

**EDİTÖR**

*Prof. Dr. Erdal BAY*

**EĞİTİM  
BİLİMLERİ**

*Alanında Araştırmalar ve Değerlendirmeler*

**MART  
2025**

**İmtiyaz Sahibi • Yaşar Hız**  
**Genel Yayın Yönetmeni • Eda Altunel**  
**Yayına Hazırlayan • Gece Kitaplığı**  
**Editör • Prof. Dr. Erdal BAY**

**Birinci Basım • Mart 2025 / ANKARA**

**ISBN • 978-625-388-272-3**

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir.  
Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan  
hiçbir yolla çoğaltılamaz.

**Gece Kitaplığı**

**Adres:** Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak Ümit Apt  
**No:** 22/A Çankaya/ANKARA Tel: 0312 384 80 40

[www.gecekitapligi.com](http://www.gecekitapligi.com)  
[gecekitapligi@gmail.com](mailto:gecekitapligi@gmail.com)

**Baskı & Cilt**  
Bizim Buro  
**Sertifika No:** 42488

**Eğitim Bilimleri  
Alanında Araştırmalar  
ve Değerlendirmeler**

**Mart 2025**

Editör:  
Prof. Dr. Erdal BAY



# İÇİNDEKİLER

## Bölüm 1

AKADEMİSYENLERİN GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜNE  
GİRİŞTE UYGULANAN 800 BİN BARAJINA YÖNELİK  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

*Ünzile ÜNLER, Zühal DİNÇ ALTUN* ..... 1

## Bölüm 2

EĞİTİM YÖNETİMİNDE DİJİTAL ÇAĞ: STRATEJİLER VE  
UYGULAMALAR

*Mehmet Yaşar KILIÇ* ..... 17

## Bölüm 3

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ VE TÜRKÇE  
ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ BİLEŞENLERİ

*Demet GÜLÇİÇEK* ..... 45

## Bölüm 4

MİKROKOZMOS'A YOLCULUK: BAKIMLI ORTAOKULU ÖRNEĞİ

*Nisa Nur SOYLU, Gülsüm DAĞ, Yusuf KURT* ..... 61

## Bölüm 5

### HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRILMALI GENEL BİR DEĞERLENDİRME

*Ümit GÖZEL*..... 83

## Bölüm 6

### THE EFFECTS OF THE USE OF DIGITALIZATION IN LANGUAGE TEACHING ON TEACHERS

*Hakan AYDOĞAN*..... 119

# Bölüm 1

## AKADEMİSYENLERİN GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMÜNE GİRİŞTE UYGULANAN 800 BİN BARAJINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

<sup>1</sup>Ünzile ÜNLER

<sup>2</sup>Zühal DİNÇ ALTUN

---

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5565-1084>

2 Doç. Dr. Trabzon Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3122-5160>

## 1.GİRİŞ

Eğitim geniş anlamda bireylere bilgi, beceri, değerler, inançlar ve kültürel unsurlar gibi çeşitli öğeleri öğretme sürecini ifade eden geniş bir kavramdır. Alan yazında farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Örneğin; Türk Dil Kurumu (TDK, 2025) eğitimi “Birinin akla uygun, fiziksel ve moral gelişmesi üzerine etki yaparak çeşitli davranış yatkınlıkları, bilgi ve görgü aşılayarak önceden tespit edilmiş amaçlara göre onun belirli bir yönde gelişmesini sağlamak, terbiye etmek” olarak tanımlanırken; Demirel (1999, s.5) ise “eğitimi bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci olarak tanımlamaktadır”. Eğitim bireyin dünyaya geldiği evde başlayarak yaşadığı çevre, kimlerle etkileşim içinde olduğu ve nerelerde eğitim aldığına bağlı olarak onu şekillendirmektedir. Bu nedenle eğitim bireyin yaşantısında formal ve informal olmak üzere iki farklı biçimde gerçekleşir. Temel amacı bireylerin bilgi ve yeteneklerini geliştirmek, karakterlerini şekillendirmek ve toplumsal normlara uyum sağlamalarını sağlamaktır. Günümüzde eğitimin önemli işlevlere sahip olduğu yadsınmaz bir durumdur. Bu nedenledir ki çoğu ülke eğitim sistemini geliştirmeye, günün ihtiyaçlarına, şartlarına ve yeniliklerine uygun hale getirmeye gayret gösterir (Gül ve Mercan, 2020). Eğitim politikaları, ülkelerin toplum inşa etme süreçlerinde nasıl bir vatandaş ve birey görmek istediklerinin açık bir göstergesidir. Bu politikalar, bireylerin belirli değerleri, normları ve ideolojileri içselleştirmesi amacıyla kasıtlı kültürlenme süreçleriyle tasarlanır. Eğitim, yalnızca bireylerin bilgi ve beceri edinmesini değil, aynı zamanda topluma uygun davranışlar geliştirmelerini ve ortak bir kimlik benimsemelerini hedefler. Türkiye’de bu durum, özellikle Cumhuriyet dönemi eğitim reformlarıyla açıkça görülmüştür. 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu, eğitimde birliği sağlamış ve ulusal değerlerin kazandırılmasına yönelik önemli bir adım olmuştur (Yelaldı, 2023). Görsel sanatlar eğitimi de bu reformlar kapsamında ele alınarak, bireylerin hem kültürel mirası tanıması hem de sanatsal ifade yeteneklerini geliştirmesi için bir araç olarak kullanılmıştır.

Farklı ülkelerde de benzer yaklaşımlar görülmektedir. Örneğin, Finlandiya’da eğitim politikaları birey merkezli ve yaratıcı düşüncüyü destekleyici bir anlayış üzerine kuruludur. Görsel sanatlar eğitimi, bu politikaların bir parçası olarak öğrencilerin kendi kültürel miraslarını keşfetmeleri ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri için bir platform sunar. Japonya’da ise eğitim, toplumsal uyumu ve ortak değerleri teşvik etmeye odaklanır. Görsel sanatlar dersleri, geleneksel Japon estetiğini ve değerlerini öğrencilere aktarmanın bir yolu olarak kullanılır. Örneğin, origami veya ukiyo-e baskıları, Japon kültürel kimliğini sanat yoluyla güçlendiren eğitim araçlarıdır. (Moore, Oyama, Pearce & Kitano, 2020).

Türkiye’de görsel sanatlar eğitimi, öğrencilerin Türk motiflerini, minyatür sanatını, hat sanatını ve diğer geleneksel sanat formlarını öğrenerek kül-



türel bir bağ kurmasını sağlar. Örneğin, Türk halı ve kilim motifleri ders içeriklerinde sıkça yer alır ve bu motiflerin taşıdığı anlamlar, tarihsel ve kültürel bağlamda öğrencilere aktarılır (Temizel, 2007). Bu, öğrencilerin geçmişle bağ kurarak ulusal bir kimlik geliştirmesine katkıda bulunur. Benzer şekilde, Kanada gibi çok kültürlü bir yapıya sahip ülkelerde, sanat eğitimi öğrencilerin farklı kültürleri tanımasını ve saygı göstermesini destekleyen bir araçtır (Ghosh, ve Galczynski, 2014).

Sonuç olarak, eğitim politikaları ve görsel sanatlar eğitimi, bireylerin estetik, kültürel ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi açısından vazgeçilmezdir. Bu süreç, bireyin kendi toplumuna entegrasyonunu sağlarken, aynı zamanda evrensel değerlere açık olmasını teşvik eder. Eğitim, bireyi birey yapan unsurları ve toplumun temel yapı taşlarını sanat yoluyla anlamlandıran bir köprü görevi görür (Buyurgan ve Buyurgan, 2020). Sanat eğitimi, bireylerin kendilerini sanatsal çalışmalarla ifade etmelerini ve sanatın yaşamlarında yer bulmasını amaçlar. Bu hedeflerin gerçekleşmesi için görsel sanatlar eğitimi; resim, heykel, seramik, fotoğraf ve grafik gibi alanlarda bilgi ve becerilerin geliştirilmesini esas alan bir öğretim programını bireylere sunar (Asiltürk, 2019). Görsel sanatlar dersi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde yer alan öğrencilerin yaşantılarına zenginlik katarak, ürettikleri eserler üzerinde etkin bir şekilde düşüncelerini sağlayan; yaratıcı düşünceyi ve aktif katılımı ön planda tutan bir ders niteliğindedir (Collingwood, 2005).

Diğer bir tanıma görsel sanatlar, kişinin kendisini ifade etmesine, duygularını, düşüncelerini, arzu ve isteklerini diğer kişilere aktarılmasına ya da başkalarıyla paylaşılmasına araç olan olgudur (Özsoy ve Mamur, 2019). Sanat eğitiminde birçok alanda eğitim ve öğretim veren kurum ve kuruluşlar bulunmaktadır. Eğitim sistemi içinde yer alan önemli kurumlardan birisi de hiç şüphesiz ki yükseköğretim kurumlarıdır. Yükseköğretim kurumları kaliteli insan kaynaklarının sağlmasına etkide bulunan kurumlardır. Bu kurumların etkisi başarılı öğrencilerin kurumlara girmesine bağlıdır (Gül ve Mercan, 2022). Bundan dolayı yetenek sınavı ile öğrenci alan öğretmenlik fakültelerine girebilmede Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) getirmiş olduğu bazı sınırlılıklar vardır. Bu durum adayların üniversiteye girişte uygulanan Temel Yeterlilik Testi (TYT) sınavı ile puanlamaya tabi tutulmaktadır. Bu duruma ek olarak üniversitelerin yetenek sınavına tabi tutularak öğrenci almış olduğu programlarda mevcuttur. Bunlar; Güzel Sanatlar Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi gibi programlardır. Bu programlara girişte uygulanan YÖK'ün almış olduğu kararlar vardır. Yetenek sınavlarına tabi tutularak öğrenci alan bu programlara ek olarak YÖK'ün almış olduğu karar göre TYT başarı sıralamasına yönelik 800.000 barajı getirmiştir. Kısacası yetenek sınavları ile öğrenci kabul eden programların yanı sıra genel kültür bilgileri bulunması ve belli bir sınırlandırmaya yönelik değişiklikler yapılmıştır. Yetenek sınavı ile alım yapan Yüksek Öğretim Kurum-

ları Sınavı (YKS) öğretmenlik bölümlerine girebilmede 150 puan ve üzeri olmasının gerektiği söylenirken, 2020 yılı dâhilindeki diğer yıllarda 800.000 başarı sırasına sahip olmaları gerektiği koşulu vardır (ÖSYM, 2019; ÖSYM, 2020; ÖSYM, 2021; ÖSYM, 2022). Değişiklikler sonucunda eğitim fakültelelerinin Resim-İş öğretmenliği programına giren öğrenci kontenjanlarının az olduğu görülmüştür (Demirel ve Sözer, 2023). Bu koşul fakültelelere öğrenci alımı aşamasında etkilemiş olması ve TYT barajı durumunda istenilen baraj sıralamasına giremeyen ve Güzel Sanatlar Liselerinde eğitim gören ve asıl amacı Eğitim Fakültelerinin, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Programlarında eğitim görmek olan öğrencileri de etkilediği görülmüştür (Demirel ve Sözer, 2023). Kısacası yetenek sınavı ile öğrenci alan öğretmenlik programlarına getirilen 800.000 barajı bir takım problemleri beraberinde getirdiğinden Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü akademisyenlerinin bu konu kapsamındaki görüşlerine başvurarak değerlendirmeleri sağlanmıştır. Gerekliliği literatür taraması yapıldığında bu konu kapsamında çok az çalışmalara rastlanmıştır. Bundan ötürü bu çalışma öğrencilere, akademisyenlere ve ilerde alana özgü yapılacak çalışmalara yol gösterici niteliktedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, güzel sanatlar eğitimi bölümünde görev yapan akademisyenlerin, bölüm giriş sınavına başvuruda aranan 800.000 sıralamasına girme koşuluna ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Akademisyenlerin bölüm giriş sınavında uygulanan 800.000 barajı uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Akademisyenlerin 800.000 baraj uygulamasının bölümleri üzerinde olası etkilerine dair görüşleri nelerdir?

## 2.YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Güzel sanatlar eğitimi bölümünde görev yapan akademisyenlerinin bölümü giriş sınavlarına başvurusu için uygulanan 800.000 barajına yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılacak olan çalışmada, nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması üzerinden yürütülmüştür. Durum çalışması türlerinden tanımlayıcı durum çalışması kullanılmıştır. “Nitel araştırmada temel amaç, araştırma yapılan alanı tanımaya tespit etmeye yöneliktir” (Ekiz, 2020, s.206). Tanımlayıcı durum, araştırma yapılan kişilerin üzerinde araştırma yapılan konu, olay ve olguların geçtiği yerlerin kapsamlı bir şekilde tanımının yapılmasıdır (Ekiz, 2020).

### 2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolayda örneklem yöntemine göre yapıl-

mıştır. Kolayda örneklem “araştırmacı kendisine yakın, elinin altındaki, rahatlıkla ulaşabildiği birimleri örnekleme dâhil eder” (Baştürk, 2013, s. 145). Bundan ötürü güzel sanatlar eğitimi bölümüne girişte uygulanan 800.000 barajına yönelik akademisyen görüşlerinin incelendiği bu çalışmada kolayda örnekleme türü kullanılmıştır. Bu araştırmada güzel sanatlar eğitim fakültesinde görev yapmakta olan 10 akademisyen ile gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan akademisyenlerin demografik bilgileri

| Katılımcı kodu | Cinsiyet | Unvan                   | Kurumdaki hizmet yılı | Yürüttüğü dersler   |
|----------------|----------|-------------------------|-----------------------|---|
| AK 1           | Kadın    | Dr. Öğretim Üyesi       | 13                    | Atölye, Çağdaş Sanat, Sanat Felsefesi, Sanat Eleştirisi   |
| AK 2           | Kadın    | Dr. Öğretim Üyesi       | 3                     | Temel Tasarım, Görsel Sanatlar Öğretimi, Öğretim Teknolojileri, Araştırma Yöntemleri, Görsel Sanatlarda Yaratıcılık Eğitimi |
| AK 3           | Kadın    | Araştırma Görevlisi     | 7                     | Öğretim Teknolojileri, Çağdaş Sanat, Seçmeli Grafik, Ana Sanat Atölye, Grafik   |
| AK 4           | Erkek    | Araştırma Görevlisi     | 7                     | Grafik Tasarım  |
| AK 5           | Erkek    | Prof. Dr. Öğretim Üyesi | 20                    | Temel Tasarım, Görsel Sanatlar Öğretimi, Sanatın Gerekliliği  |

Tablo 1’den de görüldüğü üzere araştırma 5 akademisyen ile 3’ü kadın 2si erkek olmak üzere toplam 5 akademisyenle yürütülmüştür. Katılımcıların kurumdaki hizmet yılları 7 ile 20 yıl arasında değişmektedir. Akademisyenlerin görsel sanatlar eğitiminin geniş kapsamını yansıtacak atölye çalışmaları, çağdaş sanat, sanat felsefesi, grafik tasarım, temel tasarım, öğretim teknolojileri ve yaratıcılık eğitimi gibi teorik ve pratik unsurların dengeli bir şekilde sunulduğunu dersleri yürüttüğü görülmektedir. Akademisyenlerin kişisel verileri koruma ve etik kurallar gereği gerçek isimleri kullanılmamış bunu yerine AK1, AK2, AK3... AK5 şeklinde kodlanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Veriler araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı-yapılandırılmış mülakat ile elde edilmiştir. Ekiz (2013) mülakatı “ araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir” şeklinde tanımlamıştır (s. 63). Bu araştırmada verilerin toplanmasında mülakat tercih edilmiştir çünkü bu yöntem, katılımcıların deneyimlerini, düşüncelerini ve algılarını derinlemesine anlamaya olanak tanır. Araştırmada, mülakatlara katılım gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu,

katılımcıların tamamen kendi istekleriyle ve hiçbir baskı altında kalmadan araştırmaya dâhil olmalarını sağlamak için önemlidir. Gönüllü katılım, etik araştırma ilkelerinin bir gereği olup, katılımcıların mahremiyetine ve kişisel tercihlerine saygı gösterildiğini garanti eder. Katılımcılardan önceden bilgilendirilmiş onam alınarak, mülakat sürecinde paylaştıkları bilgilerin gizli tutulacağı ve yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacağı belirtilmiştir. Bu yaklaşım, katılımcıların rahat bir ortamda düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanımış ve verilerin güvenilirliğini artırmıştır.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi için kullanılan yöntemler ve süreçler hem betimsel analiz hem de içerik analizi kapsamındadır. Analiz sürecinde hem temel düzeyde hem de üst düzey analiz teknikleri bir arada kullanılmıştır. **Betimsel analiz**, elde edilen verilerin araştırmacının yorumlarını geri planda bırakarak sistematik bir şekilde özetlenmesini ve sunulmasını sağlar (Ekiz, 2020). **İçerik analizi** ise, metinlerin ya da belgelerin detaylı bir şekilde incelenmesini, içeriklerinin sayısal ya da istatistiksel olarak sunulmasını amaçlar ve daha derin bir analiz düzeyini ifade eder (Ekiz, 2013). Elde edilen veriler, bu iki yöntemle analiz edilerek kategorilere ve temalara ayrılmış ve tablolar halinde sistematik bir biçimde sunulmuştur.

#### Analiz Sürecinde İzlenen Basamaklar:

**1. Mülakat Sorularının Hazırlanması:** Araştırma soruları, çalışmanın amacı doğrultusunda özenle hazırlanmış ve katılımcılardan doğru ve kapsamlı bilgiler elde edilmesini sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

**2. Uzman Görüşüne Sunma:** Hazırlanan mülakat soruları, alanında uzman iki kişi ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş, dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreç, soruların kapsam geçerliliğini artırmayı hedeflemiştir.

**3. Pilot Uygulama:** Düzenlenen sorular, bir pilot uygulama ile test edilmiştir. Pilot uygulama sonucunda sorular tekrar gözden geçirilmiş ve katılımcılar için daha anlaşılır hale getirilmiştir. Böylece, mülakat sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunlar önceden tespit edilmiştir.

**4. Gönüllü Katılımcıların Belirlenmesi ve Mülakatların Yürütülmesi:** Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve etik kurallar çerçevesinde bilgilendirilmiş onamaları alınmıştır. Mülakatlar ses kayıt cihazı kullanılarak yürütülmüş, bu da verilerin doğruluğunu artırmıştır.

**5. Kayıtların Yazılı Metne Dönüştürülmesi:** Mülakatlardan elde edilen ses kayıtları, titizlikle dikte edilerek yazılı metne dönüştürülmüştür. Bu adım, veri analizine geçişte temel bir aşama oluşturmuştur.

**6. Kodlama Süreci:** Yazılı metne dönüştürülen veriler, aynı konu kap-

samındaki cevaplar alt alta yazılarak kodlanmıştır. Bu aşamada, her bir ifade detaylı bir şekilde incelenmiş ve güvenilir, geçerli veriler elde edilmesine özen gösterilmiştir.

**7. Kategorilere ve Temalara Dönüştürme:** Kodlanan veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda benzer kategorilere ve temalara dönüştürülmüştür. Örneğin, “öğretim yöntemleri” veya “akademik deneyim” gibi temalar oluşturulmuştur.

**8. Tablo Hazırlama ve İfadelerle Destekleme:** Kategorilere ve temalara ayrılan veriler, düzenli bir şekilde tablolar halinde sunulmuştur. Bu tablolardaki veriler, katılımcıların doğrudan ifadeleriyle desteklenmiş, böylece verilerin derinliği ve açıklığı artırılmıştır. Örneğin, bir katılımcının görüşü şu şekilde tablolara eklenmiştir: “YÖK’ün almış olduğu bu karar doğru ve gerekli ama sonuçları biraz sıkıntılı oldu”

### 2.5 Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlilik, “araştırma sonuçlarının başka durumlara ne derece uygulanabilir olduğunu veya bu durumları ne ölçüde yansıttığını” ifade ederken (Ekiz, 2020, s.41), güvenirlik, “bir araştırmanın bulgularının gerçeği yansıtmadığı ve farklı zamanlarda ya da farklı kişiler tarafından yürütüldüğünde benzer sonuçlara ulaşıp ulaşılamayacağını” ele alır (Ekiz, 2020, s.43). Bu araştırmada, analiz sürecinde izlenen detaylı ve sistematik basamaklar, geçerlilik ve güvenirliliği artırmaya yönelik olarak tasarlanmıştır.

Özellikle, mülakat sorularının uzman görüşüne sunulması ve pilot uygulamayla test edilmesi, veri toplama araçlarının geçerliliğini artırmayı hedeflemiştir. Bunun yanı sıra, verilerin ses kaydıyla toplanması, yazılı metne dönüştürülmesi ve doğrudan alıntılarla desteklenmesi, bulguların güvenirliliğini güçlendirmiştir. Kodlama ve kategorilere ayırma süreçleri, araştırmacıların sistematik bir analiz yöntemi izlemesiyle güvenilir verilerin elde edilmesini sağlamıştır. Ayrıca, tablolarda doğrudan katılımcı ifadelerine yer verilmesi, araştırma bulgularının gerçekliğini ve başka durumlara uygulanabilirliğini artıran önemli bir uygulama olarak değerlendirilmiştir. Bu yöntemler, araştırmanın hem geçerli hem de güvenilir sonuçlar ortaya koymasına katkıda bulunmuştur.

## 3.BULGULAR

*Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmektedir.*

### 800.000 baraj uygulamasına ilişkin görüşleri

**Tablo 2.** *Akademisyenlerin üniversite giriş sınavında uygulanan 800.000 barajı uygulamasına ilişkin görüşleri*

| Kategori                | Akademisyenler | Temalar   | f |
|-------------------------|----------------|---|---|
| <b>Olumlu görüşler</b>  | A2, A5         | <input type="checkbox"/> Bilinçli ve nitelikli olur<br><input type="checkbox"/> Başarıları yüksek olur<br><input type="checkbox"/> Teorik bilgileri yüksek olur | 2 |
| <b>Olumsuz görüşler</b> | A3, A5         | <input type="checkbox"/> Her öğrenciyeye formasyon verilmesi<br><input type="checkbox"/> Çok sayıda güzel sanatlar fakülteleri açılması                         | 2 |
|                         | A1, A4         | <input type="checkbox"/> Sonradan formasyon alınması<br><input type="checkbox"/> Fakülteyi okurken formasyon alabilmesi   | 2 |

### Olumlu görüşler

Katılımcıların genel görüşü barajın koyulmasının temel gerekçesinin, öğretmenlik mesleğinin sadece yetenekle sınırlı olmayan, bilişsel başarıyı da gerektiren bir alan olmasıdır. A2, barajın öğrenci seçimini daha bilinçli hale getirdiğini ve bilişsel olarak daha güçlü öğrencilerin tercih edildiğini savunmaktadır.

Bu duygularını A2 “öğretmenlik alanları ile karşılaştırdığımızda onların girdiği bir sıralama varken resim iş öğretmenliğine bir imtiyaz gibi bir durum söz konusu oldu o yüzden böyle bir olay oldu Ama tabii Bizim öğrencilerimiz de yetenek sınavına giriyor bu onların ayrıcalıklı göstermiş oldukları bir performans ancak yine de sadece yetenek olması öğretmenlik eğer eğitim fakültesine giriyorsa sadece yetenekli bir eğitimci aday öğretmen aday için yeterli bir performans değil aslında çünkü eğitim bir şeyi iyi yapabilmekle bir şeyin öğretmeni gerçekleştirebilmek çok farklı şeyler yani sonuç olarak ben öğretmen aday olarak bir yetene öğrencisinin resim iş öğrencisinin, müzik öğrencisinin 800 barajını bu anlamda olumlu bakıyorum neden işte TYT sınavında da belli bir bilişsel başarıyı göstermesini bekliyoruz. Ancak bu şöyle bir şey söz konusu sebep oldu bu önce ilk başta anlaşılmadığını düşünüyorum yani yetenek öğrencileri zaten başka TYT’de yeterli başarıyı göstermeyip kısa yoldan işte bilmekte kısa sürede yetenek sınavına hazırlanıp okula girme yoluna düşünüyorlardı. Tabii bu 800.000 barajı çıkınca işler değişti. Daha bilinçli bir yönelim bekledik bizde gerçekten özel yeteneği olan bilişsel anlamda iyi öğrenciler gelecek diye bekledik” şeklinde dile getirmiştir

A5 ise bu kararı doğru bulmakla birlikte, uygulamada oluşan sorunlara (örneğin, okulların boş kalması) dikkat çekmektedir; “Bana göre Yök’ün almış olduğu bu karar doğru ve gerekli ama sonuçları biraz sıkıntılı oldu bu sıkıntının sebebi de çok sayıda Güzel Sanatlar eğitiminin açılmış olması dolayısıyla mezun olan öğrenci sayısı ile bölümlerin sayısal arasında bir dengesizlik var okullar boş kalmaya başladı problem durumu oluştu. Ama bu sıkıntı YÖK’ün kararının yanlış olduğunu göstermez”

### Olumsuz görüşler

A1, barajın uygulanmasıyla öğrencilerin bilişsel kalitesinin yükseldiğini ancak yetenek açısından düşüş yaşandığını belirtmiştir. Bu durum, eğitimde genel kaliteyi artırsa da sanat eğitiminin özüne zarar verebilir inancındadır. A1 görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir: *“800.000 barajı koyulduğundan beri öğrenci kalitemiz aslında bilişsel anlamda yükseldi ama yetenek açısından düştü. Öğrenci sayısının azalması öğrencilerin ve akademisyenlerin derste ki motivasyonunu oldukça düşürdü”*

A3 ise barajı uygun bulmamaktadır; bunun, mevcut eğitim sistemi içindeki adaletsizlikleri ve çelişkileri daha da derinleştirdiğini savunmaktadır. Özellikle formasyon alımıyla ilgili düzenlemeler, barajın amacını sorgulamaktadır. *“Yetenekle okunması gereken bir bölümde 800.000 barajın olmasını çok uygun buluyor muyum hayır zaten yeni alınan kararlarla birlikte her öğrenciye formasyon hakkı verilirken burada 800.000 barajla öğrenciyi alıyoruz ama diğer bölümlerden gelip bizim öğrencilerimizle birlikte formasyon alan öğrenciler 150.000’i bile alamadan girdikleri üniversitede 800.000 bin barajı ile giren öğrenciye rakip olup onunla birlikte aynı yolda koşturuyorlar bunu doğru bulmuyorum çünkü zaten o puanı alan öğrenci de formasyon alıp öğretmen adayına 800.000’e geçen öğretmen adayına rakip olabiliyorsa o zaman niye burada ki öğrencimizin 800.000 barajını alma ve girme şartı var bu çok tartışmalı bir durum kaldırılması gerekiyor”*.

A4 barajın, Güzel Sanatlar Fakültesi mezunları ile Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği mezunları arasındaki farkı ortadan kaldırdığına dikkat çekilmiştir. Eğitim Fakültesinin bu bağlamda varlık nedeni sorgulanmakta ve bu durumun, sistemdeki tutarsızlıklara yol açtığı ifade edilmektedir. *“Güzel sanatlar fakültesine gidip orada dört yıl bir eğitim alıp sonrasında formasyonunu alıp öğretmen olabiliyorlar işte burada çok büyük bir açık var o zaman eğitim fakültesinde resim iş öğretmenliği bölümünün bir anlamı kalmıyor yani ikisi de aynı çünkü arada bir ayırım yoksa iki tane farklı bölüm olmasının da bir anlamı kalmıyor bir mantıklı bir yaklaşımı göremiyorum YÖK tarafından”* ifadesini kullanmıştır.

### 800.000 baraj uygulamasının bölüm üzerinde olası etkileri

**Tablo 3.** *Akademisyenlerin bölüm giriş sınavında uygulanan 800.000 barajı uygulamasına ilişkin görüşleri*

| Kategori                             | Temalar                      | Alt temalar  | Akademisyenler     | f |
|--------------------------------------|------------------------------|--|--------------------|---|
| Öğrenci açısından yaşananlar         | Öğrenci etkileşimi           | Öğrencilerin birbirini etkilemesi, desteklemesi                                      | A5                 | 1 |
|                                      | Öğrenci sayısı               | Öğrenci sayısında azalma   | A1, A2, A3, A4, A5 | 5 |
|                                      | Teorik derslerdeki seviye    | Nitelik kaybı durumu   | A2                 | 1 |
| Öğretim elemanı açısından yaşananlar | Dersler açısından            | Yüksek olma açısından  | A1, A5             | 2 |
|                                      |                              | Aynı dersleri, bölümleri farklı olmasına rağmen diğer öğrencilere de veriyor olmamız | A1,A4,A5           | 3 |
|                                      | Dengesizlik                  | A5   | 1                  |   |
|                                      | Eşitlik açısından            | Eşit bir durum olmadığı  | A1, A2, A3, A4, A5 | 5 |
|                                      | Eğitim fakülteleri açısından | Olumlu bir durum olmadığı  | A1, A2, A3, A4, A5 | 5 |

800.000 barajı, öğrencilerin bilişsel düzeyini artırmakla birlikte yetenek açısından bir düşüşe neden olmuştur. A1, bilişsel kalitenin yükseldiğini ancak derslerdeki öğrenci azlığı nedeniyle motivasyon kaybı yaşandığını ifade etmiştir “800.000 barajı koyulduğundan beri öğrenci kalitemiz aslında bilişsel anlamda yükseldi ama yetenek açısından düştü. Öğrenci sayısının azalması öğrencilerin ve akademisyenlerin derste ki motivasyonunu oldukça düşürdü. Çünkü biz 8 kişiyle ya da 10 kişiyle ders yapmak zorunda kalıyoruz Okurken bile formasyon alabiliyorlar derslerini eşleştiriyoruz çünkü konservatuar müzik bölümünden hatta bizden de çünkü bizim derslerimiz de çaprazlama var. Güzel sanatlar fakültesi yine aynı şekilde buradan formasyon eğitimi alarak öğretmen olarak mezun oluyor”.

A2 barajın başlangıçta yanlış anlaşıldığını ve yalnızca yetenek sınavına hazırlanan ama bilişsel yeterlilikten yoksun öğrencilerin geldiğini belirtmiştir. “Ancak bu şöyle bir şey söz konusu sebep oldu bu önce ilk başta anlaşılmadığını düşünüyorum yani yetenek öğrencileri zaten başta TYT’de yeteri başarıyı göstermeyip kısa yoldan işte bir müddet kısa sürede yetenek sınavına hazırlanıp okula girme yolunu düşünüyorlardı. Bu durumda nitelikli ama yeteneğinin olmadığı öğrencileri getirdi”

Barajın bir diğer etkisi, öğrenci sayısında ciddi bir azalmaya yol açmasıdır. A5, bu durumun öğrenciler arasındaki etkileşimi ve sanat ortamındaki dinamikleri zayıflattığını, dolayısıyla sanat eğitiminin amacına ulaşmasını zorlaştırdığını ifade etmektedir. “Öğrenci sayısı azaldı derslerde çok az öğren-



*ci olunmaya başladı öğrenci etkileşimi sanat açısından zayıfladığı öğrencilerin birbirini etkilemesi desteklemesi vermek istediğimizin öğrenciler boyutunda amacına ulaşması daha zayıfladı. Dolayısıyla öğrenciler arasında ki olumsuz etkiler arttı”*

A3 Eğitim Fakültelerindeki programlar, pedagojik formasyon ile alan eğitimini entegre bir şekilde sunarken, diğer alanlardan formasyon alan öğrencilerin bu dengeyi sağlayamadığı ifade edilmektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleği açısından önemli bir fark yaratmaktadır. *“Biz programımızı hazırlarken süreç içerisinde formasyon dersleriyle alan eğitimi derslerine ortak bir planda birbirine destek olacak şekilde entegre olarak hazırlarız programı öğrenci alacağı alan eğitimi dersinde yani Güzel Sanatlar alanından bahsediyorum mesela grafik dersini alırken ya da işte seçmeli alan eğitimi derslerinde müze ve eğitim ya da mitoloji ve ikonografi gibi dersleri düşündüğümüzde Biz formasyon pedagojik formasyon derslerinde bunları Entegre ve birbirini getiren dersler olarak tasarlarız ya da program oluştururuz Biz de böyle bir denge vardır ya da bu uyum sağlanmaya çalışılır iyi bir eğitim verilmesi açısından ama diğer alanlara baktığımızda onlar farklı bir eğitimin üstüne formasyon derslerini aldıkları için bir karmaşa var ortada yani aslında eğitim fakültesine gelen öğrenciyle dışarıdan formasyon almanın arasında bu anlamda uçurum var diye düşünüyorum. Hiçbir zaman eğitim fakültesinde aldığı gibi öğretmenlik eğitimi aldığı gibi diğer alanlarda alamaz öğrenci”*

Buna karşılık, A4 ve A5, Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin formasyon olarak Eğitim Fakültesi öğrencileriyle eşit statüye gelmesini adaletsiz bir durum olarak değerlendirmektedir.

A4 sanat eğitimi alan öğrencilerin akademik derslerde daha düşük başarı gösterdiğini belirtilmiştir. Bu durumun, barajın sanatsal yetenek yerine akademik başarıyı ön plana çıkararak sanat eğitiminin özüne zarar verdiğini ifade etmektedir. *“Bundaki en temel nedenlerden birisi başarı puanı ikincisi ise öğrencinin akademik not ortalaması zaten düşük bizde. Sanata yönelenler de sanatla uğraşan bireylerde zaten diğer teorik derslere odaklanma durumu biraz daha ikinci planda kalıyor ama işte öğrencilerin de şöyle bir çıkış noktası var şu anda o da şu güzel sanatlar fakültesine gidip orada dört yıl bir eğitim alıp daha sonrasında formasyonunu alıp öğretmen olabiliyorlar. İşte burada çok büyük bir açıklık var o zaman eğitim fakültesinde Resim iş öğretmenliği bölümünün bir anlamı kalmıyor ikisi de aynı çünkü arada bir ayrım yoksa iki tane farklı bölüm olmasının da bir anlamı kalmıyor”*

A5 ise adaletsizliği kısa sürede verilen derse dikkat çekerek *“Güzel sanatlar fakültesi öğrencilerine şu anda özel öğretim yöntemleri dersi diye tıpkı bizim öğrencilerle birlikte ders veriyoruz ve ikisi de formasyonu aldıktan sonra iki tarafta eşit hale geliyor bu bir dengesizlik bu sıkıntı kısaca bu adaletsizlik bunu onaylamıyorum”* şeklinde dile getirmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümündeki akademisyenler ile yürütülmüştür. Akademisyenlerin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümüne girişte uygulanan 800.000 barajına yönelik görüşlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre üçü kadın ikisi erkek olmak üzere beş akademisyen ile yürütülen bu çalışmada akademisyenlerin üniversiteye giriş sınavında uygulanan 800.000 barajının gerekli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilindiği üzere üniversite giriş sınavları hem ülkemizde hem de bazı ülkelerin yükseköğretime kabul süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Üniversiteye girişte baraj puanı uygulamasının temel amacı olan bilişsel başarıya sahip ve daha nitelikli öğretmen adaylarının seçimi, güzel sanatlar eğitimi bölümünde görev yapan akademisyenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Özellikle A2 ve A5'in vurguladığı gibi, bu uygulama öğrencilerin bilinçli tercihler yapmasını teşvik etmiş ve teorik başarı düzeylerini artırmıştır. Ancak, bu süreçte sanat eğitiminin temel unsuru olan yetenek faktörünün zayıfladığı ve öğrenciler arasında etkileşim dinamiklerinin azaldığı belirtilmiştir. Benzer bir sonuçta İbrahim ve Mercan (2022) tarafından ortaya konmuştur. Araştırmada farklı branşlardan akademisyen görüşleri alınmış ve akademisyenlerin çoğunlukla yükseköğretime girişte bir baraj puanı olması gerektiği düşüncesinde oldukları ve puanlarının kaldırılmasına olumsuz baktıkları tespit edilmiştir.

A1 ve A3 tarafından dile getirilen eleştiriler, baraj uygulamasının sanat eğitiminin özüne zarar verdiğini ve eğitim sistemindeki adaletsizlik algısını derinleştirdiğini göstermektedir. Özellikle Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinin pedagojik formasyon olarak Eğitim Fakültesi öğrencileriyle eşit statüye gelmesi, akademisyenler tarafından ciddi bir dengesizlik olarak değerlendirilmiştir. 800.000 barajını geçemeyerek farklı kurum ve bölümlerden mezun olan adayların hiçbir baraj puanına bakılmaksızın formasyon eğitimi almaları nedeniyle bu uygulamanın anlamsızlaştığı ve eğitim fakültesi mezunlarına haksızlık olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmen yetiştirme süreçlerinde sistematik bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Atik ve Kasapoğlu Tankutay'ın (2023) çalışmalarında benzer bulgulara rastlamıştır. Çalışmada yükseköğretime girişte uygulanan baraj puanlarının kaldırılmasına yönelik öğretmen görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerin bu fikre hem olumlu hem de olumsuz görüşlerde oldukları tespit edilmiştir. Demirel ve Sözer (2023) çalışmalarında 800.000 barajının ve formasyon eğitiminin yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümlere girecek öğrenciler için haksızlığa sebep olduğunu ortaya koymuştur.

Barajın uygulamaya koyulmasıyla öğrenci sayısında yaşanan ciddi düşüş, hem derslerdeki motivasyonu azaltmış hem de sanat eğitiminin grup çalışması ve etkileşim temelindeki yapısını zayıflatmıştır. A5'in belirttiği gibi, sanat eğitiminin bireyler arası etkileşimle ilerlediği göz önüne alındığında, bu durum sanat eğitiminin amacına ulaşmasını zorlaştırmıştır. Başbuğ &

Kaya'nın (2021) çalışmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmacılar eğitim fakültelerindeki öğrenci sayılarında düşüş olduğu sonucuna ulaşılmış bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bir benzer çalışma da coğrafya öğretmenliği programında yapılmış ve baraj puanı uygulamasının öğrenci sayılarında düşüş olduğu bulgusu yapılan bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir düşüşü neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Cantürk & Oban, 2022).

Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğrenci başarı düzeylerinde yaşanan problemdir. Apaydın ve Yazıcı (2024) çalışmalarında benzer noktaya dikkat çekerek öğrencilerin ders başarılarının düşük olduğunu, yetenekli ve müziksel alt yapıya sahip güzel sanatlar lisesi çıkışlı öğrencilerin güzel sanatlar eğitimi bölmelerine giremediğini bu na sebep olarak da baraj puanı uygulamasını göstermiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda öneriler olarak;

1. Formasyon eğitimi alacak öğrenciler için de bir baraj puan uygulaması getirilmeli,
2. Barajın uygulanışı sırasında ortaya çıkan sorunlar dikkate alınarak, sanatçı ve öğretmenlik arasındaki farklar daha iyi ortaya konmalı
  1. Hem bilişsel hem de sanatsal yeterlilikleri değerlendiren bir öğrenci seçme sistemi geliştirilmelidir.
  2. Sanat eğitimi alacak öğrencilerin sayısını artırmak için barajın etkileri yeniden analiz edilmeli liselerde verilen kültür ders içerikleri gözden geçirilerek bu dersleri verecek öğretmenlerin daha titiz davranmaları sağlanmalı
  3. Eğitim programları, alan eğitimi ve pedagojik formasyonu birbirini destekleyecek şekilde yeniden tasarlanmalı
  4. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri ile Konservatuvar ve Güzel Sanatlar Fakülteleri arasındaki ayrımlar daha belirgin hale getirilerek, her iki alanın misyonu net bir şekilde tanımlanmalı, bu kurum ve bölümleri tercih edecek öğrenciler konuya ilişkin bilgilendirilmeli.

## KAYNAKLAR

- Apaydın, A. K. (2024). Müzik öğretmenliği programı yetenek sınavları için gereken TYT sıralaması ön koşulunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Online Journal of Music Sciences*, 9(1), 222-245.
- Asiltürk, S. (2019). *Türkiye’de görsel sanatlar dersinin tarihsel gelişimi ve paydaşların görsel sanatlar eğitimine yönelik algı ve beklentileri* (Doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Atik, A., & Tankutay, H. K. (2023). Yüksek Öğretim Kurumları Sınavında Baraj Puanı Uygulamasının Kaldırılması Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1554-1570.
- Başbuğ, Ç., & Kaya, A. (2022). Temel yeterlilik testi başarı sırası barajının müzik öğretmenliği programları özel yetenek seçme sınavına etkileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1356-1371.
- Baştürk, S. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (s. 129-158). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Buyurgan, S., & Buyurgan, U. (2020). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cantürk, E., & Oban, R. Ç. (2022). Dokuz Eylül Üniversitesi Coğrafya Öğretmenliği Lisans Programının Öğrenci Profilinin Değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1228-1243.
- Collingwood, R. G. (2005). *Tarihin ilkeleri* (A. H. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, İ. N., & Sözer, S. A. (2023). Resim-iş öğretmenliği özel yetenek sınavlarında TYT barajı. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 28-44.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemler* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İbrahim, G. E., & Mercan, E. (2022). Yükseköğretime girişte uygulanan baraj puanlarının kaldırılmasına yönelik akademisyen görüşleri. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 6(11), 281-310.
- ÖSYM. (2019). *2019-Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu* Erişim adresi: <https://www.osym.gov.tr/TR,16858/2019-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>
- ÖSYM. (2020). *2020-Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Erişim adresi: <https://www.osym.gov.tr/TR,19431/2020-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>
- ÖSYM. (2021). *2021-Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Erişim adresi: <https://www.osym.gov.tr/TR,21247/2021-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>

- ÖSYM. (2022). *2022-Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu* Erişim adresi: <https://www.osym.gov.tr/TR,23885/2022-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>
- Özsoy, V., & Mamur, N. (2019). *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yelaldı, M. (2023). Tevhid-i Tedrisat Kanunu Sonrasında Eğitimde Yaşanan Değişim ve Dönüşümün İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(31), 339-349.
- Moore, D., Oyama, M., Pearce, D. R., & Kitano, Y. (2020). Plurilingual education and pedagogical plurilanguaging in an elementary school in Japan: A perspectival origami for better learning. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(2), 243-265.
- Temizel, Ö. G. (2007). *Türk damgalarının estetik yapısı ve görsel sanatlar dersinde uygulama biçimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ghosh, R., & Galczynski, M. (2014). *Redefining multicultural education: Inclusion and the right to be different*. Canadian Scholars' Press.



# Bölüm 2

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE DİJİTAL ÇAĞ: STRATEJİLER VE UYGULAMALAR

*Mehmet Yaşar Kılıç<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Doç. Dr. Mehmet Yaşar Kılıç, Kıbrıs Aydın Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0002-8675-5126>

## 1. GİRİŞ

Dijital çağ, eğitim yönetimi anlayışını köklü bir şekilde değiştirerek geleneksel yöntemlerin yerine teknoloji odaklı, veri destekli ve esnek yönetim modellerini getirmiştir. Günümüzde eğitim kurumları, hızla gelişen dijital teknolojilere uyum sağlamak, bu teknolojileri etkili bir şekilde yönetmek ve eğitim süreçlerini daha verimli hâle getirmek için stratejik dönüşümler gerçekleştirmektedir (Akour & Alenezi, 2022). Bu dönüşüm, yalnızca eğitim süreçlerini değil, aynı zamanda eğitim yöneticilerinin rollerini, karar alma süreçlerini ve eğitim politikalarını da doğrudan etkilemektedir. Dijital çağın sunduğu fırsatlar, eğitim yönetiminin daha şeffaf, erişilebilir ve sürdürülebilir olmasını sağlarken, aynı zamanda dijital dönüşüm sürecinde birtakım yapısal ve yönetsel zorlukları da beraberinde getirmektedir.

Eğitim yönetiminin dijital çağa uyarlanması, yalnızca teknoloji entegrasyonu ile sınırlı kalmamakta, aynı zamanda eğitim liderliği, stratejik planlama, veri temelli karar alma süreçleri, dijital okuryazarlık ve etik ilkeleri içeren çok boyutlu bir süreci kapsamaktadır (Timotheou, Miliou & Dimitriadis, 2023). Eğitim yöneticilerinin, teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeleri ve bunları eğitim politikalarına entegre etmeleri, kurumsal başarı açısından kritik bir faktör hâline gelmiştir. Bu bağlamda, yapay zekâ, büyük veri analitiği, artırılmış gerçeklik ve uzaktan eğitim modelleri gibi yenilikçi teknolojiler, eğitim yöneticilerinin öğrenme ortamlarını daha etkili hâle getirmesine yardımcı olmaktadır (García-Peñalvo, 2021). Ancak bu dönüşüm, altyapı eksiklikleri, finansal yetersizlikler ve dijital okuryazarlık farkları gibi bazı zorluklarla da karşı karşıyadır (Iivari, Sharma & Ventä-Olkkonen, 2020). Eğitim yönetiminde dijitalleşmenin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için stratejik planlama, kurumsal vizyon ve liderlik becerilerinin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, dijital çağın eğitim yönetimine olan etkileri ele alınarak, dijitalleşmenin eğitim yöneticileri üzerindeki rolü, dijital yönetim sistemlerinin gerekliliği ve bu süreçte karşılaşılan fırsat ve zorluklar incelenecektir. Dijital eğitim yönetimi kapsamında liderlik yaklaşımlarının nasıl şekillendiği, veri tabanlı karar alma süreçlerinin önemi ve eğitim kurumlarının dijital altyapılarının nasıl güçlendirilebileceği üzerinde durulacaktır. Ayrıca, yapay zekâ, büyük veri analitiği, sanal ve artırılmış gerçeklik gibi teknolojik yeniliklerin eğitim yönetimine entegrasyonu ile uzaktan ve hibrit eğitim modellerinin yönetimi gibi konular ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Dijital çağda eğitim yönetiminin geleceği, etik ilkeler ve güvenlik boyutları da değerlendirilerek, eğitim sistemlerinde sürdürülebilir ve yenilikçi çözümlerin nasıl geliştirilebileceği tartışılacaktır.



### 1.1. Dijital Çağın Eğitim Yönetimine Etkisi

Dijital çağ, eğitim yönetimi süreçlerini köklü bir şekilde dönüştürmüş ve geleneksel yönetim anlayışlarını yeniden şekillendirmiştir. Eğitim yöneticileri, hızla değişen teknolojiye ayak uydurmak zorunda olup; öğrenci başarısını artırmak, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve eğitim süreçlerini daha verimli hale getirmek için dijitalleşmeyi yönetim politikalarına entegre etmek durumundadır (Burbules, Fan & Repp, 2020). Eğitim yönetiminde dijitalleşme, yalnızca teknoloji entegrasyonunu değil, aynı zamanda eğitim liderliği, stratejik planlama, veri temelli karar alma süreçleri ve etik güvenlik unsurlarını da içermektedir (Mhlanga & Moloi, 2020).

Özellikle pandemi süreciyle birlikte eğitim yönetiminde dijital dönüşümün kaçınılmaz bir gereklilik olduğu anlaşılmıştır. Uzaktan eğitim modelleri, büyük veri analitiği ve yapay zekâ destekli eğitim yönetimi sistemleri, eğitimde dijitalleşmenin temel bileşenleri haline gelmiştir (Iivari, Sharma & Ventä-Olkkonen, 2020). Ancak, eğitim yöneticilerinin karşılaştığı en büyük zorluklardan biri, dijital altyapı eksiklikleri ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yetersizliğidir (Benavides et al. 2020).

Dijital çağda eğitim yönetimi, veri temelli karar alma süreçlerini daha etkin hale getirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim yöneticileri, yapay zekâ ve makine öğrenimi gibi teknolojilerden faydalanarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini özelleştirme ve eğitim kalitesini artırma fırsatına sahiptir (Abad-Segura et al., 2020). Bununla birlikte, dijital teknolojilerin eğitim yönetiminde etik boyutu ve öğrenci mahremiyeti gibi konular da dikkate alınması gereken önemli hususlar arasında yer almaktadır (Starkey, 2020). Dijital çağın getirdiği yenilikler, eğitim yöneticilerine büyük avantajlar sunarken; altyapı eksiklikleri, siber güvenlik tehditleri ve dijital okuryazarlık gibi zorlukları da beraberinde getirmektedir. Eğitim yöneticileri, dijitalleşmenin eğitimde nasıl daha etkili bir şekilde kullanılacağını belirlemek için stratejik planlama yapmalı ve bu süreçte karşılaşılan zorluklara yönelik sürdürülebilir çözümler geliştirmelidir (Timotheou, Miliou, & Dimitriadis, 2023).

### 1.2. Dijitalleşmenin Eğitim Yönetimindeki Rolü

Dijitalleşme, eğitim yönetiminin temel dinamiklerini değiştirerek, eğitim kurumlarının organizasyon yapısından, öğretim süreçlerinin yönetimine kadar birçok alanda dönüşümü zorunlu hale getirmiştir. Eğitim yönetimi, teknolojik yeniliklerin etkisiyle artık veri odaklı, esnek ve öğrenci merkezli bir yapıya evrilmektedir (McCarthy, Maor & McConney, 2023). Dijitalleşme, eğitim liderlerinin karar alma süreçlerini güçlendirirken, aynı zamanda eğitim politikalarının oluşturulmasında da etkili olmaktadır. Bu dönüşüm, eğitim yöneticilerinin geleneksel liderlik anlayışından uzaklaşarak dijital liderlik becerilerini geliştirmelerini gerektirmektedir (Antonopoulou, Halkiopoulos & Barlou, 2021).

Eğitim yönetiminde dijitalleşme, öncelikli olarak okul yönetim sistemlerinin (LMS, SIS vb.) etkin kullanımını kapsar. Öğrenci performans verilerinin analiz edilmesi, eğitim süreçlerinin izlenmesi ve öğretim materyallerinin paylaşılması gibi işlevler, eğitim yönetimini daha sistematik ve ölçülebilir hale getirmektedir (Akour & Alenezi, 2022). Eğitim yöneticileri için büyük veri ve yapay zekâ tabanlı analiz araçları, öğrenci başarısını artırmaya yönelik stratejik kararların alınmasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu tür veri odaklı karar alma süreçleri, eğitimde bireyselleştirilmiş öğrenme modellerinin yaygınlaşmasına da katkı sağlamaktadır (Rossikhin et al., 2020).

Dijitalleşme ayrıca uzaktan ve hibrit eğitim modellerinin yönetimini daha etkin hale getirmiştir. COVID-19 pandemisi, eğitim sistemlerinde dijital dönüşümün hızlanmasını zorunlu kılmış ve birçok eğitim kurumu, çevrimiçi platformlar üzerinden yönetim süreçlerini adapte etmek zorunda kalmıştır (McCarthy et. all, 2023). Bu süreçte eğitim yöneticileri, öğretmenlerin dijital yetkinliklerini artırmaya yönelik profesyonel gelişim programları oluşturmak, dijital içerik yönetimini sağlamak ve öğrenci-öğretmen etkileşimini optimize etmek gibi görevlerle karşı karşıya kalmıştır (Iivari et al., 2020).

Dijital dönüşümün eğitim yönetimine etkisi sadece idari süreçlerle sınırlı değildir; aynı zamanda eğitimde etik ve veri güvenliği konularını da gündeme getirmektedir. Eğitim kurumları, öğrenci ve öğretmen verilerinin korunması için gelişmiş siber güvenlik önlemleri almak zorundadır. Dijital eğitim yönetiminde etik ilkeler, kişisel verilerin korunması, dijital içeriklerin doğruluğu ve öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda etik davranış sergilemesini teşvik etme gibi unsurları içermektedir (Pettersson, 2021).

Eğitimde dijitalleşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte, eğitim politikalarının da bu dönüşüme uyum sağlaması gerekmektedir. Küresel ölçekte birçok ülke, dijital eğitim politikaları oluşturarak, okullarda dijital becerilerin geliştirilmesine yönelik stratejiler geliştirmektedir. Bu süreçte eğitim yöneticileri, dijitalleşmenin sunduğu fırsatları değerlendirmek için esnek ve inovatif yaklaşımlar benimsemelidir (Hashim et al., 2022). Dijital çağda eğitim yönetimi, sadece teknolojik araçların kullanımını değil, aynı zamanda eğitim liderlerinin stratejik düşünme, kriz yönetimi ve dijital okuryazarlık becerilerini de içeren bütünsel bir yaklaşımı gerektirmektedir (Cortellazzo, Bruni & Zampieri, 2019). Dijitalleşme eğitim yönetimini daha verimli, esnek ve veri odaklı hale getirmektedir. Ancak bu dönüşüm süreci, altyapı yetersizlikleri, dijital uçurum ve siber güvenlik riskleri gibi zorlukları da beraberinde getirmektedir. Eğitim yöneticilerinin dijitalleşme sürecini başarılı bir şekilde yönetebilmesi için, yenilikçi stratejiler geliştirmesi ve dijital okuryazarlık becerilerini artırması gerekmektedir (Karakose et al., 2021). Eğitim yönetiminde dijitalleşmenin rolü, teknolojinin doğru kullanımı ile eğitim kalitesinin artırılmasına doğrudan katkıda bulunmakta ve geleceğin eğitim sistemlerine yön vermektedir.

### 1.3. Dijital Eğitim Yönetimine Geçişin Gerekliliği

Dijital çağın hızla ilerlemesi, eğitim yönetimi süreçlerinde dijital dönüşümün kaçınılmaz hale gelmesine yol açmıştır. Geleneksel eğitim yönetim modelleri, değişen eğitim dinamikleri ve öğrenci gereksinimleri karşısında yetersiz kalmaya başlamıştır (Akour & Alenezi, 2022). Özellikle COVID-19 pandemisi, dijital eğitim yönetimine geçişin sadece bir seçenek değil, bir zorunluluk olduğunu gözler önüne sermiştir (García-Peñalvo, 2021). Eğitim kurumları, yeni teknolojileri kullanarak daha verimli, erişilebilir ve sürdürülebilir yönetim stratejileri geliştirmek zorundadır (Benavides et al., 2020).

Dijital eğitim yönetimine geçişin gerekliğinin en önemli nedenlerinden biri veri temelli karar alma süreçlerinin artan önemi olmuştur. Eğitim yöneticileri, yapay zekâ ve büyük veri analitiği gibi teknolojileri kullanarak öğrenci başarısını değerlendirebilir ve öğretim süreçlerini iyileştirebilir (Bygstad et al., 2022). Dijital eğitim yönetim sistemleri (LMS, SIS vb.), okul yönetim süreçlerini daha şeffaf ve verimli hale getirmekte, eğitim kurumlarının idari iş yükünü azaltmaktadır (McCarthy et al., 2023). Ayrıca, dijital dönüşüm, eğitimde esneklik ve erişilebilirliği artırmaktadır. Çevrimiçi öğrenme platformları, öğretmen ve öğrencilerin zamandan ve mekândan bağımsız olarak eğitim süreçlerine katılmasına olanak tanımaktadır (Iivari et al., 2020). Bu durum, özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler için eğitim fırsatlarını genişletmekte ve eğitimde eşitsizlikleri azaltmaya yardımcı olmaktadır (Abad-Segura et al., 2020).

Eğitimde dijitalleşme süreci, kurumsal stratejilerin de yeniden şekillendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Eğitim yöneticileri, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak hem akademik hem de idari süreçleri optimize etmek için yeni yöntemler geliştirmelidir (Alenezi, 2023). Ayrıca, dijitalleşme süreci, eğitim yöneticilerine hızlı karar alma ve kriz yönetimi gibi yetkinlikler kazandırmaktadır. Bu bağlamda, dijital liderlik kavramı, geleneksel liderlik anlayışının yerine geçerek eğitim yöneticilerinin dijital araçları ve sistemleri etkili bir şekilde yönetmesini sağlamaktadır (Hashim et al., 2022). Ancak dijital eğitim yönetimine geçiş sürecinde birtakım zorluklar da bulunmaktadır. Dijital altyapı eksiklikleri, siber güvenlik tehditleri ve öğretmenlerin dijital beceri eksikliği, eğitim yönetiminin dijital dönüşümünü sekteye uğratabilecek başlıca faktörlerdir (Gkrimpizi, Peristeras & Magnisalis, 2023). Bu sorunların üstesinden gelebilmek için, eğitim kurumlarının güçlü bir dijital dönüşüm stratejisi geliştirmesi ve öğretmenlerin dijital becerilerini artırmak için eğitim programları oluşturması gerekmektedir (Goulart, Liboni & De Souza, 2022).

Dijital eğitim yönetimine geçiş, eğitim kurumlarının rekabet gücünü artıran, öğretim süreçlerini daha verimli hale getiren ve öğrencilere daha esnek öğrenme fırsatları sunan bir zorunluluktur. Eğitim yöneticileri, dijitalleşme

süreçlerini sadece teknolojik bir dönüşüm olarak değil, aynı zamanda pedagojik, etik ve yönetsel bir yenilenme süreci olarak ele almalıdır (Jackson, 2019). Bu süreçte en önemli unsur, dijital dönüşümün sadece bir teknoloji entegrasyonu değil, aynı zamanda eğitim yönetiminin geleceğine yönelik bir yeniden yapılanma süreci olduğunun farkında olmaktır.

#### 1.4. Eğitim Yönetiminde Dijitalleşmenin Temel Kavramları

Dijitalleşme, eğitim yönetimini daha etkin, esnek ve veri odaklı bir yapıya dönüştüren bir süreçtir. Eğitim yöneticileri, dijital dönüşüm, büyük veri, yapay zekâ destekli yönetim sistemleri, bulut bilişim, siber güvenlik, dijital liderlik ve uzaktan eğitim teknolojileri gibi temel kavramları anlayarak bu dönüşüme uyum sağlamaktadır (McCarthy et al., 2023).

Eğitim yönetiminde dijital dönüşüm (digital transformation), geleneksel yönetim süreçlerinin dijital araçlarla yeniden yapılandırılmasını ifade eder. Bu süreç, sadece dijital teknolojilerin benimsenmesini değil, aynı zamanda eğitim yöneticilerinin yeni stratejiler geliştirmesini de gerektirir (Bygstad et al., 2022). Özellikle büyük veri (big data) kullanımı, öğrenci performanslarının analiz edilmesi, öğretmen değerlendirmelerinin yapılması ve eğitim politikalarının şekillendirilmesinde kritik bir rol oynamaktadır (Benavides et al., 2020).

Yapay zekâ (artificial intelligence - AI) destekli yönetim sistemleri, eğitim yöneticilerinin öğrenci başarılarını tahmin etmeleri, öğretim süreçlerini optimize etmeleri ve idari görevleri daha etkili bir şekilde yerine getirmeleri için kullanılmaktadır (Iivari et al., 2020). Bulut bilişim (cloud computing), eğitim yönetimi açısından esneklik sağlayarak eğitim materyallerinin ve verilerin her yerden erişilebilir olmasını mümkün kılar. Bu durum, eğitim kurumlarının altyapı maliyetlerini azaltırken, yönetim süreçlerini daha verimli hale getirmektedir (Gkrimpizi et al., 2023).

Siber güvenlik (cybersecurity), eğitim yönetiminde dijitalleşmenin getirdiği en önemli unsurlardan biridir. Eğitim kurumları, öğrenci ve öğretmen verilerinin korunması için güçlü veri güvenliği politikaları geliştirmek zorundadır (Pettersson, 2021). Dijital liderlik (digital leadership) ise, eğitim yöneticilerinin dijital araçları etkin bir şekilde kullanarak eğitim süreçlerini geliştirme becerilerini ifade eder (Hashim et al., 2022). Dijital liderler, eğitimde teknolojik değişimlere uyum sağlayarak, öğretmen ve öğrencilerin dijital becerilerini artırmaya yönelik stratejiler geliştirir (McCarthy et al., 2023). Uzaktan eğitim teknolojileri (distance learning technologies) ve hibrit eğitim modelleri (hybrid learning models), eğitim yönetiminde dijitalleşmenin önemli bir parçası haline gelmiştir. Bu teknolojiler, öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim almasını sağlarken, öğretmenlerin ders materyallerini dijital ortamda paylaşmasını ve öğrenci ilerlemesini anlık olarak takip etmesini mümkün kılmaktadır (Iivari et al., 2020).

Eğitim yönetiminde dijitalleşme, sadece teknolojik yenilikleri içermekle kalmaz, aynı zamanda eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerini geliştirmesini, veri temelli karar alma süreçlerini benimsemesini ve eğitim politikalarını yeniden şekillendirmesini gerektirir. Bu süreçte başarılı olabilmek için, eğitim yöneticilerinin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesi ve teknolojik değişime uyum sağlaması kritik öneme sahiptir (Abad-Segura et al., 2020).

### 1.5. Dijital Çağda Eğitim Liderliği

Geleneksel liderlik modelleri, hızla değişen teknolojiye uyum sağlamakta zorlanırken, eğitim liderlerinin dijital okuryazarlık, veri temelli karar alma ve teknoloji entegrasyonu gibi yeni yetkinlikler kazanması gerekmektedir (Karakose, Polat & Papadakis, 2021). Günümüzde eğitim yöneticileri, sadece öğretim süreçlerini değil, aynı zamanda okullardaki dijital dönüşüm stratejilerini yönetmek ve sürdürülebilir dijital politikalar geliştirmekle de sorumludur (Sheninger, 2019). Dijital liderlik, eğitim yöneticilerinin teknoloji destekli yenilikleri benimseyerek öğretmenleri ve öğrencileri bu sürece entegre etme becerisine sahip olmasını gerektirir (Antonopoulou et al., 2021). Dijital eğitim liderleri, öğretim süreçlerinde yenilikçi yaklaşımlar geliştirmek, öğrenme ortamlarını dijital teknolojilerle desteklemek ve eğitimde eşit fırsatlar yaratmak için stratejik kararlar almak zorundadır (Navaridas-Nalda et al., 2020). Özellikle COVID-19 pandemisi, dijital liderliğin eğitimdeki önemini artırmış, eğitim yöneticilerinin dijital platformları daha etkili kullanarak eğitim süreçlerini sürdürmesini gerektirmiştir (Iivari, Sharma & Ventä-Olkkonen, 2020).

Eğitim liderleri için dijitalleşmenin sunduğu en büyük fırsatlardan biri, veri temelli karar alma süreçlerinin güçlenmesidir. Öğrenci performans analizleri, öğretim materyallerinin dijital ortamda değerlendirilmesi ve eğitim politikalarının veriye dayalı şekillendirilmesi, dijital liderliğin temel bileşenlerindedir (Corbett & Spinello, 2020). Yapay zekâ destekli eğitim yönetim sistemleri, yöneticilere eğitim süreçlerini daha iyi analiz etme ve öğrenci başarısını artırma konusunda önemli avantajlar sunmaktadır (Baporikar, 2018). Dijital eğitim liderliği aynı zamanda etik ve güvenlik gibi konuları da kapsar. Öğrenci ve öğretmen verilerinin korunması, siber güvenlik politikalarının oluşturulması ve dijital etik ilkelerinin belirlenmesi, dijital liderlerin yönetmesi gereken kritik süreçlerdendir (Gkrimpizi et al., 2023). Eğitim yöneticileri, öğretmenlerin ve öğrencilerin çevrim içi ortamlarda güvenli bir şekilde eğitim almasını sağlamak için gerekli önlemleri almalı ve farkındalık yaratmalıdır (Pettersson, 2021).

Bununla birlikte, dijital liderlerin karşılaştığı zorluklar da bulunmaktadır. Dijital uçurum, altyapı eksiklikleri, öğretmenlerin dijital beceri düzeylerindeki farklılıklar ve finansal kaynakların yetersizliği, dijital dönüşüm

sürecini zorlaştıran faktörlerdir (Hashim et al., 2022). Eğitim liderleri, bu zorlukları aşmak için teknoloji destekli profesyonel gelişim programları sunmalı ve dijital dönüşüm süreçlerini sürdürülebilir hale getirecek politikalar geliştirmelidir (McCarthy et al., 2023).

Dijital çağda eğitim liderliği, sadece teknoloji kullanımı ile sınırlı kalmakta, aynı zamanda yenilikçi düşünme, kriz yönetimi, stratejik planlama ve esnek yönetim anlayışını da içermektedir (Saykılı, 2019). Eğitim yöneticilerinin, teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeleri ve eğitim politikalarını bu doğrultuda güncellemeleri gerekmektedir. Dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlayan eğitim liderleri, öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirerek öğrenci başarısını artırabilir ve eğitimde fırsat eşitliğini destekleyebilir (Benavides et al., 2020).

Dijital çağda eğitim liderliği, eğitimde kalitenin artırılması, dijital araçların etkin yönetimi ve eğitim politikalarının dijitalleşmeye uygun şekilde revize edilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Eğitim yöneticilerinin, dijitalleşmeyi sadece teknolojik bir dönüşüm olarak değil, eğitim yönetiminin geleceğine yön veren bir stratejik değişim süreci olarak görmeleri gerekmektedir (Sheninger, 2019). Dijital eğitim liderleri, değişime uyum sağlamak, teknolojiyi verimli kullanmak ve eğitim süreçlerini geleceğe hazırlamak için proaktif yaklaşımlar geliştirmelidir.

### **1.6. Eğitim Yönetiminde Dijital Okuryazarlık**

Dijital okuryazarlık, eğitim yönetiminde giderek daha fazla önem kazanan bir beceri haline gelmiştir. Eğitim yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler için gerekli olan dijital becerilerin kazandırılması ve eğitim sistemlerine entegre edilmesi, eğitimde kalitenin artırılması açısından kritik bir rol oynamaktadır (Yazon, Ang-Manaig & Buama, 2019). Dijital okuryazarlık, yalnızca temel teknoloji kullanımını değil, aynı zamanda bilgi yönetimi, siber güvenlik farkındalığı, dijital etik ve çevrim içi öğrenme ortamlarını etkili kullanma becerisini de kapsar (Law, Woo & De la Torre, 2018).

Dijital okuryazarlık, eğitim yönetiminde veri temelli karar alma süreçlerini geliştirmek, dijital güvenliği sağlamak ve uzaktan eğitim sistemlerini yönetmek için büyük bir öneme sahiptir (Li & Yu, 2022). Pandemi dönemi ile birlikte, eğitimde dijitalleşmenin hız kazanması, eğitim yöneticilerinin dijital okuryazarlık seviyelerini artırmalarını zorunlu hale getirmiştir (Oh & Chu, 2021). Eğitim yöneticileri, eğitim politikalarının dijital ortamlara entegrasyonunu sağlarken, öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital becerilerini geliştirme görevini de üstlenmelidir (Polizzi, 2020).

Dijital okuryazarlık, eğitim liderlerinin dijital dönüşümü yönetebilmesi için eleştirel düşünme, problem çözme, bilgi doğrulama ve güvenli çevrim içi etkileşim gibi yetkinlikleri içermelidir (Pettersson, 2018). Öğretmenlerin

ve yöneticilerin dijital okuryazarlık konusunda eğitim almaları, çevrim içi öğrenme platformlarının verimli kullanılmasını, dijital içeriklerin doğru değerlendirilmesini ve öğrencilerin dijital güvenliğinin sağlanmasını mümkün kılmaktadır (Falloon, 2020).

Eğitim yöneticileri için dijital okuryazarlık aynı zamanda veri yönetimi açısından da kritik bir rol oynamaktadır. Büyük veri analitiği, öğrenci başarısını değerlendirme ve öğrenme süreçlerini iyileştirme açısından büyük fırsatlar sunmaktadır (Spire & Kerkhoff, 2018). Ancak, bu verilerin güvenli bir şekilde toplanması ve işlenmesi, eğitim yöneticilerinin siber güvenlik konusunda yetkin olmasını gerektirmektedir (Pangrazio & Godhe, 2020).

Öğretmenler ve yöneticiler için dijital okuryazarlık eğitim programları geliştirilmesi, eğitim kurumlarının dijital dönüşüm süreçlerini hızlandırma-larına yardımcı olabilir (Sharp, 2018). Eğitimde dijital okuryazarlık uygulamalarını artırmak için şu stratejiler önerilmektedir:

- Eğitim yöneticileri ve öğretmenler için düzenli dijital beceri geliştirme eğitimleri düzenlemek (Cetindamar Kozanoglu & Abedin, 2021).
- Okullarda dijital güvenlik ve etik farkındalığını artırmak (Nikou & De Reuver, 2022).
- Dijital öğrenme materyalleri ve çevrim içi kaynakların etkili kullanımını teşvik etmek (Rafi & Ahmad, 2019).
- Eğitim yönetim sistemlerinde büyük veri analitiği ve yapay zekâ araçlarını kullanarak karar alma süreçlerini iyileştirmek (Li & Yu, 2022).

Dijital okuryazarlık, modern eğitim yönetiminde başarının temel taşlarından biri haline gelmiştir. Eğitim yöneticilerinin dijital becerilerini geliştirmeleri, teknolojiyi etkin kullanmaları ve dijitalleşme süreçlerini stratejik bir bakış açısıyla yönetmeleri, eğitim sistemlerinin geleceğe uyum sağlamasında kritik bir rol oynamaktadır. Dijital okuryazarlık becerileri yüksek olan eğitim liderleri, öğretmenleri ve öğrencileri dijital çağın gerekliliklerine adapte etmeye, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya ve eğitimde kaliteyi artırmaya önemli katkılarda bulunacaktır.

### **1.7. Dijital Eğitim Yönetimi için Stratejik Planlama**

Dijital dönüşüm, eğitim yönetiminde yalnızca teknolojik araçların entegrasyonu ile sınırlı kalmamakta, aynı zamanda kurumların uzun vadeli hedeflerine ulaşmasını sağlayacak stratejik bir planlama sürecini de içermektedir (García-Peñalvo, 2021). Günümüzde eğitim kurumları, dijitalleşmenin getirdiği fırsatları en iyi şekilde değerlendirebilmek için kapsamlı stratejiler oluşturmalı ve uygulamalıdır. Stratejik planlama süreci, veri temelli karar alma, dijital altyapının geliştirilmesi, eğitimde esneklik ve sürdürülebilirlik gibi unsurları içermelidir (Alenezi, 2021).

Dijital eğitim yönetimi için stratejik planlama, eğitim kurumlarının uzaktan eğitim, hibrit öğrenme modelleri, yapay zekâ destekli yönetim sistemleri ve büyük veri analitiği gibi dijital araçlardan en iyi şekilde yararlanmasını sağlar (George & Wooden, 2023). Özellikle COVID-19 pandemisi sürecinde, eğitim kurumlarının dijitalleşmeye geçişte karşılaştıkları zorluklar, etkili bir stratejik planlamanın önemini ortaya koymuştur (Akour & Alenezi, 2022). Stratejik planlama sürecinde dikkate alınması gereken temel unsurlar şunlardır:

### 1. Eğitimde Dijital Dönüşümün Yol Haritasını Belirleme

Dijital dönüşüm, kapsamlı ve iyi yapılandırılmış bir plan gerektirir. Bu bağlamda, eğitim kurumları, mevcut dijital altyapıyı analiz etmeli, eksiklikleri belirlemeli ve teknolojik yatırımlarını önceliklendirmelidir (Abad-Segura et al., 2020). Stratejik planlama sürecinde, eğitim yöneticileri, bilişim altyapısını modernize etmek, öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmek ve öğrenci deneyimini optimize etmek için uzun vadeli hedefler belirlemelidir (Benavides et al., 2020).

### 2. Veri Temelli Karar Alma ve Büyük Veri Analitiğinin Kullanımı

Eğitim yönetiminde stratejik planlamanın en önemli bileşenlerinden biri, veri temelli karar alma süreçleridir. Yapay zekâ ve büyük veri analitiği, eğitim yöneticilerinin öğrenci başarısını analiz etmesine, öğretim yöntemlerini optimize etmesine ve kaynak tahsisini daha etkin bir şekilde yapmasına olanak tanır (Timotheou et al., 2023). Dijital eğitim yönetimi stratejilerinde, veri toplama, analiz etme ve kullanma süreçleri sistematik hale getirilmelidir (Jayantilal, Ferreira & Rêgo, 2021).

### 3. Dijital Güvenlik ve Etik Politikalarının Geliştirilmesi

Dijital eğitim yönetimi için stratejik planlama, sadece teknolojik araçların kullanımına odaklanmamalı, aynı zamanda dijital güvenlik ve etik ilkeleleri de kapsamalıdır. Eğitim kurumları, öğrenci ve öğretmen verilerinin korunması için güçlü siber güvenlik politikaları oluşturmalı, dijital etik kurallarını belirlemeli ve bu kuralları yaygınlaştırmalıdır (Pangrazio & Godhe, 2020).

### 4. Öğretmen ve Eğitim Yöneticileri İçin Dijital Becerilerin Geliştirilmesi

Eğitimde dijital dönüşümün başarılı olabilmesi için, öğretmenlerin ve yöneticilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin artırılması gerekmektedir (Rodríguez-Abitia & Bribiesca-Correa, 2021). Stratejik planlama sürecinde, dijital beceri eğitimleri planlanmalı, öğretmenlerin dijital araçları etkin kullanmaları teşvik edilmelidir. Dijital liderlik becerilerinin geliştirilmesi, eğitim yöneticilerinin dijitalleşme sürecini daha etkili bir şekilde yönetmelerine olanak tanır (Balyer & Öz, 2018).



## 5. Sürdürülebilir Dijital Eğitim Modelleri Geliştirme

Dijital eğitim yönetiminin uzun vadeli başarısı için sürdürülebilir dijital eğitim modelleri oluşturulmalıdır (Gkrimpizi et al., 2023). Eğitim kurumları, hibrit eğitim modellerini güçlendirmeli, dijital öğretim materyallerini artırmalı ve dijital öğrenme ortamlarını sürekli güncellemelidir (George & Wooden, 2023).

Dijital eğitim yönetimi için stratejik planlama, eğitimde kalitenin artırılmasını ve dijital araçların sürdürülebilir bir şekilde kullanılmasını sağlayan kritik bir süreçtir. Eğitim yöneticileri, dijitalleşmenin sunduğu olanaklardan en iyi şekilde faydalanmak için bütüncül, veri temelli ve esnek stratejiler geliştirmelidir (Hamzah, Nasir & Wahab, 2021). Dijital eğitim yönetiminde başarılı olmak için, kurumların uzun vadeli hedefler belirlemesi, dijital becerileri geliştirmesi ve teknolojik yeniliklere hızlı uyum sağlaması gerekmektedir.

### 1.8. Veri Tabanlı Karar Alma Süreçleri

Veri tabanlı karar alma süreçleri, eğitim yönetiminde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Geleneksel sezgiye ve deneyime dayalı karar mekanizmaları, yerini veri odaklı ve kanıta dayalı yaklaşımlara bırakmaktadır (Brynjolfsson & McElheran, 2019). Eğitim yöneticileri için veri analitiği, öğrenci başarısını artırmak, öğretim süreçlerini optimize etmek, öğretmen performansını değerlendirmek ve eğitim politikalarını geliştirmek açısından kritik bir rol oynamaktadır (Saaida, 2023).

Gelişmiş veri analitik araçları, eğitim yöneticilerine öğrenci başarısı, devamsızlık oranları, öğretim materyallerinin etkinliği ve öğretmen performansı gibi çok çeşitli verileri anlamlandırma fırsatı sunmaktadır (Sorensen, 2019). Büyük veri ve yapay zekâ destekli sistemler sayesinde eğitim kurumları, geçmiş verileri analiz ederek geleceğe yönelik stratejik planlar oluşturabilmekte ve öğrenci performansını tahmin edebilmektedir (Romero & Ventura, 2020). Öğrenci başarısının artırılması amacıyla öğrenci verilerinin toplanması, analiz edilmesi ve bu verilerin öğretim sürecine entegre edilmesi, veri tabanlı karar alma sürecinin temel bileşenlerindedir (Nouri et al., 2019).

Eğitim yöneticileri, veri tabanlı karar alma süreçlerinde öğretmenlerin ders başarı oranlarını, öğrencilerin ders içindeki katılım seviyelerini ve sınav sonuçlarını düzenli olarak analiz ederek öğretim stratejilerini geliştirebilirler (Wang, 2021). Ayrıca, veri analitiği sayesinde eğitim kurumları öğrenci devamsızlık oranlarını azaltmak ve akademik başarıyı artırmak için erken müdahale programları oluşturabilmektedir (Usher & Hershkovitz, 2021). Veri tabanlı karar alma sürecinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, eğitim yöneticilerinin veri okuryazarlığını geliştirmesi ve karar süreçlerinde analitik düşünme becerilerini kullanması gerekmektedir (Pangrazio & Godhe, 2020).

Veri tabanlı karar alma süreçleri, aynı zamanda öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi açısından da büyük bir öneme sahiptir. Eğitim yöneticileri, öğretmenlerin dijital araçları kullanma becerilerini analiz ederek eğitim politikalarını belirleyebilir ve eksikliklerin giderilmesine yönelik profesyonel gelişim programları düzenleyebilirler (Custer, Read & Atinc 2018). Eğitim kurumlarında veri tabanlı karar alma süreçlerinin başarılı olabilmesi için dijital altyapının güçlendirilmesi, veri yönetim sistemlerinin etkin bir şekilde kullanılması ve eğitim yöneticilerinin bu sistemleri benimsemesi gerekmektedir (Young et al., 2018).

Veri tabanlı karar alma süreçleri, yalnızca akademik performansı artırmakla sınırlı kalmayıp, eğitimde fırsat eşitliğini destekleme ve kaynak yönetimini optimize etme açısından da büyük bir etkiye sahiptir (Seres, Tumbas & Pavlicevic, 2018). Özellikle düşük gelirli öğrencilerin eğitim olanaklarına erişimini artırmak için veri analitiği kullanılarak kaynakların daha adil bir şekilde dağıtılması sağlanabilmektedir (Reeves & Chiang, 2018). Bunun yanı sıra, eğitim kurumları yapay zekâ destekli analizler aracılığıyla öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek özelleştirilmiş eğitim programları sunabilmektedir (Carillo, Guthrie & Galy, 2019). Ancak, veri tabanlı karar alma süreçlerinin uygulanmasında bazı zorluklar bulunmaktadır. Eğitim yöneticilerinin veri okuryazarlığının düşük olması, dijital altyapı eksiklikleri ve veri güvenliği ile ilgili sorunlar, bu sürecin önündeki başlıca engellerdir (Usher & Hershkovitz, 2021). Eğitim kurumlarının bu zorlukları aşmak için öğretmen ve yöneticilere yönelik veri analitiği eğitimleri düzenlemeleri, veri yönetim sistemlerini güçlendirmeleri ve veri güvenliği politikalarını etkin bir şekilde uygulamaları gerekmektedir (Dencik, Redden & Hintz, 2019).

Veri tabanlı karar alma süreçleri eğitim yönetiminde daha bilinçli, etkili ve sürdürülebilir politikalar geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Eğitim yöneticilerinin, teknolojik gelişmeleri yakından takip ederek veri analitiği temelli yönetim anlayışını benimsemeleri, öğrenci başarısını artırmada ve eğitim sistemlerini daha verimli hale getirmede kritik bir rol oynamaktadır (Ballou, Heitger & Stoel, 2018). Eğitimde veri tabanlı karar alma süreçleri, geleceğin eğitim politikalarını şekillendirecek temel unsurlar arasında yer almakta ve dijital çağın gerekliliklerine uygun yönetim yaklaşımlarının geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

### **1.9.Eğitim Kurumlarında Dijital Altyapının Güçlendirilmesi**

Eğitim kurumlarında dijital altyapının güçlendirilmesi, modern eğitim sistemlerinde kaliteyi artırmak, erişimi genişletmek ve öğretim süreçlerini daha verimli hale getirmek için kritik bir öneme sahiptir. Dijital dönüşümün hız kazandığı bu çağda, eğitim kurumlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yatırım yapması, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitimde dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilmesini sağlamak adına büyük önem

taşımaktadır (Rodríguez-Abitia & Martínez-Pérez, 2020). Dijital altyapının güçlendirilmesi, yalnızca donanım yatırımlarıyla sınırlı kalmamakta, aynı zamanda hızlı ve güvenilir internet erişimi sağlama, güvenli veri yönetimi sistemleri oluşturma, eğitim yönetim sistemlerini (LMS, SIS vb.) etkin bir şekilde entegre etme ve siber güvenlik önlemlerini artırma gibi geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Gupta & Hayath, 2022).

Dijital altyapının geliştirilmesi, eğitimde eşitliği teşvik eden önemli bir adımdır. Özellikle kırsal bölgelerde veya ekonomik açıdan dezavantajlı kesimlerde dijital öğrenme materyallerine erişim, eğitimde fırsat eşitsizliklerini derinleştirebilmektedir. Bu nedenle, eğitim politikalarının ve stratejik planlamaların, bütün öğrencilere ve öğretmenlere dijital araçlara erişim sağlamak üzere yapılandırılması gerekmektedir (Rodríguez-Abitia & Martínez-Pérez, 2020). Yeterli altyapı sağlanmadığında, eğitim kurumları dijital dönüşümden tam anlamıyla faydalanamamakta ve öğrencilerin uzaktan öğrenme, sanal dersler ve çevrimiçi içeriklere erişim konusunda önemli engellerle karşılaşmasına neden olmaktadır (Ndubuisi & Tetteh, 2021).

Eğitim kurumlarında dijital altyapının güçlendirilmesi, sadece donanım ve internet bağlantısını artırmakla sınırlı değildir. Aynı zamanda, öğretmenlerin ve yöneticilerin dijital becerilerinin geliştirilmesi, veri tabanlı yönetim anlayışının benimsenmesi ve eğitimde yapay zekâ destekli araçların kullanımına yönelik uygulamalar da dijital dönüşümün önemli bileşenlerindedir (Afrianty, Artatanaya & Burgess, 2022). Eğitim yöneticileri, dijital araçların nasıl kullanılacağını bilmeli ve öğretmenleri bu süreçte destekleyerek teknolojinin etkin kullanımını teşvik etmelidir. Öğretmenlerin dijital pedagojik becerilerinin geliştirilmesi, dijital altyapının etkin kullanımı için gereklidir (Rodríguez-Abitia & Martínez-Pérez, 2020).

Dijital altyapının güçlendirilmesi için öğrenme yönetim sistemlerinin (LMS), öğrenci bilgi sistemlerinin (SIS) ve büyük veri analitiği tabanlı platformların yaygınlaştırılması gerekmektedir (Heng & Sol, 2021). Bu sistemler, eğitim yöneticilerine veri temelli karar alma süreçlerinde rehberlik etmekte ve eğitim politikalarının daha bilimsel temellere dayandırılmasını sağlamaktadır. Öğrenci performans analizleri, öğretmen değerlendirmeleri ve akademik başarı tahminleri gibi süreçlerde büyük veri analizinin kullanılması, eğitimde kaliteyi artıran unsurlar arasında yer almaktadır (Ndubuisi & Tetteh, 2021). Eğitim kurumlarının dijital altyapısını güçlendirmek, siber güvenlik açısından da büyük önem taşımaktadır. Dijitalleşmeyle birlikte, öğrenci ve öğretmen verilerinin korunması, güvenli çevrimiçi öğrenme ortamlarının oluşturulması ve siber saldırılara karşı önlemler alınması gerekmektedir (Alenezi, 2023). Özellikle çevrimiçi eğitim süreçlerinde, öğrenci verilerinin güvenliğinin sağlanması ve kişisel bilgilerin izinsiz erişime karşı korunması, dijital altyapının yönetiminde dikkat edilmesi gereken önemli konular arasındadır (Afrianty, Artatanaya & Burgess, 2022).

Eğitim kurumlarında dijital altyapının güçlendirilmesi, teknolojiye erişimi artırmak, öğretim süreçlerini optimize etmek, veri tabanlı karar alma mekanizmalarını güçlendirmek ve siber güvenliği sağlamak açısından kritik bir gerekliliktir. Eğitim yöneticileri, dijital dönüşüm sürecinde bütüncül bir strateji benimsemeli ve altyapı yatırımlarını uzun vadeli bir plan çerçevesinde gerçekleştirmelidir (Gupta & Hayath, 2022). Dijital altyapının güçlendirilmesi, sadece donanım yatırımı yapmakla sınırlı olmamalı; aynı zamanda öğretmenlerin ve yöneticilerin dijital becerilerini geliştirmek, veri temelli eğitim politikalarını teşvik etmek ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için sürdürülebilir modeller oluşturulmalıdır (Rodríguez-Abitia & Martínez-Pérez, 2020).

### 1.10. Okul Yönetim Sistemleri (LMS, SIS vb.)

Okul yönetim sistemleri, eğitim süreçlerini dijital ortamda organize etmek ve yönetmek amacıyla geliştirilen yazılımlardır. Bu sistemler, eğitim kurumlarının öğrenci kayıtlarını, ders planlamalarını, sınav yönetimlerini, öğretmen performans değerlendirmelerini ve veri tabanlı karar alma süreçlerini dijital olarak yönetmelerine yardımcı olmaktadır (Rodríguez-Abitia & Martínez-Pérez, 2020). En yaygın kullanılan okul yönetim sistemleri Öğrenme Yönetim Sistemleri (LMS – Learning Management System) ve Öğrenci Bilgi Sistemleri (SIS – Student Information System) olarak öne çıkmaktadır (Andrews, Owen & Oye, 2025).

LMS sistemleri, eğitim süreçlerinin dijitalleştirilmesini sağlayarak çevrimiçi ders içeriklerini yönetme, öğrenci ilerlemesini takip etme, sınav ve ödev yönetimi yapma ve öğretmen-öğrenci iletişimini kolaylaştırma işlevleri görmektedir (Guevara & Wiest, 2018). LMS sistemleri, pandemi sürecinde uzaktan eğitim modelinin yaygınlaşmasıyla birlikte küresel çapta büyük bir önem kazanmış ve birçok okul ve üniversite tarafından aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır (Ferdianto, 2019). Moodle, Blackboard, Google Classroom ve Canvas, dünya genelinde yaygın olarak kullanılan LMS sistemlerinden bazılarıdır (Laho, 2019).

SIS sistemleri ise öğrenci bilgi yönetimi üzerine odaklanarak öğrenci kayıtları, not girişleri, devamsızlık takibi, ders programlarının oluşturulması ve mezuniyet süreçlerinin yönetimi gibi konularda eğitim yöneticilerine yardımcı olmaktadır (Ravshanovna & Abdi-Xafizovna, 2025). SIS sistemleri, eğitim yöneticileri için veri tabanlı karar alma süreçlerini destekleyerek öğrenci başarısını takip etme ve analiz etme konusunda önemli bir rol oynamaktadır (García-Peñalvo, 2021). SIS sistemlerinin, LMS sistemleriyle entegre bir şekilde çalışması, eğitim yöneticilerinin hem akademik hem de idari süreçleri daha etkin bir şekilde yönetmesini sağlamaktadır (Guevara & Wiest, 2018).

Okul yönetim sistemlerinin etkin kullanımı, öğretmenlerin ve yöneticilerin dijital okuryazarlık seviyeleriyle doğrudan ilişkilidir. Eğitim kurum-

larında LMS ve SIS sistemlerinin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmen ve yöneticilere yönelik dijital beceri geliştirme programları düzenlenmelidir (Estill, 2019). Öğretmenlerin LMS platformlarını etkili bir şekilde kullanmaları, öğrencilerin dijital öğrenme ortamlarına uyum sağlamalarını kolaylaştırmakta ve ders süreçlerinin daha verimli bir şekilde yürütülmesini mümkün kılmaktadır (İbrahim, Susanto, Haghi & Setiana, 2020). Okul yönetim sistemleri ayrıca, büyük veri analitiği ve yapay zekâ tabanlı eğitim yönetim sistemleriyle entegre edilerek eğitim süreçlerinin daha akıllı ve verimli hale getirilmesine olanak tanımaktadır (Raza, Qazi & Khan, 2021). Örneğin, yapay zekâ destekli LMS sistemleri, öğrencilerin öğrenme hızlarını analiz ederek bireyselleştirilmiş eğitim içerikleri sunabilmekte ve öğrencinin eksik olduğu konulara özel öneriler geliştirebilmektedir (Llantos & Estuar, 2018).

Bununla birlikte, LMS ve SIS sistemlerinin uygulanmasında altyapı eksiklikleri, kullanıcı eğitimi yetersizlikleri, siber güvenlik riskleri ve teknik destek ihtiyacı gibi bazı zorluklar bulunmaktadır (Piña, 2018). Sistemlerin veri güvenliğinin sağlanması, öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel bilgilerinin korunması açısından büyük bir önem taşımaktadır. Okul yönetim sistemlerinin güvenliği için çok faktörlü kimlik doğrulama, veri şifreleme teknikleri ve düzenli sistem güncellemeleri gibi önlemler alınmalıdır (Pierce, Sosa & Fredrickson, 2022).

Okul yönetim sistemleri, eğitimde dijital dönüşümün temel taşlarından biri olarak kabul edilmekte ve eğitim süreçlerinin daha şeffaf, etkili ve yönetilebilir hale gelmesine katkı sağlamaktadır. Eğitim kurumları, LMS ve SIS sistemlerini etkili bir şekilde kullanarak hem akademik hem de idari süreçlerini daha iyi organize edebilir, öğrenci başarısını artırabilir ve veri temelli eğitim yönetimi stratejileri geliştirebilirler (Andrews, Owen & Oye, 2025). Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu sistemleri verimli kullanabilmesi için dijital becerilerini geliştirmeleri ve altyapı yatırımlarına önem verilmesi gerekmektedir (Guevara & Wiest, 2018).

### **1.11. Yapay Zekâ ve Büyük Veri Analitiği Kullanımı**

Yapay zekâ (YZ) ve büyük veri analitiği, eğitim yönetimi süreçlerini daha verimli hale getirmek, öğrenci başarısını artırmak ve öğretim yöntemlerini optimize etmek için giderek daha fazla kullanılan teknolojilerdir. Bu teknolojiler, eğitim yöneticilerine veri odaklı kararlar almada yardımcı olurken, öğrenci performansını analiz etme, öğretmen etkinliğini değerlendirme ve eğitim politikalarını geliştirme konusunda büyük bir potansiyele sahiptir (Salas-Pilco & Hu, 2022).

YZ destekli eğitim yönetim sistemleri, öğrenci başarı seviyelerini analiz ederek bireyselleştirilmiş öğrenme yolları sunabilmekte, eğitim süreçlerini dinamik bir şekilde yönetmeye olanak tanımaktadır. Büyük veri analitiği, öğrenci katılım oranlarını, sınav sonuçlarını ve ders içi etkileşimleri değer-

lendirerek yöneticilere öğretim süreçlerinin geliştirilmesi konusunda önemli bilgiler sağlamaktadır (Limna & Jakwatanatham, 2022). Öğrenme analitikleri ile öğrencilerin öğrenme tarzları, güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek özelleştirilmiş eğitim programları geliştirilebilir (Kuleto, Ilić, Dumangiu & Ranković, 2021).

Yapay zekâ, aynı zamanda öğretmenlerin iş yükünü azaltarak eğitim süreçlerini daha verimli hale getirmektedir. Örneğin, otomatik değerlendirme sistemleri sınavları analiz edebilir ve öğrencilere anında geri bildirim sağlayabilir. Bu tür sistemler, eğitim yöneticilerine öğrencilerin hangi alanlarda zorlandığını ve hangi konulara daha fazla odaklanılması gerektiğini belirleme imkânı sunar (Luan, Geczy, Lai, Gobert, Yang & Shao, 2020).

Eğitim yönetiminde büyük veri analitiği, öğretim kalitesini artırmak için öğrenci ve öğretmen verilerinin toplanmasını ve analiz edilmesini içerir. Örneğin, eğitim politikaları belirlenirken, öğrenci başarısını etkileyen faktörler analiz edilerek en uygun stratejiler geliştirilebilir (Foresti, Rossi, Magnani & Bianco, 2020). Büyük veri sayesinde yöneticiler, öğrenci kayıtları, ders materyalleri, sınav sonuçları ve devamsızlık oranları gibi geniş çaplı verileri değerlendirerek eğitim planlamalarını optimize edebilirler (Ang, Ge & Seng 2020).

Ancak, büyük veri analitiği ve yapay zekâ tabanlı eğitim yönetim sistemlerinin etkin kullanımı bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Veri güvenliği, öğrenci ve öğretmenlerin mahremiyet hakları, etik sorunlar ve YZ sistemlerinin şeffaflığı gibi konular, eğitimde yapay zekâ kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlar arasında yer almaktadır (Luan et al., 2020). Bu nedenle, eğitim yönetiminde yapay zekâ ve büyük veri kullanımı, etik ilkeler ve yasal çerçeveler doğrultusunda şekillendirilmelidir (Salas-Pilco & Hu, 2022).

Yapay zekâ ve büyük veri analitiği, eğitim yönetimini daha bilinçli, verimli ve stratejik hale getiren güçlü araçlardır. Eğitim yöneticileri, bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanarak öğrenci başarısını artırabilir, öğretmen performansını değerlendirebilir ve eğitim politikalarını veri temelli bir şekilde geliştirebilirler. Ancak, bu teknolojilerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim sistemlerinin dijital altyapısını güçlendirmesi, eğitim yöneticilerinin veri okuryazarlığını artırması ve etik kuralların net bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir (Foresti et al., 2020).

## 1.12. Uzaktan ve Hibrit Eğitim Modellerinin Yönetimi

Dijital çağın getirdiği teknolojik yenilikler, eğitim sistemlerinde köklü değişikliklere yol açmış ve uzaktan ve hibrit eğitim modellerinin yaygınlaşmasını hızlandırmıştır. Özellikle COVID-19 pandemisi, eğitim kurumlarının uzaktan eğitim çözümlerini benimsemesini zorunlu kılmış, ancak bu dönüşüm eğitim yönetimi açısından önemli zorluklar ve fırsatlar da doğurmuştur

(Singh, Evans, Reed, & Karch, 2022). Uzaktan ve hibrit eğitim, geleneksel yüz yüze eğitimi çevrimiçi öğrenme ortamlarıyla birleştirerek öğrencilere esneklik, erişilebilirlik ve bireyselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunmaktadır (Raes, Detienne, Windey, & Depaeppe, 2020).

Uzaktan eğitim, tamamen çevrimiçi platformlar aracılığıyla sağlanan bir eğitim modelidir ve internet tabanlı eğitim yönetim sistemleri (LMS), video konferans araçları ve dijital öğrenme materyalleri gibi teknolojileri içerir (Vanek, Simpson, & Goumas, 2020). Hibrit eğitim ise yüz yüze ve çevrimiçi eğitim bileşenlerini harmanlayarak, hem öğretmenlere hem de öğrencilere esneklik sağlamak ve sınıf içi ve dışı öğrenme deneyimlerini daha etkili hale getirmektedir (Venčkauskas et al., 2021).

Uzaktan ve hibrit eğitim yönetiminin etkinliği, eğitim yöneticilerinin stratejik planlama, dijital altyapı güçlendirme, öğretmen eğitimi ve öğrenci destek mekanizmaları gibi alanlarda yetkin olmasını gerektirmektedir (Ghimire, 2022). Eğitim yöneticileri, uzaktan ve hibrit eğitim süreçlerinin sürdürülebilirliğini sağlamak için veri tabanlı analizler yapmalı, öğrenci ve öğretmen geri bildirimlerini dikkate almalı ve teknolojik altyapıyı sürekli olarak güncellemelidir (Pucciarelli & Kaplan, 2022).

Uzaktan eğitim modellerinde, öğrenme yönetim sistemleri (LMS) gibi platformlar, eğitim materyallerinin paylaşılması, sınavların yapılması ve öğrenci ilerlemesinin izlenmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır (Maisyaroh, Juharyanto & Sulaiman, 2025). Bununla birlikte, hibrit eğitim modellerinde sınıf içi etkileşimi artıran araçların kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu artırarak daha etkili bir öğrenme süreci sağlamaktadır (Razali, Sulaiman, & Ayub, 2022).

Hibrit ve uzaktan eğitim modellerinin yönetiminde karşılaşılan en büyük zorluklardan biri, öğrenci ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerindeki farklılıklardır. Bu nedenle, eğitim kurumları öğretmenler için dijital pedagojik beceri geliştirme programları düzenlemeli ve öğrencilere çevrimiçi öğrenme ortamlarına nasıl adapte olabilecekleri konusunda rehberlik etmelidir (Singh, Steele, & Singh, 2021). Bunun yanı sıra, uzaktan eğitimde öğrenci katılımının düşük olması önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkileşimli ders materyalleri, bireyselleştirilmiş geri bildirimler ve öğrenci katılımını teşvik eden sanal sınıf uygulamaları, uzaktan eğitimin daha verimli hale gelmesini sağlayabilir (Kumar, Krishnamurthi, Bhatia & Kaushik (2021). Ayrıca, hibrit eğitimde fiziksel ve çevrimiçi öğrenme arasındaki dengeyi sağlamak, eğitim yöneticileri için önemli bir planlama gerektirir (Azouri & Karam, 2023). Eğitim yöneticileri, uzaktan ve hibrit eğitim süreçlerini başarıyla yönetmek için teknoloji kullanımına yönelik uzun vadeli stratejiler belirlemeli ve öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendiren çözümler geliştirmelidir (Anthony Jnr & Noel, 2021). Eğitim kurumlarının siber güvenlik önlemlerini

artırarak öğrenci ve öğretmen verilerini koruma konusunda da etkin politikalar benimsemesi gerekmektedir (Bordoloi, Das, & Das, 2021).

Uzaktan ve hibrit eğitim modellerinin etkili bir şekilde yönetilmesi, eğitim yöneticilerinin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmesi, veri tabanlı karar alma süreçlerine odaklanması ve öğrenci-öğretmen etkileşimini artıracak araçlar kullanması ile mümkündür. Uzaktan ve hibrit eğitim süreçlerinin başarılı olabilmesi için teknolojik altyapı, öğretmen eğitimi, öğrenci destek mekanizmaları ve güvenlik önlemlerinin bütüncül bir şekilde ele alınması gerekmektedir (Ghimire, 2022).

### 1.13. Sanal ve Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları

Sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR), eğitim yönetiminde giderek daha önemli bir yer edinmekte ve eğitim süreçlerini daha etkili, etkileşimli ve erişilebilir hale getirmektedir. Bu teknolojiler, öğrenme ortamlarını dijital olarak zenginleştirerek öğrencilerin daha aktif katılım göstermesini ve karmaşık kavramları daha iyi anlamasını sağlamaktadır (Tzima, Styliaras & Bassounas, 2019). VR, kullanıcının tamamen sanal bir ortamda etkileşime girmesine olanak tanırken, AR gerçek dünyayı dijital bilgiler ve nesnelere zenginleştirerek öğrenme deneyimini destekler (Cabero-Almenara & Barroso-Osuna, 2019).

Eğitim yönetiminde sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının en büyük avantajlarından biri, öğretim süreçlerini kişiselleştirme ve özelleştirme yeteneğidir. Öğrenciler, bireysel öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmış sanal ortamlar sayesinde daha etkili bir öğrenme deneyimi yaşayabilirler (Abad-Segura, Gonzalez-Zamar & Rosa, 2020). Özellikle fen bilimleri, tıp, mühendislik ve sanat gibi disiplinlerde VR ve AR teknolojileri, soyut kavramları somutlaştırarak öğrencilerin daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır (Raja & Priya, 2022). Bu teknolojiler aynı zamanda öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimine katkıda bulunur. VR tabanlı simülasyonlar, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilirken, AR destekli rehberlik sistemleri, öğretmenlere anlık geri bildirim sağlayarak öğretim yöntemlerini iyileştirmelerine olanak tanır (Jang, Ko, Shin & Han, 2021). Eğitim yöneticileri, bu teknolojileri kullanarak öğretmenlerin dijital yetkinliklerini artırabilir ve daha yenilikçi eğitim stratejileri geliştirebilirler (Tiwari, Bhaskar & Pal, 2023).

Sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, eğitim yönetiminde veri tabanlı karar alma süreçlerini de desteklemektedir. Bu teknolojiler, öğrenci performansını ve etkileşim düzeylerini analiz ederek eğitim yöneticilerine hangi yöntemlerin daha etkili olduğu konusunda değerli bilgiler sunmaktadır (Gudoniene & Rutkauskienė, 2019). Örneğin, sanal laboratuvarlar ve artırılmış gerçeklik destekli eğitim materyalleri, öğrencilerin belirli konuları ne kadar hızlı öğrendiklerini ve hangi alanlarda zorlandıklarını belirlemek için kulla-



nılabilir (Motejlek & Alpay, 2021). Ancak, VR ve AR teknolojilerinin eğitim yönetimine entegrasyonu bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Yüksek maliyetler, teknik altyapı eksiklikleri ve öğretmenlerin bu teknolojilere uyum süreci, eğitim yöneticilerinin karşılaştığı başlıca zorluklar arasındadır (Demetriadou, Stavroulia & Lanitis, 2020). Bununla birlikte, eğitim kurumları bu teknolojilerin avantajlarını en üst düzeye çıkarmak için öğretmenlere yönelik kapsamlı eğitim programları düzenlemeli ve dijital altyapı yatırımlarını artırmalıdır (Beck, 2019).

Sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamaları, eğitim yönetiminin dijital dönüşümünde kritik bir rol oynamaktadır. Bu teknolojiler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirirken, öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim süreçlerini daha etkin bir şekilde planlamasına yardımcı olmaktadır. Eğitim kurumlarının, VR ve AR teknolojilerinden en iyi şekilde yararlanabilmesi için bu teknolojileri entegre edecek stratejik planlamalar yapması ve dijital yetkinlikleri artıracak eğitim programlarına yatırım yapması gerekmektedir (Olbin & Glick, 2023).

#### 1.14. Eğitimde Dijital Güvenlik ve Etik İlkeler

Dijitalleşmenin eğitim yönetimine entegrasyonu, eğitim süreçlerini daha erişilebilir ve esnek hale getirirse de beraberinde çeşitli güvenlik ve etik sorunlarını da getirmektedir. Eğitim kurumları, öğrenci ve öğretmen verilerinin korunması, çevrimiçi öğrenme ortamlarında etik ilkelerin sağlanması ve yapay zekâ destekli sistemlerin şeffaflığı gibi kritik konularla karşı karşıyadır (Corrin et al., 2019). Dijital güvenlik ve etik ilkelerin eğitim yönetimine entegre edilmesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital haklarını koruma ve eğitim sürecinin güvenilirliğini artırma açısından büyük bir önem taşımaktadır (Eden, Chisom & Adeniyi, 2024).

Eğitimde dijital güvenlik, eğitim kurumlarının öğrenci ve öğretmen bilgilerini yetkisiz erişime karşı koruma, siber tehditlere karşı önlem alma ve güvenli dijital ortamlar oluşturma süreçlerini kapsamaktadır (Adams, Pente & Lerner, 2023). Dijital güvenlik ihlalleri, öğrenci kimlik bilgilerinin çalınmasından, ders içeriklerinin izinsiz paylaşılmasına kadar geniş bir yelpazede ortaya çıkabilir. Özellikle çevrimiçi öğrenme platformları kullanıldığında, kullanıcı verilerinin korunması daha da kritik hale gelmektedir (Kaushik, Khan & Kumari, 2024). Eğitim yöneticileri, veri koruma politikalarını güncelleyerek ve gelişmiş siber güvenlik protokolleri uygulayarak eğitim ortamlarında güvenliği sağlamakla yükümlüdürler (Blanken-Webb, Palmer & Deshaies, 2018).

Dijital etik, eğitim ortamlarında teknolojinin adil, şeffaf ve etik kurallar çerçevesinde kullanılmasını ifade eder. Özellikle öğrenme analitikleri ve yapay zekâ tabanlı değerlendirme sistemleri, etik kaygılara yol açabilmektedir (Huang, 2023). Öğrenci performans verilerinin yanlış yorumlanması veya al-

goritmaların yanlı çalışması, eğitimde adaletsizliklere neden olabilir (Khreisat, Khilani & Rusho, 2024). Bu nedenle, eğitim yöneticileri dijital araçların şeffaflığını sağlamalı ve etik ilkeleri ihlal etmeyecek şekilde kullarımlarını denetlemelidirler (Hâkimi, Eynon & Murphy, 2021).

Öğrenci ve öğretmenlerin dijital vatandaşlık bilinci kazanması, dijital güvenlik ve etik ilkelerin uygulanabilirliği açısından büyük önem taşır. Dijital vatandaşlık, bireylerin çevrimiçi ortamda etik, saygılı ve bilinçli bir şekilde hareket etmelerini içerir (Guan, Feng & Islam, 2023). Eğitim kurumları, öğrencilere dijital okuryazarlık eğitimi vererek, siber zorbalık, kişisel veri güvenliği ve etik internet kullanımı gibi konularda bilinçlenmelerini sağlamalıdır (Nguyen, Ngo & Hong, 2023). Dijital güvenliğin sağlanması ve etik ilkelerin uygulanması konusunda uluslararası düzenlemeler ve eğitim politikaları da önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, Avrupa Birliği'nin Genel Veri Koruma Yönetmeliği (GDPR), eğitim kurumlarının öğrenci verilerini nasıl işleme gerektiğine dair katı kurallar getirmektedir (Formosa, Wilson & Richards, 2021). Benzer şekilde, birçok ülke eğitimde dijital etik ilkeleri ve veri güvenliği standartlarını belirleyen yönergeler geliştirmektedir (Grimaldi & Ball, 2021).

Eğitim yönetiminde dijital güvenlik ve etik ilkelerin sağlanabilmesi için eğitim yöneticilerinin, siber güvenlik altyapısını güçlendirmesi, veri yönetimi politikalarını güncellemesi ve öğretmenleri bu konuda eğitmesi gerekmektedir (Gallego-Arrufat & Torres-Hernández, 2019). Aynı zamanda, öğrenci ve öğretmenlerin etik kurallar hakkında bilinçlendirilmesi ve dijital güvenlik konusunda gerekli önlemleri alabilecekleri eğitimlerin verilmesi önem arz etmektedir (Clark, Duckham & Guillemin, 2019). Sonuç olarak, eğitimde dijital güvenlik ve etik ilkeler, modern eğitim yönetiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim yöneticileri, öğrencilerin ve öğretmenlerin kişisel verilerini koruyarak, dijital araçların etik bir şekilde kullanılmasını sağlamalıdır. Siber güvenlik önlemlerinin artırılması, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilinçlendirilmesi ve uluslararası düzenlemelere uyum sağlanması, dijital eğitim ortamlarının güvenli ve adil olmasına katkıda bulunacaktır (Chan, 2023).

## KAYNAKÇA

- Abad-Segura, E., González-Zamar, M. D., Infante-Moro, J. C., & Ruipérez, J. A. (2020). Sustainable management of digital transformation in higher education: Global research trends. *Sustainability*, 12(5), 1-24.
- Adams, C., Pente, P., & Lernermeier, G. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in K-12 education. *Computers & Education*, 4, 1-10.
- Afrianty, T. W., Artatanaya, I. G. L. S., & Burgess, J. (2022). Working from home effectiveness during Covid-19: Evidence from university staff in Indonesia. *Asia Pacific Management Review*, 27(1), 50-57.
- Akour, M., & Alenezi, M. (2022). Higher education future in the era of digital transformation. *Education Sciences*, 12(11), 1-13.
- Alenezi, M. (2023). Digital learning and digital institution in higher education. *Education Sciences*, 13(1), 1-18.
- Andrews, M., Owen, A., & Oye, E. (2025). *Integrating MuleSoft with Learning Management Systems (LMS): Enhancing Educational Experiences through Seamless Data Connectivity*. ResearchGate. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/388951163\\_Comprehensive\\_Smart\\_Medication\\_Management\\_System\\_for\\_Enhanced\\_Patient\\_Adherence\\_and\\_Safety\\_Through\\_Context-Aware\\_Technology\\_Integration](https://www.researchgate.net/publication/388951163_Comprehensive_Smart_Medication_Management_System_for_Enhanced_Patient_Adherence_and_Safety_Through_Context-Aware_Technology_Integration)
- Anthony Jnr, B., & Noel, S. (2021). Examining the adoption of emergency remote teaching and virtual learning during and after COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Management*, 35(6), 1136-1150.
- Antonopoulou, H., Halkiopoulos, C., Barlou, O., & Beligiannis, G. N. (2021). Transformational leadership and digital skills in higher education institutes: during the COVID-19 pandemic. *Emerging Science Journal*, 5(1), 1-15.
- Azouri, M., Karam, J. (2023). From In-Person to Hybrid Learning Mode. In: Azoury, N., Yahchouchi, G. (eds) *Governance in Higher Education*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-40586-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-031-40586-0_4)
- Balyer, A., & Öz, Ö. (2018). Academicians' views on digital transformation in education. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(4), 809-830.
- Baporikar, N. (2018). Educational Leadership for Quality Teacher Education in Digital Era. In N.
- P. Ololube (Ed.), *Handbook of Research on Educational Planning and Policy Analysis* (pp. 241-255). Port Harcourt: Pearl Publishers.
- Beck, D. (2019). Augmented and virtual reality in education: Immersive learning research. *Journal of Educational Computing Research*, 57(8), 1619-1625.
- Benavides, L. M. C., Tamayo Arias, J. A., & Arango Serna, M. D. (2020). Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Sensors*, 20(11), 1-22.

- Blanken-Webb, J., Palmer, I., & Deshaies, S. E. (2018). *A case study-based cybersecurity ethics curriculum*. USENIX Association. Retrieved from: [https://www.usenix.org/system/files/conference/ase18/ase18-paper\\_blanken-webb.pdf](https://www.usenix.org/system/files/conference/ase18/ase18-paper_blanken-webb.pdf)
- Bordoloi, R., Das, P., & Das, K. (2021). Perception towards online/blended learning at the time of Covid-19 pandemic: an academic analytics in the Indian context. *Asian Association of Open Universities Journal*, 16(1), 41-60
- Brynjolfsson, E., & McElheran, K. (2019). *Data in action: Data-driven decision making and predictive analytics in US manufacturing*. Rotman School of Management Working Papers. Retrieved from [https://www.mycocle.it/biblio/wp-content/uploads/2020/11/2DG\\_5DDDM\\_2019-Binjolfsson\\_McElheran\\_DDDandPA.pdf](https://www.mycocle.it/biblio/wp-content/uploads/2020/11/2DG_5DDDM_2019-Binjolfsson_McElheran_DDDandPA.pdf)
- Burbules, N. C., Fan, G., & Repp, P. (2020). Five trends of education and technology in a sustainable future. *Geography and sustainability*, 1(2), 93-97.
- Bygstad, B., Øvrelid, E., Ludvigsen, S., & Dæhlen, M. (2022). From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education. *Computers & Education*, 182, 1-11.
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Llorente-Cejudo, C., & Fernández Martínez, M. D. M. (2019). Educational uses of augmented reality (AR): Experiences in educational science. *Sustainability*, 11(18), 4990.
- Carillo, K. D. A., Galy, N., Guthrie, C., & Vanhems, A. (2019). How to turn managers into data-driven decision makers: Measuring attitudes towards business analytics. *Business Process Management Journal*, 25(3), 553-578.
- Cetindamar Kozanoglu, D., & Abedin, B. (2021). Understanding the role of employees in digital transformation: conceptualization of digital literacy of employees as a multi-dimensional organizational affordance. *Journal of Enterprise Information Management*, 34(6), 1649-1672.
- Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International journal of educational technology in higher education*, 20(1), 38.
- Clark, K., Duckham, M., Guillemain, M., Hunter, A., McVernon, J., O'Keefe, C., ... & Waycott, J. (2019). Advancing the ethical use of digital data in human research: challenges and strategies to promote ethical practice. *Ethics and Information Technology*, 21, 59-73.
- Corbett, F., & Spinello, E. (2020). Connectivism and leadership: harnessing a learning theory for the digital age to redefine leadership in the twenty-first century. *Heliyon*, 6(1).
- Corrin, L., Kennedy, G., French, S., Buckingham Shum S., Kitto, K., Pardo, A., West, D., Mirriahi, N., & Colvin, C. (2019). *The Ethics of Learning Analytics in Australian Higher Education*. A Discussion Paper. <https://melbournecshe.unimelb.edu.au/research/research-projects/edutech/the-ethical-use-of-learning-analytics>
- Cortellazzo, L., Bruni, E., & Zampieri, R. (2019). The role of leadership in a digitalized world: A review. *Frontiers in psychology*, 10, 1938.

- Custer, S., King, E. M., Atinc, T. M., Read, L., & Sethi, T. (2018). Toward Data-Driven Education Systems: Insights into Using Information to Measure Results and Manage Change. *Center for Universal Education at The Brookings Institution*.
- Demitriadou, E., Stavroulia, K. E., & Lanitis, A. (2020). Comparative evaluation of virtual and augmented reality for teaching mathematics in primary education. *Education and information technologies*, 25(1), 381-401.
- Dencik, L., Redden, J., Hintz, A., & Warne, H. (2019). The 'golden view': data-driven governance in the scoring society. *Internet Policy Review*, 8(2), 1-24.
- Estill, L. T. (2019). *Teachers' Perceptions of Leadership Support for the Implementation of a Learning Management System in Urban Middle Schools* (Doctoral dissertation, Southeastern University).
- Hakimi, L., Eynon, R., & Murphy, V. A. (2021). The ethics of using digital trace data in education: A thematic review of the research landscape. *Review of educational research*, 91(5), 671-717.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational technology research and development*, 68(5), 2449-2472.
- Ferdianto, F. (2019, October). Learning Management System (LMS) schoology: Why it's important and what it looks like. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1360, No. 1, p. 012034). IOP Publishing.
- Foresti, R., Rossi, S., Magnani, M., Bianco, C. G. L., & Delmonte, N. (2020). Smart society and artificial intelligence: big data scheduling and the global standard method applied to smart maintenance. *Engineering*, 6(7), 835-846.
- Formosa, P., Wilson, M., & Richards, D. (2021). A principlist framework for cybersecurity ethics. *Computers & Security*, 109, 102382.
- Gallego-Arrufat, M. J., Torres-Hernández, N., & Pessoa, T. (2019). Competence of Future Teachers in the Digital Security Area. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 27(61), 53-62.
- García-Peñalvo, F. J. (2021). Avoiding the dark side of digital transformation in teaching. An institutional reference framework for eLearning in higher education. *Sustainability*, 13(4), 2023.
- Ghimire, B. (2022). Blended learning in rural and remote schools: Challenges and opportunities. *International Journal of Technology in Education*, 5(1), 88-96.
- Gkrimpizi, T., Peristeras, V., & Magnisalis, I. (2023). Classification of barriers to digital transformation in higher education institutions: Systematic literature review. *Education Sciences*, 13(7), 746.
- Guan, X., Feng, X., & Islam, A. Y. M. (2023). The dilemma and countermeasures of educational data ethics in the age of intelligence. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 1-14.
- Gudoniene, D., & Rutkauskienė, D. (2019). Virtual and augmented reality in education. *Baltic journal of modern computing*, 7(2), 293-300.
- Guevara, M. J., & Wiest, M. (2018). *Automating Student Information between SIS and LMS*. Erişim Adresi: <https://repository.digital.georgetown.edu/handle/10822/1053226>

- Gupta, D. S. K., & Hayath, T. M. (2022). Lack of it Infrastructure for ICT based education as an emerging issue in online education. *Technoarete Transactions on Application of Information and Communication Technology (ICT) in Education*, 1(3).
- Mohamed Hashim, M. A., Tlemsani, I., & Matthews, R. (2022). Higher education strategy in digital transformation. *Education and Information Technologies*, 27(3), 3171-3195.
- Heng, K., & Sol, K. (2021). Online learning during COVID-19: Key challenges and suggestions to enhance effectiveness. *Cambodian Journal of Educational Research*, 1(1), 3-16.
- Ibrahim, F., Susanto, H., Haghi, P. K., & Setiana, D. (2020). Shifting paradigm of education landscape in time of the COVID-19 pandemic: Revealing of a digital education management information system. *Applied System Innovation*, 3(4), 49.
- Iivari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life—How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. *International journal of information management*, 55, 102183.
- Jackson, N. C. (2019). Managing for competency with innovation change in higher education: Examining the pitfalls and pivots of digital transformation. *Business Horizons*, 62(6), 761-772.
- Jang, J., Ko, Y., Shin, W. S., & Han, I. (2021). Augmented reality and virtual reality for learning: An examination using an extended technology acceptance model. *IEEE access*, 9, 6798-6809.
- Karakose, T., Polat, H., & Papadakis, S. (2021). Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles and technology capabilities during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13(23), 13448.
- Khreisat, M. N., Khilani, D., Rusho, M. A., Karkkulainen, E. A., Tabuena, A. C., & Uberas, A. D. (2024). Ethical implications of AI integration in educational decision making: Systematic review. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(5), 8521-8527.
- Kuleto, V., Ilić, M., Dumangiu, M., Ranković, M., Martins, O. M., Păun, D., & Mihoreanu, L. (2021). Exploring opportunities and challenges of artificial intelligence and machine learning in higher education institutions. *Sustainability*, 13(18), 10424.
- Kumar, A., Krishnamurthi, R., Bhatia, S., Kaushik, K., Ahuja, N. J., Nayyar, A., & Masud, M. (2021). Blended learning tools and practices: A comprehensive analysis. *Ieee Access*, 9, 85151-85197.
- Laho, N. S. (2019). Enhancing School-Home Communication through Learning Management System Adoption: Parent and Teacher Perceptions and Practices. *School Community Journal*, 29(1), 117-142.
- Law, N. W. Y., Woo, D. J., & De la Torre, J. (2018). A global framework of reference on digital literacy skills for education administrators. Hong Kong University. <https://hub.hku.hk/bitstream/10722/262055/1/Content.pdf?accept=1>

- Goulart, V. G., Liboni, L. B., & Cezarino, L. O. (2022). Balancing skills in the digital transformation era: The future of jobs and the role of higher education. *Industry and Higher Education*, 36(2), 118-127.
- Li, M., & Yu, Z. (2022). Teachers' satisfaction, role, and digital literacy during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 14(3), 1121.
- Limna, P., Jakwatanatham, S., Siripipattanakul, S., Kaewpuang, P., & Sriboonruang, P. (2022). A review of artificial intelligence (AI) in education during the digital era. *Advance Knowledge for Executives*, 1(1), 1-9.
- Luan, H., Geczy, P., Lai, H., Gobert, J., Yang, S. J., Ogata, H., ... & Tsai, C. C. (2020). Challenges and future directions of big data and artificial intelligence in education. *Frontiers in psychology*, 11, 580820.
- Maisyaroh, M., Juharyanto, J., Wiyono, B. B., Adha, M. A., Ansar, R., & Ariyanti, N. S. (2025). Enhancing hybrid learning through effective facilities management in remote settings. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19(3), 1341-1351.
- McCarthy, A. M., Maor, D., McConney, A., & Cavanaugh, C. (2023). Digital transformation in education: Critical components for leaders of system change. *Social sciences & humanities open*, 8(1), 100479.
- Young, C., McNamara, G., Brown, M., & O'Hara, J. (2018). Adopting and adapting: School leaders in the age of data-informed decision making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30, 133-158.
- Mhlanga, D., & Molo, T. (2020). COVID-19 and the digital transformation of education: What are we learning on 4IR in South Africa?. *Education sciences*, 10(7), 180.
- Motejlek, J., & Alpay, E. (2021). Taxonomy of virtual and augmented reality applications in education. *IEEE transactions on learning technologies*, 14(3), 415-429.
- Hamzah, N. H., Nasir, M. K. M., & Wahab, J. A. (2021). The Effects of Principals' Digital Leadership on Teachers' Digital Teaching during the COVID-19 Pandemic in Malaysia. *Journal of Education and E-Learning Research*, 8(2), 216-221.
- Ndubuisi, G., Otioma, C., & Tetteh, G. K. (2021). Digital infrastructure and employment in services: Evidence from Sub-Saharan African countries. *Telecommunications Policy*, 45(8), 102153.
- Nikou, S., De Reuver, M., & Mahboob Kanafi, M. (2022). Workplace literacy skills—how information and digital literacy affect adoption of digital technology. *Journal of Documentation*, 78(7), 371-391.
- Oh, S. S., Kim, K. A., Kim, M., Oh, J., Chu, S. H., & Choi, J. (2021). Measurement of digital literacy among older adults: systematic review. *Journal of medical Internet research*, 23(2), e26145.
- Olbina, S., & Glick, S. (2023). Using integrated hands-on and virtual reality (VR) or augmented reality (AR) approaches in construction management education. *International Journal of Construction Education and Research*, 19(3), 341-360.

- Pangrazio, L., Godhe, A. L., & Ledesma, A. G. L. (2020). What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-learning and Digital Media*, 17(6), 442-459.
- Pettersson, F. (2018). On the issues of digital competence in educational contexts—a review of literature. *Education and information technologies*, 23(3), 1005-1021.
- Pettersson, F. (2021). Understanding digitalization and educational change in school by means of activity theory and the levels of learning concept. *Education and Information Technologies*, 26(1), 187-204.
- Piña, A. A. (2018). An educational Leader's view of learning management systems. *Leading and managing e-learning: What the e-learning leader needs to know*, 101-113.
- Polizzi, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for England: Learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers & Education*, 152, 103859.
- Pucciarelli, F., & Kaplan, A. (2022). Transition to a hybrid teaching model as a step forward toward responsible management education?. *Journal of Global Responsibility*, 13(1), 7-20.
- Raes, A., Detienne, L., Windey, I., & Depaepe, F. (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning environments research*, 23, 269-290.
- Rafi, M., JianMing, Z., & Ahmad, K. (2019). Technology integration for students' information and digital literacy education in academic libraries. *Information Discovery and Delivery*, 47(4), 203-217.
- Raja, M., & Lakshmi Priya, G. G. (2022). Using virtual reality and augmented reality with ICT tools for enhancing quality in the changing academic environment in COVID-19 pandemic: An empirical study. In *Technologies, artificial intelligence and the future of learning post-COVID-19: The crucial role of international accreditation* (pp. 467-482). Cham: Springer International Publishing.
- Raza, S. A., Qazi, W., Khan, K. A., & Salam, J. (2021). Social isolation and acceptance of the learning management system (LMS) in the time of COVID-19 pandemic: an expansion of the UTAUT model. *Journal of Educational Computing Research*, 59(2), 183-208.
- Reeves, T. D., & Chiang, J. L. (2018). Online interventions to promote teacher data-driven decision making: Optimizing design to maximize impact. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 256-269.
- Rodríguez-Abitia, G., Martínez-Pérez, S., Ramírez-Montoya, M. S., & Lopez-Caudana, E. (2020). Digital gap in universities and challenges for quality education: A diagnostic study in Mexico and Spain. *Sustainability*, 12(21), 9069.
- Rossikhin, V., Rossikhina, H., Radchenko, L., Marenych, V., & Bilenko, L. (2020). Digitalization of education as a driver of digital transformation of Ukraine. *ScienceRise*, (3 (68)), 66-70.



- Salas-Pilco, S. Z., Xiao, K., & Hu, X. (2022). Artificial intelligence and learning analytics in teacher education: A systematic review. *Education Sciences*, 12(8), 569.
- Ang, K. L. M., Ge, F. L., & Seng, K. P. (2020). Big educational data & analytics: Survey, architecture and challenges. *IEEE access*, 8, 116392-116414.
- Sheninger, E. (2019). *Digital leadership: Changing paradigms for changing times*. Corwin Press.
- Singh, J., Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the best of online and face-to-face learning: Hybrid and blended learning approach for COVID-19, post vaccine, & post-pandemic world. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 140-171.
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56.
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Sobrino, S. V., Giannoutsou, N., Cachia, R., ... & Ioannou, A. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and information technologies*, 28(6), 6695-6726.
- Tiwari, C. K., Bhaskar, P., & Pal, A. (2023). Prospects of augmented reality and virtual reality for online education: a scientometric view. *International Journal of Educational Management*, 37(5), 1042-1066.
- Tzima, S., Styliaras, G., & Bassounas, A. (2019). Augmented reality applications in education: Teachers point of view. *Education Sciences*, 9(2), 99.
- Usher, M., Hershkovitz, A., & Forkosh-Baruch, A. (2021). From data to actions: Instructors' decision making based on learners' data in online emergency remote teaching. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1338-1356.
- Wang, Y. (2021). Artificial intelligence in educational leadership: a symbiotic role of human-artificial intelligence decision-making. *Journal of Educational Administration*, 59(3), 256-270.



# Bölüm 3

## ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ VE TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ BİLEŞENLERİ<sup>1</sup>

*Demet GÜLÇİÇEK<sup>2</sup>*

1 GÜLÇİÇEK, D. (2018). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programındaki Özel Öğretim Yöntemleri I-II Derslerinin Değerlendirilmesi. (Danışman: Prof. Dr. Sedat Sever). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezinden üretilmiştir.

2 Dr. Öğretim Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, dmtgulcicek@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0496-5980.

## *Bilen mi yoksa öğretmeyi bilen mi öğretebilir?*

### GİRİŞ

Geçmişten günümüze öğretmenlik mesleğinin toplum yaşamındaki önemine ilişkin anlayış değişmese de öğretmen nasıl olmalıdır ya da öğretmen eğitimi nasıl yapılmalıdır sorusuna verilen yanıt pek çok kez değişmiştir. Öğretmen eğitiminde süreç içerisinde; davranışçı yaklaşım, inceleme, bireysel gelişim, iş başında öğrenme, akılcılık, üretim, yansıtma, alan uzmanı öğretmen, meslekte uzman öğretmen, değerlere sahip öğretmen yaklaşımı gibi öğretmen eğitimi programlarına yön veren tartışmalar gündeme gelmiştir (Yıldırım, 2011). Bu görüşlerin bazıları, öğretmen eğitiminde yalnızca kuramsal bilgiyi önemserken bazıları yalnızca uygulamaya önem vermiştir. Bunun yanı sıra Cochran, DeRuiter ve King (1990) gibi araştırmacılar öğretmen eğitiminde öğretmenlik meslek bilgisini önemserken; Feiman-Nemser ve Parker (1993) gibi araştırmacılar da öğretmenlerin alan bilgisini önemsemiştir (akt. Li, 2000). Öte yandan daha sonra yapılan çalışmalarda (Chen ve Ennis, 1995; Cochran, DeRuiter ve King, 1993; Fernandex-Balboa ve Stiehl, 1995) araştırmacılar, yalnızca alan bilgisini ya da öğretmenlik meslek bilgisini temele alan öğretmen eğitimi yaklaşımlarını eleştirmişlerdir (akt. Li, 2000). Bu çalışmalarda, alan bilgisi yanında öğretmen adaylarının; öğrenci özellikleri, ders kitapları, sınıf yönetimi, okul-ders programları, öğrenci merkezli öğrenme, okulun-sınıfın sosyal ve kültürel özellikleri vb. alanlarda bilgi-beceri edinerek ve eğitim sürecinde karşılaşacağı sorunlara ilişkin bakış açıları geliştirerek yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenlik meslek bilgisi altında hem genel hem de konuya özgü yöntemlerin (pedagojik alan bilgisi) öğretilmesinin önem taşıdığı belirtilmiştir (Yıldırım, 2011).

### Pedagojik Alan Bilgisi

Değişen öğretmen eğitimi anlayışı öğretmenliği, bilen öğretir yaklaşımından; bilen, aynı zaman da öğretmeyi de bilen, öğretebilir anlayışına taşımıştır. Bu bağlamda öğretmenin sahip olması gereken bilgi matematiksel olarak: Öğretmenlik Bilgisi= Alan Bilgisi+ Öğretmenlik Meslek Bilgisi+ Alanı Öğretme Bilgisi (Pedagojik Alan Bilgisi) + Genel Kültür biçiminde ifade edilebilir (Baki, 2010). YÖK tarafından hazırlanan öğretmen eğitimi lisans programları incelendiğinde alan bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür kodlu dersler yer alırken pedagojik alan bilgisi (PAB) kodlu derslerin programda yer almadığı görülmektedir. Oysa PAB, tüm öğretmenlerin edinmesi gereken dört yetkinlik alanından biridir (Setiadi ve Musthafa, 2013).

Shulman (1987)'a göre öğretmenlik bilgisi: 1. Alan bilgisi 2. Genel pedagoji bilgisi ve sınıf yönetimi 3. Öğretim programları bilgisi 4. Pedagojik alan bilgisi 5. Öğrenci özellikleri bilgisi 6. Okul idaresi ve ekonomisinden, toplulukların ve kültürlerin karakterine değin uzanan eğitim bağlamı bilgisi

7. Eğitsel amaçlar, değerler ile onların felsefi ve tarihsel dayanakları bilgisi, biçiminde yedi kategoriden oluşur (Lo, 2006).

Öğretmen eğitimi ve öğretmenlik bilgisi ile ilgili araştırmaların altını çizdiği önemli konulardan biri de alan bilgisi ile öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi (pedagoji bilgisi) arasında önemli bir bağ olduğudur. Bu bağın oluşumu ile ortaya çıkan pedagojik alan bilgisi aracılığıyla öğretmenin üretkenliğinin gösterilebileceği ve değerlendirilebileceği vurgulanmıştır (Al-Hooli, 2001). Gudmundsdotir (1987)'e göre öğretmeni öğretmen yapan, konu alanı bilgisinden çok pedagojik alan bilgisidir. Bu nedenle öğretmenler; biyologlar, tarihçiler, yazarlar ve eğitim araştırmacılarından farklıdır; bu fark nitelik veya nicelik açısından değil, o bilginin nasıl düzenlendiğini ve kullanıldığını bilmelerinden kaynaklanır (Cochran, King ve DeRuiter, 1991).

Bu bilgiyi somutlar biçimde Yager, Hidayat ve Penick (1988)'in öğretmenlerin fen bilgisine ilişkin alan bilgilerinin, fen bilgisi öğretim sürecine etkisinin incelendiği çalışmalarında, öğretim üyeleri öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Öğretim süreçleri açısından değerlendirilen üniversite hocaları, öğrenciler tarafından öğretmenlik becerilerinden yoksun öğretmenler olarak tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda fen öğretiminin daha iyi gerçekleştirilebilmesi için alan bilgisi ve pedagojinin birleşiminden oluşan PAB'in kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Özetle üniversite öğretim üyelerinin nitelikli bilim-öğretim süreci oluşturabilmeleri için öğrettikleri alanın bilimsel tarihinden fazlasını bilmeleri gerektiği belirtilmiştir (Al-Hooli, 2001).

Pedagojik alan bilgisi; öğretmenlerin, akademik alanlarını öğrencilere öğretirken kullandıkları, pedagoji (öğretmeye ilişkin bilgileri) ve alan bilgileri (ne öğreteceklerine ilişkin bilgileri) arasında kurdukları ilişkidir (Cochran, King ve DeRuiter, 1991). PAB; öğretim ve alan bilgisini kendi içinde bütünleştirir. Bunun yanı sıra, öğretmenin, öğrenme-öğretme süreçlerini kolaylaştırmak için alan bilgisini yorumlama ve dönüştürme bilgi-becerilerini de kapsar (Shulman, 1986). Shulman'a göre genel öğretim becerilerine iyi düzeyde sahip olmak yeterli değildir; çünkü her disiplin kendi öğretim stratejilerini, öğretmenlerin alan bilgisini ve pedagojik alan bilgisini gerektirir (Al-Hooli, 2001). 1986 yılında Shulman tarafından alanyazına kazandırılan PAB, sözü edilen yılda yeni tanımlanmasına karşın öğretmenler ve öğretmen eğitimcilerine çok tanındık gelmiştir. Shulman, pedagojik alan bilgisi kavramını öğretim uygulamaları ve araştırmalarındaki kayıp paradigmanın olası yanıtı olarak tanımlamıştır (Banegas, 2009; Chantaranima ve Yuenyong, 2014; Driel, Verloop ve Vos, 1998; Hauk, Toney, Jackson, Nair ve Tsay, 2014; M. Luttenegger ve K. C. Luttenegger, 2015; Setiadi, ve Mustafa, 2013). Pedagojik alan bilgisi temel olarak öğretmenin, öğrencinin öğrenmesi gereken konulara-becerilere yönelik genel bir yaklaşım geliştirme veya ders planı hazırlama becerisidir. Bununla birlikte öğretmenin dersinin öğrenme çıktılarına ulaşmak için kul-

landığı özel öğretim yöntemleri ve yapılarıdır (Majid, Saidin ve Sirun, 2009).

PAB; öğretmenlerin, öğrencilerinin konuyu anlamalarına yardımcı olmalarını ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun en iyi öğretim tekniklerini bulmalarını veya yaratmalarını sağlamak için gereklidir. Aynı zamanda güçlü bir PAB, öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve tekniklerini tanımasına, onları kendi öğretme süreçlerine uyarlamasına da olanak sağlar (Al-Hooli, 2001). Öğretim sürecinin yanı sıra öğretimin değerlendirilmesi sürecinde de PAB'in etkili olduğu söylenebilir. Julia Kratz ve Schaal (2014)'a göre PAB, konu alanına özgü ölçme araçlarının geliştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Konu alanına özgü ölçme araçlarının geliştirilmesi ise öğrenme- öğretme sürecinde etkili sonuçlar doğurmaktadır. Alanyazındaki PAB'a ilişkin çalışmalar incelendiğinde, PAB'in bileşenleri (Marks, 1990; Tamirs, 1988); doğası (Hashweh, 2005; Van Driel, Verloop ve De Vos, 1998); dönüşüm süreci (Cochran, 1991; Gess-Newsome, 1999) ve kaynaklarına (Tsui, 2003; Watzke, 2007) odaklanıldığı görülmektedir (akt. Jingjing, 2013).

### **Pedagojik Alan Bilgisinin Bileşenleri**

PAB, her öğretmenin uzmanlık alanına ilişkin alan bilgisi ile meslek bilgisini kendine özgü biçimde birleştirdiği meslek anlayışıdır. PAB'in en temel iki bileşenini; konu alanındaki bilgi ve becerileri anlatmanın en etkili yolu nedir ve öğrenci için bu bilgi ve becerileri öğrenmenin kolay ve güç yolları nelerdir, soruları oluşturur. Bu iki bileşenin yanı sıra Shulman, PAB'i oluşturan bileşenlerin: 1. Alan bilgisi 2. Öğrencilerin bir konuya ilişkin kavramları ve o konuya ilişkin öğrenme ve öğretme olanakları bilgisi 3. Genel öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi 4. Öğretim programı bilgisi 5. Eğitim bilimleri bilgisi 6. Eğitim hedefleri bilgisi, olduğunu belirtmiştir (Evens, Elen ve Depape, 2015; Solis, 2009). Grosmann (1990) ise PAB'in bileşenlerini; alan bilgisi, program, öğrenciler, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme alanı biçiminde sıralamıştır (Li, 2000). Öğretmenin doğru zamanda, doğru koşullarda, doğru öğrenciler için tüm bileşenleri bir araya getirerek etkili öğretimi gerçekleştirebileceğini vurgulamıştır. Bununla birlikte PAB'i oluşturan bileşenlerden birine ilişkin becerileri geliştirmenin tüm sürecin geliştirilmesini sağlayacağını belirtmiştir (Li, 2000). Alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisinin harmanlanmasından oluşan PAB'in, sözü edilen iki yönü birbirinden yalıtılamaz (Al-Hooli, 2001). Alanyazında araştırmacılar tarafından PAB'in bileşenlerine ilişkin pek çok görüş öne sürülmüştür. PAB'in ne olduğunun anlaşılması ve bileşenlerinin tam olarak ortaya konulabilmesi için alanyazındaki görüşler aşağıdaki çizelgede özetlenmiştir.

**Çizelge 1: Araştırmacılara Göre Pedagojik Alan Bilgisinin Bileşenleri (Jingjing, 2013).**

| Araştırmacılar  |  | Shulman (1986) | Gudmundsdottir ve Shulman (1987) | Grossman (1990) | Tamir (1998) | Magnusson ve diğerleri (1999) |
|---|--|----------------|----------------------------------|-----------------|--------------|-------------------------------|
| Bileşenler ve Alt Bileşenler  |  |                |                                  |                 |              |                               |
| Konu Alanı Bilgisi  |  | a              | a                                | a               | a            | a                             |
| Genel Pedagoji Bilgisi  |  | b              | a                                | a               | a            | a                             |
| Genel Öğretim Programları Bilgisi                                     |  | a              | a                                | a               | b            | b                             |
| Bağlama İlişkin Bilgi   |  | b              | a                                | a               | b            | a                             |
| Öğrencilere İlişkin Bilgi   |  | b              | a                                | a               | b            | a                             |
| Konu Alanı Öğretimine Yönelik Öğretme Stratejileri Bilgisi            | Örnekler (Analoji, benzetmeler, örnekler, ve metaforlar) | PAB            | PAB                              | PAB             | PAB          | PAB                           |
|   | Etkinlikler  | b              | b                                | b               | PAB          | PAB                           |
| Özel Bir Konu Alanına İlişkin Program Bilgisi                         | İçeriğin Seçimi  | PAB            | PAB                              | b               | b            | b                             |
|   | Öğretim Araç ve Gereçleri                                | b              | b                                | PAB             | b            | b                             |
|   | İçeriğin Düzenlenmesi                                    | b              | b                                | PAB             | PAB          | b                             |
| Öğrencilerin Konu Alanını Anlamalarına İlişkin Bilgi                  | Öğrencilerin Konu Alanına İlişkin Öğrenme Kavramları     | PAB            | PAB                              | PAB             | PAB          | b                             |
|   | Öğrencilerin Konu Alanına İlişkin Öğrenme İlgileri       | b              | PAB                              | b               | b            | PAB                           |
|   | Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları                        | b              | b                                | b               | b            | PAB                           |
|   | Öğrencilerin Konu Alanına İlişkin Öğrenme Güçlükleri     | PAB            | PAB                              | b               | b            | PAB                           |
| Bir Konunun Öğretim Amaçlarına İlişkin Bilgi                          |  | b              | b                                | PAB             | b            | PAB                           |
| Öğrencilerin Konu Alanına İlişkin Öğrenmelerini Değerlendirme Bilgisi |  | b              | b                                | b               | PAB          | PAB                           |

a: Yazar, bu alt kategoriye PAB'in dışında, öğretimin ayrı bir bilgi tabanı olarak ele almıştır.

b: Yazar bu alt kategoriye açıkça tartışmamıştır.

Genel olarak PAB'in bileşenleri pedagoji ve alan bilgisi olarak tanımlansa da PAB, alan bilgisi ve pedagojinin birleşiminden daha fazlasıdır. Bu durum PAB'i aile metaforuna benzer bir metafora dönüştürür. Biyolojiye göre, ebeveynlerin her biri, çocuklarının farklı özelliklerine, farklı biçimlerde katkıda bulunur. Bir çocuk annesine benzemesinin yanı sıra babasının burnu, karnı, yeteneği veya eğilimlerine de sahip olabilir. Öte yandan ebeveynleri düz ve kıvrıkcık saçlara sahipken ikisinin harmanlanmasından oluşan dalgalı saçlara ya da ebeveynlerinde olmayan mavi gözlere de sahip olabilir (Marks, 1989). Benzer biçimde, PAB da pedagojik bilgi ve alan bilgisinin birbirinden bağımsız özelliklerine ya da her ikisinin birleşiminden türeyen özelliklere sahip olabilir. Pedagoji ve alan bilgisi arasındaki asimetri nedeniyle bu iki bilginin birleşim biçimlerine göre PAB, birbirinden farklı süreçler oluşturabilir (Marks, 1989).

Çizelge 2

*Pedagojik Alan Bilgisi Oluşum Çeşitleri (Marks, 1989)*

| Tanım                    | Süreç               | Örnekler  |
|--------------------------|---------------------|---|
| GPB+KAB PAB <sup>1</sup> | Tanımlama           | Öğrenme Süreci<br>Soru Sorma Stratejileri                           |
| KAB+GPB PAB              | Yorumlama           | Konu Başlıklarının<br>Sıralanması<br>Örnekler                       |
| KAB<br>GPB PAB           | Bireştirme (Sentez) | Öğrenme Etkinlikleri<br>Öğretme Stratejileri<br>Öğrencilerin Kavram |
| PAB PAB                  | Genişletme          | Hataları  |

Evdeki çocuğa geri dönülecek olursa; pedagojik alan bilgisi tüm çocuklar gibi bazen annesine ya da babasına, bazen ikisine de benzer; bazen de hiçbirine benzemez. Tüm çocuklar gibi ebeveynlerinden bağımsız bir kişiliğe sahiptir (Marks, 1989).

### **Pedagojik Alan Bilgisinin Dönüşüm Süreci**

Pedagojik alan bilgisi, sabit bir bilgi yığını olmaktan çok uygulamalarla geliştirilebilen bir beceridir. Bu bağlamda Shulman, PAB'i "dönüşüm süreci" olarak tanımlar (Li, 2000). Öğretimi eşsiz kılan öğretmenin, öğretmenlik meslek bilgisini kendi konu alanını öğretmek için "dönüştürmesidir". Bu dönüşüm, öğretmenin konu alanını eleştirel yansıtması ve yorumlamasından; öğrenilenlerin kalıcı olması için benzetmeler, metaforlar, örnekler, problemler, gösteri ve canlandırmalar gibi pek çok yol bulmasından; sınıf içi etkin-

1 GPB: Genel Pedagoji Bilgisi. KAB: Konu Alanı Bilgisi. PAB: Pedagojik Alan Bilgisi



liklerden; ders araç gereçlerini öğrencilerin yetenekleri, cinsiyeti, eski ya da yanlış öğrenmeleri ve öğrenenlerin düzeyine göre uyarlamasından oluşur (Shulman, 1986).

Gudmundsdotir (1987)'e göre bu dönüşüm süreci; konu alanı bilgisinin, öğretimin amaçlarına göre sürekli yeniden yapılandırılmasıdır (akt. Cochran, King ve DeRuiter, 1991). Öğretmenlerin konu alanı bilgilerinin dönüşümü; öğretmenleri, konu alanı uzmanlarından farklılaştıran iki önemli öğretmenlik alan bilgisinden oluşur. Bunlardan ilki öğretmenlerin; öğrencilerinin yetenekleri, öğrenme stratejileri, yaşları, gelişimsel düzeyleri, tutumları, güdülenme düzeyleri ve ön öğrenmelerine ilişkin bilgileridir. Öğretmenin pedagojik alan bilgisine katkıda bulunan diğer bileşen ise öğretmenlerin, öğrencilerden öğrenmesi beklenen sosyal, politik, kültürel ve fiziksel ortamları anlamalarıdır. Başka bir deyişle PAB, alan bilgisinin dönüşümünü ifade eder. Bu yolla alan bilgisi, sınıftaki öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimde, etkili ve esnek biçimde kullanılır (Kleickmann, Richter, Kunter, Elsner, Besser, Krauss ve Baumert, 2013).

### **Pedagojik Alan Bilgisini Geliştirme Yolları**

Pedagojik alan bilgisini geliştirme sürecinde öğretmenler; bilinçli olarak anlam ve bilgi birikimi oluşturan ve onları öğrencileri için ulaşılabilir biçimlere dönüştüren kilit araçlar olarak rol oynamaktadır (Chang, 2005). Pedagojik alan bilgisinin geliştirilmesinde alan bilgisi, genel pedagoji bilgisi ve öğretim deneyimi önemli rol oynamaktadır. Pedagojik alan bilgisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar, öğretmenin alan bilgisini öğrenci düşüncesi ve öğretim stratejileri bilgisi ile bütünleştirmesinde öğretim deneyiminin önemini vurgulamaktadır. Ancak öğretim deneyimi, tek başına yeterli değildir. Pek çok araştırmada öğretim deneyiminin; eğitim uygulamaları üzerine yapılacak derinlemesine düşüncelerle, meslektaşlarla kurulan etkileşimlerle, eğitime yönelik tartışmalarla birleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Kleickmann, Richter, Kunter, Elsner, Besser, Krauss ve Baumert, 2013).

Pedagojik alan bilgisinin geliştirilmesinde öğretim deneyiminin etkisini ortaya koyan Gudmundsdottir (1991)'in çalışmasında yirmi yıllık öğretmenlik deneyimi olan bir İngilizce öğretmeniyle durum çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenin İngilizce öğretiminde bir model olduğu belirlenmiştir. Derste, hangi tür yazınsal metin incelenirse incelenirse öğretmenin kendi öğretim modelini kullandığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin yazınsal metinleri okuma ve anlamada gerekli olan dilsel becerileri, kendi öğretim yöntemiyle başarılı biçimde geliştirdiği belirlenmiştir. Bu başarılı birleşim öğretmenin sınıf içerisindeki yirmi yıllık deneyimleri sonucunda oluşmuştur (akt. Doutis, 1997).

Öğretim deneyiminin yanı sıra öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini geliştirmenin bir yolu da hizmet öncesinde ve hizmet içinde belli aralık-

larla eğitim almalarını sağlamaktır. Grossman (1989), henüz ilk yılını çalışan altı İngilizce öğretmeni ile araştırma sonuçları, bu görüşü destekleyen bir durum çalışması yapmıştır. Çalışmasında pedagojik alan bilgisinin öğrenenler üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerden üçü öğretmenlerin konuya özgü hazırlık yapmaları gerektiğini içeren kursa katılmıştır. Diğer üç katılımcı herhangi bir kursa katılmamıştır; ancak iyi hazırlandıklarını düşündükleri bir konuda öğretme-öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Kursa katılan öğretmenler derslerini yazınsal metinler ile çerçevelerken diğer gruptaki öğretmenler yalnızca yazma çalışmaları yapmıştır. Kursa katılmayan öğretmenler, derslerini edebiyat bilgisi odağında işlerken; kursa katılan öğretmenler temele, öğrenenleri ve onların öğrenme biçimlerine ilişkin bilgilerini almışlardır. Bunlara ek olarak kursa katılmayan öğretmen grubu öğrencilerin ön bilgilerini tahmin etmekte zorlanıp, içeriği öğrenci düzeyine göre hazırlayamamış ve öğrencilere ilişkin yüksek beklentiler geliştirmiştir. Kursa katılan öğretmenler ise öğrencilerin gereksinim ve ilgilerini daha iyi öngörmüş ve öğrencilerin anlayabileceği öğretim davranışlarını sergilemişlerdir (akt. Doutis, 1997).

Benzer biçimde, Ormrod and Cole (1996) da açtıkları bir yaz kursunda coğrafya öğretmenlerine alanlarının öğretimine ilişkin çeşitli eğitimler düzenlemişlerdir. Eğitim sonrası öğretmenlere uyguladıkları anketlerde, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda olumlu yönde pek çok değişiklik olduğunu belirttiklerini, belirlemişlerdir. Yapılan çözümler sonucunda sınıf içi değişikliklere yol açan etkenin öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinin gelişmesinden kaynaklandığını ortaya koymuşlardır (akt. Doutis, 1997).

Öte yandan Driel ve Berry (2010) de PAB'in geliştirilmesinde öğretmen eğitimi programlarının etkisinden söz etmiş ve öğretmen eğitimi programlarının yeniden tasarlanması gerektiğini vurgulamışlardır.

### **Pedagojik Alan Bilgisinin Kaynakları**

PAB'in kaynaklarını; öğrenme ve öğretme deneyimi, profesyonel eğitimle profesyonel işbirliği oluşturmaktadır (Jingjing, 2013). Bu bağlamda PAB edindirme sürecinde, öğretmen eğitiminin profesyonel biçimde gerçekleştiği lisans programları ve bu programlardaki ders içeriklerinin önemli olduğu söylenebilir. Daha önce de söz edildiği gibi önceki dönemlerin programları ve 2006 yılından beri uygulamada olan Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde; programda alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür kodlu derslerin yer aldığı görülmektedir. Bu programda, öğretmeni öğretmen kılan pedagojik alan bilgisi kodlu derslerin yer almadığı belirlenmiştir. Türkçe öğretmenliği açısından alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve pedagojik alan bilgisinin ne olduğu ya da ne olmadığı şu biçimde tanımlanabilir: Alan bilgisi: Türkçeye ve dil becerilerine ilişkin bilgidir (Nasıl öğretileceği ya da öğrenileceğine ilişkin bilgi içermez). Pedagoji bilgisi: Genel öğretim ve öğ-

renme bilgilerini içerir (Özellikle bir alanın nasıl öğretilceğine ilişkin bilgi içermez). Pedagojik alan bilgisi: Türkçe ve dil becerilerini öğrenme ve öğretme bilgisini içerir. Bu tanımlamalardan yola çıkarak lisans programlarındaki alan bilgisi ve meslek bilgisi kodlu derslerin, pedagojik alan bilgisi kodlu derslerin işlevini yerine getiremeyeceği söylenebilir. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarındaki PAB derslerini, diğer öğretmenlik programlarından farklı ve önemli kılan bir diğer özellik de PAB'in dil öğretiminde diğer konu alanlarının öğretiminden farklı biçimde oluşmasıdır. Çünkü dil öğretimi diğer konu alanları gibi konu ve kavram odaklı değil, beceri odaklıdır (Jingjing, 2013).

### **Türkçe Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisi Bileşenleri**

“İnsanın duygu boyutunu işlemek, düşünce gücünü geliştirmek, onu yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamın bir parçası yapmak; her ulusun kendi dilini, o ulusun bireylerine etkilice öğretebilmesiyle yakından ilgilidir. Bu nedenle bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde anadili öğretimine büyük önem verildiği ve bu öğretimin niteliğini yükseltecek çeşitli önlemlerin alındığı görülmektedir” (Sever, 2011). Bu bağlamda, ulusların varlığı ve devamlılığında önemli yeri olan anadili eğitimini gerçekleştirecek Türkçe öğretmenlerinin, çağın gereksinimlerine koşut olarak yetiştirilmesi bir zorunluluktur. Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2006); öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilin olanak ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları temel yaklaşım olarak benimsenmektedir. Aynı programla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve düşlerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçların yanı sıra sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden yola çıkarak sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlığa dönüştüren, estetik zevk kazanmış, ulusal değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi vurgulanmıştır.

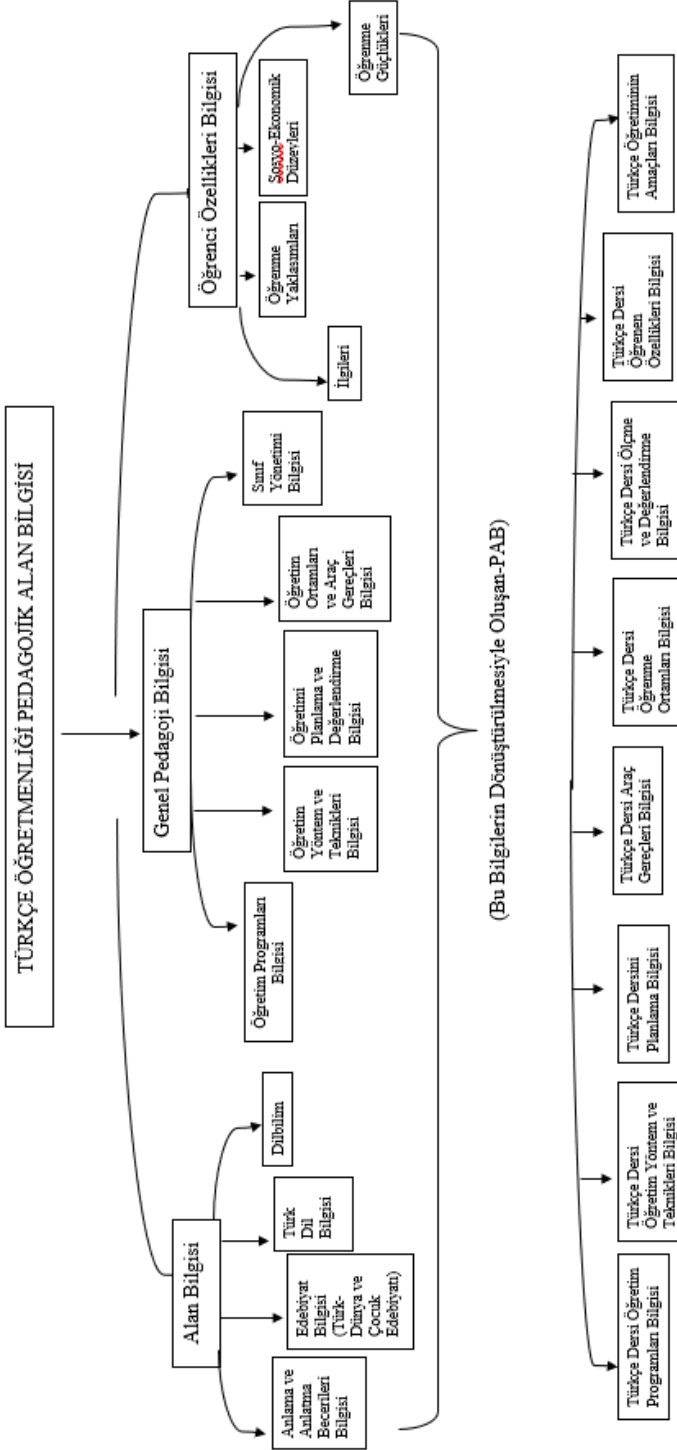
Türkçe derslerinde öğretmenden beklenen anlama, anlatma beceri alanlarına ve dilbilgisi konu alanına ilişkin etkinliklerde öğrencilerine yalnızca soru soran değil; okuduklarına, dinlediklerine eleştirel tutumla yaklaşma alışkanlığı kazandıran, onların metinle ilgili soru sormalarını, akıl yürütmelerini, karşılaştırma ve değerlendirme yapmalarını sağlayan özneler kılaktır. Türkçe öğretiminde öğretmen soran değil, sorduran; bulan değil, bulduran; bulmaya yönelten, yönetmendir (Sever, Aslan ve Kaya, 2011). Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerinin programda yer alan amaç ve kazanımlara ulaşmasını sağlayabilmesi, öğretmen eğitimi programlarının bu amaç ve kazanımlara ulaştırmayı sağlayacak alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini içermesine, öğretmen adaylarına bu derslerde edindiği bilgileri uygulama olanağı sunmasına bağlıdır. Öğretimin etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin, öğretim yapacakları alanda

bilgi sahibi olmalarının yanında, bilginin bireye nasıl öğretileceği konusunda da bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Etkili öğretim; öğretim ilkelerinden yararlanarak en uygun yöntem, teknik ve araç gereçlerin seçilmesi, iyi bir öğretim planının (eğitim durumunun) yapılması ve öğrenilenleri en iyi biçimde sınavacak sınav durumlarının oluşturulması ile olasıdır. (Harmandar, 2004; akt. Kılıç, 2007).

Etkili öğretim süresinde öğretmenler; akademik bilgi, pedagojik bilgi, meslek bilgisi ve sınıf bilgisi olmak üzere dört çeşit bilgi kullanırlar. Barnett ve Hudson'ın 2001 yılında öğretmenlerle görüşerek yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretme ve kendi öğrenmelerine ilişkin bilgi ve düşüncelerini sınav yollarında pedagojik bilginin basit ve etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Çiltaş ve Akıllı, 2011). Yukarıda da sözü edildiği gibi merkezine öğretmeni alan pedagojik alan bilgisi, öğretmenin öğreteceği konuyu ne kadar bildiği ve bildiklerini öğrenci düzeyine, yeteneklerine ne kadar uygun yansıttığı ile ilgilidir (Uşak, 2005). Öte yandan pedagojik alan bilgisinin, alan bilgisinden bağımsız düşünülemediği, öğretmen ya da öğretmen adayının alan bilgisinin yanı sıra onun nasıl öğretilmesini içeren pedagojik alan bilgisini bilmesi gerektiği söylenebilir. Pedagojik alan bilgisi, öğretimin öğrenmeye dönüşme sürecindeki farklı bilgi bileşenlerini; konu alan bilgisi, öğretim programı bilgisi, öğretim yöntem ve teknik bilgisi, ölçme-değerlendirme bilgisi ve öğrencileri anlama bilgisini içerir (Bahar ve Çakıroğlu, 2009). Bu bağlamda lisans programlarında yer alan pedagojik alan bilgisi derslerinin verimli olabilmesi için bu derslerin yer aldığı dönem ve öncesinde alınması gereken koşul derslerinin doğru belirlenmesi önemlidir. Lisans aşamasında öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerini artıracak uygulamalı derslere yer verilmesi öğretmen adayının ders işleyişi sırasında alanına-konuya ilişkin yöntem ve teknikler konusunda daha rahat davranmasını sağlayacaktır (Batur ve Balcı, 2013). Bu bağlamda, sözü edilen bu becerilerin öğretmen adaylarına kazandırılması için Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alması gereken bilgi türleri ve PAB'a dönüşme biçimi Şekil 1'de gösterilmiştir. Öğretmen adayının önkoşul olarak sahip olacağı alan bilgisi, genel pedagoji bilgisi, öğrenci özellikleri bilgisi birleştirilip dönüştürülerek Türkçe öğretmenliği pedagojik alan bilgisini oluşturacaktır.

Şekil 1

## Türkçe Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisi Bileşenleri



Şekil 1’de de gösterildiği gibi alanın nasıl öğretileceği bilgisini içeren PAB; öğretmenlik mesleğine ilişkin genel bilgiler ile alan bilgisini oluşturan bileşenlerin, alanın öğretimini sağlayacak biçimde dönüştürülme sürecidir. Bu dönüştürme sürecinin sonunda ortaya çıkan alanın öğretilme bilgisi, hem PAB’ın bir bileşeni hem de PAB sonunda oluşan öğrenme çıktısıdır. Bu öğrenme çıktısı, konu alanının öğrencilere öğretilecek her konu ya da edindirilecek her becerisine ilişkin yöntem, teknik, planlama, değerlendirme, araç-gereç, ortam, öğrenen özellikleri bilgisini gerektirir. Başka bir deyişle öğretmen adayına Türkçe öğretimine ilişkin genel bir bakış açısı kazandırmayı değil; ona hizmet içerisinde karşılaşacağı tüm durumlara ilişkin bakış açısı ve deneyim edindirmeyi amaçlar. Örneğin PAB’a sahip Türkçe öğretmeni aday; okuma-dinleme-konuşma-yazma becerileri ile dilbilgisi konu alanının her birinin öğretiminde kullanılacak yöntem, teknik, araç-gereç seçimi, öğrenme ortamlarını düzenleme, değerlendirme, planlama, etkinlik hazırlama bilgi ve becerilerini edinmiştir. Sözü edilen alanların öğretiminde; öğrencilerin öğrenme özelliklerinin, yaşayabilecekleri öğrenme güçlüklerinin farkında olur. Bu nedenle böylesine önemli, öğretmen adaylarını mesleğine hazırlayan bilgi alanında, öğretmen adaylarının yalnızca bilgi edinmesi yeterli değildir. Öğretmen aday, örnek uygulamalarla karşılaşmalı, kendisi de uygulama yaparak deneyim kazanmalıdır. Bu deneyim sürecinde öğretim elemanı ve akranları tarafından yapılacak dönüt ve düzeltmeler de kuşkusuz öğretmen adayının yetkinleşmesi sürecinde önemli bir etkiye sahip olacaktır.

Öğretmen adaylarının pedagoji ve alan bilgilerini pedagojik alan bilgisine dönüştürme süreci düşünüldüğünde, bu dersi yürütecek öğretim elemanın da yeterli düzeyde Türkçe dersine ilişkin öğretim uygulamaları bilgisine sahip olması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda dersi verecek öğretim elemanın; hem Türkçe dersine ilişkin pedagojik alan bilgisine hem de Türkçe öğretmeni eğitimine ilişkin pedagojik alan bilgisine sahip olması gerekmektedir.

Alan bilgisi, genel pedagoji bilgisi, öğrenen özellikleri bilgisinin PAB’a dönüştürme sürecinde etkili olan önemli değişkenlerden biri de öğretmen adaylarının bu dersi almadan önce, alan bilgisi ile genel pedagoji bilgilerini edinmiş olmalarıdır. Çünkü PAB bu alanların öğretildiği bir konu alanı değildir; bu bilgilerin konu alanına göre dönüştürüldüğü bir bilgi/beceri alanıdır.

## SONUÇ

Pedagojik alan bilgisi, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini belirleyen temel bileşenlerden biri olarak, öğretim sürecinin etkinliğini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yalnızca alan bilgisine ya da genel pedagoji bilgisine sahip olmaları yeterli olmayıp, aynı zamanda bu bilgileri öğrencilerin öğrenme süreçlerine uygun şekilde dönüştürebilmeleri gerekmektedir. Alanyazında da vurgulandığı üzere, pedagojik alan bilgisi,

öğretmenlerin öğretim yöntemlerini, sınıf yönetimi stratejilerini ve öğrenci merkezli öğrenme süreçlerini öğretme konusunu/becerisine uygun etkin şekilde kullanmalarını sağlamaktadır. Ancak, mevcut öğretmen yetiştirme programlarında pedagojik alan bilgisine yönelik derslerin yetersiz olduğu ya da programda yer alan derslerin önkoşula dikkat edilmeden dönemlere yerleştirildiği görölmekte, bu durum da öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini sınırlamaktadır.

Bu çalışmada ele alınan veriler, pedagojik alan bilgisinin öğretmen eğitimi programlarında daha sistematik ve uygulamalı bir şekilde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının, alan bilgilerini ve genel pedagojik bilgilerini etkili bir şekilde harmanlayarak öğrencilerine aktarabilmeleri için, eğitim süreçlerinde uygulama ağırlıklı derslere yer verilmesi ööenmlidir. Ayrıca, pedagojik alan bilgisi derslerinin içeriği, Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenmeli ve öğretim elemanlarının bu alandaki yeterlilikleri artırılmalıdır. Sonuç olarak, pedagojik alan bilgisinin geliştirilmesi, öğretmen adaylarının mesleki başarılarını artırarak, öğrenci başarısına da olumlu yönde katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Al-Hooli, A. (2001). Science and Children's Literature: *Kindergarten Teachers' Attitudes and Pedagogical Content Knowledge* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Virginia, Virginia.
- Bahar, M. ve Çakıroğlu, J. (2009). *Özel Alan Yeterlikleri: Biyoloji Komisyonu 2. Dönem Raporu*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Baki, A. (2010). Öğretmen Eğitiminin Lisans ve Lisansüstü Boyutlardan Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 15-31.
- Banegas, L. D. (2009). Content Knowledge In Teacher Education: Where Professionalisation Lies. *ELTED*, 12.
- Batur, Z. ve Balcı, S. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi Journal of Mother Tongue Education ADED-JOMTE*, Cilt 1 (2), 9-19.
- Chang, Y. (2005). *The Pedagogical Content Knowledge of Teacher Educators: A Case Study In A Democratic Teacher Preparation Program*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ohio University, Ohio.
- Chantaranima, T. ve Yuenyong, C. (2014). The Pedagogical Content Knowledge Exploration from the Thai Expert Physics Teacher's Class. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 389-393.
- Cochran, K. F., King, R. A. ve Derutier J. A. (1991). Pedagogical Content Knowledge. *American Educational Research Association*, April.
- Çiltaş, A. ve Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl 3 (4), 64-72.
- Doutis, P. (1997). *Teachers' Pedagogical Content Knowledge and Pedagogical Theories of Content*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The Ohio State University, Ohio.
- Driel, H. J. V. ve Berry, A. (2010). *Pedagogical Content Knowledge*. Elsevier LTD.
- Driel, J. H., Verloop, N. ve Vos, W. (1998). Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Research In Science Teaching*, 35(6), 673-695.
- Evens, M., Elen, J. ve Depaepe, F. (2015). Developing Pedagogical Content Knowledge: Lessons Learned from Intervention Studies. *Hindawi Publishing Corporation Education Research International*, 2015, 23.
- Hauk, S., Toney, A., Jackson, B., Nair, R. ve Jenq-Jong Tsay J.J (2014). Developing a Model of Pedagogical Content Knowledge for Secondary and Post- Secondary Mathematics Instruction, *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, <http://dpj.pitt.edu> DOI: 10.5195/dpj.2014.40, 2.
- Julia Kratz, J ve Schaal, S. (2015). Measuring PCK – Discussing The Assessment Of PCK-related Achievement in Science Teacher Training. *WCES 2014 Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1552-155.
- Jingjing, H. (2013). Case Studies of Teachers' Pedagogical Content Knowledge (PCK) for Teaching EFL Reading. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The Chinese University of Hong Kong, Hong Kong.



- Kılıç, I. (2007). *Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin “Özel Öğretim Yöntemleri” Derslerinde Kazandıkları Yeterliklerin “Öğretmenlik Uygulaması”nda Kullanım Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kleckmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. ve Baumert, J. (2013). Teachers’ Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 64(1) 90–106.
- Li, K.W.B. (2000). *Changes in Pedagogical Content Knowledge and Thinking in Learning to Teach English as a Second Language* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Durham, Durham.
- Lo, M. H. (2006). *Exploring the Relationship Between Mathematics Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge Among Pre-Service Teachers* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Northern Iowa, Iowa.
- Luttenegger M. ve Luttenegger K. C. (2015). Measuring Pedagogical Content Knowledge Using Multiple Points of Data. *The Qualitative Report*, 20 (6).
- Majid, F. A., Saidin, N. ve Sirun, N. (2009). An Investigation On English Teachers’ Pedagogical Content Knowledge: The Case Of The Beginning Teachers. *Research And Management Institute, Universiti Teknologi Mara*, Malaysia.
- Marks, R. (1989). *Pedagogical Content Knowledge in Elementary Mathematics*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Stanford University, California.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Uşak, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çiçekli Bitkiler Konusundaki Pedagojik Alan Bilgileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Setiadi R. ve Musthafa, B. (2013). Pedagogical Content Knowledge (PCK) and Teaching Performance of Indonesia’s Language Teachers at the Aftermath of Teacher Certification Program: A Case of Indonesia. *Asia-Pasific Collaborative Education Journal*, 9, 2, 69-78.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya Z. ve Aslan C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Solis, A. (2009). Pedagogical Content Knowledge. Retrieved from [www.indra.org/IDRA Newsletter/ Kasım 2017](http://www.indra.org/IDRA%20Newsletter/Kasim%202017).
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, I (1).



# Bölüm 4

## MİKROKOZMOS'A YOLCULUK: BAKIMLI ORTAOKULU ÖRNEĞİ<sup>1\*</sup>

*Nisa Nur Soylu<sup>2</sup>*

*Gülsüm Dağ<sup>3</sup>*

*Yusuf Kurt<sup>4</sup>*

1 Bu çalışma 25 Kasım 2024 tarihinde 10. Uluslararası Başöğretmen Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur.

2 Moleküler Biyoloji ve Genetik Mezunu, Harran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Moleküler Biyoloji ve Genetik Bölümü, Şanlıurfa, nisanursoylu12@icloud.com , ORCID: [orcid.org/0009-0007-4791-1476](https://orcid.org/0009-0007-4791-1476).

3 Moleküler Biyoloji ve Genetik Mezunu, Harran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Moleküler Biyoloji ve Genetik Bölümü, Şanlıurfa, gulsumdag17@gmail.com , ORCID: [orcid.org/0009-0000-5677-2593](https://orcid.org/0009-0000-5677-2593).

4 Profesör Doktor, Harran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Moleküler Biyoloji ve Genetik Bölümü, Şanlıurfa, [ykurt@harran.edu.tr](mailto:ykurt@harran.edu.tr), ORCID: [orcid.org/0000-0003-3550-1115](https://orcid.org/0000-0003-3550-1115).

## GİRİŞ

Ortaokulda öğrencilerin doğayı anlamaları, canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkileri anlamlandırmaları açısından fen bilgisi dersi çok önemlidir. Bu kapsamda öğrencilere teorik dersleri destekleyecek uygulamalı eğitimler verilmeli, öğrencilerin deney yapmaları için uygun ortamlar hazırlanmalıdır. Bu uygulamalı eğitimler verilirken aslında öğrencilerin doğanın bir fen laboratuvarı olduğunu anlamaları sağlanmalıdır. Laboratuvarlar fen eğitiminin vazgeçilmez bir parçasıdır (Koca, 2024:62). Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı'nın derslerin işlenmesinde benimsediği strateji ve yöntemler kapsamında, Fen bilgisi dersi tasarlanırken öğrencilerin bilgiyi kalıcı bir şekilde öğrenebilmeleri için hem sınıf/okul içi hem de okul dışı öğrenme ortamlarının araştırma ve sorgulamaya dayalı bir öğrenme stratejisi içermesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018:11).

Fen bilgisi dersinde öğrenciler birçok soyut kavramla karşılaşmaktadır, karşılaştıkları bu soyut kavramları somutlaştıramadıkları sürece aldıkları eğitimler kalıcı olmayacaktır. Bundan dolayı, soyut, karmaşık kavramların fen eğitiminde bireylere daha yalın bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir (Ertan Gündüz, 2022:7). Fen eğitiminde kullanılan ana laboratuvar materyallerinden biri de özellikle biyoloji ve genetik ağırlıklı birçok konunun görselleştirilmesi ve daha anlaşılır bir duruma getirilmesini sağlayan mikroskoplardır (Benzer ve Demir, 2014:2). Mikroskop ile yapılan çalışmalar öğrencilerin birçok yeteneğini (gözlem, analiz ve sentez yapma gibi) geliştirmeye yardımcı olur. Ayrıca, mikroskop kullanımı çoğunlukla doğa örnekleri içerdiğinden dolayı öğrencilerin doğa ile etkileşimini ve doğaya olan ilgilerini artırır (Özhilal ve ark, 2023:299). Ortaokul fen bilgisi dersinde uygulamalı eğitimler bilginin kalıcı olması için önemlidir. Derslerde mikroskop kullanımı da öğrencilerin konuları daha kalıcı öğrenmelerini amaçlar. Ortaokul fen bilgisi dersinde mikroskopla uygulamalı olarak genellikle şu konular işlenir; mikroskopun kısımları, nasıl kullanılacağı, özellikleri, kullanım alanları ve mikroskop çeşitleri. Öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun mikroskop yardımıyla incelemeler yapılır (MEB, 2018:25-54).

Mikroskopla genetik konularını anlatmak, öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgisini arttırabilir. Yapılan deneysel uygulamalarda farklı mikroskop çeşitleri kullanılabilir. Işık Mikroskobu altında hücre yapısı, hücre organelleri, hücre bölünmeleri, kromozom yapısı ve mikroorganizmalar incelenebilir. Elektron mikroskobu, görüntülemenin nanometre boyutunda yapılmasına olanak sağlar (MEB, 2011:21). Saç teli, kan, deri gibi numuneler incelenerek öğrencilerin nanoboyutta inceleme yapmaları sağlanabilir. Stereomikroskop, numunenin sadece yüzey özelliklerinin gözlemlenmesinde kullanılır (Karakoç ve ark., 2016:3). Numune olarak; yaprak, çiçek, böcek gibi öğrencilerin doğada kolayca bulacakları örnekler kullanılabilir.

Fen bilimleri dersinde işlenen genetik ile ilgili konularda öğrenciler çoğunlukla kavram yanlışlığına düşmekte veya kavramları zihinde canlandırmakta zorluk çekmektedir. DNA'nın yapısı, kendini eşlemesi, hücrenin temel yapıları, mitoz ve mayoz bölünme aşamaları, gen ve kromozom arasındaki bağlantının anlaşılması, fenotip, genotip, saf döl ve melez döl kavramlarının açıklanması ortaokul fen müfredatında işlenen genetik konular arasındadır (MEB, 2018:48). Mikroskop kullanılarak yapılan genetik ile ilgili deneyler öğrencilerin genetik kavramları daha kalıcı ve anlamlı öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Özhilal ve ark., 2023:299).

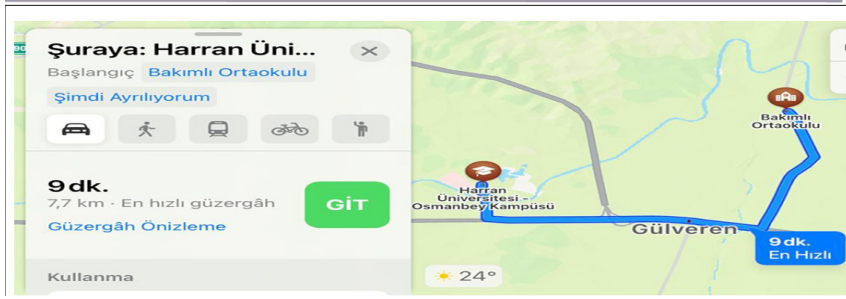
Yaşadığımız coğrafyanın çeşitli yerlerinde farklı sosyo-ekonomik özgülüklere sahip öğrenciler yaşamaktadır. Ekonomik açıdan zorluk yaşayan öğrencilerin iyi bir eğitim almak için yeterli imkana sahip olamadıkları gözlemlenmiştir. Bu sosyo-ekonomik yapının başarıyı etkileme durumunu okullar ve sahip oldukları imkanlar azaltabilir (Kazu, 2019:39). Ortaokullarda fen derslerinde öğrencilerin deney yapabilmeleri için özel bir laboratuvar ayrıca önemli bir materyal olan mikroskop her okulda bulunmalı ve öğrenciler tarafından etkin bir şekilde yararlanılmalıdır. Bu çalışmanın yapıldığı Şanlıurfa Bakımlı Köyü Ortaokulunda laboratuvar yapacak uygun bir sınıfın olmaması nedeniyle gezici bir laboratuvar oluşturma fikri ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Şanlıurfa Bakımlı Köyü Ortaokulu fen bilgisi dersinde kullanılmak üzere taşınabilir laboratuvar kurulması ve ekipman sağlanmasıdır. Şanlıurfa Bakımlı Ortaokulunda laboratuvar yapılabilecek bir sınıfın olmaması ve öğrencilerin ise daha önce mikroskopla tanışmamış olması, gezici bir mikroskop laboratuvarı yapmayı zorunlu kılmıştır. Bu proje kapsamında öğrencilerin farklı mikroskop çeşitleri ile tanışmaları ve kendi preparatlarını hazırlayarak mikroskopta inceleme yapmaları hedeflenmektedir. Mikroskop yardımıyla öğrencilerin fen bilgisi dersinde gördükleri teorik bilgileri uygulamalı eğitim ile kalıcı hale getirmeleri çalışmanın bir diğer hedefidir. Öğrencilerin genetik ve mikroskop hakkındaki bilgileri çalışmadan önce anket uygulanarak ölçülecek, öğrencilerle birlikte teorik ve uygulamalı dersler işlendikten sonra ilk uygulanan anket tekrar uygulanarak öğrenme düzeyi istatistiksel olarak ortaya konulacaktır.

## YÖNTEM

### Bakımlı Köyü Ortaokulu

Proje okulu olarak Şanlıurfa Bakımlı köyü ortaokulu ve sınıf olarak ise tek sınıflı okul olduğu için tüm sınıflar (5, 6, 7 ve 8.) olmak üzere toplam 95 öğrenci ele alındı. Şanlıurfa Bakımlı ortaokulunda aktif olarak kullanılan bir laboratuvar ve laboratuvar haline getirilebilecek bir sınıf bulunmamaktadır. Harran Üniversitesine yakın olduğu için ve öğrencilerle birlikte üniversiteyi ziyaret etmenin daha kolay olması, üniversiteden de Bakımlı ortaokuluna ulaşımın kolay olması nedeniyle bu okul proje okulu olarak seçildi (Şekil 1).



Şekil 1. Harran Üniversitesi ile Proje Okulunun Birbirine Uzaklıkları.

### Taşınabilir Laboratuvar ve Deneyler

Bakımlı ortaokuluna yapılan bu çalışma ile fen bilgisi dersinde aktif olarak kullanabilecek taşınabilir bir laboratuvar, ışık mikroskobu, posterler ve laboratuvar malzemeleri desteği sağlamak için çalışmalar yapıldı. Öğrencilere posterler yardımıyla hücrenin tanımı, yapısı, şekli, hücredeki yapılar, hücre tipleri ile aralarındaki farklar anlatıldı. Bunun yanında posterler ve görseller yardımıyla hücre bölünmelerinin nasıl gerçekleştiği, DNA, RNA yapılarının ne olduğu, aralarındaki benzerlik ve farklılıkların neler olduğu anlatıldı. Öğrencilere teorik bilgiler verildikten sonra uygulamalı olarak deneyler yapıldı.

Harran Üniversitesi, Moleküler Biyoloji ve Genetik Bölümü laboratuvarından çeşitli deney malzemeleri, ışık mikroskobu ve stereo mikroskop alınarak deneyler yapıldı. Ayrıca, Harran Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Uygulama ve Araştırma Merkezinde (HÜBTAM) elektron mikroskobu kullanıldı. Öğrencilerle birlikte atık suda mikroorganizma inceleme deneyi, hücre bölünme evrelerinin gösterilmesi deneyi, soğan zarından hücre çekirdeği inceleme deneyi yapıldı. Stereo mikroskop kullanılarak tütün, yaprak, ağaç kabuğu, böcek incelendi. Mayoz bölünme evrelerini incelemek için hazır preparatlar kullanıldı. Elektron mikroskobunda saç teli, maske ve bir gömleğin dokusu incelendi. Yapılan tüm deneylerde genel olarak mikroskop çeşitleri ile lam ve lamel kullanıldı.

### İstatistiksel Analiz

Öğrencilerle çalışmaya başlamadan önce (herhangi bir teorik bilgi verilmeden) ve çalışma bittikten sonra (teorik bilgi verilip deneyler yapılarak) 15 soruluk genetik ve hücre bilgisi içeren bir anket yapıldı (Ek-1). Anket soruları Milli Eğitim Müfredatı temel alınarak oluşturuldu. Hem önceki anket sonuçları hem de sonraki anket sonuçlarının verileri toplanıp bu veri sonuçları karşılaştırıldı. Verilerin analizinde normal dağılım gösterip göstermediğine bakıldıktan sonra Eşleştirilmiş T testi R programının temel paketleri kullanılarak uygulandı (Kul, 2014:27).

## BULGULAR

### Taşınabilir Laboratuvar Yapımı

Proje kapsamında Bakımlı Ortaokulunda fen bilgisi laboratuvarı yapacak bir sınıf olmadığı için öğrencilerin fen bilgisi dersinde her zaman kullanabilmeleri için taşınabilir bir laboratuvar yapıldı. Okula ayrıca mikroskop çalışmalarında kullanılacak malzemeler, görseller, posterler ve inceleme yapabilmek için için bir ışık mikroskobu desteği sağlandı (şekil 2 ve 3).



şekil 2. Taşınabilir Laboratuvarın İlk Hali



şekil 3. Taşınabilir Laboratuvarın Son Hali

### Teorik Bilginin Mikroskop ve Posterlerle Anlatımı

Öğrencilere ilk hafta hücrenin ne olduğu, nasıl bir yapısı olduğu ve farklı hücre çeşitleri anlatıldı. Bunun yanında bitki ve hayvan hücresinin benzerlikleri ve farklılıkları mikroskop altında incelendi. Hücre çekirdeği başta olmak üzere diğer organeller ve isimleri posterler ve videolar yardımıyla anlatıldı (şekil 4, 5 ve 6).



Şekil 4. Video Üzerinden Teorik Bilginin Anlatılması



Şekil 5. Teorik Bilgilerin Anlatılması





Şekil 6. Posterler Üzerinden Teorik Anlatım

Hücre çeşitlerinden sonra hücre bölünmelerinden mayoz ve mitoz bölünme de benzer şekillerde anlatıldı (Şekil 4, 5 ve 6). Burada bölünmelerin amacı, nasıl gerçekleştiği, hangi aşamalarının bulunduğu, bu bölünmelerin farkı posterlerle anlatıldı. Bu bölünme aşamaları tek tek mikroskop altında incelendi. Sonraki haftalarda DNA ve genetik kod konusunda DNA'nın ne olduğu, yapısı ve işlevinin nasıl olduğu anlatıldı.

### Soğan Zarından Hücre Çekirdek İncelemesi

Bu deneyde preparatlar öğrencilerle birlikte hazırlandı. Hazırlanan preparat ışık mikroskopunda öğrenciler tarafından incelendi (Şekil 7 ve 8). Mikroskop hakkında öğrencilere bilgi verildi, nasıl kullanılacağı gösterildi. Soğan zarında hücreyi ve hücre çekirdeğini gördüler. Hücrenin ve hücre çekirdeğinin nasıl bir yapıda olduğu hakkında bilgi sahibi oldular. Çekirdeğin hücredeki görevini ve hücrede nasıl konumlandığını öğrendiler. Bu deneyde bitki hücrelerinin şeklinin nasıl olduğu, hücre duvarının nasıl olduğunu gördüler. Günlük hayattan örnekler verilerek hücre duvarının ve hücre çekirdeğinin işlevleri anlatıldı.



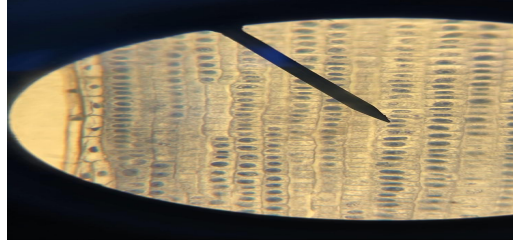
Şekil 7. Soğan Zarından Çekirdek İncelemesi İçin Preparat Hazırlanması



Şekil 8. Mikroskop Altında Soğan Zarından Çekirdek İncelemesi

### **Soğan Kökünden Alınan Örnekle Mitoz Bölünme Evrelerinin İncelenmesi**

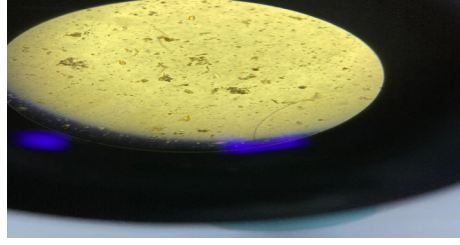
Bu deneyde öğrenciler bir hafta önceden soğanı suyun içine koyarak köklenmesini sağladılar. Büyütülen soğan kök hücrelerinden, öğrencilerle birlikte preparat hazırlandı. Bu preparatlar mikroskopta incelenerek mitoz bölünme evreleri gösterildi (Şekil 9). Bu deney sırasında mitoz bölünmenin önemi hakkında öğrencilere bilgiler verildi. Sorular sorularak eksik olduğu düşünülen yerlerde öğrencilere tekrar bilgiler verildi.



şekil 9. Mitoz Bölünmenin Mikroskopta İncelenmesi

### Atık Su Örneğinde Mikroskopik Canlıların İncelenmesi

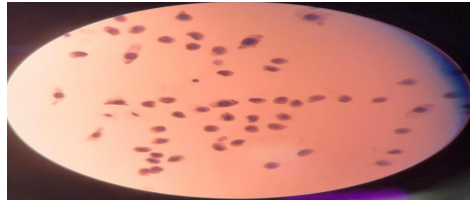
Bu deneyde, atık su örneğinin nasıl hazırlanacağı hakkında bilgi verildi. Hazırlanan örnekler mikroskop altında incelendi (şekil 10). İnceleme esnasında bakteriler, algler gibi farklı mikroorganizmalar görüldü. İnceleme esnasında bu mikroorganizmaların boyutları, şekilleri ve yapıları hakkında öğrencilere bilgi verildi. Bu deney sayesinde öğrenciler mikroskopik canlılar hakkında bilgi sahibi oldu ve mikroskopik dünyayı tanıdı.



şekil 10. Atık Suda Mikroorganizmaların Mikroskop Görüntüsü

### Hazır Preparatlarda Mayoz Bölünme Evrelerinin Gösterilmesi

Bu deneyde öğrencilere hazır preparatlarda mayoz bölünmenin farklı evreleri gösterildi (şekil 11). Mayoz bölünmede görülmesi gereken görüntüler hakkında önceden bilgi verildi. Hangi evrede kromozomların nasıl konumlandığı hakkında bilgiler verildi. Bu bölünmelerde gerçekleşen crossing-over işleminin ne olduğu, nasıl olduğu, neden önemli olduğu hakkında bilgiler verildi. Hangi hücrelerin mayoz bölünme geçirdiği anlatıldı.



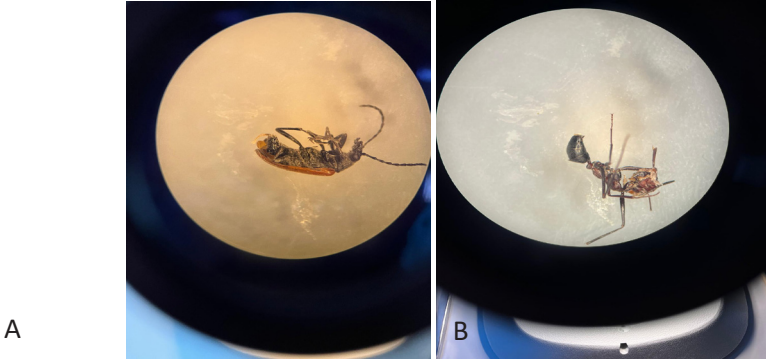
şekil 11. Hazır Preparattan Mayoz Bölünme İncelenmesi

### Stereo Mikroskopunda Üç Boyutlu Olarak Canlıların İncelenmesi

Öğrencilerle birlikte okul bahçesinden toplanan yaprak, kozalak, böcek gibi materyallerin stereo mikroskobunda üç boyutlu görüntüleri öğrencilere gösterildi (Şekil 12 ve 13).



Şekil 12. Stereoda İncelemek İçin Öğrencilerin Topladıkları Materyaller



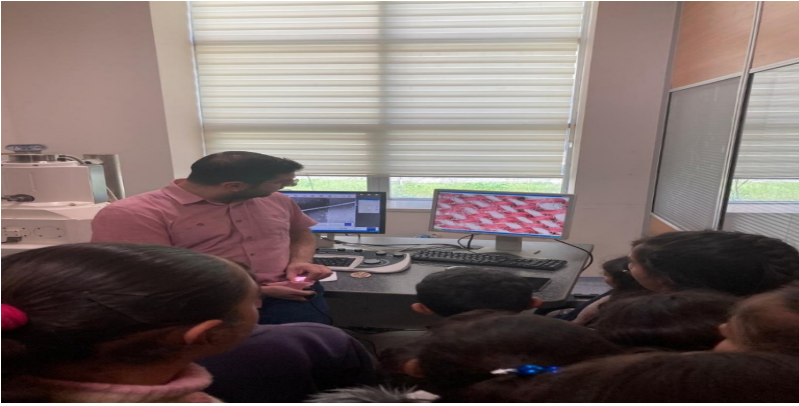
Şekil 13. Stereo Mikroskopta A) Böcek İncelemesi, B) Karınca İncelemesi

### Elektron Mikroskobunda İnceleme

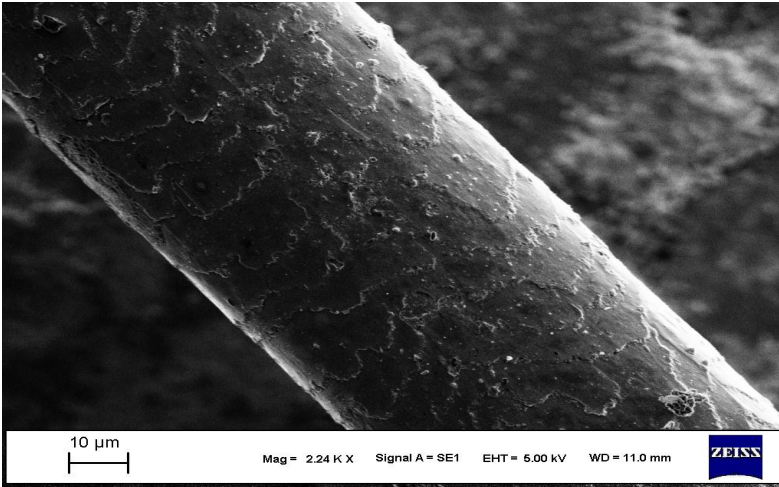
Bakımlı Ortaokulunun tüm sınıfları, Harran Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜBTAM)'nde, önce seminer salonunda elektron mikroskobunun yapısı ve çalışma alanı ile ilgili bilgilendirildiler (Şekil 14). İncelenen örneklerin ne kadar küçük yapıda olduğunu ifade etmek için nano boyut kavramı anlatıldı. Elektron mikroskobu altında cerrahi maske, dişlerdeki bakteriler, saç teli, kıyafet dokusu, kafa derisi incelendi (Şekil 15-17).



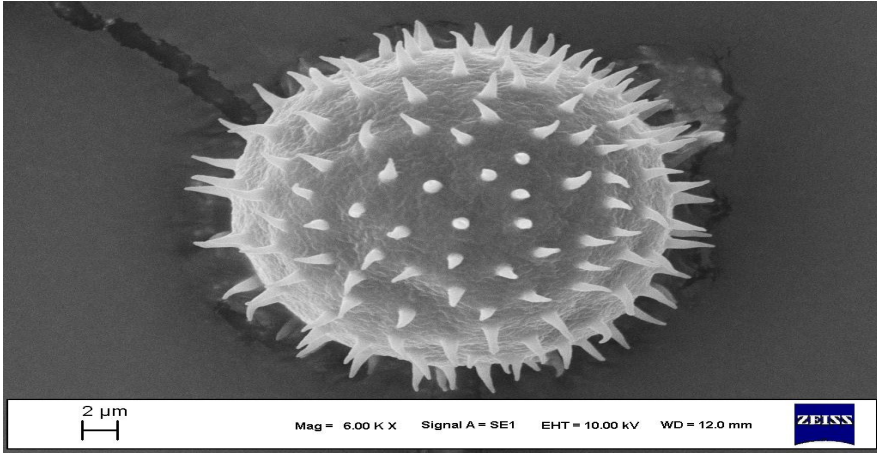
şekil 14. Harran Üniversitesi Bilim Ve Teknoloji Uygulama Ve Araştırma Merkezi (HÜBTAM)'nde Elektronik Mikroskopunun Anlatılması



şekil 15. Elektronik Mikroskopunda Gümlek Dokusunun İncelenmesi



şekil 16. Elektronik Mikroskopunda Saç Teli İncelenmesi



Şekil 17. Elektron Mikroskobunda Polen İncelenmesi

### Genetik Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi

Bakımlı Ortaokulunda teorik ve uygulamalı olarak eğitimler verilmeden önce ilk anket ve eğitimler verildikten sonra son anket uygulaması yapıldı. Anket verilerinin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğine bakıldı. Yapılan anket ve veri seti değerleri Shapiro Normality Test sonuçlarına göre normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Normal dağılım gösteren verilere parametrik bir test olan eşleştirilmiş-T testi yapıldı.

Yapılan istatistikler sonucunda Bakımlı Ortaokul sınıflarının (5/A, 6/A, 7/A, 8/A) anket ortalama sonuçları, t ve p değerleri Tablo 1’de görülmektedir. Her sınıfın başarı düzeyinde artış olduğu ve okulun başarı düzeyinin ise yaklaşık %35 olarak arttığı gözlenmiştir.

Tablo 1. Bakımlı Ortaokulu Sınıf Bazında Not Ortalamaları, t ve p değerleri

| Sınıflar | Öğrenci Sayısı | Anketler  | Anket Ortalaması | t Değeri | p Değeri              |
|----------|----------------|-----------|------------------|----------|-----------------------|
|          | 26             | İlk Anket | 20,11            | 7,32     | $1,1 \times 10^{-7}$  |
|          |                | Son Anket | 48,03            |          |                       |
|          | 21             | İlk Anket | 15,54            | 12,91    | $1,8 \times 10^{-11}$ |
|          |                | Son Anket | 57,45            |          |                       |
|          | 25             | İlk Anket | 29,96            | 11,72    | $1,1 \times 10^{-11}$ |
|          |                | Son Anket | 76,3             |          |                       |
|          | 23             | İlk Anket | 48,3             | 8,36     | $2,8 \times 10^{-8}$  |
|          |                | Son Anket | 75,86            |          |                       |

## TARTIŞMA

Bir ülkenin gelişiminde fen bilimlerının öneminin farkına varan ülkeler fen eğitiminin niteliğini arttırmak için ilgili programlarını geliştirme, geliştirilen programların uygulanması için elverişli öğretim ortamı oluşturma ve bu sürecin işleminde anahtar görevi gören en uygun yöntemin seçilmesi üzerine uğraş vermektedirler (Ayas, 1995:149-150). Bu çalışmada da, öğrencilere fen bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri kalıcı hale getirmeleri, güncel hayatla fen bilimlerini bağdaştırmaları ve ileriye dönük çalışmalar açısından öğrencilerin ufkunu genişletmek hedeflendi.

Kara (2023:14-28) çalışmasında, nükleotid, gen, kromozom, DNA'nın yapısı, DNA'nın eşlenmesi gibi soyut kavramları pedagojik analogik modeller kullanarak öğrencilerin daha kalıcı öğrenmelerini amaçlamıştır. Araştırmacı günlük hayattan malzemelerin yer aldığı "Mandallarla DNA Modeli" etkinliğini tasarlamış ve öğrencilere uygulamalı eğitim vermiştir. Yapılan istatistik değerlendirmeler sonucunda son testin anlamlı bir şekilde ilk testten farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrenciler, yaptıkları etkinlik sayesinde konuyu daha iyi anladıkları ve etkinliği öğretici bulduklarına yönelik olumlu görüş bildirmişler. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun yaptıkları etkinliği eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki çalışmada da öğrencilerin kavram yanılığını engellemek ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bakımlı ortaokulunda yapılan çalışmada öğrencilerle deney düzenekleri kuruldu, hazır preparatlar ve doğadan topladıkları örnekler mikroskop yardımıyla incelendi. Ayrıca, Bakımlı ortaokulu öğrencileri, Harran Üniversitesi laboratuvarlarına (HÜBTAM) getirilerek elektron mikroskopunda deney yapmaları, öğrencilerin hem ilgi odaklarını hem de duygu, düşünce ve fikirlerini değiştirmiştir. Böylece öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmaları sağlanmıştır.

Fen eğitiminde anlamlı ve kalıcı bir öğrenme modeli oluşturmak çoğu zaman öğretmenlerin zorlandığı bir konudur. Fen bilimleri günlük yaşamla her ne kadar iç içe olsa da öğrenciler derslerde öğrendikleri bilgileri nerede nasıl kullanacaklarını bilmemektedirler. Erdoğan Karaş ve Gül (2019:30-45) yaptıkları çalışmada 7.sınıf "Hücre ve Bölünmeler" ünitesinin öğretiminde yaşam temelli öğrenme modeline dayalı REACT stratejisini öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ile fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisini incelemek amacıyla uygulamışlardır. Çalışma sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamış ve REACT stratejisine dayalı öğretimin tutumlar üzerine fazla bir etki yaratamadığı ortaya konulmuştur. Bakımlı ortaokul örneğinde ise görsel ve uygulamalı eğitimden sonra her sınıf düzeyinden öğrencilerin başarı düzeyinin arttığı gözlemlenmiştir.

Yoğurtçu (2021:1-2), hücre terimi ile ilgili lise öğrencilerinin algılarını ve kavram yanlışlarını belirtmek ve hücre konusunun önemini ortaya koymak için bir çalışma yapmıştır. Çalışmada veri toplamak için kelime ilişkilendirme testi, çizme-yazma tekniği, metafor tekniği ve açık uçlu sorular kullanmıştır (Yoğurtçu, 2021:43-107). Elde edilen sonuçlara göre, lise öğrencilerinin bilişsel yapılarının bir seviyeye kadar yeterli olduğu fakat öğrencilerin soyut kavramları anlamlandırmakta zorlandıkları ortaya koyulmuştur. Bakımlı ortaokulu çalışmasında, ezberci öğretimden uzaklaşıp bilgilerin kalıcı olmasını sağlamak, kavram yanlışlarını önlemek ve soyut kavramların anlamlı bir şekilde öğrenilmesini sağlamak amacıyla öğrencilere mikroskop aracılığıyla uygulamalı deneyler yaptırılıp, video ve posterlerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin kavramakta zorlandığı mikroskobik canlılar, hücre kısımları, hücre bölünmeleri, hücre organelleri, DNA ve genetik kod gibi soyut kavramların kalıcı olarak öğrenilmesinde yapılan uygulamalı çalışmaların öğrencileri kavram yanlışlarından kurtardığı ve bilgi düzeylerine olumlu bir şekilde etki ettiği yapılan istatistiksel analizler sonucunda gözlemlenmiştir.

Erbil ve ark. (2022:321-341), bilim kampının öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ve bilim kavramına bakış açılarına etkisini incelemiştir. Projeye katılımcı olarak Karamanda 8. sınıfta olan toplam 26 öğrenci alınmıştır. Bakımlı ortaokul projesi ise, Şanlıurfa iline bağlı köyde bulunan bir ortaokulda tüm sınıflar alınarak (toplam 95 kişi) yapılan bir projedir. Her iki çalışmada da ortaokul öğrencilerinin yapılan etkinliklere doğrudan katılarak bilimsel bilgiyi elde etmeleri ve etkinlikte bulunmaları, araştırma-inceleme ve sorgulamaya dayalı fen çalışmalarını yapmaları hedeflenmiştir. Bilim fuarları ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine ve konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olmuştur. Bu çalışmalar doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin konuları daha iyi kavramaları açısından uygulamalı sınıf içi veya sınıf dışı programlar önerilebilir. Keskin ve Özel (2022:870-886) yaptıkları çalışmada, 4006 kodlu TÜBİTAK Bilim Fuarlarının ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada Manisa ili Alaşehir ilçesinde ortaokul 6, 7 ve 8. sınıflardan 44 deney ve 44 kontrol grubu seçilmiş, deney grubunda bulunan öğrenciler TÜBİTAK bilim fuarına katılmak için proje geliştirmişlerdir. Proje konusu öğretmen tarafından seçilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler gruplara ayrılmış ve okula devam ederken aynı zamanda öğle aralarında projelerine zaman ayırarak öğretmenler gözetiminde projeler yapılmıştır. Bilim fuarında proje sunumu için ise öğrencilerden pano hazırlanması istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise sadece derslerine devam etmişlerdir. Eşleştirilmiş t testi sonuçlarına göre deney grubunun daha başarılı olduğu gözlenmiştir. İki çalışmanın da ortak yanı ortaokul öğrencilerini bilimsel sürece dahil etmek ve uygulamalı eğitimlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisini göstermektir. Şanlıurfa Bakımlı ortaokul



kulunda yapılan çalışmada, ortaokulun tüm sınıflarından toplam 95 öğrenci ele alındı (Tablo 1) ve öğrencilere mikroskop ve genetik konularında yapılan uygulamalı eğitim sonucunda öğrencilerin başarı düzeylerinde %35'lik bir artış gözlemlendi.

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin canlıları sınıflandırma düzeylerini ve oluşan kavram yanlışlarını araştıran bir çalışmada, nicel ve nitel veriler birlikte kullanılmıştır (Gülen, 2020:1053). Çalışma sonucuna göre öğrencilerin yaşlarına ve akademik bilgilerine bağlı olarak da sınıflandırmaları tam olarak yapamadıkları, yanlış yaptıkları gözlemlenmiştir. Gülen (2020:1060), öğrencilerin kavram yanlışlarını önlemek ve sınıflandırmayı doğru yapmaları amacıyla uygulamalı eğitimleri önermiştir. Benzer durum, Saka ve Akdeniz (2005:129-141) tarafından yapılan çalışmada birçok genetik terimi (DNA, kromozom, çaprazlama ve klonlama gibi) için de önerilmiştir. İlgili terimleri öğrenmek için öğretmen adaylarının bilgisayar destekli materyallerden yardım almasının başarıyı arttırdığı ortaya konulmuştur.

DNA, RNA, gen, kromozom, nükleotid kavramları öğrenilirken öğrencilerin çoğunlukla zorlandıkları gözlemlenmiştir. Emre ve Bahşi (2006:70-71), öğrencilerin biyoloji konularında olduğu gibi hücre bölünmeleri konusunda da bazı kavram yanlışlarına düştüğünü belirtmektedir. Atılboz (2004:148) ise yaptığı çalışmada, öğrencilerin genellikle genetik ve bölünmeler ile ilgili birçok konu da (kromozom-DNA ilişkisi, mitoz ve mayoz bölünme sonucu oluşan hücrelerin kromozom yapısı, diploid-haploid hücre kavramı, mitoz ve mayoz bölünme sonucu oluşan hücre sayısı, homolog kromozom, kardeş kromatit kavramları, mitoz ve mayoz bölünmede gerçekleşen olaylar gibi) anlama güçlükleri çektikleri ve kavram yanlışlarına sahip olduklarını tespit etmiştir. Bakımlı ortaokulu öğrencilerinin de bu yanlışlamalara düştüğü, verilen teorik eğitimlerin uygulama ile desteklenmediği sürece öğrencilerin bu kavramları öğrenmekte zorluk çektikleri gözlemlenmiştir. Fen bilimleri dersinin teknoloji destekli eğitim ile işlenmesi soyut kavramların daha iyi anlaşılması, doğal olayların görsel yönden çeşitli etkinlikler ile anlatılması öğrencilerde görsel öğretim zenginliği sağlamaktadır (Yiğit, 2014:442-459). Yapılan bu çalışmaların ve Bakımlı ortaokulunda yürütülen proje sonucunda öğrencilerin genetik ve biyolojide bulunan soyut kavramları kalıcı hale getirmeleri için uygulamalı eğitimlere ihtiyaç duyduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin bu kavramlar hakkında öğrencilere teorik eğitimin yanında uygulamalı eğitimler vermesi, öğrencilerin aslında günlük yaşamda karşılaştıkları birçok olayın fen bilimleri alanını ilgilendirdiğini öğrenmesi, bu eğitimlerin öğrencilerde kalıcı olması açısından önemlidir.

MEB'in yayımladığı müfredata göre öğrenciler genetik ile ilgili birçok kavram ve terim (DNA, replikasyon, mutasyon, kalıtsal hastalıklar, RNA, genetik mühendisliği ve biyoteknoloji gibi) ile karşı karşıya gelir (MEB, 2018:48). Kavram yanlışları ise öğrencilerin bu kavramları öğrenmesini engeller. Ça-

kır (2023:1-33), İzmir ilinde bir Anadolu Lisesi'nde ortaöğretim öğrencilerinin genetik konusuna ilişkin kavramsal anlama düzeylerini ve kavram yanlışlıklarını belirlemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Veri toplama amacıyla öğrencilere genetik kavramların bulunduğu testler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin nükleotid, DNA, gen, kromozom yapıları arasındaki bağlantıyı açıklamakta zorlandıkları ve mutasyon, genetik kod, kodon kavramlarını açıklamakta kavram yanlışlıklarına düştükleri gözlemlenmiştir. Bakımlı ortaokul örneğinde, öğrencilerin genetik kavramlarını tam olarak kavrayamadıkları yapılan ön-test sonuçlarında görüldü. Bu problemi çözmek amacıyla mikroskop, poster ve video yardımıyla öğrencilerin bu kavramları daha iyi anlamaları sağlanmaya çalışıldı. Hazır preparatlar yardımıyla hücre bölünmeleri ve kromozom yapıları öğrencilere uygulamalı olarak gösterildi. Çakır (2023:114-127), çalışması sonucunda öğrencilerdeki kavram yanlışlığının öğretmene ve öğrenim şekline bağlı olduğunu belirtmiştir.

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), eğitimi ABD, Türkiye ve birçok Avrupa ülkesinde uygulanan bir eğitim sistemidir. Bu sistem fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının birbiriyle entegre bir şekilde öğrencilere öğretilmesini amaçlar. Okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretimde bulunan bütün öğrencilere bu sisteme göre eğitim verilebilir. Dünya genelinde artan teknolojik gelişmeler ve kaynakların azalması nedeniyle ülkeler birbirleriyle teknolojik gelişmişlik yarışına girmiştir, bu nedenle ülkeler eğitim politikalarında yenilikler yapma ihtiyacı duymuştur. Burada amaç, toplumdaki farklı derecelerde bulunan çocuklara kaliteli bir eğitim vermek. Böylece imkansızlıklarla karşılaşan çocukların potansiyellerini ortaya çıkartmak mümkün olmuştur. Özellikle ABD'de birçok eyalette STEM okulları açılmış ve bu okullara sadece başarılı öğrenciler değil aynı zamanda sosyoekonomik açıdan zorluk çeken öğrenciler de alınarak teşvik etmek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın diğer bir amacı ise fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında eğitime ve kariyere ilgi duyacak öğrenci sayısını genişletmektir (Akgündüz ve Ertepinar, 2015:10-27). Bakımlı Ortaokulu'nda fen laboratuvarı yapılacak boş bir sınıf yoktu, köy okulunda bulunan bu öğrencilerin bu nedenden kaynaklı fen eğitimini yetersiz almalarını engellemek amacıyla proje farklı bir fikirle gerçekleştirildi. Projede yapılan teorik ve uygulamalı eğitimlerle öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkartarak, öğrenciler fen, teknoloji, matematik ve mühendislik alanlarında kariyerlerini ilerletmeleri için yönlendirildi. Ayrıca uygulamalı eğitimlerle el becerisi kazanmaları sağlanıp her zaman kullanabilecekleri bir gezici laboartuvar ve mikroskop sağlandı. Yapılan ön test ve son test istatistiklerinde okul genelinde %35'lik bir artış gözlemlenmiştir. Bu durum öğrencilerin derste gördükleri teorik bilgileri uygulamalı eğitimlerle desteklediklerini ve akademik başarı sağladıklarını göstermiştir.

## SONUÇ

Proje kapsamında Bakımlı Ortaokuluna Fen bilgisi dersinde (özellikle biyoloji alanında) kullanabilecekleri taşınabilir bir laboratuvar yapıldı. Bu laboratuvarın nasıl kullanılması gerektiği, dikkat edilmesi gereken kurallar öğretildi. Bu proje kapsamında öğrenciler mikroskobun ne olduğunu gördüler ve nasıl kullanmaları gerektiğini öğrendiler. Bunun yanında farklı mikroskop çeşitlerini gördüler ve onlarla da incelemeler yaptılar. Öğrenciler deneylere katılarak preparat hazırlamayı, hazırlanan preparatları mikroskopta incelemeyi öğrendiler. Preparat hazırlarken hangi malzemelerin neden kullanıldığını öğrendiler. Öğrencilere uygulamalı ve teorik olarak verilen bilgilerin ne kadar akılda kalıcı olduğunu ve bilgilerin ne kadar öğrenildiğini anlamak amacıyla proje başlangıcında ve bitişinde anket uygulaması yapıldı.

Yapılan istatistiksel analizde 5. sınıfların başarı yüzdeleri %28, 6. sınıfların başarı yüzdeleri %42, 7. sınıfların başarı yüzdeleri %46 ve 8. Sınıfların başarı yüzdeleri %27 oranında artmıştır. Normalde başarı yüzdelerinin 5. sınıflardan 8. sınıflara doğru artması beklenir. Ortaokul son sınıf öğrencilerinin ilgi alanları ve sosyal çevreleri ders dışı etkinliklere yöneldiği için ve 8. sınıflar proje kapsamında anlatılan konuları daha önceden de gördükleri için ilk sınav notları daha yüksekti bu yüzden de çok fazla artış olmamış gibi görünüyor. Okul genelinde başarı oranı %35 şeklinde artmıştır. Yapılan teorik ve özellikle de uygulamalı çalışmaların öğrencilerin başarılarına etkisi olumlu yönde olmuştur. Projenin yukarıda belirtilen sonuçlarına göre aşağıdaki önerileri yapmak kaçınılmaz olmuştur.

Her eğitim-öğretim döneminin başında öğrencilere bir ilk anket ve dönem sonunda yine aynı soruları içeren bir son anket yapılarak öğrencilerin o dönem ki genel ve/veya derse bağlı bilgi düzeyleri ölçülebilir. Dönem içinde özellikle uygulamalı çalışmaların yapılması öğrencilerin öğrenmesi açısından çok önemlidir. Bu yüzden teorik bilgilerin yanında mutlaka uygulamalı olarak çalışmalar yapılmalı ve teorik olarak verilen bilgiler pekiştirilmelidir. Bu uygulamaların yapılması için her okulda aktif olarak kullanılan bir mikroskop, mikroskobun yanında preparat hazırlamak için gerekli malzemeler de bulunmalıdır. Bunların yapılması için okulda bir laboratuvar ortamı yoksa bu projedeki gibi gezici ve çok yer kaplamayan bir laboratuvar üzerinde de bütün çalışmalar yapılabilir. Bütün bunların yapılması öğrencilerin daha istekli çalışmalarını, yapılan etkinliklere aktif bir şekilde katılmalarını ve yaptıkları çalışmanın daha etkili bir şekilde öğrenilmesini sağlar.

## TEŞEKKÜR

**Bu projeyi 23085 numarası ile destekleyen Harran Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine teşekkür ederiz.**

## KAYNAKÇA

1. Akgündüz, D., & Ertepinar, H. (2015). STEM Eğitim Türkiye Raporu, Aydın Üniversitesi, İstanbul.
2. Atılboz, N. G. (2004). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Mitoz ve Mayoz Bölünme Konuları İle İlgili Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3).
3. Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 149-155
4. Benzer, E., & Demir, S. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mikroskop Kullanım Bilgilerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 10, (3), 1-21.
5. Çakır, Ö. (2023). Ortaöğretim Öğrencilerinin Genetik Konusuna İlişkin Kavramsal Anlama Düzeylerinin Değişimi: Boylamsal Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
6. Emre, İ., & Bahşi, M. (2006). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Hücre Bölünmesiyle İlgili Kavram Yanılgıları, Fırat Üniversitesi, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, Elazığ.
7. Erbil, D. G., Yılmaz, E., Şentürk, C., Çevik, M., vd. (2022). Bir Bilim Kampının Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerine ve Bilim Kavramına Bakış Açıklarına Etkisinin İncelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10(2), 321-352.
8. Erdoğan Kardeş, Ö., & Gül, Ş. (2019). 'Hücre ve Bölünmeler' ünitesinin REACT stratejisiyle öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin tutum ve motivasyonuna etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (13), 30-50.
9. Ertan Gündüz, N., (2022), Ortaokul Öğrencilerinin Mikroskopik Canlılar Hakkındaki Düşünceleri, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
10. Gülen, S. (2020). Beşinci sınıf öğrencilerinin canlıları sınıflandırma düzeylerinin belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), Bolu.
11. Kara, F. (2023). Fen Öğretiminde Pedagojik ve Analogik Model Kullanımı: Mandallarla DNA Modeli, *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, Cilt 13, Sayı 1, (14-28), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
12. Karakoç, Z., Ketani, M. A., & Ketani, Ş. (2016). Mikroskopların çalışma mekanizması ve çeşitleri, *Dicle Üniversitesi Veterinerlik Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-6.
13. Kardeş, Ö. E., & Gül, Ş. (2019). 'Hücre ve Bölünmeler' Ünitesinin React Stratejisiyle Öğretiminin Tutum ve Motivasyona Etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 30-50.
14. Kuzu, İ. Y. (2019). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 38-47.

15. Keskin, D., & Özel, M. (2022). 4006 Kodlu Tübitak Bilim Fuarlarının Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 870-886.
16. Koca, A. (2024). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin laboratuvar kavramına ilişkin metaforik algıları. *Bilim Armonisi Dergisi*, 6(2), 60-68.
17. Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim klavuzu, Gaziantep Üniversitesi Tıp Fakültesi Biyoistatistik Anabilim Dalı, Gaziantep.
18. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). Biyomedikal cihaz teknolojileri (mikroskoplar). Ankara.
19. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
20. Özhilal, F., Demirkol, M., & Kurt, Y. (2023). Mikroskopla yapılan genetik uygulamaların başarı düzeyine etkisi: İncirli Ortaokulu örneği. *Eğitim Bilimlerinde Araştırma ve Değerlendirmeler*, 14(299-322).
21. Saka, A., & Akdeniz, A. R. (2006). Genetik konusunda bilgisayar destekli materyal geliştirilmesi ve 5e modeline göre uygulanması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 129-141.
22. Yiğit, N. (2014). Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi (14 Baskı), (Ed. Salih Çepni), Pegem Akademi, Ankara.
23. Yoğurtçu, A. (2021). Lise Öğrencilerinin Hücre Konusundaki Kavramsal Yapıları, Metaforik Algıları ve Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

### **EK-1: Anket Çalışması**

**Aşağıdaki klasik, boşluk doldurma, eşleştirme ve çoktan seçmeli soruları uygun cevaplarla cevaplayınız.**

Aşağıdaki klasik sorulara uygun cevapları yazınız.

1. DNA'nın yapısı nasıldır?

2. Neden mikroskop kullanırız?

Aşağıdaki boşluklara uygun cevapları yazınız.

3. Mikroskopik canlıları görmemizi sağlayan alete ..... denir.

4. Gelişmiş bir hücre üç temel kısımdan oluşur. Bunlar sitoplazma, ..... ve ..... 'dır.

5. Mitoz sonucu oluşan hücreler ..... ve kalıtsal özellikler bakımından birbirinin aynısıdır

6. Hücre bölünmesi öncesinde DNA miktarının iki katına çıkmasına ..... denir.

7. Mayoz sonucu n kromozomlu ..... yeni hücre oluşur.

8. Aşağıdaki eşleştirmeleri yapınız.

a) Hücre                      Canlılarda kalıtımı sağlayan genetik birimlerdir.

b) DNA                      Canlının canlılık özelliklerini taşıyan, yapı ve görev bakımından en küçük parçası.

c) Mitoz                      Canlı organizmaların tüm genetik özelliklerini taşıyan molekül.                      Deoksiribo nükleik asit.

d) Kromozom                      Tek hücrelilerde üremeyi, çok hücreli canlılarda büyüme ve gelişmeyi sağlayan hücre bölünmesi.

9. Deoksiriboz şeker, fosfat ve organik bazdan oluşan DNA'nın yapı birimine verilen ad aşağıdakilerden hangisidir?

a) Gen    b) Nükleotid

c) Kromozom                                      d) Adenin

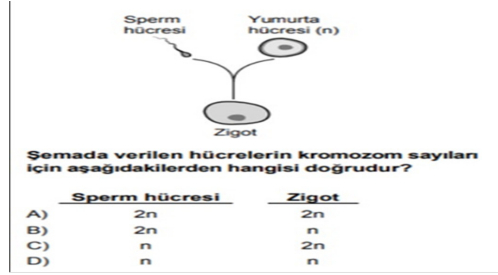
10. Aşağıdakilerden hangisi n¼kleotidlerin yapısında bulunan azotlu organik baz çeşitlerinden biri değildir?

- a) Guanin b) Sitozin c) Fosfat d) Timin

11. Aşağıda mikroskopta ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- a) T¼m canlılar mikroskopta incelenebilir.  
 b) Cisimlerin g¼r¼nt¼s¼n¼ y¼zlerce kez b¼y¼t¼r.  
 c) G¼zle g¼r¼lemeyen canlıların g¼r¼lmesini sağlar.  
 d) Merceklerden oluşur.

12.



13. Fen bilimleri dersinde bitki ve hayvan h¼crelerini karşılaştıran ¼retmen sınıfta bir oyun oynatır. ¼ğrencilerin her doğru ¼nerme için yeşil, her yanlış ¼nerme için kırmızı kart g¼stereceęini açıklar. Oyunu oynayan Ali aşağıdaki ¼nermeler için sırasıyla hangi kartları g¼stermelidir?

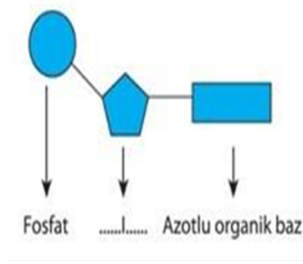
H¼cre çeperi bitki h¼crelerinde bulunur.

Hayvan h¼crelerinde kloroplast bulunmaz.

Bitki h¼creleri yuvarlaktır.

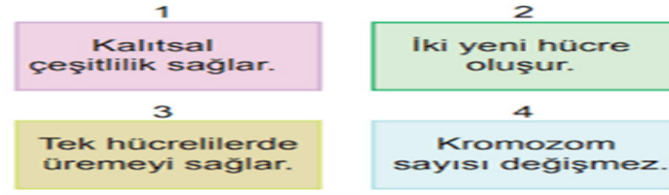
- a) Kırmızı-Yeşil-Kırmızı b) Yeşil-Yeşil-Kırmızı c) Kırmızı-Yeşil-Yeşil  
 d) Yeşil-Kırmızı-Kırmızı

14.



Yukarıda DNA'nın yapısının verildiği görselde boşluğu uygun kelime ile doldurunuz.

15.



Yukarıda mitoz bölünme ile ilgili verilen bilgilerden hangisi veya hangileri doğrudur?

a) Yalnız 1

b) 2 ve 3

c) 2, 3 ve 4

d) 2 ve 4



# Bölüm 5

## HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRILMALI GENEL BİR DEĞERLENDİRME

*Ümit GÖZEL<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı, [umit.gozel@adu.edu.tr](mailto:umit.gozel@adu.edu.tr),  
ORCID:0000-0002-6391-0998

## 1. Giriş

Hayat Bilgisi dersi, ilkokul öğrencilerinin yaşam becerilerini kazanmaları, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemeleri amacıyla Türkiye’de yıllar içinde çeşitli değişimlere uğramıştır. Bu dersin öğretim programında yapılan değişiklikler, eğitim politikalarının bir yansıması olarak görülmektedir. İlk kez 1926 programında uygulamaya konan Hayat Bilgisi dersi, zamanla ülkenin eğitim ihtiyaçlarına göre yenilenmiş ve güncellenmiştir. Bu çalışmada 2005, 2009, 2015 ve 2018 yıllarında uygulamaya alınan Hayat Bilgisi öğretim programının içerik ile amaçları karşılaştırılacak ve dersin gelişimi ele alınacaktır.

2005 yılında uygulamaya konan Hayat Bilgisi programı, öğrencilerin kişisel, sosyal ve çevresel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim programı sunmuştur. Bu dönemde, öğrencilerin günlük yaşamla ilgili bilgi edinmeleri, temel beceriler kazanmaları ve çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmaları hedeflenmiştir. Ayrıca, insan hakları, çevre bilinci gibi temel değerlerin öğretilmesine yönelik de bir yaklaşım benimsenmiştir.

2005 programının temel hedeflerinden biri, öğrencilerin çevrelerine karşı sorumluluk geliştirmeleri ve toplumsal normlara uygun davranışlar kazanmalarıydı. Ders, öğrencileri sosyal sorumluluk ve çevre bilinci konusunda bilinçlendirmeyi amaçlamıştır. Ancak, içerik açısından daha genel ve geniş bir perspektife odaklanılmış, uygulama kısmında ise sınırlı alan bırakılmıştır.

2009 yılında yapılan öğretim programı ile birlikte Hayat Bilgisi dersinde daha derinlemesine bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yılki programda, öğrencilerin bireysel becerilerinin yanı sıra sosyal sorumlulukları ve çevreye duyarlı olmaları gerektiği vurgulanmıştır. 2005 programına kıyasla, daha interaktif bir öğrenme modeli benimsenmiş ve öğrencilerin daha fazla katılım göstermeleri teşvik edilmiştir.

2009 programı, aynı zamanda öğrencilerin günlük yaşamla ilgili sorunları çözme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan etkinlikler içermektedir. Bu dönemde, öğrencilerin sadece bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda bu bilgileri pratikte nasıl kullanacakları da ön planda tutulmuştur. Ayrıca, öğrencilere insan hakları, demokrasi, sağlık gibi temel kavramların öğretilmesi, dersin içeriğini daha kapsamlı bir hale getirmiştir.

2015 yılı öğretim programında ise daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir. Eğitimde bireysel farklar gözetilerek her öğrencinin kendi hızında ve öğrenme tarzına uygun şekilde ders içeriği sunulmuştur. Ayrıca, 2015 programı daha fazla beceriye dayalı bir yaklaşımı benimsemiş, öğrencilerin problem çözme, iletişim kurma ve takım çalışması gibi beceriler kazanmaları amaçlanmıştır.

Bu dönemde, Hayat Bilgisi dersinin öğrencilerin sosyal ve duygusal ge-

lişimlerine odaklanarak onları daha özgüvenli, kendine güvenen bireyler olarak yetiştirmeyi hedefleyen bir yapıya büründüğü görülmektedir. Ders, sadece bilgi aktarımından çok, öğrencinin kişisel gelişimini de desteklemeyi amaçlayan bir eğitim süreci sunmuştur.

2018 yılı itibariyle Hayat Bilgisi öğretim programında daha kapsamlı ve entegre bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu dönemde, öğrencilerin sadece bireysel gelişimleri değil, aynı zamanda toplumsal sorumlulukları ve çevresel duyarlılıkları üzerinde de durulmuştur. 2018 öğretim programı, STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) gibi disiplinler arası öğrenme modellerini hayata geçiren bir yaklaşım sunmuş, öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır.

Bu dönemde, öğrencilere sadece akademik bilgiler verilmekle kalmamış, aynı zamanda iş hayatı, liderlik gibi konularda da farkındalık kazandırılması hedeflenmiştir. 2018 programı, öğrencilerin yaşam becerileri kazanarak hem kişisel hem de toplumsal olarak daha bilinçli bir birey olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır.

2005 ve 2009 yıllarındaki programlar daha çok bilgi aktarımına dayalı bir yaklaşımı benimsemişken, 2015 ve 2018 yıllarında öğrencilerin beceri geliştirmelerine odaklanılmıştır. 2005 ve 2009 öğretim programları, öğrencilere genel bir bilgi birikimi sunmayı hedeflemişken, 2015 ve 2018 öğretim programlarında, öğrencilerin bu bilgileri nasıl uygulayacakları, günlük yaşamda nasıl kullanacakları ön plana çıkmıştır. 2018 yılına gelindiğinde, STEM gibi daha modern yaklaşımlar ve iş dünyasına hazırlık gibi pratik beceriler de öğretim programına dahil edilmiştir.

Hayat Bilgisi dersi, yıllar içinde büyük bir değişim göstermiştir. İlk başta temel bilgilerin öğretildiği bir ders olarak başlayan bu süreç, zamanla öğrencilere yaşam becerileri kazandırmayı amaçlayan bir öğretim programına dönüşmüştür. Bu değişim, eğitim politikalarının güncel ihtiyaçlara göre şekillendiğini ve derslerin daha katılımcı, beceri odaklı bir yapıya kavuştuğunu göstermektedir. 2005'ten 2018'e kadar olan süreçte, öğrencilerin gelişen ihtiyaçları doğrultusunda programın içerik ve uygulama biçiminde önemli değişiklikler yapılmış, daha kapsamlı bir eğitim süreci ortaya çıkmıştır.

## 2. Cumhuriyetten Günümüze Hayat Bilgisi Dersinin Tarihi Gelişimi

İlkokul programlarında, 1924 yılı itibariyle başlayan ve sırasıyla 1926, 1936, 1948, 1962 (Taslak Programı), 1968, 1997, 2005, 2012, 2017 (Taslak Programı), 2018 ve 2024 yıllarında gerçekleştirilen kapsamlı yeniden yapılanmalar gözlemlenmiştir. Bu yenilemeler, 1968 Programı dâhil olmak üzere, ilkokul öğretim programındaki derslerin bir bütün olarak ele alındığı ve öğretim programında bütüncül reformların yapıldığı süreçlerdir (Tazebay, 2000). Ancak, 1980 sonrasındaki dönemde, ilkokul programındaki her bir

ders için ayrı öğretim programları geliştirilmiş ve yeniden yapılandırılmıştır. Örneğin, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi derslerin öğretim programları, birbirlerinden bağımsız olarak farklı zaman dilimlerinde yeniden düzenlenmiştir.

İlkokul programında yer alan “Hayat Bilgisi” dersinin zaman içindeki gelişimi, eğitim politikalarındaki değişimlerin ve eğitim ihtiyaçlarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. 1924 yılında başlayan ve sonraki yıllarda yapılan program yenilemeleriyle “Hayat Bilgisi” dersinin içerik ve saat dilimindeki değişiklikler, Türkiye’deki eğitim sistemindeki önemli dönüşümlerin bir göstergesidir. Bu çalışma, farklı yıllarda uygulamaya konulan ilkökuller programlarında “Hayat Bilgisi” dersinin üzerindeki değişiklikleri inceleyerek, öğretim programlarındaki evrimi ele almayı amaçlamaktadır. Tabloda görüldüğü üzere, 1924’ten 2018’e kadar geçen süreçte, dersin adı ve kapsamı değişiklik göstermiş, haftalık ders saati ise bazı dönemlerde artarken bazı dönemlerde azalmıştır. Bu değişiklikler, eğitim sistemindeki genel reformların bir parçası olarak, ilkökuller düzeyinde öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımın evrimini ortaya koymaktadır.

**Tablo 1.** Cumhuriyetten Günümüze Hayat Bilgisi Dersinin Tarihi Gelişimine İlişkin Tablo

| Program Adı                          | Hayat Bilgisi Dersi Var mı? | Dersin Adı                         | Haftalık Ders Saati |       |       |       |       |
|--------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------|---------------------|-------|-------|-------|-------|
|                                      |                             |                                    | Sınıf               | Sınıf | Sınıf | Sınıf | Sınıf |
| 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı | √                           | Tabiat Tetkiki, Ziraat, Hıfzısıhha | 3                   | 3     | 2     | 2     | 2     |
| 1926 İlkokul Programı                | √                           | Hayat Bilgisi                      | 4                   | 4     | 4     | -     | -     |
| 1936 İlkokul Programı                | √                           | Hayat Bilgisi                      | 5                   | 6     | 7     | -     | -     |
| 1948 İlkokul Programı                | √                           | Hayat Bilgisi                      | 5                   | 6     | 7     | -     | -     |
| 1968 İlkokul Programı                | √                           | Hayat Bilgisi                      | 5                   | 5     | 5     | -     | -     |
| 1997 İlköğretim Programı             | √                           | Hayat Bilgisi                      | 5                   | 5     | 5     | -     | -     |

|                                    |   |                  |   |   |   |   |   |
|------------------------------------|---|------------------|---|---|---|---|---|
| 2005<br>İlköğretim<br>Programı     | √ | Hayat<br>Bilgisi | 5 | 5 | 5 | - | - |
| 2012 İlkokul<br>Programı           | √ | Hayat<br>Bilgisi | 4 | 4 | 3 | - | - |
| 2017 Taslak<br>Öğretim<br>Programı | √ | Hayat<br>Bilgisi | 4 | 4 | 3 | - | - |
| 2018 İlkokul<br>Programı           | √ | Hayat<br>Bilgisi | 4 | 4 | 3 | - | - |

(Yazar ve Oral, 2017)

### 2.1. Dersin Süresindeki Değişiklikler:

· İlk yıllarda (1924-1968) hayat bilgisi dersinin haftalık ders saati miktarı, yıllar içinde belirli bir düzeyde istikrarlı kalmış, ancak zamanla daha az dersi kapsayacak şekilde evrilmiştir.

· Özellikle 1924 programında, ziraat ve hıfzısıhha gibi derslerin de dahil olduğu bir program varken, hayat bilgisi dersiyle ilgili saatler sınırlı tutulmuş. 1968 ve sonrası programlarda bu durum daha da belirginleşmiştir. 2012 ve sonrasındaki programlarda ise ders saati sayısındaki azalma dikkat çekicidir.

### 2.2. Hayat Bilgisi Dersinin Evrimi:

· 1924'te, hayat bilgisi dersinin yanı sıra "Tabiat Tetkiki" ve "Ziraat" gibi dersler de yer almakta, bu da o dönemde tarımsal ve çevresel bilgilerle ilgili bir eğitimi vurgulamaktadır.

· 1936'dan itibaren hayat bilgisi dersi, özellikle ilkokulda önemli bir ders olarak tanımlanmış ve haftalık ders saatleri de artmış. Bu dönemde çocuklara yönelik sosyal, kültürel ve bilimsel bilgilerin aktarılması önemli hale gelmiştir.

· 1980'lerden sonra, hayat bilgisi dersinin programındaki değişikliklerle birlikte, ders saati sayısındaki düşüş de söz konusu olmuştur. Bu düşüş, çeşitli öğretim programı yenilikleri ve modern eğitim anlayışları ile ilişkilendirilebilir.

### 2.3. Sınıf Düzeylerine Göre Değişim:

· 1924'teki programdan itibaren, sınıflara göre hayat bilgisi dersinin haftalık saati, daha üst sınıflara doğru artmakta. Bu, çocukların olgunlaşan bilişsel ve duygusal gelişimlerine bağlı olarak daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarını gösterir.

· Ancak, 2012 sonrasındaki programlarda, üst sınıflarda ders saati miktarındaki azalma, eğitimdeki farklı pedagojik yaklaşımların etkisini yansıtıyor olabilir. Yani, çocukların erken yaşlardan itibaren daha fazla öz disiplin ve araştırma becerilerine sahip olmaları gerektiği düşüncesi, bu değişimi açıklayabilir.

#### **2.4. Eğitim Politikalarındaki Yönelimler:**

· Erken Cumhuriyet dönemi (1924-1936) programlarında tarımsal eğitim, sağlık bilgisi ve çevresel bilgiler öne çıkarken, sonraki yıllarda daha çok bireysel gelişimi ve genel kültürel bilgiyi kapsayan hayat bilgisi dersi ön plana çıkmıştır. Bu, Türkiye'nin ekonomik ve toplumsal değişimlerinin, eğitim programlarına nasıl entegre edildiğini gösterir.

· 1980 ve 1990'lı yıllarda eğitim politikalarındaki dönüşüm, hayat bilgisi dersinin içeriğinde ve saatlerinde azalmaya neden olmuş olabilir. Bu değişiklik, programın uluslararası eğilimlere, modern pedagojik yaklaşımlara ve eğitimdeki yeniliklere göre şekillendiğini düşündürmektedir.

#### **2.5. Değerlendirme:**

· Tablodaki 1'deki veriler, programlarının zaman içinde toplumsal ve ekonomik gelişmelere göre şekillendiğini gösterdiğini düşündürmektedir. Eğitimdeki değişiklikler, toplumsal ihtiyaçlar, pedagojik anlayışlardaki değişimler ve teknolojinin etkisiyle yakından ilişkilidir.

· Hayat bilgisi dersinin programında zamanla görülen azalma, çocukların temel bilgileri öğrenme gerekliliği ile birlikte, daha çok deneyimsel ve proje bazlı öğrenmeye dayalı öğretim yöntemlerinin artmasını sağlayan bir eğilim olabilir.

### **3. Hayat Bilgisi Programlarındaki Kazanım, Ders Saati Ve Ünite Sayıları**

Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında yıllar içinde meydana gelen yapısal değişikliklerin sınıf düzeylerine etkisini detaylı bir şekilde analiz etmek amacıyla, 2005, 2009, 2015 ve 2018 yıllarına ait öğretim programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu bağlamda, farklı sınıf düzeylerine (1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf) göre kazanım sayısı, ders saati ve ünite sayılarındaki değişimler değerlendirilerek, programın zaman içindeki değişimi ortaya konulmuştur. Bu değişiklikler, ders saati sürelerinden ünite sayısına kadar çeşitli öğretim bileşenlerinde farklılaşmalar yaşandığını ve bunun öğrencilerin eğitim süreçlerine nasıl yansıtıldığına dair önemli ipuçları verdiğini göstermektedir. Bu bağlamda, tablo, programın evrimi ve zaman içinde eğitim hedeflerinin nasıl şekillendiği konusunda derinlemesine bir analiz yapma imkanı sunmaktadır.

Tablo 2. Hayat Bilgisi Programlarındaki Kazanım, Ders Saati ve Ünite Sayıları

| Yıllar         | 2005 |     |     | 2009 |     |     | 2015 |     |     | 2018 |     |     |
|----------------|------|-----|-----|------|-----|-----|------|-----|-----|------|-----|-----|
| Sınıflar       | 1    | 2   | 3   | 1    | 2   | 3   | 1    | 2   | 3   | 1    | 2   | 3   |
| Kazanım Sayısı | 85   | 94  | 113 | 86   | 95  | 111 | 54   | 49  | 43  | 53   | 50  | 45  |
| Ders Saati     | 180  | 180 | 180 | 180  | 180 | 180 | 144  | 144 | 108 | 144  | 144 | 108 |
| Ünite Sayısı   | 3    | 3   | 3   | 3    | 3   | 3   | 6    | 6   | 6   | 6    | 6   | 6   |

### 3.1. Kazanım Sayısı:

· **2005-2009:** Kazanım sayısının 2005'ten 2009'a kadar artması, eğitimdeki bilgi miktarının genişletildiğini ve öğrenme hedeflerinin arttığını göstermektedir. Bu artış, çocukların daha fazla beceri ve bilgi edinmesini amaçlayan program değişikliklerinin bir sonucu olabilir.

· **2009-2015:** Kazanım sayısı 2009'dan 2015'e kadar oldukça fazla bir şekilde düşmüş (111'e kadar). Bu azalma, eğitimde bilgiye dayalı değil, daha çok beceriye yönelik kazanımların ön plana çıkmasıyla ilişkili olabilir. Ayrıca, öğretim materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin değişmesi, kazanım sayısındaki bu azalmayı açıklayabilir.

· **2015-2018:** 2015'ten 2018'e kadar kazanım sayısı yeniden azalmış, özellikle 3. sınıflarda (45 kazanım) çok belirgin bir düşüş yaşanmış. Bu, programın daha minimal ve belirli alanlara odaklanan bir yapıya evrildiğini gösteriyor. Ayrıca, son yıllarda eğitimde daha az bilgiye dayalı, daha çok beceri ve değer odaklı bir yaklaşımın benimsenmiş olabileceğini düşündürmektedir.

### 3.2. Ders Saati:

· **2005-2009 ve 2009-2015:** 2005 ile 2009 yılları arasındaki değişiklikte ders saati miktarı sabit kalmış ve 180 saatte tutulmuş. Bu, kazanım sayısındaki artışın, daha fazla içerik verilmesiyle denge sağlanmaya çalışıldığını gösteriyor.

· **2015-2018:** 2015'ten 2018'e kadar ders saati miktarında bir değişim yaşanmış. İlkokul seviyesinde 180 saatten 144 saate düşüş yaşanmış. Bu, özellikle eğitimde daha odaklanmış bir yaklaşım ve belirli kazanımların verilmesi gerektiği anlayışının benimsenmiş olabileceğini gösteriyor. Ayrıca, bu değişiklik, eğitimin kalitesinin ders saati sayısından bağımsız olarak iyileştirilebileceği inancını yansıtabilir.

### 3.3. Ünite Sayısı:

· **2005-2009-2015-2018:** Ünite sayısının her dönemde sabit kaldığı (3 ünite) bir durum söz konusu, bu da eğitimin temel yapı taşlarının genellikle aynı kaldığını, ancak içeriğin zaman içinde derinleşmiş ve genişlemiş olabi-

leceğini gösteriyor. Özellikle 2015 ve sonrasında, ünitelere dair derinleşmiş bir program yerine, daha belirgin, kolay öğretilbilir ve öğrenilebilir bir yapı tercih edilmiş olabilir.

### 3.4. Eğitimdeki Değişim ve Pedagojik Yaklaşımlar:

- **2005-2009:** Bu dönemde, kazanım sayısındaki artış ve ders saatlerinin korunması, eğitimin daha geniş bir bilgi dağarcığına dayalı olduğunu ve öğrencilere daha fazla bilgi verilmeye çalışıldığını gösteriyor. Bu, öğretmen merkezli bir pedagojik yaklaşıma işaret edebilir.

- **2009-2015:** Kazanım sayısındaki düşüş, daha çok beceri ve anlayışa dayalı bir program anlayışını yansıtmaktadır. Ders saatlerinin aynı seviyede tutulması, eğitimde daha derinlemesine ve beceri temelli bir öğretim modeline geçişi anlatıyor olabilir.

- **2015-2018:** Ders saatlerinde azalma ve kazanım sayısındaki daha belirgin düşüş, eğitimde verimlilik ve etkinlik odaklı yaklaşımların arttığını düşündürmektedir. Bu dönemde, öğrencilerin daha fazla aktif öğrenme, proje bazlı çalışmalar ve eleştirel düşünme becerileriyle desteklenen bir program benimsenmiş olabilir.

### 3.5. Değerlendirme:

- **Eğitimdeki Minimalizm ve Derinleşme:** Son yıllarda, daha kısa ders saatleri ve daha az kazanım ile, eğitimde bir minimalizm anlayışı ve içerik derinliği artışı gözlemleniyor. Bu, çocukların zihinsel ve duygusal gelişimini desteklemek amacıyla eğitimin daha az, ancak daha odaklanmış ve anlamlı hale getirildiğini gösterebilir.

- **Toplumsal ve Pedagojik Yönelimler:** Eğitim programındaki bu değişiklikler, toplumsal ve pedagojik yönelimlerin bir yansımasıdır. Örneğin, 2015 sonrası eğitimde daha çok beceriye, değerler eğitimi ve sosyal sorumluluklara dayalı bir yaklaşım benimsenmiş olabilir.

Tablodaki veriler, Türkiye'deki eğitimdeki dönemin pedagojik değişimlerini ve evrimini anlamada önemli bir ışık tutuyor. Eğitimdeki değişiklikler, toplumsal ihtiyaçlara, eğitim politikalarına ve küresel eğilimlere göre şekilleniyor gibi görünüyor.

## 4. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Ünite İsimleri

Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında zaman içinde meydana gelen değişimleri analiz etmek amacıyla, 2005, 2009, 2015 ve 2018 yıllarına ait ünite başlıkları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu ünite başlıkları, programın yıllar içindeki evrimini ve eğitimde öne çıkan temaların nasıl değiştiğini ortaya koymaktadır. 2005 ve 2009 yıllarında hazırlanan programlar, temel olarak okul hayatı, aile yapısı ve günlük yaşam gibi konulara odaklanırken, 2015 ve 2018 yıllarında oluşturulan programların kapsamı genişletilmiş ve çevre



bilinci, sağlıklı yaşam ile güvenlik gibi çağdaş konulara daha fazla yer verilmiştir. Bu değişim, eğitim programlarının toplumsal sorumluluk ve çevresel farkındalık gibi günümüz değerlerine daha fazla vurgu yaparak, öğrencilere yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal ve bireysel farkındalık kazandırmaya yönelik dinamik bir yapıya evrildiğini göstermektedir. Bu bağlamda, programın dönüşümü, eğitim politikalarının zaman içindeki değişimine ve öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin nasıl farklılaştığına dair önemli bir perspektif sunan Tablo 3 ve açıklamaları aşağıdaki gibidir:

Tablo 3. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Ünite İsimleri

| 2005                             | 2009                             | 2015                         | 2018                        |
|----------------------------------|----------------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| 1. Okul Heyecanım                | 1. Okul Heyecanım                | 1. Ben ve Okulum             | 1. Okulumuzda Hayat         |
| 2. Benim Eşsiz Yuvam             | 2. Benim Eşsiz Yuvam             | 2. Ailem ve Okulum           | 2. Evimizde Hayat           |
| 3. Dün, Bugün, Yarın (MEB, 2005) | 3. Dün, Bugün, Yarın (MEB, 2009) | 3. Sağlıklı Hayat            | 3. Sağlıklı Hayat           |
|                                  |                                  | 4. Güvenli Hayat             | 4. Güvenli Hayat            |
|                                  |                                  | 5. Ülkemi Seviyorum          | 5. Ülkemizde Hayat          |
|                                  |                                  | 6. Doğa ve Çevre (MEB, 2015) | 6. Doğada Hayat (MEB, 2018) |

#### 4.1. 2005 ve 2009 Ünite İsimleri:

· 2005 ve 2009 yıllarındaki ünite isimlerinin büyük ölçüde aynı kaldığı görülmektedir. Bu yıllarda, “Okul Heyecanım,” “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” gibi başlıklar, öğrencilerin bireysel dünyası, aile yapıları ve zamanla ilgili temel kavramlar üzerine odaklanmaktadır.

· Bu başlıklar, genellikle çocukların okul hayatına uyum sürecine, aile yapısına, geçmişten geleceğe doğru olan zaman kavramına odaklanmaktadır. Bu dönemde, daha çok bireysel kimlik gelişimi, aile içindeki ilişkiler ve çocukların okul hayatındaki duygusal gelişimleri ön plana çıkmıştır.

· Eğitim programının bu döneminde, öğrencilere temel yaşam becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır.

#### 4.2. 2015 Ünite İsimleri:

· 2015 yılı itibarıyla, ünite isimlerinin çeşitlendiği ve kapsamının genişlediği görülmektedir. “Ben ve Okulum,” “Ailem ve Okulum,” “Sağlıklı Hayat,” “Güvenli Hayat,” “Ülkemi Seviyorum,” “Doğa ve Çevre” gibi başlıklar, bireysel kimlik ve çevresel sorumluluklar arasındaki bağlantıyı güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

· Bu dönemde sağlık, güvenlik, doğa ve çevre gibi konulara özel bir

vurgu yapılmıştır. Bu, toplumsal olarak sağlıklı yaşam ve çevre bilincinin artan önemine paralel bir değişim olabilir.

· Özellikle “Ülkemi Seviyorum” gibi ünite başlıkları, öğrencilerin milli değerleri ve vatani sorumluluklarını anlamalarını ve sahiplenmelerini amaçlayan bir yaklaşımın göstergesidir. Bu, toplumun çocuklardan beklediği milli bilinç ve toplumsal sorumluluk gibi kavramları öğretmeye yönelik bir pedagoji anlayışıdır.

#### 4.3. 2018 Ünite İsimleri:

· 2018’deki ünite isimlerinin “Okulumuzda Hayat”, “Evimizde Hayat”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat” gibi daha genel ve geniş bir perspektife yayıldığı görülmektedir. Bu, eğitim programında daha kapsamlı ve holistik bir yaklaşımın benimsenmiş olduğunu gösterir.

· Ünitelerin “Evimizde Hayat” ve “Okulumuzda Hayat” gibi başlıklarla daha fazla gündelik yaşam ve sosyal yaşam becerilerine vurgu yapılmaya başlanmıştır. Öğrenciler, evde ve okulda hayatı, rollerini ve çevrelerine nasıl katkıda bulunabileceklerini daha somut bir şekilde öğrenmeye başlamaktadır.

· Ayrıca, “Ülkemizde Hayat” ve “Doğada Hayat” üniteleri, öğrencilere toplumsal sorumluluk ve doğa ile etkileşim konusunda daha geniş bir perspektif sunmayı amaçlayan bir değişimdir. Bu başlıklar, çocukların çevre bilinci, toplum içindeki rolü ve doğal çevreye karşı sorumlulukları hakkında bilinçlenmelerini hedefler.

#### 4.4. Pedagojik Yönelimler ve Toplumsal Değişimler:

· **2005-2009 dönemi:** Bu yıllarda ünite isimleri daha çok bireysel gelişime odaklanmış ve öğrencilerin ailevi, duygusal ve okul içindeki varlıkları ön plana çıkmıştır. Çocukların duygusal ihtiyaçlarına, okul-aile ilişkilerine ve zaman bilincine yönelik temel öğretim hedefleri belirlenmiştir.

· **2015 dönemi:** Bu dönemde, ünite isimlerinde sağlık, güvenlik ve çevre gibi daha global ve toplum odaklı konular yer almaya başlamıştır. Bu değişim, toplumun sağlıklı yaşam, güvenlik ve çevresel sürdürülebilirlik gibi konulara olan artan ilgisiyle paralellik göstermektedir.

· **2018 dönemi:** Son olarak, 2018 yılında ünite isimleri daha bütünsel bir yapıya kavuşmuş ve öğrencilere sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal ve çevresel sorumluluklar kazandırma amacı güdülmüştür. Bu, eğitimdeki holistik yaklaşım ve toplumsal sorumluluk temalarına yönelik bir evrimi yansıtmaktadır.

#### 4.5. Değerlendirme:

Bu program değişiklikleri, eğitim politikalarının bireysel gelişimden toplumsal sorumluluğa doğru evrildiğini göstermektedir. Eğitimdeki bu değişiklikler, çağdaş eğitim ihtiyaçları, toplumsal değerler ve çevre bilinci gibi önemli toplumsal eğilimleri yansıtmaktadır.

Ayrıca, bu dönemde aktif öğrenme, doğa temelli eğitim ve değerler eğitimi gibi yaklaşımların daha fazla yer bulduğu söylenebilir. Eğitim programlarındaki ünite isimlerinin çeşitlenmesi, öğrencilerin daha geniş bir perspektife sahip olmalarını ve topluma daha etkin bir şekilde katkıda bulunmalarını amaçlayan bir pedagojik değişim olduğunu gösteriyor.

#### 5. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Vizyon

2005, 2009, 2015 ve 2018 yıllarına ait Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında yer alan vizyon bu bölümde ele alınmaktadır. İlgili yıllarda yer alan vizyon ve vizyon hedefleri incelendiğinde, bazı yıllarda eğitim anlayışında yaşanan değişimlere bağlı olarak bireylerden istenilen beklentilerin de değiştiği görülmektedir. Yaşanan bu değişimlerin eğitim politikalarının ve pedagojik yaklaşımların zamanla nasıl evrildiğini ortaya koymakta ve çağdaş eğitim anlayışının öğrencilere kazandırdığı nitelikleri vurguladığı düşünülmektedir. Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında yer alan vizyonun yıllar içindeki değişimine ilişkin tablo 4 ve tabloya ilişkin detaylı açıklamalar aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Vizyon

| 2005   | 2009   | 2015   | 2018                                 |
|--|--|--|--------------------------------------|
| 1.Öğrenmekten keyif alan,  | 1.Öğrenmekten keyif alan,  | 1.Araştıran,   | 1.-----                              |
| 2.Kendisi, toplumsal çevresi ve doğayla barışık,                         | 2.Kendisi, toplumsal çevresi ve doğayla barışık,                         | 2.Kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, doğaya ve çevreye duyarlı, çevresi ve kendisiyle barışık | 2.-----                              |
| 3.Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren, | 3.Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren, | 3.Milli ve manevi değerleri içselleştirmiş   | 3.Topluma ve kültüre katkı sağlayan, |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| 4.Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip, | 4.Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip, | 4.Temel yaşam becerilerine sahip,                       | 4.Bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel ,düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, |
| 5.Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,   | 5.Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,   | 5.-----   | 5.-----   |
| 6.Mutlu bireyler yetiştirmektir. (Yetkin ve Daşcan, 2008)   | 6.Mutlu bireyler yetiştirmektir. (Şimşek, 2014:31)  | 6.-----   | 6.-----   |
|   |   | 7.Özgüveni yüksek, bireyler yetiştirmektir. (MEB, 2015) | 7 Özgüveni yüksek, bireyler yetiştirmektir. (MEB, 2018)   |

### 5.1.2005 ve 2009 Vizyonları:

· **2005-2009:** 2005 ve 2009 yıllarındaki vizyon ifadeleri birbirine çok benzer. Bu yıllarda vurgulanan ana hedefler şunlardır:

o **Öğrenmeyi keyifli hale getirme:** Öğrencilerin eğitimden zevk alması, öğrenme süreçlerinin motive edici ve ilgi çekici olması amaçlanmıştır.

o **Bireylerin doğa ve çevreyle barışıklığı:** Hem kişisel gelişim hem de çevreye duyarlılıkla ilgili bir vurgu yapılmıştır.

o **Toplumsal değerler:** Milli ve manevi değerlere atıfta bulunarak öğrencilerin, kendilerini, milletlerini ve vatanlarını tanımaları ve bu değerleri korumaları beklenmiştir.

o **Esneklik ve değişime uyum sağlama:** Öğrencilerin değişen dünyaya uyum sağlayacak kadar esnek olmaları gerektiği ifade edilmiştir.

o **Mutluluk:** Son olarak, mutlu bireyler yetiştirme hedefi, eğitimin nihai amacı olarak belirtilmiştir.

Bu ifadeler, geleneksel değerler, kişisel gelişim ve toplumsal sorumluluk gibi klasik eğitim hedeflerini yansıtmaktadır. Öğrencilerin toplumsal barış ve doğal çevreyle uyumlu bir yaşam sürmeleri gerektiği fikri, bu dönemin belirgin özelliklerinden biridir.

### 5.2. 2015 Vizyonu:

· 2015 vizyonu, daha özgür, bireysel farkındalık ve çevre bilinci odaklı bir yaklaşıma doğru evrilmiştir. Yeni ifadeler şunları içeriyor:

o **Araştırma ve keşif:** Öğrencilerin araştırma yapabilen ve kendi öğrenme süreçlerine katkı sağlayabilen bireyler olmaları beklenmiştir.

o **Kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren birey:** Sağlık, güvenlik ve kendini tanıma üzerine daha fazla vurgu yapılmıştır.

o **Doğa ve çevreye duyarlılık:** Çevre bilinci, eğitim vizyonunda daha belirgin hale gelmiş, bu da çevresel sürdürülebilirlik konularına verilen önemin arttığını göstermektedir.

o **Milli ve manevi değerler:** Bu değerlerin içselleştirilmesi, 2015 vizyonunda hala önemli bir yer tutmuştur.

o **Özgüven:** Özgüvenin yüksek olması, bireysel gelişimi vurgulayan bir diğer önemli faktördür.

2015'teki vizyon, daha çok bireysel ve çevresel farkındalık, sağlık ve güvenlik gibi konulara odaklanmakta, öğrencilere aktif bir öğrenici olma ve sosyal sorumluluk üstlenme yeteneği kazandırılmasına vurgu yapmaktadır.

### 5.3. 2018 Vizyonu:

· 2018 vizyonu, daha gelişmiş ve güncel toplum taleplerine hitap eden beceri temelli bir yaklaşımı yansıtmaktadır:

o **Topluma ve kültüre katkı sağlamak:** 2018 vizyonunda öğrencilerin sadece bireysel olarak değil, topluma da katkı sağlamaları gerektiği vurgulanmaktadır.

o **Bilgi üretme ve hayatta kullanma:** Öğrencilerin yalnızca bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda bu bilgiyi işlevsel bir biçimde kullanabilmeleri beklenmiştir.

o **Problem çözme, eleştirel düşünme ve girişimcilik:** Eğitimde sadece bilgi değil, aynı zamanda bu bilgiyi uygulayabilen, eleştirel düşünce geliştirebilen ve girişimci bireyler yetiştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

o **İletişim ve empati:** Bu dönemde, öğrencilerin iletişim becerileri ve empati yapabilme yetenekleri ön plana çıkmıştır.

Bu değişiklikler, modern dünyada işlevsel bilgi ve sosyal becerilerin önem kazandığını gösteriyor. Özellikle eleştirel düşünme, problem çözme, girişimcilik ve empati gibi becerilerin, toplumun hızla değişen dinamikleriyle uyumlu bir şekilde eğitimde daha fazla yer bulduğunu görmekteyiz. Bu, küreselleşen ve teknolojiyle şekillenen bir dünyada, bireylerin toplumda daha etkin bir rol oynayabilmesi için gerekli olan becerilerdir.

### 5.4. Pedagojik Değişim ve Toplumsal İhtiyaçlar:

· **2005-2009 dönemi:** Eğitim vizyonu, daha çok bireysel gelişim, değerler eğitimi ve toplumsal sorumluluk üzerine kuruludur. Öğrenciler, okul

ve çevreyle uyumlu bir şekilde eğitim almalı ve doğal çevreye saygılı, topluma faydalı bireyler olarak yetiştirilmelidir.

- **2015 dönemi:** Bu dönemde, sağlık, güvenlik, özgüven ve çevresel duyarlılık gibi konuların eğitimdeki öneminin arttığı görülmektedir. Ayrıca, araştırma ve bireysel farkındalık gibi beceriler ön plana çıkmıştır.

- **2018 dönemi:** Son yıllarda eğitim, problem çözme, eleştirel düşünme, girişimcilik ve toplum hizmeti gibi becerilere odaklanarak, işlevsel bilgi ve sosyal sorumluluk üzerinde daha çok durmuştur.

### 5.5. Değerlendirme:

- Bu vizyon ifadelerindeki değişimler, Türkiye'nin eğitim politikalarındaki toplumsal, kültürel ve ekonomik dönüşümleri yansıtmaktadır. İlk yıllarda daha çok bireysel gelişim ve toplumsal sorumluluk vurgulanırken, sonraki yıllarda eğitimde bireysel beceriler ve toplumsal katkı ön plana çıkmıştır.

- Eğitimdeki bu evrim, öğrencilerin günümüz dünyasında işlevsel, eleştirel düşünen, sorumluluk sahibi ve çevreye duyarlı bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir. Bu da eğitimde yenilikçi, beceri temelli ve sosyal farkındalık odaklı bir yaklaşımın giderek daha fazla benimsenmesinin göstergesidir.

## 6. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Yaklaşım

2005, 2009, 2015 ve 2018 yıllarındaki Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında benimsenen öğretim yaklaşımlarında bazı değişiklikler yaşanmıştır. Bazı yıllarda öğrenci merkezli, katılımcı, gelişimsel özelliklere uygun ve etkinlik temelli bir yaklaşım benimsenirken, bazı yıllarda tematik ve spiral-helezonik programlama gibi daha yenilikçi yöntemler eklenmiş, son gelişmelere bağlı olarak son program değişikliği ile beraber ünite temelli yaklaşım öne çıkmış ve öğretim sürecinin daha bütüncül bir yapıya bürüdüğü görülmüştür. Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında yer alan yaklaşımlara ilişkin Tablo 5 ve tablonun detaylı açıklamaları aşağıdaki gibidir.

Tablo 5. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Yaklaşım

| 2005   | 2009   | 2015   | 2018                   |
|--|--|--|------------------------|
| 1. Öğrenci merkezli,   | 1. Öğrenci merkezli,   | 1. Öğrenci merkezli,   | 1.-----                |
| 2. Katılımcı,  | 2. Katılımcı ve dinamik,   | 2. -----   | 2.-----                |
| 3. Çocukların gelişimsel özelliklerine uygun,  | 3. -----   | 3. -----   | 3.-----                |
| 4. Etkinlik temelli, bütüncül ve tematik yaklaşım kullanılmıştır. (Yetkin ve Daşcan, 2008) | 4. Tematik,  | 4. -----   | 4.-----<br>(MEB, 2018) |
|  | 5. Spiral-Helezonik programlama yaklaşımı kullanılmıştır. (Tay ve Baş, 2015) | 5. -----   |                        |
|  |  | 6. Ünite temelli yaklaşım kullanılmıştır. (Tay ve Baş, 2015) |                        |

### 6.1. 2005 Yılı Yaklaşımı:

· **Öğrenci Merkezli:** Bu yaklaşım, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif bir rol üstlendiği, öğretmenin rehberlik yaptığı ve öğrencinin kendi öğrenmesini yönlendirdiği bir eğitim anlayışını benimsemiştir. Öğrenciler, sadece bilgi alan değil, aynı zamanda öğretim sürecine katılan ve süreçte sorumluluk taşıyan bireyler olarak düşünülmektedir.

· **Katılımcı:** Öğrencilerin derslere aktif katılımını teşvik eden bir anlayış vurgulanmıştır. Bu, öğrencilerin yalnızca bilgi alıcıları değil, aynı zamanda tartışma, etkinlik ve deneyim yoluyla aktif katılımcılar oldukları bir yaklaşımı ifade eder.

· **Çocukların Gelişimsel Özelliklerine Uygun:** Eğitim programı, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak düzenlenmiş ve farklı yaş gruplarının bilişsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına hitap etmeyi amaçlamıştır.

· **Etkinlik Temelli, Bütüncül ve Tematik Yaklaşım:** Bu dönemde etkinlikler, öğrencilerin aktif olarak katıldıkları ve öğrendikleri aktiviteler olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, öğretim programı bütünsel bir şekilde ele alınarak, temalar üzerinden geniş bir bakış açısıyla öğretim yapılması amaçlanmıştır.

### 6.2. 2009 Yılı Yaklaşımı:

· **Öğrenci Merkezli:** 2005 yılına benzer şekilde, yine öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir. Ancak burada, öğrenci merkezli yaklaşım biraz daha geliştirilmiş ve **dinamik** hale getirilmiştir.

· **Katılımcı ve Dinamik:** Bu yıllarda öğrenci katılımı daha fazla önem kazanmış ve öğrencilerin derse aktif katılımı, öğretim sürecine etkileşimli bir

biçimde katkı sağlamaları beklenmiştir. Bu dinamik yapı, sürekli değişen ve gelişen bir öğrenme ortamı yaratmayı hedeflemiştir.

- **Tematik Yaklaşım:** İçeriğin temalar üzerinden şekillendirilmesi, öğrencilerin daha kapsamlı ve bağlamsal bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlamıştır.

- **Spiral-Helezonik Programlama Yaklaşımı:** Bu yaklaşım, aynı kavramların farklı yaş seviyelerinde sürekli olarak ele alındığı, her seferinde daha derinlemesine bir anlayışa ulaşılmasını sağlayan bir öğretim yöntemidir. Böylece, öğrencilerin önceki bilgilerinin üzerine yeni bilgiler eklenerek öğrenme süreci daha sağlam temeller üzerine inşa edilmiştir.

### 6.3. 2015 Yılı Yaklaşımı:

- **Öğrenci Merkezli:** Öğrenci merkezli yaklaşım, 2015 programında da belirgin şekilde yer almaktadır. Ancak, 2015 yılı itibariyle, diğer unsurların vizyonu daha fazla belirginleşmiş ve program daha özgün hale gelmiştir.

- **Ünite Temelli Yaklaşım:** Bu dönemde ünite temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Her ünite belirli bir konuya odaklanarak öğrencilere daha derinlemesine ve anlamlı bir öğrenme deneyimi sunulmuştur. Ünite temelli yaklaşım, öğrencilerin belirli bir konu üzerinde derinleşmelerini ve bir konuya dair geniş bir perspektif kazanmalarını sağlamaktadır.

### 6.4. 2018 Yılı Yaklaşımı:

- Tabloya 5'e göre, 2018 yılı için özel bir yaklaşım ifadesi belirtilmemiştir. Bu dönemde yapılan program değişikliklerinde yaklaşımın detaylı bir şekilde belirlenmediği veya bu yıl için herhangi bir yeni yaklaşım önerilmediği anlaşılmaktadır. Ancak, önceki yıllardaki değişikliklerin etkileri ve uygulamaları devam etmiş olabilir.

### 6.5. Pedagojik Değişim ve Yaklaşımın Evrimi:

- **2005-2009 Dönemi:** Bu dönemde, öğrenci merkezli yaklaşım ve katılım ön planda tutulmuş, öğretim süreçleri aktif öğrenme ve katılımcı yöntemlerle şekillendirilmiştir. Çocukların gelişimsel özelliklerine uygun ve bütüncül bir yaklaşımla dersler düzenlenmiş, temalar ve etkinlikler üzerinden aktif bir öğrenme süreci oluşturulmuştur.

- **2009-2015 Dönemi:** 2009'dan itibaren daha dinamik ve spirallerle ilerleyen bir yapı benimsenmiştir. Bu değişiklik, daha önceki bilgilerin ve becerilerin üstüne daha gelişmiş bilgi eklemeyi amaçlamış, spiral yaklaşım ile daha derinlemesine öğrenme hedeflenmiştir. Ayrıca, ünite temelli yaklaşım da eğitime dahil edilmiştir. Bu değişiklikler, daha organize ve detaylı bir öğretim süreci sağlamıştır.



· **2015-2018 Dönemi:** 2015 yılı itibariyle ünite temelli yaklaşım benimsenmiş ve bir önceki yıllara göre daha farklı bir öğretim biçimi uygulanmıştır. 2018 yılına dair özel bir açıklama olmamakla birlikte, önceki yıllardan gelen etkilerle öğretim süreci büyük ihtimalle daha entegre ve kapsamlı bir şekilde devam etmiştir.

#### 6.6. Sonuç ve Değerlendirme:

· **Öğrenci Merkezli Yaklaşım:** Tüm yıllarda benimsenen öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almasını sağlayan temel bir pedagojik felsefedir. Bu, eğitimin öğrenciyi ve bireyi ön planda tutan bir yapı sunmasına olanak tanımaktadır.

· **Katılımcı ve Dinamik Yapı:** Eğitimde katılımcılık ve dinamiklik, öğrencilerin aktif katılımını ve öğretim sürecine olan bağlılıklarını artırmak için önemli unsurlardır. Bu, öğrencilerin sadece pasif alıcılar değil, öğrenme süreçlerine katkı sağlayan bireyler olmalarını sağlar.

· **Tematik ve Ünite Temelli Yaklaşımlar:** Tematik yaklaşım ve ünite temelli yaklaşımlar, eğitimin daha yapılandırılmış ve kapsamlı olmasına olanak tanımaktadır. Öğrenciler, bu sayede belirli konular üzerinde derinlemesine bilgi sahibi olabilirler.

Bu pedagojik değişimler, toplumun değişen ihtiyaçlarına, öğrencilerin gelişen potansiyeline ve öğretim metodolojilerindeki yeniliklere paralel olarak şekillendiği ifade edilebilir.

### 7. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrencilere Kazandırılacak Beceriler

2005, 2009, 2015 ve 2018 yıllarında Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında yer alan beceriler aşağıda yer alan Tablo 7’de yer almaktadır. Bu beceriler, programların yıllar içinde öğrencilere kazandırmak istediği beceriler açısından önemli bir gösterge oluşturmaktadır. 2005 ve 2009 yıllarında benzer bir listeye başlayan programlar, temel beceriler ve kavramlar üzerine odaklanmışken; 2015 ve 2018 yıllarında programlar, öğrencilere daha fazla kişisel farkındalık, sosyal katılım, sağlıklı yaşam ve çevresel sorumluluk gibi konuları kazandırmaya yönelik kapsamlı bir içeriğe bürünmüştür. Ayrıca, 2018 yılı itibarıyla kariyer bilinci geliştirme gibi daha spesifik beceriler de eklenerek öğrencilerin gelecekteki yaşamlarına daha somut bir yön verilmiştir. Bu değişiklikler, eğitim programlarının çağın gereksinimlerine göre evrildiğini ve öğrencilere sadece akademik değil, sosyal ve kişisel beceriler de kazandırmayı hedeflediğini göstermektedir.

Tablo 7. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrencilere Kazandırılacak Beceriler

| 2005  | 2009  | 2015  | 2018  |
|---|---|---|---|
| 1. Araştırma,                                 | 1. Araştırma,                                 | 1. Araştırma                                  | 1. Araştırma                                  |
| 2. İletişim                                   | 2. İletişim                                   | 2. İletişim                                   | 2. İletişim                                   |
| 3. Bilgi teknolojilerini kullanma,            | 3. Bilgi teknolojilerini kullanma,            | 3. Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma | 3. Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma |
| 4. Girişimcilik,                              | 4. Girişimcilik                               | 4. Girişimcilik                               | 4. Girişimcilik                               |
| 5. Karar verme,                               | 5. Karar verme,                               | 5. Karar Verme                                | 5. Karar Verme                                |
| 6. Kaynakları etkili kullanma,                | 6. Kaynakları etkili kullanma,                | 6. Kaynakların Kullanımı                      | 6. Kaynakların Kullanımı                      |
| 7. Güvenlik ve korunmayı sağlama,             | 7. Güvenlik ve korunmayı sağlama,             | 7. Kendini Koruma                             | 7. Kendini Koruma                             |
| 8. Öz yönetim,                                | 8. Öz yönetim,                                | 8. Kendini Tanıma                             | 8. Kendini Tanıma                             |
| 9. Eleştirel düşünme,                         | 9. Eleştirel düşünme,                         | 9. Kişisel Bakım                              | 9. Kişisel Bakım                              |
| 10. Yaratıcı düşünme,                         | 10. Yaratıcı düşünme,                         | 10. Öz Yönetim                                | 10. Öz Yönetim                                |
| 11. Problem çözme,                            | 11. Problem çözme,                            | 11. Değişim ve Sürekliliği                    | 11. Sağlığını Koruma                          |
| 12. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, | 12. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, | 12. Değişim ve Sürekliliği Algılama           | 12. Değişim ve Sürekliliği Algılama           |
| 13. Bilimin temel kavramlarını tanıma,        | 13. Bilimin temel kavramlarını tanıma,        | 13. Dengeli Beslenme                          | 13. Dengeli Beslenme                          |
| 14. Temalarla ilgili temel kavramları tanıma. | 14. Temalarla ilgili temel kavramları tanıma. | 14. Doğayı Koruma                             | 14. Doğayı Koruma                             |
| (MEB, 2005)                                   | (MEB, 2009)                                   | 15. Gözlem                                    | 15. Gözlem                                    |
|   |   | 16. İş Birliği                                | 16. İş Birliği                                |
|   |   | 17. Kurallara Uyuma                           | 17. Kurallara Uyuma                           |
|   |   | 18. Mekânı Algılama                           | 18. Mekânı Algılama                           |
|   |   | 19. Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma        | 19. Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma        |
|   |   | 20. Sorun Çözme                               | 20. Sorun Çözme                               |
|   |   | 21. Sosyal Katılım                            | 21. Sosyal Katılım                            |
|   |   | 22. Zaman Yönetimi                            | 22. Zaman Yönetimi                            |
|   |   |   | 23. Kariyer bilinci geliştirme                |
|   |   |   | (MEB, 2018)                                   |

### 7.1. 2005 ve 2009 Yılları:

· **Becerilerdeki Temel Kapsam:** 2005 ve 2009 yıllarında kazandırılacak beceriler büyük ölçüde aynıdır. Bu yıllarda, öğrencilere araştırma, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, öz yönetim, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi beceriler kazandırılmak istenmiştir. Ayrıca, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma gibi dil becerileri de programda yer almıştır.

· **Programın Temel Özellikleri:** Bu yıllarda eğitimde temel yaşam becerileri ve temel kavramların tanınması vurgulanmıştır. Öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal yaşamda başarılı olabilmesi için gerekli beceriler bu yıllarda şekillendirilmiştir.

- **Güvenlik ve Korunma:** Öğrencilere, çevrelerinde güvenliklerini nasıl sağlayabilecekleri, tehlikelerden nasıl korunabilecekleri ve kişisel güvenliklerini nasıl sağlama alacakları öğretilmiştir.

### 7.2. 2015 Yılı:

- **Yeni Beceriler:** 2015 yılında, öğrencilerin beceri setine bazı yeni beceriler eklenmiştir. Kendini tanıma, kişisel bakım, sağlığını koruma, değişim ve sürekliliği algılama, dengeli beslenme, doğayı koruma gibi beceriler, bireyin kişisel gelişimine odaklanmak için programa dahil edilmiştir. Bu beceriler, öğrencilerin hem fiziksel hem de duygusal sağlıklarını koruyabilmeleri için önemlidir.

- **Sosyal Beceriler:** 2015 programında iş birliği, kurallara uyma, sosyal katılım ve zaman yönetimi gibi toplumsal ve sosyal becerilere yer verilmiştir. Bu, öğrencilerin sadece bireysel gelişimlerinin değil, aynı zamanda topluma entegrasyonlarının sağlanması açısından önemli bir adımdır.

- **Kültürel Değerler:** Ayrıca milli ve kültürel değerleri tanıma becerisi de programda yer alarak, öğrencilerin kendi kültürlerine saygı duyması ve kültürel farkındalık geliştirmesi amaçlanmıştır.

- **Gözlem:** Öğrencilerin gözlem yapabilme becerisinin kazandırılması, hem bilimsel düşünmeyi teşvik etmek hem de çevrelerini doğru bir şekilde değerlendirebilmelerini sağlamak adına önemlidir.

### 7.3.2018 Yılı:

- **Genişletilmiş Beceri Seti:** 2018 yılında, kariyer bilinci geliştirme becerisi programda yer almıştır. Bu beceri, öğrencilerin gelecekteki meslek hayatlarına yönelik bir farkındalık geliştirmeleri ve kariyer hedefleri belirlemeleri için önemlidir.

- **Beceri Gelişiminin Derinleştirilmesi:** 2015'teki beceriler, 2018'de de devam etmiş ve öğrencilerin toplumsal sorumluluklarının artırılmasına yönelik beceriler de eklenmiştir. Ancak, bazı beceriler (örneğin Türkçeyi doğru kullanma ve bilimin temel kavramlarını tanıma) daha az ön plana çıkmıştır.

### 7.4. Beceri Setlerindeki Gelişimin Değerlendirilmesi:

- **Temel Beceriler:** 2005 ve 2009 yıllarındaki programlar, öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına odaklanırken, 2015 yılı itibarıyla bu beceriler daha da genişlemiştir. 2015 programı, öğrencilere sadece bilgi becerileri değil, kişisel gelişim, toplumsal katılım ve sağlık gibi daha geniş bir yelpazede beceriler kazandırmayı hedeflemiştir. Bu yıllar, öğrencilerin sadece akademik değil, sosyal ve duygusal gelişimlerine de daha fazla odaklanmıştır.

- **Kariyer ve Toplumsal Katılım:** 2018 yılı, öğrencilerin kariyer bilinci ve toplumsal katılım gibi becerilerini geliştirmeyi amaçlayarak, öğrencilerin

geleceğe dair daha kapsamlı bir bakış açısına sahip olmalarını hedeflemiştir. Bu, öğrencilerin toplumda daha bilinçli, aktif ve sorumluluk sahibi bireyler olmalarını sağlamaya yönelik bir adımdır.

### 7.5. Sonuç ve Değerlendirme:

· **Kapsayıcı Beceriler:** Programlar arasında görülen en önemli değişim, kapsayıcı becerilerin, özellikle kişisel farkındalık, sağlık, toplumsal sorumluluk ve kariyer bilinci gibi becerilerin eklenmesidir. Bu, eğitim programlarının sadece bilgi aktarımından daha fazlasını, öğrencilerin genel yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik bir dönüşüm geçirdiğini göstermektedir.

· **Bilgi ve İletişim Teknolojileri:** Bilgi teknolojileri ve iletişim becerileri, özellikle günümüz dijital dünyasında önemli bir beceri alanıdır. Bu beceri seti, her yıl gelişerek devam etmiş ve öğrencilerin geleceğe daha iyi hazırlanmaları sağlamıştır.

· **Bireysel ve Sosyal Yönelim:** Programın, öğrencileri hem bireysel hem de sosyal olarak geliştiren bir yapı sunması, eğitimde holistik bir yaklaşımın benimsenmiş olduğunu gösterir. Özellikle 2015 ve 2018 yıllarında kişisel gelişim ve toplumsal sorumluluk becerilerinin vurgulanması, öğrencilerin sadece akademik değil, duygusal ve sosyal becerilerinin de gelişmesine olanak tanımıştır.

Özetle, Hayat Bilgisi öğretim programları yıllar içinde giderek daha fazla kapsayıcı ve gelişim odaklı bir hal almış ve öğrencilere sadece bilgi sunmaktan çok, onların kişisel ve toplumsal yaşamlarında daha etkili olabilecekleri becerileri kazandırmaya yönelik bir yapıya bürünmüştür.

## 8. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrencilere Kazandırılacak Kişisel Nitelik ve Değerler

2005, 2009, 2015 ve 2018 yıllarında Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında öne çıkan kişisel nitelikler ile değerleri ihtiva eden Tablo 8 aşağıda yer almaktadır. 2005 ve 2009 yıllarında programlar, temel insani değerler olan adalet, doğruluk, dürüstlük, hoşgörü, öz güven, saygı gibi ilkelerin yanı sıra, toplumsal sorumluluk, kültürel değerleri koruma ve geliştirme gibi kavramlara da vurgu yapmıştır. 2015 yılında ise bu değerlere ek olarak, doğa sevgisi, bilimsel düşünme, dayanışma gibi çevresel ve sosyal sorumlulukları kapsayan yeni değerler eklenmiştir. 2018 yılına gelindiğinde ise, kişisel niteliklere dayalı daha derin bir evrim görülmüş; öz yönetim, dostluk, güven, sorumluluk gibi değerler ön plana çıkarılmıştır. Bu evrim, programların sadece bireysel gelişim değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk ve çevresel farkındalık gibi daha geniş kapsamlı beceriler kazandırmayı amaçladığını göstermektedir.

Tablo 8. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Öğrencilere Kazandırılacak Kişisel Nitelik ve Değerler

| 2005<br>(Kişisel Nitelikler)   | 2009<br>(Kişisel Nitelikler)   | 2015<br>(Değerler)            | 2018<br>(Kök Değerler) |
|--|--|-------------------------------|------------------------|
| 1. Adalet,   | 1. Adalet,   | 1. Adalet                     | 1. Adalet,             |
| 2. Doğruluk,   | 2. Doğruluk,   | 2. Doğruluk                   | 2. Dostluk,            |
| 3. Dürüstlük,  | 3. Dürüstlük,  | 3. Dürüstlük                  | 3. Dürüstlük,          |
| 4. Hoşgörü,  | 4. Hoşgörü,  | 4. Hoşgörü                    | 4. Öz yönetim,         |
| 5. Öz güven,   | 5. Öz güven,   | 5. Öz Güven                   | 5. Sabır,              |
| 6. Sabır,  | 6. Sabır,  | 6. Sabır                      | 6. Saygı,              |
| 7. Saygı,  | 7. Saygı,  | 7. Saygı                      | 7. Sevgi,              |
| 8. Sevgi,  | 8. Sevgi,  | 8. Sevgi                      | 8. Sorumluluk,         |
| 9. Vatanseverlik,  | 9. Vatanseverlik,  | 9. Vatanseverlik              | 9. Vatanseverlik,      |
| 10. Yardımseverlik,  | 10. Yardımseverlik,  | 10. Yardımlaşma               | 10. Yardımseverlik,    |
| 11. Öz saygı,  | 11. Öz saygı,  | 11. Doğa Sevgisi              | (MEB, 2018)            |
| 12. Toplumsallık,  | 12. Toplumsallık,  | 12. Bilimsellik               |                        |
| 13. Barış,   | 13. Barış,   | 13. Çalışkanlık               |                        |
| 14. Yeniliğ<br>açıklık,  | 14. Yeniliğ<br>açıklık,  | 14. Dayanışma                 |                        |
| 15. Kültürel<br>değerleri<br>koruma ve<br>geliştirme.<br>(MEB, 2005) | 15. Kültürel<br>değerleri<br>koruma ve<br>geliştirme.<br>(MEB, 2009) | 15. Estetik                   |                        |
|  |  | 16. Güven                     |                        |
|  |  | 17. Merhamet                  |                        |
|  |  | 18. Misafirperverlik          |                        |
|  |  | 19. Paylaşma                  |                        |
|  |  | 20. Sorumluluk<br>(MEB, 2015) |                        |

### 8.1. 2005 ve 2009 Yılları:

· **Benzer Değerler ve Kişisel Nitelikler:** 2005 ve 2009 yıllarındaki programlarda kazandırılacak kişisel nitelikler neredeyse aynıdır. Her iki programda da adalet, doğruluk, dürüstlük, hoşgörü, öz güven, sabır, saygı, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik, öz saygı, toplumsallık, barış, yeniliğe açıklık, kültürel değerleri koruma ve geliştirme gibi önemli kişisel nitelikler ön planda tutulmuştur.

· **Toplumsal ve Bireysel Değerler:** Bu yıllarda hem bireysel hem de toplumsal sorumluluklar vurgulanarak öğrencilerin hem kendi yaşamlarına hem de toplumlarına yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu nitelikler, kişilik gelişimi ve toplumla uyumlu bireylerin yetişmesi adına temel değerler olarak kabul edilmiştir.

### 8.2. 2015 Yılı:

· **Yeni Değerler ve Gelişim:** 2015 programında, kişisel niteliklerin yanı sıra doğa sevgisi, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, estetik, güven, merhamet, misafirperverlik, paylaşma ve sorumluluk gibi yeni değerler de eklenmiştir. Bu eklemeler, öğrencilerin yalnızca kişisel değil, toplumsal ve çevresel sorumluluklarını da geliştirmeyi hedeflemektedir.

- **Kişisel ve Toplumsal Duyarlılık:** Özellikle doğa sevgisi ve bilimsellik gibi değerlerin eklenmesi, öğrencilerin çevre bilinci ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik bir adım olmuştur. Dayanışma ve güven gibi değerler ise toplumda uyumlu ve yardımlaşan bireyler yetiştirmek adına önemlidir.

### 8.3. 2018 Yılı:

- **Odaklanmış Değerler:** 2018 programında, kişisel nitelikler daha da özelleştirilmiş ve programda dostluk, öz yönetim ve sorumluluk gibi değerler öne çıkmıştır. Bu, öğrencilerin kendi yaşamlarını daha etkin bir şekilde yönetmeleri ve toplumsal ilişkilerinde daha sağlıklı bağlar kurmaları için teşvik edici bir yaklaşım olabilir.

- **Kişisel Yönetim ve Sosyal Katılım:** Öz yönetim ve dostluk gibi değerler, öğrencilerin bireysel gelişimlerinin yanı sıra, sosyal ilişkilerde de sorumluluk alabilen, empatili bireyler olmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu, öğrencilerin kendilerini tanıma ve toplumla etkili iletişim kurma becerilerini de geliştirecektir.

- **Azaltılan Değerler:** 2018 programında, 2005 ve 2009 yıllarına göre bazı değerler çıkartılmıştır, örneğin toplumsallık, barış, yeniliğe açıklık, kültürel değerleri koruma ve geliştirme gibi değerler yer almamaktadır. Bu, bazı değerlerin daha soyut ve genel tanımlarla bırakılmasını ya da bu yıllarda yeni yaklaşımlarla geliştirilmesini işaret ediyor olabilir.

### 8.4. Genel Gelişim ve Değerlendirme:

- **Gelişen Değerler:** Her yıl, öğrencilerin toplumsal sorumluluklarına daha fazla odaklanan bir yaklaşım benimsenmiştir. 2015 ve 2018 yıllarında eklenen değerler, öğrencilerin sadece bireysel gelişimlerini değil, aynı zamanda topluma katkı sağlamak adına gereken değerleri kazanmalarına yöneliktir. Özellikle dayanışma, yardımlaşma, doğa sevgisi gibi değerlerin eklenmesi, çevresel farkındalık ve toplumsal sorumluluk bağlamında önemli bir adımdır.

- **Kişisel Sorumluluk:** 2018 programında özellikle öz yönetim ve sorumluluk gibi değerlerin ön plana çıkması, öğrencilerin bireysel sorumluluklarını daha iyi anlayıp, kişisel gelişimlerine daha fazla odaklanmalarını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu değerler, öğrencilerin yalnızca akademik hayatta değil, sosyal yaşantılarında da başarılı olmaları için gereklidir.

- **Toplumsal Katılım:** 2015 ve 2018 yıllarında yer alan yardımseverlik, dayanışma, sosyal sorumluluk gibi değerler, öğrencilerin toplumsal sorumluluklarını yerine getirme ve toplumda aktif roller üstlenmelerini teşvik eder.

### 8.5. Sonuç:

· **Bireysel ve Toplumsal Denge:** Programlar arasındaki en büyük fark, 2005 ve 2009 yıllarında daha çok bireysel nitelikler (öz güven, öz saygı, saygı gibi) üzerinde durulurken, 2015 ve 2018 yıllarında bu niteliklerin yanı sıra toplumsal ve çevresel sorumluluk değerlerinin eklenmiş olmasıdır.

· **Evrensel Değerler:** 2015 ve 2018 yıllarında, dünya çapında geçerliliği olan değerler (doğa sevgisi, bilimsellik, kültürel değerlerin korunması) ön plana çıkmış, bu da eğitim programlarının evrensel değerlere yönelik bir yönelim içinde olduğunu göstermektedir.

Özetle, Hayat Bilgisi programlarında, öğrencilere kazandırılacak kişisel nitelik ve değerler, toplumda uyumlu, sorumluluk sahibi, çevre bilincine sahip ve bireysel farkındalık geliştiren bireylerin yetişmesine yöneliktir. Bu programlar zaman içinde, bireysel değerlerin yanı sıra toplumsal sorumlulukları da kapsayan bir yapı kazanmış ve öğrencilerin sadece akademik değil, sosyal yaşamda da aktif ve sorumluluk sahibi bireyler olmalarını hedeflemiştir.

### 9. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Ara Disiplinler

2005 ve 2009 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Hayat Bilgisi dersinin temel içerikleri benzerlik göstermektedir. Her iki programda da rehberlik ve psikolojik danışma, spor kültürü ve olimpik eğitim, afetten korunma ve güvenli yaşam, kariyer bilinci geliştirme, insan hakları ve vatandaşlık, sağlık kültürü, girişimcilik ve özel eğitim gibi başlıklar ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte, 2015 ve 2018 yıllarında gerçekleştirilen programlarda özellikle ara disiplin anlayışına yer verilmemiştir. 2015 yılı itibarıyla, Hayat Bilgisi programı içeriği bazı konulara odaklanmış olsa da, disiplinlerarası bir yaklaşım benimsenmemiştir. 2018 programı ise, önceki yıllardaki içerikleri barındıran ancak yine de ara disiplin anlayışını dışlayan bir yapıya sahiptir. Bu değişiklikler, eğitim politikalarının ve öğretim programı anlayışlarının zamanla nasıl evrildiğini ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre nasıl şekillendiğini gösteren önemli verilerdir.

Tablo 9. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Ara Disiplinler

| 2005                                 | 2009                                 | 2015   | 2018  |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--|---|
| 1. Rehberlik ve psikolojik danışma,  | 1. Rehberlik ve psikolojik danışma,  | 2015 Hayat Bilgisi                                     | 2018 Hayat Bilgisi  |
| 2. Spor kültürü ve olimpiik eğitim,  | 2. Spor kültürü ve olimpiik eğitim,  | programında ara disiplin anlayışına yer verilmemiştir. | programlarında ara disiplin anlayışına yer verilmemiştir. |
| 3. Afetten korunma ve güvenli yaşam, | 3. Afetten korunma ve güvenli yaşam, | (MEB, 2009)  | (MEB, 2018)   |
| 4. Kariyer bilinci geliştirme,       | 4. Kariyer bilinci geliştirme,       |  |   |
| 5. İnsan hakları ve vatandaşlık,     | 5. İnsan hakları ve vatandaşlık,     |  |   |
| 6. Sağlık kültürü,                   | 6. Sağlık kültürü,                   |  |   |
| 7. Girişimcilik,                     | 7. Girişimcilik,                     |  |   |
| 8. Özel eğitim.                      | 8. Özel eğitim.                      |  |   |
| (MEB, 2005)                          | (MEB, 2009)                          |  |   |

### 9.1.2005 ve 2009 Yılları:

Her iki yılın programlarında da benzer ara disiplinler bulunmaktadır:

- Rehberlik ve psikolojik danışma
- Spor kültürü ve olimpiik eğitim
- Afetten korunma ve güvenli yaşam
- Kariyer bilinci geliştirme
- İnsan hakları ve vatandaşlık
- Sağlık kültürü
- Girişimcilik
- Özel eğitim

Bu disiplinler, öğrencilere sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel beceriler kazandırmayı hedeflemektedir.

· Rehberlik ve psikolojik danışma öğrencilerin ruhsal ve sosyal gelişimlerine odaklanırken, spor kültürü ve olimpiik eğitim fiziki sağlık ve spora olan ilgiyi artırmaya yönelik bir yaklaşım sunar.

· Afetten korunma ve güvenli yaşam ise doğal afetler ve diğer tehlikelerle başa çıkabilmek için gerekli bilgi ve becerileri öğretmeyi amaçlamaktadır.



- Kariyer bilinci geliştirme ve girişimcilik, öğrencilere geleceklerine yönelik düşünme, iş dünyası hakkında farkındalık geliştirme fırsatları sunar.

- İnsan hakları ve vatandaşlık, toplumsal sorumluluk ve adalet anlayışını öğretirken, sağlık kültürü ve özel eğitim gibi disiplinler, sağlıklı yaşam tarzı ve özel ihtiyaçları olan bireyler konusunda bilinç oluşturur.

Bu yıllarda yer alan ara disiplinler, öğrencilerin hem kişisel gelişimlerini hem de toplumsal bilinçlerini geliştirecek şekilde geniş bir yelpazeye yayılmıştır.

### 9.2. 2015 ve 2018 Yılları:

- **Ara Disiplinlerin Kaldırılması:** 2015 ve 2018 yıllarındaki programlarda ara disiplin yaklaşımına yer verilmemiştir. Bu değişiklik, eğitim anlayışındaki bir dönüşümü yansıtabilir. Muhtemelen, bu yıllarda program daha çok belirli temalar ve dersler üzerinde yoğunlaşmış ve ara disiplinlerin her birini kapsayan bireysel dersler yerine, bütüncül bir öğretim yaklaşımına gidilmiştir.

- o **2015:** Bu yılki programda, ara disiplin anlayışının kaldırılması, belki de öğrencilerin daha spesifik, derinlemesine bilgi edinmeleri gerektiği ve daha odaklanmış bir programın benimsenmesi gerektiği düşüncesiyle ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin daha odaklı ve entegre bir öğrenme deneyimi yaşaması amaçlanmış olabilir.

- o **2018:** Benzer şekilde, 2018 programında da ara disiplinlere yer verilmesi, eğitimde daha sadeleştirilmiş bir yaklaşımın benimsenmiş olduğunu gösteriyor. Öğrenciler için doğrudan ders içeriklerine odaklanılmış olabilir.

### 9.3. Değerlendirme:

- 2005 ve 2009 yıllarında, ara disiplinler öğrencilere çok yönlü bir eğitim sunmayı hedefleyen zengin bir yaklaşım sergilemiştir. Bu yıllarda, farklı alanlardaki beceriler ve bilgiler birleştirilerek, öğrencilerin genel kültürünü geliştirmek amaçlanmıştır.

- 2015 ve 2018 yıllarında, ara disiplin anlayışından vazgeçilmesi, daha belirgin bir program yapısına ve içeriğe odaklanmayı işaret etmektedir. Bu değişim, eğitimde belirli alanlara derinleşme ve daha modern bir öğretim stratejisi uygulamayı amaçlayan bir yenilik olarak görülebilir.

### 9.4. Sonuç:

Ara disiplinler, bir yandan öğrencilerin çok çeşitli alanlarda bilgi edinmelerini sağlarken, diğer yandan bu bilgilerin birleşiminden elde edilen daha geniş perspektifler sunmaktadır. 2005 ve 2009 yıllarında bu yaklaşımın kullanılması, öğrencilere daha kapsamlı bir eğitim deneyimi sağlamayı amaçlamıştır. Ancak, 2015 ve 2018 yıllarında, bu yaklaşımın terk edilmesi, eğitimde

farklı bir paradigmaya, belki de daha odaklı bir programa geçişi işaret etmektedir. Bu, eğitimde daha spesifik, odaklanmış ve derinlemesine bilgi edinmeyi teşvik etmeyi amaçlayan bir strateji olabilir.

### 10. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Yer Alan Kavramlar

2005 ve 2009 yıllarında Hayat Bilgisi dersi öğretim programında her sınıf düzeyinde ve her ünitenin içeriğinde belirli kavramlar açıkça belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin derse yönelik anlayışlarını pekiştirmek ve kavramlar üzerinden eğitim sürecini daha sistemli hale getirmek amacıyla benimsenmiştir. Ancak, 2015 yılı itibarıyla yalnızca dört kazanımda kavramlardan bahsedilmiştir, bu da programın kavram odaklılığının azaldığını ve daha genel bir yaklaşımın tercih edildiğini göstermektedir. 2018 yılı programında ise kavramlardan tamamen bahsedilmemiştir. Bu değişiklik, programın içeriğinde zamanla meydana gelen dönüşümü ve belirli bir dönemin eğitim ihtiyaçlarına nasıl yanıt verildiğini yansıtmaktadır.

*Tablo 10. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Yer Alan Kavramlar*

| 2005  | 2009  | 2015   | 2018                                       |
|---|---|--|--|
| Her sınıf düzeyinde ve her sınıfın her ünitesi için kavramlar belirtilmiştir. (MEB, 2005) | Her sınıf düzeyinde ve her sınıfın her ünitesi için kavramlar belirtilmiştir. (MEB, 2009) | Sadece 4 kazanımda kavramlardan bahsedilmiştir. (Tay ve Baş, 2015) | Kavramlardan bahsedilmemiştir. (MEB, 2018) |

#### 10.1. 2005 ve 2009 Yıllarında Kavramlar:

· 2005 ve 2009 yıllarındaki öğretim programlarında, her sınıf düzeyinde ve her ünitenin içinde yer alan kavramlar belirlenmiştir. Bu, programın kavram odaklı bir yaklaşım benimseyerek öğrencilerin her derste öğrenmesi gereken temel terimleri ve kavramları net bir şekilde tanımladığını gösterir.

· Bu yaklaşım, öğrencilerin belirli bir konu hakkında temel bilgi edinmelerini sağlar ve ilerleyen sınıflarda daha karmaşık kavramlara geçiş için sağlam bir temel oluşturur.

· Kavramların sistematik olarak her sınıf ve ünite bazında belirlenmesi, öğreticilerin dersi planlarken öğrencilerin gelişim seviyelerini dikkate alarak uygun kavramları öğretmelerini kolaylaştırır.

#### 10.2. 2015 Yılında Kavramların Azalması:

· 2015 yılında ise sadece 4 kazanımda kavramlardan bahsedilmiştir. Bu, daha önceki yıllarda her üniteye kavramlara yer verilmesinin yerini daha az kavramla odaklanmış bir yaklaşımın alması anlamına gelir. Bu değişiklik, öğrencilerin kavramlar yerine daha genel bilgiler veya beceriler üzerine yoğunlaşması gerektiğini gösteriyor olabilir. Ayrıca, bu dönemde kavramla-

rın öğretim sürecindeki rolünün daha sınırlı bir hale gelmiş olması, eğitimde daha spesifik kazanımların vurgulanmaya başlandığını düşündürmektedir.

### 10.3. 2018 Yılında Kavramlara Yer Verilmemesi:

· 2018 yılında ise kavramlardan hiç bahsedilmemiştir. Bu da programda kavram öğretiminin tamamen ortadan kalktığını ve eğitim anlayışının tamamen farklılaştığını gösterir. Kavramların programdan çıkarılması, programın daha soyut ve kavramsal odaklı değil, daha uygulamaya dönük ve pratik bilgi edinmeye yönelik bir yapıya büründüğünü gösteriyor. Bu değişiklik, öğrencilerin daha doğrudan günlük yaşam becerileri ve pratik konularda bilgi edinmelerini amaçlayan bir yaklaşımı benimsemiş olabilir.

### 10.4. Değerlendirme:

· 2005 ve 2009 yılları, daha kavram odaklı bir öğretim anlayışını benimsediği için öğrencilerin konuya dair temele dayalı kavramları öğrenmesi sağlanıyordu. Kavramlar, bilgilerin somutlaştırılması ve öğrencilerin derse dair tutarlı bir kavrayış geliştirmesi açısından oldukça önemliydi.

· 2015 ve 2018 yıllarında, kavramlardan uzaklaşmaya başlanması, öğretim programlarının daha pratik, beceri odaklı bir yapıya dönüştüğünü ve eğitimdeki hedeflerin değiştiğini gösteriyor. Bu yıllarda daha çok beceri kazanımı, öğrencilere günlük yaşamda kullanabilecekleri bilgiler ve yetkinlikler kazandırmak amacıyla program şekillendirilmiştir.

### 10.5. Sonuç:

Kavramların öğretim programındaki yeri, yıllara göre önemli değişiklikler göstermiştir. 2005 ve 2009 yıllarında kavramların her sınıf ve ünite düzeyinde açıkça belirlenmiş olması, öğretim sürecinde kavramların önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır. 2015 ve 2018 yıllarında ise kavramların yerini daha çok beceri ve kazanımlar almış ve kavramlar eğitim sürecinden çıkarılmıştır. Bu değişim, öğretim programlarının hedeflerinin evrildiğini ve daha uygulamalı bir öğretim yaklaşımına doğru kaydığını göstermektedir.

## 11. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Belirli Gün Ve Haftalar

2005 ve 2009 yıllarındaki Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında, her sınıf düzeyine özel belirli gün ve haftalar belirlenmiş ve bu etkinliklerin 1. sınıftan 3. sınıfa kadar olan öğrencilere yönelik dağılımı yapılmıştır. 2005 yılı itibarıyla, 12 belirli gün ve hafta 1. sınıf öğrencileri için, 13 tanesi 2. sınıf öğrencileri için ve 15 tanesi 3. sınıf öğrencileri için belirtilmiştir. 2009 yılında ise belirli gün ve haftaların sayısı artırılmış olup, 1. sınıf için 12, 2. sınıf için 13 ve 3. sınıf için 15 etkinlik yer almıştır. 2015 yılı itibarıyla öğretmenlerin, öğretim programında yer alan kazanımları belirli gün ve haftalarla ilişkilendirerek işlemeleri gerektiği vurgulanmıştır. Örneğin, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'na denk gelen günlerde, "Ülkemi Seviyorum" ünitesindeki ilgili ka-

zanımların işlenmesi önerilmiştir. 2018 yılına gelindiğinde ise öğretim programında, kazanımların belirli gün ve haftalarla ilişkili bir şekilde işlenmesi gerektiği ifadesi korunmuş, ancak içerik ve kazanımda bazı değişiklikler yapılmıştır. Özellikle, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'na denk gelen dönemde, “Ülkemizde Hayat” ünitesi üzerinden ilgili kazanımların işlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu değişiklikler, yıllar içerisinde eğitimin hedefleri ve öğretim yöntemlerinin nasıl evrildiğini göstermektedir.

Tablo 11. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Belirli Gün ve Haftalar

| 2005   | 2009  | 2015  | 2018   |
|--|---|---|--|
| Her sınıf düzeyinde Belirli Gün ve Haftalar belirtilmiş olup belirlenen belirli gün ve Haftanın 12 tanesi 1. Sınıf, 13 tanesi 2. Sınıf, 15 tanesi 3. Sınıflarla ilgilidir. (MEB, 2005) | Her sınıf düzeyinde Belirli Gün ve Haftalar belirtilmiş olup belirlenen 20 Belirli gün ve Haftanın 12 tanesi 1. Sınıf, 13 tanesi 2. Sınıf, 15 tanesi 3. Sınıflarla ilgilidir. (MEB, 2009) | “Öğretmen, öğretim programında yer alan bazı kazanımları belirli gün ve haftalara denk gelen zaman dilimlerinde işlemelidir. Örneğin 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'na denk gelen gün ve haftada öğretmen, Hayat Bilgisi Dersi 1. Sınıf Öğretim Programı “Ülkemi Seviyorum” ünitesi 1.5.5. kazanımı (Milli bayramlar ile ilgili etkinliklere katılır.) ile ilgili konuları işlemelidir.” İbaresini mevcuttur. (MEB, 2015:4) | “ Öğretim Programı'nda yer alan bazı kazanımlar, belirli gün ve haftalara denk gelen zaman dilimlerinde işlemelidir. Örneğin 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'na denk gelen gün ve haftada, Hayat Bilgisi Dersi 1. Sınıf Öğretim Programı “Ülkemizde Hayat” ünitesi 1.5.6. “Bayram, kutlama ve törenlere katılmaya istekli olur.” kazanımı ile ilgili konular işlenebilir.” İbaresini mevcuttur. (MEB, 2018:9) |

### 11.1. 2005 ve 2009 Yıllarında Belirli Gün ve Haftalar:

· 2005 ve 2009 yıllarında, öğretim programlarında her sınıf düzeyine yönelik belirli gün ve haftalar belirtilmiştir. Bu günler, öğrencilerin toplumsal, kültürel ve milli değerlerle daha yakın bir ilişki kurmalarına olanak tanır.

· 2005 yılına göre, her sınıf düzeyine 12, 13 ve 15 belirli gün ve hafta atanmıştır, böylece öğrencilerin çeşitli milli ve dini bayramlar, önemli tarihsel olaylar ve toplumsal kutlamalar hakkında bilgi sahibi olmaları hedeflenmiştir.

· 2009 yılı için de benzer bir yapı izlenmiştir; ancak belirli gün ve hafta sayısı 20'ye çıkarılmıştır. Bu, eğitimde öğrencilere milli bilinç kazandırmak, toplumsal aidiyet duygusunu güçlendirmek ve kültürel etkinliklere katılımı teşvik etmek açısından önemli bir adım olmuştur. Böylece her sınıf düzeyinde belirli gün ve haftalar daha kapsamlı bir şekilde yer bulmuştur.

### 11.2. 2015 Yılında Belirli Gün ve Haftalar:

· 2015 ğretim programında, belirli gün ve haftalar daha esnek bir şekilde ele alınmıştır. Programda belirli günlere atıfta bulunulmuş ancak her sınıf düzeyine yönelik belirli gün sayısı belirtilmemiştir. Öğretmenlere, belirli gün ve haftalarla ilişkilendirilmiş kazanımların işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu, ğretmenlere ğretim sürecinde esneklik tanımakta ve belirli günlere denk gelen haftalarda özel etkinlikler veya dersler planlamalarına olanak sağlamaktadır.

· rneğin, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı gibi önemli milli bayramlar, programdaki kazanımlar ile ilişkilendirilerek, öğretmenin bu kazanımları bu dönemde işlemesi gerektiği belirtilmiştir. Bu tür bir yönlendirme, öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere katılmalarını teşvik eder ve bayramların anlamını kavramalarına yardımcı olur.

### 11.3. 2018 Yılında Belirli Gün ve Haftalar:

· 2018 ğretim programında, benzer bir yaklaşım devam etmektedir. Ancak, 2015'teki gibi bir esneklik hala korunmuş ve belirli gün ve haftaların, ğretim programındaki kazanımlar ile ilişkilendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu yılda, rneğin 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı'nın "lkemizde Hayat" nitesindeki kazanımlarla bağlantılandırılması önerilmiştir.

· 2018 yılına ait programda, öğretmenin belirli günlere denk gelen kazanımları işlemeyi planlaması gerektiği ifade edilmiştir. Bu, ğrencilerin hem tarihsel hem de kültürel bilincini pekiştirmeye yönelik bir ğretim anlayışının parçasıdır. Aynı zamanda, öğretmenlerin belirli günleri ders planlamalarına entegre etmesi, öğrenciler için bu günlerin önemini somutlaştıran bir yaklaşım sunar.

### 11.4. Değerlendirme:

· 2005 ve 2009 yıllarında, belirli gün ve haftaların, sınıflara göre kategorize edilmesi, programın her sınıf düzeyinde belirli günler hakkında daha net bir ğretim planı sunmasını sağlamıştır. Bu uygulama, eğitimde bir takvim düzenine dayalı olarak milli, dini ve kültürel kutlamalar ile bağ kurarak öğrencilerin toplum bilincini artırmıştır.

· 2015 ve 2018 yıllarında, belirli gün ve haftaların belirli kazanımlar ile ilişkilendirilmesi ve öğretmenlere esneklik tanınması, programın daha dinamik ve öğretmenin bireysel tercihlerine göre şekillendirilebilen bir yapıya büründüğünü gösteriyor. Ancak, belirli gün ve haftaların sınıf düzeylerine göre net bir şekilde listelenmemiş olması, öğretmenin daha fazla sorumluluk taşımasını gerektiriyor.

### 11.5. Sonuç:

Belirli gün ve haftaların öğretim programlarına entegrasyonu, yıllar içerisinde esnek bir yapıya evrilmiştir. İlk yıllarda belirli günler her sınıf için ayrıntılı bir şekilde belirlenmişken, sonraki yıllarda öğretmenlere daha fazla özerklik verilmiş ve günlerle bağlantılı kazanımların esnek bir şekilde işlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu değişiklik, öğretim sürecinin daha özgür ve dinamik bir yapıya kavuşturulması açısından anlamlıdır. Ancak, belirli gün ve haftaların ders programına nasıl entegre edileceği konusunda öğretmenlerin rehberliğe ihtiyaç duyması, programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için önemlidir.

### 12. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Yetkinlikler

2005, 2009 ve 2015 yıllarındaki Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında yetkinliklerden doğrudan bahsedilmemiştir. Bu yıllarda, öğretim programlarının içeriği daha çok genel eğitim hedefleri ve kazanımlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Ancak 2018 yılında, Hayat Bilgisi Öğretim programına yönelik önemli bir güncelleme yapılmış ve yetkinlikler konusu eklenmiştir. Bu dönemde, öğrencilerin sahip olması gereken yetkinlikler arasında “Anadilde iletişim”, “Yabancı dillerde iletişim”, “Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler”, “Dijital yetkinlik”, “Öğrenmeyi öğrenme”, “Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler” ve “Kültürel farkındalık ve ifade” gibi alanlar öne çıkmıştır. Bu gelişme, programın daha geniş bir yetkinlik perspektifi sunduğunu ve bireysel, toplumsal ve dijital becerilerin önemini vurguladığını göstermektedir.

**Tablo 12. Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında Yetkinlikler**

| 2005  | 2009  | 2015  | 2018   |
|---|---|---|--|
| 2005 Hayat Bilgisi Öğretim programlarında yetkinliklerden bahsedilmemektedir. (MEB, 2005) | 2009 Hayat Bilgisi Öğretim programlarında yetkinliklerden bahsedilmemektedir. (MEB, 2009) | 2015 Hayat Bilgisi Öğretim programlarında yetkinliklerden bahsedilmemektedir. (MEB, 2015) | 1. Anadilde iletişim<br>2. Yabancı dillerde iletişim,<br>3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler,<br>4. Dijital yetkinlik,<br>5. Öğrenmeyi öğrenme,<br>6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikle,<br>7. Kültürel farkındalık ve ifade. (MEB, 2018) |

### 12.1. 2005 ve 2009 Yıllarında Yetkinlikler:

· 2005 ve 2009 yıllarında, Hayat Bilgisi Öğretim Programlarında yetkinliklerden bahsedilmemektedir. Bu dönemlerde, eğitim programları daha çok öğrenme içerikleri, kazanımlar ve öğrenciye kazandırılması gereken beceriler üzerine odaklanmıştır. Programlar, öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmelerine yönelik materyaller ve etkinliklerle desteklenmiştir, ancak yetkinlik kavramı, öğrenciye kazandırılması gereken daha kapsamlı ve belirgin beceriler olarak tanımlanmamıştır.

### 12.2. 2015 Yılında Yetkinlikler:

· 2015 öğretim programında, yetkinliklerden bahsedilmemiştir. 2005 ve 2009 yıllarındaki programlara benzer şekilde, bu programda da yetkinliklere dair bir açıklık bulunmamaktadır. Bu dönemde, yaşam becerileri, sosyal katılım ve gelişimsel özellikler gibi kavramlar daha ön planda olmuştur.

### 12.3. 2018 Yılında Yetkinlikler:

· 2018 öğretim programında, yetkinlikler kavramı ilk kez yer bulmuştur. Bu yılki programda yedi temel yetkinlik belirlenmiştir ve bunlar şu şekilde sıralanmıştır:

**1. Anadilde iletişim:** Öğrencilerin anadillerini etkili kullanabilme yeteneği.

**2. Yabancı dillerde iletişim:** Yabancı dilde temel iletişim becerilerini geliştirme.

**3. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler:** Matematiksel düşünme ve bilimsel/teknolojik bilgiye dayalı beceriler.

**4. Dijital yetkinlik:** Teknolojiyi kullanma becerisi, dijital platformlarda bilgiye ulaşma.

**5. Öğrenmeyi öğrenme:** Kendi öğrenme süreçlerini yönetebilme, bağımsız öğrenme becerileri geliştirme.

**6. Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlik:** Toplum içinde sorumluluk alabilme, toplumsal normlara uygun davranış sergileyebilme.

**7. Kültürel farkındalık ve ifade:** Kültürel değerlerin farkında olma, farklı kültürlerle saygı ve ifade etme becerisi.

### 12.4. Değerlendirme:

· 2005 ve 2009 yıllarında, yetkinlikler konusunda herhangi bir referans bulunmuyor. Bu yıllarda eğitimde bilgi odaklı bir yaklaşım ve beceri kazandırma ön planda tutulmuş, ancak öğrencilerin bu becerileri uygulama düzeyinde yetkinlik geliştirme kısmı daha az vurgulanmıştır.

· 2015 yılı için de aynı durum geçerlidir; yetkinlikler vurgulanmamış ve programda özellikle öğrencinin hangi alanda gelişmesi gerektiği yerine, genel kazanımlar ve beceriler hedeflenmiştir.

· 2018 yılı ile birlikte yetkinlikler öğretim programlarında belirginleşmeye başlamıştır. Öğrencilerin sadece temel bilgiyi öğrenmeleri değil, aynı zamanda bu bilgiyi hayatlarında nasıl uygulayacakları konusunda yeterlilik kazanmaları gerektiği anlaşılmaya başlanmıştır. Özellikle dijital yetkinlik ve yabancı dilde iletişim gibi becerilerin de dahil edilmesi, günümüz dünyasında önemli olan becerilere yer verilmesinin bir göstergesidir.

### 12.5. Sonuç:

· 2005 ve 2009 yıllarında, yetkinlikler daha çok dolaylı bir şekilde öğrenciyi kazandırılması gereken beceri olarak ele alınmış olsa da, bu yıllarda belirgin bir “yetkinlik” kavramı ortaya çıkmamıştır.

· 2018 yılı itibarıyla yetkinlikler, öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerin yanı sıra, onların dijital dünyada etkili bir şekilde yer alabilmeleri ve toplumsal hayatta etkin bireyler olabilmeleri için gerekli alanlarda da tanımlanmıştır. Bu, programın çağın gereksinimlerine uygun hale gelmesinde önemli bir adımdır.

### 13. Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışma, Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarındaki değişimleri derinlemesine inceleyerek, eğitim politikalarındaki evrimin öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmiştir. 2005 ve 2009 yıllarında, bireysel değerlerin, öz yönetim ve kişisel sorumluluk gibi kavramların öne çıkması, öğrencilerin temel akademik becerilerinin yanı sıra, sosyal yaşamda da başarılı olabilecek beceriler geliştirmelerine yönelik bir yapı sunmuştur. Bu dönemde, eğitim programlarının odak noktası daha çok öğrencilerin bireysel gelişimlerine ve genel kültür seviyelerinin artırılmasına yönelikti.

Ancak, 2015 ve 2018 yıllarında eğitim programlarında görülen önemli değişiklikler, bireysel değerlerin yanı sıra toplumsal sorumluluk ve çevresel farkındalık gibi evrensel değerlere verilen önemin arttığını göstermektedir. Bu dönüşüm, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarıyla değil, aynı zamanda toplumsal duyarlılıkları ve çevre bilincinin geliştirilmesiyle de birey olarak daha sorumlu bir konumda olmalarını sağlamayı hedeflemiştir. Bu noktada, eğitim programlarının yalnızca bireysel başarıya odaklanmak yerine, daha geniş bir sorumluluk bilinci geliştirmeye yönelik evrim geçirdiği söylenebilir.

Ara disiplin anlayışının 2005-2009 yıllarında eğitimde çok yönlü bir yaklaşım sunarak öğrencilerin genel kültür seviyelerinin arttırılmasına ola-



nak sağladığı görülmektedir. Ancak, 2015 ve 2018 yıllarında bu anlayıştan vazgeçilerek daha odaklanmış bir program yapısına geçilmesi, eğitimde belirli alanlarda derinleşmeye yönelik bir stratejiye dönüşmüştür. Bu değişim, öğretim süreçlerinin daha modern ve kapsamlı bir yapıya bürünmesine, öğrencilerin daha fazla uzmanlaşarak belirli alanlarda derinlemesine bilgi edinmelerine olanak tanımaktadır.

Kavram odaklı öğretimin 2005 ve 2009 yıllarında ön planda olması, öğrencilerin temel kavramları derinlemesine öğrenerek konuya dair sağlam bir kavrayış geliştirmelerini sağlamıştır. Ancak, 2015 ve 2018 yıllarında bu kavramlardan daha çok beceri ve kazanımlara yönelmek, eğitimde pratik ve uygulamaya dayalı bir anlayışa geçişi simgelemektedir. Bu değişim, öğrencilerin sadece teorik bilgi edinmelerinin ötesine geçerek, bu bilgiyi günlük yaşamlarında uygulama becerilerini kazanmalarına olanak sağlamaktadır. Bu dönüşüm, eğitimin daha fonksiyonel, yaşamla iç içe bir hale gelmesine katkı sunmuş ve öğrencilerin pratik becerilerini artırmış, bu da eğitimde daha gerçekçi ve dinamik bir yaklaşımın benimsenmesi anlamına gelmiştir.

Belirli gün ve haftaların öğretim programlarına entegrasyonu da yıllar içinde önemli bir değişim göstermiştir. 2005 ve 2009 yıllarında, her sınıf için belirli günler ayrıntılı bir şekilde planlanmış ve milli, dini ve kültürel kutlamaların öğrencilerin toplum bilincini artırmaya yönelik bir araç olarak kullanılması sağlanmıştır. 2015 ve 2018 yıllarında ise bu günlerin kazandırılması gereken belirli kazanımlarla ilişkilendirilmesi ve öğretmenlere esneklik tanınması, öğretim sürecinin daha dinamik, öğretmen odaklı bir hale gelmesine olanak sağlamıştır. Ancak, esnekliğin artırılması öğretmenlerin rehberliğe olan ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Bu durum, öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin sürekli desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Bir diğer önemli gelişme, 2018 yılı itibarıyla eğitim programlarında yetkinliklerin belirginleşmesidir. Öğrencilerin yalnızca bilgi edinmeleri değil, bu bilgiyi hayatlarında nasıl kullanacakları ve dijital dünyada nasıl etkin olabilecekleri konusunda yeterlilik kazanmaları gerektiği vurgulanmıştır. Dijital yetkinlikler, yabancı dil becerileri gibi günümüzün önemli becerilerinin eğitim programlarına dahil edilmesi, çağın gereksinimlerine uyum sağlamak adına önemli bir adımdır. Bu, eğitim sisteminin hızla değişen ve dijitalleşen dünyada öğrencilerini global düzeyde rekabet edebilecek, toplumsal hayatta etkin bireyler olabilecek şekilde yetiştirmeyi hedeflediğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, Hayat Bilgisi öğretim programlarındaki değişiklikler, sadece öğrencilerin akademik başarılarını değil, aynı zamanda toplumsal sorumluluk ve çevresel farkındalık gibi değerlerle donatılmalarını hedeflemektedir. Bu dönüşüm, eğitimde daha geniş bir vizyon ve çağın gereksinimlerine

uyum sağlama çabasını yansıtmaktadır. Ancak, bu değişimlerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin rehberlik etme ve öğretim süreçlerine yönelik sürekli destek almaları önemlidir. Eğitim programlarının esnekliği, öğretmenlerin inisiyatif alabilmesine olanak tanırken, aynı zamanda rehberliğe duyulan ihtiyaç da göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu bağlamda, Hayat Bilgisi öğretim programlarının gelecekteki evrimi, öğrencilere yalnızca bilgi aktarmanın ötesine geçmeli, aynı zamanda onları daha bilinçli, sorumluluk sahibi, çevreye duyarlı ve dijital dünyada etkin bireyler olarak yetiştirmeye yönelik stratejiler geliştirilmelidir. Eğitimdeki bu kapsamlı değişiklikler, toplumda daha uyumlu, sorumlu ve bilinçli bireylerin yetişmesine katkı sağlarken, eğitim sisteminin dinamik bir yapıya bürünmesini sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- MEB. (2005). İlköğretim 1,2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- MEB. (2009). İlköğretim 1,2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- MEB. (2015). İlkokul 1,2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- MEB. (2018). İlkokul 1,2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. Ankara
- Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 VE 2015 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Tazebay, A. (2000). İlköğretim Programları ve Gelişmeler: Program Geliştirme İlke ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi, Nobel Yayın Dağıtım Ltd. şti: Ankara:
- şimşek, S. (2014). Sınıf Öğretmenleri ve Adayları İçin Hayat Bilgisi Öğretimi. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Yazar, T. ve Oral, B. (2017). Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme. (1. Baskı). Pegem Akademi: Ankara
- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2008). Son Değişikliklerle İlköğretim Programı 1-5 Sınıflar (Geliştirilmiş, Yenilenmiş 2. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.



# Bölüm 6

## THE EFFECTS OF THE USE OF DIGITALIZATION IN LANGUAGE TEACHING ON TEACHERS

*Hakan Aydoğan<sup>1</sup>*

## Introduction

The new technologies that emerged in the second half of the twentieth century have reached the power to change the social and economic conditions all over the world. In many parts of our daily lives, we live side by side with these technologies, knowingly or unknowingly. One of the technological products that has attracted great interest in our country in recent years is computers. The word computer has become a lexis that is heard and used frequently in our daily lives. Computers are a tool that many of us have come across for one reason or another. They have increased efficiency in every field they are used in, taking part in all commercial, industrial and educational activities of societies and have become an important place in human life (Seferoğlu, 2005). They have ceased to be an unfamiliar concept for many people. What is imagined by computer is “electronic machine that accepts information as input, processes it according to a program loaded in memory and transmits the result to the user as output”. In our country, education has been handled based on common senses rather than a scientific approach from the past to the present. Education and culture have always been concerned with the establishment and adoption of ideas rather than their changes. However, the era we live in today has a quality that lacks continuity and stability and is characterized by rapid change. In this environment, skills based on mechanization have given way to skills based on information technology (Sharma, 2009).

The rapidly developing new technologies in the second half of the twentieth century have radically changed social and economic structures (Seferoğlu, 2005:12). Computers in particular have become an important technological tool that is effectively used in almost every field today and has a place in the lives of almost every individual. Although computers were initially developed as electronic devices for military purposes, they soon began to be used in many areas such as trade, industry, education, medicine, social sciences and mathematics (Stanley, 2013: 45).

### Definition and Development of Computers:

In general terms, a computer is defined as “an electronic machine that accepts information as input, processes it according to a program loaded into memory and transmits the result to the user as output” (Sharma, 2009: 101). This basic function of computers makes them usable in different sectors. For example, efficiency has been achieved in many areas, from stock management in trade to customer relations, from the transfer of course content in education to measurement and evaluation processes (Mary et al., 2011: 33).

The use of computers in education offers great opportunities to make student’s learning processes more effective. In today’s understanding of education, traditional methods are increasingly being replaced by technology-supported teaching methods (Seferoğlu, 2005: 14). Education is defined as the

process of individuals gaining knowledge, developing problem-solving and critical thinking skills. This process has become more interactive and efficient thanks to computers (Stanley, 2013: 47).

The main advantages of using computer technologies in education are as follows:

1. Thanks to computers, educational content can be supported with visual and auditory materials, which attracts students' attention and increases motivation (Sharma, 2009: 103).

2. Especially in recent years, computers and the internet have made distance education possible and made the learning process independent of location (Mary et al., 2011: 35).

3. Computers provide content appropriate to student's individual learning speeds, allowing them to learn at their own pace (Seferoğlu, 2005: 16).

Computer games have become popular among children since the mid-1980s and their use in education has become widespread over time. Games offer important opportunities to make course content more interesting, especially for primary and secondary school students (Mary et al., 2011: 40).

The use of games in educational environments increases students' interest in the course and enables them to learn in a more motivated way. It also plays an important role in eliminating the disadvantages of traditional classroom environments (Sharma, 2009: 105). For example, abstract course subjects such as mathematics can be made concrete through games and students can understand the subjects better (Stanley, 2013: 50).

On the other hand, excessive use of computer games can negatively affect the development of student's social skills and lead to distraction. Therefore, games should be used in education in a balanced and conscious way (Mary et al., 2011: 42).

## **2. Technology**

Since the day mankind existed, the developing technology has become an indispensable element of today. The concept of technology is mostly used in meanings related to mechanization and production techniques (Altun, 2005). In the online dictionary of the Turkish Language Association; application knowledge, which covers the construction methods, tools, equipment and tools used, and their usage methods related to an industry, is defined as application science (TDK, 2021).

Technology is rooted in the Greek word "technique" and in terms of grammar, it means science related to technique (Bar, 2010). Developing technology is an important position in daily life. With the development of technology, access to information has accelerated. The use of technology

in the daily lives of individuals has enabled them to analyze information and organize this information (Baş, 2011). Technology is defined as a mechanism that provides tools that facilitate our daily lives (İşman, 2003). In addition, technology is also expressed as “the reflection of a culture, a thought, knowledge accumulation on the product, that is, the application of the knowledge developed at various stages to achieve certain goals to the production process” (Çetin, 2006).

Thus, technology is defined as “the creation of functional structures necessary to dominate nature by putting acquired skills to work in the most general sense”. Regarding technology, Çetin (2006) used the expression “technology is the use of the available knowledge and techniques to produce goods and services”. Çelik (2018) defined technology as “technology, in its simplest sense, is the work of transforming theoretical knowledge and scientific laws into practice”.

With the development of the world, technology is seen in every stage of life. The part of these phases that concerns our work is the use of technology in the field of education. Along with technology, new developments have occurred in education. The innovations so far have made learning more permanent in educational environments, providing active participation opportunities to learners and making learning environments more qualitative. In fact, the purpose of technology is to facilitate the daily lives of individuals, to enable them to produce knowledge and to improve the information produced (İşman, 2005). In short, technology is a tool that produces and enables us to keep up with the age.

As a result of the problems experienced especially in Turkish mother tongue education, Turkish is forming a new mixed language. Children constantly make comparisons between the two languages by transferring what they have learned in their mother tongue to the second language and what they have learned in the second language to the mother tongue. For example, after comprehending the functions of an object in the mother tongue, they transfer this information to the learned second language and learn only the nomenclature of this object in the second language (Adalier, 2012). It is the well-established native knowledge of the mother tongue that ensures the fluency of this knowledge transfer. Therefore, it can name and make sense of concepts in the second language as much as the number of words it knows in the mother tongue. However, when children come into contact with a second language without fully learning their mother tongue, knowledge of the mother tongue is lacking. Learning a second language without fully learning the mother tongue becomes inextricable and leads children to learn both languages incompletely.



Technology can be defined not only as a tool or equipment, but also as the reflection of a culture, thought, and knowledge on products. Çetin (2006) defines technology as “the application of knowledge developed at various stages to the production process in order to achieve certain goals” (Çetin, 2006: 67). Technology is a process that emerges by bringing together scientific knowledge and techniques to solve the problems that individuals encounter in their daily lives. Çelik (2018) defined this process as “the work of transforming theoretical knowledge and scientific laws into practice” (Çelik, 2018: 20).

The rapid development of technology worldwide has also led to important innovations in education. Innovations in the field of education have made learning processes more interactive and permanent, allowing students to actively participate (Seferoğlu, 2005: 18). The use of technology in education has not only supported traditional classroom practices, but has also paved the way for innovative learning methods such as distance education (Mary et al., 2011: 40). İşman (2005) explains the purpose of using technology in education as enabling individuals to produce knowledge and to develop the knowledge produced (p. 75).

The use of technology in education makes educational environments more interesting and qualified, allowing learners to play an active role in the learning process (Sharma, 2009: 110). Computers and internet technologies, in particular, have increased distance education opportunities and eliminated spatial limitations in education. In this way, students can access information from anywhere they want and organize their learning process according to their own pace (Stanley, 2013: 47).

The impact of technology in education is also felt in an important area such as language education. However, some problems encountered especially in Turkish mother tongue education have gained a new dimension with the use of technology. Adalier (2012) states that during the language learning process, children tend to transfer what they learn in their mother tongue to the second language and what they learn in their second language to the mother tongue (p. 82). This transfer process is a situation that requires language education to be supported by technological tools.

### **2.1. Use of Technology in Education**

Education and technology are two basic elements that have an important role in making human life more effective. Both elements have been the two main tools that man has resorted to in his efforts to dominate his natural and social environment. Education serves to unleash the power and ability that man is born with, to develop and grow him as a more mature and constructive being. Technology, on the other hand, has helped to consciously apply the knowledge and skills gained by human beings to benefit more effectively, systematically and efficiently from the knowledge and skills

gained through education (Altun, 2005). Although education and technology are separate concepts, they are used together to improve quality in learning and teaching environments. Both have theoretical foundations and methods. The combination of both has revealed a new discipline, namely educational technology.

When the definitions related to education are examined, it becomes clear that the most important purpose of education is to develop the individual effectively with knowledge and to ensure their mental development. These upbringing and development processes occur in learning and teaching environments. These environments need to be effectively planned and designed to create permanent learning (Çoukluk, 2010). Training is not only a system that imparts a certain set of behaviors, but also includes the development of knowledge and the organization of activities to practice in the necessary environments.

The rapid development of technology has undoubtedly shown its effect in the field of education as well as in every field. Teachers have integrated technology into the teaching and learning process through computers and web programs to add variety to teaching and increase student motivation.

Before pre-school and technology, Turkish has a very important quality for minority people. However, the advancement of age and the use of negative privileges in education will allow minority people to dominate Dutch life and forget a little about themselves. While most Turkish parents in the Netherlands receive little or no education compared to local people, they often do not receive adequate Turkish education support for their children at home. Low skills in education, as well as sociocultural differences between the normal school system and home culture, are obstacles for parents to participate in the educational process of their children. Participation in children's education often depends on the educational level of the parents rather than their ethnicity.

Technology is a tool that guides individuals to overcome the environmental conditions around them and stimulates their creativity to meet their needs (Afshari et al., 2009: 78). In this context, technology has become one of the most important elements that humanity cannot give up due to its inclusion in daily life with its processes that facilitate all life today (Vural, 2004: 27). It is inconceivable that technology, which takes place in all areas of life (music, shows, books, research, etc.), should not affect educational life, which is one of the most important sections of life.

Using technology in education will allow an effective educational process to occur. Therefore, it is seen as important that the use of technology in education proceeds in coordination with scientific developments. As Çobanoğlu (2018: 1) states in his study, apart from the effect of technology on education, there

is another interaction between education and technology that should not be ignored. Science, technology and education are structures that feed each other. As long as human beings exist, technology and scientific developments will continue to work to add more to their innovations. As scientific developments increase, technology will continue to be one of the indispensable elements of today. Çobanoğlu (2018: 1) states that the development of technology changes the communication processes of individuals with each other. Thus, in the current period, to the extent that technology develops within the framework of science, technology will continue to exist alongside humanity in almost all areas.

The education system, which tries to keep up with the rapidly advancing technology in the light of scientific developments, has to be constantly updated with new regulations. Based on this, it can be said that; There are two basic elements that try to meet today's needs and make human life effective: One of them is technology and the other is education (Üstün and Demirbağ, 2003: 88). These items can be characterized as the means of people's efforts to be effective in their personal and social environments. Education from these elements helps to reveal man's innate talent and helps him to grow and develop as a more creative, strong, positive and mature individual. The other element, technology, has served to enable people to use the knowledge and skills obtained through education more efficiently as well as to apply these knowledge and skills more systematically (Alkan, 1997: 11-12).

In addition to these developments, the constructivist approach, which was put forward in the 1980s and is still being used effectively today, is an approach that focuses on the individual and emphasizes that learning is a subjective process. Upon the adoption and increasing of the power of constructivism, technological educational options that can adapt to the diversity and difference of individuals' learning styles have begun to increase (Reiser, 2007: 4).

There has been a transition to a period in which educational environments are aimed at which the person who is asked to receive the information, the student, can easily access the information, assimilate it, make the information permanent and fluent and generalize, and therefore make the information the most functional. The fact that the constructivist approach affects the educational environments and needs has led to the design of many technological materials (Çakmak et al., 2015: 132)

Today, contemporary societies are constantly benefiting from these technological materials and new information designed while structuring their education and training activities. This situation constantly increases the use of technology and brings with it the need for new information. In this context, individuals need to develop and learn in order to keep up with the age. In

addition, a different lifestyle based on changing and developing technology is on the agenda. obanoğlu (2018: 17) states that a larger segment outside the minority communities that continue to live the tradition has started to adapt to this changing lifestyle. For this reason, our country carries out the Movement to Increase Opportunities and Improve Technology (FATİH) project.

Another important point is the appropriate adaptation of technology to learning-teaching processes. The appropriate use of technology will help students to actively learn, help each other and increase their communication skills. What should not be forgotten is that technological development alone is not enough. Technology is leading the way in education. Technology is a functional tool that enriches students' learning environments by supporting curricula and prepares students for a technology-dominated future (Afshari et al., 2009: 86).

It is most important to note that the information presented to the students through tools such as computers, smart boards and projections used in the classroom environment are mutually supportive of the information that is transferred directly in the classroom through teaching methods and techniques and intended to be taught. The fact that the tools and materials listed above can be used with practitioners in the school environment makes various innovations and changes absolutely real, especially in teaching methods, educational programs and practitioner trainings (Rıza, 1997: 42-43). In addition, it is important to use technological materials to make our sensory organs, which are one of the most active and effective learning elements in the educational process, more effective and practical. Starting from the early childhood years, when the learning process is the fastest, children can use the data they have obtained more effectively and more permanently by using technological materials that appeal to more than one sense organ (akmaz, 2010: 18). Based on this, an educational environment that uses all the senses more actively, makes the most of the opportunities in the environment and is based on the individual development of the student for learning is considered important (Oktay, 2001: 21).

In the light of all this information, educational technology has become an area where knowledge alone is no longer sufficient in the education process, but also tools are important. With the developments in technology, many technological tools have started to take place in education (obanoğlu, 2018: 1). In other words, since education is a phenomenon that covers every field and the relationship of technology with education is strong, educational technology has emerged (Yanpar, 2005: 23). When education meets technology, experiences become more functional. When the researches on the relationship between education and technology are examined, the targets expected to be reached in these researches are as follows according to Baş (2010: 13-14):

- To ensure that education spreads and reaches larger masses.
- To try to ensure that education and training activities are more efficient.
- To bring individual differences to the forefront in the field of education and training activities.
- To increase the diversity of studies related to education and training.
- To prepare scientific research on the needs and existing opportunities of the institutions that undertake the educational function.
- To ensure that the individual is active in education.
- To structure the studies in education according to the learning characteristics and needs of individuals.
- To reduce or completely eliminate the problems encountered in education and training through technology.

## **2.2. The Importance of Technology in Education**

Before referring to the importance of educational technology, the definitions of technology, instructional technology and educational technology should be included respectively. In general, technology activates the acquired knowledge and skills and reveals the necessary structures for the domination of nature applied by man (Alkan, 1997: 12). According to another definition, technology helps people to benefit from the knowledge and skills they have acquired in the educational process in a more effective, higher quality way, and to transfer them to their lives more systematically and effectively (Alkan, 1997: 12).

As can be understood from the definition of technology, the developments in science deeply affect the educational process. In addition, it can be said that the use of technology in learning-teaching processes is increasing. In this context, educational technology serves to contain the teaching process and achieve the desired goals. The concept of instructional technology is a sub-concept of the concept of education (Yılmaz, 2007: 156). Therefore, while instructional technology is a concept related to the technology used in teaching; Based on the definitions given above, it can be said that technology is important in information societies. While technology helps to access and use information easily, it also ensures that learning is more permanent by embodying the information in the learning environment and transferring it to the student easily thanks to technological materials (Rıza, 1997: 43). In another definition, technology enables people to use the knowledge and skills they acquire in the education process more effectively and with higher quality, and to transfer this knowledge and skills to their lives in a more systematic and effective way (Alkan, 1997: 12). This definition states that technology

plays an important role in the process of increasing individuals' performance in education and applying the information learned in daily life.

Alkan (1997) expresses this distinction as follows: "While educational technology emphasizes a discipline in the educational process, instructional technology emphasizes the effectiveness of directing learning in teaching a subject" (p. 16). As can be understood from these definitions, while educational technology supports learning processes by drawing a broader framework, instructional technology mostly ensures that course content is transferred effectively.

According to Vural (2004:25), educational technology is "a branch of science that aims to question what people know by telling others how to teach and to ensure the permanence of the information given by using the materials used in the education process effectively and correctly". This definition shows that educational technology does not see the transfer of information only as a technical process, but also treats it as a discipline that aims to ensure the permanence of learning.

The importance of technology in information societies is an unavoidable fact. Technology provides easy access to information and enables the effective use of this information. Educational technology not only supports learning processes, but also enables students to learn more permanently by concretizing information (Rıza, 1997: 43). The use of technological materials facilitates learning by presenting information to students in a more understandable way.

Another important advantage provided by educational technology is the opportunity to individualize the learning process. Since each student's learning speed and learning style are different, technological tools make it possible for individuals to access learning materials that are suitable for their own speed and interests (Soykara, 2012: 2). This makes learning more effective and efficient and contributes to the development of an educational approach that takes individual differences into consideration.

### **3.METHOD**

#### **3.1.Research Model**

This research was designed as a descriptive research and was conducted using quantitative research methods. The aim of the research was to determine the opinions of teachers who provide Turkish language education to Turkish children living abroad and the students who receive this education. Since descriptive research is important in determining and analyzing the current situation, this study was designed to reveal how participants use technology and the effects of this use on the educational process.

### 3.1.1. The Universe and Sample of the Research

The universe of the research consists of teachers who provide education in their mother tongue to Turkish children living abroad and students who receive this education. Considering the size of the universe, an easily accessible sample group was selected. The sample consists of 210 students who received Turkish education during the period when the surveys were applied and 30 teachers who provided this education. Purposeful sampling was used in sample selection, and in this one, it was aimed to determine individuals with characteristics suitable for the purpose of the research. The teachers in the research consist of experienced individuals who have provided Turkish education for a certain period of time. The students were selected from different ages and levels.

### 3.1.2. Data Collection Tools

The research used survey forms prepared for teachers and students as data collection tools. The surveys were structured to determine the use of technology in the Turkish language education process, how technological tools and equipment affect education, and the attitudes of the participants on this issue. The survey form consists of open and closed-ended questions that include demographic information and the opinions of teachers and students on the use of technology. The opinions of field experts were consulted in the preparation of the surveys, and validity and reliability studies were conducted.

### 3.1.3. Analysis of Data

In the analysis of the data obtained from the questionnaires within the scope of the research, SPSS 24.0 (Statistical Package for Social Sciences) program was used. In the evaluation of the data, number, percentage, mean, standard deviation were used as descriptive statistical methods. T-test was used to compare quantitative continuous data between two independent groups, and One-way Anova test was used to compare quantitative continuous data between more than two independent groups.

After the analyzes made by using the SPSS program, they were transferred to the computer and interpreted over the tables created and the reliability was evaluated at the levels of  $p < 0.01$  and  $p < 0.05$ . In the second part of the survey, the open-ended questions, the similarities and inconsistencies in the answers given by both the students and the teachers were reviewed after the data were taken and evaluated in the results and suggestions section of this study.

### 3.2.1. Students' Demographics

60.5% (N=127) of the students who participated in the study were females and 39.5% (N=83) were males. 43.8% (N=92) of the students are in the 10-11 age range, 36.2% (N=76 people) are in the 12-13 age range and 20% (N=42) are

in the 14-15 age range. The birthplace of 7.6% (N=16) of the students is Turkey, the birthplace of 90.5% (N=190) is the Netherlands and the place of birth of 1.9% (N=4) is other countries. The total number of participating students is 210.

Table 1: Demographic Characteristics of Students (N=210)

|                       |             | Frequency | Percent |
|-----------------------|-------------|-----------|---------|
| <b>Gender</b>         | Daughter    | 127       | 60,5    |
|                       | Male        | 83        | 39,5    |
| <b>Age</b>            | 10 – 11     | 92        | 43,8    |
|                       | 12 – 13     | 76        | 36,2    |
|                       | 14 – 15     | 42        | 20      |
| <b>Place of birth</b> | Turkey      | 16        | 7,6     |
|                       | Netherlands | 190       | 90,5    |
|                       | Other       | 4         | 1,9     |
| <b>Sum</b>            |             | 210       | 100     |

**3.2.2. Demographics of Teachers**

86.7% (N=26) of the teachers participating in the study were female and 13.3% (N=4) were males. 66.7% (N=20) of the teachers were undergraduate graduates, 26.7% (N=8) were master’s graduates, and 6.7% (N=2) were doctoral graduates. 53.3% (N=16) of the teachers have Turkish teaching experience for less than 3 years, 26.7% (N=8) have a range of 3-5 years and 20% (N=6) have more than 5 years of Turkish teaching experience. The total number of participating teachers is 30.

Table 2: Demographic Characteristics of Teachers (N=30)

|                                    |                   | Frequency | Percent |
|------------------------------------|-------------------|-----------|---------|
| <b>Gender</b>                      | Woman             | 26        | 86,7    |
|                                    | Male              | 4         | 13,3    |
| <b>Education Level</b>             | License           | 20        | 66,7    |
|                                    | Master            | 8         | 26,7    |
|                                    | Doctorate         | 2         | 6,7     |
| <b>Turkish Teaching Experience</b> | Less than 3 Years | 16        | 53,3    |
|                                    | 3-5 Year Range    | 8         | 26,7    |
|                                    | More Than 5 Years | 6         | 20      |
| <b>Sum</b>                         |                   | 30        | 100     |

**4. Findings**

In the first dimension of the questionnaire applied to the participants within the scope of the research, ten questions were asked under the title of “Use of Technological Course Materials in Education”. Comparisons of



whether there was a significant difference between the Averages, Standard Deviation and Frequency values of the students and teachers for the answers to these ten questions were obtained by performing T-tests.

Table 3: Contribution to Teaching in the Use of Technological Course Materials in Education, Average Distribution of Questions on Scale

| Expressions  | Average |         |
|--|---------|---------|
|  | Student | Teacher |
| 1. Use of technological course materials increases my interest.                                | 3,73    | 4,16    |
| 2. Using technology is more of a necessity than a privilege I think so.                        | 4,10    | 3,86    |
| 3. Time to use technological tools and equipment in the classroom I think it's a loss.         | 2,14    | 2,06    |
| 4. Using technological tools and materials in Turkish lessons it doesn't lead to thinking.     | 2,43    | 1,96    |
| 5. It is unnecessary to use technological tools and equipment in the classroom.                | 1,83    | 1,63    |
| 6. I am afraid that technological course materials will change and develop rapidly.            | 2,45    | 1,93    |
| 7. I would be happy if the use of technology was not included in the lessons.                  | 2,10    | 1,80    |
| 8. The use of technological tools and equipment is troublesome.                                | 2,49    | 2,53    |
| 9. I would not use any technological course materials in my classes if it were not compulsory. | 2,01    | 1,80    |
| 10. I get bored when I use technological tools and materials in lessons.                       | 2,03    | 1,80    |

In Table 3, when students and teachers examine the averages of the statements in the first dimension of the survey, it is seen that students and teachers have both similar and different preferences about these statements. But in general, both sides have similar views. For example, in the statements “I think it is a waste of time to use technological tools and materials in the classroom”, “It is unnecessary to use technological tools and materials in the classroom” and “I would not use any technological course materials in lessons if it were not compulsory”, both teachers and students have very close averages. When the expressions “Using technological tools and materials in Turkish lessons does not lead to thinking”, “I am afraid of the rapid change and development of technological course materials”, “I would be happy if the use of technology was not included in Turkish lessons” and “I get bored while using technological tools and materials in lessons” are examined, there is a slight difference between the two sides. While teachers expressed a positive opinion to the statement “The use of technological tools and materials is troublesome”, students expressed a more negative opinion compared to teachers.

On the other hand, when the highest average of the students and teachers regarding all the questions expressed in the first dimension of the survey is examined, it is seen that the students prefer the expression “I think that using technology is a necessity rather than a privilege” while the teachers prefer the expression “The use of technological course materials increases my interest in the lesson”.

Table 4: Mean, Standard Deviation and Frequency values of Expression 1

| Student Ortalama |         | Standard deviation |         | Frequency         |         |
|------------------|---------|--------------------|---------|-------------------|---------|
| Student          | Teacher | Student            | Teacher | Student           | Teacher |
| 3,73             | 4,16    | 1,04               | 1,08    | I disagree at all | 3,3     |
|                  |         |                    |         | Disagree          | 10,5    |
|                  |         |                    |         | I'm undecided     | 19,0    |
|                  |         |                    |         | Agree             | 43,3    |
|                  |         |                    |         | I Totally Agree   | 23,8    |
|                  |         |                    |         |                   | 50,0    |

The use of technological course materials increases my interest in the course, with 3.3% of students disagreeing, 10.5% disagreeing, 19% being undecided, 43.3% agreeing, and 23.8% completely agreeing. When the answers given were examined, 67.1% of the students stated that the use of technological course materials increased their interest in the course, 19% were undecided about this subject and 13.8% stated that the use of technological course materials did not increase their interest in the course. The average of student responses was calculated as  $3.73 \pm 1.04$  and according to this result, it is seen that students have a positive opinion about the use of technological course materials increasing their interest in the course.

The use of technological course materials increases my interest in the lesson, with 3.3% of teachers saying they disagree at all, 6.7% disagree, 10% are undecided, 30% agree and 50% completely agree. Looking at the answers given, 80% of the teachers stated that the use of technological course materials increased the students’ interest in the lesson, 10% remained undecided about this issue and 10% stated that the use of technological course materials did not increase the students’ interest in the course. The average of the teacher’s answers was calculated as  $4.16 \pm 1.08$  and according to this result, it is seen that the teachers have a positive opinion about the use of technological course materials increasing the interest of the students in the lesson.

Table 5: Mean, Standard Deviation, and Frequency values of Expression 2

| Student Ortalama |         | Standard deviation |               | Frequency         |             |      |
|------------------|---------|--------------------|---------------|-------------------|-------------|------|
| Student          | Teacher | Student            | Teacher       | Student           | Teacher     |      |
| 4.10pm           | 3,86    | Up to 0.85         | Up to 0.93 pm | I disagree at all | 2.4pm       | 3,3  |
|                  |         |                    |               | Disagree          | Up to 3.3pm | 6,7  |
|                  |         |                    |               | I'm undecided     | 7.6pm       | 10,0 |
|                  |         |                    |               | Agree             | 54.3        | 60.0 |
|                  |         |                    |               | I Totally Agree   | 3 2.4       | 20.0 |

It seems that using technology is more of a necessity than a privilege, with 2.4% of students saying they disagree at all, 3.3% disagree, 7.6% are undecided, 54.3% agree and 32.4% completely agree.

When the answers were examined, 86.7% of the students stated that using technology turned into a difficulty rather than a privilege, 19% remained undecided about this issue, and 5.7% stated that using technology did not turn into a difficulty rather than a privilege.

The average of student responses was calculated as  $4.10 \pm 0.85$ , and according to this result, it is seen that students have a positive view about the transformation of using technology into a challenge rather than a privilege.

I think using technology is more of a necessity than a privilege, with 3.3% of teachers saying they disagree at all, 6.7% disagree, 10% are undecided, 60% agree and 20% completely agree.

Looking at the answers given, 80% of the teachers stated that using technology has become a difficulty rather than a privilege, 10% are undecided about this issue and 10% of them say that using technology is not a difficulty rather than a privilege.

The average of teacher responses was calculated as  $3.86 \pm 0.93$  and according to this result, it is seen that teachers have a positive opinion about the transformation of using technology from being a privilege to a difficulty.

Table 6: Mean, Standard Deviation and Frequency values of Expression 3  
Mean, Standard Deviation, and Frequency values of Expression 3

| Student Ortalama |         | Standard deviation |                     | Frequency         |         |             |
|------------------|---------|--------------------|---------------------|-------------------|---------|-------------|
| Student          | Teacher | Student            | Teacher             | Student           | Teacher |             |
| 2.14pm           | 2,06    | Status<br>1.79     | Up to<br>0.94<br>pm | I disagree at all | 29.5pm  | 23.3        |
|                  |         |                    |                     | Disagree          | 44.3 pm | 6 0.0       |
|                  |         |                    |                     | I'm undecided     | 13.3pm  | 6.7 pm      |
|                  |         |                    |                     | Agree             | 8.1     | 6.7 pm      |
|                  |         |                    |                     | I Totally Agree   | 4.8 pm  | Up to 3.3pm |

It seems a waste of time to use technological tools and equipment in the classroom, 29.5% of the students said that they do not agree at all, 44.3% disagree, 13.3% are undecided, 8.1% agree and 4.8% completely agree. When the answers given were examined, 12.9% of the students stated that it was a waste of time to use technological tools and materials in the lessons, 13.3% were undecided about this issue and 73.8% stated that it was not a waste of time to use technological tools and materials in the lessons.

### **Conclusion**

In the globalizing world, technology has an important place in our daily lives. Since education is one of the most important factors of life, technology cannot be separated from education. At this point, the teacher who will give the training should be able to use the technology actively and beneficially in the process. "It is essential that teachers are very well trained before the service and benefit from the developing science and technology in order to maintain this quality in the service.

On the subject of satisfaction, teachers have learned how to integrate technology into classroom practice with the knowledge they have gained from education. However, since the students do not have the opportunity to apply the knowledge they have gained in the trainings, they are worried about effective use. According to a study, "In such a transition period, new technology products should be available in primary schools and this technology culture should be transferred to students. In doing so, technology education courses should cover new technologies and allow knowledge to be put into practice. They demand an environment where they can apply the technology they have learned during training.

According to the study findings, teachers were not satisfied with receiving this training during weekend and holiday periods. The fact that the scheduling coincides with the teachers' vacation period is not welcomed by the teachers. Teachers demand an education that does not coincide with the holiday period.

**What is needed in the process of integrating the information obtained from education into the process in the classroom is related to the climate. Emphasis was placed on curriculum as climate. There must be a climate in the school that allows people to fail, not to make the teacher feel bad when they make mistakes before they change. If we expect teachers to teach constructivistically using technology, we need to teach them constructivist ways using technology.**

## References

- Adalier, A. (2012). Turkish and English language teacher candidates' perceived computer self-efficacy and attitudes toward computer. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(1), 191-200
- Adalier, H. (2012). *Dil Eğitimi ve Teknoloji*. İstanbul: Eğitim Yayınları, 82.
- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A. & Fooi, F. S. (2009). Factors affecting teachers' use of information and communication technologies. *Online Submission*, 2 (1), 77-104.
- Altun, A. (2005). *Internet applications in education*. Ankara: Ani Publishing.
- Altun, M. (2005). *Teknolojik Gelişmelerin Toplumsal Etkileri*. Ankara: Bilimsel Araştırmalar Derneği, 12.
- Bar, E. (2010). On the book "Foreigners" elifba written for the purpose of teaching Turkish to foreigners. *Turkish Science Researches*.
- Bar, A. (2010). *Teknoloji ve Bilim Tarihi*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları, 58.
- Baş, Z. (2011). *Bilgi Teknolojileri ve Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 45.
- Çakmak, E. K., Kukul, V., Çetin, E., Berikan, B., Kandemir, B., Pamukçu, B., ... and Carpenter, M. (2015). Examination of educational technology research in 2013: AJET, BJET, C&E, ETRD, ETS and L&I Journals. *Educational Technology Theory and Practice*, 5(1), 126-160.
- Çakmaz, B. (2010). Investigation of the use of educational technologies by preschool teaching (Bolu province example), Master's Thesis, Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu.
- Çelik, M. (2018). *Teknoloji ve Günlük Yaşam*. Bursa: Nilüfer Kitabevi, 20.
- İşman, A. (2003). *Eğitimde Teknoloji Kullanımı*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 10.
- İşman, A. (2005). *Eğitimde Teknolojik Yenilikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 75.
- Mary, A., Malina, H. and Selto, F. (2011). Lessons learned: Advantages and disadvantages of mixed method research. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(1), 59-71.
- Mary, J., Lewis, R., & Thompson, G. (2011). *Digital Learning Tools: Games and Education*. London: Education Press, 33- 42.
- Oktay, A. (2001). *New Trends and Education in the 21st Century*. İstanbul: Sedar Publishing.
- Reiser, R. A. (2007). What field did you mention you were in?, *Trends and Problems in Instructional Design and Technology*, 3, 1-7.
- Rıza, E. T. (1997). *Educational technology applications*, İzmir: Anadolu Printing House.
- Rıza, M. (1997). *Bilgi Toplumu ve Eğitimde Teknoloji Kullanımı*. İstanbul: Akademik Yayıncılık, 43.
- Seferoğlu, S. (2005). *Bilgisayar Destekli Eğitim: Temel Kavramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Eğitim Kitabevi, 12-18.

- Sharma, P. (2009). Controversies in using technology in language teaching.
- Sharma, A. (2009). Technology Integration in Education. New York: Academic Publishers, 101-110.
- Soykara, A. (2012). Evaluation of teachers' attitudes towards constructivist learning practices, Master's Thesis, Near East University Institute of Educational Sciences, Nicosia.
- Stanley, G. (2013). Integrating technology into secondary English language teaching. Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching. London: British Council, 45-66.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). Çevrim İçi Sözlük. Erişim: <https://sozluk.gov.tr>, 32.
- Üstün, A. and Demirbağ, H. (2003). Understanding of democratic discipline in the classroom. Educational Research, 3(11), 87-95.
- Yanpar, T. (2005). Instructional Technology and Material Development. Ankara:Ani Publishing.
- Yılmaz, H. (2007). Eğitimde Teknoloji Kullanımı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 156.