



MJER / AEAD

Mediterranean Journal of Educational Research

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi

Volume 17 Issue 46, December 2023

mjer.inased.org

Owner

Educational Research Association

Publisher

International Association of Educators

www.inased.org

Editor

Prof. Dr. Salih Zeki Genç

Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Editorial Review Board

Bertram Chip Bruce <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Bünyamin Bacak <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
Peggy Placier <i>University of Missouri-Columbia, USA</i>	Yang Changyong <i>Southwest China Normal University China</i>
Nezahat Güçlü <i>Gazi University, Turkey</i>	Sharon Tettegah <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Fernando Galindo <i>Universidad Mayor de San Simón, Bolivia</i>	Susan Matoba Adler <i>University of Hawaii, USA</i>
Carol Gilles <i>University of Missouri-Columbia, USA</i>	Julie Matthews <i>University of the Sunshine Coast, Australia</i>
Cushla Kapitzke <i>Queensland University of Technology, Australia</i>	Catalina Ulrich <i>Universitatea din Bucuresti, Romania</i>
Rauf Yıldız <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>	Juny Montoya <i>Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia</i>
Kwok Keung HO <i>Lingnan University, Hong Kong</i>	Ayşe Ottekin Demirbolat <i>Gazi University, Turkey</i>
Sara Salloum <i>Long Island University, USA</i>	Catherine D Hunter <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
CHAN, Raymond M C <i>Hong Kong Baptist University</i>	Ismail Sahin <i>Selcuk University, Turkey</i>
Mustafa Ulusoy <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Winston Jumba Akala <i>Catholic University of Eastern Africa, Kenya</i>
Mehmet Acikalın <i>Istanbul University, Turkey</i>	Pragasit Sitthitikul <i>Walailak University, Thailand</i>
Funda Savasci <i>Istanbul University, Turkey</i>	Luisa Rosu <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Çaglar Yildiz <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Sheila L. Macrine <i>Montclair State University, USA</i>
Ihsan Seyit Ertem <i>Gazi University, Turkey</i>	Raul Alberto Mora Velez <i>University of Pontificia Bolivariana, Columbia</i>
Van-Anthoney Hall <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Salim Razi <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
Pauline Sameshima <i>Washington State University</i>	Bongani Bantwini <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Young-Kyung Min <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>	Martina Riedler <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>
Erdal Toprakci <i>Ege University, Turkey</i>	Mustafa Tuncay Saritas <i>Balikesir University, Turkey</i>
Ali Ekber Sahin <i>Hacettepe University, Turkey</i>	Hye-Young Park <i>University of Illinois at Urbana-Champaign, USA</i>
Fatih Kana <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>	John L. Pecore <i>University of West Florida</i>
Levent Cetinkaya <i>Turkish Educational Research Association</i>	

Asistant Editor

Ulaş Yabanova
Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey

Table of Contents

Page 01

İş Arama Aktivitesi İçin Algılanan Sosyal Destek Ölçeği: Bir Ölçek Uyarlama alışması
Dünya Baz

Page 19

Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Yeterlilik Algılarının
İncelenmesi
Tuncay Canbulat, Elif Ilhan, Hülya Hamurcu

Page 37

Dijital Eğitim Platformlarının Eğitim Yönetimine Etkisine Dair Okul Yöneticilerinin Görüşleri
*Osman Uzun, Selahattin Meriç, Mehmet Tepe, Ahmet Kaya, Mehmet oba , Ahmet Karaçalı, Ahmet
Tepe, Osman Almaz, Hüseyin Tuncer, Halil Yücel*

Ismail Buğdaycıl

İş Arama Aktivitesi İçin Algılanan Sosyal Destek Ölçeği: Bir Ölçek Uyarlama alışması

*Dünya Baz*¹

Özet: Bu araştırmada Rife ve Belcher (1993) tarafından geliştirilen İş Arama Aktivitesi için Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin (İAA-ASDÖ) Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle ölçek maddelerinin Türkçe evirisi ve ardından İngilizce geri çevirisi yapılmıştır. Ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği hususunda uzman görüşüne başvurulmuş ve aynı zamanda bir grup lisans öğrencisinden geribildirim alınmıştır. Yapılan düzeltmeler sonucunda oluşturulan ölçek formu 19-50 yaş aralığında bulunan ve en az üç aydır iş aramakta olduğunu bildiren 281 katılımcıya uygulanmıştır. Veriler üzerinde ilk olarak doğrulamalı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve yapılan analizler sonucunda kabul edilebilir uyum iyiliği indekslerine ulaşılarak ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. İkinci olarak iş arama faaliyetlerine ilişkin algılanan sosyal desteğin cinsiyetler açısından benzer bir yapı gösterip göstermediğini belirlemek için çoklu-grup DFA gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçme aracına ilişkin kısmi ölçüm değişmezliğinin sağlandığını göstermiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında ayrıca İAA-ASDÖ puanlarının, aktif iş arama davranışları ve iş bulma kaygısı ile ilişkisi yapısal eşitlik modellemesi yoluyla test edilmiş ve modelin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu belirlenmiştir. Son olarak yapılan ölçümün iç tutarlılık analizi kapsamında Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve .88 düzeyinde güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, İAA-ASDÖ'nün Türkiye kültüründe yeterli psikometrik özelliklere sahip bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: İş arama, iş arama davranışları, algılanan sosyal destek.

Geliş Tarihi: 07.10.2023 – **Kabul Tarihi:** 15.12.2023 – **Yayın Tarihi:** 30.12.2023

DOI: 10.29329/mjer.2023.640.1

PERCEIVED SOCIAL SUPPORT FOR JOB SEARCH ACTIVITY SCALE: A STUDY OF SCALE ADAPTATION

Abstract: In this study, it was aimed to adapt the Perceived Social Support for Job Search Activity Scale (PSS-JSAS) developed by Rife and Belcher (1993) into Turkish. For this purpose, firstly the Turkish translation of the scale items and then the English back translation were made. Expert opinion was sought on the clarity of the scale items and feedback was received from a group of undergraduate students at the same time. The scale form, which was created as a result of the corrections, was applied to 281 participants who were between the ages of 19-50 and who reported that they had been looking for a job for at least three months. Firstly, confirmatory factor analysis (CFA) was performed on the data, and as a result of the analysis, acceptable goodness-of-fit indices were reached and the single-factor structure of the scale was confirmed. Secondly, multi-group CFA was conducted to determine

¹ **Dünya Baz**, Assist. Prof. Dr., Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Giresun Üniversitesi

whether the perceived social support for job search activities showed a similar structure in terms of genders. The results showed that partial measurement invariance was provided across gender. Within the scope of the validity study of the scale, the relationship of PSS-JSAS scores with active job search behaviors and job search anxiety was tested through structural equation modeling and it was determined that the model had acceptable fit indices. Finally, the Cronbach Alpha coefficient was calculated within the scope of the internal consistency analysis of the measurement and it was determined that it had a reliability level of .88. These results showed that PSS-JSAS is a measurement tool with adequate psychometric properties in Turkish culture.

Keywords: Job search, job search behavior, perceived social support.

GİRİŞ

Günümüzde artan eğitim imkânlarına karşın çalışma dünyasının giderek karmaşık ve stresli bir hâle dönüşmesi ve artan işsizlik oranları bireylerin iş arama sürecini zorlu bir deneyime dönüştürmektedir (Stremersch vd., 2021). Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) verilerine göre 2022 yılında 15 yaş ve üzerindeki bireylere ait işsizlik oranı dünya genelinde %5.8, Avrupa'da %6.3 iken, Türkiye'de bu oran %10 olarak belirlenmiştir. Bu oranın 2023 yılında Türkiye'de %9.9 olacağı tahmin edilmektedir (ILO, 2022). Sözkonusu veriler dünyadaki ve Avrupa ülkelerindeki işsizlik oranlarına kıyasla Türkiye'de yüksek bir işsizlik oranının bulunduğuna işaret etmektedir. Bu durum Türkiye'de iş arayan bireylerin iş bulma konusunda dezavantajlı bir konumda olmalarına yol açabilmektedir. Öte yandan yapılan araştırmalar, yüksek işsizlik oranlarına karşın iş aramaya devam etmenin, insanların iş bulma ve istihdam edilme konusundaki umutlarını sürdürebilmelerini sağlayan koruyucu bir faktör olduğundan söz etmektedir (Lim vd., 2016; van Hooft vd., 2021).

İş arama en genel anlamda potansiyel iş fırsatları hakkında bilgi toplama, seçenekleri değerlendirme ve iş alternatifleri oluşturma ve bu alternatifler arasından bir iş seçmeyi ifade eden bir süreçtir (Barber vd., 1994). Bu nedenle iş arama sürecinde bireylerin sergilediği davranışların önemli bir rolü bulunmaktadır. Blau (1993, 1994), iş arama davranışlarını genel iş arama faaliyetlerinin yoğunluğu olarak kavramsallaştırmıştır ve hazırlayıcı iş arama davranışı ve aktif iş arama davranışı adını verdiği iki farklı iş arama yoğunluğu ölçüsü geliştirmiştir. Aktif iş arama, özgeçmiş gönderme ve olası işverenlerle görüşmeler yapma gibi davranışları içine alan, bireylerin iş arama ile ilgili hazırlıklarını uygulamaya geçirdikleri süreci ifade eder. Yapılan bir metaanaliz çalışması, iş arama sürecinde bulunan bireylerin sergiledikleri iş arama davranışları arasında özellikle aktif iş arama yoğunluğunun, istihdam başarısını anlamlı bir biçimde öngördüğünü ortaya çıkarmıştır (van Hooft vd., 2021). Dolayısıyla iş arama sürecinde sergilenen aktif davranışlar, başarılı bir istihdamın önemli bir göstergesi olmaktadır.

Çeşitli kesimlerdeki bireylerin ilgi alanına girebilecek bir konu olan iş arama denildiğinde ilk aklı gelen gruplar arasında okuldan işe geçiş sürecindeki üniversite mezunları, çeşitli nedenlerle iş kaybı yaşayanlar veya işini değiştirmeyi düşünen bireyler gelmektedir. Bu bireylerin her birinin aslında kariyer geçiş sürecinde buldukları görülebilmektedir. Bu süreçte bireyin iş bulma süresinin zaman

aldığı durumlar, uzun bir işsizlik deneyimine yol açabilmektedir. İşsizliğin beraberinde getirdiği güvencesizlik, finansal kaygılar ve belirsizlik ise iş arayan bireylerin kendilerini iş bulma konusunda çaresiz hissetmelerine yol açabilmektedir (Song vd., 2009; Wanberg vd., 2010). Bunun nedeni işsizliğin, kaygı, depresyon, fiziksel sağlığın bozulması gibi tepkilere neden olan oldukça stresli bir deneyim olarak tasvir edilmesi ile ilişkilidir (McKee-Ryan vd., 2005).

İşsizlik, kimi durumlarda oldukça yoğun bir iş arama sürecini beraberinde getirmekte ve bu süreçteki olumsuz deneyimler iş bulma kaygısı yaratabilmektedir. İş bulma kaygısı, iş dünyasında karşı karşıya kalınan zorlu durumlar (ayrımcılık vs.) ile mücadelede bireylerin kendilerini çaresiz bir konumda hissetmeleri ile ilişkilendirilen bir yapı olarak kavramsallaştırılır (Demir, 2016). Söz konusu bu kaygılar nedeniyle işsiz bireyler, çalışanlara kıyasla daha düşük psikolojik ve öznel iyoluşa sahip olma eğilimindedirler (McKee-Ryan vd., 2005). Bu nedenle iş arama davranışları, çalışan kimliğini geri kazanabilmek için umut aşılması bakımından işsiz bireylerin iyoluşlarını sürdürmede koruyucu bir faktör olarak ele alınabilir.

İş arama davranışlarının iş bulmanın temel belirleyicileri arasında yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda iş arama davranışlarının yordayıcılarının belirlenmesi önemli bir hale gelmektedir (Kanfer vd., 2001). Yapılan araştırmalar iş arama sürecinde bireysel faktörlerin rolünün daha fazla incelendiğini (Baay vd., 2014; Liu vd., 2014; Van Hooft vd., 2005) buna karşın çevresel faktörler (sosyal destek vs.) üzerinde daha az durulduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan işsizlik sürecinin negatif etkileri ile başa çıkabilmede ve bu süreçteki iş arama çabalarının devam etmesinde sosyal desteğin önemli bir işlevinin bulunduğundan söz edilmektedir (Kanfer vd., 2001; Mehta vd., 2022). Sosyal desteğin önemine karşın iş arama literatüründe iş arayan bireylerin sahip olduğu sosyal destek sistemlerine yönelik araştırmaların sayıca azınlıkta kaldığı görülmektedir. Bu durum Teye-Kwadjo'ya (2021) göre iş arayan bireylerin karşı karşıya kaldıkları olumsuzlukların nasıl üstesinden geldiğine yönelik bilgilerimizin sınırlanmasına yol açmaktadır.

Sosyal destek, olumsuz yaşam olayları karşısında bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlığını koruyabilmelerini sağlayan kişilerarası ilişkileri ve sosyal etkileşimleri içerir (Feeney ve Collins, 2015). Sosyal desteğin iş arama sürecindeki pozitif etkileri, Kariyer Öz-Yönetim Modeli'ni iş arama davranışları açısından test eden Lim ve diğerleri (2016) tarafından açıklanmıştır. Onlara göre sosyal destek, bireyi iş arama yönünde teşvik eden bir role sahip olmaktadır. Benzer bir biçimde Mehta ve diğerleri (2022) sosyal desteğin, iş aramaya yönelik olumlu bir tutum meydana getirdiğinden söz etmektedir. Bu sayede iş arama sürecinde yüksek bir sosyal destek algısına sahip olan bireylerin aktif iş arama davranışlarında artış gözlenmektedir. Ayrıca sosyal destek, iş arayan bireylerin üstlendiği iş arama yükünün paylaşılmasını ve iş arama sürecinde karşılaşılabilecek olumsuz sonuçların azaltılmasını sağlayan bir işleve de sahip olmaktadır. Sözü edilen araştırmaların sonuçlarından hareketle bu

araştırmada iş arama sürecinde algılanan sosyal desteğin, aktif iş arama davranışları ile pozitif yönde ilişkili olması beklenmiştir.

Öte yandan alanyazında yer alan araştırmalar sosyal destek ile kaygı arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğunu göstermektedir (Beehr ve McGrath, 1992; Özmete ve Pak, 2020). Bununla birlikte iş arayan bireyler açısından düşünöldüğünde kaygı duygusunun büyük oranda iş arama aktiviteleri ile ilişkili olduğu görölmektedir. İş arama kaygısı olarak adlandırılan bu durum istihdam yetersizliği, çaresizlik, ayrımcılık, deneyimsizlik ve kişisel yeterlik gibi çeşitli boyutlardan oluşan bir yapı olarak kavramsallaştırılmaktadır (Demir, 2016). Yapılan araştırmalar çevrelerinden yeterli sosyal destek alabilmeleri durumunda iş arayan bireylerin, iş aramaya yönelik çaresizlik hislerinden sıyrılabildiğinden ve böylelikle iş bulma motivasyonlarında artış yaşandığından (Mehta vd., 2022) ve kariyerleri ile ilişkili kaygılarının azaldığından söz etmektedir (Feeney ve Collins, 2015; Kautish vd., 2021). Bu araştırmada iş arama kaygısının çaresizlik ve ayrımcılık alt boyutları ele alınmış ve algılanan sosyal destek ile çaresizlik ve ayrımcılık arasında negatif yönlü bir ilişki olması beklenmiştir.

Buraya kadar sözü edilenlerden hareketle iş arayan bireylerin algıladığı sosyal desteğin Türkiye kültüründe çeşitli açılardan önemli bir husus olarak ortaya çıktığı söylenebilir. İlk olarak kolektivizme daha yakın bir eğilimi olan Türkiye kültüründe birliktelik duygusu ve aile etkisi bireylerin kariyer gelişimleri üzerindeki etkisini sürdürmeye devam etmektedir (Koçakoğlu ve Yalçın, 2020). İkinci olarak Türkiye alışma çağındaki nüfusa ait işsizlik oranı yüksek bir öлке konumundadır. Son dönemlerde gitgide artan işsizlik oranları, bireylerin kendisi için olduğu kadar aileleri açısından da endişe vericidir. Tüm bu nedenlerle Türkiye kültüründe iş arama sürecinde sosyal desteğin rolünü incelemek önemli görölmektedir. Alanyazında bireylerin algıladığı genel sosyal desteği ölçmeye yönelik çeşitli ölçme araçları (Eker vd., 2001; Yıldırım, 2004) bulunmakla birlikte iş arama faaliyetlerine yönelik sosyal desteğe ilişkin spesifik bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada İş Arama Aktivitesi için Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin (İAA-ASDÖ) Türkçe'ye uyarlanması hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında ayrıca Türkiye'deki iş arayan yetişkinlerin algıladığı sosyal desteğin, aktif iş arama davranışları, çaresizlik ve ayrımcılık ile ilişkisi test edilmiştir.

İAA-ASDÖ, Rife ve Belcher (1993) tarafından iş arama sürecinde algılanan sosyal desteği ölçmek amacıyla Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 50 yaş ve üzerindeki işsiz bireylerle yürütölen bir araştırma sonucunda geliştirilmiştir. Bununla birlikte ölçeğin Hindistan (Mehta vd., 2022) ve Gana kültüründeki (Teye-Kwadjo, 2021) üniversite öğrencileri için yapılan uyarlama çalışmalarında da yeterli psikometrik özelliklere ulaşıldığı görölmektedir. Dolayısıyla alanyazında ölçme aracının farklı yaş grupları açısından kullanımının test edildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar algılanan sosyal desteğin cinsiyetler arasında sıklıkla farklılaştığını ortaya koymaktadır (Canty-Mitchell ve Zimet, 2000; Day ve Livingstone, 2003; Matud vd., 2003). Bu nedenle sosyal destek algısının cinsiyet açısından karşılaştırılabilmesi için farklı cinsiyetlerdeki bireylerin bu kavramı benzer bir biçimde

yorumlayıp yorumlamadıklarının anlaşılması önem taşımaktadır (Laksmi vd., 2020). Öte yandan Pulido-Martos ve diğeri (2020) psikolojik özelliklere ait gizil yapıların cinsiyete göre ölçüm değişmezliğinin sağlanamaması durumunda cinsiyet açısından yapılan karşılaştırmalarda ortaya çıkabilecek olası önyargılara dikkat çekmektedir. Benzer gerekçelerle Mehta ve diğeri (2022) ve Teye-Kwadjo (2021) tarafından gerçekleştirilen İAA-ASDÖ'nün uyarlama çalışmalarında cinsiyete göre ölçüm değişmezliğinin test edildiği görülmektedir. Bu bakımdan iş arama aktivitesi için algılanan sosyal desteğın cinsiyete göre ölçüm değişmezliğinin bu araştırma kapsamında da test edilmesi önemli görülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada İAA-ASDÖ'nün Türkçe uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ve hipotez testi gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra ölçme aracından elde edilen puanların cinsiyet açısından aynı yapıyı arz edip etmediğinin anlaşılabilmesi için ölçüm değişmezliği test edilmiştir. Son olarak yapılan ölçümün güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların özellikleri, ölçme araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada Türkiye'nin çeşitli illerinde yaşayan ve en az üç aydır iş aramakta olduğunu bildiren 281 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların yaş grubu 19 ile 50 arasında değişim göstermekle birlikte yaş ortalaması 25'tir. Katılımcıların demografik özelliklerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	%71
	Erkek	%29
Yaş	19-25 yaş grubu	%65
	26-39 yaş grubu	%34
	40-50 yaş grubu	%1
Eğitim Düzeyi	Önlisans	%20
	Lisans	%74
	Lisansüstü	%6
Yaşanılan Yer	Büyük ölçekli iller (büyükşehir belediyesi olan)	%67
	Diğeri iller (büyükşehir belediyesi olmayan)	%33
İş Arama Nedeni	Çeşitli nedenlerle işinden ayrılma	%47
	İlk işini arama (yeni mezunlar)	%26
	Diğeri nedenler (geçici işler vs.)	%19
	Yeni bir iş arama (mevcut işinden memnun olmayanlar)	%8

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların %71’i kadındır. Katılımcıların büyük bir bölümü lisans mezunu (%74), büyük ölçekli illerde yaşayan (%67) ve çeşitli nedenlerle işinden ayrılmış olup yeni bir iş arayan (%47) bireylerden oluşmaktadır.

Ölçme Araçları

İş Arama Aktivitesi için Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (İAA-ASDÖ): İAA-ASDÖ, Rife ve Belcher (1993) tarafından iş arayan bireylerin iş arama faaliyetlerine ilişkin algıladığı desteğin kalitesini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 5’li likert tipinde (5-Kesinlikle Katılıyorum ve 1-Kesinlikle Katılmıyorum) olan bu ölçek sekiz maddeden (iki adet ters madde) ve tek boyuttan oluşmaktadır. Rife ve Belcher’in araştırmasında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .84 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada Cronbach alfa düzeyi .88 olarak hesaplanmıştır.

İş Arama Aktivitesi için Algılanan Sosyal Destek Ölçeği’nin çeviri çalışması

Öncelikle ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması için Dr. Rife’den izin alınmıştır. Ölçeğin, orijinal dili olan İngilizce’den Türkçe’ye çevirisi İngilizce’yi iyi düzeyde bilen iki alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Yapılan çeviriler araştırmacı tarafından incelenmiş ve ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Ardından araştırmacı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında öğrenim gören 3. sınıf öğrencilerinden ölçeğin Türkçe versiyonuna ilişkin geribildirim almış ve ölçek maddelerinin öğrenciler tarafından yeterince anlaşılır olduğunu gözlemlemiştir. Son aşamada ölçeğin hazırlanan Türkçe versiyonu, bir dil uzmanı tarafından İngilizce’ye geri çevrilmiştir. İngilizce geri çevirisi yapılan versiyonu Dr. Rife’ye e-posta yoluyla iletilerek ölçek maddeleri hakkında görüşü alınmıştır. Dr. Rife tarafından gönderilen geribildirimde ölçek maddelerinin çevirisinin uygun olduğu ancak sekizinci maddede “benim” isim ifadesine yer verilmesinin daha uygun olacağı belirtilmiştir. Alınan geribildirim doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğin Türkçe çevirisi tamamlanmıştır. Ölçeğin Türkçe çevirisinin tamamlanmasının ardından bir alan uzmanından ölçeğin 19-50 yaş grubu arasındaki bireylere yönelik uyarlanabileceğine ilişkin görüşü alınmıştır.

İş Arama Davranışı Ölçeği (İADÖ): Blau (1993) tarafından iş arama hazırlığı ve aktif iş arama davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek, 16 maddeden ve iki alt boyuttan (hazırlık niteliğinde iş arama davranışı ve aktif iş arama davranışı) oluşmaktadır. 5’li likert tipindedir (5- On veya daha fazla, 1-Sıfır kez). Bu ölçek Saks ve Ashfort (2000) tarafından revize edilmiştir. Ölçeğin revize edilen bu versiyonunun Türkçe uyarlaması Başbuğ (2008) tarafından yapılmış ve ölçeğin iki faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve İADÖ için güvenilirlik düzeyi .60, aktif iş arama davranışı (AİAD) alt boyutu için .82 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin AİAD alt boyutu kullanılmış ve Cronbach alfa katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

İş Bulma Kaygısı Ölçeği (İBKÖ): Üniversite mezunlarının iş bulma kaygılarını ölçmek amacıyla Demir (2016) tarafından geliştirilen bu ölçek 21 maddeden ve beş alt boyuttan (istihdam yetersizliği, çaresizlik, ayrımcılık, deneyimsizlik ve kişisel yeterlik) oluşmaktadır. Ölçek, 5’li likert tipindedir (5-Kesinlikle Katılıyorum, 1-Kesinlikle Katılmıyorum). Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa değeri .52 ile .83 arasında değişim göstermiştir ve ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa değeri .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları yakından incelendiğinde bazı alt boyutların, üniversiteden yeni mezun olan bireylerin iş bulma kaygıları ile daha fazla ilişkili olduğu gözlenmiştir. Öte yandan bu araştırmanın örnekleminde üniversiteden yeni mezun olan bireylerin yanı sıra iş tecrübesi bulunan ve çeşitli nedenlerle yeni bir iş arayan bireyler de yer aldığından, ölçeğin alt boyutları arasından çaresizlik ve ayrımcılık alt boyutlarının kullanılması tercih edilmiştir. Bu çalışmada Cronbach alfa değerleri çaresizlik için .82, ayrımcılık için .78 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların yaş, cinsiyet, yaşadığı şehir, iş arama nedeni ve süresi ile ilgili bilgilerini içeren bu form araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı, bu çalışmayı yürütülebilme amacıyla öncelikle Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu’na başvurmuş ve 06.07.2022 tarih ve 24/3 sayılı etik kurul kararı sonucunda gerekli izinleri almıştır. Ardından üniversite mezunu iş arayan bireylere çeşitli sosyal medya grupları aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırmanın amacı açıklandıktan sonra gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden bireyler ölçekleri yanıtlamıştır. Ayrıca araştırmaya katılan bireylerden, iş arayan tanıdıklarına bu araştırmayı duyurmaları istenmiştir. Veriler, 04.11.2022-29.12.2022 tarihleri arasında Google form aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS (v.21.0) ve AMOS (v.22.0) kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmede ilk olarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında aynı zamanda cinsiyete göre ölçüm değişmezliği dört aşamada biçim değişmezliği (configural invariance), metrik değişmezlik (metric invariance), ölçek değişmezliği (scalar invariance) hata varyanslarının değişmezliği (residual invariance) yoluyla test edilmiştir (Milfont ve Fischer, 2010). Ayrıca ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin gerçekleştirilen hipotez testi kapsamında iş arama faaliyetlerine ilişkin algılanan sosyal destek ile aktif iş arama davranışları, çaresizlik ve ayrımcılık arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellenmesi yoluyla incelenmiştir. Son olarak yapılan ölçümün güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Model uyum indekslerinin yorumlanmasında Tablo 2’de yer verilen değerler temel alınmıştır (Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel vd., 2003).

Tablo 2: Model Uyum İndeksleri

Model uyum düzeyi	χ^2/df	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
-------------------	-------------	-----	------	-----	-------

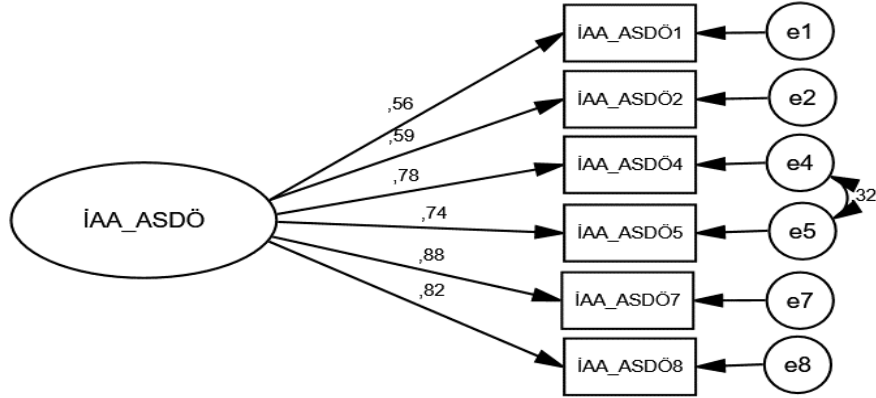
Kabul edilebilir uyum düzeyi	≤ 3	$\geq .90$	$\geq .85$	$\geq .95$	$\leq .10$
Mükemmel uyum düzeyi	≤ 2	$\geq .95$	$\geq .90$	$\geq .97$	$\leq .05$

Verilerin analizine geçmeden önce kayıp veri analizi gerçekleştirilmiş ve veri setinde herhangi bir kayıp veriye rastlanmamıştır. Ardından değişkenlerin dağılımının normalliği test edilmiş ve tüm değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum değişkenlerin dağılımının, normal dağılımdan anlamlı ölçüde farklılaşmadığını göstermiştir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 63). Veri setinde uç değer olup olmadığını belirlemek amacıyla tek değişkenli ve çok değişkenli uç değer analizi gerçekleştirilmiştir. Tek değişkenli uç değer analizi için değişkenlere ait grafikler ve standardize edilmiş Z değerleri incelenmiştir; çok değişkenli uç değer analizi için ise Mahalanobis uzaklık katsayıları hesaplanmış ve herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. Değişkenler arasında çoklu bağlantısallık probleminin bulunup bulunmadığını test etmek amacıyla Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar değişkenler arasındaki ilişki düzeyinin .90'ın altında olduğunu göstermiştir. Bu durumda çoklu bağlantısallık probleminin bulunmadığı gözlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2012).

BULGULAR

İAA-ASDÖ Geçerlik Çalışması

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar incelenmiştir. Rife ve Belcher (1993) tarafından önerildiği üzere ölçeğin tek faktörlü yapısı, DFA ile test edilmiştir. DFA sonucunda maddelere ilişkin regresyon ağırlıkları incelendiğinde, ters maddelerin yeniden kodlaması yapılmış olmasına rağmen ölçeğin üçüncü ve altıncı maddelerine (ters maddeler) ilişkin faktör yüklerinin .30'un altında bulunduğu ve anlamlı olmadığı gözlenmiştir ($p > .05$). Benzer bir biçimde bu ölçeğin Teye-Kwajjo (2021) tarafından yapılan Gana kültürüne uyarlama çalışmasında da üçüncü ve altıncı maddelerin regresyon ağırlıklarının .30'dan düşük olduğu bulunmuş ve bu maddeler modelden çıkarılmıştır. Yapılan araştırmalar ters maddelerin çoğu zaman farklı bir faktör oluşturarak ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini (Barnette, 2000) ve model veri uyumunu düşürebildiğinden söz etmektedir (Conrad vd., 2004). İAA-ASDÖ'nün üçüncü ve altıncı maddelerinin ters madde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, alanyazındaki araştırmalarda ulaşılan bu sonuçlar, bu araştırma açısından da geçerli olabilir. Öte yandan doğrulayıcı faktör analizinde, faktör yükü .30'un altında olan maddeler yorumlanmadığından (Harrington, 2009, s.23) üçüncü ve altıncı maddeler analiz dışı bırakılarak DFA tekrarlanmıştır.



Şekil-1: DFA path diagramı

Not:İAA_ASDÖ: İş Arama Aktivitesi için Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

Yapılan DFA sonucunda χ^2 değerinin (45.745, $p < .001$) anlamlı olduğu gözlenmiştir. χ^2/df değerinin ise (45.745/9=5.08) 5'ten büyük olması modelin yeterli uyuma sahip olmadığını göstermiştir. Benzer şekilde model uyum indeksleri (GFI=.95, AGFI=.88, CFI=.96 ve RMSEA=.12) model uyumunun yeterli olmadığını göstermiştir. Bu nedenle modifikasyon indeksleri (modification indices) incelenmiş ve madde 4 ve madde 5'e ait hatalar arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Madde 4 (*Çevremdeki insanlar, kendimi kötü hissettiğimde bile iş aramaya devam etmem için beni cesaretlendiriyor.*) ile madde 5'in (*Çevremdeki insanların neden çalışmaya devam etmek istediğimi anladığımı hissediyorum.*) ortak yönü, zorlu koşullara rağmen insanların iş arama çabalarını sürdürme istekliliğine ilişkin ifadeler içermesidir. Bu maddelerin, katılımcılar tarafından benzer anlamlar içeren ifadeler olarak algılanmış olabileceği göz önünde bulundurularak maddelere ilişkin hata kovaryansı modele eklenmiş ve model yeniden test edilmiştir (Byrne, 2010). Tekrarlanan DFA sonucunda χ^2 değeri (26.945, $p < .01$) anlamlıdır. χ^2/df değeri (26.945/8=3.37) modelin yeterli uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra model uyum indekslerinden GFI=.97, AGFI=.92 ve CFI=.98 model uyumunun iyi bir düzeyde olduğunu (Hu ve Bentler, 1999), RMSEA=.09 değeri ise model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir (Browne ve Cudeck, 1992, pp.239).

Ölçeğin geçerlik analizleri kapsamında ayrıca çoklu-grup DFA gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla İAA-ASDÖ için cinsiyetlere göre ölçüm değişmezliği test edilmiştir. Bu kapsamda sırasıyla biçim değişmezliği, metrik değişmezlik, ölçek değişmezliği ve hata varyanslarının değişmezliği testleri gerçekleştirilmiştir. Ölçüm değişmezliğine karar verebilmek için CFI ve RMSEA değerlerindeki değişimler incelenmiştir. Chen (2007), CFI ve RMSEA değerlerindeki değişimlerin (ΔCFI , $\Delta RMSEA$) .01'e eşit veya daha küçük olması durumunda ölçüm değişmezliğinin kabul edilebileceğini belirtmiştir.

Tablo 3: Ölçüm Değişmezliği Testleri

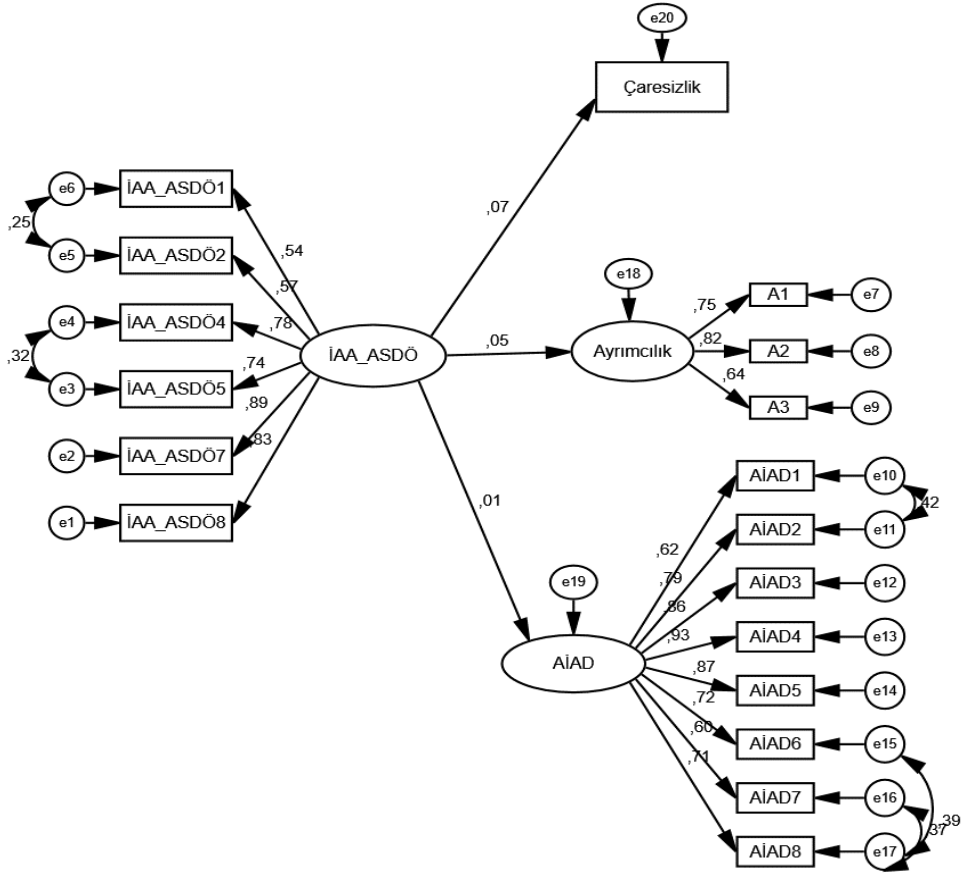
	χ^2	df	p	CFI	RMSEA	Models	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Biçim değişmezliği	39.242	16	.001	.973	.072			

Metrik değişmezlik	46.064	21	.001	.971	.065	$M_{\text{configural}}-M_{\text{metric}}$.002	.007
Ölçek değişmezliği	109.787	32	.000	.911	.093	$M_{\text{metric}}-M_{\text{scalar}}$.060	-.028
Hata varyanslarının değişmezliği	592.516	44	.000	.374	.211	$M_{\text{scalar}}-M_{\text{residual}}$.537	-.118

Tablo 3'te görüldüğü üzere biçim değişmezliği ile metrik değişmezlik testlerinin model uyum indekslerindeki değişimler .01'den küçük iken, metrik değişmezlik ile ölçek değişmezliği testlerinin model uyum indeksleri arasındaki değişimlerin ve ölçek değişmezliği ile hata varyanslarının değişmezliği arasındaki değişimlerin .01'den büyük olduğu belirlenmiştir. Byrne ve diğerlerine (1989) göre ölçüm değişmezliğine ilişkin en az iki parametrenin gruplar arasında eşit olması durumunda kısmi değişmezlikten söz edilmektedir. Buna istinaden İAA-ASDÖ için cinsiyetlere göre kısmi ölçüm değişmezliğinin sağlandığı sonucuna varılmıştır.

İAA-ASDÖ'nün geçerlik çalışması kapsamında son olarak iş arama aktivitesi için algılanan sosyal destek değişkeni ile çaresizlik, ayrımcılık ve aktif iş arama davranışları arasındaki ilişkiler model testi yoluyla incelenmiştir. Bu modelde iş arama aktivitesi için algılanan sosyal destek, ayrımcılık ve aktif iş arama davranışları değişkenleri gizil değişken, çaresizlik değişkeni ise gözlenen değişken olarak ele alınmıştır.

Yapılan model testi sonuçlarına Şekil 2'de yer verilmiştir. Buna göre χ^2 değeri (467.043, $p < .01$) anlamlıdır. χ^2/df değeri (467.043/133=3.51) modelin zayıf düzeyde uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra model uyum indekslerine bakıldığında (GFI=.84, AGFI=.79, CFI=.88 ve RMSEA=.09) modelin zayıf bir uyuma sahip olduğu belirlenmiştir. Modifikasyon indeksleri incelendiğinde hatalar arasındaki ilişki olduğu belirlenen maddeler için hata kovaryansı eklenerek model yeniden test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre χ^2 değeri (273.640, $p < .01$) anlamlıdır. χ^2/df değeri (273.640/128=2.14) modelin kabul edilebilir düzeyde uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Model uyum indekslerinden GFI=.91, AGFI=.87, CFI=.95 ve RMSEA=.06 olması model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir.



Şekil 2: İAA-ASDÖ için model testi

Not: İAA-ASDÖ: İş Arama Aktivitesi için Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, AİAD: Aktif iş arama davranışı.

İAA-ASDÖ Güvenirlik Analizi

Araştırma kapsamında yapılan ölçümün güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre yapılan ölçümün .88 düzeyinde güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ölçümün güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada İAA-ASDÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması amacıyla psikometrik özellikleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Türkiye kültüründe ölçeğin 6 maddelik versiyonunun geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığına dair kanıtlar sunmuştur. Ölçeğin geçerliğinin test edilmesi için DFA gerçekleştirilmiş ve elde edilen model uyum indekslerinden GFI=.97, AGFI=.92 ve CFI=.98 ve RMSEA=.09 değeri modelin kabul edilebilir bir uyum düzeyine sahip olduğunu göstermiştir. Model uyumuna yönelik elde edilen bu sonuçlar, İAA-ASDÖ'nün Teye-Kwadjo (2021) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde yapılan uyarlama çalışmasının sonuçları ile uyumlu görünmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer bir biçimde Teye-Kwadjo'nun çalışmasında da ölçekteki ters maddelerin regresyon ağırlıklarının düşük olması nedeniyle bu maddeler analiz dışı bırakılmış ve model yeniden test edilerek yeterli uyum indekslerine ulaşılmıştır.

Geçerlik çalışması kapsamında ikinci olarak çoklu-grup DFA gerçekleştirilmiş ve İAA-ASDÖ'nün cinsiyetlere göre ölçüm değişmezliği dört adımda incelenmiştir. Yapılan analizler ölçek değişmezliği ve hata varyanslarının değişmezliği koşulunun sağlanamadığını göstermiştir. Bu sonuçlar neticesinde cinsiyet açısından kısmi ölçüm değişmezliğinin sağlandığı yorumuna varılmıştır. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde bazı araştırmacıların gruplar arasında karşılaştırma yapılabilmesi için kısmi değişmezliğin sağlanmasını yeterli bulduğu (Byrne vd., 1989) diğer taraftan bazı araştırmacıların ise kısmi değişmezliğin yeterli olmadığını savunduğu görülmektedir (Steinmetz 2018). Benzer bir biçimde Wicherts (2007) ölçüm değişmezliğinin önceki adımları için yeterli koşullar sağlansa bile ölçek değişmezliği koşulu sağlanmadığında, ölçme aracının psikolojik ölçüm yanlılığı taşıma olasılığı bulunduğundan söz etmektedir. Dolayısıyla İAA-ASDÖ'nün kullanımında bu hususların göz önünde bulundurulması tavsiye edilmektedir.

Üçüncü olarak algılanan sosyal destek ile çaresizlik, ayrımcılık ve aktif iş arama davranışları arasındaki ilişki yapısal eşitlik modellemesi testi yoluyla incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. Yapılan araştırmalarda iş arama faaliyetlerine yönelik algılanan sosyal desteğin, iş arama yoğunluğu (Rife ve Belcher, 1993) ve iş arama kaygısı (Mehta vd., 2022) ile anlamlı bir biçimde ilişkili olduğundan söz edilmesi bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Öte yandan algılanan sosyal destek ile çaresizlik ve ayrımcılık arasında tahmin edilen negatif ilişkinin ortaya çıkmadığı gözlenmiştir. Diđer bir deyişle bu değişkenler arasında düşük düzeyde pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Bu durumun nedenini daha iyi anlayabilmek için katılımcıların sosyal destek beklentilerini daha detaylı incelemeye ihtiyaç olabilir. Nitekim Ślebarska ve diğerleri (2009), iş arama sürecinde bireylerin algıladığı sosyal desteğin her zaman beklendiği şekilde olumlu bir anlam taşımayabileceğinden söz etmiştir. Sosyal destek, iş arayan bireylerin beklentileri ile uyuşmadığı veya özsaygılarını tehdit eden bir biçimde algılandığı durumlarda bireyler üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Özellikle kontrol edilme hissi yarattığı durumlarda sosyal destek, bireylerin benlik saygısını olumsuz yönde etkilemekte ve bu nedenle iş arama davranışlarında düşüşler gözlenebilmektedir. Buradan anlaşılacağı üzere sosyal desteğin niceliğinden ziyade niteliğinin önemli olduğu durumlar olabilmektedir. Diđer bir deyişle algılanan sosyal desteğin, bireylerin beklentileri ve ihtiyaçları ile uyduğu durumlarda pozitif etki yaratması daha olası görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında son olarak ölçümün güvenilirliği test edilmiştir. Bu amaçla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar yapılan ölçümün .88 düzeyinde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuç ölçeğin orjinal çalışmasında elde edilen .84 güvenilirlik düzeyi ile uyumlu görünmektedir. Bununla birlikte Mehta ve diğerlerinin (2022) araştırmasında gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi kapsamında Cronbach alfa katsayısının .72 olarak, Teye-Kwadjo'nun (2021) araştırmasında ise .78 olarak bulunduğu görülmektedir.

Son olarak bu araştırmanın bazı sınırlılıklarından söz edilebilir. İlk olarak bu araştırma kesitsel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür, bu nedenle araştırma sonuçları üzerinde nedensel çıkarımlar yapılamamaktadır. İkinci olarak araştırmanın katılımcılarının büyük bir bölümünü kadınlar oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar Türkiye’de kadınların daha fazla kariyer engeli ile karşı karşıya kaldığını ortaya koymaktadır (Akpınar-Sposito, 2013; Koyuncu vd., 2012). Bu durum kariyer gelişimlerini sürdürme konusunda kadınların, erkeklere kıyasla daha az desteklenmelerine ve dolayısıyla kadınların daha düşük düzeyde sosyal destek algılamalarına yol açabilir. Bu nedenle gelecek araştırmalarda iş arama faaliyetlerine yönelik algılanan desteği daha detaylı inceleyebilmek için kadın ve erkek oranının dengeli olduğu örneklem grupları tercih edilebilir.

KAYNAKLAR

- Akpınar-Sposito, C. (2013). Career barriers for women executives and the glass ceiling syndrome:The case study comparison between French and Turkish women executives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 75, 488-497. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.053
- Baay, P. E., Ridder, D. T. D., Eccles, J. S., Lippe, T., & Aken, M. A. G. (2014). Self-control trumps work motivation in predicting job search behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 443-451. doi: 10.1016/j.jvb.2014.09.006
- Barber, A. E., Daly, C. L., Giannantonio, C. M., & Phillips, J. M. (1994). Job search activities: An examination of changes over time. *Personnel Psychology*, 47, 739-766. doi: 10.1111/j.1744-6570.1994.tb01574.x
- Barnette, J. J. (2000). Effects of stem and Likert response option reversals on survey internal consistency: If you feel the need, there is a better alternative to using those negatively worded stems. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 361–370. doi: 10.1177/001316400219705
- Başbuğ, G. (2008). *Üniversiteden yeni mezun olan gençlerin iş arama davranışlarının planlı davranış teorisi bağlamında araştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Beehr, T. A., & McGrath, J. E. (1992). Social support, occupational stress and anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, 5(1), 7-19. doi: 10.1080/10615809208250484
- Blau, G. (1993). Further exploring the relationship between job search and voluntary individual turnover. *Personnel Psychology*, 46, 313–329. doi: 10.1111/j.1744-6570.1993.tb00876.x
- Blau, G. (1994). Testing a two-dimensional measure of job-search behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 59, 288–312. doi: 10.1006/obhd.1994.1061
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21, 230–258. doi: 10.1177/0049124192021002005
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Muthén, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105(3), 456–466. doi: 10.1037/0033-2909.105.3.456
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik* (15. bs.). Pegem Akademi.

- Canty-Mitchell, J., & Zimet, G. D. (2000). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in urban adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 28, 391–400. doi: 10.1023/A:1005109522457
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464–504. doi: 10.1080/10705510701301834
- Conrad, K. J., Wright, B. D., McKnight, P., McFall, M., Fontana A., & Rosenheck, R. (2004). Comparing traditional and Rasch analyses of the Mississippi PTSD scale: Revealing limitations of reverse-scored items. *Journal of Applied Measurement*, 5(1), 15-30.
- Day, A.L., & Livingstone, H. A. (2003). Gender differences in perceptions of stressors and utilization of social support among university students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 35(2), 73-83.
- Demir, B. (2016). *Yapısal eşitlik modeli ile öğrencilerin iş bulma kaygılarına yönelik ölçek geliştirme: Cumhuriyet Üniversitesi İİBF’de bir uygulama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Eker, D., Arkar, H., & Yıldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği’nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Feeney, B. C., & Collins, N. L. (2015). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 19(2), 113–147. doi: 10.1177/1088868314544222
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55. doi: 10.1080/10705519909540118
- ILO. (2022). *Unemployment rate by sex and age*. ILOSTAT explorer. https://www.ilo.org/shinyapps/bulkexplorer55/?lang=en&segment=indicator&id=UNE_2EAP_SEX_AGE_RT_A
- Kanfer, R., Wanberg, C. R., & Kantrowitz, T. M. (2001). Job search and employment: A personality–motivational analysis and meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 837–855. doi:10.1037/0021-9010.86.5.837
- Kautish, P., Walia, S., & Kour, P. (2021). The moderating influence of social support on career anxiety and career commitment: An empirical investigation from India. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 38(8), 782-801. doi: 10.1080/10548408.2021.1977765
- Koçakoğlu, M. G., & Yalçın, S. B. (2020). Kariyer gelişim sürecinde aile. *Social, Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(37), 1921-1929. doi: 10.31576/smryj.658
- Koyuncu, M., Burke, R.J., & Wolpin, J. (2012). Work-family conflict, satisfactions and psychological well-being among women managers and professionals in Turkey. *Gender in Management*, 27(3), 202–213. doi: 10.1108/17542411211221286
- Laksmi, O. D., Chung, M. H., Liao, Y. M., & Chang, P. C. (2020). Multidimensional scale of perceived social support in Indonesian adolescent disaster survivors: A psychometric evaluation. *Plos One*, 15(3), 1-12. doi: 10.1371/journal.pone.0229958

- Lim, R. H., Lent, R. W., & Penn, L. T. (2016). Prediction of job search intentions and behaviors: Testing the Social Cognitive Model of Career Self-Management. *Journal of Counseling Psychology, 63*(5), 594–603. doi: 10.1037/cou0000154
- Liu, S., Wang, M., Liao, H., & Shi, J. (2014). Self-regulation during job search: The opposing effects of employment self-efficacy and job search behavior self-efficacy. *Journal of Applied Psychology, 99*(6), 1159–1172. doi: 10.1037/a0036692
- Matud M.P., Ibanez I., Bethencourt, J.M., Marrero, R., & Carballeira, M. (2003). Structural gender differences in perceived social support. *Personality and Individual Differences, 35*(8), 1919–1929. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00041-2.
- McKee-Ryan, F., Song, Z., Wanberg, C. R., & Kinicki, A. J. (2005). Psychological and physical well-being during unemployment: A meta-analytic study. *Journal of Applied Psychology, 90*(1), 53–76. doi:10.1037/0021-9010.90.1.53
- Mehta, P., Garg, N., Gharib, M., Mehak, & Pimpunchat, B. (2022). Social support during COVID-19: Exploring the psychometric properties of the PSS-JSAS and its relationship with job search activities. *Socio-Economic Planning Sciences, 85*, 1-7. doi: 10.1016/j.seps.2022.101349
- Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research, 3*(1), 111–130. doi: 10.21500/20112084.857
- Özmete, E., & Pak, M. (2020). The relationship between anxiety levels and perceived social support during the pandemic of COVID-19 in Turkey. *Social Work in Public Health, 35*(7), 603–616. doi:10.1080/19371918.2020.1808144
- Pulido-Martos, M., Fernandez-Sanchez, M. D., & Lopez-Zafra, E. (2020). Measurement invariance across gender and age in the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) in a Spanish general population. *Quality of Life Research, 29*, 1373–1384. doi: 10.1007/s11136-019-02389-1
- Rife, J. C., & Belcher, J. R. (1993). Social support and job search intensity among older unemployed workers: Implications for employment counselors. *Journal of Employment Counseling, 30*(3), 98–107. doi: 10.1002/j.2161-1920.1993.tb00167.x
- Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (2000). Change in job search behaviors and employment outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 56*(2), 277–287. doi:10.1006/jvbe.1999.1714
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online, 8*(2), 23–74.
- Ślebarska, K., Moser, K., & Gunnesch-Luca, G. (2009). Unemployment, social support, individual resources, and job search behavior. *Journal of Employment Counseling, 46*(4), 159–170. doi:10.1002/j.2161-1920.2009.tb00079.x
- Song, Z., Uy, M. A., Zhang, S., & Shi, K. (2009). Daily job search and psychological distress: Evidence from China. *Human Relations, 62*, 1171–1197. doi: 10.1177/0018726709334883
- Steinmetz, H. (2018). Estimation and comparison of latent means across cultures. In E. Davidov, P. Schmidt, J. Billiet, & B. Meuleman (Eds.), *Cross-cultural analysis: Methods and applications* (pp. 95-126). Routledge.

- Stremersch, J., Hoye, G.V. & van Hooft, E. (2021). How to successfully manage the school-to-work transition: Integrating job search quality in the social cognitive model of career self-management. *Journal of Vocational Behavior*, 131, 1-14.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Teye-Kwadjo, E. (2021). The Perceived Social Support for Job Search Activity Scale (PSS- JSAS): Psychometric evaluation in the context of Ghana. *Current Psychology*, 42, 8997-9005. doi:10.1007/s12144-021-02164-x
- Van Hooft, E. A. J., Born, M. P., Taris, T. W., & Flier, H. (2005). Predictors and outcomes of job search behavior: The moderating effects of gender and family situation. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 133-152. doi:10.1016/j.jvb.2004.11.005
- Van Hooft, E. A. J. V., Born, M. P., Taris, T. W., Flier, H. V. D., & Blonk, R. W. B. (2004). Predictors of job search behavior among employed and unemployed people. *Personnel Psychology*, 57(1), 25–59. doi:10.1111/J.1744-6570.2004.Tb02483.X
- Van Hooft, E.A.J., Kammeyer-Mueller, J.D., Wanberg, C.R., Kanfer, R., & Basbug, G. (2021). Job search and employment success: A quantitative review and future research agenda. *Journal of Applied Psychology*, 106(5), 674-713. doi: 10.1037/apl0000675
- Wicherts, J. M. (2007). *Group differences in intelligence test performance* [Unpublished dissertation]. University of Amsterdam.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 221-236.

EXTENDED ABSTRACT

Perceived social support is an important factor in increasing the job seeking behavior of individuals and reducing their anxiety about finding a job. Studies show that individuals who have sufficient perception of social support in the job search process have less job search anxiety and increase job search motivation (Lim et al., 2016; Mehta et al., 2022). In other words, social support encourages the activity of individuals in the job search process. On the other hand, social support has a special importance in terms of collectivist cultures as it indicates the effect of close relationships on career development. In societies with a tendency towards collectivism, such as Turkey, the sense of togetherness and family influence have an impact on the career development of individuals (Koçakoğlu & Yalçın, 2020). For this reason, it is of great importance to examine the effects of perceived social support on the behavior of job seekers in Turkey. In order to examine this variable, a measurement tool with sufficient psychometric properties is needed. Various measurement tools have been developed in the literature that aim to measure the perception of general social support (Eker et al., 2001; Yıldırım, 2004). On the other hand, no specific social support scale has been found in the literature related to job seeking behaviors. Therefore, in this study, it is aimed to adapt the Perceived Social Support for Job Search Activity Scale into Turkish. For this purpose, first of all, necessary permissions were obtained from the researcher who developed the scale. Then, Turkish translation and English back translation of the scale were made. Expert opinion and feedback from undergraduate students were consulted on whether the scale items were comprehensible. As a result of these studies, the Turkish version of the scale was created and applied to 281 participants. The validity and reliability studies of the scale were carried out on the obtained data. As part of the validity study, firstly confirmatory factor analysis (CFA) was performed. The results of the analysis showed that the factor loads of the reverse items of the scale were below .30 and they were not significant. For this reason, reverse items were removed from the scale and CFA was repeated, and the results showed that the model fit was at an acceptable level ($\chi^2/df=3.37$, GFI=.97, AGFI=.92, CFI=.98, RMSEA=.09). Secondly, multi-group CFA was conducted to determine whether the perceived social support for job search activity showed a similar structure for the genders. For this, configural, metric, scalar and residual invariance tests were performed, respectively. The results obtained showed that partial measurement invariance was provided according to gender. Finally, the relationships between the perceived social support for job search activity variable and active job search behavior and job search anxiety were tested through structural equation modeling. The results obtained showed that the model fit was at an acceptable level ($\chi^2/df=2.14$, GFI=.91, AGFI=.87, CFI=.95, RMSEA=.06). Within the scope of the internal consistency reliability analysis of the measurement, the Cronbach Alpha coefficient was calculated and it was determined that it had a reliability level of .88. These results showed that PSS-JSAS can be used as a valid and reliable measurement tool in Turkish culture.

This research has some limitations. This study was conducted in a cross-sectional study design, therefore, causal comparisons cannot be made on the results of the study. The high number of female participants is another limitation of the study. Studies in the literature have shown that women perceive more career barriers in career development in Turkey (Akpınar-Sposito, 2013; Koyuncu et al., 2012). Therefore, women in Turkey may be less supported for their career development compared to men, and accordingly, they may perceive less social support related to their job search activities. In future research, sample groups with a balanced ratio of men and women may be preferred in order to examine the perceived support for job seeking activities in more detail.

Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Yeterlilik Algılarının İncelenmesi

Tuncay Canbulat¹, Elif İlhan², Hülya Hamurcu³

Özet: Ülkenin geleceğine yön verecek kişilerin eğitiminden sorumlu olan sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olup olmaması onları öğrencilerine kazandırabilmeleri açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlilik algılarının ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüş olup kolay ulaşılabılır durum örneklemeinden yararlanılmıştır. Çalışmada Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 42 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.889 olarak bulunmuştur. Ölçek araştırmacıların onayından sonra internete yüklenmiş ve “Google Form” üzerinden sınıf öğretmenlerine, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına ve sınıf öğretmeni adaylarına açılmıştır. Formun doldurulması gönüllülük esasına dayandığından belli bir üniversitenin öğrencileri ya da belli ildeki öğretmenler hedeflenmemiştir. Formlar sosyal medya platformlarında da gruplar aracılığı ile paylaşılmış ve ilgilenenlerin katılımları talep edilmiştir. Yaklaşık 1-1,5 aylık sürenin sonunda link kapatılmış ve katılımlar değerlendirilmiştir. Formların başına eklenen demografik sorularla da katılımcıların bilgileri toplanarak verilerin analizinde yararlanılmıştır. 77 pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayı, 214 sınıf öğretmeni adayı ve 81 sınıf öğretmeni formu doldurmuştur. Veriler SPSS 24 programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları yönelik ölçekten aldıkları puanlar; cinsiyet, mezuniyet bilgileri ve 21. yüzyıl becerilerine yönelik eğitim alıp almama durumlarına göre değerlendirilmiştir. Çalışmaya toplamda 372 kişi (280 kadın 92 erkek) katılmıştır. Çalışmaya katılanların büyük bir çoğunluğunun (%72’sinin) 21. yüzyıl becerilerine yönelik eğitim almadığı görülmüştür. Elden edilen bulgularda mezuniyete göre sınıf öğretmenleri, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ve sınıf öğretmeni adayları karşılaştırıldığında, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmeni adaylarına göre 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu da belirlenmiştir. 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarına yönelik ölçekten alınan puanlar cinsiyete göre değerlendirildiğinde sadece ölçeğin “yaşam ve kariyer becerileri” alt boyutunda kadınların lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ölçekten alınan puanlar 21. yüzyıl becerilerine yönelik eğitim alıp almama durumlarına göre değerlendirildiğinde ise konuya yönelik eğitim alanların kendini daha yeterli gördükleri ve 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlara dayanarak araştırmacılar eğitim programlarında bu becerilere yönelik içeriklere yer verilmesini önermektedirler.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmeni adayları, öğretmen adayları..

Geliş Tarihi: 04.10.2023 – **Kabul Tarihi:** 15.12.2023 – **Yayın Tarihi:** 30.12.2023

DOI: 10.29329/mjer.2023.640.2

¹ **Tuncay Canbulat**, Assoc. Prof. Dr., Temel Eğitim Bölümü / Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-6616-1948

Correspondence: ilhan.elif@deu.edu.tr

² **Elif İlhan**, Research Assist, Temel Eğitim Bölümü / Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-5716-2743

³ **Hülya Hamurcu**, Assoc. Prof. Dr., Temel Eğitim Bölümü / Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-1646-9888

INVESTIGATION OF EFFICIENCY PERCEPTIONS OF PRIMARY TEACHERS AND PROSPECTIVE TEACHERS TOWARDS 21ST CENTURY SKILLS

Abstract: Whether the primary teachers and prospective teachers who are responsible for the education of the people who will shape the future of the country, have these skills or not is considered important in terms of being able to teach them to their students. That's why; in this study, it is aimed to reveal the efficiency perceptions of primary teachers and prospective teachers towards 21st century skills. The research was carried out in the survey method and easily accessible case sampling was used. In the study, the scale of "21st century skills efficiency perceptions for prospective teachers" developed by Anagün, Atalay, Kılıç and Yaşar (2016) was applied to the sample determined with the permission of the researchers. The data were analyzed using the SPSS 24 program. The scores of the participants from the scale for their perceptions of 21st century skills efficiency; were evaluated according to their gender, graduation information, and whether or not they received training on 21st century skills. 280 women and 92 men participated in the study in total 372 participants. It was observed that the majority of the participants (72%) did not receive training on 21st century skills. According to the findings, when primary teachers, prospective teachers who received pedagogical education and prospective primary teachers were compared, it was determined that prospective teachers who received pedagogical education had higher perceptions of 21st century skills efficiency. In addition, it was determined that primary teachers' perceptions of 21st century skills efficiency were higher than prospective primary teachers. When the scores obtained from the scale for 21st century skills efficiency perceptions were evaluated according to gender, there was a significant difference in favor of women only in the "life and career skills" sub-factor of the scale. When the scores obtained from the scale were evaluated according to whether or not they received training for 21st century skills, it was concluded that those who received training on the subject considered themselves more competent and their perceptions of efficiency for 21st century skills were higher. Based on the results obtained, researchers recommend incorporating content related to these skills into educational programs and increasing training aimed at acquiring 21st-century skills.

Keywords: 21 st century skills, primary teachers, prospective primary teachers, prospective teachers.

GİRİŞ

Geçmişten günümüze tarihsel süreç içerisinde her dönemde uluslararası düzeyde ekonomik, siyasal, teknolojik, kültürel alanlarda değişimler ve dönüşümler meydana gelmektedir. Toplumların bu süreçte kültürel varlıklarını devam ettirebilmeleri, kalkınmaları ve refah düzeylerini yükseltebilmelerinde hem kendi kültürel değerlerini özümsemiş hem de yeni bilgi ve becerilerle donatılmış insan gücü potansiyeline sahip olmaları gerekmektedir (Büyükalın Filiz, 2022; Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [MEB-EARGED], 2011). Zamanla ihtiyaç duyulan ve istenilen insan gücünün becerilerinde de farklılaşmalar olmaktadır. Vatandaşlık, iş ve kendini gerçekleştirme için ihtiyaç duyulan beceriler bu farklılıklara örnek gösterilebilir. Bu değişimlerin en temel nedenlerinden biri de bilgi ve iletişim teknolojilerinin ortaya çıkması olarak gösterilmektedir (Dede, 2009). Bilgi çağı ile değişen küresel ekonomi ve küresel vatandaşlık gereksinimleri 21.yüzyılda gerekli öncelikleri yeniden değerlendirmek ve tanımlamak için bir hareket başlatmıştır (Ellis, 2012). Yaşadığımız yüzyıldaki teknolojik, toplumsal ve ekonomik gelişmelere bağlı olarak yaşanan değişimler ve gelişmeler ile başlayan hareketin ihtiyaç duyulan bireylerin niteliklerine ilişkin beklentileri de etkilediği görülmektedir (Cansoy, 2018). Bireylerin meydana gelen değişimlere uyum sağlaması ya da tepki vermesi, teknolojik gelişmeleri takip etmesi, bilgiyi seçme, analiz etme ve değerlendirerek elde etmeleri, bilginin günlük yaşamlarında kullanabilmeleri, transfer edebilme ve ürüne dönüştürebilmeleri için hem temel hem de üst düzey beceri ve yeterliklere sahip olması gerekmektedir. “Bilgi toplumunda bireylerin sahip olması gereken bu beceri ve yeterlikler *21. yüzyıl becerileri* olarak adlandırılmaktadır” (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016, s.161). 21. yüzyıl becerilerinde yenilikçi bir yaklaşım vardır. Genel olarak problem çözme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, öğrenme ve yenilenme, iletişim, bilgi ve teknoloji becerileri, uyum, iş birliği, girişimcilik ön plana çıkmaktadır (Anagün ve diğerleri, 2016; Ekici, Abide, Canbolat ve Öztürk, 2017; Geisinger, 2016, Lai & Viering, 2012; Trilling, & Fadel, 2009). Bu beceriler sayesinde bireylerin; sorgulama, araştırma, uygulama ve bilgiyi farklı durumlarda dönüştürebilme süreçlerinin üzerinde durulmaktadır. Temel bilgileri öğrenmenin yanı sıra bugünün dünyasında başarılı olabilmek için 21. yüzyıl becerilerine sahip olmanın önemli olduğu görülmektedir.

21. yüzyıl becerileri, geçmiş dönemlerin kendine özgü olan beceri setlerine göre daha fazla karmaşık ve farklı bir yapıya sahiptir. Bu karmaşıklığa neden olan sebeplerden biri de dijitalleşme süreci olarak gösterilmektedir. Değişen ve sürekli akan bir sistemin olması sonucunda eğitim, ekonomi, sanat vb. sosyal hayatın bileşenlerini yeniden organize etmek gerekmektedir. Bu yeniliklere göre de bireyden belli beceriler beklenmektedir (Hamarat, 2019). Alan yazında 21. yüzyıl becerilerinin tanım ve içeriğine yönelik açıklamalar yapılmıştır. Çeşitli kurum ve kuruluşlar (Avrupa Birliği [EU], Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [OECD], 21. yüzyıl Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Öğretimi [ATCS], Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı [NCREL]) tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmış ve belli

çerçeveler oluşturulmuştur (Cansoy, 2019; Eryılmaz ve Uluyol, 2015; Voogt & Roblin, 2010). 21. yüzyıl becerilerine yönelik oluşturulan çerçevelerde farklılıklar gözlenirse de hepsinin ortak amacı 21. yüzyıl becerilerini bireylere kazandırmaktır. Bu çeşitli sınıflandırma örneklerinin alt boyutları farklı kategorilerde bilgi ve beceriler içermektedir. Ortak özellikleri olarak bilgiye ulaşma yöntemlerinin öğrenilmesi, beceri odaklı olması, iletişim, iş birliği, eleştirel ve yaratıcı düşünme, bilişim, bilgi ve teknoloji becerilerinin yer aldığı söylenebilir (Erten, 2019, P21, 2019a). Bu becerilerin tümü genellikle bilgiyle neler yapabileceğini ve öğrenilenlerin gerçek bağlamlarda nasıl uygulamaya geçirileceğini vurgular. İletişim ve iş birliği becerileri, etkileşim kurma, teknolojiye uzmanlık, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini içerir (Larson & Miller, 2011). Yenilikçi bir yaklaşımı vardır. Bireylerin öğrendiklerini uygulaması ve organize etmesi beklenen beceriler arasındadır. Bilgiyi sentezleme, analiz etme, uygulama ve tasarlama gibi süreçlerinin olduğunu söylemek mümkündür.

21. yüzyıl becerilerinin neler olduğuna yönelik tam olarak evrensel bir çerçeve bulunmamaktadır. Alan yazında 21. yüzyıl becerilerine yönelik yapılan sınıflandırmalar arasında 21. yüzyıl Öğrenme Ortaklığı (Partnership for 21st Century Skills [P21]) daha çok kabul görmüş ve ön plana çıkmış bir çerçeve olarak belirtilmektedir (Gömleksiz, Sinan ve Doğan, 2019; Hamarat, 2019; Mercan, 2022). Araştırmada bu çerçeve üzerinde durulmuştur. P21, 2001 yılında eğitimciler, kurum ve kuruluşlar ile politikacılarla birlikte 21. yüzyılda yaşanan süreçteki değişikliklere yönelik bireylerin sahip olması gereken becerilerin belirlenmesi ve onların gerekli donanıma sahip olmalarına katkı sağlamak amacıyla kurulmuş bir organizasyondur. Süreç içerisinde 2018 yılında 21. yüzyıl eğitimi ve öğrenenlere ilişkin birçok alanda araştırma yapan “Battelle for Kids” organizasyonuna katılmıştır (Battelle for Kids, 2019). Şekil 1 P21 çerçevesine göre 21. yüzyıl becerilerini göstermektedir.

Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Yaşam ve Kariyer Becerileri	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri
<input type="checkbox"/> Yaratıcılık ve yenilenme	<input type="checkbox"/> Esneklik ve uyum yeteneği	<input type="checkbox"/> Bilgi okuryazarlığı
<input type="checkbox"/> Eleştirel düşünme ve problem çözme	<input type="checkbox"/> Girişim ve Öz yönetim	<input type="checkbox"/> Medya okuryazarlığı
<input type="checkbox"/> İletişim ve iş birliği	<input type="checkbox"/> Sosyal ve kültürlerarası beceriler	<input type="checkbox"/> Bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliği
	<input type="checkbox"/> Liderlik ve sorumluluk	

Şekil 1. P 21 Çerçevesine Göre 21. Yüzyıl Becerileri (P21, 2019a: 3-6)

Yukarıdaki şekilde; 21. yüzyıl becerilerine ilişkin “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri”, “Yaşam ve Kariyer Becerileri”, “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” ana başlıkları ile onlara ilişkin diğer beceriler gösterilmektedir (P21, 2019a: 3-6). Bu becerilere ilişkin çeşitli açıklamalar yapılmıştır.

Öğrenme ve Yenilenme Becerileri: Araştırmak, analiz ve sentez süreçlerini kullanarak yeni bilgiler öğrenmek ve üretmenin önemini vurgulayan becerilerdir. Yeniliklere açık olma üzerinde durulmuştur (P21, 2019a). Bu beceriler yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme,

iletişim ve iş birliği olarak sıralanmıştır. Öğrenme ve yenilenme becerileri; yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliğine odaklandığı belirtilmiştir (P21 Çerçevesi Tanımları, 2019b).

Yaşam ve Kariyer Becerileri: Esneklik ve uyum, girişim ve öz yönetim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, liderlik ve sorumluluk olarak sıralanmıştır. Günümüzdeki yaşam ve araştırma ortamları, bilgi ediniminden fazlasını gerektirmektedir. Bilgi çağındaki karmaşık süreçlerde çeşitli roller ve programlara uyum sağlama, sonuçlara ulaşmak için farklı görüşleri anlama, çözümler üretebilme, müzakere etme ve dengelenme, sosyal ve kültürel yaklaşımlar, çevreyle etkili iletişim kurabilme gibi beceriler oldukça önem taşımaktadır. Değişen ve zorlu yaşam koşullarına daha kolay uyum sağlamaya yöneliktir (P21, 2019b).

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri: Bilgi, okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknoloji yeterliği olarak sıralanmıştır. Dijital ve teknolojik okuryazarlıklarla ilişkilidir. Bilgi okuryazarlığı bilgiye ulaşma, kullanma değerlendirme ve yönetmeye yönelik becerileri içermektedir (Anagün ve diğerleri 2016; Battelle for Kids, 2019). Medya okuryazarlığında medya oluşturma araçlarını, mesajların nasıl ve neden oluşturulduğunu ve hangi amaçlar için yapıldığını, özelliklerini, standartlarını anlamak, etkili bir şekilde faydalanmak, medya erişimi ve kullanma süreciyle ilgili etik/yasal konuların temel anlayışını uygulamak vb. beceriler belirtilmektedir. Bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığında ise bilgiyi araştırmak, organize etmek, değerlendirmek ve iletmek için teknolojinin bir araç olarak kullanımı üzerinde durulmuştur. Dijital teknolojilerin aktif ve etkili kullanımı, bilgi teknolojilerine erişim ve kullanımına ilişkin etik/yasal konulara ilişkin temel bir anlayışın uygulanması ile ilgili beceriler olarak sıralanmıştır (P21, 2019b).

21. yüzyıl becerilerine sahip bir insanın yetiştirilmesinde eğitim sistemi aracı olabilmektedir. Eğitim sisteminin dinamik beşerî bileşenleri arasında gösterilen öğretmenlerin hedeflenen insan gücünün yetiştirilmesindeki işlevi ve yeri oldukça önemlidir [MEB-EARGED], 2011). Ülkemizde MEB tarafından eğitim alanında bu kapsamda yapılan araştırmalardan biri de 21. yüzyıl öğretmen profilinin hangi becerilere sahip olması gerektiğinin incelenmesidir. Araştırma sonucunda 21. yüzyıl öğretmenlerinin güncel eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, bilgi teknolojileri toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilmesi vurgulanmıştır (MEB, 2001). Öğretmenlerin kendilerini 21. yüzyıl becerilerine sahip insanları yetiştirebilecek şekilde hazırlamaları gerekmektedir. Ülkemizde 21. yüzyılın ilk yılında Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2001) tarafından “21. yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sistemi’nin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili” isimli detaylı bir rapor yayınlanmıştır. Raporda daha çok 21. yüzyılda bir öğretmen profilinin sahip olması gereken özellikler farklı açılardan ele alınmıştır. Belirtilen profile yönelik olarak ilgili kurum ve kuruluşlara önerilerde bulunulmuştur. Alan yazın incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarıyla 21. yüzyıl becerileri bağlamında yurt içinde yapılmış araştırmaların giderek fazlaştığı görülmektedir (Atakişi, 2019; Canpolat, 2021; Erdoğan ve Eker, 2020; Geçgel, Kana, Yankı Vatansever ve Çalık, 2020; Gününç,

Odabaşı ve Kuzu, 2013; Gürültü, Aslan ve Alcı, 2020; Kara, Anagün, Boyacı ve Yaşar, 2022; Saçmalıoğlu, 2019; Yalçın, 2019; Yıldırım, Utkugün ve Yurtseven, 2022). Ancak sınıf öğretmenleri (King, 2012; Özer, 2021), sınıf öğretmeni adayları (Dokumacı Sütçü ve Sütçü, 2022) ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları (Erten, 2020) ile 21. yüzyıl becerileri yeterlik düzeyine ilişkin yapılan araştırmaların daha az sayıda olduğu gözlenmiştir. Anagün ve Atalay (2016) sınıf öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde yaşam becerilerinin altında yer alan girişimcilik becerisine ilişkin yeterlik algısına yönelik bir araştırma yapmıştır. Durmuş ve Güven (2023) tarafından bir araştırmada da öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerine sahip olma algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek araştırması gerçekleştirilmiştir.

Ülkenin geleceğine yön verecek kişilerin eğitiminden sorumlu olan sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmeni adaylarının ve diğer öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olup olmaması onları öğrencilerine kazandırabilmeleri açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle araştırmada sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmeni adaylarının ve pedagojik formasyon eğitimi almakta olan diğer öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algılarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları mezuniyet bilgisine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları bu becerilerle ilgili eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modelinde örneklemeden elde edilen bulgulara göre evren hakkında çıkarımlarda bulunulmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017; Demir, 2017). Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları belirlenmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmeni adayları ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemeden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme veri toplanacak kişilere kolay ulaşılması olarak

açıklanabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Formun doldurulması gönüllülük esasına dayandığından belli bir üniversitenin öğrencileri ya da belli ildeki öğretmenler hedeflenmemiştir. Toplamda 81 sınıf öğretmeni, 214 sınıf öğretmeni aday ve 77 pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen aday, formu doldurmuştur. Örneklemeye ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de aşağıda verilmiştir.

Tablo 1 Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	280	75
Erkek	92	25
21. yüzyıl becerilerine yönelik eğitim alıp almama durumu		
Evet	106	28
Hayır	266	72
Katılımcıların mezuniyet bilgisine göre dağılımı		
Sınıf öğretmenleri	81	22
Sınıf öğretmeni adayları	214	58
Pedagojik formasyon	77	21
Toplam	372	100

Tablo 1’de araştırmanın örnekleme ilişkine ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır. Buna göre araştırmaya 280 (%75) kadın, 92 (%25) erkek olmak üzere toplamda 372 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılanların %28’inin (106 kişi) 21. yüzyıl becerilerine yönelik eğitim aldığı %72’sinin (266 kişi) ise eğitim almadığı görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların çoğunlukla (%72) 21. yüzyıl becerilerine yönelik eğitim almadığı gözlenmiştir. Mezuniyet bilgisine göre ise 372 kişiden sınıf öğretmeni olan 81 (%22), sınıf öğretmeni aday 214 (%58) ve pedagojik formasyona sahip 77 (%21) katılımcı vardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Anagün ve diğerkleri (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. yüzyıl Becerileri Yeterlik Algıları” ölçeği araştırmacılar tarafından izin alınarak belirlenen örnekleme uygulanmıştır. Ölçek 42 madde ve “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri”, “Yaşam ve Kariyer Becerileri” ve “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” isimli 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tüm faktörleri toplam varyansın %51,30’unu açıklamaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .35 ile .80 arasında değişim göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonların ise .28 ile .50 arasında değişmekte ve .01 düzeyinde anlamlı farklılığa sahiptir. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçeğin güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach alfa değeri .889 ve Spearman Brown değeri .731 Guttman Split- Half değeri ise .731 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Ölçek araştırmacıların onayından sonra internete yüklenmiş ve “Google Form” üzerinden sınıf öğretmenlerine, sınıf öğretmeni adaylarına ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına ve açılmıştır. Formun doldurulması gönüllülük esasına dayandığından belli bir üniversitenin öğrencileri ya

da belli ildeki öğretmenler hedeflenmemiştir. Formlar sosyal medya platformlarında da gruplar aracılığı ile paylaşılmış ve ilgilenenlerin katılımları talep edilmiştir. Yaklaşık 1-1,5 aylık sürenin sonunda link kapatılmış ve katılımlar değerlendirilmiştir. Formların başına eklenen demografik sorularla da katılımcıların bilgileri toplanarak verilerin analizinde yararlanılmıştır. 81 sınıf öğretmeni, 214 sınıf öğretmeni aday ve 77 pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen aday formu doldurmuştur.

Veri Analizi

Veriler SPSS 24 programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Normalliğin test edilmesinde Shapiro Wilk veya Kolmogorov Smirnov Testleri önerilmektedir. Grup büyüklüğü göz önünde bulundurularak araştırmada Kolmogorov Smirnov Testi yapılmıştır. Analiz sonucunda “p” değerinin 0,05’den büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde olan puanların dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Alpar 2003, Demir, 2021; Kilmen, 2015; Taşpınar, 2017). Bunun yanı sıra normalliğin test edilmesinde çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarına da dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Sıfıra yakın değerlere ulaşıldığında dağılımın normal dağılıma uygun olduğu kabul edilmektedir. Çarpıklık katsayısının ± 1.0 sınırları içinde kalması, puanların normalden aşırı bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020, s. 45). Araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Kolmogorov Smirnov Testi, çarpıklık-basıklık katsayıları ve grafik inceleme (histogram, kutu-çizgi grafiği ve normal Q-Q grafiği) yapılmıştır (Taşpınar, 2017). Alan yazındaki öneriler doğrultusunda, araştırmada ulaşılan verilerin normallik dağılımına göre nonparametrik analiz tekniklerinin kullanılması gerektiğine karar verilmiş olup, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi analiz teknikleri kullanılmıştır. Olumlu ifadelerle ilişkin yanıtlara “Hiçbir Zaman” dan “Her Zaman” a doğru ve 1’den 5’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Değerlendirme ölçeğinin puan aralığının hesaplanmasında $(5-1=4)$ $(4/5=.80)$ katsayısı esas alındığında (Kaya, 2008) ağırlıklı aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı şu şekilde oluşmuştur: “hiçbir zaman: 1.00–1.80”; “nadiren: 1.81–2.60”; “bazen: 2.61–3.40”; “sık sık: 3.41–4.20”; “her zaman: 4.21–5.00”. Kullanılan ölçme aracından en düşük 42 puan en yüksek 210 puan alınabilmektedir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ve alt boyutlara yönelik yeterlilik algılarının ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 2 Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ve Alt Boyutlarına Yönelik Yeterlilik Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

21. Yüzyıl Becerileri ve Alt Boyutları	N	\bar{X}	ss
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri		3.99	0.56
Yaşam ve Kariyer Becerileri		4.24	0.43
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	372	4.41	0.53

Genel	4.18	0.42
-------	------	------

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri ölçeğinin genelinde ($\bar{x}=4.18$) ve alt boyutu olan öğrenme ve yenilenme becerilerinde ($\bar{x}=3.99$) yeterlilik algılarının “sık sık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini bu becerilere iyi bir düzeyde sahip olduklarını düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bu beceriler konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Ayrıca Tablo 4’te sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri alt boyutları olan yaşam ve kariyer becerileri ($\bar{x}=4.24$) ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerinde ($\bar{x}=4.41$) yeterlilik algılarının “her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini bu becerilere yüksek düzeyde sahip olduklarını düşündükleri ortaya çıkarmıştır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bu beceriler konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri söylenebilir.

Tablo 3 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algılarının Mezuniyet Bilgisine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mezuniyet Bilgisi	N	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Sınıf Öğretmeni(1)	81	211.81	2	54.95	*.00	(1-2)
Sınıf Öğretmeni Adayı (2)	274	152.93				(3-2)
Pedagojik Formasyon (3)	77	253.16				(3-1)

*p<.05

Tablo 3, katılımcıların 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarının mezuniyet bilgisine göre düzeyini belirlemek için yapılan istatistiklerin sonuçlarını göstermektedir. Mezuniyet bilgisine göre sınıf öğretmenleri, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ve sınıf öğretmeni adayları karşılaştırıldığında, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmeni adaylarına göre 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu da belirlenmiştir.

Tablo 4 Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği Alt Boyutlarının Mezuniyet Bilgisine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezuniyet Bilgisi	N	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
--------------	-------------------	---	-----------------	----	-------	---	--------------

Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Sınıf Öğretmeni (1)	81	217.88	2	56.44	*.00	(3-1)
	Sınıf Öğretmeni Adayı (2)	214			151.69		(3-2)
	Pedagojik Formasyon (3)	77			250.23		(1-2)
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Sınıf Öğretmeni (1)	81	208.67	2	37.62	*.00	(3-1)
	Sınıf Öğretmeni Adayı (2)	214			158.56		(3-2)
	Pedagojik Formasyon (3)	77			240.84		(1-2)
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Sınıf Öğretmeni (1)	81	190.15	2	12.93	*.00	(3-1)
	Sınıf Öğretmeni Adayı (2)	214			172.05		(3-2)
	Pedagojik Formasyon(3)	77			222.82		(1-2)

*p<.05

Tablo 4, katılımcıların mezuniyet bilgisine göre 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algı düzeylerinin ölçeğin alt boyutlarında da ölçek geneliyle benzer sonuçlara (Tablo 5) ulaşıldığını göstermektedir. Genel olarak bakıldığında pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının diğer iki gruba göre 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 5 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algılarının Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Eğitim Alıp Almama Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	106	208.00	47330.50	11819.50	*.01
Hayır	266	177.93	22047.50		

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları 21. yüzyıl becerilerine yönelik eğitim alıp almama durumlarına göre ölçek genelinde eğitim alanların lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 6 Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği Alt Faktörlerinin Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Alıp Almama Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Evet	106	211.19	22386.50	11480.50	*.00
	Hayır	266	176.66	46991.50		
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Evet	106	204.91	21720.50	12146.50	*.03
	Hayır	266	179.16	47657.50		
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Evet	106	200.22	21223.50	12643.50	.11
	Hayır	266	181.03	48154.50		

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl ve alt boyutlarda yer alan becerilere yönelik yeterlilik algıları 21. yüzyıl becerilerine yönelik eğitim alıp almama durumlarına göre “Öğrenme ve Yenilenme”, “Yaşam ve Kariyer” alt boyutlarında eğitim alanların lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri alt boyutu “Bilgi, Medya ve Teknoloji” de yer alan becerilere yönelik yeterlilik algılarında 21. yüzyıl becerilerine yönelik eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 7 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algılarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	280	191.09	53505.50	11594.50	.15
Erkek	92	172.53	15872.50		

*p<.05

Tablo 7, katılımcıların 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarına yönelik ölçeğin genelinden aldıkları puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 8 Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Kadın	280	187.81	52587.50	12512.50	.68
	Erkek	92	182.51	16790.50		
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Kadın	280	193.36	54141.00	10959.00	*.03
	Erkek	92	165.62	15237.00		
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Kadın	280	190.04	53212.00	11888.00	.26
	Erkek	92	175.72	16166.00		

*p<.05

Tablo 8, 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarına yönelik ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar cinsiyete göre değerlendirildiğinde sadece ölçeğin “yaşam ve kariyer becerileri” alt boyutunda kadınların lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıktığını göstermektedir. Bu durum, kadınların bu becerilerde kendilerini daha yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmeni adaylarının ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları incelenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl Becerileri konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sınıf öğretmenleriyle ilgili olan bulgusu, King (2012) ve Özer’in (2021) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. King (2012) ve Özer (2021) yaptıkları çalışmalarda sınıf öğretmenleriyle çalışmış ve sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlilik algılarının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmanın öğretmen adayları ile ilgili

olan bulguları da alan yazındaki (Balkaş Yaşar, 2021; Çolak, 2019; Donmuş Kaya ve Akpunar, 2018; Erten, 2019; Gömleksiz, Sinan ve Doğan ,2019; Karatepe, 2021, Özden, Tayşi, Şahin ve diğerlerinin, 2018) çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Belirtilen çalışmalarda farklı bölümler ve sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarıyla çalışılmış ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer şekilde Kolata (2022) okul öncesi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlilik algılarını incelemiş ve öğretmen adaylarının bu becerilere yönelik özyeterlilik algılarının yükseğe yakın bir düzeyde olduğunu belirtmiştir. Baki'nin (2022) Türkçe öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada ise 21. yüzyıl yeterlilik algılarının, ölçeğin alt boyutlarından olan öğrenme ve yenilenme becerileri ile yaşam ve kariyer becerilerine ilişkin algıların düşük seviyede olduğu diğer boyutu olan bilgi, medya ve teknoloji becerilerinde ise çok düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonucu bu araştırma ile farklılık göstermektedir.

Elde edilen bulgularda, mezuniyet bilgisine göre sınıf öğretmenleri, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ve sınıf öğretmeni adayları karşılaştırıldığında, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu da belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmeni adaylarına göre 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Buna göre meslek yaşamına başlayanların (sınıf öğretmenleri) öğretmen adaylarına göre kendilerini bu becerilerde daha yeterli buldukları söylenebilir.

21. yüzyıl becerileri yeterlilik algılarına yönelik ölçekten alınan puanlar cinsiyete göre değerlendirildiğinde sadece ölçeğin “yaşam ve kariyer becerileri” alt boyutunda kadınların lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuç konuyla ilgili yapılan Murat (2018), Özden, Tayşi, Şahin ve diğerleri (2018) ve Toptal'ın (2021) yaptığı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterirken (Donmuş Kaya, 2018; Güler ve Tuncel 2022; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Özer, 2021) çalışmalarının sonuçları ile farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan bu farklılıkların ölçme araçlarından ve örnekleme yer alan öğretmenlerin/öğretmen adaylarının alanlarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca yaşamlarındaki hedeflerine yönelik kendilerini yeterli gördüklerini düşündürmektedir.

Ölçekten alınan puanlar 21. yüzyıl becerilerine yönelik eğitim alıp almama durumlarına göre değerlendirildiğinde ise konuya yönelik eğitim alanların 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim alanların kendini bu becerilerde daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Bu durumun onların becerileri kazanarak uygulayabilmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Uyar ve Çicek (2021) yaptıkları çalışmada hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre 21. yüzyıl becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, 21. yüzyılda öğretmen adaylarının değişim süreçlerine yönelik birtakım beceriler geliştirmesi gerektiği açıkça görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların ışığında şu önerilerde bulunmaktadır;

1- yükseköğretim kurumlarındaki eğitim-öğretim programlarının içerikleri 21. yüzyıl becerilerine ilişkin güçlendirilerek öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu becerilerde daha da yetkin hâle getirilmesi için çalışılabilir.

2- Çalışmakta olan öğretmenlere yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği ile 21. yüzyıl becerilerine ilişkin hizmet içi kurslar düzenlenebilir. Bu kursların ilgili becerilerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik etkinlikleri de içerecek nitelikte olması sağlanmalıdır.

3- 21. yüzyıl becerilerini araştırarak benzer çalışmalar farklı örneklem grubu ve değişkenler ele alınarak yapılabilir. Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanımına da yer verilebilir.

4- Öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflardaki öğrenciler de araştırma grubuna alınarak aradaki etkileşim de incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş*. Ankara: Nobel Yayınları
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Anagün, Ş. S. ve Atalay, N. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının girişimcilik becerisine ilişkin yeterlilik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 298-313.
- Atakışi, T. (2019). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini esas alan bilgi okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Baki, Y. (2022). Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1717-1742.
- Balkaş Yaşar, E. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlilik algıları ve STEM tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Battelle for Kids. (2019). <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>. Erişim tarihi: 04.04.2023
- Büyükalın Filiz, S. (Ed.), (2022). *21. yüzyıl becerilerinin eğitime yansımaları*. Ankara: Pegem Akademi
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canpolat, M. (2021). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 527-535.

- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3. baskı), (S. B., Demir, (Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çolak, M. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerilerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Dede, C. (2009). Comparing frameworks for 21st century skills. 21st century skills. Erişim adresi: [http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_\(2010\)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf](http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf). Erişim tarihi: (19/04/2023) Department of Defense Education Activity-DODEA-. (2014). The 21st Century Principal.
- Demir, M. (2021). *Jamovi ve Jasp programı ile temel ve ileri düzey nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, S. (2022). 21. yüzyıl becerilerinin eğitime yansımaları (1. baskı). Büyükalan Filiz, S. (Ed.), *21. Yüzyıl becerileri ve tarihi gelişimi içinde* (2-38). Ankara: Pegem Akademi.
- Dokumacı Sütçü, N. & Sütçü, K. (2022). Examination of preservice teachers' competence perceptions of 21st century skills by C&RT analysis. *E-International Journal of Educational Research*, 13(2), 18-38.
- Donmuş Kaya, V. & Akpunar, B. (2018). An investigation of prospective teachers' 21st century skills effect about digital storytelling events. *MANAS Journal of Social Studies*, 7(4), 1-10.
- Durmuş, A. & Güven, M. (2023). Development of The Scale for Identifying Perceptions of Having 21st Century Skills of Pre-service Teachers: Validity and Reliability Study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 52(1), 99-125.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) (2001). *MEB 21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sistemi'nin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Cagdas_ogretmen.pdf. Erişim Tarihi: 14.04.2023.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) (2011). MEB 21. yüzyıl öğrenci profili. Ankara: MEB EARGED. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf. Erişim Tarihi: 09.04.2023.
- Ekici, G., Abide, F., Canbolat, Y., ve Öztürk, A. (2017). *21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 124-134.
- Ellis, D. L. (2012). *A new generation: A new model of education in the 21st century* (doktora tezi). Faculty of the usc rossier school of Education University of Southern California.
- Erdoğan, D. ve Eker, C. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının 21. yy. becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 118-148.
- Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 33-64.
- Geçgel, H., Kana, F., Vatansever, Y. Y. ve Çalık, F. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1646-1669.

- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied measurement in education*, 29(4), 245-249.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. & Doğan, F. D. (2019). Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile çağdaş Türk lehçeleri öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 163-185.
- Güler, Y. & Tuncel, F. Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz-yeterlik algıları. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(1), 70-81.
- Güntüç, S., Odabaşı, H. ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: bir twitter uygulaması/the defining characteristics of students of the 21st century by student teachers: a twitter activity. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Gürültü, E., Aslan, M. & Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Education*, 34(1), 780-798.
- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları* (In focus on 21st century skills Turkey's education policy). SETA Analiz, No. 272.
- Kara, A., Anagün, Ş., Boyacı, Ş. & Yaşar, S. (2022). Investigating the link between teachers' perceptions of 21st century skills efficiency and students' perceptions of learning experience: Mediating role of teacher's self-efficacy. *Journal of Pedagogical Research*, 6(4), 50-65.
- Karatepe, R. (2021). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 1(2) 79-87.
- Kaya, A. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulayan sınıf öğretmenleri ile bu yaklaşımı uygulamayan dal öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının karşılaştırılması* (Gaziantep ili örneği) (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- King, M. M. (2012). *Twenty first century teaching and learning: Are teachers prepared?* (Doctoral dissertation). College of Saint Elizabeth, U.S.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik* (2. Baskı). Ankara: Edge Akademi.
- Kolata, F. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık ile 21. yüzyıl becerileri özyeterlilik algılarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Lai, E. R. & Viering, M. (2012). *Assessing 21st century skills: Integrating research findings*. Pearson.
- Larson, L. C. & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Kozikoğlu, İ. ve Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 522-531. doi: 10.5961/jhes.2018.293
- Mercan, Z. (2022). Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 87-105.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2001). *21. Yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Murat, A. (2018). *Fen Bilgisi öğretmen adaylarının 21.yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile STEM'e yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Özden, D. Ö., Tayşı, E. K., Şahin, H. K., Kaya, S. D. & Bayram, F. Ö. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları: Kütahya Örneği. *Turkish Studies*, 13, 27.
- Özer, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21.yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Partnership for 21st Century Learning (2019a). Framework for 21st Century Learning. Erişim Adresi: [fhttps://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_brief.pdf](https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_brief.pdf).
- Partnership for 21st Century Learning (P21) (2019b). *Framework for 21st century learning definitions*. Erişim Adresi: https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Definitions_BFK.pdf.
- Saçmalıoğlu, M. G. (2019). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının, mesleki öğrenme topluluğu aracılığıyla 21. yüzyıl becerilerini ortaya çıkarma süreçlerinin keşfedilmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, M. C., Arslan Namlı, N. ve Schreglmann, S. (2016). Kırsal kesimlerde okuyan 21. yüzyıl öğrencilerinin teknolojiye yararlanma düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 311-319.
- Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SSPS uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toptal, G. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Uluçol, Ç. & Eryılmaz, S. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Uyar, A., & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-11.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2010). 21st century skills-Discussion paper. Enschede: University of Twente, Faculty of Behavioral Sciences, Department of Curriculum Design and Educational Innovation. Erişim Adresi: http://opite.pbworks.com/w/file/fetch/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf.
- Yalçın, S. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerini ölçmek için kullanabilecekleri araçlar hakkında farkındalıkları ve yeterlik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 383-398.
- Yıldırım, R., Utkugün, C. & Yurtseven, R. (2022). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(6), 28-44. <https://education-reimagined.org/resources/partnership-for-21st-century-learning/>. Erişim tarihi: 09.04.2023.

INVESTIGATION OF EFFICIENCY PERCEPTIONS OF PRIMARY TEACHERS AND PROSPECTIVE TEACHERS TOWARDS 21ST CENTURY SKILLS

EXTENDED ABSTRACT

In the century we live in, individuals can use different ways to reach and benefit from information. Especially the rapid advancement of technology facilitates individuals' access to information through these means and can offer them different solutions. The skills defined as 21st century skills are; It includes the knowledge, skills and competencies that individuals should have in order to maintain their professional, social and private lives in a qualified manner, to adapt to the changes they encounter, to catch and use the rapidly developing and changing technology, to use the information presented to them by analyzing them, and to obtain the necessary products in their lives. These skills are; It can be defined as the skills that can enable individuals to be creative, critical thinkers, use information technologies, solve problems, attach importance to communication and cooperation, know how to access information, be entrepreneurs and people who can live together with respect to different cultures. Whether the primary teachers and prospective teachers who are responsible for the education of the people who will shape the future of the country, have these skills or not is considered important in terms of being able to teach them to their students. That's why; in this study, it is aimed to reveal the efficiency perceptions of primary teachers and prospective teachers towards 21st century skills. The research was carried out in the survey method and easily accessible case sampling was used. In the study, the scale of "21st century skills efficiency perceptions for prospective teachers" developed by Anagün, Atalay, Kılıç and Yaşar (2016) was applied to the sample determined with the permission of the researchers. The scale consists of 42 items and 3 sub-factors. The reliability coefficient of the scale, which was prepared in a five-point Likert type, was found to be 0.889. After the approval of the researchers, the scale was uploaded to the internet and opened to primary teachers, prospective teachers who received pedagogical education, and prospective primary teachers via "Google Form". Since filling out the form is voluntary, students of a certain university or teachers in a certain province are not targeted. The forms were also shared through groups on social media platforms and the participation of those interested was requested. At the end of approximately 1-1.5 months, the link was closed and the participation was evaluated. With the demographic questions added to the beginning of the forms, the information of the participants was collected and used in the analysis of the data. A total of 77 prospective teachers who received pedagogical education, 214 prospective primary teachers and 81 primary teachers filled out the form. The data were analyzed using the SPSS 24 program. The scores of the participants from the scale for their perceptions of 21st century skills efficiency; were evaluated according to their gender, graduation information, and whether or not they received training on 21st century skills. 280 women and 92 men participated in the study in total 372 participants. It was observed that the majority of the participants (72%) did not receive training on 21st century skills. According to the findings, when primary teachers,

prospective teachers who received pedagogical education and prospective primary teachers were compared, it was determined that prospective teachers who received pedagogical education had higher perceptions of 21st century skills efficiency. In addition, it was determined that primary teachers' perceptions of 21st century skills efficiency were higher than prospective primary teachers. When the scores obtained from the scale for 21st century skills efficiency perceptions were evaluated according to gender, there was a significant difference in favor of women only in the "life and career skills" sub-factor of the scale. When the scores obtained from the scale were evaluated according to whether or not they received training for 21st century skills, it was concluded that those who received training on the subject considered themselves more competent and their perceptions of efficiency for 21st century skills were higher. Based on the results obtained, researchers recommend incorporating content related to these skills into educational programs and increasing training aimed at acquiring 21st-century skills.

Key Words: 21 st century skills, primary teachers, prospective primary teachers, prospective teachers.

Dijital Eğitim Platformlarının Eğitim Yönetimine Etkisine Dair Okul Yöneticilerinin Görüşleri

*Osman Uzun¹, Selahattin Meriç², Mehmet Tepe³, Ahmet Kaya⁴, Mehmet Çoban⁵,
Ahmet Karaçalı⁶, Ahmet Tepe⁷, Osman Almaz⁸, Hüseyin Tuncer⁹, Halil Yücel¹⁰,
Ismail Buğdaycıgil¹¹*

Özet: Bu çalışmanın amacı, Adıyaman ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimi üzerindeki etkilerine dair görüşlerini anlamak ve analiz etmektir. Dijital eğitim platformlarının eğitim süreçlerine olan katkıları, öğrenci öğrenme deneyimi, öğretmen etkinliği, erişim sorunları gibi faktörlerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, Adıyaman ilindeki 10 ilköğretim ve ortaöğretim kurumunda görev yapan okul yöneticilerinden elde edilmiştir. Olgubilim modeli temel alınarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimine önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir. Yöneticiler, bu platformların öğrenci öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini, öğretmenlerin etkinliğini artırdığını ve eğitim materyali hazırlama ile öğrenci ilerlemesini izleme gibi süreçleri optimize ettiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi ve öğrenci başarısı üzerinde de olumlu etkiler sağladığı belirtilmiştir.

Karşılaşılan zorluklar arasında teknik sorunlar ve erişim eksiklikleri öne çıkmıştır. Eğitim kurumları için yönetim ve izleme süreçlerini kolaylaştıran platformlar, öğrencilere erişim eksikliklerini aşma potansiyeli sunmaktadır.

Bu bakımdan, katılımcıların genel eğilimi dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimine olumlu etkileri olduğu yönündedir. Bu platformların gelecekte daha fazla kullanılması ve eğitim yönetimi süreçlerinde daha merkezi bir rol oynaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital eğitim platformları, eğitim yönetimi, öğrenci öğrenme deneyimi, öğretmen etkinliği, teknoloji eğitimi.

Geliş Tarihi: 23.08.2023 – **Kabul Tarihi:** 14.12.2023 – **Yayın Tarihi:** 30.12.2023

DOI: 10.29329/mjer.2023.640.3

¹ **Osman Uzun**, Fırat Demir Ortaokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0009-0004-6240-9781

² **Selahattin Meriç**, Körgüden Ortaokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0009-0006-5367-0966

³ **Mehmet Tepe**, Merkez İlkokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0009-0005-5195-4327

⁴ **Ahmet Kaya**, Samsat Zeynel Aslan İlkokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0009-0004-0792-8618

⁵ **Mehmet Çoban**, Yarmakaya İlkokulu, Milli Eğitim Bakanlığı

⁶ **Ahmet Karaçalı**, Halk Eğitim Merkezi, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0009-0006-6105-3677

⁷ **Ahmet Tepe**, Zeynel Aslan İlkokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0009-0001-5183-2179

⁸ **Osman Almaz**, Adıyaman Merkez İlkokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0009-0009-4845-3811

⁹ **Hüseyin Tuncer**, Samsat Uzuntepe İlkokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0009-0002-5276-0645

¹⁰ **Halil Yücel**, Adıyaman Halk Eğitimi Merkezi, Milli Eğitim Bakanlığı

¹¹ **Ismail Buğdaycıgil**, Research Assist, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Anadolu Üniversitesi, ORCID: 0009-0002-7099-0145

Correspondence: bugdaycigilismail@gmail.com

OPINIONS OF SCHOOL MANAGERS ON THE EFFECT OF DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS ON EDUCATIONAL MANAGEMENT

Abstract: The purpose of this study is to understand and analyze the views of school administrators working in primary and secondary schools in Adıyaman province regarding the impact of digital education platforms on educational management. The study aims to examine the contributions of digital education platforms to educational processes, student learning experiences, teacher effectiveness, and issues such as accessibility.

This research employs a qualitative research method. Data was gathered from school administrators in 10 primary and secondary schools in Adıyaman through semi-structured interviews based on the phenomenological approach. The collected data were analyzed using content analysis.

According to the participants' viewpoints, it was determined that digital education platforms significantly contribute to educational management. Administrators emphasized that these platforms enhance student learning experiences, increase teacher effectiveness, and optimize processes such as curriculum development and student progress tracking. Moreover, positive effects on personalized learning experiences and student achievements were highlighted.

Technical issues and accessibility problems emerged as major challenges. Platforms that facilitate administrative and monitoring processes in educational institutions hold the potential to address access limitations.

In conclusion, the general trend among participants supports the notion that digital education platforms have a positive impact on educational management. The expectation is that these platforms will be increasingly utilized in the future, assuming a more central role in educational management processes.

Keywords: Digital education platforms, educational management, student learning experiences, teacher effectiveness, technology in education.

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmelerini sağlayan temel bir sũreçtir ve toplumların ilerlemesinde kritik bir rol oynamaktadır. Teknolojik gelişmelerin hızla ilerlemesiyle birlikte, eğitim alanında da kœklũ değişimler yaşanmaktadır (Yılmaz, 2017: 1606). Geleneksel eğitim yaklaşımları yerini dijital eğitim platformlarına bırakırken, bu platformların eğitim yœnetimine etkisi giderek daha fazla araştırmacının dikkatini çekmektedir. Bu makale, dijital eğitim platformlarının eğitim yœnetimi ũzerindeki etkilerini ve bu etkilerin eğitim sũreçlerine nasıl yansadığını incelemektedir.

Dijital eğitim platformları, modern teknolojinin eğitim sũreçlerine entegre edilmesiyle ortaya çıkan yenilikçi araçlardır. Bu platformlar, œđrenci ve œđretmenleri fiziksel sınırlamalardan kurtararak, œđrenmeyi ve œđretmeyi œevrimiçi ortamlarda gerœekleřtirmeye olanak tanımaktadır (Avcı & Avşar, 2016: 473). Őđrenciler, farklı yerlerde ve zamanlarda œđrenme fırsatlarına sahip olurken, œđretmenler de œđrenme materyali oluşturma, œđrenci ilerlemesini izleme ve geri bildirim sağlama sũreçlerinde daha etkili bir ũekilde rol alabilmektedir.

Gũnũmũzde dijital eğitim platformları, ilkokul seviyesinden ũniversiteye, kurumsal eğitimlerden uzaktan eğitime kadar geniş bir yelpazede yaygın olarak kullanılmaktadır. Okullar, ũniversiteler ve iş dũnyası, bu platformları œđrencilerin ve personelin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, œđrenme deneyimini

zenginleştirmek ve etkili bir eğitim yönetimi sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Duran & Ertan Özen, 2018: 3).

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Bu makalenin amacı, dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimi süreçlerine olan etkisini sistematik bir şekilde incelemektir. Platformların sağladığı avantajlar, öğrenci ve öğretmen deneyimleri, kişiselleştirilmiş öğrenme imkanları, veri analitiği ve performans değerlendirmesi gibi konular ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır. Ayrıca, bu platformların kullanımında karşılaşılan zorluklar ve engeller de değerlendirilecektir.

Eğitim, toplumların gelişiminde en temel ve önemli araçlardan biridir. Bilgi ve becerilerin aktarılması, bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesi, yeniliklerin yayılması ve toplumsal ilerlemenin temel taşlarından biri olarak eğitim sistemleri, sürekli olarak gelişim ve dönüşüm içindedir. Bu bağlamda, teknolojik ilerlemelerin eğitim alanına getirdiği yenilikler, eğitimcilerin ve yöneticilerin gündeminde önemli bir yer edinmektedir (Aral, 2022: 1134).

Dijital dönüşüm, eğitim alanında da köklü değişikliklere yol açmıştır. Dijital eğitim platformları, öğrenci ve öğretmenleri fiziksel sınırlamalardan kurtarıp, öğrenme ve öğretme deneyimini daha etkili ve verimli bir şekilde yönetmeyi sağlamaktadır. Bu platformlar, sadece öğrenme materyallerini çevrimiçi bir şekilde sunmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunarak, öğrenme sürecini daha etkili hale getirmektedir. Böylece, geleneksel sınıf düzeni dışında da öğrenme olanakları sunarak, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve hızlarına daha iyi uyum sağlaması hedeflenmektedir (Ulu, 2021: 280).

Bu makalenin amacı, dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimi üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemek, bu etkilerin eğitim süreçlerine nasıl yansıdığını anlamaktır. Bu konunun incelenmesinin önemi, eğitimdeki dönüşümün ve teknolojinin getirdiği yeni olanakların anlaşılması ve değerlendirilmesiyle ilgilidir. Dijital eğitim platformları, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme ve öğretme deneyimlerini zenginleştirme potansiyeli taşıırken, eğitim yöneticilerine de daha etkili ve verimli bir yönetim sağlama imkanı sunmaktadır.

Bu makale, dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimi üzerindeki etkilerini sistematik bir şekilde ele alarak, bu platformların sağladığı avantajları, getirdiği yenilikleri ve potansiyel zorlukları detaylı bir şekilde değerlendirecektir. Aynı zamanda, bu makale, eğitimde dijital teknolojilerin kullanımının geleceğini şekillendiren bir çerçeve sunarak, eğitimcilerin ve yöneticilerin bu yeni araçları en etkili şekilde nasıl kullanabileceğine dair önemli perspektifler sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmamızın amacına paralel olarak, temel araştırma soruları şu şekilde şekillendirilebilir:

1. Dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimine etkisi nasıl değerlendirilmektedir?

2. Dijital eğitim platformları, öğrenci öğrenme deneyimini nasıl zenginleştirebilmektedir?
3. Okul yönetimi süreçlerine katkıları bağlamında, dijital eğitim platformları nasıl bir role sahiptir?
4. Öğretmen etkinliği ve öğrenci ilerlemesinin izlenmesi konusunda dijital eğitim platformları nasıl bir potansiyele sahiptir?
5. Dijital eğitim platformlarının erişim eksiklikleri gibi zorlukların aşılmasındaki rolü nedir?
6. Öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunma yaklaşımları nelerdir?
7. Dijital eğitim platformlarının öğrenci başarısı ve katılımı üzerindeki etkisi nasıl değerlendirilmektedir?
8. Eğitimde yaygın kullanım alanları açısından dijital eğitim platformlarının rolü nedir?
9. Okul yöneticileri, gelecekte dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimi üzerinde nasıl bir rol oynamasını beklemektedir?

Bu temel araştırma soruları, okul yöneticilerinin dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimine etkileri hakkındaki görüşlerini ve deneyimlerini anlamayı hedeflemektedir. Her bir soru, farklı yönleriyle dijital eğitim platformlarının eğitim süreçlerine katkılarını ve potansiyellerini ele almayı amaçlamaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dijital Eğitim Platformları ve Özellikleri

Günümüzde teknolojinin hızla evrimleşmesi, eğitim alanında da dönüşümleri beraberinde getirmiş ve geleneksel öğrenme yöntemlerini dijital olanaklarla bütünleştirmiş, böylece dijital eğitim platformlarının yükselişini tetiklemiştir. Dijital eğitim platformları, eğitim süreçlerinin internet tabanlı çevrimiçi platformlar aracılığıyla yönetilmesine olanak tanıyan ve öğrencilere, öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine daha etkin ve esnek bir öğrenme ortamı sunma amacını taşıyan yenilikçi araçlardır (Ünal & Çakır, 2023: 437).

Dijital eğitim platformlarının temel özelliklerini anlamak, bu teknolojik yeniliğin eğitimdeki rolünü daha iyi kavramak için hayati bir adımdır. Bu bağlamda, dijital eğitim platformlarının ne olduğu ve hangi temel unsurlardan oluştuğu konusunda bir anlayış geliştirmek önemlidir.

Dijital eğitim platformları, çeşitli bileşenleri bir araya getiren bir yapıya sahiptir. İlk olarak, öğrenme materyalleri ve içeriklerin sunulması amacıyla sanal bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu içerikler, metinlerden videolara, ses kayıtlarından interaktif simülasyonlara kadar geniş bir yelpazede olabilmektedir. Aynı zamanda, öğrenci etkileşimini artırmak için özelleştirilmiş öğrenme materyalleri ve alıştırmalar da sunabilmektedirler (Yengin, 2019: 134).

Bunun yanı sıra, dijital eğitim platformları öğrenci ilerlemesini izlemek ve değerlendirmek amacıyla analitik araçlar içerirler. Bu araçlar, öğrencilerin hangi konuları anladığını, hangi konularda güçlük çektiğini ve nasıl bir öğrenme süreci izlediğini takip etmekte oldukça etkilidir. Bu veriler, öğretmenlere öğrenci gereksinimlerini daha iyi anlama ve özelleştirilmiş rehberlik sağlama imkanı sunmaktadır (Uslupelivan ve ark. 2017: 4).

Dijital eğitim platformları, öğrenci etkileşimini ve işbirliğini artırmak amacıyla iletişim araçları da sunmaktadır. Öğrenciler, öğretmenleri ve diğer öğrencileriyle çevrimiçi forumlar, mesajlaşma araçları ve sanal sınıflarda etkileşimde bulunabilmektedir. Bu, öğrenme deneyimini daha etkileşimli ve sosyal bir hale getirmektedir.

Bu bakımdan, dijital eğitim platformları, öğrenme materyallerini sunma, öğrenci ilerlemesini izleme, etkileşimi artırma ve öğrenme deneyimini zenginleştirme amacını taşıyan çok katmanlı bir yapı sunmaktadır. Bu platformlar, geleneksel sınıf dışı öğrenme olanaklarını artırmanın yanı sıra, eğitimdeki yeni paradigmalara ve öğrenme yaklaşımlarının uygulanmasına da olanak sağlamaktadırlar (Akbulut & Sade, 2021: 36).

Çeşitli Platform Türleri

Dijital eğitim platformları, eğitim alanında çeşitli ihtiyaçları karşılamak ve öğrenme deneyimini zenginleştirmek amacıyla farklı şekillerde tasarlanmış çeşitli alt türlerle kendini gösterir. Bu alt türler, eğitim süreçlerini çeşitlendirmek, öğrencilere ve öğretmenlere özelleştirilmiş araçlar sunmak ve etkileşimi artırmak amacıyla geliştirilmiştir. Aşağıda, çeşitli platform türlerini detaylı bir şekilde inceleyerek, bu alt türlerin temel işlevlerini ve faydalarını anlamaya yönelik bir çaba sunulmuştur (Demir & Kılıçkiran, 2018: 18).

Öğrenme Yönetim Sistemleri (LMS)

Öğrenme Yönetim Sistemleri (LMS), dijital eğitim platformlarının temel taşlarından birini oluşturmaktadır. LMS'ler, eğitim kurumlarının çevrimiçi öğrenme materyallerini yönetmesine, öğrenci ilerlemesini izlemesine ve öğretmenlerin öğrencilere rehberlik yapmasına olanak tanımaktadır. Bu platformlar, öğrencilere çevrimiçi ders içerikleri sunmanın yanı sıra, öğrenci etkileşimini artırmak amacıyla forumlar, testler, görevler ve anketler gibi araçlar sunmaktadır.

Öğrenme yönetim sistemleri ayrıca eğitim yöneticilerine, öğrenci verilerini analiz ederek öğrenci performansını ve ilerlemeyi izleme olanağı sunmaktadır. Bu platformlar, öğrencilerin hangi konularda daha fazla yardıma ihtiyaç duyduğunu belirleme ve öğrencilere özelleştirilmiş rehberlik sağlama fırsatı sunarak eğitim sürecini daha etkili hale getirme potansiyeline sahiptir (Aras & Kocasaraç, 2022: 117).

Çevrimiçi Kurs Platformları

Çevrimiçi kurs platformları, bireysel öğrencilerin veya profesyonellerin özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri yaşamalarına olanak tanımaktadır. Bu platformlar, genellikle çeşitli konularda uzmanlaşmış eğitimler veya kuruluşlar tarafından sunulan kurslar aracılığıyla öğrenme fırsatları sunmaktadır. Kursların içeriği videolar, metinler, interaktif alıştırmalar ve ödevlerle zenginleştirilir.

Çevrimiçi kurs platformları, öğrencilere esneklik sunmakta ve kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda, farklı uzmanlık alanlarına sahip eğitimlerin deneyimlerinden yararlanma fırsatı sunarak öğrencilere geniş bir bilgi yelpazesi sunmaktadır (Yazıcı, 2021: 116).

Sanal Sınıflar ve Web Seminerleri

Sanal sınıflar ve web seminerleri, öğrencilere gerçek zamanlı etkileşim ve öğrenme fırsatları sunmanın bir yoludur. Bu platformlar, video konferans araçları ve dijital tahta uygulamalarını kullanarak öğretmenlerin canlı dersler düzenlemesine olanak tanımaktadır. Öğrenciler, anında soru sorma, tartışmalara katılma ve öğretmenlerle etkileşime geçme fırsatı bulmaktadır (Türkben & Alptekin, 2023: 913).

Sanal sınıflar ve web seminerleri, coğrafi sınırlamaları aşmanın yanı sıra öğrencilere gerçek dünya deneyimlerini çevrimiçi bir ortamda yaşama fırsatı sunmaktadır. Aynı zamanda, öğrencilere çeşitli disiplinlerden uzmanları dinleme ve deneyimlerini paylaşma fırsatı da sunmaktadır (Çelik, 2020: 219).

Eğitim Oyunları ve Simülasyonlar

Eğitim oyunları ve simülasyonlar, öğrenmeyi etkileşimli ve eğlenceli bir şekilde teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu tür platformlar, öğrencilere kavramları pratik uygulamalar yoluyla öğrenme fırsatı sunar ve öğrenci katılımını artırarak öğrenmeyi daha etkili hale getirmektedir.

Eğitim oyunları ve simülasyonlar, karmaşık kavramların daha iyi anlaşılmasına ve öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Bu platformlar, öğrenmeyi zorlayıcı ve keyifli bir deneyime dönüştürerek öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırabilmektedir (Firat, 2010: 12).

Dijital Eğitim Platformlarının Yaygın Kullanım Alanları

Okullar ve Eğitim Kurumları

Okullar ve diğer eğitim kurumları, dijital eğitim platformlarının yaygın olarak kullanıldığı önemli alanlardan biridir. Geleneksel sınıf dersleri yanı sıra, dijital eğitim platformları, öğrencilere çeşitli ders içerikleri sunmanın yanı sıra öğretmenlere öğrenci ilerlemesini izleme ve değerlendirme araçları sağlama imkanı sunmaktadır. Öğrenciler, çevrimiçi platformlar aracılığıyla öğrenme materyallerine erişebilir, ödevlerini tamamlayabilir ve online sınavlara katılabilmektedir. Bu platformlar, öğrencilere esneklik ve öğrenme materyallerine sürekli erişim olanağı sunarak, geleneksel sınıf derslerini tamamlayan bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Çelik, 2021: 1582).

Üniversiteler ve Yüksek Öğrenim Kurumları

Üniversiteler ve yüksek öğrenim kurumları, dijital eğitim platformlarını öğrencilere geniş bir yelpazede dersler sunmanın yanı sıra, çevrimiçi kaynaklara erişim sağlama, öğrenci etkileşimini artırma ve uzaktan eğitim imkanları sunma amacıyla kullanmaktadır. Dijital eğitim platformları, uzaktan eğitim programlarına katılan öğrencilere yüz yüze eğitime alternatif olarak öğrenme fırsatları sunmaktadır. Aynı zamanda, kampüs içi derslerde de bu platformlar, öğrencilere ders materyallerine kolay erişim, ödev teslimi ve etkileşim imkanları sağlamaktadır (Silkü ve ark., 2020: 82).

Kurumsal Eğitimler

Kurumsal eğitimler, dijital eğitim platformlarının hızla büyüdüğü ve yaygın olarak kullanıldığı bir başka alanı temsil eder. Şirketler, çalışanlarının becerilerini geliştirmek, yeni bilgi ve beceriler kazanmalarını sağlamak ve sürekli öğrenmeyi teşvik etmek amacıyla dijital eğitim platformlarına yatırım yapmaktadır. Bu platformlar, şirket içi eğitim materyallerini sunmanın yanı sıra, yöneticilerin çalışanların ilerlemesini izlemesine ve değerlendirmesine imkan tanımaktadır. Kurumsal eğitim platformları, şirketlerin rekabet avantajını korumalarına yardımcı olurken, çalışanların da kariyerlerini ilerletmelerine ve yeniliklere ayak uydurmalarına yardımcı olabilmektedir (Bilirdönmez & Çevik, 2021: 434).

Bireysel Öğrenme ve Özelleştirilmiş Eğitim

Dijital eğitim platformları aynı zamanda bireysel öğrenme ve özelleştirilmiş eğitim alanında da önemli bir rol oynamaktadır. Bireyler, çeşitli çevrimiçi kurs platformları aracılığıyla kendi hızlarında öğrenme fırsatlarına erişebilmektedir. Bu platformlar, bireylerin ilgi alanlarına ve hedeflerine uygun olarak öğrenme deneyimlerini şekillendirmelerine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda, kişiselleştirilmiş öğrenme materyalleri ve özelleştirilmiş rehberlik sağlama amacıyla da kullanılmaktadırlar (Odabaş, 2021: 583).

Farklı Eğitim Seviyelerindeki Kullanım Örnekleri

İlkokul ve Ortaokul Seviyesi

İlkokul ve ortaokul seviyelerinde dijital eğitim platformları, öğrencilere temel becerileri kazandırmak ve temel konuları öğrenmelerini desteklemek amacıyla kullanılmaktadır. Öğrencilere interaktif öğrenme materyalleri sunmanın yanı sıra, platformlar aracılığıyla öğrenci etkileşimini artırmak ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek hedeflenir. Örneğin, interaktif matematik oyunları veya dil öğrenme uygulamaları, öğrencilerin temel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Ayrıca, öğretmenler bu platformları öğrenci ilerlemesini izlemek ve öğrencilere özelleştirilmiş rehberlik sağlamak için kullanmaktadır (Yılmaz ve ark., 2017: 255).

Lise Seviyesi

Lise seviyesinde dijital eğitim platformları, daha kapsamlı ders içerikleri sunmanın yanı sıra öğrencilerin analitik düşünme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilere daha derinlemesine bilgi sunmanın yanı sıra, platformlar projeler, araştırmalar ve grup çalışmalarını gibi etkileşimli öğrenme deneyimleri sunarak öğrencilerin eleştirel düşünme ve işbirliği becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Aynı zamanda, lise öğrencileri, çeşitli dersleri seçebilme ve ilgi alanlarına yönelik özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri yaşayabilme fırsatına sahip olabilmektedir (Becit İşçitürk, 2021: 33).

Üniversite Seviyesi

Üniversite seviyesinde dijital eğitim platformları, geniş bir yelpazede ders içerikleri sunmanın yanı sıra öğrencilere uzaktan eğitim imkanları ve esneklik sunma amacıyla kullanılmaktadır. Öğrencilere çeşitli ders materyallerine çevrimiçi olarak erişme fırsatı sunan platformlar, aynı zamanda öğrenci etkileşimini ve işbirliğini artırmak için sanal sınıflar ve forumlar sağlayabilmektedir. Üniversiteler ayrıca bu platformları öğrenci ilerlemesini izlemek, sınavlar düzenlemek ve değerlendirmek için de kullanmaktadır.

Mesleki Eğitim ve Yeniden Eğitim

Dijital eğitim platformları, mesleki eğitim ve yeniden eğitim alanlarında da büyük bir rol oynamaktadır. Profesyoneller, kariyerlerini geliştirmek, yeni beceriler kazanmak veya farklı bir alana geçiş yapmak amacıyla çeşitli çevrimiçi kurs platformlarına başvurabilmektedir. Bu platformlar, profesyonellere özelleştirilmiş eğitim fırsatları sunarken, aynı zamanda esneklik ve kendi hızlarında öğrenme imkanı da sağlamaktadır (Birişik, 2022: 899).

Dijital Eğitim Platformlarının Sağladığı Avantajlar

Öğrenci merkezli öğrenme, öğrenme sürecinin öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre şekillendiği bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder, öğrencilerin ilgi

alanlarını dikkate almakta ve öğrencilerin öğrenme sürecini kendi hızlarında yönlendirmelerine olanak tanımaktadır. Dijital eğitim platformları, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımını desteklemekte ve güçlendirmekte önemli bir rol oynamaktadır (Özaydın & Kumral, 2021: 363).

Dijital eğitim platformları, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmanın önemli bir aracıdır. Platformlar, öğrencilere farklı zorluk seviyelerinde içerikler sunarak, her öğrencinin yeteneklerine uygun bir öğrenme yolu izlemesini sağlamaktadır. Öğrenciler, zorlandıkları konularda daha fazla zaman harcayabilirken, ilgi duydukları alanlarda daha fazla derinlemesine keşif yapmaktadır.

Dijital eğitim platformları, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme fırsatı sunmaktadır. Geleneksel sınıf derslerine göre daha esnek bir yaklaşım sunan bu platformlar, öğrencilere ders içeriklerini istedikleri zaman ve mekânda inceleme imkanı tanımaktadır. Bu, hızla öğrenen öğrenciler için sıkılmadan ilerleme ve daha fazla süre ihtiyacı olan öğrenciler için daha derinlemesine anlama fırsatı sağlamaktadır (Yıldız & Özarıslan, 2022: 75).

Dijital eğitim platformları, öğrenci etkileşimini ve işbirliğini artırmak için çeşitli araçlar sunmaktadır. Sanal sınıflar, forumlar, grup projeleri ve çevrimiçi tartışmalar, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını ve farklı perspektiflerden öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu da öğrencilerin daha geniş bir bakış açısı kazanmalarına ve işbirliği becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Dijital eğitim platformları, öğrencilere anında geri bildirim ve ilerleme izleme imkanı sunmaktadır. Öğrenciler, sınav sonuçları, ödev puanları ve performans analizleri gibi verileri çevrimiçi olarak görüntüleyebilmektedir. Bu, öğrencilere güçlü yönlerini belirleme ve zayıf yönlerini geliştirme fırsatı sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretmenler de öğrencilerin ilerlemesini daha yakından takip ederek özelleştirilmiş rehberlik sunabilmektedir (Özaydın & Kumral, 2021: 363).

Öğrenci Öğrenme Deneyimini Geliştirmeye Katkıları

Dijital eğitim platformları, öğrenci öğrenme deneyimini görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirme imkanı sunmaktadır. Video dersler, interaktif simülasyonlar, animasyonlar ve sesli açıklamalar gibi materyaller, soyut kavramları somutlaştırmak ve öğrencilerin daha iyi anlamalarını sağlamak için kullanılmaktadır. Görsel ve işitsel materyallerin kullanımı, öğrenme deneyimini daha ilgi çekici hale getirerek öğrenci motivasyonunu arttırmaktadır (Türkben & Alptekin, 2023: 913).

Dijital eğitim platformları, öğrencilere etkileşimli öğrenme deneyimleri sunmanın önemli bir aracıdır. Öğrenciler, interaktif alıştırmalar, soru-cevap seansları, sanal laboratuvarlar ve etkileşimli quizler gibi araçlar aracılığıyla ders materyallerini daha etkin bir şekilde öğrenirler. Bu tür etkileşimler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder, öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirmektedir ve konuların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

Dijital eğitim platformları, öğrencilere anında geri bildirim sağlama imkanı sunarak öğrenme deneyimini iyileştirir. Öğrenciler, çeşitli sınavlar, testler ve alıştırmalar sonucunda anında geri bildirim alabilmektedir. Bu geri bildirimler, öğrencilerin hangi konularda daha fazla çalışmaları gerektiğini belirlemelerine yardımcı olurken, aynı zamanda öğrenci motivasyonunu arttırmaktadır (Duran & Ertan Özen, 2018: 3).

Dijital eğitim platformları, öğrenci merkezli özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermektedir. Öğrenciler, ilgi alanlarına göre dersleri seçebilir, zorluk seviyelerini ayarlayabilir ve kendi hızlarında ilerleyebilmektedir. Bu, öğrencilerin öğrenme sürecini daha kişisel ve tatmin edici hale getirmektedir (Yılmaz, 2017: 1606).

Dijital eğitim platformları, öğrencilere sosyal iletişim ve işbirliği fırsatları sunarak öğrenme deneyimini zenginleştirir. Forumlar, çevrimiçi tartışmalar, grup projeleri ve sanal sınıflar, öğrencilerin birbirleriyle etkileşime geçmelerini ve farklı bakış açılarından öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu, öğrencilerin iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Öğretmenlere Sağladığı Kolaylıklar

Dijital eğitim platformları, öğretmenlere eğitim materyali oluşturma süreçlerinde büyük bir esneklik sunmaktadır. Öğretmenler, platformlar aracılığıyla ders içeriklerini kişiselleştirme ve özelleştirme imkanına sahiptir. Bu, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini daha iyi karşılayacak materyaller oluşturmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca, platformlar genellikle hazır ders materyalleri sunmakta, böylece öğretmenler zaman kazanırken çeşitli öğrenme materyallerine erişebilmektedir (Çelik, 2020: 219).

Dijital eğitim platformları, öğretmenlere öğrenci ilerlemesini daha etkili bir şekilde izleme ve değerlendirme imkanı sunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin çevrimiçi sınav sonuçları, ödev teslimleri ve etkileşim verileri gibi bilgilere anında erişebilmektedir. Bu, öğretmenlere öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlama fırsatı vermektedir. Aynı zamanda, platformlar öğretmenlere öğrenci performansını analiz etme ve öğrencilere özelleştirilmiş geri bildirim sağlama imkanı da sunmaktadır.

Dijital eğitim platformları, öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla çeşitli araçlar sunmaktadır. Sanal sınıflar, forumlar, mesajlaşma sistemleri ve çevrimiçi tartışmalar, öğretmenlerin öğrencilerle etkileşime geçmelerini ve sorularını yanıtlamalarını kolaylaştırır. Bu, öğrenci-öğretmen etkileşimini artırarak öğrencilerin daha fazla rehberlik almasına olanak tanımaktadır (Aral, 2022: 1134).

Dijital eğitim platformları, öğretmenler arasındaki işbirliği ve materyal paylaşımını da kolaylaştırır. Öğretmenler, platformlar aracılığıyla ders materyallerini paylaşabilir, en iyi uygulamaları tartışabilir ve fikir alışverişinde bulunabilmektedir. Bu, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini

desteklerken, aynı zamanda daha etkili ders materyali oluşturma ve öğretim stratejileri geliştirme imkanı sunmaktadır (Demir & Kılıçkiran, 2018: 18).

Fiziksel Erişim Zorlukları ve Dijital Eğitim Platformlarının Rolü

Geleneksel eğitim yöntemlerinin birçok fiziksel kısıtlamaya tabi olduğu bilinmektedir. Coğrafi konum, ulaşım sorunları, engelli erişimi ve fiziksel altyapı eksiklikleri gibi faktörler, öğrencilerin eğitim fırsatlarından yararlanmasını sınırlayabilmektedir. Dijital eğitim platformları, bu fiziksel erişim zorluklarını aşmak için önemli bir çözüm sunmaktadır.

Dijital eğitim platformları, uzaktan eğitim imkanı sunarak coğrafi konumun eğitim fırsatları üzerindeki etkisini azaltır. Öğrenciler, farklı bölgelerden derslere katılabilir ve uzaktan eğitim programlarına erişebilmektedir. Bu, kırsal bölgelerde yaşayan veya uzak yerleşim yerlerinde bulunan öğrencilerin kaliteli eğitimden mahrum kalmalarını önlemeye yardımcı olmaktadır (Silkü ve ark., 2020: 82).

Dijital eğitim platformları, engelli bireylerin eğitim fırsatlarına daha eşit şekilde erişmelerine olanak tanımaktadır. Çevrimiçi materyaller, işitme veya görme engelli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenebilmektedir. Aynı zamanda, hareket zorluğu çeken öğrenciler için çevrimiçi dersler, geleneksel sınıflara göre daha erişilebilir ve uygun bir seçenek sunmaktadır.

Dijital eğitim platformları, öğrencilere eğitimi kendi programlarına uygun şekilde düzenleme ve iş veya aile sorumluluklarıyla daha iyi dengeleme fırsatı sunmaktadır. Bu, özellikle yetişkin öğrenciler ve çalışanlar için önemlidir. Öğrenciler, ders materyallerine çevrimiçi olarak erişebilir ve öğrenme saatlerini esnek bir şekilde belirleyebilmektedir (Ulu, 2021: 280).

Dijital eğitim platformları, geleneksel eğitim yöntemlerine göre daha az fiziksel altyapı ve ekipman gerektirir. Öğrenciler, sadece bir bilgisayar veya akıllı cihaz ve internet bağlantısı ile derslere katılabilmektedir. Bu, düşük gelirli bölgelerde veya ekonomik zorluklarla karşı karşıya olan öğrenciler için daha uygun maliyetli bir eğitim seçeneği sunmaktadır (Bilirdönmez & Çevik, 2021: 434).

Dezavantajlı Bölgelerde Eğitime Erişimi Artırma Potansiyeli

Dezavantajlı bölgelerdeki bireyler genellikle geleneksel eğitim yöntemlerine erişimde zorluklar yaşarlar. Dijital eğitim platformları, bu bölgelerdeki öğrencilere daha uygun maliyetli ve esnek bir eğitim seçeneği sunmaktadır. Sadece temel bir internet bağlantısı ve akıllı bir cihaz ile öğrenciler, çeşitli ders materyallerine erişebilir ve eğitimlerini sürdürebilmektedir (Odabaş, 2021: 583).

Dezavantajlı bölgelerde, kırsal alanlarda yaşayan öğrencilerin eğitim fırsatları sınırlı olabilmektedir. Dijital eğitim platformları, uzaktan eğitim modeli sayesinde bu öğrencilere daha iyi eğitim fırsatları sunmaktadır. Uzaktan eğitim, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin kaliteli eğitimden

mahrum kalmalarını önlemeye yardımcı olurken, aynı zamanda öğrencilerin coğrafi sınırlamalara takılmadan eğitim almalarını sağlamaktadır (Avcı & Avşar, 2016: 473).

Dijital eğitim platformları, dezavantajlı gruplara özelleştirilmiş eğitim fırsatları sunma potansiyeli taşır. Öğrencilere farklı ihtiyaçlara ve öğrenme stillerine göre ders içerikleri sunarak, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarır. Ayrıca, dil bariyeri gibi faktörler de dijital platformlar sayesinde aşularak eğitim fırsatlarının daha geniş bir kesime ulaşması sağlanır.

Dezavantajlı bölgelerde, topluluklar arası eğitim ve bilgi paylaşımı önemlidir. Dijital eğitim platformları, bu topluluklarda bilgi ve deneyim paylaşımını kolaylaştırır. Öğretmenler ve öğrenciler, platformlar aracılığıyla yerel deneyimleri, kültürel zenginlikleri ve en iyi uygulamaları paylaşabilmektedir. Bu da toplulukların daha kapsamlı bir öğrenme ekosistemi oluşturmalarına katkı sağlamaktadır.

Dijital Eğitim Platformlarının Öğrencilere Kişiselleştirilmiş Öğrenme Deneyimi Sunması

Dijital eğitim platformları, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme ve izleme süreçlerini destekler. Öğrencilerin ilgi alanları, güçlü ve zayıf yönleri, öğrenme hızları ve tercihleri platformlar üzerindeki veriler aracılığıyla takip edilebilmektedir. Bu veriler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi anlamak ve kişiselleştirilmiş içerikleri sunmak için kullanılmaktadır (Ünal & Çakır, 2023: 437).

Dijital eğitim platformları, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun içerikleri sunmak amacıyla içerik özelleştirme ve adaptasyon yapabilme yeteneğine sahiptir. Öğrencilerin öğrenme hızı ve seviyesine göre içerikler düzenlenebilmektedir. Aynı zamanda, öğrencilere farklı öğrenme stillerine uygun materyaller sunularak öğrenme deneyimi daha etkili hale getirilir.

Dijital eğitim platformları, öğrenci ilerlemesini anlık olarak izleme ve rehberlik sağlama yeteneğine sahiptir. Öğrencilerin sınav sonuçları, ödev performansları ve diğer ölçümler platformlar aracılığıyla öğretmenlere iletilebilmektedir. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin nerede desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını daha iyi anlamakta ve buna göre rehberlik sağlayabilmektedir (Akbulut & Sade, 2021: 36).

Dijital eğitim platformları, öğrencilere içerik seçiminde ve öğrenme süreçlerini kontrol etmede daha fazla özgürlük ve seçenek sunmaktadır. Öğrenciler, ilgi duydukları konuları seçebilir, kendi hızlarında ilerleyebilir ve ders materyallerine erişimde daha fazla esneklik elde edebilmektedir. Bu, öğrenci motivasyonunu arttırmaktadır aynı zamanda öğrenme deneyimini daha tatmin edici hale getirmektedir.

Dijital eğitim platformları, öğrenci verilerini analiz ederek öğrenci gelişimini izleme yeteneğine sahiptir. Bu veriler, öğrencilerin ne kadar süre harcadığı, hangi konularda zorlandığı ve nasıl ilerlediği gibi bilgileri içerebilmektedir. Bu verilerin analizi, öğrenci gelişiminin daha iyi anlaşılmasına ve

öğrenciye özelleştirilmiş geri bildirim ve öneriler sunulmasına yardımcı olmaktadır (Becit İşçitürk, 2021: 33).

Öğrenci Gereksinimlerine ve Öğrenme Hızına Göre İçerik Sunması

Öğrenci merkezli yaklaşımların vurgulanmasıyla birlikte, eğitim alanında kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma ihtiyacı giderek artmaktadır. Dijital eğitim platformları, öğrenci gereksinimlerini ve öğrenme hızını dikkate alarak içerik sunma yeteneği ile bu ihtiyaca cevap vermektedir (Özaydın & Kumral, 2021: 363).

Dijital eğitim platformları, öğrencilerin özelliklerini, ilgi alanlarını, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için çeşitli veri ve etkileşim araçlarından yararlanır. Bu veriler, öğrencinin öğrenme tarzı, hızı, ilgi alanları ve daha fazlasını anlamak için kullanılmaktadır. Bu sayede platformlar, öğrencilerin bireysel gereksinimlerini daha iyi tanımlayabilmektedir ve içerik sunumunu buna göre düzenleyebilmektedir (Firat, 2010: 12).

Dijital eğitim platformları, öğrenci gereksinimlerine göre içerik sunumu yaparken içerik özelleştirme ve adaptasyonunun önemli bir rol oynadığına işaret eder. Platformlar, öğrencinin seviyesine, hızına ve ilgi alanlarına göre içerikleri özelleştirebilmektedir. Bu, öğrencilerin öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirmektedirken, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini arttırmaktadır.

Adaptif öğrenme sistemleri, öğrenci gereksinimlerine ve öğrenme hızına göre içerik sunmada önemli bir rol oynar. Bu sistemler, öğrencinin performansını ve ilerlemesini izler ve bu verilere dayanarak içerikleri otomatik olarak ayarlar. Eğer öğrenci belirli bir konuda güçlük çekiyorsa, sistem daha fazla pratik materyali sunabilmektedir. Böylece öğrenci, zorlandığı konuda daha fazla çalışma fırsatına sahip olmaktadır (Aras & Kocasaraç, 2022: 117).

Dijital eğitim platformları, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme imkanı sunmaktadır. Öğrenciler, içerikleri hızlarına uygun şekilde işleyebilir ve ihtiyaç duydukları zaman konuları tekrar edebilmektedir. Bu, hızlı öğrenen öğrencilerin sıkılmadan ilerlemesine ve daha yavaş öğrenen öğrencilerin ise konuları daha iyi anlamak için daha fazla zaman harcamasına yardımcı olmaktadır (Yazıcı, 2021: 116).

Öğrenci gereksinimlerine ve öğrenme hızına göre içerik sunma, öğrenci motivasyonunu artırma ve başarıyı teşvik etme açısından kritik bir rol oynar. Öğrencilere uygun içerik sunulduğunda, öğrenme deneyimi daha tatmin edici hale gelir ve öğrenciler daha fazla öğrenmeye motive olurlar. Aynı zamanda, başarılı öğrenme deneyimleri öğrencilerin özgüvenini artırarak daha yüksek başarı düzeylerine ulaşmalarını desteklemektedir (Yengin, 2019: 134).

Veri Analitiği Ve Performans Değerlendirmesi

Dijital Eğitim Platformlarının Öğrenci Verileri

Dijital eğitim platformları, öğrencilerin etkileşimlerini izlemek, ilerlemelerini takip etmek ve öğrenci performansını değerlendirmek için geniş bir veri yelpazesi toplar. Bu veriler, öğrencilerin öğrenme deneyimini daha iyi anlamak ve eğitim sürecini geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır (Uslupelivan ve ark. 2017: 4).

Dijital eğitim platformları, öğrenci etkileşimlerini izlemek ve veri toplamak için çeşitli araçlar ve özellikler kullanır. Öğrencilerin derslere katılma sıklığı, quiz ve sınav sonuçları, ödev teslimleri ve forum etkileşimleri gibi veriler toplanır. Bu veriler, her öğrencinin öğrenme ilerlemesini ve performansını takip etmek amacıyla kullanılmaktadır.

Toplanan veriler, veri analitiğı yöntemleri kullanılarak işlenir ve öğrenci profilleri oluşturulur. Bu profiller, öğrencilerin öğrenme tarzları, ilgi alanları, güçlü ve zayıf yönleri gibi özelliklerini yansıtır. Öğrenci profilleri, içerik özelleştirme, rehberlik ve öğrencilere özelleştirilmiş geri bildirim sağlama gibi amaçlarla kullanılmaktadır (Çelik, 2021: 1582).

Dijital eğitim platformları, öğrencilerin ilerlemelerini izlemek ve geri bildirim sağlamak için veri analitiğini kullanır. Öğrencilerin quiz ve sınav sonuçları, ödev performansları ve diğerk ölçümler analiz edilerek öğrencilere geri bildirim verilir. Bu geri bildirim, öğrencilerin hangi konularda zorlandığı, hangi konularda başarılı olduğı gibi bilgileri içerebilmektedir. Böylece öğrencilere ihtiyaçlarına uygun rehberlik sağlanır (Yıldız & Özarslan, 2022: 75).

Dijital eğitim platformları, öğrencilerin platform üzerindeki etkileşimlerini analiz eder. Öğrencilerin ders materyallerine erişimi, forumlara katılımı, ders videolarını izleme süresi gibi veriler incelenir. Bu analizler, öğrencilerin derslere ne kadar katıldığını, hangi materyalleri daha fazla kullandığını ve ne kadar süre harcadığını anlamak için kullanılmaktadır (Yılmaz ve ark., 2017: 255).

Toplanan veriler, öğrenci performansının değerlendirilmesinde kritik bir role sahiptir. Öğrencilerin quiz, sınav ve ödev sonuçlarına dayalı olarak performans değerlendirmesi yapılır. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin ne kadar iyi öğrendiğini, hangi konularda daha fazla çalışmaları gerektiğini belirlemek için kullanılmaktadır. Aynı zamanda, verilere dayalı olarak öğrencilerin öğrenme deneyimi ve başarısının nasıl artırılabilceğı üzerine stratejiler geliştirilir (Biriçik, 2022: 899).

Öğrenci İlerlemesini İzleme, Zayıf Alanları Belirleme ve Öğrenci Performansını Geliştirme Stratejileri

Dijital eğitim platformları, öğrenci ilerlemesini izlemek, zayıf alanları belirlemek ve öğrenci performansını geliştirmek için veri analitiği ve öğrenci verilerini kullanma konusunda önemli bir rol oynamaktadır. (Duran & Ertan Özen, 2018: 3).

Dijital eğitim platformları, öğrencilerin derslere katılım sıklığı, sınav sonuçları, ödev teslimleri ve etkileşimleri gibi verileri toplayarak öğrenci ilerlemesini izler. Bu veriler, veri analitiği yöntemleri kullanılarak analiz edilir. Öğrenci ilerlemesinin izlenmesi, öğrencilerin hangi konularda ilerlediğini, neleri tamamladığını ve hangi konularda zorlandığını belirlemek için önemli bir araçtır (Aras & Kocasaraç, 2022: 117).

Dijital eğitim platformları, öğrencilerin zayıf alanlarını belirlemek ve bu alanlara özel müdahale stratejileri geliştirmek için veri analitiği kullanır. Öğrencilerin sınav sonuçları ve ödev performansları analiz edilerek, hangi konularda daha fazla çalışmaları gerektiği tespit edilir. Ardından, öğrencilere özelleştirilmiş ek materyaller, öğretim kaynakları veya destek seçenekleri sunularak zayıf alanlarını geliştirmeleri için desteklenir (Silkü ve ark., 2020: 82).

Dijital eğitim platformları, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş öğrenme planları oluşturma yeteneğine sahiptir. Veri analizi sonucunda öğrenci profilleri oluşturulur ve bu profiller doğrultusunda öğrencilere özel öğrenme planları tasarlanır. Bu planlar, öğrencilerin güçlü yönlerini vurgulamayı ve zayıf alanlarını hedeflemeyi amaçlamaktadır.

Dijital eğitim platformları, öğrenci ilerlemesini takip ederek rehberlik sağlamaktadır. Öğrencilerin zayıf alanları ve ihtiyaçları belirlendikten sonra, öğretmenler veya eğitim uzmanları öğrencilere geri bildirim ve öneriler sunmaktadır. Bu geri bildirim, öğrencilerin neyi daha iyi yapabileceğini, hangi kaynaklardan yararlanabileceğini ve hangi stratejileri deneyebileceğini içerebilmektedir (Yıldız & Özarslan, 2022: 75).

Dijital eğitim platformları, öğrenci verilerini analiz ederek performans iyileştirme stratejileri geliştirir. Öğrencilerin hangi konularda daha fazla çalışmaları gerektiği, hangi materyalleri daha fazla kullanmaları gerektiği ve ne tür desteklere ihtiyaç duydukları belirlenir. Bu bilgiler, öğrencilerin başarısını artırmak ve öğrenme deneyimini optimize etmek için kullanılmaktadır (Çelik, 2020: 219).

Eğitim Kurumları için Yönetim ve İzleme Süreçlerinde Dijital Eğitim

Dijital eğitim platformları, eğitim kurumları için yönetim ve izleme süreçlerini kolaylaştırmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu platformlar, öğrenci ilerlemesini takip etmek, öğretmenlerin performansını değerlendirmek, kaynakları yönetmek ve eğitim süreçlerini daha etkili bir şekilde yönetmek amacıyla çeşitli imkanlar sunmaktadır (Aral, 2022: 1134).

Dijital eğitim platformları, öğrenci ilerlemesini izlemek ve değerlendirmek için gelişmiş araçlar sunmaktadır. Öğrencilerin sınav sonuçları, ödev performansları ve etkileşimleri gibi veriler toplanarak

analiz edilir. Bu veriler, öğrenci başarısını ve zayıf alanları belirlemek için kullanılmaktadır. Eğitim kurumları, öğrenci ilerlemesini anlık olarak izleyebilmektedir ve ihtiyaç duyulan müdahaleleri daha etkili bir şekilde planlayabilmektedir (Yazıcı, 2021: 116).

Dijital eğitim platformları, öğretmen performansını izlemek ve geliştirmek için de önemli bir araç sağlamaktadır. Öğretmenlerin ders materyalleri, ödevler, sınavlar ve etkileşimlerle ilgili verileri platform üzerinden takip etmelerine olanak tanımaktadır. Bu, öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmelerine ve öğrencilere özelleştirilmiş geri bildirim sağlamalarına yardımcı olmaktadır.

Dijital eğitim platformları, kaynak yönetimi ve materyal sağlama süreçlerini kolaylaştırır. Eğitim materyalleri, ders notları, videolar, interaktif içerikler ve öğrenci etkinlikleri gibi kaynaklar platform üzerinden sunulabilmektedir. Bu, öğrencilere kolay erişim sağlamaktadır ve eğitim kurumlarının materyal dağıtımını daha etkili hale getirmektedir (Yılmaz, 2017: 1606).

Dijital eğitim platformları, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki iletişimi ve işbirliğini kolaylaştırır. Öğrenciler, öğretmenlerine sorular sorabilir, ödevleri teslim edebilir ve geri bildirim alabilmektedir. Aynı şekilde, öğretmenler öğrencilere geri bildirim verirken, yöneticiler de öğretmenlerle etkili iletişim kurabilmektedir (Ulu, 2021: 280).

Dijital eğitim platformları, veri analitiği aracılığıyla eğitim kurumlarının karar alma süreçlerini destekler. Toplanan veriler, eğitim politikalarının ve programlarının etkinliğini değerlendirmek için kullanılabilir. Bu verilere dayalı olarak, eğitim kurumları daha bilinçli kararlar alabilir ve öğrenci başarısını artırmak için stratejiler geliştirebilmektedir.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi

Dijital eğitim platformlarının gelişimi, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci ilerlemesini daha etkili bir şekilde takip etmelerine olanak tanımıştır. Bu platformlar, öğretmenlere çeşitli araçlar ve veri analitiği imkanları sunarak öğrenci ilerlemesini daha yakından izlemelerini ve sınıf içi yönetim stratejilerini optimize etmelerini sağlamaktadır (Odabaş, 2021: 583).

Dijital eğitim platformları, öğretmenlere her öğrencinin ilerlemesini bireysel olarak izleme olanağı sunmaktadır. Öğrencilerin sınav sonuçları, ödev performansları ve etkileşimleri gibi veriler toplanır ve öğretmenler bu verileri analiz eder. Bu analizler, öğrencilerin güçlü yönlerini ve zayıf alanlarını belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun şekilde rehberlik yapabilir ve öğrenci başarısını artırmak için stratejiler geliştirebilmektedir (Ünal & Çakır, 2023: 437).

Dijital eğitim platformları, öğretmenlere öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlama yeteneğı sunmaktadır. Öğrencilerin ödevlerini, sınav sonuçlarını ve etkileşimlerini inceleyerek, öğretmenler öğrencilere özelleştirilmiş geri bildirimler sunabilmektedir. Bu geri bildirimler, öğrencilere

hangi konularda daha fazla çalışmaları gerektiği, hangi stratejileri denemeleri gerektiği ve nasıl daha iyi performans gösterebilecekleri konusunda yol gösterir (Demir & Kılıçkiran, 2018: 18).

Dijital eğitim platformları, öğretmenlere öğrencilerin platform üzerindeki etkileşimlerini ve ilgi düzeylerini analiz etme olanağı sağlamaktadır. Öğrencilerin hangi materyalleri daha fazla kullandığı, hangi konulara daha fazla ilgi gösterdiği ve ne tür etkileşimlerde bulunduğu belirlenir. Bu analizler, öğretmenlere öğrencilerin öğrenme tarzlarını ve ilgi alanlarını daha iyi anlama fırsatı sunmaktadır (Avcı & Avşar, 2016: 473).

Dijital eğitim platformları, öğretmenlere öğrencilerin eksikliklerini belirleme ve buna yönelik destek sağlama imkanı sunmaktadır. Öğrencilerin sınav ve ödev sonuçları incelenerek hangi konularda zorlandığı tespit edilir. Öğretmenler, bu eksiklikleri gidermek için öğrencilere ek materyaller veya özel çalışma fırsatları sunabilmektedir (Bilirdönmez & Çevik, 2021: 434).

Dijital eğitim platformları, öğretmenlere öğrenci performans trendlerini izleme ve değerlendirme imkanı sağlamaktadır. Öğrencilerin ilerlemesi, zaman içindeki değişimler ve gelişmeler analiz edilir. Bu, öğretmenlere öğrenci performansının nasıl değiştiğini anlama ve öğrenciye yönelik stratejileri güncelleme fırsatı sunmaktadır (Akbulut & Sade, 2021: 36).

Zorluklar ve Engeller

Dijital Eğitim Platformlarının Kullanımında Karşılaşılan Olası Zorluklar ve Engeller

Dijital eğitim platformlarının kullanımı, eğitim alanında önemli fırsatlar sunarken aynı zamanda bazı zorluklar ve engeller de beraberinde getirebilmektedir. Bu zorluklar ve engeller, teknik, erişim, öğretim yaklaşımı ve öğrenci deneyimi gibi farklı alanlarda ortaya çıkabilmektedir (Yengin, 2019: 134).

Dijital eğitim platformlarının kullanımında karşılaşılan en yaygın zorluklardan biri teknik sorunlardır. Öğrenci ve öğretmenler arasında yaşanan internet bağlantı sorunları, platform erişimindeki aksaklıklar ve teknik hatalar, öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Aynı zamanda, platformların karmaşıklığı ve kullanımının öğrenci ve öğretmenler arasında tutarlı bir şekilde sağlanamaması gibi teknik sorunlar da karşılaşılan engellerden biridir.

Dijital eğitim platformlarının etkili kullanımı, tüm öğrencilerin erişimine bağlıdır. Ancak, internet erişimi olmayan veya sınırlı erişime sahip öğrenciler, eğitimde eşitsizliklerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Eğitim kurumlarının dijital cihazlara erişim sağlama konusundaki zorlukları da bu eşitsizlikleri artırabilmektedir. Bu durum, dezavantajlı bölgelerdeki öğrenciler için özellikle büyük bir engel olabilmektedir (Uslupelivan ve ark. 2017: 4).

Dijital eğitim platformlarını etkili bir şekilde kullanabilmek, öğretmenlerin teknoloji yeterliliği ve dijital eğitim konusundaki hazır olmasına bağlıdır. Bazı öğretmenler, yeni teknolojilere adapte olma konusunda zorlanabilir veya platformların nasıl kullanılacağına dair yeterli eğitim ve rehberlik

alamamaktadır. Bu durum, dijital eğitim platformlarının potansiyelini tam anlamıyla kullanamamalarına neden olabilmektedir (Çelik, 2021: 1582).

Dijital eğitim platformları, öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırmada zorluklarla karşılaşabilmektedir. Sanal öğrenme ortamlarında yüz yüze etkileşim eksikliği ve öğrenciler arasındaki etkileşimin azalması, motivasyon düşüklüğüne yol açabilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin çevresel faktörlerden kaynaklanan dikkat eksikliği veya çevrimdışı etkinliklerin yetersizliği, öğrenci katılımını etkileyebilmektedir (Türkben & Alptekin, 2023: 913).

Dijital eğitim platformlarının kullanımıyla birlikte veri güvenliği ve gizlilik endişeleri de önemli bir zorluk haline gelmiştir. Öğrenci verilerinin korunması, gizliliğin sağlanması ve veri ihlallerinin önlenmesi gereklidir. Bu konuda yetersizlikler veya güvenlik ihlalleri, öğrenci ve velilerin platformlara karşı güvenini zedeleyebilmektedir (Becit İşçitürk, 2021: 33).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın odak noktası, Adıyaman ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 10 okul yöneticisinin görüşlerine dayalı nitel bir araştırmadır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Adıyaman ilinde faaliyet gösteren ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticileri oluşturmaktadır. Bu evrenden seçilen örneklemin büyüklüğü ise toplamda 10 okul yöneticisi olarak belirlenmiştir. Örneklem, araştırmanın odak alanına yönelik bilgi ve deneyime sahip olan okul yöneticilerinden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan 10 okul yöneticisi, Adıyaman ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmaktadır. Katılımcıların pozisyonları ve eğitim deneyimleri aşağıda sunulmuştur:

Araştırmaya katılan 10 kişilik katılımcı grubu, farklı pozisyonlarda ve eğitim deneyimlerine sahip yöneticilerden oluşmaktadır. Bu katılımcıların pozisyonları şu şekildedir: 3 kişi ilköğretim okulu müdürü, 4 kişi ortaöğretim okulu müdürü, 2 kişi ilköğretim okulu yardımcı müdürü ve 1 kişi ortaöğretim okulu yardımcı müdürüdür. Eğitim deneyimleri açısından, 1 kişi 2 yıl ve altında, 3 kişi 3-5 yıl arası, 4 kişi 6-10 yıl arası ve 2 kişi 11 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Katılımcıların dijital eğitim platformları kullanma deneyimleri de benzer bir dağılıma sahiptir: 2 kişi 2 yıl ve altında, 3 kişi 3-5 yıl arası, 4 kişi 6-10 yıl arası ve 1 kişi 11 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Bu katılımcılar, dijital eğitim platformlarını öğrenci takibi ve ilerleme değerlendirme yapmak, öğretim materyali hazırlamak, iletişim ve etkileşim sağlamak, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi oluşturmak gibi amaçlarla kullanmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Veri toplama süreci, Demografik Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Demografik Bilgi Formu, katılımcıların temel demografik bilgilerini toplamak amacıyla kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu ise araştırmanın amacına uygun olarak tasarlanmıştır. Görüşmeler, Temmuz 2023 tarihinde online olarak gerçekleştirilmiş ve Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerin uzunluğu ve birden fazla seans gerektirebilmesi nedeniyle örneklemin sınırlı olduğu göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Analizi Yöntemi

Bu araştırmada veri analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme verileri, nitel içerik analizi yaklaşımına uygun olarak incelenmiş, belirli temalar ve desenler tanımlanmıştır. Bu yöntem, araştırmada yer alan okul yöneticilerinin görüşlerini derinlemesine anlamak ve örüntüleri yakalamak için kullanılmıştır.

Bu bağlamda, araştırmanın yöntem bölümünde evren ve örneklem, veri toplama aracı ve süreci, veri analizi yöntemi gibi alt başlıklar altında detaylı bilgiler sunulmuştur. Bu yöntemler araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak amacıyla seçilmiştir.

BULGULAR

Dijital Eğitim Platformlarının Eğitim Yönetimine Etkisi Hakkındaki Görüşler

Katılımcıların büyük çoğunluğu, dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimi alanında olumlu bir etki sağladığını ifade etmektedir. Birçok katılımcı, platformların öğrenci takibi, iletişim sağlama, öğretim materyali hazırlama ve öğrenci ilerlemesini izleme gibi süreçlerde büyük kolaylık sağladığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bir katılımcı platformların "öğrenci ilerlemesini daha yakından takip etmeyi ve öğrenci başarısını daha etkili bir şekilde değerlendirmeyi mümkün kıldığını" ifade etmiştir.

Öğrenci öğrenme deneyimi konusunda, katılımcıların çoğunluğu dijital eğitim platformlarının öğrencilere çeşitli öğrenme materyali sunma, interaktif etkinlikler düzenleme ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturma konusunda önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu konuda bir katılımcı, platformların "öğrencilere farklı öğrenme stillerine uygun materyaller sunarak öğrenmeyi daha etkili ve keyifli hale getirdiğini" ifade etmiştir.

Öğretmenlerin etkinliği ve öğrenci ilerlemesinin izlenmesi konusunda da katılımcıların görüşleri paralel bir şekilde ilerlemektedir. Katılımcılar, platformların öğretmenlere öğrencilerin ilerlemesini daha detaylı ve anlık olarak izleme imkanı sunduğunu, böylece öğretmenlerin öğrencilere daha hızlı ve etkili geri bildirim sağlayabildiğini belirtmektedir. Bir katılımcı, platformların "öğrencilerin zayıf alanlarını daha çabuk tespit etmeyi ve buna göre müdahale etmeyi sağladığını" ifade etmiştir.

Bu görüşlerin yanı sıra, bazı katılımcılar da teknik sorunlar ve erişim eksiklikleri gibi zorluklara değinmiş ve bu zorlukların platformların etkisini sınırlayabileceğine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte,

genel olarak katılımcılar, dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimi alanında pozitif bir etki sağladığı konusunda ortak bir görüş sergilemektedir.

Tablo 1: Dijital Eğitim Platformlarının Eğitim Yönetimine Etkisi Hakkındaki Görüşlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Temalar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Olumlu Etki	9	90%
Öğrenci Takibi	8	80%
İletişim Sağlama	9	90%
Öğretim Materyali Hazırlama	7	70%
Öğrenci İlerlemesi İzleme	8	80%
Zorluklar ve Erişim Eksiklikleri	3	30%

Tablo 1'deki "Dijital Eğitim Platformlarının Eğitim Yönetimine Etkisi Hakkındaki Görüşlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri" başlıklı tablo, araştırmada yer alan temaların katılımcıların görüşleri üzerindeki dağılımını ve yüzdelerini göstermektedir. Bu tablo, katılımcıların dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimi alanındaki etkilerine ilişkin farklı temalar üzerindeki görüşlerini özetlemektedir.

Tablodaki temalar arasında "Olumlu Etki", "Öğrenci Takibi", "İletişim Sağlama", "Öğretim Materyali Hazırlama", "Öğrenci İlerlemesi İzleme" ve "Zorluklar ve Erişim Eksiklikleri" bulunmaktadır. Bu temalar, katılımcıların dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimine etkilerini değerlendirirken dikkat ettikleri konuları yansıtmaktadır.

Tablodaki verilere göre, katılımcıların %90'ı "Olumlu Etki"nin olduğunu belirtmişlerdir. Bu, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimi alanında olumlu bir etki sağladığına inandığını göstermektedir. Benzer şekilde, "İletişim Sağlama" ve "Öğrenci İlerlemesi İzleme" temalarında da %90'ın üzerinde olumlu yanıt alınmıştır.

Diğer yandan, "Öğrenci Takibi" ve "Öğrenci İlerlemesi İzleme" temalarında %80'lik bir olumlu yanıt alınmıştır. Bu da katılımcıların dijital eğitim platformlarının öğrencilerin ilerlemesini izleme ve takip etme konularında da etkili olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

Öğretim materyali hazırlama konusunda %70'lik bir olumlu yanıt alınmıştır. Bu da platformların öğretmenlerin ders materyallerini hazırlamada etkili olduğunu göstermektedir.

Ancak, "Zorluklar ve Erişim Eksiklikleri" temasında %30'luk bir olumlu yanıt alınmıştır. Bu, bazı katılımcıların dijital eğitim platformlarının kullanımında yaşadıkları teknik sorunlar ve erişim eksiklikleri gibi zorlukları belirttiklerini göstermektedir.

Genel olarak, bu tablo, katılımcıların dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimine etkisi konusunda olumlu görüşlere sahip olduklarını, özellikle iletişim, öğrenci takibi, öğrenci ilerlemesinin izlenmesi ve öğretim materyali hazırlama alanlarında platformların etkili olduğunu göstermektedir.

Karşılaşılan Zorluklar ve Engeller

Katılımcıların bir kısmı, teknik sorunların platform kullanımını olumsuz etkileyebileceğine dikkat çekmektedir. Bir katılımcı, "İnternet bağlantısı sorunları, platformlara erişimde yaşanan kesintiler, özellikle sınav zamanlarında büyük sıkıntılar yaratabiliyor" şeklinde ifade etmiştir. Teknik sorunların yanı sıra, bazı katılımcılar da öğretmenlerin teknik bilgi eksikliği nedeniyle platformları etkin bir şekilde kullanmakta zorluk çekebileceğine vurgu yapmıştır.

Erişim eksiklikleri, katılımcıların karşılaştığı bir diğer zorluk olarak öne çıkmaktadır. Özellikle uzaktan eğitim dönemlerinde öğrencilerin internet erişimine sahip olmama durumu, dijital eğitim platformlarının eşit bir şekilde kullanılmasını engelleyebilir. Bir katılımcı, "Bazı öğrencilerimiz evde internete erişim sağlayamıyor, bu da öğrenciler arasında eşitsizliğe yol açıyor" şeklinde endişesini dile getirmiştir.

Katılımcıların bazıları da öğrenci ve veli kullanımına yönelik zorluklardan bahsetmiştir. Özellikle dijital platformların kullanımının yeni bir alışkanlık gerektirdiğini belirten katılımcılar, bazı öğrenci ve velilerin bu yeni sisteme alışmakta güçlük çekebileceğini ifade etmiştir.

Genel olarak, katılımcıların görüşleri, dijital eğitim platformlarının kullanımında teknik sorunlar, erişim eksiklikleri ve alışkanlık değişiklikleri gibi zorlukların karşılaşılan engeller olduğunu göstermektedir. Bu zorluklara rağmen, katılımcılar genellikle dijital platformların potansiyel avantajlarına odaklanarak, bu engelleri aşma yollarını değerlendirmektedir.

Tablo 2: Karşılaşılan Zorluklar ve Engellere İlişkin Temalar, Frekans ve Analiz

Temalar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Teknik Sorunlar	5	50%
Erişim Eksiklikleri	6	60%
Öğretmenlerin Teknik Bilgi Eksikliği	3	30%
Alışkanlık Değişikliği	2	20%

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, "Karşılaşılan Zorluklar ve Engeller" teması altında çeşitli alt konularda ortak eğilimler belirlenmiştir. Bu alt konular, "Teknik Sorunlar", "Erişim Eksiklikleri", "Öğretmenlerin Teknik Bilgi Eksikliği" ve "Alışkanlık Değişikliği" olarak sıralanabilir.

Katılımcıların %50'si "Teknik Sorunlar"ın dijital eğitim platformları kullanımını olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Teknik sorunlar arasında internet bağlantısı sorunları, erişim kesintileri ve özellikle sınav dönemlerinde yaşanan sıkıntılar öne çıkmaktadır. Katılımcılardan biri, "İnternet

bağlantısı sorunlarının platformlara erişimde kesintilere neden olduğunu ve özellikle sınav zamanlarında ciddi sıkıntılar yarattığını" ifade etmiştir.

"Erişim Eksiklikleri" konusunda katılımcıların %60'ı, özellikle uzaktan eğitim dönemlerinde öğrencilerin internet erişimine sahip olmama durumunun dijital eğitim platformlarının eşit kullanımını engelleyebileceğine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda, bir katılımcı "Bazı öğrencilerimizin evde internete erişim sağlayamadığını ve bu durumun öğrenciler arasında eşit sızlığe neden olduğunu" dile getirmiştir.

%30'luk bir katılımcı oranıyla "Öğretmenlerin Teknik Bilgi Eksikliği" de vurgulanmıştır. Katılımcılar, bazı öğretmenlerin dijital platformları etkili bir şekilde kullanmakta zorluk çekebileceğine işaret etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin dijital eğitim araçlarını daha iyi anlamaları ve kullanmaları için destek ihtiyacına dikkat çekmektedir.

"Alışkanlık Değişikliği" temasında %20'lik bir katılımcı oranıyla katılımcılar, dijital platformların kullanımının öğrenci ve veliler için yeni bir alışkanlık gerektirdiğini ifade etmiştir. Katılımcılara göre, bazı öğrenci ve veliler bu yeni sisteme alışmakta zorluk çekebilir.

Genel olarak, katılımcıların görüşleri, dijital eğitim platformlarının kullanımında teknik sorunlar, erişim eksiklikleri, öğretmenlerin teknik bilgi eksikliği ve alışkanlık değişikliği gibi zorlukların karşılaşılan engeller olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, bu zorluklara rağmen dijital platformların potansiyel avantajlarına odaklanarak, bu engelleri aşma yollarını değerlendirmektedir.

Okul Yönetimi Süreçlerine Katkılar

Katılımcıların genel eğilimi, dijital eğitim platformlarının okul yönetimi süreçlerine önemli katkılar sağladığı yönündedir. Özellikle iletişim sağlama ve öğrenci takibi gibi alanlarda platformların etkili bir şekilde kullanıldığını görmekteyiz. Katılımcılar, dijital platformların öğrenci devamsızlıklarını daha kolay takip etmelerini ve velilere anlık bilgi iletişimi sağlamalarını kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

Bir katılımcı, "Öğrenci devamsızlıklarını anında görebilme imkanı sunan platformlar sayesinde erken müdahale yapma şansı yakaladık. Ayrıca, velilere anlık mesajlar göndererek onları bilgilendirebiliyoruz" şeklinde platformların katkılarını açıklamıştır. Öte yandan, platformların öğrenci ilerlemesini izleme ve değerlendirme konusunda da etkili olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar, öğretmenlerin öğrenci performansını daha yakından takip etmelerine olanak sağlayan bu platformların, öğrenci başarısını artırmak adına önemli bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Diğer bir önemli nokta ise öğretim materyali hazırlama konusunda platformların katkısıdır. Katılımcılar, platformların öğretmenlere çeşitli materyal paylaşma ve düzenleme imkanı sunduğunu, bu sayede öğretmenlerin daha etkili ders materyali oluşturabildiğini belirtmektedir.

Genel olarak, katılımcıların görüşleri, dijital eğitim platformlarının okul yönetimi süreçlerine iletişim sağlama, öğrenci takibi, öğrenci ilerlemesini izleme ve öğretim materyali hazırlama gibi alanlarda önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Bu platformların etkin kullanımıyla, okul yöneticileri okullarının işleyişini daha etkili bir şekilde yönetebilmektedir.

Tablo 3: Okul Yönetimi Süreçlerine Katkılara İlişkin Temalar, Frekans ve Analiz

Temalar	Frekans (n)	Yüzde (%)
İletişim Sağlama	10	100%
Öğrenci Takibi	9	90%
Öğrenci İlerlemesi İzleme	8	80%
Öğretim Materyali Hazırlama	6	60%

Tablo 3'te sunulan verilere göre, katılımcıların genel eğilimi, dijital eğitim platformlarının okul yönetimi süreçlerine sağladığı katkıların önemli olduğu yönündedir. İletişim sağlama, öğrenci takibi, öğrenci ilerlemesini izleme ve öğretim materyali hazırlama gibi temalar, katılımcıların paylaştığı görüşlerde öne çıkan konular arasındadır.

İlk olarak, iletişim sağlama konusunda dijital eğitim platformlarının önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Katılımcılar, platformların öğrenci devamsızlıklarını takip etme ve velilere anlık bilgi iletişimi sağlama konusunda etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu sayede erken müdahale şansı yakalanması ve velilerin sürece dahil edilmesi amaçlanmıştır. Bu sonuçlar, dijital platformların okul yöneticilerine öğrenci devamsızlıklarını ve genel öğrenci durumunu daha etkin bir şekilde yönetme fırsatı sunduğunu göstermektedir.

Öğrenci takibi teması da katılımcılar arasında geniş bir kabul görmüştür. Öğrenci takibinin dijital platformlar sayesinde daha kolay ve sistemli bir şekilde yapılabildiği ifade edilmiştir. Bu durum, okul yöneticilerinin öğrenci davranışlarını ve performansını yakından izleyerek gerektiğinde müdahale etme olanağı sağladığını göstermektedir.

Öğrenci ilerlemesi izleme konusunda da dijital eğitim platformlarının etkisi oldukça belirgindir. Katılımcılar, platformların öğretmenlere öğrenci performansını daha yakından takip etme olanağı sunduğunu ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenci gereksinimlerini daha iyi anlamalarına ve buna uygun şekilde müfredat hazırlamalarına yardımcı olmaktadır.

Son olarak, öğretim materyali hazırlama konusunda dijital platformların katkıları da yadsınamaz. Katılımcılar, platformların öğretmenlere çeşitli materyal paylaşma ve düzenleme olanağı sunduğunu belirtmiştir. Bu sayede öğretmenler, öğrencilere daha zengin ve etkili öğrenme materyalleri sunabilme imkanına sahip olmuşlardır.

Tablo 3'teki veriler, dijital eğitim platformlarının okul yönetimi süreçlerine iletişim sağlama, öğrenci takibi, öğrenci ilerlemesini izleme ve öğretim materyali hazırlama gibi alanlarda ciddi bir katkı

sağladığını ortaya koymaktadır. Bu platformların etkin kullanımıyla, okul yöneticileri öğrencilerin durumunu yakından takip edebilir, öğretmenlerin etkinliğini artırabilir ve daha etkili öğrenme deneyimleri sunabilirler.

Öğrenci Öğrenme Deneyiminin Geliştirilmesi

Katılımcıların genel eğilimi, dijital eğitim platformlarının öğrenci öğrenme deneyimini zenginleştirme potansiyeline sahip olduğu yönündedir. Katılımcılar, platformların çeşitli interaktif materyaller ve etkinlikler sunarak öğrencilerin derslere daha etkili bir şekilde katılmalarını ve öğrenmelerini sağladığını ifade etmektedir.

Öğrencilere sunulan çeşitli içerikler ve etkinlikler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine uygun şekilde öğrenmelerini desteklemektedir. Katılımcılardan biri, "Öğrencilere metin dışı materyaller, videolar, interaktif quizler gibi farklı öğrenme yöntemleri sunarak dersleri daha ilgi çekici ve etkili hale getirebiliyoruz" şeklinde bu durumu açıklamıştır.

Dijital platformlar ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılım sağlamalarını da teşvik etmektedir. Bir katılımcı, "Öğrencilere ders içerisinde sorular sorma, tartışmalara katılma gibi etkinliklerle daha aktif bir öğrenme süreci oluşturabiliyoruz" şeklinde öğrenci katılımının artmasını vurgulamıştır.

Öte yandan, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturma konusunda platformların katkısı da önemlidir. Katılımcılar, öğrencilere farklı hızlarda ilerleme imkanı sağlayarak her öğrencinin kendi öğrenme tempolarına göre öğrenmelerini desteklediklerini belirtmektedir.

Genel olarak, katılımcıların görüşleri, dijital eğitim platformlarının öğrenci öğrenme deneyimini zenginleştirme konusunda önemli fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Bu platformların etkili kullanımıyla öğrencilere çeşitli içerikler ve etkinlikler sunularak, öğrenme süreci daha etkili, katılımcı ve kişiselleştirilmiş bir hale getirilebilmektedir.

Tablo 4: Öğrenci Öğrenme Deneyiminin Geliştirilmesine İlişkin Temalar, Frekans ve Analiz

Temalar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Çeşitli İnteraktif Materyaller ve Etkinlikler	9	90%
Farklı Öğrenme Stillerine Uygun İçerikler	7	70%
Öğrenci Katılımının Teşviki	8	80%
Kişiselleştirilmiş Öğrenme Deneyimleri	6	60%

Tablo 4'te yer alan verilere göre, katılımcıların genel eğilimi, dijital eğitim platformlarının öğrenci öğrenme deneyimini zenginleştirmek için sunduğu fırsatların farkındalığı yönündedir. Bu fırsatları daha ayrıntılı şekilde inceleyecek olursak:

Çeşitli İnteraktif Materyaller ve Etkinlikler: Katılımcıların %90'ı, dijital platformların öğrencilere çeşitli interaktif materyaller ve etkinlikler sunarak derslere daha etkili bir şekilde katılmalarını ve öğrenmelerini sağladığını ifade etmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederek öğrenme deneyimini zenginleştirmektedir.

Farklı Öğrenme Stillere Uygun İçerikler: Katılımcıların %70'i, dijital platformların öğrencilere farklı öğrenme stillerine uygun içerikler sunma konusunda önemli bir katkı sağladığını belirtmektedir. Bu sayede öğrencilerin görsel, işitsel veya kinestetik öğrenme tercihlerine uygun materyallerle daha etkili bir şekilde öğrenmeleri mümkün olmaktadır.

Öğrenci Katılımının Teşviki: Katılımcıların %80'i, dijital platformların öğrenci katılımını teşvik etmeye yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Platformlar içerisinde sunulan sorular, tartışmalar ve etkileşimli etkinlikler sayesinde öğrenciler daha aktif bir öğrenme süreci deneyimlemektedir.

Kişiselleştirilmiş Öğrenme Deneyimleri: Katılımcıların %60'ı, dijital platformların öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma konusunda önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Öğrencilere farklı hızlarda ilerleme imkanı sağlayarak, her öğrencinin öğrenme tempolarına uygun bir şekilde desteklenmesi hedeflenmektedir.

Tablo 4'teki veriler, dijital eğitim platformlarının öğrenci öğrenme deneyimini çeşitli yollarla zenginleştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bu platformların etkin kullanımıyla öğrencilere interaktif materyaller, farklı öğrenme stillerine uygun içerikler, katılım teşvikleri ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunularak öğrenme deneyimi daha etkili ve özelleştirilmiş hale getirilebilmektedir.

Öğretmen Etkinliği ve Öğrenci İlerlemesinin İzlenmesi

Katılımcıların genel eğilimi, dijital eğitim platformlarının öğretmenlerin öğretim materyali hazırlama ve sunma süreçlerini optimize etmede önemli bir rol oynadığını yönündedir. Katılımcılar, platformların öğretmenlere çeşitli araçlar ve kaynaklar sunarak ders içeriklerini daha zengin ve etkili hale getirebilmelerini sağladığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci ilerlemesini izleme ve değerlendirme süreçlerinde de platformların etkili olduğu ifade edilmektedir. Katılımcılardan biri, "Platformlar sayesinde öğrenci ilerlemesini anlık olarak takip edebiliyoruz. Hangi öğrencinin hangi konuda zorluk yaşadığını görebiliyoruz" şeklinde bu konuya vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi analiz edebilmelerine yardımcı olan bu platformlar, öğrencilere daha etkili destek sağlanmasına olanak tanımaktadır.

Öğretmenlerin öğrenci ilerlemesini izleme konusundaki deneyimlerini anlatan bir katılımcı, "Platformlarda öğrencilerin tamamladığı görevleri ve aldığı puanları görebiliyoruz. Bu sayede

öğrencilerin nerede daha fazla destek ihtiyacı olduğunu belirleyebiliyoruz" şeklinde platformların sağladığı verilerin öğrenci takibi için ne kadar önemli olduğunu açıklamıştır.

Genel olarak, katılımcıların görüşleri, dijital eğitim platformlarının öğretmenlerin öğretim materyali hazırlama, öğrenci ilerlemesini izleme ve değerlendirme gibi süreçlerde etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Bu platformlar, öğretmenlerin daha etkili öğretim yapmalarına ve öğrenci başarısını daha yakından takip etmelerine olanak sağlamaktadır.

Tablo 5: Öğretmen Etkinliği ve Öğrenci İlerlemesinin İzlenmesine İlişkin Temalar, Frekans ve Analiz

Temalar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Öğretmenlere Araçlar ve Kaynaklar Sağlama	8	80%
Öğrenci İlerlemesini Anlık İzleme	9	90%
Öğrenci Analizi ve Destek Sağlama	6	60%

Tablo 5'teki verilere göre, katılımcıların genel eğilimi, dijital eğitim platformlarının öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretim materyali hazırlama ve sunma süreçlerini optimize etmelerine yardımcı olduğu yönündedir. Bu fırsatları daha ayrıntılı şekilde inceleyecek olursak:

Öğretmenlere Araçlar ve Kaynaklar Sağlama: Katılımcıların %80'i, dijital platformların öğretmenlere çeşitli araçlar ve kaynaklar sunarak ders içeriklerini daha zengin ve etkili hale getirmelerini desteklediğini ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere daha çeşitli ve ilgi çekici materyaller sunarak öğrenme deneyimini zenginleştirmelerine olanak tanımaktadır.

Öğrenci İlerlemesini Anlık İzleme: Katılımcıların %90'ı, dijital platformların öğretmenlere öğrenci ilerlemesini anlık olarak takip etme imkanı sunduğunu belirtmektedir. Bu imkan sayesinde öğretmenler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha hızlı tespit edebilir ve buna göre öğretim stratejileri belirleyebilirler.

Öğrenci Analizi ve Destek Sağlama: Katılımcıların %60'ı, dijital platformların öğrenci ilerlemesini izleyerek analiz etme ve buna göre öğrencilere destek sağlama konusunda önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bu platformlar sayesinde öğretmenler, öğrencilere ihtiyaç duydukları ekstra desteği daha etkili bir şekilde sunabilirler.

Tablo 5'teki veriler, dijital eğitim platformlarının öğretmenlerin öğretim materyali hazırlama, öğrenci ilerlemesini izleme ve analiz etme gibi süreçlerde önemli fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Bu platformların etkin kullanımıyla öğretmenler, ders içeriklerini optimize edebilir, öğrenci ilerlemesini daha yakından takip edebilir ve öğrencilere kişiselleştirilmiş destek sağlayabilirler.

Erişim Eksikliklerinin Aşılması

Katılımcıların genel eğilimi, dijital eğitim platformlarının erişim eksikliklerini aşma potansiyeline sahip olduğu yönündedir. Katılımcılar, platformların internete erişim imkanı bulunmayan bölgelerdeki

öğrencilere içerik sağlama, ders materyali sunma ve öğrenme fırsatları yaratma konusunda önemli bir rol oynayabileceğini belirtmektedir.

Dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin öğrenme fırsatlarına daha eşit şekilde ulaşabilmeleri için dijital platformların kullanılması önerilmektedir. Katılımcılardan biri, "Bu platformlar sayesinde uzak bölgelerdeki öğrencilere de ders materyali ve içerik sunabiliriz. Böylece eğitimde fırsat eşitsizliğini azaltabiliriz" şeklinde bu potansiyeli açıklamıştır.

Özellikle pandemi gibi olağanüstü durumlarda, fiziksel sınırlamaların ve okulların kapanmasının önüne geçmek için dijital platformların kullanılabilirliği vurgulanmaktadır. Katılımcılar, platformların öğrencilere uzaktan eğitim imkanı sunarak eğitim süreçlerini devam ettirebilmelerini sağlayabileceğini ifade etmektedir.

Ancak, katılımcılar aynı zamanda erişim eksikliklerini aşmanın bazı zorluklarını da değerlendirmektedir. Örneğin, internet erişimi olmayan öğrencilere nasıl yardımcı olunabileceği ve bu öğrencilere nasıl içerik sağlanabileceği gibi sorunlar ele alınmaktadır.

Genel olarak, katılımcıların görüşleri, dijital eğitim platformlarının erişim eksikliklerini aşma potansiyelinin olduğunu ve bu platformların dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilere daha fazla eşitlikli öğrenme fırsatı sunma konusunda önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Tablo 6: Erişim Eksikliklerinin Aşılmasına İlişkin Temalar, Frekans ve Analiz

Temalar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Eşitlikli Eğitim Fırsatları Sağlama	9	90%
Olağanüstü Durumlar İçin Alternatif	7	70%
Erişim Eksikliklerini Aşma Zorlukları	5	50%

Tablo 6'daki verilere göre, katılımcıların genel eğilimi, dijital eğitim platformlarının erişim eksikliklerini aşma potansiyelinin olduğu yönündedir. Bu fırsatları daha ayrıntılı şekilde inceleyecek olursak:

Eşitlikli Eğitim Fırsatları Sağlama: Katılımcıların %90'ı, dijital platformların internet erişimi olmayan bölgelerdeki öğrencilere içerik sağlama, ders materyali sunma ve eşitlikli öğrenme fırsatları yaratma konusunda önemli bir rol oynayabileceğini ifade etmektedir. Bu platformlar, eğitimde fırsat eşitsizliğini azaltmada yardımcı olabilir.

Olağanüstü Durumlar İçin Alternatif: Katılımcıların %70'i, dijital platformların pandemi gibi olağanüstü durumlar sırasında öğrencilere uzaktan eğitim imkanı sunarak eğitim süreçlerini devam ettirmelerini sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Bu durum, fiziksel sınırlamaların ve okulların kapanmasının önüne geçmeye yardımcı olabilir.

Erişim Eksikliklerini Aşma Zorlukları: Katılımcıların %50'si, erişim eksikliklerini aşmanın bazı zorluklarını değerlendirmektedir. Bu sorunlar arasında internet erişimi olmayan öğrencilere içerik sağlama ve bu öğrencilere nasıl yardımcı olunabileceği gibi konular yer almaktadır.

Tablo 6'daki veriler, dijital eğitim platformlarının erişim eksikliklerini aşma potansiyelinin olduğunu ve özellikle dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilere daha eşitlikli öğrenme fırsatları sunma konusunda önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Bu platformların etkili kullanımıyla, eğitimdeki fırsat eşitsizliğinin azaltılması hedeflenebilir.

Kişiselleştirilmiş Öğrenme Yaklaşımları

Katılımcıların genel eğilimi, dijital eğitim platformlarının kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturma konusunda önemli bir potansiyele sahip olduğu yönündedir. Katılımcılar, platformların öğrencilere farklı öğrenme hızlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına göre içerik sunma imkanı sağladığını belirtmektedir.

Bir katılımcı, "Öğrencilere farklı içerikler sunarak onların ilgi alanlarına daha uygun öğrenme deneyimleri yaratabiliriz. Her öğrencinin kendine özgü bir şekilde öğrenme ihtiyacı var" şeklinde kişiselleştirilmiş öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Öğrencilerin farklı öğrenme hızlarına sahip olduğunu ve platformların bu farklılıkları dikkate alarak içerik sunabileceğini ifade etmiştir.

Katılımcılar aynı zamanda kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin öğrencilerin motivasyonunu artırabileceğini ve daha etkili öğrenme sağlayabileceğini düşünmektedir. Örneğin, öğrencilere ilgi duydukları konularda derinlemesine çalışma imkanı sağlamanın öğrencilerin öğrenme isteğini artırabileceği belirtilmiştir.

Ancak, katılımcılar aynı zamanda kişiselleştirilmiş öğrenmenin uygulanmasında bazı zorlukları değerlendirmektedir. Özellikle büyük sınıflarda bu yaklaşımın nasıl etkili bir şekilde uygulanabileceği ve öğrencilere nasıl daha fazla bireysel dikkat sağlanabileceği gibi sorular ele alınmaktadır.

Genel olarak, katılımcıların görüşleri, dijital eğitim platformlarının öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma konusunda önemli bir araç olabileceğini ve bu yaklaşımın öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilecek şekilde tasarlanabileceğini göstermektedir.

Tablo 7: Kişiselleştirilmiş Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Temalar, Frekans ve Analiz

Temalar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Farklı İçerik Sunma İmkani	9	90%
Motivasyonun Artırılması	7	70%
Uygulama Zorlukları	6	60%

Tablo 7'deki verilere göre, katılımcıların genel eğilimi, dijital eğitim platformlarının kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturma konusunda önemli bir potansiyele sahip olduğu yönündedir. Bu potansiyeli daha ayrıntılı şekilde inceleyecek olursak:

Farklı İçerik Sunma İmkânı: Katılımcıların %90'ı, dijital platformların öğrencilere farklı öğrenme hızlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına göre içerik sunma imkânı sağladığını belirtmektedir. Bu yaklaşım, her öğrencinin kendine özgü öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir araç olarak değerlendirilmektedir.

Motivasyonun Artırılması: Katılımcıların %70'i, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin öğrencilerin motivasyonunu artırabileceğini ve daha etkili öğrenme sağlayabileceğini düşünmektedir. Öğrencilere ilgi duydukları konularda derinlemesine çalışma imkânı sunmanın öğrencilerin öğrenme isteğini artırabileceği belirtilmektedir.

Uygulama Zorlukları: Katılımcıların %60'ı, kişiselleştirilmiş öğrenmenin uygulanmasında bazı zorlukları değerlendirmektedir. Özellikle büyük sınıflarda bu yaklaşımın nasıl etkili bir şekilde uygulanabileceği ve öğrencilere nasıl daha fazla bireysel dikkat sağlanabileceği gibi sorular ele alınmaktadır.

Tablo 7'deki veriler, dijital eğitim platformlarının öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma konusunda önemli bir araç olabileceğini ve bu yaklaşımın öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacak şekilde tasarlanabileceğini göstermektedir. Bu platformların etkili kullanımıyla, öğrencilerin daha motive olması ve daha etkili bir şekilde öğrenmeleri hedeflenebilir.

Öğrenci Başarısı ve Katılımının Değerlendirilmesi

Katılımcıların genel eğilimi, dijital eğitim platformlarının öğrenci başarısı ve katılımını olumlu yönde etkilediği yönündedir. Katılımcılar, bu platformların öğrencilerin ders materyallerine erişimini kolaylaştırdığını ve öğrencilerin kendi hızlarında çalışma imkânı sağladığını belirtmektedir.

Bir katılımcı, "Dijital platformlar sayesinde öğrenciler, ders materyallerine istedikleri zaman erişebiliyorlar. Öğrencilerin eksik olduğu konularda daha fazla çalışmalarını sağlayarak başarılarını artırabiliriz" şeklinde platformların öğrenci başarısına katkısını açıklamıştır.

Ayrıca, katılımcılar öğrenci katılımının artırılmasında dijital eğitim platformlarının etkili olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar, platformların interaktif içerikler ve öğrencilere özel aktiviteler sunma imkânı sağlayarak öğrencilerin daha aktif katılım göstermelerini teşvik ettiğini ifade etmektedir.

Öte yandan, katılımcılar bu konuda bazı zorlukları da ele almaktadır. Özellikle öğrencilerin platformları etkili bir şekilde kullanma becerisinin geliştirilmesi ve motivasyonlarının sürdürülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Genel olarak, katılımcıların görüşleri, dijital eğitim platformlarının öğrenci başarısı ve katılımını artırma potansiyeline sahip olduğunu ve bu platformların öğrencilerin daha etkili bir şekilde derslere katılmalarına yardımcı olabileceğini göstermektedir.

Tablo 8: Öğrenci Başarısı ve Katılımının Değerlendirilmesine İlişkin Temalar, Frekans ve Analiz

Temalar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Ders Materyaline Erişim Kolaylığı	9	90%
Öğrenci Katılımının Artırılması	8	80%
Uygulama Zorlukları ve Motivasyon	5	50%

Tablo 8'deki verilere göre, katılımcıların genel eğilimi, dijital eğitim platformlarının öğrenci başarısı ve katılımını olumlu yönde etkilediği yönündedir. Bu potansiyeli daha ayrıntılı şekilde inceleyecek olursak:

Ders Materyaline Erişim Kolaylığı: Katılımcıların %90'ı, dijital platformların öğrencilere ders materyallerine kolay erişim sağlayarak öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedir. Öğrencilerin istedikleri zaman ders materyallerine ulaşabilmeleri, öğrenme sürecini daha esnek ve etkili hale getirebilmelerini sağlayabilir.

Öğrenci Katılımının Artırılması: Katılımcıların %80'i, dijital eğitim platformlarının öğrenci katılımını artırdığını düşünmektedir. Bu platformların interaktif içerikler ve öğrencilere özel aktiviteler sunma imkanı sağlayarak öğrencilerin daha aktif katılım göstermelerini teşvik ettiği belirtilmektedir.

Uygulama Zorlukları ve Motivasyon: Katılımcıların %50'si, öğrencilerin platformları etkili bir şekilde kullanma becerisinin geliştirilmesi ve motivasyonlarının sürdürülmesi gerektiği konusunda zorluklar olduğunu değerlendirmektedir. Öğrencilerin platformları etkili ve düzenli bir şekilde kullanmalarını sağlamak için yöntemlerin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Tablo 8'deki veriler, dijital eğitim platformlarının öğrenci başarısı ve katılımını artırma potansiyeline sahip olduğunu ve bu platformların öğrencilerin daha etkili bir şekilde derslere katılmalarına yardımcı olabileceğini göstermektedir. Bu platformların etkili kullanımıyla, öğrencilerin daha aktif ve motive bir şekilde öğrenmeleri hedeflenebilir.

Dijital Eğitim Platformlarının Kullanım Alanları

Katılımcıların genel eğilimi, dijital eğitim platformlarının çok çeşitli eğitim alanlarında kullanılabileceği yönündedir. Katılımcılar, platformların öğrenci takibi ve ilerlemesini değerlendirme, öğretim materyali hazırlama, iletişim ve etkileşimi artırma gibi alanlarda etkili olduğunu belirtmektedir.

Bir katılımcı, "Dijital platformlar öğrenci ilerlemesini daha iyi takip etmemizi sağlıyor. Öğrencilerin neleri anlayıp anlamadığını daha iyi görebiliyoruz ve buna göre özel destek sağlayabiliyoruz" şeklinde öğrenci takibi konusundaki olumlu etkilerini açıklamıştır.

Ayrıca, katılımcılar dijital eğitim platformlarının öğretmenlerin öğretim materyali hazırlama süreçlerini kolaylaştırdığını ve öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili iletişim kurmalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Öte yandan, katılımcılar platformların kurumsal eğitimlerde, uzaktan eğitimde ve öğrenci takviye programlarında da kullanılabilirliğini belirtmektedir. Bu noktada, bazı katılımcılar platformların dezavantajlı bölgelerde eğitim fırsatlarını artırmada önemli bir rol oynayabileceğini vurgulamıştır.

Genel olarak, katılımcıların görüşleri, dijital eğitim platformlarının farklı eğitim alanlarında yaygın bir şekilde kullanılabilirliğini ve bu platformların eğitimde çeşitli alanlarda etkili bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Tablo 9: Dijital Eğitim Platformlarının Kullanım Alanlarına İlişkin Temalar, Frekans ve Analiz

Temalar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Öğrenci Takibi ve İlerlemesinin Değerlendirilmesi	10	100%
Öğretim Materyali Hazırlama	8	80%
İletişim ve Etkileşimi Artırma	7	70%
Kurumsal Eğitimlerde Kullanım	5	50%
Uzaktan Eğitimde Kullanım	6	60%
Öğrenci Takviye Programlarında Kullanım	4	40%

Tablo 9'daki verilere göre, katılımcıların genel eğilimi, dijital eğitim platformlarının çok çeşitli eğitim alanlarında kullanılabilirliği yönündedir. Bu potansiyeli daha ayrıntılı şekilde inceleyecek olursak:

Öğrenci Takibi ve İlerlemesinin Değerlendirilmesi: Katılımcıların %100'ü, dijital platformların öğrenci takibi ve ilerlemesini değerlendirme konusunda etkili olduğunu belirtmektedir. Bu platformlar sayesinde öğretmenler, öğrencilerin neleri anlayıp anlamadığını daha iyi görebilir ve buna göre özel destek sağlayabilirler.

Öğretim Materyali Hazırlama: Katılımcıların %80'i, dijital platformların öğretmenlerin öğretim materyali hazırlama süreçlerini kolaylaştırdığını düşünmektedir. Öğretmenler, bu platformlar aracılığıyla çeşitli materyalleri paylaşabilir ve düzenleyebilirler.

İletişim ve Etkileşimi Artırma: Katılımcıların %70'i, dijital platformların öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurmalarını ve etkileşimi artırmalarını desteklediğini ifade etmektedir. Bu platformlar aracılığıyla öğrencilerle daha interaktif etkileşimler kurulabilir.

Kurumsal Eğitimlerde Kullanım: Katılımcıların %50'si, dijital eğitim platformlarının kurumsal eğitimlerde kullanılabileceğini düşünmektedir. Bu platformlar iş dünyasında eğitim vermek amacıyla da etkili bir şekilde kullanılabilirler.

Uzaktan Eğitimde Kullanım: Katılımcıların %60'ı, dijital eğitim platformlarının uzaktan eğitimde kullanılabileceğini belirtmektedir. Özellikle olağanüstü durumlar veya uzaktan eğitim gerektiren durumlarda bu platformlar öğrenme süreçlerini destekleyebilir.

Öğrenci Takviye Programlarında Kullanım: Katılımcıların %40'ı, dijital eğitim platformlarının öğrenci takviye programlarında kullanılabileceğini ifade etmektedir. Bu programlar özellikle zayıf konularda öğrencilere ek destek sağlamak amacıyla kullanılabilir.

Tablo 9'deki veriler, dijital eğitim platformlarının çok çeşitli eğitim alanlarında kullanılabileceğini ve bu platformların eğitimde çeşitli alanlarda etkili bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Bu platformların farklı eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için esnek bir şekilde kullanılabileceği görülmektedir.

Gelecekteki Rol ve Beklentiler

Katılımcıların genel eğilimi, dijital eğitim platformlarının gelecekte eğitim yönetimi ve öğrenme süreçlerinde daha merkezi bir rol oynayabileceği yönündedir. Katılımcılar, teknolojinin hızla gelişmekte olduğunu ve bu platformların eğitimde daha fazla kullanımının kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir.

Bir katılımcı, "Gelecekte dijital eğitim platformlarının eğitim yönetiminde daha büyük bir rol oynamasını bekliyorum. Teknoloji giderek daha fazla entegre oluyor ve bizim de buna ayak uydurmamız gerekiyor" şeklinde gelecekteki rol ve beklentilerini ifade etmektedir.

Diğer bir katılımcı, "Dijital platformların öğrenci öğrenme deneyimini daha etkili ve interaktif hale getireceğini düşünüyorum. Bu da gelecekte öğrenci başarısı ve katılımını olumlu yönde etkileyebilir" şeklinde öğrenci deneyimi üzerindeki etkilerine vurgu yapmaktadır.

Katılımcılar, aynı zamanda bu platformların öğretmenlerin iş yükünü azaltabileceği ve eğitim süreçlerini daha verimli hale getirebileceğini düşünmektedir. Bu noktada, bazı katılımcılar öğretmenlerin daha fazla kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmalarına yardımcı olabileceğini belirtmiştir.

Genel olarak, katılımcıların görüşleri, dijital eğitim platformlarının gelecekte eğitim yönetimi ve öğrenme süreçlerinde daha merkezi bir rol oynamasını beklediklerini ve bu platformların eğitimde daha fazla kullanımının öngörüldüğünü göstermektedir.

Tablo 10: Gelecekteki Rol ve Beklentilere İlişkin Temalar, Frekans ve Analiz

Temalar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Eğitim Yönetiminde Merkezi Rol	9	90%

Temalar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Teknolojinin Hızlı Gelişimi	7	70%
Öğrenci Öğrenme Deneyiminde Etki	6	60%
Öğretmen İş Yükünün Azaltılması	5	50%
Kişiselleştirilmiş Öğrenme Deneyimleri	4	40%

Tablo 10'daki verilere göre, katılımcıların genel eğilimi, dijital eğitim platformlarının gelecekte eğitim yönetimi ve öğrenme süreçlerinde daha merkezi bir rol oynayabileceği yönündedir. Bu potansiyeli daha ayrıntılı şekilde inceleyecek olursak:

Eğitim Yönetiminde Merkezi Rol: Katılımcıların %90'ı, dijital eğitim platformlarının gelecekte eğitim yönetimi süreçlerinde daha merkezi bir rol oynayabileceğini düşünmektedir. Bu platformların öğrenci takibi, ilerlemesinin değerlendirilmesi ve iletişim gibi alanlarda daha yaygın bir şekilde kullanılacağı öngörülmektedir.

Teknolojinin Hızlı Gelişimi: Katılımcıların %70'i, teknolojinin hızla gelişmekte olduğunu ve bu platformların eğitimde daha fazla kullanımının kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedir. Teknolojinin sürekli olarak evrildiği ve bu evrimin eğitimde de etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğrenci Öğrenme Deneyiminde Etki: Katılımcıların %60'ı, dijital platformların gelecekte öğrenci öğrenme deneyimini daha etkili ve interaktif hale getireceğini öngörmektedir. Bu durumun öğrenci başarısı ve katılımını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen İş Yükünün Azaltılması: Katılımcıların %50'si, dijital eğitim platformlarının gelecekte öğretmenlerin iş yükünü azaltabileceğini düşünmektedir. Bu platformlar öğretmenlere öğrenci takibi, değerlendirme ve iletişim gibi alanlarda destek sağlayarak iş yükünü hafifletebilirler.

Kişiselleştirilmiş Öğrenme Deneyimleri: Katılımcıların %40'ı, dijital platformların gelecekte öğretmenlerin kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmalarına yardımcı olabileceğini öngörmektedir. Bu platformlar öğrencilere özelleştirilmiş içerik ve etkinlikler sunarak öğrenme deneyimlerini daha iyi uyumlu hale getirebilirler.

Tablo 10'daki veriler, katılımcıların dijital eğitim platformlarının gelecekte eğitimde daha fazla merkezi bir rol oynayabileceğini ve bu platformların öğrenme deneyimini, öğretmen iş yükünü ve eğitim yönetimini olumlu yönde etkileyeceğini öngördüklerini göstermektedir.

SONUÇ

Bu araştırma, dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimine etkilerini incelemeyi amaçlayarak, eğitim alanındaki dönüşümü ve öğrenme süreçlerindeki değişimi ele almıştır. Araştırmanın temel amacı, dijital eğitim platformlarının eğitimdeki rolünü ve bu platformların eğitim yönetimi, öğrenci öğrenme deneyimi ve öğretmen etkinliği üzerindeki etkilerini anlamaktır. Bu bağlamda, dijital eğitim

platformlarının sağladığı avantajlar, yaygın kullanım alanları, öğrenci merkezli öğrenme fırsatları, öğretmenlerin iş yükünü hafifletme ve eğitimde kişiselleştirilmiş deneyimler sunma yetenekleri gibi konular ele alınmıştır.

Bu araştırma, dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimine etkisini Adıyaman ilindeki okul yöneticilerinin görüşleri üzerinden incelemeyi amaçlayan bir çaba olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı, bu platformların eğitim süreçlerine sağladığı katkıları, öğrenci öğrenme deneyimini, öğretmen etkinliğini, erişim sorunlarını ve gelecekteki rolünü anlamak ve analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçları, dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Okul yöneticileri, bu platformların öğrenci öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini, öğretmenlerin etkinliğini artırdığını ve eğitim materyali hazırlama ile öğrenci ilerlemesini izleme gibi süreçleri optimize ettiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler olduğuna işaret etmişlerdir.

Ayrıca, araştırma sonuçları, karşılaşılan zorlukların da altını çizmektedir. Teknik sorunlar ve erişim eksiklikleri, dijital eğitim platformlarının kullanımında öne çıkan engeller olarak ortaya çıkmıştır. Ancak, eğitim kurumlarının yönetim ve izleme süreçlerini kolaylaştıran bu platformlar, aynı zamanda öğrencilere erişim eksikliklerini aşma potansiyeli sunmaktadır.

Bu araştırma, dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimine sağladığı olumlu etkileri vurgulamaktadır. Gelecekte daha fazla kullanım ve daha merkezi bir rol beklentisi, bu platformların eğitim alanında daha geniş bir öneme sahip olacağına işaret etmektedir.

Bu bakımdan, bu araştırma, dijital eğitim platformlarının eğitim yönetimi alanında potansiyelini ve etkilerini anlamamıza katkı sağlamaktadır. Bu platformların eğitimdeki rolünün artarak devam etmesi, eğitim süreçlerini daha verimli ve etkili hale getirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, dijital eğitim platformlarının eğitim alanındaki önemi ve potansiyelini daha iyi anlamamıza yardımcı olacak niteliktedir. Bu alanda daha fazla çalışmanın yapılması ve bu platformların etkilerinin daha detaylı şekillerde analiz edilmesi, eğitim yönetimi alanındaki gelişmelere önemli katkılar sağlaması açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

Akbulut, D., & Sade, Ö. (2021). Özel Müzelerde Dijital Halkla İlişkiler Araçlarının Kullanımı. Yeni Yüzyıl'da İletişim Çalışmaları, 1(2), 35-50.

Aral, N. (2022). Dijital Dünyada Çocuk Olmak. TRT Akademi, 7(16), 1134-1153.

- Aras, K. S., & Kocasaraç, H. (2022). Eğitimnin Dijital Boyutunda Öğrenme-Öğretme Araçları. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 117-134.
- Avcı, K., & Avşar, Z. (2016). Dijital Sağlık Oyunları. *TRT Akademi*, 1(2), 472-486.
- Becit İşçitürk, G. (2021). Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 2(2), 32-39.
- Bilirdönmez, K., & Çevik, Ç. (2021). Öğretim Stratejilerinde Dijital Bir Proje Önerisi: “Ayın Evreleri”. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 11(3), 433-451.
- Biriçik, Z. (2022). Dijital Bağımlıklar ve Dijital Bağımlıklardan Kurtulma Yolu Olarak Dijital Minimalizm. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 12(3), 897-912.
- Çelik, T. (2020). Dijital Çağda Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirme: Bir Eylem Araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 211-229.
- Çelik, T. (2021). Dijital Hikâye Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği (DHAKYÖ): Ölçek Geliştirme Çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(4), 1580-1597.
- Demir, S., & Kılıçkiran, H. (2018). Dijital Öykü Uygulamasının Özel Yetenekli Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-18.
- Duran, E., & Ertan Özen, N. (2018). Türkçe Derslerinde Dijital Okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Firat, M. (2010). Bireyselleştirilebilir Bir E-öğrenme Aracı Olarak Dijital Konu Haritaları. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 2(3).
- Odabaş, A. (2021). Dijital Kütüphanecilik. *TRT Akademi*, 6(12), 580-599.
- Özaydın, A., & Kumral, O. (2021). Dijital Yerlilerin Gözünden Dijital Okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 362-377.
- Silkü, H., Kayacan, Ş., & Tos, O. (2020). Oyun Kültürünün Dijital Medyada Yansıması: “Advergaming” İçeriklerine Yönelik Bir Analiz. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 82-98.
- Türkben, T., & Alptekin, E. (2023). Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçları ile Dijital Hikâye Oluşturma Yeterliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 909-932.
- Ulu, H. (2021). Türkiye'deki Dijital Öyküleme Çalışmalarının Eğilimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 256-280.
- Uslupelivan, E., Kurtoglu Erden, M., & Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen Adaylarının Dijital Öykü Oluşturma Deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 1-22.
- Ünal, C., & Çakır, H. (2023). Eğitimde Dijital Öykü Araştırmalarının İncelenmesi ve Dijital Öykü Araçlarının Sınıflandırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(2), 437-456.
- Yazıcı, Z. N. (2021). E-Dünya'da Yeni Bir Rol: Dijital Annelik. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Kadın ve Aile Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 115-132.
- Yengin, D. (2019). Teknoloji Bağımlılığı Olarak Dijital Bağımlılık. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 9(2), 130-144.
- Yıldız, F., & Özarslan, Z. (2022). Kadınların Deneyimlerinden Dijital Flört Şiddetine Bakmak. *Etkileşim*, 9, 72-101.

Yılmaz, M. B. (2017). Dijital Değerlendirme Araçlarının Ortaokul Öğrencilerinin Derse Bağlılıklarına Etkisi: İki Farklı Okulda Durum. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 1606-1620.

Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Çalışkan, G. (2017). Dijital Hikayeleme Yöntemi ile Etkili Türkçe Öğretimi. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7(2), 254-275.

EKLER

Demografik Bilgi Formu

1. Görev Yaptığınız Pozisyon:
2. Eğitim Deneyiminiz (Yıllar):
3. Dijital Eğitim Platformları Kullanma Deneyiminiz (Yıllar):
4. Dijital Eğitim Platformlarınızı Hangi Amaçlarla Kullanıyorsunuz? (Çoklu Seçim)
 - Öğrenci Takibi ve İlerleme Değerlendirmesi
 - Öğretim Materyali Hazırlama
 - İletişim ve Etkileşim Sağlama
 - Kişiselleştirilmiş Öğrenme Deneyimi Oluşturma
 - Diğer (Lütfen Belirtiniz):

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Dijital Eğitim Platformlarının Eğitim Yönetimine Etkisi Hakkındaki Görüşleriniz:
2. Hangi Zorlukları Yaşadınız ya da Karşılaştınız? (Teknik Sorunlar, Erişim Problemleri vb.)
3. Dijital eğitim platformlarının okul yönetimi süreçlerine nasıl bir katkı sağladığını düşünüyorsunuz?
4. Öğrenci öğrenme deneyimini dijital eğitim platformlarıyla nasıl geliştirebiliyorsunuz?
5. Öğretmenlerin öğretim materyali hazırlama ve öğrenci ilerlemesini izleme gibi süreçlerini optimize etmede bu platformların rolü nedir?
6. Dijital eğitim platformlarının erişim eksiklikleri gibi olası zorlukları aşma potansiyelini nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunma konusunda hangi pratik yaklaşımları tercih ediyorsunuz?
8. Dijital eğitim platformlarının öğrenci başarısı ve katılımı üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
9. Bu platformların eğitimdeki yaygın kullanım alanlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
10. Dijital eğitim platformlarının gelecekte eğitim yönetimi üzerinde nasıl bir rol oynamasını bekliyorsunuz?

OPINIONS OF SCHOOL MANAGERS ON THE EFFECT OF DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORMS ON EDUCATIONAL MANAGEMENT

EXTENDED ABSTRACT

This research endeavors to comprehensively investigate and analyze the perspectives of school administrators concerning the profound influence exerted by digital education platforms on the realm of educational management. The central goal of this study is to meticulously explore and elucidate the multifaceted contributions of these platforms to various dimensions of the educational landscape. Specifically, the research aims to delve into their impact on enhancing student learning experiences, augmenting teacher effectiveness, optimizing administrative processes, and critically evaluating their potential as catalysts for shaping the future trajectory of educational management.

The investigation endeavors to transcend superficial analysis by delving deeply into the nuances of school administrators' perspectives, casting light on their perceptions, insights, and experiences. By engaging in an extensive exploration of these viewpoints, the study aspires to capture a holistic understanding of the complex interplay between digital education platforms and the multifaceted fabric of educational management.

Through rigorous inquiry and analysis, this research aims to shed light not only on the current impact of digital education platforms on educational management but also on their potential trajectories and transformative capabilities. The findings of this study aspire to contribute valuable insights to educational stakeholders, policymakers, and practitioners alike, enabling them to make informed decisions and strategically harness the power of digital education platforms to foster enhanced learning environments and effective administrative practices.

In order to delve into the intricate realm of experiences and viewpoints held by school administrators, a qualitative research approach was conscientiously selected as the bedrock of this study. This methodological choice was steered by the aspiration to unearth profound insights and nuanced perspectives that a quantitative approach might overlook. By embracing qualitative research, the study embarked on a journey of qualitative inquiry that aimed to illuminate the rich tapestry of perceptions held by educational leaders in the context of digital education platforms.

Central to this qualitative endeavor were the semi-structured interviews, a pivotal instrument through which the narratives of 10 adept school administrators from primary and secondary educational institutions in Adıyaman, Turkey were meticulously gathered. The strategic selection of these participants was not haphazard; rather, it was methodically guided by their esteemed roles as educational leaders and their palpable familiarity with the intricacies of digital education platforms. The convergence of their insights provided a multifaceted lens through which the impact of these platforms on educational management could be discerned.

By meticulously embracing a qualitative research approach, punctuated by semi-structured interviews and framed within an interpretive paradigm, this study endeavored to illuminate the intricacies of school administrators' perceptions regarding digital education platforms' impact on educational management. It was a methodological voyage driven by the pursuit of depth, context, and authenticity in understanding the complex interplay between technology and education.

The meticulous analysis of the amassed data has unveiled a tapestry of significant findings that cast illuminating insights into the intricate interplay between digital education platforms and the domain of educational management. School administrators, as key stakeholders in this paradigm, have provided perspectives that accentuate the multifaceted impacts of these platforms on the educational ecosystem.

Foremost among these findings is the resounding affirmation that digital education platforms significantly enrich the landscape of student learning experiences. Administrators underscored that these platforms transcend conventional pedagogical boundaries by furnishing an expansive array of learning resources that cater to various learning styles and preferences. This dynamic reservoir of diverse educational materials is complemented by interactive activities that foster engagement and interaction among students. Remarkably, the platforms empower a personalized learning trajectory, wherein students are offered tailored content and pathways that resonate with their individual learning profiles. This augmentation of the student learning journey underscores the transformative potential of digital education platforms in catalyzing a more engaging, effective, and student-centric learning environment.

Concomitantly, the findings also illuminate the pivotal role of these platforms in bolstering teacher effectiveness. School administrators highlighted that these platforms serve as conduits for streamlined communication, seamless resource sharing, and transparent collaboration among educators. The platforms mitigate administrative bottlenecks by facilitating the efficient dissemination of essential materials, curriculum guidelines, and assignments. This, in turn, liberates educators from administrative encumbrances, enabling them to channel their energy and expertise into crafting impactful teaching strategies. Furthermore, the platforms' capability to monitor student progress in real-time equips teachers with insightful data that informs instructional decisions and interventions. This symbiotic relationship between technology and pedagogy enhances the educators' ability to deliver tailored instruction, address learning gaps, and provide timely feedback, thereby fortifying the foundation of effective teaching.

These findings collectively underscore the transformative power of digital education platforms in redefining educational management dynamics. By nurturing immersive student learning experiences and empowering educators to excel in their roles, these platforms emerge as catalysts for shaping a contemporary educational landscape that harmoniously integrates technology and pedagogy.

The presented findings encapsulate a comprehensive overview of the myriad ways through which digital education platforms imprint their influence on educational management. It is anticipated that

these findings will serve as valuable inputs for educational stakeholders, policymakers, and practitioners, enabling them to harness the potential of digital education platforms to foster enriched learning environments and cultivate effective administrative practices.

Administrators also highlighted the platforms' role in optimizing administrative processes, such as curriculum planning, assessment management, and student performance analysis. However, technical challenges and access limitations emerged as notable obstacles to fully leveraging the potential of digital education platforms.

The study's findings underline the positive influence of digital education platforms on educational management. These platforms have the potential to revolutionize teaching and learning practices, empower educators, and enhance administrative efficiency. Nonetheless, addressing technical barriers and ensuring equitable access remain crucial steps in realizing the full benefits of these platforms.

