



Muş Alparslan Üniversitesi

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ / MUŞ ALPARSLAN UNIVERSITY

www.alparslan.edu.tr

e-ISSN: 2791-7320

MAUNEFDER
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ
MAUN JOURNAL of
EDUCATION



EFDER

e-ISSN: 2791-7320



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

CİLT: 4

SAYI: 2

ARALIK 2024

MAUN JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME: 4

ISSUE: 2

DECEMBER 2024

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (MAUNEFDER) yılda iki kez yayınlanan sosyal bilimlere yönelik kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemeleri kapsamına alan uluslararası hakemli bir dergidir. Yayınlanma sürecinde ücret talep edilmemektedir.

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayınlanan makale ve kitap incelemelerindeki görüş ve düşüncelerle ilgili sorumluluk yazar/yazarlara aittir.

MAUNEFDER'de yayınlanan makaleler yalnızca referans gösterilerek kullanılabilir.

2024 CİLT: 4 SAYI: 2

HAKEM LİSTESİ

Dr. Duygu İLERİTÜRK – Atatürk Üniversitesi

Dr. İsmail TONBULOĞLU – Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Dr. Muhammet Fatih ALKAN – Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Ozan FİLİZ – Sinop Üniversitesi

Dr. Ramazan Şamil TATIK – Pamukkale Üniversitesi

Dr. Yahya ŞAHİN – Fırat Üniversitesi

Dr. Yusuf Taha OKAN – Harran Üniversitesi

EDİTÖR KURULU VE SEKRETARYA

Sahibi

Prof. Dr. Mustafa ALİCAN

(Muş Alparslan Üniversitesi Rektörü)

Eğitim Fakültesi Adına Hak Sahibi

Prof. Dr. Kenan YILDIRIM

(Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)

Baş Editör

Dr. Zekeriya ÇAM, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Editör Yardımcısı

Dr. Fatih YAMAN, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye

Alan Editörleri

Eğitim Programları ve Öğretim

Dr. Ahmet AYKAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Psikolojisi

Dr. Zekeriya ÇAM, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Yönetimi

Dr. Halim GÜNER, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Dr. Fuat ELKONCA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri

Dr. Bülent Uğur KOCA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Fen Bilgisi Eğitimi

Dr. Selçuk AYDEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Matematik Eğitimi

Dr. Yılmaz MUTLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Okul Öncesi Eğitimi

Dr. Abdulhamit KARADEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Öğretim Teknolojileri

Dr. Fatih YAMAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Özel Eğitim

Dr. Sümeyra CEYHAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Sedat GELİBOLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sınıf Eğitimi

Dr. Ali Fuad YASUL, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Murat EKİÇİ, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Türkçe Eğitimi

Dr. Hülya SÖNMEZ, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sekretarya ve Dizgi

Dr. Yunus ŞAKİROĞLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Samed Yasin ÖZTÜRK, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Gülşah KURU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

YAYIN VE DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Abdülvahit ÇAKIR – Ufuk Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI – Yıldız Teknik Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN – Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Baki DUY – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Bayram BAŞ – Yıldız Teknik Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN – Siirt Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Engin KARADAĞ – Akdeniz Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK – Erciyes Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Erhan DURUKAN – Trabzon Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Erol DURAN – Uşak Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI – Pamukkale Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL – Kütahya Dumlupınar Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gizem SAYGILI – Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gökhan DUMAN – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gül DURMUŞOĞLU KÖSE – Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Gürcü KOÇ – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Havise GÜLEÇ – Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Hayati AKYOL – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA – Akdeniz Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İbrahim ERDOĞAN – Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İlhan YALÇIN – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ – Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Kasım YILDIRIM – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Khalid ARAR – Texas State Üniversitesi – USA

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI – Rouen Üniversitesi – FRANSA

Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL – Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Müge ARTAR – Kapadokya Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Nihat ŞİMŞEK – Gaziantep Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Oğuzhan SEVİM – Atatürk Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Pınar GİRMEN – Eskişehir Osmangazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Semra MİRİCİ – Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Serap NAZLI – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Serdal SEVEN – İstanbul Üniversitesi (Cerrahpaşa) – TÜRKİYE

Prof. Dr. Sinan OLKUN – Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Suat UNGAN – Trabzon Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Şener DEMİREL – Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE

Prof. Dr. Zarife SEÇER – İstanbul Medeniyet Üniversitesi – TÜRKİYE



EFDER



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Cilt: 4

Sayı: 2

Aralık 2024

MAUN JOURNAL OF EDUCATION

Volume: 4

Issue: 2

December 2024

-İçindekiler-

Okul Yöneticilerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Nilgün UZUN, Sinan UZUN, Eşref NURAL

50-73

Öğretmenlerin Dijital Öz-Yeterlikleri: Mardin İli Örneği

Maşallah DOĞAN, Mustafa Serkan GÜNBATAR

74-98

Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Uygulamaları

Ömer BEKLER, İshak KOZİKOĞLU

99-128



Okul Yöneticilerinin Değerler Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Examination of School Administrators Opinions on Values Education

Nilgün UZUN^{1a}

^a Okul Öncesi Öğretmeni, Beşikdüzü Şehit Öğretmen Gürhan Yardım İlkokulu, Trabzon, Türkiye

ORCID: 0009-0007-9683-9300

nilgun_uzun23@trabzon.edu.tr

Sinan UZUN^b

^b Okul Müdürü, Vakıfkebir Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulu, Trabzon, Türkiye

ORCID: 0009-0005-1670-8075

sinanuzunster@gmail.com

Eşref NURAL^c

^c Dr. Öğretim Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Trabzon, Türkiye

ORCID:0000-0003-0100-8162

esrefnural@hotmail.com

Anahtar Kelimeler: 1.Değerler Eğitimi, 2.Eğitim Yönetimi 3.Okul, 4.Öğrenci,	Öz Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini incelemektir. Yürütülen çalışma, okul yöneticilerinin değerler eğitimi hakkındaki deneyim ve algılarını anlamayı hedeflemiştir. Bu sebeple, araştırmada fenomenolojik tasarım yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, veriler Trabzon ilinde görev yapan 20 okul yöneticisinden yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Trabzon ili sınırları içindeki belirli ilçelerde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Elde edilen veriler, kavram ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin yorumlanmasında içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerine yön veren değerlerden ikisinin doğruluk ve adalet olduğu; sahip oldukları değerlerin daha fazlasının öğrencilerinde bulunması için çaba gösterdikleri ve okul yöneticilerinin değerler eğitimi hususunda yeteri yeterli farkındalığa sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, okul yöneticilerinin kurumlarında farklı şekillerde değerler eğitimi faaliyetleri yürüttükleri; değerler eğitiminin öğrencilere akademik başarı, sorumluluk, saygı, hoşgörü kazandırdığı; okulun ve yöneticilerin değerler eğitiminde rol model oldukları; okul içerisinde kazandırılan değerlerin toplumun refah ve huzuru için vazgeçilmez bir unsur olduğu sonucuna varılmıştır.
Keywords: 1 Values Education, 2.Education Management 3. School, 4. Student,	Abstract The aim of this research is to examine the perspectives of school administrators on values education. The study seeks to understand school administrators' experiences and perceptions regarding values education. For this purpose, a phenomenological design approach was used in the research. In this study, which employs qualitative research methods, data were collected from 20 school administrators working in the province of Trabzon through a semi-structured and non-directive interview technique. The study group

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

	consists of school administrators working in specific districts within the borders of Trabzon province during the second semester of the 2023-2024 academic year. The data obtained were analyzed using concept and content analysis. In the interpretation of the data, the content analysis technique was utilized. The results of the research indicate that two of the core values guiding school administrators are truthfulness and justice; it was observed that they strive to instill these values more deeply within their students and possess sufficient awareness regarding values education. Furthermore, it was found that school administrators carry out values education activities in various forms within their institutions; that values education instills academic success, responsibility, respect, and tolerance in students; that the school and administrators serve as role models in values education; and that the values instilled within the school are essential for the welfare and peace of society.
Geliş Tarihi: 05.09.2024	Atf: Uzun, N., Uzun, S., ve Nural, E. (2024). Okul yöneticilerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. <i>Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 4(2), 50-73. https://doi.org/10.60107/maunef.1544073
Kabul Tarihi: 10.11.2024	Citation: Uzun, N., Uzun, S., & Nural, E. (2024). Examination of school administrator opinions on values education. <i>MAUN Journal of Education</i> , 4(2), 50-73. https://doi.org/10.60107/maunef.1544073
Yayın Tarihi: 30.12.2024	

Giriş

Özgüven (1994, akt. Dilmaç, 2012)'e göre, değerler konusu, kavramsal olarak çok incelenen bir konu olmasına rağmen, değer kavramının açıklığa kavuşturulabildiğini söylemek güçtür. Alanda çalışma yapan davranış bilimciler ve sosyal psikologlar, değerlerin bireysel tutum ve davranışlara ait bilişsel süreçlerden etkilendiğini ve değerlerin toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşim içinde olduğunu kabul etmektedir. Toplumla etkileşim içerisinde olan değerler, bireylerin her davranışını dolaylı ya da dolaysız olarak etkilemektedir.

Değer ve değerler eğitimi kavramlarına ilişkin literatürde çeşitli tanımlara yer verilmektedir. Güngör (1996, akt. Dilmaç, 2012)'e göre; değer, bir şeyin arzu edilebilir veya arzu edilemez olduğu hakkındaki inançtır. Güngör (1993, akt. Dilmaç, 2012)'e göre; değer, bireyin inançları olarak değerlendirildiğinde bireyin yaşamındaki belli bir bölümü ile ilgili akıl yürütmesi ve mevcut duygusu ile bilgilerinin bir araya getirip bir bileşim oluşturmasıdır. Değerler, bireylerin inançlarına göre daha baskındırlar ve değerler birden fazla unsuru içerisinde barındırıyor olması sebebiyle inançlara göre daha yukarıda yer alan bir zihin organizasyonudur. Değer kavramının birçok özelliği vardır. Bu özelliklere bakacak olursak, Gökçe (1994, akt. Ulusoy ve Dilmaç, 2020) değerlerin genel özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Değerler sosyal ve kültürel hayat içinde bireylerin kabul edilebilir arzu ve isteklerinin başlangıç noktası olarak görev yapar.
- Değerler bulunduğu kültür içinde şekillenirler ve kültürden etkilenirler.
- Değerler insanlarla özdeşleşirler. Sosyalleşme sürecinde öğrenilir ve uygulanırlar.
- Değerler kişinin kişilik yapısı üzerinde etkilidirler.
- Değerler bireyin hem duygusal hem de zihinsel yanının yansımasıdır.

Değerlerin bir araya getirilip, sistematik bir şekilde bireylere aktarılmasını sağlayan

ana unsur değerler eğitimidir. Değerler eğitimi ile ilgili yapılan tanımlar ve önemiyle ilgili görüşler için şunlar söylenebilir:

Kuçuradi'ye göre (1994, akt. Ulusoy & Dilmaç, 2012) değerler eğitimi, insanı insan yapan özellikleri, canlılar içerisinde insanı değerli kılan ve insanı diğer canlılardan ayıran özellikleri, daha geniş ifadeyle insana özgü bütün insansal etkinlikleri amaçlarına uygun bir şekilde gerçekleştirebilecek duruma hazır hale gelmelerine yardımcı olmaktır. Başka bir deyişle, değerler eğitimi, kişilerin doğruyu bilmelerine, doğruyu düşünmelerine, doğru davranışlar içinde olduğunu fark etmelerine yardımcı olmaktır. Bireyler değer kavramıyla ilk önce aile ortamında karşılaşır. Sonrasında değer kazanımının devam ettiği ilk ortam okul ortamıdır. Okullar değerler eğitiminin öğrenme ve uygulama basamağında görev alırlar. Okul programları çerçevesinde kültür aktarımının gerçekleşmesini sağlarlar. Okulların değerler eğitimi konusundaki rollerini şu şekilde sırlamak mümkündür;

1. Kültür aktarımında okul programı içerisinde açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerlerin öğretilmesi

2. Öğrencilere toplumu düzenleyen yazılı ve yazılı olmayan kuralların öğretilmesi, öğrencinin ahlaki gelişimine katkı sağlanması

3. Öğrencinin karakter gelişiminin ve benlik algısının olumlu yönde geliştirilmesi özetle toplumun refah içerisinde yaşamasını sağlayacak değerlerin aktarılmasıdır (Yazar vd., 2017:21).

Değerler eğitimi sürecinde bireylerin topluma ve kendilerine yararlı olacak değerleri psikolojik, bilişsel ve sosyal olarak, gelişmelerine uygun bir şekilde edinmeleri amaçlanır. Değerlerin kazandırılması değerler eğitimi uygulamalarının düzenli ve organize edilmiş bir şekilde planlanması ile mümkündür. Toplumun mutlu ve refah içerisinde olmasını sağlayan ve bireyin kişilik gelişiminin sosyalleşmesine katkı sağlayan değerler eğitimi bireyi ve toplumu kötü olan her değerden kurtarmak bunun yerine bireyi iyi ahlakla donatıp iyi olan değerlerin yayılmasını sağlama amacı güder. Bu sebeple okula devam eden bireylere ahlaki olan ve ahlaki olmayan özellikler hakkında doğru bilgiler vermenin sağlam ahlaki davranışlar edindirmenin önemi büyüktür. Bireyler okul içerisinde almış oldukları değerler eğitimi ile iyi yön ve eğilimlerini geliştirirken, kötü yön ve eğilimlerine teslim olmamayı denerler , böylece karakterleri olumlu yönde geliştirirler (Aydın ve Akyol Güler, 2020).

Bireyin karakteristik özelliklerindeki olumlu veya olumsuz değişim bireyin davranışlarına yansır. Değerler eğitimine önem vermeyen ve olumlu değerlerden uzak yetişmiş toplumlarda sosyal problemler, şiddet ve ahlaki çöküntü görülmektedir. Son yıllarda artan şiddet olayları, kadın cinayetleri, adi suçların artması, iş ahlakında düşüş, değerler eğitimi uygulamaları eksikliğinden kaynaklanan yansımalarıdır. Bu durum, bireylerin ilk sosyalleştiği yer olan okuldaki değerler eğitimi çalışmalarının önemini göz önüne sermektedir (Aydın ve Akyol Güler, 2020). Bireylerin toplum içerisinde mutlu ve huzurlu bir ortamda yaşayabilmeleri toplumun düzenine katkı sağlayacak değerlerin kazanılmasına bağlıdır. Bu değerlerin kazandırılması için aktif okul içi etkinliklere ve bu

etkinlikleri organize edecek, okul içinde öğretmen, öğrenci ve çalışana rehberlik edebilecek okul yöneticilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Okulun eğitsel ve dönüşümsel lideri olarak görev yapan okul yöneticisi, değerler eğitimi programının uygulanmasında karar veren ve bu programın nasıl uygulanması gerektiğine yönelik bir eylem planı hazırlayan kişidir. Okul yöneticisi davranışlarıyla öğretmenlerine ve öğrencilerine hem örnek olan, hem de öğretmen ve öğrencilerine rehberlik yapan kişidir DeRoche ve Williams (2001, akt. Okudan, 2010).

Okul yöneticilerinin, okul içi değerler eğitimi programlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında öğretmenlerine örnek olma, öğretmenlerini koordine etme, öğrencilerini motive etme, öğrenci velilerini bilinçlendirme, toplumla değerlerin kucaklaşmasında aracı olma ve toplumun dikkatini bu yöne çekme konularında önemli sorumlulukları vardır.

Okullarda yapılan değerler eğitiminin etkinliğinin artırılabilmesi ve toplum içerisindeki değerlerin eksik aktarımından kaynaklanan sorunların önüne geçilebilmesi için okul yöneticileri kritik bir konumda görev yapmaktadır. Bu sebeple okul yöneticilerinin değerler eğitime ilişkin görüşlerini tespit etmek, yöneticisi oldukları okul içindeki değerler eğitimi çalışmalarına katkıları ve bu katkıların bireylere ve topluma olan yansımalarını ortaya koyacağından okul yöneticilerinin değerler eğitime ilişkin görüşleri önem taşımaktadır. Alanda değerler ve değerler eğitime ilişkin çok sayıda bilimsel çalışma olmasına rağmen toplumun şekillenmesinde ilk adımların atıldığı okulun, lideri konumunda olan okul yöneticilerinin değerler eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesine yönelik çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Eğitim yöneticilerinin değerler eğitime ilişkin görüşlerinin derinlemesine analiz edilmesi, değerler eğitimi uygulamalarının daha etkili yürütülmesi, "bir okulun müdürü kadar okul olabileceği" düşüncesiyle okul içi değerler eğitimi çalışmalarının yürütülmesi ve bireylere değerlerin aktarımında kilit rol oynayan kişinin okul yöneticisi olması bakımından çok önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu kapsamda, bu çalışma okul yöneticilerinin değerler eğitimi konusundaki görüşlerini, tutumlarını ve deneyimlerini incelemeyi; ayrıca değerler eğitimi uygulamalarının okullardaki etkisini değerlendirmeyi hedeflemekte ve aşağıdaki sorulara cevap bulmaya çalışmaktadır:

1. Okul yöneticilerinin yaşamlarına yön veren değerler nelerdir?
2. Okul yöneticileri, değerler eğitime dair hangi farkındalıklara sahiptir?
3. Okul yöneticilerinin, öğrencilerde bulunmasını istediği değerler nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin, değerlerin kazandırılmasında okulların rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Okul yöneticilerinin, okullarda kazandırılan değerler eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir

6. Okul yöneticilerinin, değerler eğitiminin akademik başarıya etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

7. Okullarda yapılan değer eğitiminin, öğrencilerin okul dışı yaşantılarındaki etkilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

Bu çalışmanın sonucunda, okul yöneticilerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri belirlenmiş, okul yöneticilerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri ve deneyimlerinin, değerlerin okul yoluyla aktarılması üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmaya çalışılarak; bu konu ile ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara ve okul yöneticilerine yardımcı olup konuyla ilgilenen araştırmacılara ışık tutmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın amacına ulaşmak için kullanılan yöntemsel yaklaşımlar ve süreçler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla izlenen yöntem ve teknikler açıklanmış; uygulanan yöntem, veri toplama süreci, araştırma tasarımı, veri toplama araçları, örneklem seçimi ve analiz yöntemleri ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul yöneticilerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma tekniklerinin ön plana çıkan özellikleri arasında doğal ortama duyarlılık, araştırmacının katılımcı rolünü artırması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ifade edilmesini kolaylaştırması, esnek bir araştırma deseni sunması ve parçadan bütüne ulaşmayı sağlayan bir analize sahip olması yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırma, katılımcıların deneyim ve algılarını anlamaya yönelik bir yaklaşımı benimsediğinden, okul yöneticilerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda fenomenolojik araştırma yöntemi tercih edilmiş olup, verilerin toplanmasında derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. "Derinlemesine görüşme, katılımcının belirli bir konuya dair duygu, düşünce ve deneyimlerini kendi ifadeleriyle özgürce açıklamasına olanak sağlayan, yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış sorular kullanılarak yapılan nitel bir veri toplama yöntemidir. Bu teknik, araştırmacının katılımcının bakış açısını detaylı biçimde anlamasını ve deneyimlerin ardındaki anlamları keşfetmesini sağlar" (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 150).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye'de görev yapan okul yöneticileri, örneklemini maksimum çeşitlilik örneklem seçimi tekniği ile seçilmiş Trabzon ili Vakfıkebir ilçesinde görev yapan 11 okul yöneticisi, Beşikdüzü ilçesinde görev yapan 3 okul yöneticisi, Şalpaazarı İlçesinde görev yapan 3 okul yöneticisi Ortahisar ilçesinde görev yapan 2 okul yöneticisi ve Tonya ilçesinde görev yapan 1 okul yöneticisi olmak üzere toplam 20 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Verilerin Toplama Aracı

Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulundan (04.06.2024/E-81614018-050.04-2400026627) Etik kurul İzni ve Milli Eğitim Müdürlüğünden (E-82438636-605.99-100040508) veri toplamak için izin alınmıştır. Bilgi toplama aracının hazırlanmasında araştırma konusu ile ilgili yayınlanmış makaleler ve kitaplar incelenmiş, literatür taraması yapılmıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla, içerisinde demografik bilgiler ve yarı yapılandırılmış soruların yer aldığı görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında proje danışmanının görüşleri alınmış, konuyla ilgili daha önce yapılmış bilimsel araştırmaların veri toplama araçları incelenmiş ve veri toplama aracının hazırlanması hususunda uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bilgi toplama aracı iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde isimsiz bir şekilde demografik bilgiler, ikinci bölümde yarı yapılandırılmış açık uçlu 7 soru bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formu 20 okul yöneticisine uygulanmıştır. Katılımcıların araştırmaya katılmaları için gönüllü olmalarına dikkat edilmiştir. Her bir katılımcı ile bir ders saatini geçmeyecek şekilde görüşülmüş, katılımcılara ait kaydedilmiş veriler elektronik hale çevrilerek değerlendirilmiştir.

Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşturulan görüşme formunun hazırlanmasında Eğitim Bilimleri alanında çalışmalar yürüten ve nitel araştırmalar hususunda akademik eğitim veren Doçent unvanına sahip bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada, verilerin analizi ve yorumlanması bölümünde okul yöneticilerinin görüşlerinden bire bir alıntılar yapılarak araştırmanın niteliği artırılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin yorumlanmasında içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizle özetlenmiş ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işlemde geçirilerek birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirip okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenip yorumlanmıştır.

Okul yöneticilerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin yer aldığı görüşme formlarındaki sorulara verdikleri cevaplar, araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilerek tablolar şeklinde sunulmuştur. Alt problemlerin veriliş sırasına göre veriler bulguya dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1. Okul Yöneticilerine Yön Veren Değerlere İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Yöneticilerinin Görüşleri	Kodlar	n	%
Adalet	Y2, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y10, Y11, Y12, Y15, Y17, Y16, Y20	13	65
Doğruluk	Y2, Y5, Y7, Y10, Y13, Y14, Y15, Y17, Y19	9	45
Saygı	Y3, Y5, Y7, Y10, Y11, Y13, Y15, Y19	8	40
Sorumluluk	Y7, Y8, Y11, Y12, Y15, Y19	6	30
Sevgi	Y4, Y5, Y7, Y10, Y12, Y13	6	30
Merhamet	Y3, Y4, Y7, Y13, Y15	5	25
Hoşgörü	Y7, Y8, Y17, Y18	4	20
Empati	Y3, Y6, Y17	3	15
Çalışkanlık	Y2, Y8, Y10	3	15
Ahlak	Y10, Y11, Y16	3	15
İnanç	Y2, Y5	2	10
Özveri	Y1, Y7	2	10
Liyakat	Y9, Y17	2	10
Sadakat	Y13, Y17	2	10
İletişim	Y1	1	5
İstişare	Y3	1	5
Yardımlaşma	Y3	1	5
Aidiyet	Y17	1	5
Adanmışlık	Y17	1	5
Meşveret	Y17	1	5
Okumak	Y18	1	5

Tablo1 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticileri kendilerine yön veren değerlere ilişkin görüşlerini yirmi bir başlık altında belirtmektedirler. Katılımcıların “adalet, doğruluk, saygı, sorumluluk, sevgi, merhamet, hoşgörü, empati, çalışkanlık, ahlak, inanç, özveri, liyakat, sadakat, iletişim, istişare, yardımlaşma, aidiyet, adanmışlık, meşveret, okumak ” ifadelerini ortaya çıktığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin 13’ü (%65) yaşamına yön veren başlıca değer olarak “adalet”i göstermişlerdir. Okul yöneticilerine yön veren değer olarak ikinci önemli değer 9 (%45) kişi ile “doğruluk”tur. Onu takip eden üçüncü değer ise 8 (%40) kişi ile “saygı”dır. Dördüncü değer cevabı veren sayısı ve oranı aynı olan 6 (%30) kişi ile “sorumluluk” ve “sevgi”dir. Beşinci değer 5 (%25) kişi ile “merhamet”tir. Altıncı değer 4 (%20) kişi ile “hoşgörü”dür. Yedinci değer cevabı veren sayısı ve oranı aynı olan 3’er (%15) kişi ile “empati”, “çalışkanlık” ve “ahlaktır.” Sekizinci değer cevabı veren sayısı ve oranı aynı olan 2’şer (%10)

kişi ile “inanç”, “özveri”, “liyakat”ve “sadakat”tir. Dokuzuncu değer 1'er (%5) kişi ile “iletişim”, “istişare”, “yardımlaşma”, “aidiyet”, “adanmışlık”, “meşveret” ve “okumak”tır.

Katılımcıların görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

Y2 “Hayatta her işin başında doğru düşünmek, doğru işler yapmak gerektiğine inanırım.”

Y7 “İnsanlardaki en güçlü duygu adalet duygusudur. Sarsıldığında İnsanlar kendilerini yaptıkları işte anlamlı görmezler. Kendilerini ötekileştirilmiş hissederler.”

Y8 “Hayatta en önemli şey adil olmaktır. Adil, adaletli olmayan insanların diğer değerlere sahip olmasının bir anlamı yoktur.”

Y10 “Ahlak, toplumsal açıdan olması zorunludur, insanidir, adalet canlı cansız tüm varlık için gereklidir, yoksa sistem çöker.”

Y12 “Adaletli olunmasını bekliyorsam, benim de aynı şekilde adaletli olmam gerekir.”

Y17 “Allah’a (c.c.), aileye, vatana, millete ve ümmete sadakat vazgeçilmez ilkelerimdir.”

Y20 “Etik değerlerin iş yaşamında çok önemli bir yeri olduğunu düşünüyorum. Adalet değeri ise hem iş hem de aile hayatında olmazsa olmaz değerlerimizdir.”

Okul yöneticilerinin kendilerine yön veren değerlere ilişkin görüşleri incelendiğinde, adalet en önemli değer olarak karşımıza çıkmaktadır. %65'lik oranla katılımcıların çoğunluğu adaletin yaşamlarını yön veren temel değer olduğunu belirtmektedir. Ardından, %45'lik bir oranla doğruluk ve %40'lık bir oranla saygı gelmektedir. Bu üç değer, toplam katılımcıların büyük çoğunluğunun yaşamlarını yönlendiren ana değerler olarak öne çıkmaktadır.

Okul yöneticilerinin cümlelerinden de anlaşılacağı üzere, adalet duygusu, kişilerin iç dünyasında ve toplumsal ilişkilerinde önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin, Y7'nin ifadesinde görüldüğü gibi, adalet duygusunun sarsılması, insanların kendilerini anlamsız hissetmelerine ve ötekileştirilmiş hissetmelerine neden olabilir. Y8 ve Y10'un ifadeleri de adaletin toplum ve birey için kritik bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, Y2 ve Y20'nin ifadelerinden de görüldüğü üzere, adalet sadece kişisel ilişkilerde değil, iş yaşamında da temel bir etik değer olarak kabul edilmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Değerler Eğitiminin Tanımına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Değerler Eğitimine İlişkin Görüşler	Kodlar	n	%
Değerlerin eğitimle verilmesidir	Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19	18	90
İnsan davranışlarıdır	Y7, Y8, Y10, Y11, Y17, Y20	6	30
Ahlak kurallarıdır	Y12, Y14, Y16	3	15
Kültür ve İnançlardır	Y5, Y10, Y20	3	15
Toplumsal normların aktarımıdır	Y15, Y17	2	10
Toplumsal sorumluluktur	Y9, Y19	2	10

Tablo 2'deki değerler eğitimi tanımına ilişkin görüşler incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin farklı bakış açılarıyla değerler eğitimi tanımladıkları görülmektedir. Yöneticiler, değerler eğitimi "değerlerin eğitimle verilmesidir", "insan davranışlarıdır", "ahlak kurallarıdır", "kültür ve inançlardır", "toplumsal normlar aktarımıdır" ve "toplumsal sorumluluktur" gibi başlıklar altında değerlendirmişlerdir.

Okul yöneticilerinin 18'i (%65) değerler eğitimi, değerlerin eğitimle verilmesi şeklinde tanımlamıştır. Bu görüş araştırmadaki en yaygın kabul gören görüş olarak birinci sırada yer almaktadır. İkinci sırada ise değerler eğitimi "insan davranışlarıdır" şeklinde tanımlanmıştır; bu görüşü 6 yönetici (%30) tarafından kullanılmıştır. Üçüncü sırada değerler eğitimi "ahlak kuralları", "kültür ve inançlardır" şeklinde cevabı veren sayısı ve oranı aynı olan 3 yönetici (%15) tarafından tanımlanmıştır. Bu durum iki görüşün benzer oranda kabul gördüğünü göstermektedir. 4. Sırada değerler eğitimi cevabı veren sayısı ve oranı aynı olan 2 yönetici (%10) tarafından "toplumsal normların aktarımıdır" ve "toplumsal sorumluluktur" şeklinde tanımlanmıştır. Bu iki tanım, en az kabul tanımlar olmuştur.

Katılımcıların görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

Y1 "Değerler eğitimi, eğitim kurumlarında verilen eğitimin anlamlı ve değerli olabilmesi için insanlara yüklenen sorumluluktur."

Y2 "Değerler eğitimi, bana göre toplumda aslında eskiden var olan ancak günümüzde yeni nesillerde unutulmuş değerlerin hatırlatılması için yapılan çalışmalardır."

Y6 "Değerler eğitimi, çocuğun evinde başlayarak ölene kadar olan süreçte topluma yarar sağlayacak, hayata ve çevresine katkı sağlayacak örnek davranışlardır."

Y7 "Değerler eğitimi, insana ait olduğu medeniyetin kodlarını yükleyen ve hayatı boyunca davranışlarını yönlendiren içsel etkidir."

Y10 "Huzurlu ve mutlu bir toplum oluşturmak, milli manevi değerleri benimseyen, vatanını, milletini seven ve ailesine yararlı bireyler yetiştirmektir."

Y14 "İnsanların yaşamları boyunca birlikte ilişkide oldukları toplumların genel normlarını

ayakta tutmaya çalışmaları için bağlı olmaları gereken davranış ve söylemler bütünü, o toplumun değer yargılarını oluşturur."

Bulgulara göre, yöneticilerin değerler eğitimi farkındalıkları incelendiğinde, tüm yöneticilerin değerler eğitiminin tanımı yapmış olduğu, soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde değerler eğitiminin önemli bir unsur olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bunun nedeni olarak, toplumun refahı ve huzurunun sağlanmasında değerler eğitimi çalışmalarının önemli bir yer tutuyor olması gösterilebilir. Bulgular, okul yöneticilerinin değerler eğitimini genellikle değerlerin eğitimle aktarılmasından yana olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak yöneticilerin değerler eğitimini; insan davranışlarıdır, ahlak kurallarıdır, kültür ve inançlardır şeklinde tanımladıkları da görülmektedir. Bu tanımların yanında toplumsal normların aktarımıdır ve toplumsal sorumluluktur tanımı daha az kullanılmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Öğrencilerde Bulunmasını İstedikleri Değerlere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Öğrencilerde İstenen Değerler	Kodlar	n	%
Saygı	Y1, Y4, Y7, Y8, Y9, Y11, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19	11	55
Dürüstlük	Y1, Y2, Y3, Y5, Y8, Y10, Y11, Y13, Y15, Y19	10	50
Sorumluluk	Y7, Y8, Y9, Y11, Y13, Y15, Y16, Y17, Y19, Y20	10	50
Hoşgörü	Y1, Y4, Y6, Y7, Y8, Y14, Y16, Y17, Y18	9	45
Adalet	Y1, Y4, Y5, Y8, Y10, Y14, Y15, Y19	8	40
Çalışkanlık	Y2, Y5, Y7, Y8, Y9, Y10, Y17, Y19	8	40
Sevgi	Y4, Y6, Y8, Y9, Y14, Y15, Y16, Y19	8	40
Merhamet	Y4, Y7, Y8, Y9, Y14, Y15, Y19	7	35
Yardımlaşma	Y3, Y7, Y13, Y14, Y16, Y17	6	30
Vatan Sevgisi	Y5, Y9, Y13, Y18	4	20
Empati	Y1, Y3, Y18	3	15
Güvenilirlik	Y3, Y7, Y17	3	15
Doğruluk	Y5, Y14, Y15	3	15
Ahlak	Y6, Y10, Y17	3	15
İnsanlık	Y10, Y14	2	10
Planlılık	Y19, Y20	2	10
Temizlik	Y7	1	5
Karakterlilik	Y17	1	5
Fedakarlık	Y15	1	5
İşbirliği	Y16	1	5
Nezaket	Y16	1	5
Kardeşlik	Y15	1	5

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticileri öğrencilerinde bulunmasını istedikleri değerlere ilişkin görüşlerini 22 başlık altında belirtmektedirler.

Katılımcılar "saygı, dürüstlük, sorumluluk, hoşgörü, adalet, çalışkanlık, sevgi, merhamet, yardımlaşma, vatan sevgisi, empati, güvenilirlik, doğruluk, ahlak, insanlık, planlılık, temizlik, karakterlilik, fedakârlık, işbirliği, nezaket, kardeşlik" ifadelerini kullanmıştır.

Okul yöneticilerinin 11'i (%55) öğrencilerinde bulunmasını istediği başlıca değer olarak "saygı"yı göstermişlerdir. Okul yöneticilerinin öğrencilerinde bulunmasını istediği ikinci önemli değer cevabı veren sayısı ve oranı aynı olan 10'ar (%50) yönetici ile "dürüstlük" ve sorumluluk"tur. Onu takip eden üçüncü değer ise 9 (%45) yönetici ile "hoşgörü"dür. Dördüncü değer cevabı veren sayısı ve oranı aynı olan 8'er (%40) yönetici ile "adalet, çalışkanlık, sevgi"dir. Beşinci değer 7 (%35) yönetici ile "merhamettir." Altıncı değer 6 (%30) yönetici ile "yardımlaşma"dır. Yedinci değer cevabı veren sayısı ve oranı aynı olan 4 (%20) yönetici ile "vatan sevgisi"dir. Sekizinci değer cevabı veren sayısı ve oranı aynı olan 3 (%15) yönetici ile "empati, güvenilirlik, doğruluk, ahlak"tır. Dokuzuncu değer cevabı veren sayısı ve oranı aynı olan 2 (%10) yönetici ile "insanlık, planlılık"tır. Onuncu değer cevabı veren sayısı ve oranı aynı olan 1 (%5) yönetici ile "temizlik, karakterlilik, fedakarlık, işbirliği, nezaket, kardeşlik"tir.

Katılımcıların görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

Y1 "Öğrencilerimin saygılı, hoşgörülü, empati duygusu gelişmiş, adaletli ve dürüst olmasını isterim."

Y2 "Dinini bilen ve Allah'ın emir ve yasaklarına uyan, peygamber ahlakıyla ahlaklanmış, akademik başarısı yüksek, vatanını, milletini seven, ezanına ve bayrağına sahip çıkan şuurlu birer insan olmalarını isterim."

Y6 "Karşılıklı sevgi, karşılıklı saygı, küfürsüz, ahlak çerçevesinde iyi bir öğrenci olmasıdır."

Y12 "Vatanını ve milletini seven, birbirinin hakkına saygı gösteren öğrenciler olmalı. Yardımlaşmayı paylaşmayı seven öğrenciler olmalı."

Y16 "Sevgi, hoşgörü, saygı, sorumluluk, iş birliği-yardımlaşma, nezaket, sabır ve dürüstlük diye sıralayabilirim."

Veriler, yöneticilerin genel olarak öğrencilerinin kişilik gelişimine önem verdiklerini ve ahlaki değerleri önceliklediklerini göstermektedir. Okul yöneticileri, öğrencilerinin öncelikle saygılı, dürüst ve sorumluluk sahibi olmasını istemekte; hoşgörülü, adaletli, merhametli, vatan sevgisine sahip, empati kurabilen öğrencilerin, kendi gelişimlerine ve sosyal çevreye olumlu katkılar vereceğine inanmaktadırlar.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Değerlerin Kazanımında Okulun Rolüne İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Değerlerin Kazandırılmasında Okulun Rolü	Kodlar	n	%
Okul aile ile iş birliğini sağlar	Y5, Y6, Y8, Y12, Y16, Y19	6	30
Okul rol model olur ve ortam hazırlar	Y6, Y13, Y14, Y16, Y11, Y20	6	30
Dinî ve millî değerlerin aktarımında önemli rolü vardır	Y5, Y8, Y10, Y17, Y19	5	25
Okul eksik kalan değerler eğitimi tamamlayıcı bir rol üstlenir	Y3, Y16, Y17, Y20	4	20
Değerler eğitiminin önemini ifade eder ve takibini sağlar	Y8, Y15, Y20	3	15
Çeşitli etkinlikler ve ödüllendirme ile kazanıma ortam hazırlar	Y2, Y3	2	10

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticileri, değerlerin kazandırılmasında okulun rolünü 6 başlık altında belirtmektedirler. Katılımcılar okulun rolünü şu şekilde ifade etmişlerdir: “Okul aile ile iş birliğini sağlar, okul rol model olur ve ortam hazırlar, dinî ve millî değerlerin aktarımında önemli rolü vardır, okul eksik kalan değerler eğitimi tamamlayıcı bir rol üstlenir, değerler eğitiminin önemi ifade eder ve takibini sağlar, çeşitli etkinlikler ve ödüllendirme ile kazanıma ortam hazırlar.”

Okul yöneticilerinden, cevabı veren sayısı ve oranı aynı olan 6'sı (%30) değerler eğitiminin kazandırılmasında okulun başlıca rolünü “okul aile ile iş birliğini sağlar, okul rol model olur ve ortam hazırlar” şeklinde ifade etmişlerdir. Yöneticilerin değerlerin kazandırılmasında okulun rolüne ilişkin ikinci görüş 5 (%25) yönetici ile “dinî ve millî değerlerin aktarımında önemli rolü vardır” şeklinde olmuştur. Üçüncü görüş 4 (%20) yönetici ile “okul eksik kalan değerler eğitimi tamamlayıcı bir rol üstlenir” şeklinde olmuştur. Dördüncü görüş 3 (%15) yönetici ile “değerler eğitiminin önemi ortaya çıkarır ve takibini sağlar” şeklinde olmuştur. Beşinci görüş 2 (%10) yönetici ile “çeşitli etkinlikler ve ödüllendirme ile kazanıma ortam hazırlar” şeklinde olmuştur.

Katılımcıların görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

Y2 “Değerler eğitimi için okullar geniş bir uygulama alanına sahiptir.”

Y7 “Okullar ailenin üstlenmesi gereken sorumlulukların birçoğunu üstlenmiştir.”

Y9 “Okul tüm bireyleri ile soran sorgulayan yorum yapan, kişilik kazanma ve sosyalleşmelerini sağlayarak mutlu bilge bir toplum oluşturmada formal bir kurumdur.”

Y13 “Değerler eğitiminde okul, öğrencilere rol model olacak ortamlar yaratmalıdır.”

Y14 “Okullarımız, değerlere değer verdiğini öğrenci ve velilere uygulamalarıyla hissettirip yaşatırsa değerlerin benimsenmesi ve yaygınlaşması çok daha kalıcı olur.”

Yöneticiler görüşleriyle değerler eğitiminin önemini vurgulamış ve takibinin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Değerlerin sadece öğretilmesi değil, aynı zamanda öğrencilerin davranışlarına yansıtılması ve takip edilmesi de önemlidir. Okul yöneticilerinden elde edilen veriler okulun değerler eğitiminde çok yönlü bir rol üstlendiğini ve öğrencilerin değerleri anlamaları, benimsemeleri ve uygulamaları için önemli bir ortam oluşturduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ancak, bu sürecin etkili olabilmesi için okul-aile iş birliği, çeşitlilik ve farklı öğrenme yöntemlerinin kullanımı gibi faktörlerin de dikkate alınması gerekmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Okul İçi Tutum ve Davranışlarının Değerlerin Kazanımında Öğrenciler Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Okul Yöneticisinin Öğrenci Üzerindeki Etkisi	Yöneticiler (Kodlar)	n	%
Okul yöneticileri öğrencilere rol model olur	Y1, Y2, Y3, Y6, Y7, Y9, Y10, Y13, Y15	9	45
Adil ve güvenilir bir ortam oluşturmasına katkı sağlar	Y6, Y7, Y9, Y10, Y14, Y15, Y17	7	35
Değerlerin aktarımını sağlar	Y7, Y8, Y11, Y20	4	20
Hoşgörülü ve sevgiyi yayar	Y2, Y3, Y7, Y9	4	20
Kullandığı İletişim dili ile etkiler	Y6, Y7, Y9	3	15
Tutarlı davranışlar sergilenmesini sağlar	Y14, Y17, Y19	3	15
Liderlik eder ve yönlendirir	Y10, Y13, Y20	3	15
Saygılı davranmayı öğretir	Y7, Y15	2	10
Duygusal ve sosyal gelişime katkı sağlar	Y5, Y20	2	10

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticileri, değerlerin kazanımında okul yöneticilerinin okul içerisindeki tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisini 9 başlık altında belirtmektedirler. Katılımcılar okul yöneticilerinin değerlerin kazanımında öğrenciler üzerindeki etkisini "okul yöneticileri öğrencilere rol model olur, adil ve güvenilir bir ortam oluşturmasına katkı sağlar, değerlerin aktarımını sağlar, hoşgörülü ve sevgiyi yayar, kullandığı iletişim dili ile etkiler, tutarlı davranışlar sergilenmesini sağlar, liderlik eder ve yönlendirir, saygılı davranmayı öğretir, duygusal ve sosyal gelişime katkı sağlar." ifadelerini kullandıkları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin 9'u (%55) okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının değerlerin kazanımında öğrenciler üzerindeki etkisini "okul yöneticileri öğrencilere rol model olur" şeklinde ifade etmişlerdir. Bu etki birinci sırada yer almıştır. Okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının değerlerin kazanımında öğrenciler üzerindeki etkisindeki ikinci önemli etki 7 (%35) yönetici ile "adil ve güvenilir bir ortam oluşturmasına katkı sağlar" şeklinde olmuştur. Onu takip eden üçüncü etki ise cevaplayan ve yüzde olarak 4'er (%20) yönetici ile "değerlerin aktarımını sağlar, hoşgörülü ve sevgiyi yayar" dördüncü etki cevabı veren sayısı ve oranı aynı olan 3'er (%15) yönetici ile "kullandığı İletişim dili ile

etkiler, tutarlı davranışlar sergilenmesini sağlar, liderlik eder ve yönlendirir" beşinci etki değer cevabı veren sayısı ve oranı aynı olan 2 (%10) yönetici ile " saygılı davranmayı öğretir, duygusal ve sosyal gelişime katkı sağlar."

Katılımcıların görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

Y1 "Okul içerisinde bulunan öğretmen ve yöneticiler, öğrencilerimiz tarafından rol model olarak alındığını düşünürsek öğrencilerimiz mutlaka etkilenmektedir."

Y2 "Öğrenciler okul yöneticisinin okul içinde hem öğretmenlerine hem de kendilerine nasıl davrandığını gözlemleyerek, kendilerine yöneticileri rol model olarak alırlar."

Y6 "Çok etkin olduğunu düşünüyorum. Bu, gerek disiplin anlamında, gerek okula değer katması anlamında örnek teşkil etmektedir."

Y4 "Okul yöneticileri, öğrenciler için bir rol modeldir. Bundan dolayı, öğrenciler üzerindeki etkisi çok fazladır."

Y12 "Okulda idarecilerin katı davranışları, sert tutumlarına karşı öğrencilerin kendilerini iletişime kapattıkları, tam tersi olduğunda da öğrencilerin çok fazla rahat davranıp saygısızlık derecesinde davranışlar sergileyebilmektedirler."

Y13 "Öğrencilere rol model olmalıdır. Öğrencilerin ulaşmak istediği kişi olmalıdırlar."

Y19 "Okulu bir aile olarak görürsek, okul yöneticileri ailenin büyüklerini oluştururlar. Dolayısıyla aile büyüklerinin tutum ve davranışları, öğrencilerin üzerinde büyük etkiler."

Öğrencilerin okul yöneticilerini rol model olarak görmesi, onların davranışlarını ve tutumlarını doğrudan etkiler. Öğrenciler, yöneticilerinin hoşgörülü, saygılı ve tutarlı davranışlarını gözlemleyerek bu değerleri benimseyebilir. Aynı şekilde, yöneticilerin adil bir ortam oluşturması, öğrencilerin güven duygusunu artırabilir ve okul içinde daha olumlu bir atmosfer yaratabilir. Öte yandan, iletişim dili ve liderlik gibi faktörler de öğrencilerin değerlerini şekillendirmede önemli rol oynarlar. Yöneticilerin kullandığı iletişim dili, öğrenciler üzerinde derin etkiler bırakabilir ve liderlikleri okul kültürünü belirler.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Değerler Eğitiminin Akademik Başarıya Etkisine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Akademik Başarıya Etki	Yöneticiler (Kodlar)	n	%
Öğrencilere sabır, hoşgörü, çalışma azmi kazandırarak akademik başarıya katkıda bulunur	Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y20	18	90
Değerler bireyin özgüvenini artırır başarıya etki eder	Y3, Y7, Y9, Y14, Y17, Y20	6	30
Değerler eğitimi sorumluluk bilinci kazandırır ve başarılı olmasını sağlar	Y8, Y10, Y12, Y15, Y16, Y20	5	25
Olumlu bir eğitim ortamı oluşturur	Y1, Y3, Y6, Y7,	4	20
Eğitimin ruhudur	Y17, Y4, Y5	3	15
Planlı olmayı sağlayarak başarıyı getirir	Y20	1	5

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticileri, değerler eğitiminin akademik başarıya etkisini 6 farklı başlık altında belirtmektedirler. Katılımcılar, değerler eğitiminin akademik başarıya etkisini "öğrencilere sabır, hoşgörü, çalışma azmi kazandırarak akademik başarıya katkıda bulunur, değerler bireyin özgüvenini artırır başarıya etki eder, değerler eğitimi sorumluluk bilinci kazandırır ve başarılı olmasını sağlar, olumlu bir eğitim ortamı oluşturur, eğitimin ruhudur, planlı olmayı sağlayarak başarıyı getirir." ifadelerini kullanmıştır.

Okul yöneticilerinin 18'i (%90), değerler eğitiminin akademik başarıya etkisini "öğrencilere sabır, hoşgörü, çalışma azmi kazandırarak akademik başarıya katkıda bulunur" şeklinde ifade etmişlerdir. Değerler eğitiminin akademik başarı üzerindeki ikinci önemli etkisi, 6 (%30) yönetici tarafından "değerler bireyin özgüvenini artırır başarıya etki eder" şeklinde belirtilmiştir. Üçüncü etki ise cevaplayan ve yüzde olarak 5'er (%25) yönetici ile "değerler eğitimi sorumluluk bilinci kazandırır ve başarılı olmasını sağlar" olarak kaydedilmiştir. Dördüncü etki cevabı veren sayısı ve oranı aynı olan 4 (%20) yönetici ile "olumlu bir eğitim ortamı oluşturur" şeklinde belirtilmiştir. Diğer etki başlıkları ise cevaplayan sayısı ve oranı farklılık göstermektedir: "eğitimin ruhudur" etkisi 3 (%15) yönetici tarafından ve "planlı olmayı sağlayarak başarıyı getirir" etkisi ise 1 (%5) kişi tarafından belirtilmiştir.

Katılımcıların görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

Y1 "Öğrencilerimize sabırlı olmayı ve hoşgörülü olmayı kazandırabilirsek, derslerine olan çalışma azmini ve sabırla çalışma alışkanlığı da kazandırmış oluruz. Öğrencilerimizin birbirine saygı duyma alışkanlığı kazandığında davranış problemleri ortadan kalkmaktadır. Bu da akademik başarıya olumlu yansımaktadır."

Y2 "Değerlerimizi iyi anlayan öğrenen bir insan her konuda empati yeteneği gelişmiş olacağı

için yanlış şeylerden uzaklaşır; bu sayede akademik başarısının artacağını düşünüyorum.”

Y6 *“Değerler eğitimi dolaylı olarak akademik başarıya etki etmektedir. Çünkü sınıf içinde veya okul içinde etkin değerler eğitimi uygulandığında, öğrenciler daha motive olacak, öğretmenlerine ve arkadaşlarına saygı ve sevgi duyacak ve ortam başarıya getirecek bir model olacaktır.”*

Y7 *“Değerler eğitimi öğrencinin disiplinli tutarlı çalışkan ve hedefine ulaşması için güç vereceğinden akademik başarıyı önemli oranda etkiler.”*

Y16 *“Değerler Eğitiminin akademik başarıya etkisi vardır ancak bu bireysel özellikler yönünden farklılıklar gösterir.”*

Y20 *“Akademik olarak planlılık ve sorumluluk değerlerinin başarıya katkısı olduğunu düşünüyorum.”*

Öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için değerler eğitimine odaklanmanın önemli olduğu söylenebilir. Değerler eğitiminin akademik başarıya olumlu veya olumsuz etkisinin ne ölçüde olduğunu anlamak ve başarıya etkisinin ölçülebilir olması için daha fazla araştırma ve derinlemesine analiz gerekmektedir. Değerler eğitiminin nasıl yapılandırılacağı, akademik başarı için hangi değerlerin öncelikli olması gerektiği ve öğrencilere nasıl aktarılacağı gibi konular yeni bir araştırma konusunu oluşturabilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Okul İçerisinde Yürütülen Değerler Eğitimi Çalışmalarının Öğrencilerin Okul Dışı Yaşantılarını Nasıl Etkileyeceğine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Okul Dışı Yaşantılara Etki	Yöneticiler (Kodlar)	n	%
Okul içi ve okul dışı etkileşimi sağlar	Y3, Y5, Y6, Y8, Y9, Y10, Y12, Y13, Y15, Y17, Y18, Y19	12	60
Günlük hayata uyumu sağlar	Y1, Y2, Y5, Y6, Y8, Y11, Y14, Y15, Y16, Y18, Y20	11	55
Karakterlerinde kalıcı değişikliklere ve olumlu davranışlara yol açar.	Y1, Y3, Y5, Y8, Y9, Y11, Y16, Y18, Y20	9	45
Öğrenci davranışlarını ve toplumu etkiler	Y7, Y9, Y10, Y11, Y13, Y17, Y19, Y20	8	40
Hayatta mutlu olmayı sağlar.	Y4, Y7, Y9, Y11, Y16, Y20	6	30
Geleceğe yön verir	Y5, Y7, Y11, Y18, Y20	5	25
Değerlerin yayılmasını sağlar	Y6, Y8, Y10, Y13, Y19	5	25
Toplumsal uyum ve barışı artırır	Y8, Y11, Y15	3	15
Tutarlı ve etkili olmalarını sağlar	Y8, Y15	2	10

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticileri, okul içerisinde yürütülen değerler eğitimi çalışmalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarına etkisini 9 farklı başlık altında belirtmektedirler. Katılımcılar, bu etkinin öğrencilerin okul dışı yaşantılarını "okul içi ve okul dışı etkileşimi sağlar, günlük hayata uyumu sağlar, karakterlerinde kalıcı

değişikliklere ve olumlu davranışlara yol açar, öğrenci davranışlarını ve toplumu etkiler, hayatta mutlu olmayı sağlar, geleceğe yön verir, değerlerin yayılmasını sağlar, toplumsal uyum ve barışı artırır, tutarlı ve etkili olmalarını sağlar." şeklinde ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin 12'si (%60), değerler eğitimi çalışmalarının öğrencilerin okul dışı yaşantılarını "okul içi ve okul dışı etkileşimi sağlar" şeklinde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Değerler eğitimi çalışmalarının öğrencilerin okul dışı yaşantıları üzerindeki ikinci önemli etkisi, 11 (%55) yönetici tarafından "günlük hayata uyumu sağlar" şeklinde belirtilmiştir. Üçüncü etki ise cevaplayan ve yüzde olarak 9 (%45) yönetici ile "karakterlerinde kalıcı değişikliklere ve olumlu davranışlara yol açar" olarak belirtilmiştir. Diğer etki başlıkları ise cevaplayan sayısı ve oranı farklılık göstermektedir: "Öğrenci davranışlarını ve toplumu etkiler" etkisi 8 (%40) yönetici tarafından, "hayatta mutlu olmayı sağlar" etkisi 6 (%30) yönetici tarafından, "geleceğe yön verir" etkisi 5 (%25) yönetici tarafından, "değerlerin yayılmasını sağlar" etkisi ve "toplumsal uyum ve barışı artırır" etkisi 3 (%15) yönetici tarafından ve "tutarlı ve etkili olmalarını sağlar" etkisi 2 (%10) yönetici tarafından belirtilmiştir.

Katılımcıların görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

Y1 "Öğrencilerimizin okulda öğreneceği değerlerini günlük hayatıyla bütünleştirecek, bu sosyal yaşamını da olumlu etkileyecektir."

Y2 "Hayatta mutlu olmayı sağlar."

Y6 "Okulda bir sevgi kelimesinin sevgi kelimesinden öteye çok anlam yüklü olduğunu öğrenecek ve bunu her ortamda yansıtacaktır. Bu da aile ortamında bir kelebek etkisi oluşturacak ve toplumun her kesimine yayılacaktır."

Y7 "Okul içerisinde kazandırılan değerler çocuğun aile ve sosyal yaşantısında olumlu etkileri meydana getirerek çocuğun yaşamında mutlu olmasını sağlar içinde yaşadığı aile ve toplum tarafından çocuğu değerli kıldığından başarılı olmasını sağlar."

Y13 "Okulda edindiği olumlu yönde davranışlarıyla okul dışında aynı davranışlarıyla okul dışı çevresindeki kişilere örnek olacaktır."

Y14 "Değerler eğitimi okulda kazandırılmalı, sınıfta, okulda, sokakta evde kullanımları sağlanmalı ki kalıcı ve sürekli olsun."

Okul içerisinde yürütülen değerler eğitimi çalışmaları öğrencilerin kişisel gelişimine, toplumsal uyumlarına ve mutluluk düzeylerine olumlu katkıda bulunur. Bu katkı, toplumun huzur ve refahına olumlu yönde etki eder. Bu nedenle, değerler eğitimi programlarının okul ve toplum düzeyinde daha yaygın bir şekilde uygulanması ve desteklenmesi gereklidir. Okul içerisinde değerler eğitimi ile kazandırılan değerler, toplumun şekillenmesinde, huzur ve refahın toplum içerisinde egemen olmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Tartışma

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerine yön veren değerlerin başında adalet, doğruluk ve saygı gelmektedir. İlgili alan yazına bakıldığında, Yılmaz (2007) yaptığı araştırmada da okul müdürlerinin yaşamına yön veren değerler arasında adalet, doğruluk ve saygının ön plana çıktığını belirtmektedir. Bu durum, değerler eğitimi üzerine yapılan birçok çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Mentiş Taş ve Doktaş Yeşil Taş (2016)'a göre doğruluk, iş ve aile hayatında güvenin sağlanması için kritik bir öneme sahiptir.

Verilere dayanarak, okul yöneticilerinin değerler eğitimine ilişkin oldukça kapsamlı bir farkındalık düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Verdikleri cevaplarda, okul yöneticileri, değerler eğitimi çeşitli açılardan ele alarak tanımlamış ve bu konudaki düşüncelerini detaylı bir şekilde ifade etmişlerdir. Örneğin, değerlerin eğitimle verilmesi, insan davranışları, ahlak kuralları, kültür ve inançlar, toplumsal normlar aktarımı ve toplumsal sorumluluk gibi çeşitli yönleriyle değerler eğitimi ele aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticileri, değerler eğitimi uygularken çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Müfredatın yoğunluğu, idari iş süreçlerinin fazlalığı, resmi yazışma ve raporlama süreçlerinin günün belirli bir bölümünü alması, okulun fiziksel ihtiyaçlarının sürekli takip edilme gerekliliği ve öğrenci sayısının fazlalığı gibi etmenler, yöneticilerin değerler eğitimine istedikleri zamanı ayıramamalarına neden olmaktadır. Araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir; örneğin, Demirkol (2012) okul yöneticilerinin yoğun idari yükümlülükleri nedeniyle değerler eğitimi gibi birçok pedagojik konulara daha az zaman ayırabildiğini belirtmiştir. Çakır (2024) ise yöneticilerin bu tür zaman yönetimi sorunları sebebiyle eğitim liderliği görevlerini tam anlamıyla yerine getirmekte zorlandığını ifade etmektedir. Bu sebeple eğitim liderliği rolünü üstlenen okul yöneticilerinin eğitim öğretim dışındaki diğer okul işleriyle uğraşp enerjilerinin eğitim dışındaki süreçlere harcamanın önüne geçilmelidir.

Okul yöneticileri, değerler eğitiminin öğrencilerin kişilik gelişimi ve toplumsal uyumu açısından önemli bir rol oynadığını kabul etmektedirler. Kamer (2021) kişilik gelişiminde değerler eğitiminin önemli rol oynadığını belirtirken, Yazıcı (2006)'ya göre okul ve toplumsal iş birliği açısından değerler eğitimi, okul ile topluluk arasındaki ilişkileri güçlendirir. Değerler eğitimi farkındalığı yüksek yöneticiler, değerler eğitiminin toplumun ayrılmaz bir parçası olduğunu anlar ve topluluk etkinlikleri, gönüllülük projeleri ve sosyal sorumluluk programları gibi etkinliklerle okul-toplum bağlarını güçlendirirler. Bu tür girişimler, öğrencilere topluluk içinde sorumluluk sahibi olma ve topluma katkı yapma bilincini aşılabilir (Benson, 2007). Böylece, değerler eğitiminin olumlu etkileri, okul duvarlarının ötesine geçerek daha geniş bir toplumsal etki oluşturur.

Okul yöneticileri, öğrencilerinde en çok saygı, dürüstlük, sorumluluk, hoşgörü ve adalet gibi değerleri önemsemektedirler. Bu değerlerin öğrencilerin kişilik gelişimi ve toplumsal uyumu açısından yaşamsal bir önemi vardır. Okul yöneticilerinin öğrencilerinde

görmek istedikleri değerlerin genel olarak kişilik gelişimine ve sosyal etkileşime odaklandığını göstermektedir. Saygılı, dürüst ve sorumluluk sahibi olan öğrencilerin eğitim ortamına ve topluma olumlu katkılar sağlayacağına inanılmaktadır. (Hofstede, 2010) 'a göre hoşgörülü, adaletli ve merhametli bireyler sosyal uyumu ve barışı teşvik etmektedirler. Araştırma sonucuna göre değerlerin öğrencilere erken yaşlardan itibaren aşılması bireyin toplumla sosyal uyumu açısından önemlidir.

Araştırma sonucuna göre okul yöneticileri, ailelerin üstlenmesi gereken sorumluluklarının bir bölümünü okulların üstlendiğini ve bu nedenle okul-aile iş birliğinin önemli olduğunu ifade etmektedirler. Hölekeki (2013) araştırmasında değerlerin öğretilmesinde ailelerin sorumluluklarını yerine getirmekte yetersiz kaldığını, bu sorumluluğu okullara aktardıklarını ve okul veli işbirliğinin değerlerin kazanımında önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. Aslanargun (2012) öğrencileri hayata daha iyi hazırlayabilmek için okul-veli iş birliğinin hem okul hem de veliler tarafından etkin bir şekilde yürütülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Veli okul iletişimi öğrencilerin okul sonrası zaman geçirdiği çevrenin tanınmasına ve okul içinde olduğu gibi okul dışında da öğrencinin yaşamını planlamasına katkı sağlar. Okullar, öğrencilerin sadece okul içerisindeki değerler eğitimi planlamasını değil, aynı zamanda okul dışındaki zaman geçirdikleri çevrelerinde planlamasında görev almalıdırlar. Atalay, Nural ve Ada (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre, öğrenciler yaşadıkları çevrede çevrenin olumsuz davranışlarından etkilenmekte, bu olumsuz davranışlar öğrencilerin yaşantılarını olumsuz etkilemektedirler. Dolayısıyla, öğrencinin yaşadığı çevrenin okul tarafından düzenlenmesine yardımcı olunması gerekmektedir. Okulun rol model olması ve ortam hazırlaması değerler eğitiminde kritik bir rol oynamaktadır. Öğrencilere sadece sözlü olarak değil, aynı zamanda davranışlarıyla da değerleri gösteren bir okul ortamı, öğrencilerin bu değerleri benimsemesine ve uygulamasına yardımcı olabilir (Berkowitz, 2002).

Okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkisi şu şekilde değerlendirilebilir; okul yöneticileri sadece yönetim rollerine sahip değillerdir. Okul içerisinde ve dışarısında öğrenciler için birer model olma rolünü de üzerlerinde taşırlar. Özdayı (2013) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre de, eğitim yöneticilerinin tutum ve davranışları, öğrencilerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Bu açıdan okul yöneticilerinin seçiminde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1 Mart 2024 tarihinde yayınlanan Yönetici Atama Yönetmeliği yönetici atama kriterlerine göre yöneticilerin rol model olabilme yeterliliğini ölçmekten çok uzaktır. Bu sebeple yönetmeliğin Ek-2 puanlama kriterleri bölümünde yöneticilerin rol model olabilme yeterliliğini ölçebilecek kriterlerin eklenmesini gerekmektedir.

Okul yöneticileri, değerler eğitiminin akademik başarı üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir. Yöneticiler, değerler eğitimiyle öğrencilere kazandırılan sabırlı, planlı ve azimli olma yeteneklerinin, öğrencinin düzenli çalışmasını sağlayacağını ve bu çalışmanın başarıya olumlu etki edeceğini düşünmektedirler. Özer vd. (2022) tarafından yapılan

araştırma sonucuna göre de okullarda yapılan değer eğitimi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığını belirtmektedir. Değerler eğitimi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi daha net görebilmek için nicel bir araştırma yürütülmesi ve kontrol gruplarıyla çalışılması değerler eğitimi ve akademik başarı ilişkisini daha net bir şekilde ortaya koyacaktır.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin günlük yaşama uyum sağlamaları ve hayatla bütünleşmelerinde değerler eğitimi önemli bir etkidir. Değerler eğitimi, günlük yaşamda öğrencilerin karakterlerinde değişikliklere ve olumlu davranışlara sebep olmaktadır. Öğrencilerin çevreleriyle barışık olmaları, toplumsal uyumun artması ve mutlu bir yaşam sürmeleri için değerler eğitimi önem taşımaktadır. Okul yöneticileri, değerler eğitiminin öğrencilerin geleceğini şekillendireceğine ve olumlu davranışların topluma yayılmasını sağlayacağına inanmaktadırlar. Değerlerine sahip öğrenciler, ahlakın ve etiğin gereklerini yerine getireceğinden, toplum içerisinde olumlu davranışların artmasına katkı sağlayacaklardır. Olumlu davranışların sergilendiği bir toplumda barış ve huzur olacağından, bu durum toplumun ve öğrencilerin geleceğine de olumlu yansımaları olacaktır.

Sonuç

Okul yöneticilerinin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada;
Araştırmaya katılan katılımcıların % 90'ının erkek, % 10'unun kadın olduğu,
Araştırmaya katılan katılımcılardan %50'sinin lisans, %50'sinin yüksek lisans eğitim düzeyinde olduğu,
Araştırmaya katılan katılımcıların %60'ının 51 yaş ve üzeri, %30'unun 41-50 yaş aralığında, %10'unun 31-40 yaş aralığında olduğu,
Araştırmaya katılan katılımcıların %35'inin ortaokulda, %30'unun ilkokulda, %20'sinin lisede, %10'unun diğer okul türlerinde ve %5'inin anaokulunda görev yaptığı,
Araştırmaya katılan katılımcıların %55'inin 25 yıl ve üzeri, %30'unun 15-24 yıl aralığında, %15'inin 5-14 yıl aralığında mesleki kıdemde olduğu,
Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %65'inin 15 yıl ve üzeri, %20'sinin 6-10 yıl ve 16 yıl üzeri, %5'inin 11-15 yıl yöneticilik kıdem yılı olduğu görülmektedir.

Katılımcı profilinin çoğunlukla erkeklerden ve belirli bir yaş aralığındaki bireylerden oluşması, bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır.

Okul ortamındaki ders saati yoğunluğu ve kaynakların kısıtlı oluşu Değerler eğitimi sürecinin uygulanmasını güçleştirmekte sürecin sağlıklı yürütülebilmesi için zaman ve kaynak planlaması yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Okul yöneticilerinin yaşamlarına yön veren temel değerlerin adalet, doğruluk ve saygı olduğu, bu değerlerin benimsenmesinin okul yönetiminin daha etkin olmasına destek olduğu, okul kültürünün gelişimine ve okul içerisinde yürütülen değerler eğitimi sürecinin

olumlu ilerlemesine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin dürüstlük, sorumluluk gibi değerleri taşımasının, okul içi ilişkilerde ve okulun toplumla etkileşiminde olumlu sonuçlar doğuracağı, bu durumun öğrenciler ve öğretmenler arasında güven ortamı oluşturacağı, eğitimin kalitesinin artmasına katkı sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerinin değerler eğitiminin farkında olması öğrencilerin olumlu davranışlarını teşvik edeceği, disiplin sorunlarını azaltıp, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olacağı ve okul-toplum ilişkilerini güçlendirerek toplumsal uyumun sağlanmasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu da okul yöneticilerinde bir farkındalık yaratacaktır.

Okul yöneticilerinin etik davranışlar sergilemesinin, okul duvarlarının ötesine geçerek toplumsal normları güçlendireceği ve toplumun geneline olumlu yansımalar yapacağı; bu durumun okulun itibarını ve toplumdaki bireylerin eğitim kurumlarına güvenini arttıracığı sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerinin, öğrencilerinde saygı, dürüstlük, sorumluluk, hoşgörü ve adalet gibi temel değerlerin bulunmasını istedikleri, bu değerlerin azalmasının toplumsal huzuru olumsuz etkileyeceği, bu değerlere sahip öğrencilerin ise sosyal uyumu ve barışı teşvik edeceği sonucuna varılmıştır.

Okulların değerler eğitiminde, öğrencilerin aileleri ve çevreleri ile iş birliği yapma konusunda önemli bir rol oynadığı ve okul-aile-çevre iş birliğini arttırıcı çalışmaların faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere değerlerin kazandırılmasında ve kazandırılan değerlerin toplum içerisinde yaygınlaştırılması için okul içinde gösterilen olumlu davranışların ödüllendirilmesi, okul içi etkinliklerin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin motive edilmesi gibi çeşitli yöntemlerle destek olunması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının, öğrencilerin değerleri benimsemesinde önemli bir rol oynadığı ve bu nedenle yöneticilerin bu rolünün desteklenerek, okul yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değerler eğitimi konusunda bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları yürütülerek rol model olma özelliklerinin güçlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Değerler eğitiminin, öğrencilere sabır ve çalışma azmi gibi değerler kazandırarak akademik başarıyı etkileyebileceği değerlendirilmiş, değerler eğitiminin akademik başarıya etkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için kontrol grupları oluşturularak nicel bir araştırma yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Değerler eğitiminin, öğrencilerin karakterlerinde kalıcı değişiklikler yapabileceği ve bu değişikliklerle toplumsal huzurun artırılacağı sonucuna ulaşılmış, değerler eğitiminin bireylerin ve toplumun daha mutlu ve uyumlu bir yaşam sürmesine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Değerler eğitimi kapsamında okullarda birçok etkinliğin yürütüldüğü; fakat yürütülen bu etkinliklerin sadece ilçe ve okul duvarları içerisinde kaldığı sonucuna ulaşılmış; ülke içerisinde iyi örnekler kapsamında değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların paylaşımının yapılmasının değerler eğitimi etkinliklerinin çeşitlendirilmesinde faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin, doğru değerleri benimseyerek ve değerler eğitimine önem vererek hem okul içi ilişkileri hem de toplumsal uyuma olumlu yönde katkı sağlayacağı; değerler eğitiminin, sadece bireysel davranışları değil, aynı zamanda okul kültürünü ve toplumsal normları da şekillendirebileceği sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Okul yöneticileri, öğrencilere rol model olma sorumluluğunu daha fazla benimsemeli, adil bir okul ortamı oluşturarak öğrencilerin değerleri kazanımına katkı sağlamalı; yöneticilerin tutum ve davranışlarının değerler eğitimindeki önemi üzerinde daha fazla vurgu yapılmalıdır.

Değerler eğitimin öğrencilerin akademik başarısına etkisine ilişkin nesnel bir sonuca ulaşabilmek için nicel bir çalışma yapılmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2024-2025 eğitim öğretim yılında okullarda uygulanmaya başlanan ve temelinde değerler eğitiminin yer aldığı "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" içeriğinin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve araştırma konusu yapılması; hazırlanan programın eğitime olan katkısını ortaya koymaya katkı sağlanmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul içi değerler eğitimi çalışmalarına yönelik örnek uygulamaların içerisinde yer aldığı bir kitap hazırlanmalı, ülke genelinde iyi örnekler kapsamında yapılan uygulamaların paylaşımı okul içi değerler eğitimi çalışmalarının daha etkili olması sağlanmalıdır.

Okullar, çeşitli etkinlikler ve ödüllendirme sistemleri aracılığıyla öğrencilere değerlerin kazandırılmasına yönelik çalışmalar yürütmeli; bu etkinliklerin ve ödüllerin öğrencilerin değerleri benimsemesini ve uygulamasını teşvik etmek için etkili bir araç olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Değerler eğitiminin akademik başarıya etkisi konusunda daha fazla araştırma yapılmalı, bu konuda derinlemesine analizler gerçekleştirilmelidir. Böylelikle, değerler eğitiminin öğrencilerin akademik performansı üzerindeki etkileri daha net bir şekilde anlaşılabilir ve bu alanda daha etkili stratejiler geliştirilmelidir.

Okul Yöneticileri atama yönetmeliğinde yöneticilerin rol model olma özelliklerini de değerlendirecek kriterler geliştirilmelidir.

Okullar, değerler eğitimi programlarını sadece okul içi değil, okul dışı yaşantıları da kapsayacak şekilde yapılandırılmalı, öğrencilerin okulda kazandıkları değerleri günlük hayatta uygulamalarını teşvik etmelidir.

Değerler eğitimi konusunda okul-aile iş birliği güçlendirilmeli, ailelerin okuldaki değerler eğitimi programlarına daha aktif katılımı sağlanarak, öğrencilerin değerleri benimsemesi ve uygulaması desteklenmelidir.

Okul yöneticilerinin değerler eğitimini aktaran rolünün güçlendirilmesi ve desteklenmesi için düzenlemeler yapılmalıdır.

Yayın Etiği Beyanı ve Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu araştırma incelemenin planlanması, planlanan çalışmanın uygulanması, bu çalışma ile ilgili verilerin toplanması, bu verilerin analizi ile ilgili tüm süreçte bilimsel araştırma ve etik yönergesinde yer alan tüm kurallara uyulmuştur. Bu araştırmanın yazım sürecinde etik kurallarına uyulmuş ve bu araştırma herhangi başka bir akademik yayın ortamında değerlendirilmek üzere gönderilmemiştir. Araştırma için Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulundan (04.06.2024/E-81614018-050.04-2400026627) Etik Kurul İzni ve Milli Eğitim Müdürlüğünden (E-82438636-605.99-100040508) veri toplamak için izin alınmıştır.

Kaynakça

- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1327-1344.
- Atalay, A., Nural, E., & Ada, Ş. (2021). Okul Öncesi Çocuklarda Görülen İstenmeyen Davranışların Önlenmesinde Tiyatronun Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(2), 223-238. <https://doi.org/10.32960/uead.893082>
- Aydın, M. Z., & Akyol Güler, Ş. (2020). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel Yayınları.
- Benson, P. L. (2007). *All kids are our kids: Community approaches to youth development*. Jossey-Bass.
- Berkowitz, M. W. (2002). The role of schools in character education. *Education Week*, 22(10), 12-14.
- Çakır, R. (2024). Okul Yönetiminde Zaman Yönetiminin İncelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 30-42.
- Demirkol, M., Doğan, A., & Özdemir, T. Y. (2024). Okul yöneticilerinin zihinsel iş yüküne ilişkin görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 430-445
- Demirtaş, Z., & Küçük, Ö. (2015). Okul Yöneticilerinin Performanslarını Değerlendirme Ölçütleri ve Performanslarını Düşüren Nedenler: Nitel bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(40), 47-67.
- Dilmaç, B. (2012). *İnsanca değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Hofstede, G. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. McGraw-Hill.

- Hölekekli, H. (2013). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. Timaş Yayınları.
- Kamer, S. T. (2021). *Toplum ve kültür bağlamında karakter ve değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Mentiş Taş, A., & Doktaş Yeşiltaş, P. (2016). Okul Müdürlerinin Değer ve Değer Kazanımına İlişkin Görüşleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 1125-1146. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.280834>
- Okudan, A. Y. (2010). Eğitim yöneticilerinin değerler eğitiminin önemi, etkileri ve uygulamalar hakkındaki görüşleri [Yüksek lisans tezi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=0OXEwmbR_OPPH3-BLQO2GQ&no=ErkcUMhsK663G_uPtsxsoQ (Erişim tarihi: 14 Nisan 2024)
- Özer, H., Aydın, A., Utlı, S., Duman, T. (2022). Okul Yöneticilerinin Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Cihanşümül Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(4), 30-42.
- Özdayı, N. (2013). Eğitim Yöneticilerinin Demokrasi ve Hoşgörü Tutumları İle Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10), 221-235.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Yazar, T., Özekinci, B., & Lala, Ö. (2017). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Değerler Eğitimi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 245-269.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, D. K. (2007). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Değerlere Göre Yönetim İle İlgili Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, 52(52), 639-664.



Öğretmenlerin Dijital Öz-Yeterlikleri: Mardin İli Örneği*

*Digital Self-Efficacy of Teachers: The sample of Mardin province**

Maşallah DOĞAN^a

^a Bilim Uzmanı ve Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Midyat/Mardin, Türkiye

ORCID: 0009-0006-8103-9960

masallahdogan@gmail.com

Mustafa Serkan GÜNBAR^b

^b Doç.Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Van, Türkiye

ORCID: 0000-0003-0485-3038

mustafaserkan@yyu.edu.tr

Anahtar Kelimeler: 1. öz yeterlik 2. dijital öz yeterlik, 3. bilgi ve iletişim teknolojileri 4. eğitimde teknoloji kullanımı 5. mesleki dijital beceri	Öz Bu araştırmanın amacı 2023-2024 eğitim öğretim yılında Mardin ili ve ilçelerinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin dijital öz yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Eğitimciler için dijital yeterlikler çerçevesi (DigCompEdu) dikkate alınarak hazırlanan ve orijinali İngilizce olan öğretmenlerin dijital öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Toket vd. (2021) tarafından yapılmıştır. Ölçek altı alt boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Oranlı küme örnekleme yapılarak Mardin ili ve ilçelerinde MEB'e bağlı resmi okullarda (anaokul, ilkököl, ortaokul ve lise) görev yapan toplam 649 öğretmenden elde edilen verilerle analizler yürütülmüştür. Ortalama puanlar üzerinde yapılan karşılaştırmalar için t-testi ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda eğitimciler için dijital öz yeterlik ölçeğine göre öğretmenlerin bütünüleştirici (B1) veya orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu seviyeye göre öğretmenlerin temel seviyenin üzerinde dijital öz yeterliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dijital öz yeterlik düzeylerinin eğitim durumu, hizmet içi kursu alma, FATİH Projesi Teknoloji Kullanımı Kursu alma, Formatör öğretmen kursu alma durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular tartışılmış, eğitimciler için ve bundan sonraki çalışmalar için çeşitli öneriler sunulmuştur.
Keywords: 1. self-efficacy 2. digital self-efficacy, 3. information and communication Technologies 4. Use of technology in education 5. Professional digital skills	Abstract The purpose of this research is to examine the digital self-efficacy of teachers working in schools affiliated with the Ministry of Education in Mardin province and its districts in the 2023-2024 academic year in terms of various variables. Quantitative research method was used in the research and was conducted in the correlational model. The teachers' digital self-efficacy scale, originally written in English and prepared taking into account the Digital Competencies Framework for Educators (DigCompEdu), was used. The Turkish adaptation of the scale was published by Toket et al. (2021). The scale consists of six sub-dimensions and 22 items. Analyzes were conducted with data obtained from a total of 649 teachers working in official schools (pre school, primary school, secondary school and high school) affiliated with the Ministry of Education in Mardin province and its districts by using rational cluster sampling. For comparisons on mean scores, t-test and one-way ANOVA test were used. As a result of the statistical analysis, it was seen that the teachers were at the integrative (B1) or intermediate level according to the digital self-efficacy scale for educators. According to this level, it has been determined that teachers have digital self-efficacy above the basic level. It has been determined that teachers' digital self-efficacy levels differ according to their educational status, taking an in-service course, taking the FATİH Project Technology Use Course, and taking the Formator teacher course. These findings were discussed and various suggestions were presented for educators and future studies.

Geliş Tarihi: 14.05.2024	Atıf: Doğan, M., ve Günbatar, S. (2024). Öğretmenlerin dijital öz-yeterlikleri: Mardin ili örneği. <i>Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 4(2), 74-98. https://doi.org/10.60107/maunef.1483761
Kabul Tarihi: 05.12.2024	Citation: Doğan, M., ve Günbatar, S. (2024). Digital self-efficacy of teachers: The sample of Mardin province. <i>MAUN Journal of Education</i> , 4(2), 74-98. https://doi.org/10.60107/maunef.1483761
Yayın Tarihi: 30.12.2024	

* Makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamlanmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Giriş

Modern dünyada teknolojinin hızla gelişmesinin eğitim/öğretim alanına da yansımaları olmuştur. Teknolojinin eğitimde kullanılması, öğrenme deneyimlerini değiştirmektedir. Öğrencilerin bilgiye erişimini, etkileşimini ve iş birliğini yeni boyutlara taşımaktadır. Günlük yaşamda teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi, teknolojinin eğitimde de kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin başarılı olmaları için daha yoğun bilgi ile donanmış olmaları gerekmektedir. Bu aynı zamanda öğrencilerin topluma katkı sağlamaları ve geleceğe daha donanımlı bir şekilde hazırlanmaları için bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır (Saçmalioğlu, 2019). Dijital öz yeterliğe sahip olmak, öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin de sahip olması gereken 21. yüzyıl becerilerinden biridir (Engeness 2021 ; Yıldız Durak vd., 2023). Ülkelerin kalkınma ve ilerleme durumu, bilimsel araştırma kapasitelerine, teknolojik gelişimine, girişimcilik atmosferine ve değişim yeteneklerine bağlıdır (Aydeniz, 2017). Dijital yeterliklerin yeteri kadar gelişmediği toplumlarda ekonomik rekabet ve diğer toplumsal alanlarda geri kalmalar söz konusu olabilir (Bejakovic ve Mrnjavac, 2020). 21. yüzyılın yaşam koşulları, bireylerin yeni ve farklı becerilere sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır (Dede, 2009).

Dijital öz yeterlikler; sürekli olarak değişen, gelişen bir kavramdır. Teknolojinin evrimi, bilgi toplumunda vatandaşlıkla ilgili politika ve beklentilerle doğrudan ilişkilidir. Dijital öz yeterlik, şunlardan oluşur: dijital teknolojileri kullanma becerileri, öğrenme günlük yaşam ve iş hayatında dijital teknolojileri anlamlandırma yetenekleri, dijital teknolojileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerileri ve dijital kültüre katılma isteği (Ilomäki, Kantosalo ve Lakkala, 2011). Birçok temel yeterlik gibi, dijital öz yeterlik de yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır (Blanco, 2018). Bu yetkinlik, teknolojinin iş dünyası, eğlence ve iletişim gibi birçok farklı alanda güvenli ve eleştirel bir şekilde kullanılmasını içerir (Alarcón vd., 2020).

Teknolojideki bu gelişmelere rağmen okullarda öğrencilere dijital teknolojileri yaratıcı bir şekilde kullanma yeteneklerini geliştirmek için gerekli bilgi ve beceriler sağlanamamakta ve teknolojinin tam potansiyelinden yararlanılamamaktadır (Redecker, 2017). Bu sebeple, öğrencileri hayata ve 21. yüzyıl kariyerlerine hazırlarken öğretmenlerin dijital yeteneklerini geliştirmek son derece önemlidir (Instefjord ve Munthe 2017; Starkey, 2020). Dünya genelinde yakın geçmişte hepimizin tecrübe ettiği bir deneyimden yola çıkarak durumu açıklayacak olursak, 2020 yılında Covid-19 pandemisi nedeniyle eğitim alanı da bu durumdan etkilenmiştir; dünyada birçok ülke, yüz yüze eğitime ara vermiş, internet üzerinden acil

uzaktan eğitime geçmek zorunda kalmıştır. Bu durumdan dolayı özellikle bu dönemde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital öz yeterliklerinin zayıf olduğunu göstermiştir (Kavuk ve Demirtaş, 2021; Türker ve Dünder, 2020). Araştırmalar, dijital öz yeterlikleri eksik olan öğretmenlerin günlük eğitim faaliyetlerine dijital teknolojileri entegre etme konusunda zorlandıklarını göstermektedir (Silva vd., 2019).

Yenilikçi kültür, eğitimde yaratıcı düşünmeyi teşvik eden ve ekip çalışmasını destekleyen yöntemlerle güncel bilgi üretimini kolaylaştırmayı gerektirir. (Işık ve Kılıç, 2012). Ülkemizde de güncel politikalar izlenerek 2023 Vizyon Belgesi yayımlanmış, 21. yüzyıl becerileri kapsamında orta vadeli eğitim planı oluşturulmuştur. Bunlar müfredat güncelleme, 21. Yüzyıl öğrenci profili belirleme, FATİH Projesi ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesi takip etmiştir (Hamarat, 2019). Milli bir çerçeve planı olan Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ); Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (AYÇ) ile bütünleşmiş bir şekilde planlanmış, eğitimin her kademesi ve öğrenme ortamlarında kazanılmış yeterlikleri gösteren çerçeve planıdır (Hamarat, 2019). Bu vesileyle Avrupa Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'nin düzey tanımlayıcıları esas alınarak, Türkiye Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında, yükseköğretimin her kademesi için kazanılması gereken bilgi, beceri ve yetkinlik düzeyleri belirlenmiştir (TYYÇ, 2022). Profesyonel bir meslek olan öğretmenlik mesleği için Türkiye'de bazı yeterlikler belirlenmiş, genel olarak belirlenen bu yeterlikler, 233 farklı gösterge şeklinde tanımlanmıştır ve bu göstergelerin 13 tanesi bilişim sistemleri alanına aittir (ÖYEGM, 2006). Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (International Society for Technology in Education [ISTE]) standartları ve Dijital Yeterlik (Digital Competencies [Dig.Comp]) çerçeveleri temel alınarak, öğretmenler için ulusal düzeyde bir dijital öz yeterlik çerçevesi geliştirilmiş, böylece dijital öz yeterlik rehberi oluşturulmuştur (Kelentric, Helland ve Arstorp 2017). Bu bağlamda, öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BİT) derslerine uygun bir şekilde entegre ederek sınıf yönetimi becerilerine katkıda bulunmaları beklenmektedir. (McGarr, Mifsud ve Colomer Rubio, 2021).

Ferrari (2012) tarafından yapılan tanıma göre, dijital öz yeterlik, 21. yüzyıl becerileri olarak kabul edilen, problem çözme, verilen görevleri yerine getirme, iletişim kurma, içerik oluşturma ve paylaşma, bilgi yönetimini sağlama gibi süreçler için BİT ve medyanın kullanımında işe yarayan bilgi, beceri, tutum, strateji, farkındalık ve yetenekleri ifade eder. Tanım, dijital öz yeterlik yalnızca teknik yeterliklere sahip olmakla sınırlı olmadığını göstermektedir (Falloon, 2020). Dijitalleşme, eğitim alanında önemli değişiklikler meydana getirmektedir. Öğretmenlik mesleği hızla değişen talepler nedeniyle eğitimciler, daha geniş ve daha karmaşık bir dizi yeterlikle karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle dijital cihazların yaygın olarak kullanılması ve öğrencilere dijital beceriler kazandırma sorumluluğu, eğitimcilerin kendi dijital yeteneklerini geliştirmelerine bağlıdır (Redecker, 2017). Avrupa Birliği Komisyonu, çoğu alana özgü bilgi, beceri ve tutumların birleşimini temsil eden dijital öz yeterliğin bireylere kazandırılmasında en önemli etkenin öğretmenler olduğunu vurgulamaktadır (Redecker, 2017). Öğretmenlerin dijital öz yeterliğe sahip olmaları durumunda, teknolojiyi derslerine entegre etme konusunda ve öğrencilerin dijital

teknolojilerle öğrenmelerini destekleme konusunda herhangi bir sorun yaşamadıkları ifade edilmektedir (Dinçer, 2018). Dolayısıyla Maderick vd. (2016) 21. yüzyılda daha etkili ve aktif öğrenme süreçlerinin gerçekleşebilmesi için dijital yeterliğin önemli ve gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmanın Önemi

Eğitimde teknolojik gelişmelerin hızla ilerlemesi, öğrenme süreçlerini zenginleştirme ve eğitim kalitesini artırma açılarından sağladığı katkılarla öğrencilere önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu noktada öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin dijital öz yeterlikleri, etkili bir eğitim ortamının oluşturulmasında kritik bir role sahiptir (Nguyen ve Habók, 2024). Ülkemizde eğitimde teknoloji kullanımına önemli yatırımlar yapılmış olmasına rağmen, teknolojinin etkili bir şekilde eğitim süreçleri ile bütünleştirilmesi konusunda yeterli ilerleme kaydedilememiştir (Sezer, 2011; König vd. 2020 ; Martín vd. 2020 ; Marín-Suelves vd. 2020). Başka bir deyişle bir okuldaki teknolojik donanımların yeterli düzeyde olması, bu teknolojilerin etkili bir şekilde kullanılacağını garanti edemez (Seferoğlu, 2015). Bundan hareketle uygun örnekleme yöntemi kullanılarak Mardin ilinde görev yapan tüm öğretmenleri temsil eden bireylere ulaşarak, bunların dijital öz-yeterliliklerini belirlemek önemli görülmektedir. Böylelikle bu ildeki teknoloji kullanılarak daha verimli hale getirilmesi muhtemel öğretim süreçlerinin verimliliği hakkında bir bakış açısı oluşabilir. Elde edilen verilerden hareketle hedef kitlenin teknoloji kullanımı noktasında güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenebilir.

Araştırmanın Amacı

Mardin ili ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin dijital öz yeterlik düzeylerini belirlemeyi ve bunu çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin dijital öz yeterlik düzeyleri nedir?
2. Öğretmenlerin dijital öz yeterlikleri eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin dijital öz yeterlikleri yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin dijital öz yeterlikleri hizmet içi kurs alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin dijital öz yeterlikleri MEB tarafından öğretmenlere verilen FATİH Projesi Teknoloji Kullanım kursu alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin dijital öz yeterlikleri MEB tarafından öğretmenlere verilen formatörlük kursuna katılıp katılmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğretmenlerin dijital öz yeterlikleri branş alanlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Dijital Öz Yeterlik Kavramı

Bir bireyin herhangi bir konuda başarılı olabilmek için kendi davranışları üzerinde kontrol sağlayabileceğine dair inancı ve gerekli adımları atarak başarıya ulaşabileceğine olan inancına, kendi yeteneklerine güvenme durumuna öz yeterlik denir (Bandura, 1982). Dijital öz yeterlik, bilgi ve iletişim teknolojilerini eleştirel bir şekilde ve etkin bir biçimde kullanabilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Eyuboğlu ve Yılmaz, 2018). Başka bir tanıma göre, bireylerin kişisel sorumluluklarına saygı gösterme yeteneğini teşvik ederek karşılıklı hak ve yükümlülüklerle saygı duymayı, veri ve bilgi değerlendirmeyi, karşılaşılan problemlere iş birlikçi çözümler geliştirmeyi, teknolojik potansiyelleri kullanmayı, yeni teknolojik durumları keşfetmeyi, analiz etmeyi ve bunlarla eleştirel ve esnek bir yaklaşımla yüzleşmeyi içerir (Calvani, 2018). Yapılan tüm tanımlamalardan yola çıkarak dijital öz yeterliği bir çerçeve içinde değerlendirmek amacıyla yeni bir tanım oluşturulmuştur. Bu tanıma göre dijital öz yeterlik, görevleri başarıyla yerine getirme, sorunları çözme, iletişim kurma, bilgi yönetimi, iş birliği yapma, içerik üretme ve paylaşma yeteneklerini içeren; iş, eğlence, katılım, öğrenme ve sosyal etkileşim gibi alanlarda bilgiyi etkili, verimli, uygun, eleştirel, yaratıcı, özerk, esnek, etik ve yansıtıcı bir şekilde kullanmak için bilgi teknolojileri ve dijital medyanın kullanımı için gereken bilgi, beceri, tutum, yetenek, strateji ve farkındalıkların bir bileşimidir (Ferrari, 2012).

2006 yılında Avrupa Birliği Konseyi, Avrupa Parlamentosu kararlarına dayanarak Hayat Boyu Öğrenmeye Yönelik Temel Yeterlikler hakkında tavsiyelerde bulunmuştur ve bu süreçte dijital öz yeterlik kavramı gelişmiştir. Bu bağlamda dijital öz yeterlik; iş bulma, istihdam edilebilirlik, boş zaman etkinlikleri ve toplumsal katılım gibi hedeflere ulaşmak için bilgi ve iletişim teknolojilerini eleştirel ve yaratıcı bir şekilde kullanma yeteneğini içerir (European Commission, 2006). Avrupa Birliği (AB) üye ülkeleri, dijital çağdaki eğitimde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek amacıyla teknoloji kullanımı ve eğitimde dijital öz yeterlikler için bir Dijital Eğitim Eylem Planı'nı kabul etmiştir (European Commission, 2020). Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi (FATİH), ülkemizde dijital öz yeterlikleri geliştirmek ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmak amacıyla hayata geçirilmiştir (MEB, 2020). FATİH Projesi başta olmak üzere, 2023 Vizyon Belgesi'nde dijital yetkinliklerin toplumun her kesiminde artırılması için gerekli altyapı desteği önümüzdeki yıllarda da sürdürüleceği ve ülke çapında okulların teknolojik imkânlarının güçlendirileceği ifade edilmiştir (MEB, 2020).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmenlerin dijital öz yeterliklerini incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim miktarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Karasar, 2020).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Evren, yapılan bir araştırma sonuçları için genellemenin yapıldığı, araştırma kapsamı içerisinde yer alan aynı özelliklere sahip birimler toplamıdır (Ural, 2011). Bu çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Mardin ili ve ilçelerinde MEB'e bağlı resmi okullarda (anaokul, ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan 13.058 öğretmenden oluşmaktadır. Oranlı küme örnekleme yapılmış, toplamda 649 öğretmenden elde edilen verilerle analizler yürütülmüştür. Bu araştırmada Mardin ili ve ilçelerinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin dijital öz yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından inceleme söz konusu olduğundan yaş, cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem ve görev ilçesi gibi durumlar dikkate alınarak örnekleme grubu oluşturulmuştur. Tablo 1'de örnekleme ait bazı demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Örnekleme Ait Bazı Demografik Bilgiler

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	262	40.4
Erkek	387	59.6
Yaş		
30'dan küçük	185	28.5
31-40	343	52.9
41-50	107	16.5
51 ve üstü	14	2.1
Alana Göre Branş		
Sayısal	191	29.4
Sözel	164	25.3
Eşit Ağırlık	262	40.4
Diğer	32	4.9
Görev İlçesi		
Artuklu	65	10.0
Dargeçit	39	6.0
Derik	31	4.8
Kızıltepe	100	15.4
Mazıdağı	36	5.5
Midyat	229	35.3
Nusaybin	45	6.9
Ömerli	33	5.1
Savur	34	5.2
Yeşilli	37	5.7
Toplam	649	100

Örnekleme büyüklüğü, yapılan analizlere ve elde edilmek istenen etkililiğe bağlı olarak belirlenir. Etkililik, küçük bir örneklemden mümkün olan en yüksek miktarda bilgi elde edilebilmesi olarak ifade edilebilir (Fan ve Wang, 1999). Örnekleme büyüklüğünü belirlerken temel amaç temsil yeterliği zedelemeyecek şekilde en küçük sayıyı bulmaktır (Karasar, 2006). Bu noktadan hareketle araştırmacılara yol göstermek amacıyla " $\alpha=0.05$ için ∓ 0.03 , ∓ 0.05 ve ∓ 0.10 örnekleme hataları için farklı evren büyüklüklerinden çekilmesi gereken örnekleme

büyüklikleri” Tablo 2’de verilmiştir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Örneklem büyüklüklerinin hesaplandığı tablodan yararlanarak ulaşılan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 2. $\alpha=0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri

Evren Büyük- lüğü	± 0.03 örnekleme hatası (d)			± 0.05 örnekleme hatası (d)			± 0.10 örnekleme hatası (d)		
	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7	p=0.5 q=0.5	p=0.8 q= 0.2	p=0.3 q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Kaynak: Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.50

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci öncesi Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulunun XX.XX.XXXX tarih ve 2023/XX-XX numaralı kararındaki etik kurul onayı ve Midyat İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nün 27.11.2023 tarih ve E-92213245-605.01-90592614 sayılı oluru alınmıştır. Bahsi geçen kurumların onayına istinaden veriler toplanmıştır. Toker, Akgün, Cömert ve Edip (2021) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ölçek formu öğretmenlere uygulanmak üzere çevrim içi form haline getirilmiştir. 2023-2024 Eğitim ve Öğretim yılında Mardin ili ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerden veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin dijital öz yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma demografik ve akademik özellikleri ile ilgili demografik bilgi formu ve öğretmenler için dijital öz yeterlik ölçeği olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır.

Demografik Bilgi Formu. Bu form araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, teknoloji kullanımı ile ilgili hizmet içi kurs alma durumu, FATİH Projesi teknoloji kullanım kursu alma durumu, MEB tarafından verilen Formatör kursu alma durumu özelliklerine ait sorulardan oluşmaktadır.

Öğretmenler İçin Dijital Öz Yeterlik Ölçeği. Öğretmenlerin dijital öz yeterliklerini belirlemek amacıyla Redecker (2017) tarafından geliştirilmiştir. Eğitimciler için dijital yeterlikler çerçevesi (DigCompEdu) çerçevesinde oluşturulan ölçeğin profesyonel ve

pedagojik yeterliklerin bir parçası olarak kişisel dijital öz yeterliklerin geliştirilmesinin ve öğrencilerin dijital öz yeterliklerinin iyileştirilmesinin eğitimciler için esas olduğunu öne sürülmektedir (Hämäläinen, Nissinen, Mannonen, Lämsä, Leino ve Taajamo, 2021) ve eğitimcilerin dijital teknolojileri eğitime anlamlı bir şekilde entegre etmeleri için sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri daha iyi anlamak adına geliştirilmiştir (Caena ve Redecker, 2019). Çerçeve erken çocukluk döneminden yetişkin eğitime, mesleki eğitimden özel eğitime kadar her düzeydeki öğretmenlere yöneliktir (Benali, Kaddouri ve Azzimani, 2018). Ölçek, Toker vd. (2021) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 22 madde ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte katılımcıların verdikleri cevaplar 0-4 arasında değişmektedir. Ölçme aracından elde edilebilecek toplam puan 0-88 arasında değişmektedir. Toker vd. (2021)'ne göre ölçekte dijital öz yeterlik durumlarından alınabilecek puanlara göre verilen yetkinlik durumları; en düşük puandan en yüksek puana doğru 0-19 puan başlangıç (A1), 20-33 puan kâşif (A2), 34-49 puan bütünleştirici (B1), 50-65 puan uzman (B2), 66-80 puan lider (C1), 81 ve üzeri puan alanlar öncü (C2) olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin alt boyutları açısından puan durumları aşağıdaki gibidir;

1- Mesleğinde Dijital Beceri Kullanımı ve 3- Öğretme ve Öğrenme alt boyutlarında:

- o Başlangıç (A1) düzeyi için: 4 puan;
- o Kâşif (A2) düzeyi için: 5-7 puan;
- o Bütünleştirici (B1) düzeyi için: 8-10 puan;
- o Uzman (B2) düzeyi için: 11-13 puan;
- o Lider (C1) düzeyi için: 14-15 puan;
- o Öncü (C2) düzeyi için: 16 puan

2-Dijital Kaynak Kullanımı, 4-Ölçme ve Değerlendirme, 5-Öğrencileri Destekleme alt boyutlarında:

- o Başlangıç (A1) düzeyi için: 3 puan;
- o Kâşif (A2) düzeyi için: 4-5 puan;
- o Bütünleştirici (B1) düzeyi için: 6-7 puan;
- o Uzman (B2) düzeyi için: 8-9 puan;
- o Lider (C1) düzeyi için: 10-11 puan;
- o Öncü (C2) düzeyi için: 12 puan

6-Öğrencilerin Dijital Yeterliklerini Kolaylaştırma alt boyutunda:

- o Başlangıç (A1) düzeyi için: 5-6 puan;
- o Kâşif (A2) düzeyi için: 7-8 puan;
- o Bütünleştirici (B1) düzeyi için: 9-12 puan;
- o Uzman (B2) düzeyi için: 13-16 puan;
- o Lider (C1) düzeyi için: 17-19 puan;
- o Öncü (C2) düzeyi için: 20 puan

Ölçeğin Türkçe formunun test-tekrar test güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür ($r = .78$). Madde analizi sonuçları madde-toplam puan korelasyonlarının $r(j(x))$.48 ile .71 arasında değiştiğini göstermektedir. Ölçeğin alt faktörlerine ait Cronbach Alpha

değerleri şu şekildedir; mesleğinde dijital becerilerin kullanımı için .74, dijital kaynak kullanımı için .77, öğretme ve öğrenme için .74, değerlendirme için .80, öğrencilerin güçlendirilmesi için .80 ve öğrencilerin dijital yetkinliklerinin kolaylaştırılması için .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için ise Cronbach Alpha değeri .93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin sonuçları modelin uyumunu ispatlar niteliktedir (RMSEA= .048, RMR= .041, CFI= .96, GFI= .95) ve uyum indekslerinden elde edilen verilerden hareketle veri setinin modele uyum sağladığı ortaya konulmuştur.

Verilerin Analizi

Ölçek aracılığıyla 649 öğretmenden elde edilen veriler analiz edilerek çalışmaya devam edilmiştir. Parametrik koşulların sağlanması ile bir bağımlı değişken içerisinde, iki bağımsız değişkenin aralarında bir fark olup olmadığını incelemek için Bağımsız Gruplar t Testi (Independent Sample t Test) kullanılmıştır. Aynı şekilde bağımsız gruplardan ya da en az üç bağımsız değişkenin bağımlı değişkenden elde edilen ortalamalar karşılaştırılmak için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır (Taşpınar,2017). Analize başlamadan önce t testi ve ANOVA testlerinin yapılabilmesi için normallik varsayımı çarpıklık basıklık katsayılarına bakılarak sınanmıştır. Ölçeğin toplam puanı açısından çarpıklık ve basıklık değerleri (.364,-.469), ölçeğin alt boyutları açısından çarpıklık ve basıklık değerleri; mesleğinde dijital beceri kullanımı (.327,-.438), dijital kaynak kullanımı (.087,-.745), öğretmen ve öğrenme (.176,-.790), ölçe ve değerlendirme (.348,-.616), öğrencileri destekleme (.243,-.692) ve öğrencilerin dijital yeterliklerini kolaylaştırma (.171,-.620) şeklindedir. Normallik testi analiz sonuçlarına göre öğretmenler için uygulanan dijital yeterlik ölçeğinin ve faktörlerinin, çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ile -1 değerleri aralığında bulunduğundan dolayı normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019: 40). Dolayısıyla parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin Dijital Öz Yeterlik Düzeyleri

Araştırma ile ilgili öğretmenlerin dijital yeterlik düzeylerini belirlemek için dijital yeterlik ölçeğine ait betimsel istatistikler hesaplanmış, bu istatistiklerle ilgili ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) puanları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Dijital Öz Yeterlik Düzeyi ile İlgili Betimsel İstatistikler

Ölçeğin Alt Boyutları	n	\bar{X}	SS	Yeterlik Düzeyi
1- Mesleğinde Dijital Beceri Kullanımı	649	7.04	3.61	A2
2- Dijital Kaynak Kullanımı	649	6.04	2.88	B1
3- Öğretme ve Öğrenme	649	7.44	3.77	A2
4- Ölçme Değerlendirme	649	5.76	2.71	A2
5- Öğrencileri Destekleme	649	5.74	2.89	A2
6- Öğrencilerin Dijital Yeterliklerini Kolaylaştırma	649	9.48	4.78	B1
Ölçeğin Toplam Puanı	649	41.54	17.32	B1

Tablo 3'te ortalama puanlar incelendiğinde, öğrencilerin dijital yeterliklerini kolaylaştırma ($\bar{X} = 9.48$) alt boyutu ortalaması en yüksek, en düşük ortalama ise öğrencileri destekleme ($\bar{X} = 5.74$) alt boyutuna ait olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına göre öğretmenlerin yeterlik düzeyleri incelendiğinde, mesleğinde dijital beceri kullanımı ($\bar{X} = 7.04$), öğretme ve öğrenme ($\bar{X} = 7.44$), ölçme değerlendirme ($\bar{X} = 5.76$) ve öğrencileri destekleme ($\bar{X} = 5.74$) alt boyutlarında kâşif (A2) düzeyinde, dijital kaynak kullanımı ($\bar{X} = 6.04$) ile öğrencilerin dijital yeterliklerini kolaylaştırma ($\bar{X} = 9.48$) alt boyutlarında ise bütünleştirici (B1) düzeyinde olduğu görülmüştür. Ölçek toplam puanına göre incelendiğinde ise öğretmenlerin dijital öz yeterlik düzeyleri ($\bar{X} = 41.54$) ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Bu ortalamaya göre öğretmenlerin bütünleştirici (B1) seviyesinde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Dijital Öz Yeterlik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Değişimi

Öğretmenlerin dijital öz yeterliklerinin eğitim durumu değişkeni açısından bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dijital Öz Yeterlik Puanlarına Yönelik t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	sd	t	p	Cohen d
1- Mesleğinde Dijital Beceri Kullanımı	Lisans	541	6.87	3.58	647	2.66	.008*	0.27
	Yüksek Lisans	108	7.88	3.64				
2- Dijital Kaynak Kullanımı	Lisans	541	6.01	2.88	647	0.69	.488	-
	Yüksek Lisans	108	6.22	2.89				
3- Öğretme ve Öğrenme	Lisans	541	7.38	3.80	647	1.02	.307	-
	Yüksek Lisans	108	7.78	3.59				
4- Ölçme Değerlendirme	Lisans	541	5.76	2.74	647	0.02	.978	-
	Yüksek Lisans	108	5.75	2.61				
5- Öğrencileri Destekleme	Lisans	541	5.73	2.89	647	0.22	.824	-
	Yüksek Lisans	108	5.80	2.92				
6- Öğrencilerin Dijital Yeterliklerini Kolaylaştırma	Lisans	541	9.46	4.81	647	0.27	.782	-
	Yüksek Lisans	108	9.60	4.61				
Ölçek Toplam Puanı	Lisans	541	41.23	17.45	647	1.00	.317	-
	Yüksek Lisans	108	43.06	16.63				

* $p < .05$

Tablo 4'teki verilere göre öğretmenlerin dijital öz yeterlik düzeylerinin eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde ölçeğin mesleğinde dijital beceri kullanımı alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=2.66$, $p < .05$, $d=0.27$). Bu fark yüksek lisans ($\bar{X}=7.88$) mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu farklılık küçük düzeyde etki büyüklüğü ile temsil edilmektedir. Ölçeğin toplam puanına göre incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Öğretmenlerin Dijital Öz Yeterlik Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimi

Öğretmenlerin dijital öz yeterliklerinin yaş değişkenine bağlı olarak değişimini incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Dijital Öz Yeterlik Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçeğin Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler		Kareler			Anlamlı Fark
		Toplamı	sd	Ortalaması	F	P	
1- Mesleğinde Dijital Beceri Kullanımı	Gruplararası	77.71	3	25.90	1.99	.114	Yok
	Gruplariçi	8376.90	645	12.98			
	Toplam	8454.61	648				
2- Dijital Kaynak Kullanımı	Gruplararası	25.65	3	8.55	1.02	.380	Yok
	Gruplariçi	5366.95	645	8.32			
	Toplam	5392.61	648				
3- Öğretme ve Öğrenme	Gruplararası	67.79	3	22.59	1.59	.190	Yok
	Gruplariçi	9154.72	645	14.19			
	Toplam	9222.52	648				
4- Ölçme Değerlendirme	Gruplararası	57.29	3	19.09	2.60	.080	Yok
	Gruplariçi	4735.10	645	7.34			
	Toplam	4792.40	648				
5- Öğrencileri Destekleme	Gruplararası	32.00	3	10.66	1.27	.284	Yok
	Gruplariçi	5416.05	645	8.39			
	Toplam	5448.06	648				
6- Öğrencilerin Dijital Yeterliklerini Kolaylaştırma	Gruplararası	192.80	3	64.26	2.83	.050	Yok
	Gruplariçi	14619.31	645	22.66			
	Toplam	14812.11	648				
Ölçek Toplam Puanı	Gruplararası	1903.92	3	634.64	2.12	.096	Yok
	Gruplariçi	192553.24	645	298.53			
	Toplam	194457.16	648				

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde yaş değişkeni açısından öğretmenlerin dijital öz yeterlik toplam puanları ve ölçeğin alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Öğretmenlerin Dijital Öz Yeterlik Düzeylerinin Hizmet İçi Kurs Alma Durumuna Göre Değişimi

Öğretmenlerin dijital öz yeterliklerinin hizmet içi kurs alma durumu değişkeni açısından bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Hizmet İçi Kurs Alma Durumuna Göre Dijital Öz Yeterlik Puanlarına Yönelik t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Hizmet İçi Kurs	n	\bar{X}	SS	sd	t	p	Cohen d
1- Mesleğinde Dijital Beceri Kullanımı	Evet	361	7.85	3.62	647	6.57	.000*	0.52
	Hayır	288	6.03	3.33				
2- Dijital Kaynak Kullanımı	Evet	361	6.66	2.90	647	6.26	.000*	0.49
	Hayır	288	5.27	2.67				
3- Öğretme ve Öğrenme	Evet	361	7.97	3.83	647	4.05	.000*	0.32
	Hayır	288	6.78	3.59				
4- Ölçme Değerlendirme	Evet	361	6.10	2.82	647	3.62	.000*	0.28
	Hayır	288	5.33	2.51				
5- Öğrencileri Destekleme	Evet	361	6.09	3.00	647	3.42	.001*	0.27
	Hayır	288	5.31	2.70				
6- Öğrencilerin Dijital Yeterliklerini Kolaylaştırma	Evet	361	10.10	4.86	647	3.71	.000*	0.29
	Hayır	288	8.71	4.56				
Ölçek Toplam Puanı	Evet	361	44.79	17.85	647	5.48	.000*	0.43
	Hayır	288	37.45	15.72				

* $p < .05$

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde hizmet içi kurs alma değişkeni açısından öğretmenlerin dijital öz yeterlik toplam puanlarına göre hizmet içi kurs alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=5.48$, $p < .05$). Bu anlamlı farklılık orta düzeyde etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir ($d=.43$). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, mesleğinde dijital beceri kullanımı ($t=6.57$, $p < .05$, $d=.52$), dijital kaynak kullanımı ($t=6.26$, $p < .05$, $d=.49$), öğretme ve öğrenme ($t=4.05$, $p < .05$, $d=.32$), ölçme değerlendirme ($t=3.62$, $p < .05$, $d=.28$), öğrencileri destekleme ($t=3.42$, $p < .05$, $d=.27$), öğrencilerin dijital öz yeterliklerini kolaylaştırma ($t=3.71$, $p < .05$, $d=.43$) alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu anlamlı farklılık mesleğinde dijital beceri kullanımı alt boyutu açısından büyük etkiye sahiptir. Dijital kaynak kullanımı, öğretme ve öğrenme, ölçme değerlendirme, öğrencileri destekleme, öğrencilerin dijital öz yeterliklerini kolaylaştırma alt boyutlarında ise orta düzeyde etkiye sahiptir.

Öğretmenlerin Dijital Öz Yeterlik Düzeylerinin FATİH Projesi Teknoloji Kullanımı Kursu Alma Durumuna Göre Değişimi

Öğretmenlerin dijital öz yeterliklerinin FATİH Projesi Teknoloji Kullanımı kursu alma durumu değişkeni açısından bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin FATİH Projesi Teknoloji Kullanımı Kursu Alma Durumuna Göre Dijital Öz Yeterlik Puanlarına Yönelik t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	FATİH		\bar{X}	SS	sd	t	p	Cohen d
	Kursu	n						
1- Mesleğinde Dijital Beceri Kullanımı	Evet	366	7.34	3.75	647	2.44	.015*	.19
	Hayır	283	6.65	3.38				
2- Dijital Kaynak Kullanımı	Evet	366	6.40	2.98	647	3.68	.000*	.29
	Hayır	283	5.57	2.67				
3- Öğretme ve Öğrenme	Evet	366	7.62	3.79	647	1.38	.167	-
	Hayır	283	7.21	3.73				
4- Ölçme Değerlendirme	Evet	366	5.87	2.82	647	1.18	.236	-
	Hayır	283	5.62	2.56				
5- Öğrencileri Destekleme	Evet	366	5.78	2.97	647	0.32	.745	-
	Hayır	283	5.70	2.80				
6- Öğrencilerin Dijital Yeterliklerini Kolaylaştırma	Evet	366	9.70	4.89	647	1.31	.189	-
	Hayır	283	9.20	4.62				
Ölçek Toplam Puanı	Evet	366	42.74	17.90	647	2.02	.043*	.16
	Hayır	283	39.97	16.44				

* $p < .05$

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde FATİH Projesi Teknoloji Kullanım Kursu alma değişkeni açısından öğretmenlerin dijital öz yeterlik toplam puanlarına göre hizmet içi kurs alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=2.02$; $p<.043$; $d=.16$). Bu anlamlı farklılık küçük düzeyde etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir ($d=.16$). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, mesleğinde dijital beceri kullanımı ($t=2.44$, $p<.05$, $d=.19$), dijital kaynak kullanımı ($t=3.68$, $p<.05$, $d=.29$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık FATİH Projesi Teknoloji Kullanımı Kursuna katılanlar ile katılmayanlar arasında olup kursa katılanların lehine farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma küçük düzeyde etki büyüklüğüyle ifade edilmektedir. Diğer alt boyutlarından öğretme ve öğrenme, ölçme değerlendirme, öğrencileri destekleme, öğrencilerin dijital yeterliklerini kolaylaştırma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>.05$).

Öğretmenlerin Dijital Öz Yeterlik Düzeylerinin Formatör Öğretmen Kursu Alma Durumuna Göre Değişimi

Öğretmenlerin dijital öz yeterliklerinin Formatör Öğretmen kursu alma durumu değişkeni açısından bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Formatör Öğretmen Kursu Alma Durumuna Göre Dijital Öz Yeterlik Puanlarına Yönelik t Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutları	Formatör		\bar{X}	SS	sd	t	p	Cohen d
	Kursu	n						
1- Mesleğinde Dijital Beceri Kullanımı	Evet	138	8.79	3.97	647	6.62	.000*	.60
	Hayır	511	6.57	3.35				
2- Dijital Kaynak Kullanımı	Evet	138	7.38	3.16	647	6.32	.000*	.57
	Hayır	511	5.68	2.69				
3- Öğretme ve Öğrenme	Evet	138	8.86	3.96	647	5.05	.000*	.47
	Hayır	511	7.06	3.62				
4- Ölçme Değerlendirme	Evet	138	6.70	3.24	647	4.63	.000*	.41
	Hayır	511	5.51	2.50				
5- Öğrencileri Destekleme	Evet	138	6.53	3.34	647	3.62	.000*	.32
	Hayır	511	5.53	2.73				
6- Öğrencilerin Dijital Yeterliklerini Kolaylaştırma	Evet	138	11.55	5.12	647	5.86	.000*	.54
	Hayır	511	8.92	4.53				
Ölçek Toplam Puanı	Evet	138	49.83	19.70	647	6.53	.000*	.58
	Hayır	511	39.30	15.91				

* $p < .05$

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde Formatör Kursu değişkeni açısından öğretmenlerin dijital yeterlik toplam puanlarına göre Formatör kursu alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=6.53$, $p < .05$). Bu anlamlı farklılık orta düzeyde etki büyüklüğüyle temsil edilmektedir ($d=.58$). Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, mesleğinde dijital beceri kullanımı ($t=6.62$, $p < .05$, $d=.60$), dijital kaynak kullanımı ($t=6.32$, $p < .05$, $d=.57$), öğretme ve öğrenme ($t=5.05$, $p < .05$, $d=.47$), ölçme değerlendirme ($t=4.63$, $p < .05$, $d=.41$), öğrencileri destekleme ($t=3.62$, $p < .05$, $d=.32$), öğrencilerin dijital yeterliklerini kolaylaştırma ($t=5.86$, $p < .05$, $d=.54$) alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu anlamlı farklılık öğrencileri destekleme alt boyutu açısından küçük düzeyde etkiye sahiptir. mesleğinde dijital beceri kullanımı, dijital kaynak kullanımı, öğretme ve öğrenme, ölçme değerlendirme, öğrencilerin dijital yeterliklerini kolaylaştırma alt boyutlarında ise orta düzeyde etkiye sahiptir.

Öğretmenlerin Dijital Yeterlik Düzeylerinin Branş Alanına Göre Değişimi

Öğretmenlerin dijital öz yeterliklerinin branş alanı değişkenine bağlı olarak değişimini incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. ANOVA testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Dijital Öz Yeterlik Toplam Puanlarının Branş Alanına Göre ANOVA Testi Sonucu

Ölçeğin Alt Boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler			Anlamlı	
				Ortalaması	F	P	Fark	η^2
1- Mesleğinde Dijital Beceri Kullanımı	Gruplarasası	284.65	3	94.88	7.49	.000*	A-B,	.034
	Gruplarıçı	8169.95	645	12.66			A-C	
	Toplam	8454.61	648					
2- Dijital Kaynak Kullanımı	Gruplarasası	144.64	3	48.21	5.92	.001*	A-B,	.027
	Gruplarıçı	5247.97	645	8.13			A-C	
	Toplam	5392.61	648					
3- Öğretme ve Öğrenme	Gruplarasası	174.00	3	58.00	4.13	.006*	A-B,	.019
	Gruplarıçı	9048.51	645	14.02			A-C	
	Toplam	9222.52	648					
4- Ölçme Değerlendirme	Gruplarasası	133.64	3	44.54	6.16	.000*	A-B	.028
	Gruplarıçı	4658.75	645	7.22				
	Toplam	4792.40	648					
5- Öğrencileri Destekleme	Gruplarasası	117.38	3	39.12	4.73	.003*	A-B	.022
	Gruplarıçı	5330.68	645	8.26				
	Toplam	5448.06	648					
6- Öğrencilerin Dijital Yeterliklerini Kolaylaştırma	Gruplarasası	456.88	3	152.29	6.84	.000*	A-B,	.031
	Gruplarıçı	14355.22	645	22.25			A-C	
	Toplam	14812.11	648					
Ölçek Toplam Puanı	Gruplarasası	7091.66	3	2363.88	8.13	.000*	A-B,	.036
	Gruplarıçı	187365.50	645	290.48			A-C	
	Toplam	194457.16	648					

* $p < .05$, Not. A: Sayısal, B: Sözel, C: Eşit Ağırlık, D: Diğer

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde branş alanı değişkeni açısından öğretmenlerin dijital öz yeterlik toplam puanlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p < .05$; $\eta^2 = .036$). Bu farklılık sayısal alan ile sözel alan arasında sayısal alan lehine, sayısal alan ile eşit ağırlık alanı arasında sayısal alan lehine olduğu görülmüştür. Bu farklılık orta düzeyde etki ile ifade edilmektedir. Veriler mesleğinde dijital beceri kullanımı ($p < .05$; $\eta^2 = .034$), dijital kaynak kullanımı ($p < .05$; $\eta^2 = .027$), öğretme ve öğrenme ($p < .05$; $\eta^2 = .019$), ölçme değerlendirme ($p < .05$; $\eta^2 = .028$), öğrencileri destekleme ($p < .05$; $\eta^2 = .022$), öğrencilerin dijital yeterliklerini kolaylaştırma ($p < .05$; $\eta^2 = .031$) alt boyutları açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılık bütün alt gruplarda küçük düzeyde etki büyüklüğüyle ifade edilmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan çalışmada Redecker (2017) tarafından geliştirilen Avrupa'da eğitimcilerin dijital öz yeterlik (DigCompEdu) çerçevesi dikkate alınarak analiz yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin dijital öz-yeterlikleri toplam puana göre bütünleştirici (B1) düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Bütünleştirici düzeyde olan öğretmenler dijital teknolojileri çeşitli bağlam ve amaçlarla kullanabilirler, teknolojiyi uygulamalarına entegre edebilirler. Uygulama repertuarlarını genişletme konusunda isteklidirler. Ancak hala hangi aracın hangi durumlarda en iyi şekilde çalıştığını anlama ve dijital teknolojileri pedagojik strateji ve yöntemlere uyarlama üzerinde çalışmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca bütünleştiricilerin,

bir sonraki seviye olan uzman (B2) seviyesi için daha iş birlikçi ve bilgi paylaşımıyla tamamlanan deney ve derinlemesine düşünme için biraz daha zamana ihtiyaçları vardır (Redecker, 2017). Dijital öz yeterlik puanları alt boyutlar açısından incelendiğinde mesleğinde dijital beceri kullanımı, öğretme ve öğrenme, ölçme değerlendirme ve öğrencileri destekleme alt boyutları açısından öğretmenlerin kâşif (A2) düzeyinde olduğu görülmüştür. Başlangıç düzeyinin bir sonraki aşaması kâşif düzeyinde olan öğretmenlerin dijital teknolojilerin potansiyellerinin farkında olduğu, bazı dijital teknolojileri kullanabilir ve bazı teknolojik eğitimleri katılabilme kabiliyeti olduğu, meslektaşlarıyla fikir ve deneyim alışverişi yaparak yeni teknolojiler keşfedebilir. Dijital kaynak kullanımı ile öğrencilerin dijital yeterliklerini kolaylaştırma alt boyutları açısından bütünleştirici (B1) düzeyinde olduğu görülmüştür. Bütünleştirici yetkinlik düzeyinde olan öğretmenlerin dijital teknolojileri çeşitli amaçlar doğrultusunda uygulamalarla bütünleştirebilir.

Araştırmadan elde edilen verilerden hareketle eğitim durumu değişkenine göre ölçek toplam puanı açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Fakat ölçeğin alt boyutlarından mesleğinde dijital beceri kullanımı alt boyutu açısından yüksek lisans yapan öğretmenler lehine bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Mesleğinde dijital beceri kullanımı alt boyutu öğretmenlerin mesleğinde dijital becerilerin kullanımının yanında dijital becerileri sadece sınıf ortamında değil, aynı zamanda meslektaşları, veliler ve eğitimle ilgili diğer paydaşlarla etkileşim kurmak olarak ifade edilebilir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalara bakıldığında Bölükbaşı (2012), Keskin ve Yazar (2015) ve Gündoğdu (2022) yaptığı çalışmalarda eğitim düzeyi ile teknoloji kullanımı arasında olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Bundan hareketle yüksek lisans mezunu öğretmenlerin dijital öz yeterlik düzeylerinin yüksek çıkmasının nedeni olarak yüksek lisans eğitimi sürecinde bilimsel araştırma yaparken teknoloji kullanmalarına bağlanabilir.

Yaş değişkeni açısından yapılan analizlere göre çalışmaya katılan öğretmenlerin dijital öz yeterlikleri yaş değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Aynı şekilde Olpak (2023), Kıymet ve Çakır (2023) ile Köksal ve Canlı (2024) tarafından yapılan çalışmalarda yaş değişkeni açısından farklılaşma olmadığını ifade etmişlerdir. Bu duruma göre yaşın dijital öz yeterlik düzeyleri üzerinde anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak Aras (2023) yaptığı çalışmada yaş değişkeni açısından öğretmenler arasında farklılaşma olduğunu ifade etmiştir. Özçelik ve Kurt (2007) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, 20-25 yaş aralığında olan öğretmenlerin, 46 yaş ve üstü öğretmenlere kıyasla daha yüksek bilgisayar öz-yeterliklerine sahip olduğu belirtilmektedir. Aynı şekilde Çakmak (2017)'ye göre de yaş değişkeninin öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik algıları üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Napal Fraile vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada yaş ile dijital öz yeterlik arasında negatif bir korelasyon olduğunu ifade etmektedir. Burada elde edilen bulgunun alanyazından farklı olmasının muhtemel nedeni, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünün genç yaşlardaki bireylerden oluşması olarak düşünülmektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi kurs alma durumuna göre yapılan çalışmada ölçeğin toplam puanında ve ölçeğin tüm alt boyutlarında hizmet içi kurs alan ile hizmet içi kurs almayan

öğretmenlerin arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu, bu farklılaşma hizmet içi kurs alan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalara bakıldığında Öztürk (2022), Usta (2021), Doğru ve Aydın (2018), Mailizar ve Fan (2020), Kožuh, Maksimović, ve Osmanović Zajić (2021), Johannesen, Øgrim ve Giæver (2014) ile Galleto ve Pangilinan (2018) tarafından yapılan çalışmalarda hizmet içi kurs alan öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yeterli seviyede olduğunu belirtmiştir. Acar ve Korkmaz'ın (2022), Korkmaz ve Demir (2012) tarafından yapılan çalışmalarda hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine (BİT) ilişkin öz-yeterlik algılarına ve tutumlarına belirgin bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Bu çalışma sonuçları da alanyazında ifade edilen bu durumları destekler niteliktedir. Hizmet içi kurs alan öğretmenler dijital öz yeterlilikler noktasında diğerlerinden farklılaşmaktadır.

MEB tarafından öğretmenlere hizmet içi kurs olarak verilen FATİH projesi kursu değişkenine bağlı olarak yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara göre FATİH kursuna katılan ile katılmayan arasında ölçek toplam puanına göre anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından mesleğinde dijital beceri kullanımı ve dijital kaynak kullanımı faktörü açısından da farklılaştığı görülmüştür. Bu anlamda bir teknoloji entegrasyonu olan FATİH projesi gerek mesleğinde dijital beceri kullanımı gerekse dijital kaynak kullanımı açısından önemli bir ayağı Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'dır (Uluyol, 2015). Ölçeğin diğer alt boyutları açısından bakıldığında bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. FATİH projesi ile dijital kaynak ve materyal sağlama amaçlanmış, eğitim sürecindeki teknoloji ve alt yapı imkânlarının artırılması, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin verimli ve etkin kullanım sağlanması amacının yanında teknolojiyi ders içinde daha fazla kullanmayı ve kullanırken de daha fazla duyu organına hitap edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca FATİH projesi sadece tek taraflı bir donanım projesi olmayıp, eğitimde kullanılacak çok yönlü bir çalışma olduğu aktarılmıştır (Kayaduman, 2011). Ghomi ve Redecker (2019)'ın çalışması öğretimde teknoloji kullanma konusundaki yeterlikleri olan öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında belirgin farklar olduğunu ifade etmiştir.

Bilişim Teknolojileri Formatör Öğretmen kursu alma değişkenine bağlı olarak yapılan analizler sonucu elde edilen verilere göre ölçek toplam puanı ve ölçeğin tüm alt boyutlarında formatör öğretmen kursu alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MEB tarafından öğretmenlere hizmet içi kurs olarak verilen bilişim teknolojileri formatör öğretmen kursunu alan öğretmenlerin temel bilgisayar bilgisi, işletim sistemi, ofis yazılımları, web sayfası hazırlama, video, grafik, animasyon hazırlama, bilgisayar alanında sosyal ve etik konular vb. alanlarda eğitimler verilmiş. Bu eğitimleri alan öğretmenlerin okullarda görev yapan diğer öğretmenlere rehber olması amaçlanmıştır. Bu vesileyle öğretmenlerin dijital öz yeterlik anlamında yeterli olmalarını sağlamak amacıyla düzenlenen eğitimler ile okullara bilişim teknolojileri formatör öğretmeni görevlendirilerek okulların bilişim teknolojileri alanındaki altyapısı güçlendirilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptığı branş açısından veriler incelendiğinde ölçek toplam puanı açısından sayısal ile sözel branş arasında, aynı şekilde sayısal ile eşit ağırlık branşları arasında

farklılaşma olduğu, bu farkın sayısal branş lehine olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından veriler incelendiğinde mesleğinde dijital beceri kullanımı, dijital kaynak kullanımı, öğretme ve öğrenme ile öğrencilerin dijital öz yeterliklerini kolaylaştırma alt boyutlarına göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık sayısal ile sözel, sayısal ile eşit ağırlık arasında, sayısal alan lehine olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlardan ölçme değerlendirme ile öğrencileri destekleme alt boyutlarına göre farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma sayısal ile sözel branş alanı arasında, sayısal branş alanı lehine olduğu görülmektedir. İstatistik sonucu elde edilen verilere göre farklı branş alanına ait öğretmenlerin farklı dijital öz yeterliklere sahip olduğu görülmüştür. Genel olarak sayısal branşa mensup öğretmenlerin dijital öz yeterlikleri diğer branş alanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalara bakıldığında Fidan ve Cura Yeleğen (2022) öğretmenlerin dijital öz yeterliklerinin branş alanına göre farklılaştığını ifade etmişlerdir. Branş alanı olarak sayısal alana dahil olan bilgisayar öğretmenlerinin dijital öz yeterlikleri diğer branşlardan daha yüksek olduğu Özçelik ve Kurt (2007) tarafından ifade edilmektedir. Keskin ve Yazar (2015) yaptığı çalışmada bilişim teknolojileri, fen bilimleri, İngilizce ve matematik öğretmenlerinin dijital öz yeterliği diğer branşlardan yüksek olduğunu bulmuştur. Burada İngilizce sözel branşına ait bir ders olup dijital öz yeterlikleri de sayısal branşlar gibi yüksek çıkmıştır. Bu durumu İngilizce bilen öğretmenlerin bilgisayar programlarını daha kolay kullanabilme becerisine bağlayabiliriz. Bu çalışmalardan farklı olarak Köksal ve Canlı (2024), Albayrak Sarı vd. (2016) yaptığı çalışmalarda branş alanına göre bir farklılaşma gözlemlenmediğini ifade etmişlerdir.

Öneriler

Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

Yapılan çalışma nicel bir çalışma ile sınırlı olduğundan dolayı, daha ayrıntılı bir değerlendirme için farklı çalışmalar (nitel, karma vb.) yapılması ile daha etkili sonuçlar elde edilebilir.

Bu çalışmada Avrupa eğitimcilerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesini destekleyen çerçeve (DigCompEdu) esas alındı. Farklı çalışmalar ile farklı dijital yeterlik (JISC, UNESCO, TPAB, ISTE vb.) çerçeveleri esas alınarak çalışma yapılabilir.

Çalışma Mardin ili ve ilçeleri ile sınırlı olduğundan dolayı çalışmanın kapsamı genişletilerek bölge geneli veya Türkiye geneli çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin dijital öz yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Fakat eğitim ortamına doğrudan veya dolaylı olarak etki eden paydaşlardan öğrenci veya ebeveynlerin dijital öz yeterlik durumlarını analiz eden çalışmalar yapılabilir.

Eğitim Politikacılarına Yönelik Öneriler;

Çalışmada öğretmenlerin dijital öz yeterlik düzeyleri eğitim durumuna göre değiştii görölmektedir. Yüksek lisans yapan öğretmenlerin dijital öz yeterlik düzeyleri lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek çıkmaktadır. Dolayısıyla profesyonel bir meslek ve tecrübe gerektiren bir mesleği icra eden öğretmenlerin akademik kariyerlerini desteklemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Yapılan çalışmada FATİH Projesi Teknoloji Kullanımı Kursu ile teknoloji alanında alınan hizmet içi kursların öğretmenlerin dijital öz yeterlik puanlarını yükseltmeye yardımcı olduğu görölmektedir. FATİH projesi kursu gibi öğretimsel materyal ve dijital kaynak sağlayan kursların yaygınlaştırılarak öğretmenlerin dijital öz yeterlikleri desteklenebilir.

Formatör öğretmenlik kursu alan öğretmenlerin dijital öz yeterlik düzeyleri yüksek çıktığı görölmüştür. Bu kursun içeriğinin öğretmenlerin dijital öz yeterliğine katkı sağlayacağı düşünöldüğünden bu kursun yaygınlaştırılarak tüm öğretmenlerin bu kursu almaları için imkân sunulabilir.

Çalışmada sayısal branşa ait öğretmenlerin dijital öz yeterlik düzeyleri diğer branşlara ait öğretmenlerden yüksek olduğu görölmektedir. Dolayısıyla sözel, eşit ağırlık ve diğer branşlara ait öğretmenlerin dijital öz yeterlik düzeylerini arttırmaya yönelik eğitimler verilebilir veya bu branşlara ait öğretmenler farklı çalışmalarla desteklenerek dijital öz yeterlik düzeyleri arttırılabilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler;

Farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim veren öğretmenlerin dijital öz yeterliklerinin yüksek olması ve derslerinde teknolojiden faydalanmaları öğretim süreçlerini daha verimli hale getirebilir; öğrencilerin derslere olan ilgi ve motivasyonunu artırabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin dijital öz yeterliklerini geliştirmeleri ve güncel teknolojileri takip ederek dijital araçlarla desteklenen farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanmaları önerilmektedir.

Öğretmenlerin derslerde öğrencilere uygun dijital kaynak kullanmaları ve meslektaşlarıyla dijital araçların kullanımı ve geliştirilmesi konusunda fikir alışverişinde bulunmaları önerilmektedir. Böylelikle teknoloji kullanımı noktasında kendilerini sürekli güncel tutabilirler.

Kaynakça

- Acar, B. ve Korkmaz, Ö. (2022). Eğitsel robot eğitiminin öğretmenlerin kabul, hizmetiçi eğitime dönük tutum ve bt öz-yeterliklerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 12(1), 82-112.
- Alarcón, R., Jiménez-Perez, E., ve Vicente-Yagüe, M. I. (2020). Development and validation of the DIGIGLO, a tool for assessing the digital competence of educators. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2407-2421. <https://doi.org/10.1111/bjet.12919>
- Albayrak Sarı, A., Canbazoğlu Bilici, S., Baran, E. ve Özbay, U. (2016). Farklı branşlardaki öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlikleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 1-21.
- Aras, D. P. (2023). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin dijital yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 819738) [Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aydeniz, M. (2017). *Eğitim sistemimiz ve 21. yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası*. University of Tennessee, USA. https://trace.tennessee.edu/utk_theopubs/17/
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bejakovic, P. ve Mrnjavac, Ž. (2020). The importance of digital literacy on the labour market. *Employee Relations: The International Journal*, 42(4), 921-932.
- Benali, M., Kaddouri, M., ve Azzimani, T. (2018). Digital competence of Moroccan teachers of English (EJ1190022). *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)ERIC*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1190022.pdf>
- Blanco, S. M. (2018). Marco común de competencia digital docente. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 369-370.
- Bölükbaşı, F. (2012). *Teknoloji okuryazarlığına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri -Ankara ili Çankaya ilçesi örneği* (Tez No. 317189) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Sosyal Bilimler için Veri Analiz El Kitabı (25.Baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caena, F., ve Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the european digital competence framework for educators (DigCompEdu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., ve Ranieri, M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 4(3), 183 - 193.

- Casillas Martín, S., Cabezas Gonzalez, M., ve Garcia Penalvo, F. J. (2020). Digital competence of early childhood education teachers: attitude, knowledge and use of ICT. *European journal of teacher education*, 43(2), 210-223.
- Çakmak, E. (2017). *İngilizce öğretmenlerinin teknopedagojik yeterlik algularının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 456894) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 66-69.
- Dinçer, S. (2018). Are preservice teachers really literate enough to integrate technology in their classroom practice? Determining the technology literacy level of preservice teachers. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2699–2718. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9737-z>
- Doğru, E., ve Aydın, F. (2018). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) hakkındaki düşünceleri ve bunu kullanma durumları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 88-100.
- Engeness, I. (2021). Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 96-114.
- European Commission (2006). Recommendation of the European parliament and of the council of 18 december 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L, 394 – 310, <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:pdf>
- European Commission (2020). European Commission: European education area. *Digital Education Action Plan (2021-2027)*, <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Eyuboğlu, F. ve Yılmaz, F. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449-2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Fan, X. ve Wang, L. (1999). Practical guidelines for evaluating sampling designs in survey studies. *American Evaluation Association Conference*, November 3-6, Florida, Orlando.
- Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: An analysis of frameworks. *European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies [Report No. JRC68116 – 2012]*. <https://doi.org/10.2791/82116>
- Fidan, M., ve Cura Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 150-170. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1075367>

- Galleto, P. G. ve Pangilinan, N. B. (2018). Diagnosing technological pedagogical content knowledge landscape: The case of the mathematics teachers in government-funded university. *International Journal of Scientific Research and Education*, 6(7), 7994-8002.
- Ghomi, M., ve Redecker, C. (2019). Digital competence of educators (DigCompEdu): Development and evaluation of a self-assessment instrument for teachers' digital competence. *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2019)*, 541-548. <https://doi.org/10.5220/0007679005410548>
- Gündoğdu, H. (2022). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 723550) [Doktora tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Hämäläinen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lämsä, J., Leino, K., ve Taajamo, M. (2021). Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge?. *Computers in Human Behavior*, 117, 106672.
- Ilomäki, L., Kantosalo, A., ve Lakkala, M. (2011). *What is digital competence? European Schoolnet*. https://www.researchgate.net/publication/266852332_What_is_digital_competence_In_Linked_portal_Brussels_European_Schoolnet_httplinkedunorgwebguestin-depth3
- Insteford, E. J., ve Munthe, E. (2016). Preparing pre-service teachers to integrate technology: An analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 77-93. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1100602>
- Işık, N., ve Kılınç, E. C. (2012). İnovasyon sistemi yaklaşımı ve inovasyon'un coğrafyası: Türkiye örneği. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(1), 169-198.
- Johannesen, M., Øgrim, L., ve Giæver, T. H. (2014). Notion in motion: Teachers' digital competence. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 300-312. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-05>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (36. Basım). Nobel Yayıncılık.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M., ve Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *Akademik bilişim*, 11, 123-129.
- Kelentrić, M., Helland, K., ve Arstorp, A. T. (2017). Professional digital competence framework for teachers. *The Norwegian Centre for ICT in education*. 90 https://www.udir.no/contentassets/081d3aef2e4747b096387aba163691e4/pfd_k-framework.pdf

- Keskin, İ., ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1691-1711.
- Kıymet, Ç., ve Çakır, R. (2023). Ortaöğretim öğretmenlerinin acil durum uzaktan öğretime yönelik tutumları, dijital yeterlilikleri ve deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 13(1), 101-133.
- Korkmaz, Ö., ve Demir, B. (2012). Meb Hizmetiçi Eğitimlerinin Öğretmenlerin Bilgi Ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Tutumlarına Ve Bilgisayar Öz-Yeterliliklerine Etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 2(1), 1-18.
- Kožuh, A., Maksimovic, J., ve Osmanovic Zajic, J. (2021). Fourth industrial revolution and digital competences of teachers. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(2), 160-177.
- Köksal, D. ve Canlı, S. (2024). Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin incelenmesi [Examination of Teachers' Digital Competencies]. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi) [Science, Education, Art and Technology Journal (SEAT Journal)]*, 8(1), 1-21.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., ve Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European journal of teacher education*, 43(4), 608-622.
- Maderick, J. A., Zhang, S., Hartley, K., ve Marchand, G. (2016). Preservice teachers and self-assessing digital competence. *Journal of Educational Computing Research*, 54(3), 326-351.
- Mailizar, M., ve Fan, L. (2020). Indonesian Teachers' Knowledge of ICT and the Use of ICT in Secondary Mathematics Teaching. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(1).
- Marín-Suelves, D., López-Gómez, S., Castro-Rodríguez, M. M., ve Rodríguez-Rodríguez, J. (2020). Digital competence in schools: A bibliometric study. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4), 381-388.
- McGarr, O., ve McDonagh, A. (2021). Exploring the digital competence of preservice teachers on entry onto an initial teacher education programme in Ireland. *Irish Educational Studies*, 40(1), 115-128.
- Millî Eğitim Bakanlığı(MEB), (2020). *Vizyonumuz-misyonumuz. FATİH projesi*: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>
- Napal Fraile, M., Peñalva-Vélez, A., ve Mendióroz Lacambra, A. M. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers' training. *Education Sciences*, 8(3), 104.
- Nguyen, L. A. T., ve Habók, A. (2024). Tools for assessing teacher digital literacy: a review. *Journal of Computers in Education*, 11(1), 305-346.

- Olpak, T. (2023). *Bilim ve sanat merkezlerinde görevli öğretmenlerin dijital yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 827377) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (ÖYEGM), (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEK_GENEL_YETERLYKLERI.pdf
- Özçelik, H., ve Kurt, A. A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim online*, 6(3), 441-451.
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. In: Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. *Publications Office of the European Union, Luxembourg*. <http://dx.doi.org/10.2760/159770>
- Saçmalioğlu, M. G. (2019). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının, mesleki öğrenme topluluğu aracılığıyla 21. yüzyıl becerilerini ortaya çıkarma süreçlerinin keşfedilmesi* (Tez No. 592140) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Seferoğlu, S. S. (2015). Okullarda teknoloji kullanımı ve uygulamalar: Gözlemler, sorunlar ve çözüm önerileri. *Artı Eğitim*, 123, 90-91.
- Sezer, B. (2011). Bilişim teknolojilerinin eğitime kaynaştırılması: Önem, engeller ve ülkemizde gerçekleştirilen projeler. *XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 30 Kasım - 2 Aralık, https://www.researchgate.net/publication/326225245_Bilisim_Teknolojilerini_n_Egitime_Kaynastirilmesi_Onem_Engeller_ve_Ulkemizde_Gerceklestirilen_Projeler
- Silva, J., Lázaro, J.L., Miranda, P., Morales, M. J., Gisbert, M., Rivoir, A. ve Onetto, A. (2019). La competencia digital docente en formación inicial: Estudio a partir de los casos de Chile y Uruguay. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 93-93.
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867>
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z. ve Edip, S. (2021). Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328.
- Uluyol, Ç., ve Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Ural, A., ve Kılıç, İ., (2011) *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Usta, B. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ve hizmet içi eğitim durumlarının incelenmesi* (Tez No. 683533) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.

Yıldız Durak, H., Atman Uslu, N., Canbazooğlu Bilici, S., ve Güler, B. (2023). Examining the predictors of TPACK for integrated STEM: Science teaching self-efficacy, computational thinking, and design thinking. *Education and Information Technologies*, 28(7), 7927-7954.



Öğretmenlerin Farklılaştırılmış Öğretime Yönelik Uygulamaları¹ *Teachers' Practices Concerning Differentiated Teaching*

Ömer BEKLER^{2a}

^a Fevzi Geyik İlkokulu, Van, Türkiye

ORCID: 0000-0003-4728-1914

bekleromer@gmail.com

İshak KOZİKOĞLU^{3a}

^a Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, Türkiye

ORCID: 0000-0003-3772-4179

ishakkozikoglu@yyu.edu.tr

Anahtar Kelimeler: 1. Farklılaştırılmış öğretim 2. Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları 3. Öğretmenler	Öz Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamalarını belirlemektir. Bu çalışmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara, Konya, Erzurum ve Van illerinde görev yapmakta olan 30 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada her ne kadar öğretmenler öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, öğretimi uygulama, ölçme ve değerlendirmede öğretimi farklılaştırmaya yönelik çeşitli etkinlikler yapsa da öğretmenlerin sınıftaki tüm farklılıklara göre öğretimi farklılaştırmalarının mümkün olmadığı, fakat özellikle dezavantajlı öğrenciler için düzenleme yaptıkları veya daha çok öğrenme düzeyi, öğrenme hızı, ilgi gibi faktörleri dikkate alarak sınıftaki öğrencileri iki veya üç grup olarak düşünüp öğretimi farklılaştırdıkları (kısmen esnek gruplamalar yaptıkları) sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğretmenlerin yaptığı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin farklılaştırılmış öğretimde olması gereken ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle kısmen örtüşmediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin teknolojik altyapı ve materyal eksikliğinin giderilmesi, bölgesel koşullara göre esnek programların geliştirilmesi, ailelere yönelik eğitimlerin verilmesi, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin alanında uzman kişilerce verilmesi gibi çeşitli önerilerde buldukları sonucuna ulaşılmıştır.
Keywords: 1. Differentiated teaching 2. Differentiated teaching practices 3. Teachers	Abstract The purpose of this research is to determine teachers' practices towards differentiated instruction. In this research, case study design was used. The research was conducted with 30 teachers working in the provinces of Ankara, Konya, Erzurum and Van in the 2018-2019 academic year. Maximum diversity sampling method was used to determine the study group. "Semi-Structured Interview Form" was used to collect data in the research. Content

¹ Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SYL-2019-8154 nolu proje olarak desteklenmiştir.

³ Sorumlu yazar/Corresponding author

	<p>analysis technique was used to analyze the data. As a result of the research it was concluded that although teachers carry out various activities to differentiate teaching in terms of knowing the student, planning the teaching, implementing the teaching, measuring and evaluating, it is not possible for the teachers to differentiate the teaching according to all the differences in the classroom especially for the disadvantaged students. It was concluded that they made arrangements for differentiated teaching (partially made flexible groupings) by considering the students in the class as two or three groups, taking into account factors such as learning level, learning speed, and interest. On the other hand, it was determined that the measurement and evaluation activities carried out by teachers partially overlap with the measurement and evaluation activities that should be in differentiated teaching. It was concluded that they made various suggestions such as eliminating the lack of technological infrastructure and materials, developing flexible programs according to regional conditions, providing training for families, and providing in-service training for teachers by experts in their fields.</p>
Geliş Tarihi: 21.08.2024	Atıf: Bekler, Ö. ve Kozikoğlu, İ. (2024). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamaları. <i>Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i> , 4(2), 99-128. https://doi.org/10.60107/maunef.1536670
Kabul Tarihi: 25.12.2024	Citation: Bekler, Ö. & Kozikoğlu, İ. (2021). Teachers' perceptions concerning differentiated teaching. <i>MAUN Journal of Education</i> , 4(2), 99-128. https://doi.org/10.60107/maunef.1536670
Yayın Tarihi: 30.12.2024	

Giriş

Farklılaştırılmış öğretim, öğretim sürecinin öğrencilerin bireysel farklılıkları (ilgi, ihtiyaç, hazırbulunuşluk, öğrenme stilleri vb.) dikkate alınarak düzenlenmesi ve planlanması anlamına gelmektedir (Oliva, 2005). Öğretimi planlama; öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğu, bu farklılıklar ile eğitim ortamına geldikleri ve bu farklılıklara saygı duyulması gerektiği varsayımından hareketle yapılmaktadır (Şaldırdak, 2012). Tüm bireyler kendine özgüdür ve öğretme-öğrenme süreci planlanırken bu durumun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğretimi farklılaştırma; kazanımlar, içerik, öğrenme ortamları ve değerlendirmenin (Sprengrer, 2008; Tomlinson, 2001) öğrencilerin hazırbulunuşluk, bireysel ihtiyaçlar ve öğrenme profillerinin göz önünde bulundurulmasıyla farklılaştırılmasını gerektirmektedir (Tomlinson, 1999; Tomlinson ve Moon, 2013). Bu şekilde, öğrenciye farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap bulabileceği bir öğrenme ortamı sunulmaktadır (Yabaş, 2008). Öğretimi farklılaştırma veya farklılaştırılmış öğretim, sınıflarda sadece özel eğitim kapsamında yer alan öğrencilere veya diğer dezavantajlı gruplara yönelik değil, tüm bireysel farklılıklara yönelik öğretimin planlanması ve uygulanması süreçlerini içermektedir.

Her birey farklı sosyal çevreye, aileye, sosyo-ekonomik özelliklere ve kültüre sahiptir. Bu durum bireylere benzerlikler yanında birçok farklılık kazandırır. Bireylerin bu farklılıkları onların yaşayışlarını, tercihlerini, değerlerini de etkileyerek farklılaşmasında etkili olmaktadır. Sosyal çevresinde kendine has özelliklerini sergileyen birey, eğitim hayatına da bu özellikleriyle gelir (Tomlinson, 1999). Tomlinson ve Imbeau (2010), bireylerin sınıf ortamına fiziksel, zihinsel, duygusal birçok ihtiyaçla, benzer ve farklı birçok tercih, kişilik özellikleri ve ilgilerle geldiğini belirtmektedir. Eğitim sürecinde bireyin farklı özellikleri onun öğrenmelerini etkileyecek bu da dolayısıyla programı, süreci, öğretmeni ve aynı öğrenme ortamındaki diğer bireyleri de etkileyecektir.

Öğretmen, her ne kadar bireylerin birbirinden farklı ve kendilerine has özelliklerinin olduğunun farkında olsa da öğretimi planlamak için öncelikle bireyi tanıması, onun hazırbulunuşluğunun, ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olması gerekmektedir (Tomlinson, 1995, 1999). Eğitim sürecinde bireyi etkileyecek ve ondan etkilenecek her şey bireyi tanımayla başlar. Bu doğrultuda eğitim programını, süreci, ürünü ve değerlendirmeyi farklılaştırma da bireyi tanıma ile başlamaktadır (Thousand, Villa ve Nevin, 2015). Öğretmenler bireylerin okula birçok benzer özellikle gelmelerinin yanı sıra birçok farklılığı da barındırdığının farkındadırlar. Bu yüzden öğretmenler öğretim sürecinde öğrenmenin doğasını anlamakla kalmamalı, öğrenen bireylerin her birinin de doğasını anlamalıdır (Tomlinson ve Imbeau, 2010). Bazı bireyler üstün yetenekli öğrencilere sunulacak öğrenme hizmetinden faydalanabilecek düzeyde iken bazıları ise tam tersi Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'na (BEP) ihtiyaç duyabilmektedir. Benzer olarak bazı bireyler sadece sözlü veya yazılı iletişim ile ihtiyaç duyduğu öğrenmeleri karşılayabilecekken bazıları da bunun için teknolojik desteğe ihtiyaç duyabilmektedir (Thousand ve diğerleri, 2015). Tüm bu farklılıkları dikkate alıp buna göre bir öğrenme süreci planlamak ve yürütmek için öğretmenin bireyi tanıması kritik öneme sahiptir. Bireylerin yaşadığı çevre, ait olduğu aile, gelişim düzeyi, sağlık durumu, yaşı, önceden öğrendikleri, hazırbulunuşluğu gibi özellikler bireyin öğrenmelerini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir (Senemoğlu, 2013). Bireyin öğrenmesini etkileyen bu kadar faktör varken şüphesiz öğretmenler de buna kayıtsız kalmamalıdır. Bireylerin tüm bu özelliklerini bireyi tanıyarak farkında olan öğretmen, öğretme-öğrenme sürecini bu ölçütleri dikkate alarak düzenlemek ve süreci buna göre sürdürmek durumundadır (Tomlinson, 1999).

Öğretmenlerin bireyi tanımak için izleyebileceği farklı yollar vardır. Bu yollardan biri öğrenci dosyalarıdır. Öğretmenler bu dosyalarda öğrenciye ait geçmişe yönelik kayıtlara, öğrencinin derslerdeki performansına, yeterliklerine, test puanlarına, özel öğrenme gereksinimi olan öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına, portfolyolara ulaşabilmektedirler (Thousand ve diğerleri, 2015). Öğrenci hakkında bilgi edinebilecek bir başka yol öğrencinin ailesidir. Çünkü aileler öğrenci hakkında daha ayrıntılı bilgi sunabilir. Ailedeki geçimsizlik, evlenme, boşanma, ölüm gibi olaylar öğrenciyi doğrudan etkileyebildiğinden öğretmenin bu durumdan haberdar olması önem arz etmektedir (Chapman ve King, 2014). Bunların dışında birey hakkında bilgi sahibi olunabilecek en etkili yol bireyin kendisidir denebilir. Çünkü bireyden alınan bilgiler ilk elden ve objektif olmakla birlikte daha faydalı olabilmektedir. Smutny ve Fremd'e (2004) göre öğretmenler bireylerin aile yaşamlarını, ilgilerini, ihtiyaçlarını, güçlü veya zayıf yönlerini bilirse öğretim sürecinde alternatifler oluşturarak bireylere daha faydalı olabileceklerdir. Bireyi tanıma öğretme-öğrenme süreci için kritik bir öneme sahip olduğundan, öğretmenlerin bireyin eğitim süreci boyunca daha iyi bir şekilde tanınmasını sağlamak için, başka bir ifade ile öğretmenler kendilerinden sonraki öğretmenlerin bireyi daha iyi tanıyabilmesi için bireyin güçlü ve zayıf yönlerini grafikler ya da istatistiksel gösterimlerle kayıt edebilmeli (Tomlinson ve Imbeau, 2010), öğrenciler hakkındaki bilgileri kayıt edebilecekleri bir sistem kullanabilmelidir (Sousa ve Tomlinson, 2011).

Öğretimin farklılaştırılması ile her öğrenci seçim yapma şansı ve kendi öğrenme ihtiyacını karşılama fırsatı bulacaktır (Chapman ve King, 2003). Bu şekilde, öğrencilerin öğrenme ihtiyacını ortaya çıkaran öğretmen, süreci öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap edecek şekilde düzenleyebilecektir. Dolayısıyla, öğrenme ortamında öğrenci kendi ihtiyaçlarının farkında olacak, kişisel ve sosyal gelişimi için de olumlu bir ortam bulmuş olacaktır. Sınıfta öğretim sürecini daha verimli ve etkili sürdürmek amacıyla farklılaştırılmış öğretimden faydalanmak isteyen öğretmenin kullanabileceği farklı stratejiler bulunmaktadır. Bunlardan en sık kullanılanlar; öğrenme merkezleri, istasyon, kademelendirilmiş etkinlik, öğrenme sözleşmesi, öykü temelli öğrenme, grup araştırması ve okuma çemberi olarak görülebilir.

Öğrenme Merkezleri. Sınıf içinde öğrencilerin serbestçe hareket edebildiği, ihtiyacına göre öğrenme seçimleri yapabildiği aynı zamanda grupla da çalışabildiği küçük etkinlik ve öğrenme alanlarıdır. Bu alanlar öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı sunarak onların yeni konuyu daha etkili ve kalıcı öğrenmesine, daha önce öğrendiği konular üzerinden de uygulamalar yapmasına olanak tanımaktadır. Bu stratejide alanın hazırlanması öğretmen tarafından sağlansa da etkinlikte ne kadar kalacağı veya alanda ne kadar zaman geçireceğine öğrenci karar vermektedir (Tomlinson, 1999).

İstasyon. Sınıf içinde öğrencilerin aynı anda farklı temalar üzerinde çalışabilmesine olanak sağlayan öğrenme alanlarıdır (Tomlinson, 1999). Bu alanlar öğrencilerin bildiklerini uygulaması ve yeni öğrenecekleri konuyu daha etkili öğrenmesine fırsat vermektedir. Bu alanlar öğretmenin isteğine bağlı olarak bireysel ve grup çalışması şeklinde düzenlenmekte olup öğrenciyi merkeze alan bir stratejidir.

Kademelendirilmiş Etkinlik. Öğrencileri öğrenme hedeflerine ulaştırırken onlara ön bilgi, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik farklı yollar sunan bir stratejidir (Pierce ve Adams, 2004). Bu stratejide öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan olumsuzlukların giderilmesi amaçlanmaktadır. Bu stratejide öğretim süreci ve öğrenme ürünleri bireysel farklılıklar temel alınarak kademelendirilir. Bu şekilde de ön öğrenmesi düşük, orta ve yüksek seviyedeki öğrencilerin kendi seviyelerinde daha etkili ve verimli öğrenmeler gerçekleştirilmesi sağlanır (Tomlinson, 1999).

Öğrenme Sözleşmesi: Bu stratejide öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımı ve her öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu hissetmesi amaçlanmaktadır. Bu stratejide öğrenci bireysel farklılığının farkında olarak kendi seviyesine göre öğrenmeyi gerçekleştireceği yolu kendisi belirlemektedir (Boak, 1998).

Öykü Temelli Öğrenme. Öğretmenin temel noktalarını belirlediği öyküler vasıtasıyla öğrencileri bilgiye kendilerinin ulaşması için yönlendirdiği stratejidir. Bu stratejide öğrencilerin deneyimleri ve ön bilgilerini temel alarak bunların üzerine yeni öğrenmeler gerçekleştirmesi amaçlanmaktadır. Öykü temelli öğrenme; drama, iş birliğine dayalı öğrenme, araştırma, problem çözme gibi birçok etkinlik ve yöntemin bir arada ve etkin bir şekilde kullanılmasına fırsat tanımaktadır (Jarvinen, 2011).

Grup Araştırması: Öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak oluşturdukları, kendi araştırmalarını planlayıp uyguladıkları ve çalışma sonucunda elde ettikleri ürünleri tüm sınıfla paylaştıkları iş birliğine dayalı bir grup çalışmasıdır. Bu strateji öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda kendi kararlarını almalarına olanak tanımaktadır. Öğretmenin görevi öğrencinin aktif olmasını sağlamak ve rehberlik yapmaktır (Tan ve diğerleri, 2006).

Okuma Çemberi. Öğrencilerin ilgilerine göre seçtikleri kitaplara göre oluşturulmuş olan gruplarda bireysel olarak okudukları bölümleri belli aralıklarla tartıştıkları bir stratejidir. Bu strateji öğrenciye kitap okuma alışkanlığı kazandırmasının yanı sıra anlama ve sosyal becerilerinin, ayrıca kendini ifade etme becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır (Daniels, 2002).

Alanyazında görüldüğü üzere öğretimi tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun şekilde farklılaştırmanın çeşitli yolları bulunmaktadır ve bunu sağlamada öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamalar önem taşımaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde Türkiye’de farklılaştırılmış öğretimi konu edinen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Alanyazında genellikle farklılaştırılmış öğretimin farklı konu alanlarında akademik başarıya, erişmeye, düşünme biçimlerine vb. etkisini incelemeye yönelik deneysel çalışmalar (Akıllı ve diğerleri, 2017; Akça Üşenti, 2014; Atalay, 2014; Avcı ve diğerleri, 2009; Beler ve Avcı, 2011; Gürol ve Demir, 2017; Erdoğan ve Kahveci, 2015; Güçlüer ve Kesercioğlu, 2012; Karadağ, 2010; Karaduman, 2010; Özer, 2016; Salar ve Turgut, 2015; Şaldırdak, 2012; Taş ve Sırmacı, 2013; Umar, 2014; Yabaş ve Altun, 2009) yapıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını inceleyen sınırlı sayıda betimsel çalışmalara yurtiçi (Çam ve Acat, 2023; Demirkaya, 2018; Kozikoğlu ve Bekler, 2018; Mutlu ve Öztürk, 2017; Yenmez ve Özpinar, 2017; Zoraloğlu ve Şahin, 2022) ve yurtdışı alanyazında (Griful-Freixenet ve diğerleri, 2020; Melesse, 2015; Mengistie, 2020; Pozas ve diğerleri, 2020) ulaşılmıştır. Yurtiçi alanyazındaki çalışmalarda daha çok nicel ve belirli bir branştaki öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına dönük çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin çeşitli becerilere etkisini veya öğretmen yeterliklerinin yanı sıra mevcut sistemde öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının derinlemesine belirlenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir ve bu ihtiyaç araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bireylerin eğitim yaşamları boyunca ihtiyaç duydukları eğitimi en doğru şekilde almaları onların toplumsal yaşamda daha etkin ve verimli roller üstlenmesinde etkili olacaktır. Bireylerin ihtiyaç duydukları eğitimi almaları onlara ihtiyaçları ve ilgileri doğrultusunda sunulacak bir eğitim hizmeti ile mümkün olmaktadır. Bu hizmeti sunma görev ve sorumluluğu da şüphesiz ki öğretmenlere düşmektedir (Tomlinson ve Eidson, 2003). Öğretmenler bu sorumluluklarını yerine getirirken süreci bireylerin bireysel ihtiyaç ve farklılıklarına göre planlamak durumundadır (Senemoğlu, 1994). Öğretimi bireyin ihtiyaçlarına göre planlamak ise öğretimin farklılaştırılması ile mümkün olmaktadır. Öğretmenler öğretimi farklılaştırırken sahip oldukları bilgi, beceri ve yeterlikler ölçüsünde bu

farklılaştırmayı gerçekleştirmektedirler. Dolayısıyla bu çalışma, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamalarını derinlemesine belirlemesi ve öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesine yönelik önerilerini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmaya yönelik yaptıkları uygulamaların belirlenmesi, öğrenci merkezli eğitimin öğretmenler tarafından nasıl algılandığına ve bu doğrultuda uygulamalarının neler olduğuna ilişkin veri sağlayacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamalarını belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamaları nelerdir?
2. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimin etkili bir şekilde uygulanabilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında araştırmacı, bir veya birden fazla durumu, olayı veya olguyu detaylı olarak inceleyerek çalışılan durumu/olayı/olguyu etkileyen değişkenlere odaklanır (Christensen ve diğerleri, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime ilişkin uygulamaları derinlemesine ele alındığı için durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara, Konya, Erzurum ve Van illerinde görev yapmakta olan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, çalışmada hedeflenen amaca uygun olarak evrenden araştırmanın problemi ile ilgili kendi içinde benzer farklı durumlar seçilerek çalışmalar yürütülmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu çalışmada öğretmenler belirlenirken; öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptıkları il, branş ve mesleki deneyim değişkenleri dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmıştır. Kalkınma Bakanlığı'nın 2013 yılında yayınladığı "İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması [SEGE-2011]" raporu sonuçlarına göre 81 il yüksek, orta-yüksek, orta-düşük ve düşük sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi olmak üzere dört kademeli olarak sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada kademelere ayrılan iller arasından her kademeyi temsil edecek şekilde birer ilin çalışma grubuna dâhil edilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca, öğretimi farklılaştırma uygulamaları cinsiyete, mesleki deneyime, disipline veya konunun yapısına göre farklılaşacağı için çalışma grubunda farklı branş öğretmenlerinin yer alması ve cinsiyet, mesleki deneyime göre çeşitliliğin olması sağlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Görev Yaptığı İl	Branş	Mesleki Deneyim
Ö1	Kadın	Van	Okul öncesi	2 yıl
Ö2	Erkek	Van	Sınıf Öğretmenliği	6 yıl
Ö3	Kadın	Van	Okul Öncesi	4 yıl
Ö4	Erkek	Van	Beden Eğitimi	9 yıl
Ö5	Kadın	Van	Görsel Sanatlar	6 yıl
Ö6	Kadın	Van	Özel Eğitim	11 yıl
Ö7	Erkek	Van	Sosyal Bilgiler	11 yıl
Ö8	Kadın	Van	Tarih	13 yıl
Ö9	Erkek	Ankara	Sınıf Öğretmenliği	9 yıl
Ö10	Kadın	Ankara	Beden Eğitimi	12 yıl
Ö11	Kadın	Ankara	Özel Eğitim	5 yıl
Ö12	Kadın	Ankara	Özel Eğitim	7 yıl
Ö13	Erkek	Ankara	Matematik	11 yıl
Ö14	Erkek	Ankara	Sınıf Öğretmenliği	4 yıl
Ö15	Kadın	Ankara	Fen Bilimleri	14 yıl
Ö16	Kadın	Ankara	Matematik	5 yıl
Ö17	Erkek	Konya	Sınıf Öğretmenliği	9 yıl
Ö18	Kadın	Konya	Okul Öncesi	10 yıl
Ö19	Erkek	Konya	Sınıf Öğretmenliği	3 yıl
Ö20	Erkek	Konya	Okul Öncesi	11 yıl
Ö21	Kadın	Konya	Sınıf Öğretmenliği	8 yıl
Ö22	Erkek	Konya	Görsel Sanatlar	9 yıl
Ö23	Kadın	Konya	Matematik	12 yıl
Ö24	Erkek	Erzurum	Sınıf Öğretmenliği	6 yıl
Ö25	Erkek	Erzurum	Sınıf Öğretmenliği	11 yıl
Ö26	Kadın	Erzurum	Fen Bilimleri	3 yıl
Ö27	Erkek	Erzurum	Fen Bilimleri	8 yıl
Ö28	Erkek	Erzurum	Sosyal Bilgiler	5 yıl
Ö29	Kadın	Erzurum	İngilizce	6 yıl
Ö30	Kadın	Erzurum	İngilizce	7 yıl

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin 16'sının kadın, 14'ünün erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sekizi Ankara'da, yedisi Konya'da, yedisi Erzurum'da ve sekizi Van'da görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin sekizi sınıf öğretmeni, dördü fen bilimleri öğretmeni, ikisi beden eğitimi öğretmeni, ikisi görsel sanatlar öğretmeni, üçü özel eğitim öğretmeni, üçü fen bilimleri öğretmeni, üçü tarih-sosyal bilgiler öğretmeni, üçü matematik öğretmeni ve ikisi de İngilizce öğretmenidir. Ayrıca öğretmenlerin dokuzu 1-5 yıl, 12'si 6-10 yıl ve dokuzu ise 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını ve öğretimi farklılaştırmaya yönelik önerilerini belirlemeye ilişkin üç soru yer almıştır. Öğretmenlerin sorulara net cevaplar verebilmeleri için sorular açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmiş, bunun yanında görüşmeler esnasında

öğretmenleri anlaşılmasını noktalarda aydınlatmak ve daha derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla ek/sonda sorular hazırlanmıştır.

Görüşme formunun oluşturulması sürecinde ilgili alanyazın ve benzer araştırma sonuçları dikkate alınarak dört sorudan oluşan taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formu Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkçe Eğitimi alanlarında görev yapan beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formunda bir soru çıkarılmış, diğer üç soru dil ve anlaşılabilirlik bakımından gözden geçirilmiş, bazı ek/sonda sorular eklenmiş ve bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Görüşme formu ön uygulama olarak dört öğretmene uygulanmış ve bu öğretmenlerle görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği, görüşme formunun amaca hizmet edebilirliği öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda incelenmiştir. Bunun sonucunda görüşme formunun amaca hizmet ettiği, soruların her öğretmenin anlayacağı şekilde açık, anlaşılır ve net bir dille ifade edildiği ortaya çıkmıştır.

Görüşmeler Van ilinde görev yapan öğretmenlerle yüz yüze, diğer illerde görev yapan öğretmenlerle ise "Skype" programı üzerinden veya telefonla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş, katılımcılardan izin alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler tamamlandıktan sonra kaydı yapılan görüşmeler bilgisayar üzerinden yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi herhangi bir konuyla ilgili insanların fikir, değer veya tutumlarını belirlemek ve ortaya çıkarmak amacıyla o konuyla ilgili içeriğin analiz edilmesine dayanan bir tekniktir (Fraenkel ve diğerleri, 2011). Bu araştırmada verilerin analizi sürecinde veriler kodlamalar yapılarak sınıflandırılmış, kodların ortak özelliklerinden hareketle temalar oluşturulmuş, veriler uygun temalar altında betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulguları desteklemek ve öğretmen görüşlerini daha açık şekilde ifade etmek amacıyla öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılar sunulurken her öğretmene birer kod (Ö1, Ö2, Ö3... gibi) verilmiştir.

Bu araştırmada verilerin dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) sağlamak için araştırma süreçlerine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmada verilerin iç güvenilirliğini (tutarlılığını) sağlamak için ise görüşmelerden elde edilen verilerin yaklaşık olarak dörtte biri, iki farklı kodlayıcı (biri araştırmacı olmak üzere) tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Bunun sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyum %85 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin %70 olması güvenilirlik açısından yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994), dolayısıyla kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Verilerin iç geçerliğini (inandırıcılık) sağlamak için bulguların bütünlüğü ve tutarlılığı araştırmacı tarafından sürekli gözden geçirilmiş ve öğretmen görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Verilerin dış geçerliğini (transfer

edilebilirlik) sağlamak için ise veri toplama aracının hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi gibi süreçler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırmanın etik kurul izni; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu 16/09/2020-61175 evrak tarih ve sayı numarası ile alınmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik öğretmenlere “Öğrencilerinizin bireysel farklılıklarına (ilgi, ihtiyaç, öğrenme stili, hazırbulunuşluk vb.) uygun öğrenmeyi sağlamada ne tür etkinlikler/uygulamalar gerçekleştiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar doğrultusunda veriler “öğrenciyi tanıma”, “öğretimi planlama”, “öğretimi uygulama” ve “ölçme ve değerlendirme” olmak üzere dört alt tema altında gruplandırılmıştır.

Öğrenciyi tanıma. “Öğrenciyi tanıma” alt teması çerçevesinde elde edilen verilere dayalı olarak oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenciyi Tanıma Alt Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Öğrenciyi Tanıma	Gözlem	16	53.33
	Testler (kişilik, yetenek, düzey belirleme)	8	26.67
	Öğrenciyle görüşme	5	16.67
	Oyunlar	4	13.33
	Öğrenci tanıma fişleri/formları	3	10
	Drama	2	6.67
	“Ben kimim?” etkinlikleri	2	6.67
	Soru-cevap	2	6.67
	Resim yapma	2	6.67

Tablo 2’de verilen “öğrenciyi tanıma” alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrenciyi tanıma kapsamında en çok gözlem yaptıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Ana sınıfı öğrencilerinde olması gereken belli başlı hareket becerileri var. Bunları yapıp yapamadıklarını gözlemliyorum. Eğer hepsi yapabiliyorsa sorun yok ancak içinde yapamayanlar veya eksik yapanlar varsa sebebini yine gözlem yaparak anlamaya çalışıyorum ve bu farklılığına göre hareket etmeye çalışıyorum.” Ö8

“Dersten önce herhangi bir etkinlik yapmıyorum. Ders işlerken süreç içerisinde öğrencilerin ilgilerini tutumlarını kısacası farklılıkları gözlemliyorum. Zaten bir anda yaptığım bir testle çocuğu tanıyabileceğimi düşünmüyorum.” Ö11

Yukarıda vurgulandığı üzere, öğretmenlerin çoğunun dersin ya da ders yılının başında bir değerlendirme ile öğrenciyi tanımak yerine süreç içerisinde gözlem yaparak öğrencilerin farklı özelliklerini belirlemeyi tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin tanılayıcı değerlendirmelerin öğrencilerin özelliklerini kısa sürede ortaya çıkaracağını

düşünmedikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler ise öğrenciyi tanımak için testler (kişilik, yetenek, düzey belirleme), görüşme, oyun gibi uygulamalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, birkaç öğretmen ise öğrenciyi tanımaya yönelik öğrenci tanıma fişleri/formları, drama, “ben kimim?” etkinlikleri, soru-cevap, resim yapma gibi uygulamalar gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrenciyi tanımak için uyguladığım en önemli yöntem sınıf ve okul içi gözlemlerdir. Bunun yanında çocukların yaş düzeylerine uygun olarak uygulanan kişilik testleri, yetenek ve beceri testlerinden de yararlanıyorum.” Ö6

“Serbest resim yaptırmaya çalışıyorum ilgileri neler diye, öğrenci tanıma fişleri kullanıyorum. Bunun yanında memleket, sevdiği kitap, tuttuğu takımlar üzerinden bir sohbet oluşturmaya çalışıyorum bu şekilde sohbet ilerledikçe ilgileri özellikleri ortaya çıkıyor.” Ö30

Öğretimi planlama. “Öğretimi planlama” alt teması çerçevesinde elde edilen verilere dayalı olarak oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretimi Planlama Alt Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Öğretimi Planlama	Hazırbulunuşluk	14	46.67
	BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı)	10	33.33
	Gruplama (öğrenim düzeyi, yaş vb.)	3	10
	İlgi çekici etkinlikler	2	6.67
	Zaman	2	6.67
	Çoklu zeka kuramına uygun etkinlikler	2	6.67
	İlgileri dikkate alma	2	6.67
	Cinsiyet	1	3.33
	Gelişim düzeyi	1	3.33

Tablo 3’te verilen “öğretimi planlama” alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının bireysel farklılıklara uygun şekilde öğretimi planlarken en çok öğrencilerin hazırbulunuşluklarını göz önünde bulundurdıkları ortaya çıkmıştır. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Kazanımı incelediğimde çocukları gözümün önüne getiriyorum kimler hangi şekilde bu kazanımı alır diye. Öğrencilerimin hazırbulunuşluklarını düşünüyorum bir anlamda. Buna göre de etkinlikler tasarlıyorum, planlıyorum.” Ö20

“Planlamamı öğrencilerimin hazırbulunuşluklarını gözeterek yaptığımı söyleyebilirim. Bu yüzden özellikle yaş, gelişim özelliklerini ve öğrenme seviyelerini dikkate alıyorum.” Ö26

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğunlukla planlama yaparken öğrencilerin hazırbulunuşluklarını göz önünde bulundurdıkları, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine göre farklı materyal ve teknikler kullandıkları görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise öğretimi planlarken BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) hazırlama, öğrencileri bireysel farklılıklara göre gruplama (öğrenim düzeyi, yaş vb.), ilgi çekici etkinlikler hazırlama, zaman, çoklu zekâ kuramına

yönelik etkinlikler tasarlama ve öğrencilerin ilgileri gibi faktörleri göz önünde bulundurdukları görülmektedir. Ayrıca birkaç öğretmenin öğretimi planlamada öğrencilerin cinsiyet ve gelişim düzeylerini göz önünde bulundurdukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Uygulamayı planladığım etkinliklerin ilgi çekici olmasına ve pratik öğrenmeyi sağlamasına dikkat etmeye çalışıyorum. Doğrusunu söylemek gerekirse birebir farklılıkları dikkate alarak planlama yapmak yerine daha pratik ve daha çok etkinlik yaparak öğrencilerin daha farklı etkinliklerle karşılaştırmayı tercih ediyorum.” Ö1

“Bireysel farklara uygun pek fazla dikkat ettiğim söylenemez. Sadece BEP raporu olan öğrenme güçlüğü olanlar için ayrıca bir düzenleme yapabiliyorum. Ancak ben sınıfı kendimce üç gruba ayırıyorum. Hızlı, orta ve yavaş öğrenenler diye. Sadece bunlara nasıl anlatacağım konusunda kendi kendime fikir alışverişi yapıyorum.” Ö10

“Planlamayı sınıftaki tüm farklılıklara göre yapmıyorum. İyi ve orta öğrenen öğrenciler için ayrı geriden gelen ya da varsa özel gereksinimi olan öğrenciler için ayrı bir etkinlik planlaması yapıyorum. İki kiden fazla gruplama yapamıyorum öğrenciler için çünkü şartlar buna uygun değil.” Ö12

“Etkinliği planlarken çocukların cinsiyetini, etkinliği yapacağım zamanı da planlıyorum. Çünkü sabah yaptığım ile akşam yaptığım etkinliğin sonuçları aynı olmuyor. Bunun yanında fiziksel şartları da göz önünde bulundurarak çocukların özelliklerini barındıran ortak etkinlikler planlamaya çalışıyorum.” Ö26

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı üzere, öğretmenler tüm bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi planlamanın mümkün olmadığını, dolayısıyla öğretmenlerin farklı, ilgi çekici etkinlikler planlayarak veya öğrencilerin öğrenim düzeyi, öğrenme hızı, özel gereksinimli olma durumu gibi farklılıklarını dikkate alacak şekilde gruplama yaparak öğretimi planladıkları görülmektedir.

Öğretimi uygulama. “Öğretimi uygulama” alt teması çerçevesinde verilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretimi Uygulama Alt Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Öğretimi Uygulama	Görsel, işitsel materyaller kullanma	15	50
	Aktif / yaparak-yaşayarak öğrenme	9	30
	Öğrencileri gruplama (öğrenme düzeyi, ilgi vb.)	7	23.33
	Bireysel etkinlikler hazırlama	6	20
	Çoklu zekâ kuramı ilkelerini dikkate alma	5	16.67
	Drama/rol oynama	4	13.33
	Düz anlatım	4	13.33
	Eğlenceli etkinlikler uygulama	3	10
	Akran öğrenmesi	3	10
	Öğrenme düzeyini dikkate alma	2	6.67
	Soru-cevap etkinlikleri	1	3.33
	Grup çalışmaları	1	3.33

Tablo 4'te verilen "öğretimi uygulama" alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin yarısının öğretimi uygulama kapsamında en çok görsel, işitsel materyal kullandıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Daha önceden planladığım etkinlikleri derste belli bir süre planlama yaparak öğrencilerle gerçekleştiriyorum. Görsel ve işitsel materyaller kullanarak hemen her öğrenciye hitap edebiliyorum." Ö2

"Ders esnasında sade, kolay etkinliklerden, karmaşık etkinliklere doğru bir sıralama izliyorum. Farklı uyarıcılarla etkinlikleri destekliyorum. Görsel de kullanıyorum, işitsel uyarıcılar da kullanıyorum, bu sayede farklı öğrencilere hitap edebildiğimi düşünüyorum. Bir de oyunlar sayesinde hareketi de kullanıyorum. Bu sayede dersimi çeşitlendiriyorum." Ö16

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğunlukla derslerinde görsel ve işitsel materyaller kullanarak farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin farklı türde materyallerin farklı özelliklerdeki öğrencilere hitap ettiğini düşündükleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise öğretimi uygularken aktif/yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlama, öğrencileri gruplama (öğrenme düzeyi, ilgi), bireysel etkinlikler uygulama, çoklu zekâ kuramının ilkelerini dikkate alma, drama/rol oynama ve düz anlatım gibi yöntemleri kullanma gibi stratejiler kullandıkları görülmektedir. Ayrıca birkaç öğretmenin de öğretimi uygularken eğlenceli etkinlikler, akran öğrenmesi, öğrenme düzeyini dikkate alma, soru cevap ve grup çalışmalarından faydalandıkları görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Elimden geldiğince dersi farklı tekniklerle anlatmaya çalışıyorum. Bazen padişahları rol oynamayla anlatıyorum, bazen bir savaşı harita üzerinde anlatıyorum, bazen iki grup yapıp savaşı canlandırıyorum. Bazen de karşılıklı soru-cevaplarla dersi işliyorum. Farklı öğrenme stillerini bu şekilde göz önünde bulunduruyorum. Ancak bana sorsanız hangi öğrenci hangi stilde daha iyi öğreniyor diye buna cevap veremem belki ama yine de farklılıkların olduğunu hesaplayarak böyle bir yol izliyorum." Ö10

"Uygulama esnasında materyal kullanmaya önem veririm. Görsel destekli ve yaparak yaşayarak öğrenmeye yönelik çalışmaları elimden geldiğince yapmaya çalışırım. Bu şekilde yaparak farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırım." Ö22

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı üzere, öğretmenlerin derslerini farklı tekniklerle işlemeye gayret ettikleri, derslerini anlatırken farklı özellikteki öğrencilere hitap etmeye dikkat ettikleri görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin derslerinde materyal kullanımına önem verdikleri, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenebilecekleri bir süreç yürüttükleri ve bu şekilde de farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere daha çok hitap ettiklerini düşündükleri görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme. "Ölçme ve değerlendirme" alt teması çerçevesinde verilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Ölçme ve Değerlendirme Alt Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Ölçme ve Değerlendirme	Ortak değerlendirme sınavları (sözlü, yazılı)	16	53.33
	Süreç değerlendirme (derse katılım, performans, davranış vb.)	8	26.66
	Gözlem formları	5	16.67
	Bireysel sınavlar (BEP, kaynaştırma vb.)	4	13.33
	Soru- cevap etkinlikleri	2	6.67
	Bireysel görüşmeler	2	6.67
	Akran değerlendirme	2	6.67
	Proje	1	3.33
	Değerlendirme formları	1	3.33
	Yarışma	1	3.33
Grup çalışmaları	1	3.33	
Gelişim raporları	1	3.33	

Tablo 5’de verilen “ölçme ve değerlendirme” alt temasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin yarısından fazlasının ölçme ve değerlendirme kapsamında en çok ortak değerlendirme sınavlarına (sözlü, yazılı) başvurdukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Ölçme değerlendirmeyi genelde ortalama bir seviyede test sınavı yapıyorum. Sadece öğrenme güclüğü olan ya da bep’li, kaynaştırma öğrencisi olan öğrenci için ayrı bir değerlendirme yapıyorum. Ona bazen bir işlediğim konulardan seçtiğim bir okuma parçasından anladıklarını soruyorum, bazen resim çizerek, bazen konuşarak düşüncelerini ifade etmesini istiyorum.” Ö17

“Değerlendirmelerimi yazılı yoluyla yapıyorum. Ancak burada bireysel olarak değil ortalama bir seviyede hazırladığım ortak sınavla yapıyorum. Ancak çok soru çeşidi koyuyorum sınavta ve herkese hitap etmeye çalışıyorum. Ancak sınıfta özel öğrenme güclüğü olan öğrenci varsa ona apayrı bir sınav hazırlıyorum seviyesine göre.” Ö29

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenlerin çoğunlukla ölçme ve değerlendirme uygulamalarını, hazırladıkları ortak yazılı veya sözlü sınavlarla gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bunun yanında sınıflarda bulunan BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) ya da özel öğrenme güclüğü olan öğrenciler için seviyelerine uygun bir değerlendirme gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin ise ölçme ve değerlendirme kapsamında süreç değerlendirme (derse katılım, performans, davranış vb.) ve gözlem formlarından faydalandıkları görülmektedir. Ayrıca birkaç öğretmen de ölçme ve değerlendirmede soru-cevap etkinlikleri, bireysel görüşmeler, akran değerlendirme, proje, değerlendirme formları, yarışma, grup çalışmaları ve gelişim raporlarından faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“İlkokulda sınav olmadığı için süreç içinde performansa dayalı değerlendirme yapıyorum. Öğrencilerin derslerdeki performansına, davranışlarına, sosyal ilişki ve iletişimlerine dikkat ediyorum. Gözlemler yapıyorum. Ancak bu değerlendirmede de her öğrenci için kriterim aynı olmuyor. Mesela içine kapanık sosyal yönden zayıf bir öğrencinin verdiği bir tek tepki onu benim gözümde çok yukarılara getirebilir performans açısından.” Ö12

“Değerlendirmeyi gözlem yaparak yapıyorum. Bunun yanında bizim değerlendirme formlarımız var. Betimleyici, duyuşsal, psikomotor alan vs. Bunlara ait alt sorular var, bu sorulara verilen cevaplarla öğrenciyi değerlendirmiş oluyoruz. Bu sorular öğrenciyi hemen her alandan değerlendirdiği için farklı özelliklerdeki çocukların özelliklerini değerlendirmiş oluyoruz. Periyodik gözlemler ve değerlendirmelerimiz var. Bu sayede de çocuğun nereden nereye geldiğini anlamış oluyorum.” Ö28

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı üzere, her ne kadar öğretmenlerin yarısından fazlası ortak sınavlarla ölçme-değerlendirme yapsa da bazı öğretmenlerin bireysel farklılıklara uygun şekilde ölçme-değerlendirme etkinliklerini çeşitlendirdikleri görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlere *“Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun nitelikli bir öğretim gerçekleştirilebilmesi için önerileriniz nelerdir? Sizce neler yapılmalıdır?”* soruları yöneltilmiş ve alınan yanıtlar doğrultusunda veriler *“öğretmen özellikleri”, “okulun/sınıfın fiziksel alt yapısı ve olanaklar”, “aile ve sosyal çevre”, “eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri”, “meslektaşlarla ilişkiler ve iş birliği”* ve *“öğretmen eğitimi”* olmak üzere altı alt tema altında gruplandırılmıştır.

Öğretmen özellikleri. *“Öğretmen özellikleri”* alt teması çerçevesinde verilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Özellikleri Alt Temasına Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Öğretmen Özellikleri	Mesleki ve kişisel gelişimin arttırılması için çaba harcanmalı	9	30
	Öğretmenler sabırlı olmalı	4	13.33
	Öğretmenler daha doğru ve yerinde planlama yapmalı	3	10
	Derslerde birden çok yöntem kullanılmalı	3	10
	Öğrenciyi tanıma önemsenmeli	3	10
	Öğretmen mesleğini sevmeli	2	6.67
	Öğretmen çalıştığı bölgenin kültürünü öğrenmeli	1	3.33
	Uzman desteği alınmalı	1	3.33

Tablo 6 incelendiğinde; öğretmenlerin yarısına yakınının öğretmen özellikleri kapsamında mesleki ve kişisel gelişimin arttırılması için çaba harcanması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenler mümkün olduğunca konuyla alakalı eğitimler kovalamalı, bunlara katılmalı. Milli eğitimin verdiği eğitimler yetersiz geliyorsa kendisini geliştirmek adına özel eğitimler alabilir. Çağımız internet çağı sonuçta, bu yüzden internette de bu konuyla alakalı araştırma yapıp bilgisini arttırabilir. Farklı kurumları ziyaret edebilir.” Ö8

“Öğretmenlerin kişisel olarak yeterliklerini arttırması ve farklı seviyelerdeki ya da farklı özellikteki öğrencilere hitap etmeleri gerekiyor. Çünkü bireysel farklılıklara uygun eğitim gerçekleştirebilmek için ilk başta öğretmenin bilgi ve beceri seviyesinin yeterli olması gerekiyor.” Ö30

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler çoğunlukla mesleki ve kişisel gelişimin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerdeki farklılıklara hitap etmek ve bu yönde öğretim süreci geliştirmek için öncelikle öğretmenin yeterli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verilen eğitimlerle yetinmeyip internet ya da özel kurslarla, meslektaşlar arası paylaşımlarla sürekli gelişimlerini sürdürmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin ise öğretmen özelliklerine yönelik öneriler kapsamında öğretmenlerin sabırlı olması gerektiğini, daha doğru ve yerinde planlama yapılması gerektiğini, derslerde birden çok yöntem kullanılması ve öğrenciyi tanımının önemsenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca birkaç öğretmen de öğretmenin mesleğini sevmesi, çalıştığı bölgenin kültürünü öğrenmesi ve uzman desteği alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Bence öğretmenler sabırlı olmalı, ön yargılardan kurtulmalı, materyallerle eğitimleri daha güçlü hale getirmeliler, daha farklı yöntem ve teknik kullanmalılar. Ancak bu şekilde birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencilere ulaşabilirler.” Ö1

“Öğretmenin ders planlaması çok iyi olmalı. Buna ben de dâhilim aslında. Belki bire bir plan yapamazsınız ama yine de genel olarak farklılıkları kapsayacak şekilde planlama yapılabilir.” Ö11

“Gerçekten öğretmenlik mesleğini sevenlerin öğretmen olmasını tavsiye ediyorum. Çocuğu gerçekten önemseyen insanlar öğretmen olmalı. Eğer bu önemseme gerçekleşirse çocuğun farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları da o öğretmen için önemli olur.” Ö12

Okulun/sınıfın fiziksel alt yapısı ve olanaklar. “Okulun/sınıfın fiziksel alt yapısı ve olanaklar” alt teması çerçevesinde verilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Okulun/Sınıfın Fiziksel Alt Yapısı ve Olanaklar Alt Temasına Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Okulun/Sınıfın Fiziksel Alt Yapısı ve Olanaklar	Teknolojik alt yapı ve materyal eksikliği giderilmeli	11	36.67
	Spor, resim, müzik gibi etkinlik odaları inşa edilmeli	11	36.67
	Sınıf mevcutları düşürülmeli	8	26.67
	Ders dışı faaliyet alanları inşa edilmeli	6	20
	Okulların/sınıfların fiziksel durumu iyileştirilmeli	6	20
	Okullarda laboratuvar, matematik, yabancı dil gibi alanlarda ders sınıfları olmalı	6	20

Tablo 7 incelendiğinde; öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının okulun/sınıfın fiziksel alt yapısı ve olanaklar kapsamında teknolojik alt yapı ve materyal eksikliğini giderilmesi ve spor, resim, müzik gibi etkinlik odalarının inşa edilmesi gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Kesinlikle her sınıfta akıllı tahta olmalı. Kendi branşım için düşünürsem fen materyalleri olmalı. Aslında sadece benim için değil genel olarak materyallerin bol olması çocukların dokunarak etkili

öğrenmesini sağlayacaktır. Bu yüzden en önemlisi bence okullardaki materyal eksikliğinin giderilmesi. Bunun yanında laboratuvarlar her okulda olmalı çocuklar tecrübe yaşamalı.” Ö7

“Sınıfların yüksek olan mevcutları azaltılabilir. Okullarda destek odası vb. sınıfların sayısı arttırılabilir. Öğrencilerin öğrenmelerini görsel olarak destekleyecek teknolojik araç gereçler, yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayacak laboratuvarlar olmalı. Ayrıca her derse uygun materyaller de yine okullarda bulunmalı.” Ö15

“Öğrenmelerin daha kalıcı ve etkili olabilmesi için öğrencilerin birebir deneyimleyerek öğrenebilecekleri sınıf ortamları düzenlenmeli. Bunun için öncelikle gerekli teknolojik alt yapı ve materyal desteği sağlanmalı. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına eğilebilmek için de sınıf mevcutları makul seviyelere düşürülmeli.” Ö22

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler çoğunlukla okullardaki materyal, teknolojik alt yapı ve müzik, resim gibi eğitim ortamlarının eksikliğinin giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Teknolojik alt yapı ve materyal eksikliğinin giderilmesinin öğrencilerin kalıcı öğrenmelerinde etkin rol oynayacağını belirten öğretmenler müzik, resim gibi sınıfların öğrencilerin deneyimleyerek öğrenmesini sağlayacağını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin ise sınıf mevcutlarının düşürülmesi, ders dışı faaliyet alanlarının inşa edilmesi, okulların/sınıfların fiziksel durumunun iyileştirilmesi ve okullarda laboratuvar, matematik, yabancı dil gibi alanlarda ders sınıflarının olması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Okullarda öğrencilerle ilgileri, yetenekleri doğrultuda iletişim kurabileceğimiz alanlar olmalı. Bu alan spor odası, müzik ya da resim odasının olması gerekiyor.” Ö9

“Okullarda öğrenciler için spor aktivitelerini gerçekleştirecekleri spor salonlarının olması gerekiyor. Hiperaktif çocukların enerjilerini boşaltabilecekleri alanlar olmalı. Bizim okulda spor salonu olmadığı için kış mevsimlerinde çocuklarla hiçbir etkinlik yapamıyoruz çünkü çocuklar küçük ve üşüyorlar. Ayrıca, çocukları ilgilerine göre yönlendirebileceğimiz müzik, resim odası gibi sanat alanlarının da olması önemli. Sınıf mevcutlarının düşürülmesi de bireysel olarak çocuk başına düşen zamanı arttıracığı için bireysel farklar daha ön plana çıkarılabilir. Çocukların yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri laboratuvarların olması da öğrenmelerini olumlu yönde destekleyecektir.” Ö27

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı üzere, öğretmenler okullarda çocukların yetenekleri doğrultusunda iletişim kurabilecekleri, vakit geçirebilecekleri ve yeteneklerine göre eğitim alabilecekleri alanların olması gerektiğini belirtmişlerdir. Derslerin farklı yetenekteki öğrencileri destekleyecek sınıf veya odalarda işlemenin bireysel farklılıkları daha çok destekleyeceğinin belirtildiği görülmektedir.

Aile ve sosyal çevre. “Aile ve sosyal çevre” alt teması çerçevesinde verilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Aile ve Sosyal Çevre Alt Temasına Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Aile ve	Ailelere yönelik eğitimler verilmeli	18	60
Sosyal Çevre	Aileler çocuğun ilgi ve yeteneklerini önemsemeli	4	13.33

Aileler çocuğu daha çok tanınalı	4	13.33
Aileler farklı ilgi alanlarına çocuğu yönlendirebilmeli	4	13.33
Aileler sanat, spor gibi alanların önemsiz olmadığının farkına varmalı	3	10
Aileler çocuğun farklılığını kabul edebilmeli	3	10
Aileler çocuklarıyla daha çok verimli vakit geçirmeli	2	6.67
Aileler beklentilerini çocuğa göre belirlemeli	1	3.33

Tablo 8 incelendiğinde; öğretmenlerin yarısından fazlasının aile ve sosyal çevre kapsamında ailelere yönelik eğitimlerin verilmesi gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Ailelerin gerek okul rehberlik hocaları tarafından gerekse milli eğitimin görevlendireceği uzman kişilerce eğitimden geçirilmesi gerekiyor. Ama bu bir defa değil dönem dönem tekrarlanarak farkındalık kazandırılmalı." Ö8

"Okulla veli iş birliğinin arttırılması gerekiyor. Velilere çocuklarının değerli olduğu hissettirilmeli. Geleceğinin ne kadar önemli olduğu anlatılsın. Öğrencilerin kendi bireysel ilgilerine ya da yeteneklerine göre meslek seçimi yapması gerektiği, çocuğun bu şekilde daha mutlu olacağı aileler anlatılsın. Bunun için çok büyük projelere de gerek yok. Her okul kendi veli çevresine bir seminer düzenlerse belki tamamen değil ancak sorunun büyük kısmı halledilir." Ö11

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler çoğunlukla ailelere yönelik eğitimlerin verilmesi ve bu eğitimlerin tek seferlik değil belli aralıklarla tekrar edilerek ailelerin kontrollü olarak bilinçlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ailelere verilecek bu eğitimlerin ailelerin çocuklarına bakışını değiştireceğini, çocukları ailelerin gözünde daha değerli kılacağını düşünmektedirler. Bazı öğretmenlerin ise aile ve sosyal çevreye yönelik öneriler kapsamında ailelerin çocuğun ilgi ve yeteneklerini önemsemesi, ailelerin çocuğu daha çok tanınması, ailelerin farklı ilgi alanlarına çocuğu yönlendirebilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca birkaç öğretmen de ailelerin sanat, spor gibi alanların önemsiz olmadığının farkına varması, ailelerin çocuğun farklılığını kabul edebilmesi, ailelerin çocuklarıyla daha çok verimli vakit geçirmesi ve ailelerin beklentilerini çocuklara göre belirlemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Ailelerin çocukların farklı yönlerini, ilgilerini kabullenmeleri gerekiyor. Bu ilgilere saygı duymaları önemsemeleri gerekiyor. Çocukların sadece ileride meslek edinme dışında ilgileri doğrultusunda farklı alanlara yönelmelerine de müsaade etmeleri gerekiyor." Ö19

"Aileden beklentim açıkçası çocuklardan bir şey beklememeleri. Çünkü bu çocuklar küçük. Yarıştırlacak çocuklar değil. Çocukları alıp alışveriş merkezi gibi yerlere gideceklerine çocuklarla etkinlikler yapsınlar doğada birlikte verimli vakit geçirsinler. Bu şekilde çocuklarının yeteneklerini ilgilerini daha iyi fark ederler." Ö25

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı üzere, öğretmenler ailelerin çocuklarını tanıyarak onlardan yeteneklerinin, becerilerinin üzerinde bir başarı beklentisi içerisine

girmemeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra ailelerin çocukların tercihlerine saygı duyması, seçimlerini desteklemesi gerektiği görülmektedir.

Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri. “Eğitim sistemi, plan ve program etkinlikleri” alt teması çerçevesinde verilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Eğitim Sistemi, Plan ve Program Etkinlikleri Alt Temasına Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Eğitim Sistemi, Plan ve Program Etkinlikleri	Bölgesel koşullara göre esnetilebilecek programlar geliştirilmeli	7	23.33
	Program yoğunluğu azaltılmalı	3	10
	Kitap içerikleri her seviyeye hitap edecek hale getirilmeli	2	6.67
	Bireysel farklılıklara uygun değerlendirme sistemi geliştirilmeli	2	6.67
	Sistem ya da program geliştirilirken öğretmenin de fikri alınmalı	2	6.67
	Program her seviyeden öğrenciye hitap edebilmeli	2	6.67
	Öğretmene kendi programını yapması için destek verilmeli	1	3.33
	Program öğretmene doğru tanıtılmalı	1	3.33
	Sistem farklı ilgi ve yetenek alanlarına sahip öğrencileri desteklemeli	1	3.33
	4+4+4 sisteminin olumsuzlukları giderilmeli	1	3.33

Tablo 9 incelendiğinde; öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte birinin bölgesel koşullara göre esnetilebilecek programların geliştirilmesi gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Eğitim programlarımız daha öğrenciye yönelik daha bireyselliği ortaya çıkaracak yönde olmalı. Ülkemizin en geri kalmış bölgelerine özellikle hitap etmeli. Daha gerçek hayatta uygulamaya yönelik esnek planlar hazırlanmalı.” Ö6

“Sistem öğrencilerin özellikleri düşünülerek hazırlanmalı. Bir sistem geliştirip sonrasında top öğretmene atılmamalı. Plan yapılırken bölge koşullarına göre esnetilebilecek şekilde, farklı öğrenci özelliklerine hitap edebilecek şekilde hazırlanmalı.” Ö12

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler çoğunlukla programın esnetilebilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Esnek programların ülkenin en gelişmiş bölgesinden en geri kalmış bölgesine rahatlıkla uygulanabileceğini belirten öğretmenler, bu durumun bireysel farklılıklara uygun öğretim gerçekleştirmeyi sağlayacağını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin ise eğitim programının yoğunluğunun azaltılması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca birkaç öğretmen de kitap içeriklerinin her seviyeye hitap edecek hale getirilmesi, bireysel farklılıklara uygun değerlendirme sisteminin geliştirilmesi, sistem ya da program geliştirilirken öğretmenin de fikrinin alınması, programın her seviyeden öğrenciye hitap edebilmesi, öğretmene kendi programını yapması için destek verilmesi, programın öğretmene doğru tanıtılması, sistemin farklı ilgi ve yetenek alanlarına sahip öğrencileri desteklemesi ve 4+4+4 eğitim sisteminin olumsuzluklarının giderilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Biz her ne kadar farklılıklara göre eğitim yapsak bile çocukların bir yere gelmesi için yapılan değerlendirmeler farklılıkları gözetmiyor. Herkes aynı sınava giriyor ve herkesten aynı şeyleri yapmaları bekleniyor. Bu yüzden öncelikle değerlendirme sisteminin değişmesi lazım." Ö2

"Eğitim sistemi daha somut bir şekilde tanıtılmalı. Öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliği de göz önünde bulundurularak program ya da sistem için somut örnekler ya da etkinlikler olmalı." Ö8

"Program ya da planlama yapılırken öğretmenlerin de fikirleri alınsın. Bölgesel ya da coğrafi koşullar dikkate alınsın." Ö10

"Program her öğrenciye eşit hitap ediyor ve çok yoğun. Programı esnetemiyoruz. Çünkü esnetince bu defa da müfredatı yetiştirememeye stresi yaşıyorum. Bu yüzden programın daha sade, konuların azaltılmış esnetilebilecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum." Ö20

Meslektaşlarla ilişkiler ve iş birliği. "Meslektaşlarla ilişkiler ve işbirliği" alt teması çerçevesinde verilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Meslektaşlarla İletişim ve İşbirliği Alt Temasına Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Meslektaşlarla İlişkiler ve İşbirliği	Öğretmenler arası işbirliği artırılmalı	9	30
	Öğretmenler bilgi alışverişinden kaçınmamalı	8	26.67
	Öğretmenler birbiriyle daha fazla iletişim kurmalı	6	20
	Derslerde daha çok yöntem, teknik ve materyal kullanılmalı	2	6.67
	Öğretmenler ön yargılardan bağımsız hareket etmeli	1	3.33
	Disiplinler arası yaklaşım daha çok kullanılmalı	1	3.33
	Öğretmenler okulda birbirlerine karşı profesyonel olmalı	1	3.33

Tablo 10 incelendiğinde; öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte birinin öğretmenler arası işbirliğinin artırılması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

"Meslektaşlar arasında öğrencilere yönelik daha çok bilgi alışverişi, işbirliği yapılmalı. Öğrenciler üzerine daha çok toplantılar yapılmalı. Öğretmenler odasında ek dersler konuşulacağına öğrenciler konuşulmalı bence." Ö8

"Öğretmenlerin okulda farklı konular konuşmak yerine öğrencileri daha çok konuşması gerekiyor. Öğrencilerin beklentisi, ihtiyaçları konuşulmalı. Öğrencilere olumlu etkilerinin göz önünde bulundurulup işbirliğinin daha da artırılması gerekiyor." Ö19

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler çoğunlukla öğretmenler arası işbirliğinin artırılması gerektiğini, bu durumun öğrencilerin bilişsel veya duygusal yönlerden çocuğun farklılıklarının daha kolay ve sağlıklı fark edilebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca okulda öğretmenlerin öğrenciler hakkında daha çok konuşması öğrencilerin çok yönlü tanımaya olanak sağlayacağından farklılıkları ortaya çıkarmada oldukça etkili olduğunu da belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise öğretmenlerin bilgi alışverişinden kaçınmaması, öğretmenlerin birbiriyle daha fazla iletişim kurması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca birkaç öğretmen de derslerde daha çok yöntem, teknik ve

materyal kullanılması, öğretmenlerin ön yargılardan bağımsız hareket etmesi, disiplinler arası yaklaşımın daha çok kullanılması ve öğretmenlerin okulda birbirlerine karşı profesyonel olması gerektiğini belirtmiştir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenler arasında uyum yoksa bu öğrenciye yansır. Herkes birbirini sevmek zorunda değil ama bunu okulda bir kenara bırakıp ona göre davranmalı. Başka bir deyişle profesyonel olunmalı. Gerekli yerlerde bilgi, deneyim alışverişi yapılabilir. Sonuçta önemli olan çocuğun geleceği.” Ö5

“Öğretmenler bilgi alışverişinde bulunarak çocuklara farklı yönlerden farklı özelliklerine eğilmeyi sağlayabilirler. Disiplinler arası yaklaşımla işlenen dersler çocuk için daha faydalı olacaktır. Çünkü her dersin öğretim yöntemi farklıdır. Farklı yöntemlerle karşılaşan çocuk en iyi öğrendiği yöntemle gerekli bilgiyi sağlayabilecektir.” Ö21

“Aynı sınıfların dersine giren öğretmenler öğrencilerle ilgili tecrübelerini birbirlerine aktarmalıdır. Bilgi alışverişinden kaçınmamalıdır. Her öğretmen kendi uyguladığı yöntem ile diğer öğretmenlerin yöntemleri değerlendirip karşılaştırmalı. Hatta farklı derslerde disiplinler arası yaklaşımla dersler işlenmeli.” Ö23

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı üzere, öğretmenler meslektaşların birbirleri arasındaki anlaşmazlık ve sürtüşmeleri bir kenara bırakıp profesyonel davranmaları gerektiğini, öğrenciler ile ilgili birbirleriyle daha çok bilgi, tecrübe paylaşımına girmeleri ve disiplinler arası yaklaşımla farklı özellikteki öğrencilerin öğrenmelerinin daha çok desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen eğitimi. “Öğretmen eğitimi” alt teması çerçevesinde verilen yanıtlara göre oluşturulan kodlar ve bu kodların sıklığı Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen Eğitimi Alt Temasına Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Sıklığı

Alt tema	Kodlar	f	%
Öğretmen Eğitimi	Hizmet içi eğitimler alanında uzman kişilerce verilmeli	8	26.67
	Hizmet içi eğitimler ilgi çekici hale getirilmeli	5	16.67
	Hizmet içi eğitimler daha ciddiyetle yapılmalı	4	13.33
	Bireysel farklılıklara yönelik daha çok eğitim verilmeli	4	13.33
	Lisans ve hizmet içi eğitimler uygulamaya dönük olmalı	3	10
	Lisans eğitiminde farklı alanlarda tecrübe kazandırılmalı	3	10
	Öğretmen eğitimi konusunda kurumlar arası iş birliği yapılmalı	1	3.33

Tablo 11 incelendiğinde; öğretmenlerin yaklaşık olarak dörtte birinin hizmet içi eğitimlerin alanında uzman kişilerce verilmesi gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Lisans eğitiminde daha çok uygulamaya yönelik eğitimler olmalı. Hizmet içi seminer ve eğitimler daha ciddiye alınmalı. En önemlisi bu eğitimler alanında uzman kişilerce verilmeli, formaliteden görevlendirilmiş ve sadece slayt okuyan kişilerce değil. Bir de bireysel farkları ortaya çıkarmaya yönelik becerileri kazandırmaya yönelik eğitimler verilmiyor hiç, bu eğitimler artırılmalı.” Ö7

“Lisansta verilen eğitimler daha uygulamaya dönük olmalı. Madem bireysel farklar bu kadar önemli, o zaman üniversitede de buna dönük eğitimler verilmeli. Öğrenciyi nasıl tanıyacağı, ona nasıl yaklaşacağı gerek lisans eğitiminde gerekse öğretmenlik sürecinde hizmet içi eğitimlerle alanında uzman kişilerce öğretilmeli.” Ö27

Yukarıda vurgulandığı üzere, bu alt temaya ilişkin görüş belirten öğretmenler çoğunlukla hizmet içi eğitimlerin uzman kişilerce verilmesinin verilen eğitimlerin faydalılığı açısından önem arz ettiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise hizmet içi eğitimlerin ilgi çekici hale getirilmesi, daha ciddiyetle yapılması ve bireysel farklılıklara yönelik daha çok eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, birkaç öğretmen de lisans ve hizmet içi eğitimlerin uygulamaya dönük olması, lisans eğitiminde farklı alanlarda tecrübe kazandırılması ve öğretmen eğitimi konusunda kurumlar arası iş birliği yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Özellikle lisans eğitimlerinde uygulama alanlarının daha fazla olması gerekiyor. Sadece bir dönem stajla biz ortamı neler olduğunu öğrenemiyoruz. Sadece bir okulda staj görmek yerine huzur evleri, rehabilitasyon merkezleri gibi kurumlarda da bulunmalı ve tecrübeler edinmemiz gerektiğini düşünüyorum.” Ö9

“Bize bireysel farklılıklara uygun eğitim yap diyorlar ama hiç bizim farklı çocuklar görmemize imkân sağlamadılar. Hiç şiddet eğilimli çocukların olduğu ortamlarda birebir eğitim görmedik. Neden eğitimler konferans salonunda oluyor ki, rehabilitasyon merkezlerinde, üstün yeteneklilerin olduğu okullarda yapılırsa birebir daha farklı çocuklar görmüş olmaz mıyız? Ama maalesef bizleri eğitim diye bir konferans salonuna 300-500 kişi dolduruyorlar sonra da slayttan okuyup gönderiyorlar.” Ö11

“Eğitimler sadece teorik olarak yapılıyor. Formaliteden, ciddiyetsiz bir şekilde yapılıyor. Biz öğrenciyi derse çekmek için türlü etkinlikler yapıyoruz, bence bizim için de durum böyle. Eğitimler seminerler de öğretmenler için cazip hale getirilmeli. Öğretmen bitse de gitsek gözüyle bakmamalı. Ayrıca eğitim sadece bakanlık istedi diye yapılmamalı.” Ö24

Yukarıda öğretmen görüşlerinde vurgulandığı üzere, öğretmenler lisans eğitiminde uygulamalı eğitimlerin daha çok önemsenmesi gerektiğini, staj gibi mesleğe hazırlık uygulamalarının birbirinden farklı yerlerde, daha çeşitli yetenek ve özelliklerde bireylerle karşılaşılması muhtemel kurumlarda yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra hizmet içinde yapılması planlanan seminer ve eğitimlerin daha ciddiyetle yapılması, bu eğitimlerin daha cazip ve ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tartışma

Öğretmenlerin yaklaşık olarak üçte birinin öğretimi farklılaştırmaya yönelik "öğrenciyi tanıma" kapsamında çoğunlukla gözlem yaptıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin de testler (kişilik, yetenek, düzey belirleme), görüşme, oyun gibi uygulamalar gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Thousand ve diğerleri (2015), öğrencileri tanımak amacıyla öğrenci dosyalarının incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra Chapman ve King (2014) öğrencileri gözlemleyerek onları tanımanın, dolayısıyla öğrencilerle

ilgili bilgileri yine öğrencilerden öğrenmenin onları tanımak açısından oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenciyi tanımada en çok gözlemden faydalanmaları olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Yine Chapman ve King'e (2014) göre aileler de öğrencileri tanımak açısından etkili bir bilgi kaynağıdır. Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenciyi tanımada aileden faydalanmamaları, veli katılımının/desteğinin az olması veya okul-aile işbirliğinin düşük olması ile açıklanabilir. Öğrenciyi tanımak öğretimi farklılaştırmada ilk ve en önemli adım olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle öğrenciyi tanıma etkinliklerinde kullanılan tekniklerin çok fazla farklılaşması öğrenci özelliklerine, öğretimin yapıldığı okul kademesine ve okul/sınıf fiziki olanaklarına bağlanabilir.

Öğretmenlerin, öğretimi farklılaştırmaya yönelik "öğretimi planlama" kapsamında bireysel farklılıklara uygun şekilde öğretimi planlarken çoğunlukla öğrencilerin hazırbulunuşluklarını göz önünde bulundurdukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bazı öğretmenlerin öğretimi planlarken BEP hazırlama, öğrencileri bireysel farklılıklara göre gruplama (öğrenme düzeyi, yaş vb.), ilgi çekici etkinlikler hazırlama, zaman, çoklu zekâ kuramına yönelik etkinlikler tasarlama ve öğrencilerin ilgileri gibi faktörleri göz önünde bulundurdukları sonucu elde edilmiştir. Alan yazında bu sonuçları destekleyecek bulgulara ulaşmak mümkündür. Nitekim Heacox (2002), öğretmenin öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk ve farklı öğrenme profillerine uygun bir şekilde öğrenmeyi farklılaştırması ve bu doğrultuda planlama yapması gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında Tomlinson (1999) da öğretmenin öğrencilerin farklı özelliklerine göre planlanan etkinlik ve uygulamalarla her öğrencinin eşit şekilde öğrenme fırsatlarından faydalanmasının mümkün olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Ayers (2008), benzer özelliklerdeki öğrencilerin aynı gruplarda olduğu esnek gruplamalarla süreci planlamanın her öğrencinin kendi seviyesinde bir öğrenme gerçekleştirmesini kolaylaştıracağını belirtmiştir. Burkett (2013) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırma planlamalarında en çok kullandığı yöntemler arasında esnek gruplamalar olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin yaptığı uygulamalar incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmaya yönelik planlama yaparken birbirinden farklı uygulamalar yaptıkları veya farklı değişkenleri dikkate aldıkları görülmektedir. Bu durum alanyazından hareketle farklılaştırılmış öğretime uygun şekilde planlama yapılması açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Uygulamaların bu kadar farklılaşmasını farklı sınıf düzeylerinde farklı uygulamalara ihtiyaç duyulmasına, bazı uygulamaların zorunluluktan (BEP) yapılmasına, öğretmenlerin yeterli, tecrübe, okul ya da sınıfın olanaklarından dolayı farklı özellikler göstermesine bağlamak mümkündür.

Öğretmenlerin, öğretimi farklılaştırmaya yönelik "öğretimi uygulama" kapsamında çoğunlukla görsel, işitsel materyal kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bazı öğretmenlerin aktif/yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlama, öğrencileri gruplama (öğrenme düzeyi, ilgi), bireysel etkinlikler uygulama, çoklu zekâ kuramının ilkelerini dikkate alma, drama/rol oynama ve düz anlatım gibi yöntemleri kullanma gibi uygulamalar işe koştukları

sonucuna varılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu sonuçları destekleyecek verilere ulaşmak mümkündür. Karadağ (2010), yaptığı çalışmasında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencinin bireysel farklılıkları dolayısıyla öğrenme farklılıkları göz önünde bulundurularak farklı yollar izlenmesi ve öğrencilere verilecek görevlerin de bu doğrultuda farklılaşması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Tomlinson ve diğerleri (2003), öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerinde farklı yöntem ve teknikleri işe koşmaları gerektiğini, bu sayede de daha farklı özelliklerdeki öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabileceklerini belirtmiştir. Thousand ve diğerleri (2015) de öğrencilerin sınıfta hem bireysel hem de işbirliğine dayalı etkinlikler yoluyla daha aktif katılım göstererek etkili öğrenmeler gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. Bunun yanında Gregory (2005), öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde materyalleri zenginleştirerek öğrencilerin daha çok duyusuna hitap etmenin birbirinden farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin daha etkili öğrenmesine olanak sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca Johnsen (2017), disiplinler arası ilişkiler kurmanın, Tomlinson ve diğerleri (2008) ise öğretme-öğrenme sürecinde farklı yaklaşımlar kullanmanın öğretimi daha etkili ve verimli farklılaştıracağı ve daha etkili bir öğrenme gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecinde farklılaştırılmış öğretime yönelik uygulamalarda öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak süreci düzenleme ve çeşitlendirme şüphesiz ki daha nitelikli bir öğrenmeyi sağlayacaktır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmaya yönelik çeşitli görsel/işitsel materyal kullanmaları ve farklı yöntem, teknik ve uygulamaları işe koşmaları bireysel farklılıkları dikkate almada olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin, öğretimi farklılaştırmaya yönelik "ölçme ve değerlendirme" kapsamında çoğunlukla ortak değerlendirme sınavlarına (sözlü, yazılı) başvurdukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, bazı öğretmenlerin de süreç değerlendirme (derse katılım, performans, davranış vb.) ve gözlem formlarından faydalandıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, alanyazındaki birçok çalışmada (Acat ve Uzunkol, 2010; Akın ve Uluman, 2010; Bal, 2009; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kartallıoğlu, 2005; Okur, 2008; Sağlam ve diğerleri, 2009) da öğretmenlerin daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yöneldikleri görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin farklılaştırılmış öğretimde olması gereken ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle kısmen örtüşmediği görülmektedir. Nitekim Tomlinson (2005), yaptığı çalışmasında sadece öğretme-öğrenme uygulamalarının değil, değerlendirmenin de öğrencilerin bireysel farklılığının göz önünde bulundurularak yapılması gerektiğini, buna göre öğrencilerin bireysel özelliklerinin takip edilmesi ve süreç değerlendirmesinin uygun olacağını belirtmiştir. Bu doğrultuda öğretmen-öğrenci görüşmelerinin, günlüklerin, anketlerin değerlendirme için yapılabilecek çalışmalar olabileceğini belirtmiştir. Bu durumda, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime uygun ölçme ve değerlendirme etkinliklerini büyük ölçüde gerçekleştirmediklerini söylemek mümkündür. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin bireysel farklılıklara göre değerlendirme yapmayı uğraştırıcı bulması, bu yönde bir değerlendirme yapacak yeterli bilgi, birikim ve tecrübeye sahip olmaması veya okul/sınıfın olanaklarının öğretmenleri ortak standart değerlendirme yapmaya sevk ettiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin, öğretimi farklılaştırmaya yönelik uygulamaları hakkındaki görüşleri incelendiğinde; her ne kadar öğretmenler öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, öğretimi uygulama, ölçme ve değerlendirmede öğretimi farklılaştırmaya yönelik çeşitli etkinlikler yapsa da öğretmenlerin sınıftaki tüm farklılıklara göre öğretimi farklılaştırmalarının mümkün olmadığı, fakat özellikle dezavantajlı öğrenciler (öğrenme güçlüğü olan, özel gereksinimli, BEP'li öğrenciler vb.) için düzenleme yaptıkları veya daha çok öğrenme düzeyi, öğrenme hızı, ilgi gibi faktörleri dikkate alarak sınıftaki öğrencileri iki veya üç grup olarak düşünüp öğretimi farklılaştırdıkları (kısmen esnek gruplamalar yaptıkları) sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde; sınıftaki bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak sürecin farklılaştırılması gerektiği (Heacox, 2002), farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrenciler için esnek seviye gruplarının oluşturulması gerektiği (Ayers, 2008; Tomlinson, 2005) belirtilmektedir. Benzer şekilde, Burkett (2013) de öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmada en çok kullandığı yöntemler arasında esnek gruplamalar olduğuna vurgu yapmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmenlerin öğretimin tüm öğrencileri kapsayacak şekilde farklılaştırılmasını mümkün görmemelerini; okul ya da sınıfın olanak veya fiziksel yetersizliği, sınıf mevcudu, aile ve sosyal çevre, meslektaşlarla işbirliği, programın yapısı, öğretmen eğitimi ve öğretmenin bilgi, birikim veya tecrübe eksikliği gibi öğretimi farklılaştırmayı güçleştiren faktörlerle açıklamak mümkündür. Öğretmenlerin özellikle dezavantajlı öğrenciler (öğrenme güçlüğü olan, özel gereksinimli, BEP'li öğrenciler vb.) için farklı bir uygulamaya gitmesi ise bu öğrencilerin sınıftaki diğer öğrencilerden belirgin ve keskin farklar göstermesinden ve sayıca çok az olduğundan dolayı öğretmenin öğrenciyle bireysel ilgilenmek istemesiyle açıklanabilir. Ayrıca, kanuni zorunluluktan dolayı bu öğrencilerin aynı sınıfta bulunan diğer öğrencilerden öğretim uygulamaları ve değerlendirme boyutlarında farklılaştırılması gerektiği veya okulda bulunan rehber öğretmenlerinin de bu öğrencilere yönelik hassasiyetleri ile açıklamak mümkündür.

Bu araştırmada görüşme yapılan öğretmenler öğretimin farklılaştırılmasına yönelik; teknolojik altyapı ve materyal eksikliğinin giderilmesi, bölgesel koşullara göre esnek programların geliştirilmesi, ailelere yönelik eğitimlerin verilmesi, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin alanında uzman kişilerce verilmesi gibi çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin önerilerinden ve bu araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Araştırma kapsamında öğretmenlerin çeşitli sebeplerden dolayı sınıftaki tüm farklılıkları dikkate alarak öğretimi farklılaştırmasının mümkün olmadığı belirlenmiştir. Bu durumda eğer sınıf mevcudu imkân veriyorsa öğretmenlerin öğrenciler ile bireysel olarak ilgilenmesi ve eğitim ihtiyaçlarının bu şekilde karşılanması, sınıf mevcudunun kalabalık olduğu sınıflarda birbirine benzer ya da yakın özelliklerdeki öğrencilerin gruplandırılarak esnek gruplama yöntemiyle, ya da birçok farklı özelliği barındıran farklı yöntem, teknik ve etkinliklerle sınıftaki farklı özelliklerdeki çocukların etkinliklere katılmasının sağlanması önerilebilir.

- Bu araştırmada öğretmenlerin yaptığı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin farklılaştırılmış öğretimde olması gereken ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle kısmen örtüşmediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ölçme ve değerlendirmenin bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak yapılması ve buna göre görüşme, günlük, portfolyo, değerlendirme anketleri gibi süreç değerlendirmesini de içeren alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması önerilebilir.
- Bu araştırma veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını sınıflarında ne düzeyde uyguladıklarına yönelik gözlem vb. veri toplama araçları kullanılarak araştırmalar yapılabilir. Sınıf ortamlarında farklılaştırılmış öğretim stratejilerinin uygulanarak öğretimin niteliğinin artırılmasına ilişkin eylem araştırmaları yapılabilir. Ayrıca, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını daha geniş örneklemeler üzerinde belirlemeye yönelik nicel araştırmalar yapılabilir.

Etik Kurul İzin Beyanı

Bu araştırmanın Etik Kurul İzni, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu'nun 16/09/2020 tarih ve 61175 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Bu araştırmada yer alan katılımcıların bilgilendirilmiş gönüllü onam beyanları alınmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Araştırmacı Katkı Beyanı

Çalışmada yer alan yazarlar eşit katkı sağlamışlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından SYL-2019-8154 nolu proje olarak desteklenmiştir.

Kaynakça

- Acat, M. B, ve E. Uzunkol, (2010). İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 337-356.
- Akça Üşenti, Ü. (2014). Farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerdeki bilişsel beceri ve başarı durumlarına etkisi. *International Journal of Social Science Research*, 2(2).
- Akıllı, M., Keskin, H. K., ve Ay, ř. (2017). Farklılaştırılmış fen deneylerini değerlendirme sürecinin öğrencilerin fene karşı tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 51-56.

- Akın, Ç., ve M. Uluman, (2010). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri (Tunceli ili örneği). *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ, 857-861.
- Atalay, Z. Ö. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 339-358.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M., ve Balıkcıoğlu, S. (2009). Şiir bilgisi konusu için tasarlanmış farklılaştırılmış sınıf ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel ve duyuşsal değişimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1043-1084.
- Ayers, D. J. (2008). *The effect of teacher attitudes on differentiated instruction in two rural elementary schools in Monroe county Georgia*: Unpublished disseertation. ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. (UMI No: 3297933).
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Belç, Y., ve Avcı, S., (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji: Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 109-126.
- Boak, G. (1998). *A complete guide to learning contracts*. Gower Publishing, Ltd.
- Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice*. Oklahoma State University: Unpublished disseertation.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chapman, C., & King, R. (2003). *Differentiated instructional strategies for reading in the content areas*. California: Carwin Pres, Inc.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (çev. Ed. Ahmet AYPAY). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çam, Ş. S., ve Acat, M. B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 96-120.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Stenhouse Publishers.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Yayınlanmamış doktora tezi.

- Erdoğan, S. C., ve Kahveci, N. G. (2015). Farklılaştırılmış fen ve teknoloji öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin tutumlarına etkisi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 191-207.
- Gelbal, S., ve H. Kelecioğlu, (2007). Ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin görüşler. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*, 542-547, Bakü.
- Gregory, G. H. (2005). *Differentiating instruction with style*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Griful-Freixenet, J., Vantieghem, W., Gheysens, E., & Struyven, K. (2020). Connecting beliefs, noticing and differentiated teaching practices: A study among pre-service teachers and teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Güçlüer, E., ve Kesercioğlu, T. (2012). Fen ve Teknoloji eğitiminde farklılaştırılmış öğretim ile desteklenmiş fen öğretiminin öğrenci başarısına etkisi üzerine bir araştırma. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.
- Gürol, M., ve Demir, S. (2017). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı puanlarına, öğrenme yaklaşımlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 121-136.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Co.
- Jarvinen, H. M. (2011). Using the storyline to teach second languages to immigrant learners: Finnish as a second language as an example.
- Johnsen, S. K. (2017). How to differentiate in today's schools. *Gifted Child Today*, 40(3), 129-129.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Karaduman, G. B. (2010). Üstün yetenekli öğrenciler için uygulanan farklılaştırılmış matematik eğitim programları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-12.
- Kartallıoğlu, F. (2005). *Yeni ilköğretim programlarının uygulandığı pilot okullardaki öğretmenlerin yeni program ve pilot çalışmalar hakkındaki görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kozikoğlu, İ., ve Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74.
- Melesse, T. (2015). Differentiated instruction: Perceptions, practices and challenges of primary school teachers. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4(3), 253-264.
- Mengistie, S. M. (2020). Primary school teachers' knowledge, attitude and practice of differentiated instruction. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 98-114.

- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Mutlu, N., ve Öztürk, M. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen alguları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402.
- Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerin belirlenmesi*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi
- Oliva, P., F. (2005). *Developing the curriculum*. ABD: Pearson.
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Pozas, M., Letzel, V., ve Schneider, C. (2020). Teachers and differentiated instruction: exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 217-230.
- Sağlam, D. (2016). *Ters-yüz sınıf modelinin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Salar, R., ve Turgut, Ü. (2015). Fizik öğretmen adaylarına farklılaştırılmış öğretimin uygulanması: Ajandalar. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 682-695.
- Senemoğlu, N. (1994). Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik*, 81.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Smutny, J. F., & Fremd, S. E. (2004). *Differentiating for the young child: teaching strategies across the content areas (K-3)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Sprenger, M. B. (2008). *Differentiation through learning styles and memory*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tan, I. G. C., Sharan, S., & Lee, C. K. E. (2006). *Group investigation and student learning: An experiment in Singapore schools*. Marshall Cavendish Academic.

- Taş, F., ve Sırmacı, N. (2013). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336-351.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2015). *Differentiating instruction: Planning for universal design and teaching for college and career readiness*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tomlinson, C. A. (1995). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39, 77-87.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. USA, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary change in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiating in practice guide for differentiating curriculum: Grades K-5*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik alguları, bilişüstü becerileri ve akademik başarıların etkisinin incelenmesi*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Yabaş, D., ve Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik alguları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.

- Yenmez, A. A., ve Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zoraloğlu, S., ve Şahin, A. E. (2022). Bir sınıf öğretmenin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir uygulamaları. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 834-854.