settled in the hearts and minds. Primary education is the primary solution for becoming a united nation of free citizens. The cause of primary education is the cause of being human, of being a nation.”*

İsmail Hakkı Tonguç, who is accepted as the founder of the Village Institutes, also said; *"Before the declaration of the Republic, the village crowds that constituted the main mass of the Turkish nation were sending literate people to the madrasah....*

However, the situation changed completely in the Republic period. The legal and political structure of the Turkish society was completely changed and instead of the norms of sharia, contemporary society rules were accepted. Consequently, the Republic period is the period in which a structural change, that is, a fundamental transformation, took place in the field of village Education. Now, our whole cause is to be able to send a more idealistic and more numerous

enlightened young generation, enlightened village teachers, to the villages as a counterbalance to this structural and vision transformation. We must create such a village teacher type that he will not only work on the villagers' beliefs and influence their social transactions. He will also change the material aspect and economic life of the village. The Turkish society we live in can no longer be a stagnant society. It must now be a constantly developing, that is, a society whose material structure is being re-established, a society that is active.

With the declaration of the Republic, great importance was given to education, as in other revolutions. The Republican administration, which understood the importance of education for the development of society, initiated the necessary initiatives regarding education. Atatürk, who attached great importance to this issue and followed it, pointed out the importance of education and training in many of his speeches. In the education mobilization initiated in the early years of the Republic, one of the most difficult issues to solve was the lack of sufficient number of teachers. The very few teacher training schools in the country, including those inherited from the Ottoman period, were far from meeting the need. Since nearly 80% of the population of Turkey lives in villages, it was inevitable for education to cover the village as much as possible. In addition to the numerical inadequacy of the teachers working in the current environment, the fact that they were not trained according to village conditions has caused the problem of adaptation to the village. Starting from 1935, a determined and intensive study was initiated regarding the establishment of village institutes in order to train teachers for the village. In the establishment of the village institutes, a path was followed that was guided by the scientific framework, in accordance with the conditions of Turkey, customs, traditions and cultural structure, by avoiding Western imitation as much as possible. During the establishment of the institutes, special care was taken to obtain expert opinions from both domestic and foreign educators. In 1937, John Dewey and Alfred Kühne were invited to Turkey to receive their opinions and suggestions on the establishment of village institutes and the path they would follow. Action was taken in line with the report submitted by the experts to the government and the work to establish the village institute was initiated.

REFERENCES

- Akyüz, Y. (2011). *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Akademi, Ankara 2011.
- Altunya, N. (2002). Köy Enstitüleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 3(26), 2-11.
- Apaydın, T. (1993). *Kadın hakları ve Köy Enstitüleri*. Abece, 80, 7.
- Aysal, N. (2005). Anadolu’da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S:35-36, Mayıs-Kasım
- Goloğlu, M. (2011) *Demokrasiye Geçiş*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2013.
- Gündoğdu, F. (2022). <https://www.medyakesan.com.tr/koy-enstituleri-yarim-kalan-mutlulugumuz>
- Kartal, S. (2008). Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1, Haziran 2008, ss. 23-36.
- Ortaş, İ. (2005). Ülkemizin kaçırdığı en büyük eğitim projesi: Köy enstitüleri. *Pivolka*, 4(17), 3-5.
- Şeren, M. (2008). Köye Öğretmen Yetiştirme Yönüyle Köy Enstitüleri, Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C:28, S:1,
- Turan, Ş. (1999) *Türk Devrim Tarihi*, c.4/1, Bilgi Yayınevi, Ankara 1999.
- Türkoğlu, P. (2019). *Tonguç ve Enstitüleri*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2004.

Köy

Enstitüleri

https://www.meb.gov.tr/meb/hasanali/egitimekatkilari/koy_enstitu

Chapter 9

Metaverse Technology and Its Use in Educational Environments

Didem ALSANCAK SIRAKAYA¹

Mustafa SIRAKAYA²

¹ Assoc. Prof. Dr.; Kırşehir Ahi Evran Vocational School of Technical Sciences, Department of Computer Technologies, alsancakdidem@gmail.com ORCID No: 0000-0002-7964-4399

² Assoc. Prof. Dr.; Kırşehir Ahi Evran Vocational School of Technical Sciences, Department of Computer Technologies, mustafasirakaya@gmail.com ORCID No: 0000-0002-4386-3462

INTRODUCTION

The equipment and methods employed in education are always evolving and expanding, transitioning from traditional blackboards and chalk to the contemporary technology instruments utilized today. Technological advancements have a profound impact on the realm of education. The availability of web-based education and training services, which are not restricted by time or location, has significantly transformed cultures' perception and approach towards human education. Advancements in technology, such as mobile technologies, the internet of things, virtual reality, and augmented reality, are continuously transforming and advancing educational environments as well as all aspects of life. Amidst the Covid-19 pandemic, the integration of technology in education has witnessed a rapid surge, particularly due to the mandatory implementation of distance learning. Virtual reality, augmented reality, and mixed reality applications are increasingly being utilized in a broader range of educational settings. This study aims to present the concepts of virtual reality, augmented reality, and mixed reality, together known as the Metaverse, and explore their potential applications in educational settings.

VIRTUAL REALITY AND AUGMENTED REALITY

Virtual reality is an immersive simulated world that provides individuals with a realistic experience via the use of software and specialized hardware. Virtual reality offers the benefit of generating a realistic experience through active engagement in a virtual environment that combines many settings (Lee et al., 2022). Augmented reality is a technological innovation that enables the superimposition of virtual things onto the actual world, providing users with the ability to perceive both the virtual and real environments simultaneously. Augmented reality enhances the current reality rather than fully substituting it with a new one.

Augmented reality is a technology that uses a picture of the real world as a background and adds virtual items to it at the same time (Azuma, 1997, 1999). Because there are virtual things in both augmented reality and virtual reality, the ideas can be mixed up. People can interact with a computer-made setting that changes all the time in virtual reality, which makes it feel like the real world. That is, computers make 3D environments in virtual reality, and the most important thing about them is that they make the person feel like they are really there. Unlike virtual reality, augmented reality doesn't make a different world from the real one. Instead, the real picture is used as a background, and virtual images are added on top of it at the same time (Billinghurst, 2002; Kerawalla, Luckin, Seljeflot, & Woolard, 2006).

Progress in mobile technologies and the swift proliferation of mobile devices have facilitated the application of augmented reality technology across various domains. This technology is progressively utilized in fields like defense, engineering, medical, tourism, and advertising. In recent years, the application of augmented reality in education has proliferated. This technology serves as a tool that enhances learning by rendering educational procedures more engaging and interactive. Augmented reality in the classroom offers substantial benefits for students, educators, and the educational process. The benefits derived from the literature review are enumerated in Table 1.

Educational Benefit	Researcher(s)
Increases students' motivation towards the lesson	Kerawalla et al. (2006), Perez-Lopez and Contero (2013)
Helps to make difficult topics easier to understand	Kaufmann (2003), Núñez et al. (2008), Shelton and Hedley (2002), Yen, Tsai and Wu (2013)
Draws student attention to the lesson	Delello (2014), Tomi and Rambli (2013)
Makes it possible to teach situations such as natural phenomena, experiments, astronomy events that cannot be created in the classroom environment	Kerawalla et al., (2006), Shelton and Hedley (2002), Yuen, Yaoyuneyong and Johnson (2011)
Ensures that abstract concepts are taught by concretizing them	Abdüsselam and Karal (2012), Cai (2013), Gün (2014), Shelton and Stevens (2004)
Ensures that potentially dangerous experiments are performed safely	Wojciechowski and Cellary (2013)
Supports situational learning	Wu et al. (2013)
Develops students' imagination and creativity	Klopfer and Yoon (2004)
Provides student-centered learning	Delello (2014)
Supports learning by doing and experiencing	Dunleavy, Dede and Mitchell (2009), Singhal, Bagga, Goyal and Saxena (2012)
Provides students with a self-styled learning environment	Bujak et al. (2013)
Supports constructivist learning	Delello (2014)

WHAT IS THE METAVERSE?

The word "metaverse" comes from two Greek words that are put together. These are world and meta. Once you know what "meta" means, you know what "universe" means. The words "metaverse" come from the Greek words for "beyond the universe" and "super-universe" (Mystakidis, 2022). It is possible to use technologies like virtual reality, augmented reality, and artificial intelligence in a very complicated way in the metaverse. In the metaverse, virtual spaces, avatars, living spaces, learning environments, economic activities, art and sports

events are all interpreted virtually. This forms a unique artificial ecosystem. In this way, the metaverse can be thought of as a computer copy of the real world. To put it another way, the Metaverse is a big online space where people can meet, talk, make things, and have different experiences. (2019, Bell). In a similar way, Suh and Seongjin (2022) say that the Metaverse is a three-dimensional virtual or augmented internet world where people, digital identities, or characters can talk to each other. There are no physical limits in the metaverse, which is a huge virtual world where people can connect with each other, make content, and explore. Virtual avatars let users move around, talk to each other, and have virtual events in the Metaverse.

Metaverse can create its own unique application areas in different areas of life. The Metaverse enables people from various regions to engage in social interactions. Via their avatars, users can engage with others, communicate, play games, and partake in virtual events. This digital realm assists individuals, particularly those who struggle with socialization, in forming friendships with like-minded others and establishing new groups. Art galleries, museums, and exhibitions provide people with distinctive art experiences by enabling virtual visits through the metaverse. Moreover, virtual concerts, live performances, and other events provide an alternative dimension of enjoyment distinct from physical encounters. The metaverse is closely linked to the gaming industry and enhances interactions within this domain. Users can traverse many virtual worlds, visit historical landmarks, explore natural landscapes, and engage with various cultures through their avatars. This allows for the investigation of diverse locations and engagement in novel cultural experiences without the necessity of physical travel, hence facilitating boundless exploration in the virtual realm. Businesses can launch virtual stores, market their brands, and provide customers with more engaging experiences by utilizing the Metaverse. They can offer digital goods and services, carry out e-commerce operations, and open up new business prospects for users in the virtual world in this digital environment. Brands may create more creative business models and stronger customer relationships thanks to the Metaverse.

The future applications of metaverse technology and its impact on living remain uncertain. In this environment, folks inquire about the governance of metaverse technology, its scope, and its impact on daily life. The number of proponents of metaverse technology is equal to that of its detractors. A primary concern is that the Metaverse may exacerbate disinformation and cyberbullying in virtual environments. This technology is feared to exacerbate addiction to the virtual realm and incite aggressive conduct.

Mystakidis (2022) discusses Metaverse technology in detail under 4 headings:

- Metaverse technologies (Virtual reality, Augmented reality, Mixed reality),
- Principles (Interoperable, Open, Hardware agnostic, Network),
- Affordances (Immersion, Embodiment, Presence, Identity construction),
- Challenges (Physical well-being, Psychology, Ethics, Privacy).

According to Mystakidis (2022), Metaverse technology should be considered as follows (Figure 1):

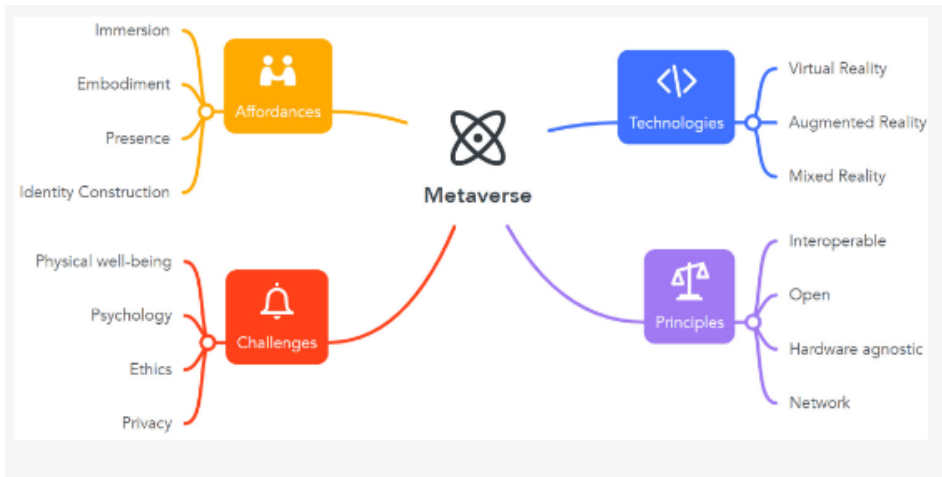


Figure 1. Metaverse technologies, principles, affordances and challenges.

METaverse IN THE CONTEXT OF EDUCATION

Restricting the metaverse solely to entertainment devices, as is currently the norm, and regarding it merely as a three-dimensional version of video games would overlook its immense potential (Guo and Gao, 2022). A major advancement in the Metaverse is the reduction in size and increased portability of technology items. This will enable individuals to engage with both virtual reality and augmented reality concurrently within real-world settings. This advantage will result in a profound transformation in the current comprehension of classroom dynamics and teaching methods (Sipahioğlu & Demirçelik, 2021). The Metaverse will not only resolve the challenges faced in educational settings but also offer substantial benefits. The knowledge we have gained from the benefits offered by virtual and augmented reality technology offer insights into the educational potential that the Metaverse environment will offer. The simultaneous transitions between reality and virtuality will eradicate all constraints related to time and location, leading to the dismantling of barriers

encountered in the processes of learning and teaching. Lee and Hwang (2022) argue that in the metaverse, comprehensive support for learning processes through visual, aural, and kinesthetic means will lead to effective learning.



Figure 2. Metaverse in Vocational Education

The Metaverse offers an optimal setting for studying disciplines that are challenging, expensive, hazardous, and unattainable to learn through virtual laboratories and simulations. Students have the option to engage in virtual worlds as an alternative to carrying out hazardous or expensive research. They can have a better understanding of abstract concepts and complex processes by making them more tangible and easier to comprehend. Furthermore, simulations have the capability to generate trials that are unobservable and impracticable to carry out. Virtual environments facilitate students' comprehension of abstract concepts through tangible experiences, enable them to engage with simulated real-world events, and promote interactive exploration of content. It provides solutions with no risk and extremely cheap costs, particularly for high-risk domains like military training and nuclear training (Kalkan, 2021). An evident benefit of the Metaverse world is the simultaneous fulfillment of teachers' and students' processes and requirements in both the physical and virtual realms (Guo & Gao, 2022).

The Metaverse provides students with the chance to generate material and make digital media within virtual environments. By engaging in virtual settings, students have the opportunity to cultivate their digital aptitude and generate innovative ideas. This presents novel prospects for students to produce innovative ideas and resolve challenges through diverse approaches. This can facilitate the cultivation of pupils' creative and critical thinking abilities.

The Metaverse offers novel and all-encompassing prospects for remote education. It enhances the growth of pupils' teamwork and communication abilities. Students can engage in virtual interactions with peers from diverse geographic areas, fostering collaborative learning experiences. This enables them to engage in collaborative work with students from around the globe, completely eliminating any disparities based on physical location. Students acquire a comprehensive worldview and engage in cross-cultural interactions. It promotes international cooperation and fosters cultural consciousness. Students have the opportunity to engage with peers from diverse cultures and regions, collaborate on projects, and benefit from a learning experience enhanced by a variety of viewpoints.



Figure 3. Sample Metaverse Tutorial

It captivates students' focus on the subject and enhances their engagement. Furthermore, it not only enhances students' motivation but also facilitates greater engagement with the class content, the instructor, and their peers.

Furthermore, the implementation of Metaverse in educational environments will inevitably present some constraints and difficulties. Due to its decentralized and unrestricted nature, this system has the potential to lead to legal infringements (Kye et al., 2021). Nevertheless, it is evident that there would persist substantial vulnerabilities concerning personal data. Metaverse applications frequently necessitate intricate and costly technology infrastructure. An key constraint will be the capacity of schools and educational institutions to furnish this technological infrastructure. It is imperative to construct the requisite legislation, regulations, and protocols governing the utilization of the Metaverse. Developing

the requisite regulations for its implementation in education will necessitate a substantial investment of time and effort. Today's Generation Z students possess exceptional proficiency and enthusiasm in utilizing technology advancements. Conversely, it will prove challenging to make the same assertion about teachers. Teachers' proficiency and expertise are crucial for efficiently utilizing Metaverse apps. To eradicate any biases, it is imperative to equip teachers with the requisite training to effectively utilize these technologies.

CONCLUSION

Virtual reality and augmented reality technologies have gained significant popularity in educational settings, particularly due to advancements and broad adoption of mobile technologies. The emergence of the metaverse has amplified its appeal and highlighted the significance of mixed reality technology in educational settings. Indeed, numerous educational studies have been undertaken on these principles, and the consensus is that incorporating these technologies into education holds great promise. This research explores the concepts of virtual reality, augmented reality, and Metaverse within the framework of education. It aims to uncover both the present and future implications of these technologies. The Metaverse concept offers numerous benefits, although it also presents certain restrictions and obstacles. The research findings indicate that the incorporation of these technologies in the educational process offers numerous benefits. The benefits encompass instructing abstract concepts by making them more tangible, enhancing student motivation and engagement in class, fostering teamwork and communication abilities, and promoting hands-on learning and experiential education. Nevertheless, the use of Metaverse in educational settings will present certain constraints and difficulties. Among the constraints, the high cost of the necessary equipment for the infrastructure and the teachers' insufficient technical expertise in utilizing this technology may be observed. Considering these advantages and disadvantages, the suggestions that should be taken into account for the effective and efficient use of Metaverse technology in educational environments are listed below:

- Teachers, who have a key role in the effective use of every method and tool in the classroom, are also of great importance for Metaverse technology. For this reason, teachers can be provided with in-service trainings that include technical and pedagogical information.
- Since the use of Metaverse will result in the circulation of a lot of personal data in digital environments, it is important to take the necessary privacy and security measures.

- Metaverse technology will require hardware infrastructure for students. It may not be possible for every student to access this hardware in terms of costs. Care should be taken not to cause inequality among students in hardware selection.
- Guidelines and instructions for teachers should be prepared and shared by the authorities on the use of Metaverse technology in the classroom.

REFERENCES

- Abdüsselam, M. S., & Karal, H. (2012). The effect of mixed reality environments on the students' academic achievement in physics education: 11th grade magnetism topic example. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(4), 170–181.
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. Presence: teleoperators & virtual environments, 6(4), 355-385.
- Azuma, R. T. (1999). The challenge of making augmented reality work outdoors. Mixed reality: Merging real and virtual worlds, 1, 379-390.
- Bell, S. (2019). Elements of visual design in the landscape. Routledge.
- Billinghurst, M. (2002). Augmented reality in education. New horizons for learning, 12(5), 1-5.
- Bujak, K. R., Radu, I., Catrambone, R., MacIntyre, B., Zheng, R., & Golubski, G. (2013). A psychological perspective on augmented reality in the mathematics classroom. *Computers & Education*, 68, 536–544. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.017>
- Cai, H. (2013). *Using augmented reality as motivators for youth enviromental education: An American Harts's tongue fern conservation project*. State University of New York.
- Delello, J. A. (2014). Insights from pre-service teachers using science-based augmented reality. *Journal of Computers in Education*, 1(4), 295–311. <http://doi.org/10.1007/s40692-014-0021-y>
- Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 7–22. <http://doi.org/10.1007/s10956-008-9119-1>
- Figure 1.(2024). <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fedtechturkiye.com%2Fen%2Flearning-in-the-metaverse-environment-new-technology-to-impact-the-business-world&psig=AOvVaw1FtEDxEXZiPNacoxATEbd6&ust=1722516675784000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CBEQjRxqFwoTC KDHk--o0YcDFQAAAAAdAAAAABAE>
- Figure 2. (2024). https://miro.medium.com/v2/resize:fit:1400/1*mmkY8dX2t7LJnjgtNKnPxQ.png
- Guo, H., & Gao, W. (2022). Metaverse-powered experiential situational English-teaching design: an emotion-based analysis method. *Frontiers in Psychology*, 13, 859159.

- Gün, E. (2014). *Effects of augmented reality applications on students' spatial abilities*. (Unpublished Master of Science Degree Dissertation). Turkey: Gazi University.
- Kalkan, N. (2021). Metaverse evreninde sporun bugünü ve geleceğine yönelik bir derleme. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 5(2), 163-174.
- Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S., & Woolard, A. (2006). "Making it real": exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual reality*, 10, 163-174.
- Klopfer, E., & Yoon, S. (2004). Developing games and simulations for today and tomorrow's tech savvy youth. *TechTrends*, 49(3), 41–49.
- Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., & Jo, S. (2021). Educational applications of metaverse: possibilities and limitations. *Journal of educational evaluation for health professions*, 18.
- Lee, H., & Hwang, Y. (2022). Technology-enhanced education through VR-making and metaverse-linking to foster teacher readiness and sustainable learning. *Sustainability*, 14(8), 4786.
- Lee, H., Woo, D., & Yu, S. (2022). Virtual reality metaverse system supplementing remote education methods: Based on aircraft maintenance simulation. *Applied Sciences*, 12(5), 2667.
- Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, 2(1), 486-497.
- Núñez, M., Quirós, R., Núñez, I., Carda, J. B., Camahort, E., Mauri, J. L., ... others. (2008). Collaborative augmented reality for inorganic chemistry education. In *WSEAS International Conference. Proceedings. Mathematics and Computers in Science and Engineering*.
- Perez-Lopez, D., & Contero, M. (2013). Delivering educational multimedia contents through an augmented reality application: A case study on its impact on knowledge acquisition and retention. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 12(4), 19–28. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ1018026>
- Shelton, B. E., & Hedley, N. R. (2002). Using augmented reality for teaching earth-sun relationships to undergraduate geography students. In *Augmented Reality Toolkit, The First IEEE International Workshop* (p. 8--pp).
- Shelton, B. E., & Stevens, R. (2004). Using coordination classes to interpret conceptual change in astronomical thinking. In *Proceedings of the 6th international conference for the learning sciences*. Lawrence Erlbaum & Associates, Mahweh, NJ.
- Singhal, S., Bagga, S., Goyal, P., & Saxena, V. (2012). Augmented chemistry: Interactive education system. *International Journal of Computer Applications*, 49(15), 1–5.

- Sipahioğlu, M., & Demirçelik, E. (2021). The Digital Transformation of Education: Metaverse and Changing Nature of Teaching and Learning. Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Kongresi.
- Suh, W., & Ahn, S. (2022). Utilizing the metaverse for learner-centered constructivist education in the post-pandemic era: An analysis of elementary school students. *Journal of intelligence*, 10(1), 17.
- Tomi, A. Bin, & Rambli, D. R. A. (2013). An interactive mobile augmented reality magical playbook: Learning number with the thirsty crow. *Procedia Computer Science*, 25, 123–130. <http://doi.org/10.1016/j.procs.2013.11.015>
- Wojciechowski, R., & Cellary, W. (2013). Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers & Education*, 68, 570–585. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.014>
- Wu, H.-K., Lee, S. W.-Y., Chang, H.-Y., & Liang, J.-C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41–49. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024>
- Yen, J. C., Tsai, C. H., & Wang, J. Y. (2012). The effects of augmented reality on students' moon phases concept learning and their conceptual changes of misconception. In *2012 International Conference on Business and Information*. Sapporo, Japan.
- Yuen, S., Yaoyuneyong, G., & Johnson, E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 4(1), 119–140.