



AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

DİJİTAL DESTEKLİ MATERYALLERİN ÖĞRENCİLERİN
İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK İLGİSİNİ GELİŞTİRME
AMAÇLI YÖNETSEL GİRİŞİMLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMEL DELİGÖZ

DOÇ. DR. KAMİL YILDIRIM

AKSARAY-2024

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

DİJİTAL DESTEKLİ MATERYALLERİN ÖĞRENCİLERİN
İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK İLGİSİNİ GELİŞTİRME
AMAÇLI YÖNETSEL GİRİŞİMLERİN İNCELENMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMEL DELİGÖZ

DANIŞMAN: Doç. Dr. Kamil YILDIRIM

JÜRİ ÜYESİ: Prof. Dr. Emime BABAOĞLAN ÇELİK

JÜRİ ÜYESİ: Doç. Dr. Şenyurt YENİPİNAR

AKSARAY-2024

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren (....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Emel
Soyadı : DELİGÖZ
Bölümü : Eğitim Yönetimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Dijital Destekli Materyallerin Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik İlgisini Geliştirme Amaçlı Yönetsel Girişimlerin İncelenmesi

İngilizce Adı : An Investigation of Administrative Initiatives Aimed at Improving Students Interest in English Course with Digital Aided Materials

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Emel DELİGÖZ

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Emel DELİGÖZ tarafından hazırlanan “Dijital Destekli Materyallerin Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik İlgisini Geliştirme Amaçlı Yönetsel Girişimlerin İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / ~~oy çokluğu~~ ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Kamil YILDIRIM

İmza

(Eğitim Yönetimi, Aksaray Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK

(Eğitim Yönetimi, Yozgat Bozok Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Şenyurt YENİPİNAR

(Eğitim Yönetimi, Aksaray Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Aybala ÇAYIR

İmza

TEŞEKKÜR SAYFASI

Yüksek lisans öğrenimim ve bu tezin hazırlanmasında bana rehberlik eden danışmanım, Sayın Doç. Dr. Kamil Yıldırım'a en derin teşekkürlerimi sunarım. Kendisinin bilgi, deneyim ve sabrı, bu çalışmada bana yol gösterdi ve beni motive etti. Araştırmamın her aşamasında, gerek yönlendirmeleri gerekse teşvik edici yorumlarıyla beni daha ileriye taşıdı. Verdiği değerli geri bildirimler ve sürekli destekleri için çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında değerli zamanlarını ayıran ve bana destek olan okul yöneticileri ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Manevi desteklerini esirgemeyen sevgili aileme, kızlarım Öykü ve Defne Deligöz'e teşekkür ederim. Onların varlığı, bana her zaman ilham verdi ve beni güçlü kıldı. Çalışma saatlerimde gösterdikleri anlayış ve sabır, bu tez sürecinin daha kolay geçmesini sağladı.

Hayatımın her anında yanımda olan sevgili eşim Engin Deligöz'e teşekkür etmek istiyorum. Onun anlayışı, sabrı ve teşviki olmadan bu çalışmayı tamamlamak mümkün olmazdı. Onun verdiği manevi destek ve gösterdiği sabır, bu sürecin en zorlu anlarında bile bana güç verdi.

Son olarak, bu tez çalışmasını dostluğu her zaman kalbimde özel bir yere sahip olan canım arkadaşım Zeynep Ateşer'in anısına ithaf etmek istiyorum. Kendisinin bana kattığı değerler hayatımın her anında bana rehberlik edecek.

ÖZET

Basılı materyallerin kullanımındaki sorunlar dijital materyallerin kullanımıyla hafifletilebilir. Dijital materyallerin öğrencilerin ilgisi ve öğrenmesine yönelik kullanımında okul yönetimlerinin de sorumluluğu bulunmaktadır. Literatür, okul yöneticilerinin dijital materyal kullanımındaki girişimlerine odaklı bir araştırma boşluğuna işaret etmektedir. Uygulama bakımından öğrenci ilgisi ve öğrenmesini geliştirebilmekte okul paydaşlarının etkili girişim ve uygulamaları önemlidir. Bu çerçevede bilimsel kanıt temelli girişimler öğrenci gelişimine destek sağlayabilir.

Araştırmanın amacı, zorunlu örgün öğretimde dijital materyallerin öğrencilerin ilgisi ve öğrenmesine yönelik kullanılmasına odaklı yönetsel girişimleri incelemektir. Bu doğrultuda veri çeşitliliği ve derinliğine incelemeye hizmet eden keşfedici karma desenden faydalanılmıştır. Öğretmenler ve yöneticilerin katıldığı odak grup görüşmeleri, yarı-yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve tarama aracılığıyla nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ve örneklemini 2023-2024 öğretim yılında Aksaray ili şehir merkezindeki devlete bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Katılımcılara amaçlı örnekleme yönteminde ölçüt örnekleme, kolay erişilebilir ve kartopu örnekleme teknikleriyle erişilmiştir. Nitel veriler içerik analiziyle, nicel veriler ise tanımlayıcı, açıklayıcı faktör analizi ve varyans analizleri (t testi, ANOVA) kullanılarak çözümlenmiştir.

Nitel ve nicel bulgular arasında bir uyum bulunmaktadır. İçerik analizinde toplam 143 kod beş tema altında gruplanmıştır. Kod sıklığına göre en öne çıkan tema “dijital materyallerin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisi” temasıdır. Bu temada en sık vurgu ise “dikkat çekip isteklendirme” kodudur. Yönetsel girişimler ise kod yoğunluğu bakımından ikinci sırada yer almaktadır. Bu temada dikkat çeken kodlar ise “destekleme eksikliği” ve “yönlendirme eksikliği” kodlarıdır. Alt yapı eksikliği de sık vurgulanan temalar arasındadır. Nitel veriler öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki görüş ve deneyim farklılığını ortaya koymuştur. “Dijital materyal” kavramına ilişkin öğretmenlerin kavramsal bilgi eksikliği belirlenmiştir. Nicel veriler üç boyut altında faktörleştirilmiştir: (1) Öğretim süreci, (2) Öğrenci ilgisi ve öğrenmesi, (3) Yönetsel girişim. Öğretmenler ve okul yöneticileri dijital materyallerin

öğrenci ilgisi ve öğrenmesine olumlu katkısı üzerinde görüş birliğinde olmasına karşın yönetsel girişimlere ilişkin uyumsuzluk sergilemektedirler. Öğretmenler, dijital materyallerin öğrenci ilgisi ve öğrenmesine yönelik kullanımına odaklı yönetsel girişimlerin yetersiz olduğunu bildirirken yöneticiler tam ters yönde etkili olduğunu bildirmektedirler. Bu uyumsuzluk üzerinde görev değişkeninin anlamlı bir etkisi tespit edilmiştir. Öğretmen ya da yönetici pozisyonunda olmak algı puanında anlamlı farka yol açmaktadır. Görev değişkeninin yanı sıra kurumsal değişkenlerden yerleşim yeri, okulun kademesi ve okul büyüklüğü de yönetsel girişime ilişkin algı puanlarında farklılığa sebep olmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulama alanına ve araştırma alanına yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital materyal, ilgi ve öğrenme, yönetsel girişimler, okul yöneticileri, öğretmenler

Bilim Kodu: 10213

Sayfa Adedi: 104

Yazar: Emel DELİGÖZ

Danışman: Doç. Dr. Kamil YILDIRIM

ABSTRACT

Problems in the use of printed materials can be alleviated by the use of digital materials. School administrators also have a responsibility in the use of digital materials for students' interest and learning. The literature points to a research gap focusing on school administrators' initiatives in the use of digital materials. In terms of implementation, effective initiatives and practices of school stakeholders are important to improve student engagement and learning. In this framework, scientific evidence-based interventions can support student development.

The aim of the study is to examine managerial initiatives in compulsory formal education focused on the use of digital materials for students' interest and learning. In this context, an exploratory mixed design that serves data diversity and in-depth analysis was utilized. Qualitative and quantitative data were collected through focus group discussions, semi-structured individual interviews and surveys with teachers and administrators. The study group and sample of the study consisted of teachers and school administrators working in public primary, secondary and high schools in the city center of Aksaray province in the 2023-2024 academic year. Participants were accessed through criterion sampling, easily accessible and snowball sampling techniques in the purposive sampling method. Qualitative data were analyzed using content analysis and quantitative data were analyzed using descriptive and exploratory factor analysis and analysis of variance (t-test, ANOVA).

There is a harmony between qualitative and quantitative findings. In the content analysis, a total of 143 codes were grouped under five themes. The most prominent theme according to code frequency is "the impact of digital materials on student learning". The most frequently emphasized code in this theme is "attracting attention and motivation". Administrative initiatives ranked second in terms of code density. The codes that stand out in this theme are "lack of support" and "lack of guidance". Lack of infrastructure is also among the frequently emphasized themes. Qualitative data revealed differences in views and experiences between teachers and school administrators. Teachers' lack of conceptual knowledge about the concept of "digital material" was identified. Quantitative data were factorized under three dimensions: (1) Teaching process, (2) Student interest and learning, (3) Administrative

initiative. Teachers and school administrators are aware of the importance of digital materials. They agreed on the positive contribution to student interest and learning, but disagreed on managerial initiatives. Teachers report that managerial initiatives focused on the use of digital materials for student engagement and learning are inadequate, while administrators report that they are effective in the opposite direction. A significant effect of the task variable on this incompatibility was found. Being in the position of teacher or administrator leads to a significant difference in perception score. Being a teacher or administrator has a significant difference in perception scores. In addition to the task variable, institutional variables such as location, school level and school size also cause differences in the perception scores of managerial initiatives. Based on the results of the research, recommendations were developed for the field of practice and research.

Keywords: Digital material, Interest and learnig, Administrative initiatives, School administrators, teachers

Science Code: 10213

Number of Pages: 104

Author: Emel DELİGÖZ

Supervisor: Assoc. Prof. Kamil YILDIRIM

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
PROBLEM DURUMU	2
1.1 Problem Durumu.....	2
1.2 Problem	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Sayıtlar	6
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Kavramsal Çerçeve	8
2.1.1. Okul Yönetimi	8
2.1.2. Okulda Öğretimin ve Öğrenmenin Yönetimi	13
2.1.3. Öğrenci İlgisi ve Öğrenmesi.....	15
2.1.4. Öğrenci İlgisi, Öğrenmesi ve Dijitalleşme	16
2.1.5. Okulda Dijital Materyal Kullanımı	19
2.1.6. Okulda Dijital Materyal Kullanımına Yönelik Yönetimsel Girişimler	21
2.2. Kuramsal Çerçeve	25
2.3. İlgili Araştırmalar.....	27

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	34
YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırma Deseni.....	34
3.2. Evren Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar	35
3.3 Veri Toplama	38
3.3.1 Nitel Veri Toplama	38
3.3.2 Nicel Veri Toplama	40
3.4. Veri Analizi.....	41
3.4.1 Nitel Veri Analizi.....	41
3.4.2 Nicel Veri Analizi.....	42
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	44
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	45
BULGULAR	45
BEŞİNCİ BÖLÜM	69
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİ	69
KAYNAKÇA.....	76
EKLER	85
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	89

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Odak Grup Görüşmelerine Katılanların Demografik Bilgileri.....	36
Tablo 2. Anket Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler.....	37
Tablo 3. Birinci Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları	46
Tablo 4. İkinci Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları	48
Tablo 5. Üçüncü Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları	50
Tablo 6. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulguların Birleştirilmiş Hali	52
Tablo 7. Veri Toplama Aracındaki Maddelerin Güvenirlik İstatistikleri	55
Tablo 8. Dijital Materyallerin Öğrencilerin İlgisi ve Öğrenmesi Üzerinde Etkisi Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistikleri.....	56
Tablo 9. Dijital Materyallerin Okulda Kullanılmasına Yönelik Okul Yöneticilerinin Performansı	57
Tablo 10. Dijital Materyallerin Kullanımına İlişkin Maddelere Uygulanan AFA Sonuçları	58
Tablo 11. Dijital Materyallerin Kullanılması, Öğrenci Performansı ve Yönetici Performansının Bağlamsal Duyarlıklarının Analizine Giren Değişkenler	59
Tablo 12. Dijital Materyallerin Öğretim Sürecinde Kullanımı Algısı Üzerinde Bağlamsal Değişkenlerin Etkisi.....	61
Tablo 13. Öğrenci İlgisi ve Öğrenmesine Etkisi Algısı Üzerinde Bağlamsal Değişkenlerin Etkisi	64
Tablo 14. Yönetici Performansı Algısı Üzerinde Bağlamsal Değişkenlerin Etkisi.....	66
Tablo 15. Dijital Materyallerin Kullanılması, Öğrenci Performansı ve Yönetici Performansının Bağlamsal Duyarlıklarının Analiz Sonuçlarının Özeti.....	67
Tablo 16. Araştırmada Ulaşılan Nicel ve Nitel Bulguların Birleştirilmesi.....	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sosyal Bir Sistem Olarak Eğitim Sistemi.....	10
Şekil 2. Araştırma Modeli.....	34
Şekil 3. Dijital Materyal Kullanımında Yönetmelik Girişime İlişkin Maddelerin Zıplama Eğrisi	59



KISALTMALAR

AFA:	Açımlayıcı Faktör Analizi
DM:	Dijital Materyal
EBA:	Eğitim Bilişim Ağı
FATİH:	Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD:	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
UNESCO:	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı

GİRİŞ

Dijitalleşme, hayatın her alanına yansıdığı gibi eğitim alanını da etkilemektedir. Eğitim sisteminin uygulama sahası olan okullar, öğrencilerin öğrenmesi ve gelişmesi için faaliyet gösterirler. Öğrencilerin gelişmesine hizmet eden öğretim faaliyetleri, dijitalleşmeden kaynaklı değişimle karşı karşıyadır. Bu kapsamda dikkat çekici gösterge öğretim faaliyetlerinde kullanılan materyallerin giderek dijitalleşmesidir.

Okul yönetimi okulun işletilmesinin yanı sıra öğretim faaliyetlerinin de daha etkili-verimli gerçekleştirilmesinden sorumludur. Öğretim materyallerinin dijitalleşmesine karşın okullardaki öğretim faaliyetlerinde bu değişimin dikkate alınarak gerekli girişimlerin yapılıp yapılmadığı hakkında literatürde bir araştırma boşluğu bulunmaktadır. Bu araştırma, İngilizce dersi örneğinde okullarda dijital materyallerin öğrencilerin ilgisi ve öğrenmesi doğrultusunda gerçekleştirilen yönetsel girişimleri incelemiştir. İlkokul, ortaokul ve liselerden hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin görüş ve deneyimleri temelinde bulgulara ulaşılmıştır. İzleyen satırlarda araştırmanın gerçekleştirilme süreçleri ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Bu rapor problem durumu, yöntem, bulgular, tartışma sonuç ve öneriler olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır. Raporun ilk bölümünde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan tanımlar yer almaktadır. Bu araştırma raporunun kavramsal çerçevesi kapsamında dijitalleşme, eğitimin dijitalleşmesi, eğitim sistemi, öğretim-öğrenme-eğitim, öğrenci ilgisi ve öğrenmesi, dijital öğretim materyalleri, okul yönetimi, öğretimsel liderlik, teknoloji ve dijital liderlik odağında kavramlar ele alınmaktadır. Raporun kuramsal çerçevesinde yönetsel teori, sosyal sistem teorisi, dönüşümsel liderlik teorisi, öğrenen örgüt teorisi sunulmaktadır. Bu kısım, literatür taramasında erişilen ilgili araştırmalar hakkında bilgi izlemektedir. Araştırma raporunun yöntem bölümünde araştırma modeli, evren-örneklem, veri toplama ve analiz süreci, geçerlik-güvenirlik sağlama hakkında bilgi sunulmaktadır. Araştırma raporunun bulgular bölümünde ulaşılan nitel ve nicel bulgular tablolar kullanılarak verilmektedir. Tartışma ve sonuç bölümünde ise bulgular, literatür eşliğinde tartışılmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.1. Problem Durumu

Uygarlığın gelişiminde tanımlanan aşamaların ilki avcılık ve toplayıcılıktır (1.0). Ardından yerleşik hayata geçilip tarım toplumları (2.0) oluşmuştur. Endüstri devrimiyle makineli üretime başlanmış (3.0) ve bilginin depolanması, aktarılması, paylaşılması ve ticarileşmesini simgeleyen bilgi toplumu aşamasına (4.0) ulaşılmıştır. Bu aşamayı ise Toplum 5.0 Dijitalleşme aşaması izlemektedir (Japan Government, 2021). Tanımlanan toplumsal gelişme düzeyleri dünya genelinde farklılıklar sergilemektedir. Gelişmiş toplumlarda dijitalleşme hayata girmiş ve farklı yönleriyle deneyimlenmektedir. Büyük verilerle işlemleri kısa sürede yapabilen yapay zekâ destekli makineler gelişme fırsatı olduğu kadar tehdit olarak da değerlendirilmektedir. Kablosuz iletişim ile haberleşen yapay zekâyâ sahip robotların davranışlarında nasıl bir değişim yaşanabileceği henüz bilinmemektedir. Bu gelişmelerin farkında olmayan ve dijitalleşmeyi kaçıran toplumlar geri kalmanın ağır maliyetine maruz kalabilirler (UNESCO, 2021).

Dijitalleşme, yalnızca teknolojik cihazlara aşina olmanın ötesinde ekonomiden güvenliğe, sağlıktan eğitime kadar toplumun hemen hemen bütün boyutlarında dönüşümü hayatın içinde yaşamayı gerektirmektedir. Eğitim alanı da bu gelişmenin dışında değildir (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı-OECD, 2018). Örneğin yapay zekâ eğitim alanına nüfuz etmeye başlamıştır (Coşkun ve Denizgülleroğlu, 2021). Eğitim uygulamalarının en önemli mekânları olan okullar için de dijitalleşme oldukça önemlidir. Dijitalleşme ve dijitalleşmeden kaynaklı değişimin farkında olmanın ötesine geçerek dijital fırsatları kullanıp hayata dönüştürmek çok daha zorlayıcıdır. Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte okul yöneticilerine yeni sorumluluklar yüklenmektedir. Hızla değişen dış çevreyle okuldaki mevcut öğretim-öğrenme kültürü arasındaki boşluk giderek artmaktadır (Kaya, 2022). Okul yöneticileri bu yönde bir dönüşümü gerçekleştirme sorumluluğuyla karşı karşıyadırlar. Bu dönüşümü yapabilmek liderlikle mümkündür (Yenipınar, 2022). Okul yöneticilerinin bu liderliği yapabilme durumları COVID 19 döneminde sınanmış fakat kriz yönetimi bakımından beklentilerin karşılanmadığı raporlanmıştır (Yıldırım ve Yaşar, 2024).

Okul yöneticilerinin yönetsel girişimlerinin odağında öğrencilerin öğrenmesi bulunmakta ve

okul yöneticileri öğrencilerin öğrenmesini etkileyebilmektedirler (Lunenburg ve Ornstein, 2023; World Bank, 2018). Okulda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürdürülmesi, fiziki ve teknolojik alt yapının kurulması ve etkili şekilde işletilmesi ve anne-babaların okul faaliyetlerine desteklerinin sağlanması yoluyla öğrenci öğrenmesine yansıyan düzenlemelerde okul yöneticilerinin sorumluluğu bulunmaktadır (Aydın, 1991; Başaran, 2000; Bursalıoğlu, 2005).

Okul etkililiği araştırmalarında süreç boyutunda yer alan öğretim faaliyetleri kapalı kutu olarak nitelenmekten çıkmaktadır (Balcı, 2007; Şişman, 2002). Öğretim faaliyetlerinin etkililiği, verimliliği ve kalitesi çeşitli yönleriyle incelenmektedir (OECD, 2018). Okuldaki öğretim faaliyetlerinin bir boyutunu öğrencinin ilgisini çeken ve öğrenmesini destekleyen araç-gereç kullanımı oluşturmaktadır. Geleneksel öğretim uygulamaları ve basılı ders kitaplarının günümüzdeki dijital yerli öğrenciler tarafından yeterli ve ilgi çekici bulunmadığı raporlanmaktadır (Alpar, 2019; Çelebi ve Narinalp, 2020; Hattie, 2009; Yıldırım ve Aslan, 2019). Geleneksel uygulamalarla dijital yerliler arasındaki farklılık şu şekilde özetlenebilir (Kaya, 2022):

- Geleneksel öğretim tarzı, dijital yerlilerin öğrenme tarzıyla uyuşmamaktadır.
- Bilginin yavaş ve kontrollü sunulmasına karşın, dijital yerliler aynı anda birden fazla bilgi kaynağına erişmeyi tercih etmektedir.
- Tek bir görevi doğrusal ilerlemeyle gerçekleştirmek yerine dijital yerliler çoklu görevleri paralel işlemlerle gerçekleştirmeyi benimsemektedir.
- Metin okuma ve anlamaya dayalı öğretim yerine dijital yerliler görsel, video, infografik gibi yollarla öğretimi tercih etmektedir.
- Ezberlemek yerine dijital yerliler uygulamanın içinde sorunları kendileri çözmeye çalışarak, oyun oynayarak, eğlenerek öğrenme yollarını tercih etmektedirler.

Literatür, İngilizce ders kitapları örneğinde, basılı kitapların öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadığını göstermektedir (Çelik, 2011; Zohrabi, Sabouri ve Behroozian, 2012). Basılı materyallerin öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmadığı, yeterli etkinliğe sahip olmadığı, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığı, içeriklerinin günlük hayattan uzak olduğu, alıştırma ve testlerinin zor ve itici olduğu raporlanmıştır (Önder, 2010). Bu sorun sebebiyle öğrenciler derse ilgisini kaybedebilmekte, sınıf içi faaliyetlere etkin katılamamakta ve derse karşı olumsuz tutum geliştirebilmekte ve nihayetinde öğrenme performansları düşebilmektedir (Krapp, 2002; Krapp ve Prenzel, 2011; Melanlıoğlu, Çiftçi ve Çeçen, 2014).

Okulda yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler teknolojiyi kullanmakta ve teknolojik yeniliklere duyarsız kalmamaktadır (Karaköse, Polat ve Papadakis, 2021). Gelişen dijital içeriklerin akıllı tahtalar, tabletler veya mobil araçlar aracılığıyla kullanıldığında dijital yerli olan öğrencilerin ilgilerini çekebileceği bulgulanmıştır (Gezer, 2020; OECD, 2023). Dijital materyaller, öğrencilerin ilgisini çekerek onların öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiler yapabilmektedir (Yıldırım ve Aslan, 2019). Fakat bu kapsamda dijital materyallerle donatılsa bile okulların bu dijital araçları, eğitimi daha etkili hale getirmede nasıl kullanılacaklarına ilişkin bir boşluk bildirilmektedir (OECD, 2023). Aynı doğrultuda öğretmenlerin dijital materyalleri tasarlama ve kullanma ile ilgili sorunları da saptanmaktadır (Karaban ve Salih, 2021). Dijital materyal tasarımı yeterliği edinen öğretmenlerin, yararından dolayı dijital materyalleri öğretimde kullanma istekliliği sergiledikleri belirlenmiştir (Karaban, 2020). Karademir (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin dijital materyal tasarlama ve kullanmaları üzerinde en başta yönetici desteğinin etkisi vurgulanmaktadır. Okulda dijital öğrenme kültürünün oluşturulmasında da okul yöneticilerinin girişi gerekmektedir (Karaköse, Polat ve Papadakis, 2021). Dijital materyallerin öğrencilerin ilgisine ve öğrenmesine yönelik olarak okul yöneticilerinin neler yaptıkları hakkında henüz ikna edici bilimsel kanıtlar mevcut değildir.

Okulda öğrencilerin ilgisi ve öğrenmesine yönelik dijital materyallerin kullanılmasına odaklı yönetsel girişimler önemli olmasına karşın bu olguya ilişkin araştırmaya dayalı bulgulara ihtiyaç bulunmaktadır. Literatürde, dijital materyallerin okullarda kullanılması kapsamında yöneticilerin girişimleri, yönetsel faaliyetleri ve performansına ilişkin bir araştırma boşluğu tespit edilmiştir. “Dijital materyallerin kullanımının öğrencilerin ilgisi üzerindeki etkisi” çerçevesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>) ve TR Dizin (<https://trdizin.gov.tr/>) veri tabanları tarandığında araştırma boşluğu kendini göstermektedir. Örneğin “Ulusal Tez Merkezi” web sayfasında “okul yöneticileri” ifadesiyle yapılan taramada toplam 1214 teze ulaşılmasına karşın bu tezlerden yalnızca dördü “dijital” anahtar kelimesini tez başlığında içermektedir. Bunlar ise “dijital liderlik”, “dijital vatandaşlık”, “dijital yeterlik” ve “endüstri 4.0” kavramları üzerinde gerçekleştirilmiştir. “Okul yöneticileri” ve “performans” anahtar kelimeleri birlikte kullanılarak yapılan taramada ise toplam 24 teze ulaşılmıştır. Bunlardan yedisinin okul yöneticilerinin çeşitli yönlerden performansına yönelik olduğu fakat “dijital materyal kullanımına ilişkin yönetsel girişimleri” inceleyen herhangi bir tez çalışmasının olmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, dijital materyallerin öğrenci ilgisi ve öğrenmesine yönelik kullanımına odaklı okullardaki yönetsel girişimlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Okulda dijital içeriklerin

kullanılma durumu çoklu bakış açısıyla okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüş ve deneyimleri temel alınarak incelenmektedir. Bu kapsamda dijital materyal kullanımının “öğretim süreci”, “öğrenci performansı” ve “yönetici performansı” boyutlarında nitel ve nicel veriler temelinde incelenmesi hedeflenmektedir. Bu yönde dijital içeriklerin okul düzeyinde kullanılmasının planlanması, alt yapısının hazırlanması, kullanımının teşvik edilmesi, denetlenmesi ve geliştirici müdahalelerin yapılması durumu tespit edilmektedir.

1.2. Problem

Bu çalışmanın problem cümlesi: “Öğrencilerin ilgisi ve öğrenmesine yönelik dijital materyallerin kullanımına odaklı okullardaki yönetsel girişimler nelerdir?” Alt problemler ise şunlardır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dijital materyal kavramına ilişkin bilgisi nasıldır?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dijital materyallerin kullanımı hakkındaki görüşleri nasıldır?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dijital materyallerin, öğrencilerin ilgilerini çekmedeki ve öğrenmelerindeki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini ve öğrenmesini destekleyecek şekilde kullanılmasına yönelik yönetsel girişimler nelerdir?
5. Dijital materyallerin kullanımına ilişkin eğitimcilerin algılarında bağlamsal değişkenler anlamlı bir farklılığa yol açmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Hızla gelişen dijital dünyada eğitimin de dijital içeriklerle desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, zorunlu örgün öğretim okullarında dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini ve öğrenmesini destekleyecek şekilde kullanılmasında okul yönetimlerinin de sorumlulukları bulunmaktadır. Bu çerçevede okul yöneticilerinin girişimleri çoklu bakış açısıyla, hem nitel hem de nicel veriler birlikte kullanılarak çözümlenmektedir. Mevcut durum betimlenerek uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmesinin yanı sıra araştırma alanı bakımından da katkı yapılmaktadır. Öte yandan dijital materyal tasarımında ve dijital materyallerin öğrencilerin öğrenmesine odaklı kullanılmasında geliştirme ipuçları tespit edilmektedir. Bu bakımdan Milli Eğitim destekli etkileşimli kitapların geliştirilmesine de katkıda bulunmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının ölçölmek istenilen nitelikleri ölçebildiği ve araştırmaya katılanların odak grup görüşmelerinde ve yarı-yapılandırılmış açık uçlu sorulara samimi ve içtenlikle cevap verdikleri kabul edilmektedir.

Bu çalışmada katılımcıların okulda ve sınıfta deneyimledikleri ve fark ettikleri dijital materyal kullanımına ilişkin okul yöneticilerince gerçekleştirilen uygulamaların “okulda öğrenci ilgisi ve öğrenmesine yönelik dijital materyal kullanımına odaklı yönetsel girişimleri” temsil ettiği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, maliyet ve ulaşılabilirlik açısından 2023-2024 öğretim yılında Aksaray ilindeki devlete bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve okul yöneticileriyle sınırlıdır.
2. Özel öğretim okulları, özel eğitim ve yatılı okullarda görev yapan öğretmenler araştırma sınırlılığı dışındadır.
3. Bu çalışmaya ücretli öğretmenler dâhil değildir.

1.6. Tanımlar

Dijital Materyal: Basılı araçların dışında sayısal tabanlı elektronik formda üretilen ses, yazı, sembol veya resim ya da bunların birlikte kullanımını içeren araçlara dijital materyal denilmektedir. Bir başka ifadeyle geleneksel yüz yüze eğitimde elde edilemeyecek çeşitli öğrenme fırsatları sunan ses, video, resim, oyunlaştırma vb. unsurların kombinasyonudur. Eğitim alanında internet aracılığıyla edinilen videolar, ses kayıtları, oyunlar, animasyon filmler gibi araçlar dijital materyallere örnek verilebilir. Genel olarak dijital öğretim materyali, öğretim amaçlı bilgisayarlar ya da mobil cihazlar gibi sayısal ortamlar aracılığıyla hazırlanmış her türlü materyal olarak tanımlanabilir (British Educational Communications and Technology Agency-BECTA, 2008; Morrison ve Lowther, 2005; Shepherd, 2012).

Web 2.0: Etkileşim ve işbirliği fırsatları sağlayan sosyal medya araçlarının kullanımına dayalı web uygulamalarıdır.

Derse ilgi: Öğrencinin derse katılmaya istekli olması ve öğrenme güdüsünün yüksek olması

anlamına gelir. Bu durumda, öğrencinin derse aktif olarak katılması, dikkatini vermesi ve öğrenme sürecine istekli bir şekilde dâhil olması söz konusudur.

Ders Kitabı: Herhangi bir eğitim ve öğretim programı çerçevesinde hazırlanmış, Talim ve Terbiye Kurulunca örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulması uygun bulunan basılı veya dijital ortamdaki kitap ve eklerini ifade etmektedir.

Yönetsel girişim: Bu çalışmada okul yöneticilerinin okuldaki faaliyetler kapsamında bilgilendirme, kılavuzluk etme, yeniliklere öncülük ve örneklik etme, deneme, ihtiyaçları ve sorunları tespit etme ve çözme, okul paydaşlarını motive ve teşvik etme ve değerlendirme etkinlikleri ifade edilmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde dijitalleşme, dijital materyal, dijital materyallerin okulda kullanılması, öğrenme ve öğretimde öğrenci ilgisi bakımından dijital materyallerin rolü, okul yöneticilerinin öğretimsel, teknolojik ve dijital liderliği, öğrenci ilgisi ve öğrenmesine yönelik dijital materyal kullanımına odaklı yönetsel uygulamalar odağında temel kavramlar, kuramsal temel ve ilgili araştırma bulguları sunulmaktadır.

2.1.1. Okul Yönetimi

Yönetim kavram, ilke ve süreçleri okul örgütüne uygulandığında okul yönetimi olgusuyla karşılaşılmaktadır (Şişman, 2019). Okul yönetimini anlamlandırabilmek için okul örgütünü ele almak gerekmektedir.

Eğitimin ilk uygulamalarının akraba, göçebe topluluklarda gözlem, deney ve taklit yoluyla meydana geldiği ifade edilebilir. Yerleşik hayata geçişle birlikte tarımın gelişmesi, hayvanların evcilleştirilmesi, uzmanlaşmanın artması, imge ve sembollerin kullanılması, yazının gelişmesi, ticari ilişkilerin gelişmesi, kuralların yerleşmesi, biriken bilgi ve becerilerin yerleşmesi, bilgi ve becerilerin genç kuşaklara aktarılması “yetiştirme, terbiye etme, öğretme” ihtiyacını doğurmuştur. Toplum geliştikçe işbölümü gerçekleşmiş, meslekler çoğalmış ve uzmanlaşma gelişmiştir. Öğretme, yetiştirme ya da terbiye etme işi de uzmanlaşmanın gerçekleştiği alanlardan biridir. Birçok bilgi ve becerinin yeni nesillere aktarılması uzmanlar tarafından gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bu iş özellikle kent-şehir-site gibi kitlesel hayatın olduğu medeniyetlerde çocuk ve gençlerin belirli mekânlarda bir araya getirilmesine yol açmıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda toplumsal yaşamda ihtiyaç duyulan davranışların, bilgi ve becerilerin çocuklara ve gençlere kazandırılması için okul adı verilen kurumlar ortaya çıkmıştır (Fidan, 2012).

Eğitim için tasarlanan denetimli alana okul denilmiş, öğretme ve öğrenme için resmi roller belirlenerek öğretmenler ve öğrenciler bu rolleri üstlenmiş, öğrenme için resmi programlar hazırlanmıştır. Böylece toplumsal, siyasi ve kültürel 'kodları' aktarma görevi resmi olarak okula

verilmiştir. Okul, kurumsal hedefleri yerine getirmek durumunda olan insanların çalışmaları ve birbirleriyle nasıl etkileşimde bulundukları ile nitelenen sosyal bir sistem olarak tanımlanabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2023).

Okullar, temel girdisi ve çıktısı insan olan ve öğrencilerin her yönden gelişimini sağlamak için çaba gösteren eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlar toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar. Bu beklenti ve ihtiyaçların karşılanması aşamasında eğitim yöneticileri, okulun toplum tarafından belirlenen amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli rol oynarlar (Aydın, 1991; Bursalıoğlu, 2005).

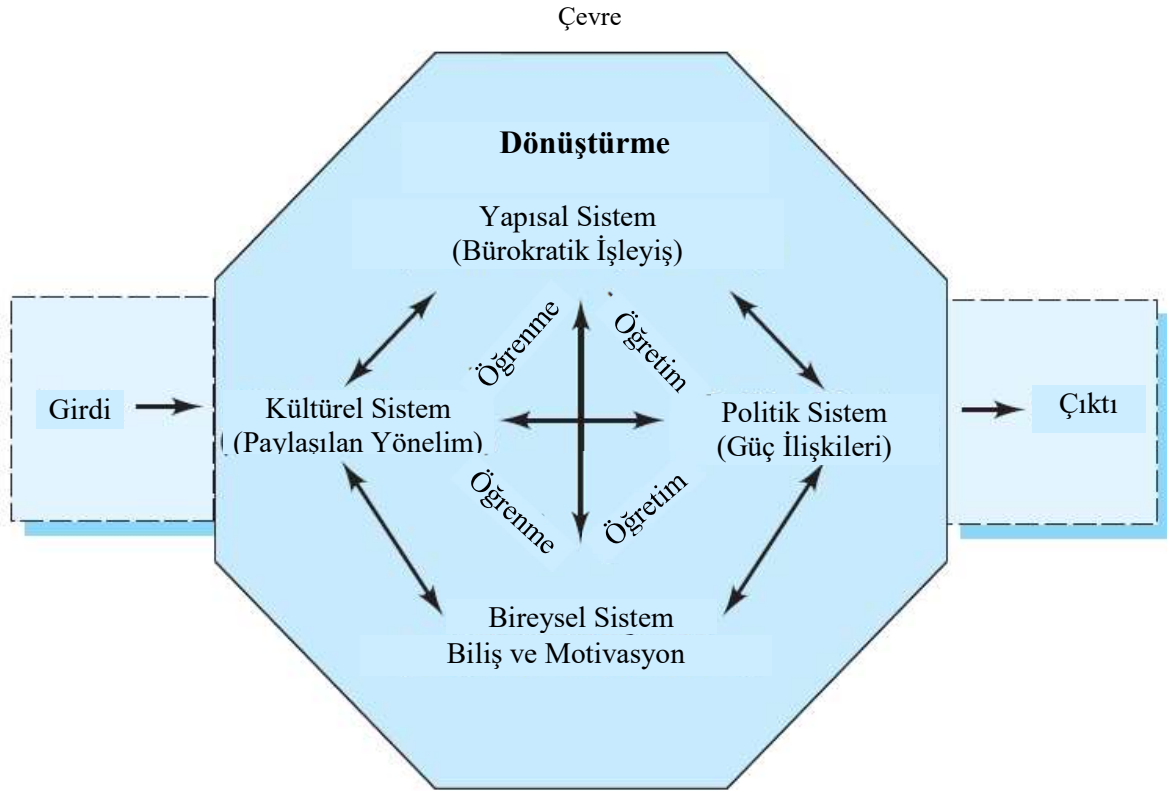
Okul bir örgüt olarak yönetimin belirlediği amaç ve hedefleri gerçekleştirmek üzere işletilir. Okulu yönetmek bir uzmanlık alanı haline gelmiştir. Yönetim biliminin birikimi okul örgütüne aktarılırken okulun diğer örgütlerden farklılığı kendini gösterir (Bursalıoğlu, 2005).

Yönetim, amaçlara ulaşabilmek için kaynakları etkili, verimli ve kaliteli kullanma faaliyetleri şeklinde tanımlanabilir. Yönetim, gizli ya da ilan edilen amaçlarına ulaşabilmek için örgütleri oluşturur. Örgüt, kaynakların bir araya getirilmiş hali olarak nitelenebilir (Aydın, 1991; Başaran, 2000; Bursalıoğlu, 2005; Bush, 2018; Yıldırım vd., 2022). Örgütler etkililik ve verimlilik bakımından sürekli bir gelişme eğilimindedir. Etkililik, amaçlara ulaşma derecesini ifade ederken; verimlilik amaçlara ulaşırken tüketilen kaynak miktarıyla ilişkilendirilmektedir. Kaynak ise tüketilen her şeydir. Kalite olgusu üç temel göstergelyi içermektedir. Ürünü veya hizmeti kullananın memnuniyeti, ürün veya hizmetin standartlara uygunluğu ve ürünün/hizmetin işe yararlığı ya da işlevselliğidir (Yıldırım vd., 2022).

“Bir yönetici ne yapar?” sorusunun karşılığı yönetim süreçlerinde verilmektedir. Yönetim süreçleri karar almayı, planlamayı, örgütlemeyi, yönlendirmeyi, eşgüdümü, bütçelemeyi, denetleme ve raporlamayı içermektedir (Bush, 2018; Lunenburg ve Ornstein, 2023). Bir yönetici, anılan süreçleri yerine getirerek yönetsel amaçlara ulaşacak şekilde örgütü işletir. Okul yöneticileri de yönetim süreçlerini gerçekleştirerek okulun temel işi olan çocukları ve gençleri yetiştirme ve terbiye etme işini yaparlar.

Okul zamanla geliştirilerek çocukların ve gençlerin gelişimsel özelliklerine, yeteneklerine ve ilgilerine daha etkili yanıt verebilecek şekilde çeşitlenmiştir. Bu çeşitlenme doğrultusunda öğretim ve yetiştirme işi okulun donanımında, fiziki niteliklerinde, kullanılan araç-gereçlerde “özelleşme” olmasına sebep olmuştur. Öte yandan eğitim bilimi alanında da gelişmeler sürmüştür. Çocukların ve gençlerin daha kolay, daha hızlı, daha iyi yetiştirilebilmesi için alternatif yollar keşfedilmiştir. Öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, psikoloji

ve sosyoloji, teknoloji gibi çok boyutluluk “sistem” niteliğini kazandırmıştır. Sistem, parçalardan oluşan bir bütündür. Parçalar bir araya gelerek ortak bir işlevin yerine gelmesine hizmet etmektedirler. Her bir parça kendi içinde sistem özelliği sergiler. Her sistemin girdileri, süreçleri, çıktıları, dönütleri vardır. Her bir sistem etkileşim halinde olduğu bir çevrede bulunur. Eğitim sistemi de sosyal bir sistem olarak tanımlanabilir (Hoy ve Miskel, 2013). Hoy ve Miskel (2013) eğitim sistemini Şekil 1’de gösterildiği gibi görselleştirmiştir.



Şekil 1. Sosyal Bir Sistem Olarak Eğitim Sistemi (Hoy ve Miskel, 2013, s. 25)

Şekil 1, sosyal bir sistemin ana unsurlarını göstermektedir. Resmi kurumlardaki davranışlar sadece yapısal ve bireysel unsurlardan oluşmaz aynı zamanda kültürel ve politik unsurlar da davranışlara yansır. Okul gibi sosyal sistemlerde çekirdek öğretim ve öğrenim uygulamalarını içerir. Hoy ve Miskel’e (2013) göre yapı, kurumun hedeflerini yerine getirmek için tasarlanmış ve organize edilmiş resmi bürokratik işleyişi temsil etmektedir. Bu yapıdaki birey, iş rolleri ihtiyaçları, hedefleri, inançları ve bilişsel anlayışları açısından ele alınır. Kişiler, sahip oldukları kapasitesini ve enerjisini kurumun hedefleri için kullanır. Kültür ise okulda oluşturulmuş

Çalışma ve işleyiş şeklidir. Bu yönelim, bir tür alışkanlıktır. Her okulun işleyişı okula özgü yapısal unsurların bir ürünü olduğundan okulun kültürü, okula bir kişilik kazandırır. Politika ise okulda gücü elde etmeye yönelik ilişkileri temsil eder. Okulun teknik çekirdeğı eğitim-öğretim faaliyetleridir. Okulun bulunduğu çevre okuldaki unsurların davranışlarını etkileyebilmektedir. Çevreyle alışveriş ve etkileşim okulun açık bir sistem olduğunu gösterir. Okulun hayatta kalmasının yolu değişime uyum sağlayarak kendi içinde bütünleşerek hedeflerine ulaşmaktır.

Eğitim alanında okullar, sistemin uygulama sahalarıdır. Yönetim ve örgüt kapsamındaki teoriler okullarda uygulamaya aktarılmaktadır. Okullarda özellikle klasik yönetim teorisinin hâkim olması okulların değişime uzak olduğunun göstergesidir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Lunenburg ve Ornstein, 2023; Yavuz-Konukman, 2009).

Klasik yönetim teorisi insanın rutin görevlerde makineleri desteklemek için nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğı ve kişisel değerlerden uzak resmi bir işleyişin nasıl oluşturabileceğine odaklanmıştır. Klasik yönetim teorisinin temel amacı verimliliğı artırmaktır. Klasik kuramcılar en yüksek performansı sağlayacak örgütsel yapıyı bulmaya odaklanmış ve örgütün sosyal veya insani yönünü göz ardı etmişlerdir. Klasik yönetim yaklaşımını bilimsel ve sistematik bir anlayışla uygulamaya aktarmaya çalışan Taylor, üretimin artırılmasında insan kaynaklarının daha iyi organize edilmeleri, eğitilmeleri ve motive edilmeleri halinde daha verimli çalışabileceklerini savunmuştur. Fayol, yönetim süreçlerini tanımlayarak verimlilik artışını garanti etmeye çalışmıştır. Süreç yaklaşımı da insanın psikolojik ve toplumsal yanını göz ardı etmiştir. Bu yaklaşım kontrol, disiplin ve ceza odaklı uygulamalarla makinemsi bir işleyişı sağlamaya çalışmıştır. Weber, ideal bürokrasi yaklaşımıyla tarafsızlığı, uzmanlığı, itaati, rasyonelliğı ve hızlı uygulamayı düşünmüştür. Tepe yönetimde alınan kararın tam olarak uygulanabilmesi için kurallara uygun makine gibi işleyen hiyerarşik bir yapı tasarlamıştır (Ayдын, 1991; Başaran, 2000; Hoy ve Miskel, 2013; Lunenburg ve Ornstein, 2023).

Klasik yönetim yaklaşımına alternatif olarak insanın psikolojik ve sosyal yönünü dikkate alan neoklasik yönetim kuramı geliştirilmiştir. Modern yönetim teorisi ise açık sistem yaklaşımını benimseyerek bir örgütün bulunduğu çevreyle etkileşim halinde olduğunu öne sürmüştür. Çevre sürekli bir değişim içinde olduğundan örgütlerin de değişmek zorunda olduğunu; değişimin ana aktörünün ise insan unsuru olduğunu kabul etmiştir. Sistemin herhangi bir unsurundaki değişimin diğer parçaları da etkileyerek bütün sistemin işleyişini etkilediğı ileri sürülmüştür. Durumsallık yaklaşımı ise önceden belirlenen kuralların örgütlerin bulunduğu biricik bağlamsal koşullar sebebiyle tam uygulanamayacağını bu nedenle diğer her şey aynı olsa bile girdilerdeki

farklılık sebebiyle çıktının farklı olacağını dikkate almıştır. Her yerde her zaman işleyen en iyi yönetim tarzı yoktur. Duruma göre değişebilir (Aydın, 1991; Başaran, 2000; Hoy ve Miskel, 2013; Lunenburg ve Ornstein, 2023).

Eğitim sistemi ihtiyaç duyduğu insan tipini okul aracılığıyla oluşturmaya çalışır. Örneğin Türk Eğitim Sistemi için nasıl bir insan tipi hedeflendiği 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda (Mevzuat Bilgi Sistemi, 2024a) açıklanmıştır:

“1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektir. 2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir. 3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır. Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır”.

Bir toplumsal sistem olarak okulun genel amacı, bir yandan bireyi bilgi ve becerilerle donatarak toplumdaki rolüne hazırlamak, diğer yandan da toplumun değişen koşullarına uyum sağlamasını kolaylaştırmaktır. Bu kapsamda, yetişen bireyin eğitim yoluyla edindiği bilgi, beceri ve tutumlarla toplumdaki rollerini yerine getirebileceği varsayılmaktadır (Gürsel, 2005). Etkili okullar, tüm öğrencilerin bir dizi temel beceride uzmanlaşmasını sağlamaya odaklanır. Bu beceriler arasında sözlü ve yazılı olarak kendini ifade etme, sözlü-yazılı-görsel ifadeleri anlama, aritmetik becerileri, vatandaşlık becerileri, bilgiye erişim, analiz ve teknolojik araçlarla iletişim gibi beceriler yer almaktadır (Şişman ve Turan, 2005, s. 128).

Okullar toplumsal hayatın bir parçası olduğu için değişime ve gelişime daima açıktır. Hızla değişen çağa ve teknolojiye göre okullardaki eğitim şekli de değişmektedir. Okul, insanı toplumsal yaşamdaki farklı rollere hazırlayan bir kurumdur. Okul anlamını hayattan ve zamandan alır. Turan, Açıkalın ve Şişman’a (2007) göre “hayatı idrak etmeyen bir okul, vakit kaybetmekten başka bir şey değildir”. Toplumsal yaşamın ayrılmaz kurumlarından biri olan

okulların ve okullarda verilen eğitimin, gelişen bilgi toplumunun gereklerine uygun olarak organize edilmesi kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir.

2.1.2. Okulda Öğretimin ve Öğrenmenin Yönetimi

Eğitim sisteminin uygulama sahasında bulunan okul örgütünün çekirdeğinde eğitim-öğretim faaliyetleri bulunur. Okul, çocukları ve gençleri geliştirmeye çalışır. Gelişim, olumlu yönde değişimdir. Gelişim ve öğrenme yakın anlamlı kavramlardır. Okulda öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretim faaliyetlerinin yeri kilit önemdedir (Yıldırım, Yenipınar ve Yavuz-Tabak, 2022).

Öğrenme, doğum öncesinden başlayıp ölünceye kadar sürmektedir. Öğrenme bireyin kendinde gerçekleşen içsel bir süreç olup kalıcı izli istendik davranış değişikliği olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2003). Öğretim ise en az iki taraflı bir süreçtir. Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaya yönelik faaliyetlerle ilgilenir. Fakat her öğretim öğrenme ile sonuçlanmaz. Öte yandan her öğrenme de mutlaka bir öğretim aracılığı ile gerçekleşmez. Bir öğretim faaliyetine girmeksizin; doğal, kendiliğinden de öğrenme gerçekleşebilir. Eğitim kavramı, öğrenmeyle daha yakından ilişkilidir. Eğitim bir öğrenmedir. Fakat olumlu, iyi, güzel yani istendik şeylerin öğrenilmesidir. Eğitim olabilmesi için öncelikle öğrenmenin olması ve bu öğrenilenin istendik olması gerekir (Yıldırım vd., 2022).

Okuldaki öğretim faaliyetlerinin temel bileşenleri öğretmen, öğrenci, öğretim programı, öğretim materyali ve fiziki çevre olarak belirtilebilir. Öncelikle öğretmen temel aktördür. Öğrencilerin de nitelikleri öğretim faaliyetlerini etkilemektedir. Her öğrencinin farklı bireysel özelliklere, zihinsel yapıya, deneyimlere, ilgilere ve öğrenme stillerine sahip olduğu dikkate alınarak öğretim ve öğrenme ortamı düzenlenmelidir (Heacox, 2002). Öğretim programındaki kazanımlar ve bu kazanımları edindirmeye yönelik öğretim strateji-yöntem-teknikleri bir başka bileşendir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, bireysel öğrenci farklılıklarına uygun çeşitli öğretme/öğrenme stratejileri kullanmanın öğrencinin akademik başarısı üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (NMSA Research Committee, 2003). Aynı zamanda öğretim materyalleri okuldaki öğretim faaliyetlerinin temel öğeleri arasındadır.

Yöneticiler küçük bir işletmeden, büyük sosyal organizasyonlara kadar çoğu yerde yönetim süreçlerini yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Okul yöneticileri de okulun yönetiminde karar alma, planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, bütçeleme, değerlendirme ve raporlama faaliyetlerini gerçekleştirmektedirler. Okul yöneticileri, yönetim süreçlerini okuldaki temel faaliyet alanları olan eğitim-öğretim alanında ve okulun işletilmesi alanlarında da

gerçekleştirirler (Cemaloğlu ve Özdemir, 2019; Özdemir, 2020; Şişman, 2019).

Eğitim yönetimi, okul gibi mekânlarda yapılan öğretimin öğrenme ile sonuçlanmasını hedefler. Bunun için gerekli alt yapıyı oluşturur ve bu yapıyı işletir (Şişman, 2019). Okul yönetimi, öğretim faaliyetlerinin etkili, verimli ve kaliteli şekilde gerçekleştirilmesini sağlayabilme yönünde kaynakları kullanmaktadır. Okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili, verimli ve kaliteli şekilde gerçekleştirilebilmesi için alt yapının oluşturulması ve bu alt yapının denetlenmesi okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Ayrıca okul binası, bahçesi, derslik, salon, araç-gereç, donanım, sarf malzemeleri gibi alt yapı unsurlarını temin edip, kullanılabilir halde sunmak okul yönetiminin sorumlulukları arasındadır. Okuldaki insan kaynaklarını yöneterek okuldaki öğretimin ve öğrenmenin gerçekleştirilmesini sağlarlar.

Okul yöneticilerinin temel amacı olan okul gelişiminin sağlanmasında eğitim-öğretim faaliyetleri aracılığıyla öğrencinin bütünsel gelişimi hedeflenir (Babaoğlu, Nalbant ve Çelik, 2017). Çok farklı ve çeşitli özelliklere sahip öğrencilerin öğrenmesini sağlayabilmek için okuldaki öğretimin etkili, verimli ve kaliteli şekilde yönetilmesi gereklidir. Okulda eğitimin ve öğretimin yönetilmesinde özellikle öğretmenlerin desteklenmesi, mesleki gelişimlerinin sürdürülmesi, öğretim etkinliklerinin kalitesinin yükseltilmesi, öğrenci gelişiminin izlenmesi öne çıkan boyutlardır (Güçlü, Recepoğlu ve Kılınç, 2014).

Eğitimin asıl amacı insan davranışlarını olumlu yönde değiştirebilmektir. İnsan davranışları zihinsel, psikolojik ya da duygusal olabilmektedir. Bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve sentez aşamaları bilişsel davranışların edinilmesinde önerilen hiyerarşik aşamalardır. Bilgi yalnızca bilişsel düzeyde değil aynı zamanda davranışsal ve duyuşsal düzeyde de temel başlangıç noktasını oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2003). Bilginin edinilmesi, paylaşılması, depolanması ve ihtiyaç duyulduğunda anımsanması oldukça uğraşı gerektiren faaliyetlerdendir. Bu açıdan dijitalleşme ile bilgiye ulaşma, transfer etme, depolama ve tekrar çağırma hızlı ve ekonomik hale gelmiştir. Bu nedenle dijitalleşme eğitim faaliyetlerinin ana unsurlarından biridir.

Okul yöneticilerinin yeterlikleri arasında yönetim süreçlerini yerine getirme ile olumlu iklim oluşturma, okul çevre ilişkilerini ve okulun gelir-gider işlerini yönetme, araştırma yapma gibi yeterlikler yer almaktadır (Bursalıoğlu, 2005; Şişman, 2019). Özellikle teknolojik alandaki değişim okul yöneticilerinin yeterliklerinde de değişime yol açmaktadır. Yeterlik, gözlemlenebilir performans çıktısı olarak tanımlandığından (Açıkalın, 1991) okul yöneticilerinin yaptığı girişimler ve etkinlikler onların yeterliklerinin göstergeleridir. Okulun

paydaşları gözlemlenebilir olan bu faaliyetleri dikkate alarak okul yöneticilerinin girişimleri ve yeterlikleri hakkında değerlendirmelerde bulunabilirler (Gömleksiz ve Erkan, 2016).

2.1.3. Öğrenci İlgisi ve Öğrenmesi

Kuzgun (2006) ilgiyi, öğrencinin sürekli olarak bir etkinlikte meşgul olması ve bu durumdan keyif alması ve bu sürece bir tür bağlılık duyması şeklinde tanımlamıştır. Hidi (2006) ilgiyi kişinin çevresiyle etkileşiminin bir sonucu olarak ortaya çıkan, konsantrasyon ve isteklilikle nitelendirilen psikolojik bir durum olarak tanımlamıştır. Krapp (2002) ile Acar ve Yaman (2011) öğrenci ilgisi kavramının öğrenmeyi motive etmede etkili olan bir öğrenme deneyimi olduğunu belirtmişler, ilginin öğrenme sürecine şekil veren güdülenme, öğretmen öğrenci etkileşimi ve öğrenenin derse katılımı gibi unsurların önemli bir dinamiği olduğuna değinmişlerdir.

Bir dersin ilgi çekici unsurları öğrenci ilgisini o derse çeker, böylece öğrenilen konu daha kolay ve etkili öğrenilir. Öğrencinin okul ortamındaki ders başarısı düşünüldüğünde derse ilgi en önemli unsurlardan biridir (Krapp 2002). Öğrencilerin derse ilgisi öğrenme sürecine olumlu bir katkı sunar. Bir öğrencinin derse olan ilgisi sağlanırsa o öğrencinin derse katılımı kolaylaşacağından onun ders başarısı da artacaktır (Krapp ve Prenzel, 2011). Ayrıca, “öğrencinin ilgi düzeyinin artması, sınıf ya da öğrenme ortamında var olan değişkenlerle etkileşime geçerek öğrenme konusuyla ilgili zihinsel yapılandırma yapmasına ve bilgiyi içselleştirmesine katkı sağlayabilir” (Sünbül, 2011).

Derse ilgi temel olarak durumsal ve bireysel olmak üzere iki bölümde incelenmiştir (Hidi, 2006; Krapp, 2002; Schraw, Flowerday, ve Lehman, 2001). İkisini birbirinden tam ayırt etmek zor olmakla birlikte durumsal ilgi, bireysel ilginin gelişmesi için öncüdür (Yaman, Dervişoğlu ve Soran, 2004). Durumsal ilgi, yapılan görevin doğasından ve çevresel değişkenlerden kolayca etkilenir; sınıfta arttırılabilir ama geçici ve sınırlıdır. (Boekaerts ve Boscolo, 2002; Hidi, 2006; Krapp, 2007; Schraw vd., 2001; Tapola, Veermans, ve Niemivirta, 2013). Bireysel ilgi ise edinilen bilgi ve durumsal ilginin içselleştirilmesi yoluyla ortaya çıkar; belirli bir işi veya etkinliği gerçekleştirmeye yönelik belirgin bir yatkınlıkla ifade edilen ve bireyin kendisini tanımlarken atıfta bulunduğu nispeten daha istikrarlı bir ilgi olarak kavramsallaştırılmıştır (Boekaerts ve Boscolo, 2002; Krapp, 2002; Renninger, Ewen, ve Lasher, 2002).

Duyuşsal ve bilişsel ilgi, öğrencilerin öğrenme ortamına fiziksel ve sözel katılımlarının artmasına olumlu katkı sağlar. Öğrenci ilgi düzeyi artınca istekli not tutmalarını, soru sormaları,

araştırmayı gözden geçirmelerini, ödevlerini zamanında yapmalarını ve sınıf arkadaşlarıyla öğrenmeyi değerlendirmeleri gibi aktif öğrenme deneyimlerini başlatma ve sürdürme eğilimlerini artırır (Mazer, 2013).

Öğrenme sürecini ilgi çekici hale getirmenin bir yolu materyal kullanmaktır. Materyal kullanımı öğrenmeyi daha kalıcı kılan, öğrenme sürecini destekleyen ve hızlandıran bir unsurdur. Materyal kullanımı daha fazla duyuya hitap etmeyi mümkün kılar, böylece öğrenme hızlanır ve öğrenilenler kalıcı hale gelir (Duman, 2013).

Öğrenme sürecinde ders kitabı gibi basılı öğrenme materyallerinin yanı sıra farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için etkileşimli görsel-işitsel öğrenme materyallerinin kullanılmasında fayda vardır (Mutlari, Zuhairi ve Kurniati, 2007). Ders materyalleri, diğer bir deyişle öğretim için kullanılan materyaller, öğrencilerin öğrenmeleri esnasında farklı periyotlarda öğretmen tarafından kullanılan araçlardır. Bu materyaller önceden geliştirilmiş öğretim programlarının ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmektedir. Bu nedenle uygun yaklaşım ve materyal seçiminde öğretim programındaki kazanımın niteliği ve öğrencilerin nitelikleri dikkate alınmalıdır (Kaya, 2005).

2.1.4. Öğrenci İlgisi, Öğrenmesi ve Dijitalleşme

Modern insan, teknolojiyi hayatının en aktif unsuru olarak görmektedir. Bilim ve teknoloji modern kültürün belirgin özelliklerindendir. Bu değişim ve dönüşüm sürecinde, eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojik fırsatların kullanılması kaçınılmaz bir zorunluluktur.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da değişimlere yol açmıştır. Bu durumun yansıma alanlarının başında eğitim öğretim etkinlikleri ve öğrencilerin öğrenme biçimleri gelmektedir (Cüre ve Özden, 2008).

Dijitalleşme kavramının, son zamanlarda birçok alanın gelişimine katkıda bulunan önemli bir teknolojik ilerleme olduğu görülebilir. Dijitalleşme, analog içeriklerin (kelimeler, görüntüler, harfler, vb.) elektronik olarak çeşitli şekillerde iletilebilen, işlenebilen ve saklanabilen verilere dönüştürülmesi sürecidir (Ormanlı, 2012). “Kelime itibarıyla dijital, sayısal manasına gelmekte, dijitalleşme ile de fiziki verilerin bilgisayar ortamında sayısal formata çevrilerek, depolanması ve istenildiği zaman üzerinde işlem yapılarak kullanılması kastedilmektedir” (Acun, 2020, s. 71). Bir başka tanıma göre ise dijitalleştirme; verilerin, yazıların ve görüntülerin tek bir altyapı üzerinde iletilmesini, saklanmasını, toplanmasını ve görüntülenmesini sağlayan bir uygulamadır. Dijitalleşme bilginin kopyası değil, bir formdan diğerine dönüştürülmesidir

(Yayla, 2015).

Günümüzde dijitalleşme, tüm görsel iletişim teknolojileri arasında en gelişmiş sistem haline gelmektedir. Geleneksel bilgi alma yollarından farklı olarak dijitalleşme bir kodlama sistemine dayanmakta ve iletişim süreci yüksek hızda ve çoklu etkileşim düzeyleriyle gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla dijital kodlardan oluşan görsel iletişimin bir sonucu olarak bu sistem insan hayatını biçimlendirmede önemli bir yere sahiptir. Bu süreçte gerçeklik kavramı yeniden yapılandırılmış, değerlendirilmiş ve geleneksel gerçeklik kavramı sınırlarının ötesine taşınmıştır (Atik, 2019).

Dijitalleşmeyi tanımlayan en önemli özelliklerden biri, verilerin başka bir formata dönüştürülebilmesidir. İçeriğin dijital formatı, bilginin çeşitli iletişim kanalları aracılığıyla sorunsuz ve hızlı bir şekilde iletilmesini sağlar. Dijitalleşme, elektronik cihazların boyutlarının küçültülmesini ve aynı zamanda bilgi aktarımını mümkün kılıp bireysel iletişim araçlarının kullanımını arttırmıştır (Değirmencioğlu, 2016).

Tarihçiler, dijitalleşmenin başlangıcı olarak telgrafın icadını göstermektedirler (Kaya, 2022). Telgrafın ardından radyo, televizyon ve telefon insan hayatına girmiştir. Bu gelişmeyi bilgisayar ve internetin kullanılması ve uydu sistemleriyle genişleyen iletişim ve etkileşim fırsatları izlemiştir. Özellikle internet aracılığıyla büyük verilerin elde edilmesi ve makine öğrenmesi gibi teknolojilerin gelişimi dijitalleşme sürecindeki temel değişim ve gelişim aşamalarıdır. İnternet, milyarlarca insanın çeşitli amaçlarla bilgisayar ve mobil cihazlar kullanarak bilgi paylaşabildiği ve depolayabildiği bir sistemdir. Dünyanın farklı yerlerinden internete giren cihazlar bilginin aktarılmasını sağlar. Dijitalleşme, bilginin depolanması, işlenmesi, sentezlenmesi, tek tek bireysel bilgi parçacıklarından büyük veri üretilmesi ve toplumsal, uluslararası üst düzey bilgilere ulaşılmasına yol açmaktadır (Çambay, 2015; Yayla, 2015).

“Dijital toplum” ifadesi giderek popüler hale gelen bir kavramdır ve bu toplumda üyeler kendilerine sunulan teknolojik yenilikler arasından seçim yaparlar. Dijital dünyanın yarattığı farklı toplulukların üyesi olurlar (Japan Government, 2021). İnsanlar, dijital araçları ve platformları kullandıkça dijitalleşme hayatın kendisi olmaya başlar. Böyle bir hayatta, dijitalleşmenin dışında kalmak neredeyse imkânsız hale gelir (Çalık ve Toker, 2016).

Gündelik hayatın dijitalleşmesi, bireysel ve kurumsal düzeyde değişime sebep olmaktadır. Çevrimiçi alışverişte ve tüketici hizmetlerinde, ev-ofis çalışma biçiminde, eğitim-öğretim ve sosyal hizmetlerde, sağlık hizmetlerinde, eğlence sektöründe ve gündelik hayatın neredeyse her

alanında değişim gözlemlenmektedir. Çalışma ortamı, eğitim ortamı ve eğlence ortamı dijitalleşme eğilimindedir. Toplumsal faaliyetlerin çoğu dijital ortamda gerçekleşmektedir. Sosyal ağda sohbetler, bankaya gitmeden finansal işlemlerin yapılması, hazırlanması gereken raporun işe gitmeden ekran başında hazırlanıp gönderilmesi ya da emlak vergisini e-belediye hizmetinden ödenmesi gibi birçok faaliyet dijital ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Dijital toplum şehirleri, ülkeleri, devletleri ve kıtaları aşan bir kavramdır. Dijital toplumun oluşumu bilgi teknolojilerinin bir sonucu olduğu kadar siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel birçok faktörün de sonucudur (Karakaş, 2019; Sayar, 2016).

Eğitimde dijitalleşme vurgulanan kavramlar arasında yer almaktadır (OECD, 2023). Özellikle gelişmiş ülkelerde bir zorunluluk olarak uygulanmaya başlamış olan dijitalleşme çabaları eğitimin kimliğini değişime uğratmaktadır. Günümüzde okul öncesi eğitimden başlamak üzere yükseköğretime kadar uzanan geniş bir yelpazede dijital unsurların çok daha fazla kullanıldığđ gözlemlenmektedir. Block zincir ve yapay zekâ ile doğumdan itibaren hayatın neredeyse her anı dijital kayıt altına alınarak sağlık, eğitim, toplumsal hayat ve istihdam gibi kişisel ve kurumsal işlemler gerçekleştirilmektedir. Bu durum köklü bir değişimin habercisi olarak görülebilir (Taşkıran, 2017). Örneğın Kaya (2022) tarafından aktarıldığına göre wikipedia, Britannica ansiklopedisinin en az 50 katı daha fazla bilgiyi depolayarak kullanıcıların hizmetine bedava sunmaktadır. Giderek artmakta olan bilgi, block zincir ve yapay zekâ teknolojisi ile ilişkilendirilip sentezlenerek çok çeşitli alanlarda ürünlere dönüştürölmektedir.

Bilgi teknolojilerinin eğitime uygun bir şekilde uyarlanması, eğitimin kalitesini arttıracak ve daha geniş bir erişim ağı sağlayacaktır. Bu sayede yaşam boyu öğrenme süreci gelişecektir. Ayrıca teknoloji merkezli öğrenme, öğrencilerin daha hızlı ve başarılı öğrenmelerini desteklemektedir. Teknolojideki gelişmeler öğretmenlerin öğretme şeklini de etkilemektedir. Eğer doğru bir şekilde kullanılırsa, öğrencilerin daha kişiselleştirilmiş etkinliklerle daha etkili öğrenmesini ve gelişmesini sağlayabilir (Erben, 2013).

Öğrencilerin öğrenmesi çok farklı alanlarda gerçekleşmektedir. Bu alanlardan biri yabancı dil öğrenmektir. Teknoloji, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye olan ilgi ve motivasyonlarını arttırmada önemli bir faktör olmasının yanı sıra öğrencilere birlikte çalışma yani etkileşim kurma fırsatı da verir (Taş ve Uğurlu, 2019).

Bir yabancı dilin öğretimindeki ders materyalleri arasında en sıklıkla ders kitapları kullanılmaktadır. Alpar (2019) ders kitabının esasen dilsel yeteneği geliştiren dilbilgisi ve kelime alıştırmalarının yanı sıra dört beceri aktivitesini içerdığını belirtmektedir. Kitaplar her zaman yabancı dil öğretilen sınıflarda kullanılan temel araçlardan biri olmuştur. Kitaplar

genellikle öğrencilerin dil girdisinin çoğunu sağlar ve sınıfta gerçekleşen çalışmayı destekler (Richards, 2001). Cunningsworth'e (1995) göre ders kitapları yabancı dil öğretiminde yazılı ve sözlü kaynak sağlar, öğrencilerin dili kullanarak iletişim kurmasına yardımcı olur, dil bilgisi, kelime bilgisi ve telaffuz gibi konularda kaynaktır, öğrenme-öğretme sürecinde çeşitli etkinlikler sunar. Yabancı dil öğretiminde teknolojiye yararlanan öğrencilerin diğer öğrencilere göre dile daha hâkim oldukları, dolayısıyla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca teknolojinin öğrencileri çalışmaya motive ettiği ve daha başarılı olmalarını sağladığı gözlemlenmiştir (Chilingaryan ve Zvereva, 2017). Yapıcı (2004), dersin amaçlarına ulaşabilmesi için İngilizce ders kitaplarının anlama, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik olması, öğrencinin duyuşsal ve bilişsel düzeyine uygun bir şekilde hazırlanması ve buna uygun görsel öğeler içermesinin bir gereklilik olduğunu belirtmiştir.

2.1.5. Okulda Dijital Materyal Kullanımı

OECD (2023) eğitimin dijitalleşmesi kapsamında bir ekosistem tanımlamıştır. Bu ekosistemin üç temel ögesi bulunmaktadır: Sistemik ve kurumsal yönetim için dijital materyaller, sınıfta öğretim, öğrenme ve değerlendirme için dijital materyaller ve dijital materyalleri geliştirebilecek insan kaynağı. Teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılması dijital öğretim materyallerinin gelişmesini sağlamıştır. Dijital öğretim materyali, “öğretim amaçlı bilgisayarlar ya da mobil cihazlar gibi sayısal ortamlar aracılığıyla hazırlanmış her türlü materyal olarak tanımlanmıştır.” (Karademir, 2018). Dijital materyal denince çoğunlukla sunular, animasyonlar, simülasyonlar, dijital metinler ve videolar düşünülmektedir (Taşlıbeyaz ve Karaman, 2015). Dijital materyal olarak, dijital medya aracılığıyla sunulan eğitim gereçlerinin üzerinde durulmakta ve “dijital ders kitapları, uygulamalar ve çevrim içi tamamlayıcı kaynaklar” örnek olarak sayılmaktadır (Edson ve Thomas, 2016).

Dijital öğrenme materyallerinin kullanıldığı öğrenme deneyimlerinin öğrencilerin bilgiye hızlı, etkili ve istekli bir şekilde erişmelerini sağlayacağı savunulmaktadır (Yavuz-Konukman, 2019). Dijital içerik denince akla animasyon, simülasyon, sunum, dijital metin ve videolar gelmektedir (Taşlıbeyaz ve Karaman, 2015). Dijital ortamlar aracılığıyla sağlanan öğrenme materyalleri, dijital ders kitapları, uygulamalar ve çevrimiçi tamamlayıcı kaynaklar da dijital materyaller olarak adlandırılmaktadır (Edson ve Thomas, 2016). Tüm duyuları hareketlendirerek eylem ve deneyim yoluyla öğrenmeyi destekleyen dijital materyaller, öğrenilenlerin akılda kalmasını artırmaktadır. Bu bağlamda materyallerin mümkün olduğunca çok duyuyu harekete geçirerek çoklu öğrenme sağladığı söylenebilir (Arslan ve Âdem 2010).

Türkiye’de eğitim alanında fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesini yürütmektedir. Proje farklı bileşenlerden oluşmaktadır ve bu bileşenlerin araştırılması farklı gruplar tarafından yürütülmektedir. Eğitim alanında teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması amacıyla çalışmalar yapan MEB bünyesindeki Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, EBA platformunu oluşturmuştur (EBA, 2016). FATİH projesinin ihtiyaç duyduğu içeriği sağlayan EBA, bu konuda projede önemli bir rol oynamaktadır (Uluyol ve Eryılmaz, 2015). EBA, öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrencilere çeşitli zengin eğitim içerikleri sunmayı amaçlayan çevrimiçi bir sosyal eğitim platformudur (EBA, 2016).

Farklı bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrenmede sürekliliği sağlayan ve bu sayede öğrenme sürecini destekleyen etkili araçlardır (Başarmak ve Mahiroğlu, 2015). Fırsatları eşitlemek için öğretim materyallerinin oluşturulup paylaşıldığı bu sosyal eğitim ortamları, kişilerin aynı bilinçle hareket etmediği ve her öğrenciye donanımsal açıdan yeterli öğretim materyali sağlanamayan ortamlar açısından fayda sağlamaktadır.

Dijital içerikle desteklenmiş kitaplar daha çok e-kitap ve etkileşimli kitap olarak karşımıza çıkar. E-kitap, “bir ya da birkaç basılı kitabın sayısallaştırılmasıyla elde edilen ya da bütünüyle elektronik ortamda üretilen bir içeriğin, bir masaüstü bilgisayar, ekranı bulunan herhangi bir elde taşınabilir aygıt veya özel tasarlanmış bir elektronik kitap okuyucu donanımda görüntülenebilir, erişilebilir, yayınlanabilir şekilde bulunan ve kullanılan yazılımla sağlanan zengin metin özellikleri ile (kitap ayracı ekleme, metin işaretleme, not alma gibi) geleneksel okuma sırasında yapılan işlevlerin de gerçekleştirilebildiği elektronik biçim”dir (Önder, 2010). Etkileşimli e-kitap, “e-kitapların etkileşim oranı daha yüksek ve zengin içerik sunum olanaklarına sahip uzantılarıdır” (Bozkurt ve Bozkaya, 2013).

Dijital materyaller farklı zekâ türlerine ve öğrenme stillerine sahip öğrenciler için çok önemli bir kaynaktır çünkü görsel, işitsel veya etkileşimli birçok öğeyi içinde bulundurur. Buna ek olarak dijital materyaller öğrencilerin bilgiyi düzenleme, seçim yapma ve kullanmalarını kolaylaştırmaktadır (Zwart vd., 2017).

Yeni nesil dijital kitaplar giderek yaygınlaşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için hazırladığı etkileşimli kitapları <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/etkilesimli-kitaplar> sitesinde yayınlamış, öğrenciler ve öğretmenlerin kullanımına açmıştır. Aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı "yabancı dil seferberliği" çerçevesinde ilkokul öğrencileri için dijital öğretim materyalleri geliştirmiş ve

kılavuz öğretmen kitaplarına, eğitimcilerin ses kayıt dosyalarına daha kolay erişebilmeleri için karekodlar yerleştirmiştir.

2.1.6. Okulda Dijital Materyal Kullanımına Yönelik Yönetsel Girişimler

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği 76. Maddesi gereğince okul müdürünün rol görev ve sorumluluklarından biri “teknolojik gelişmeleri okula kazandırmak, okulun ihtiyaçlarını belirleyerek, bütçe imkânlarına göre ihtiyaçları temin etmek, eğitimin amaçları doğrultusunda okulu yönetmektir” (Mevzuat Bilgi Sistemi, 2024b). Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte okul yöneticilerine yeni sorumluluklar yüklenmektedir. Hızla değişen dış çevreyle okuldaki mevcut öğretim-öğrenme kültürü arasındaki boşluk giderek artmaktadır (Kaya, 2022). Okul yöneticileri bu yönde bir dönüşümü gerçekleştirme sorumluluğuyla karşı karşıyadırlar. Bu sorumlulukların başında okulun ana faaliyeti olan eğitim-öğretim faaliyetlerini dijitalleşmenin getirdiği fırsatlardan yararlanarak daha etkili-verimli hale getirebilmektir. Bu kapsamda okul yöneticileri dönüşümsel ve öğretimsel liderlik rolleriyle okulu öğrenen bir örgüt haline dönüştürebilirler. Böylece öğrenci ilgisi ve öğrenmesine hizmet edebilecek dijital materyallerin okulda etkili şekilde kullanılmasını sağlayabilirler.

Dönüşümsel liderlik, takipçileri harekete geçirme ve onların tüm ihtiyaçlarını karşılama, belirsizliği ortadan kaldırma, değişim için çaba gösterme ve vizyoner liderlik ile açıklanmaktadır (Gökkaya, 2005; Keçecioğlu, 2003). Dönüşümcü liderler, çalışanları telkin yoluyla motive eden, onları entelektüel olarak harekete geçiren ve onlarda enerji yaratan liderlerdir. Bu tür liderler, yarattıkları vizyon ve misyon bilinciyle çalışanların örgütsel hedeflere bağlılığını artırır ve örgütsel hedeflerin bireysel hedeflerin, çıkarların ve tutkuların önüne geçmesini sağlar (Bass, 1990). Bu şekilde, okullarda köklü bir değişim yaratabilir ve aynı zamanda öğretmenlere, öğrencilere ve diğer personele ilham verebilirler. Dönüşümcü liderler, çalışanların sadece örgütsel ihtiyaçlarını değil, duygusal ihtiyaçlarını da karşılayarak değişim isteklerini yüksek tutmaya çalışırlar (Çelik, 2015). Dönüşümcü liderler, takipçilerinin ideallerine ve değerlerine hitap ederek, iyi ifade edilmiş bir amaca bağlılığı artırır ve takipçilerine sorunlar hakkında yeni düşünme yolları geliştirmeleri için ilham verir (Piccolo ve Colquitt, 2006).

Okul yöneticisinden beklenen öğretimsel liderlik davranışları, eğitim yöntemleri ve hedefleri konusundaki belirsizliği ortadan kaldırmak, eğitimin sadece teknolojik yönünün gelişmesini değil, bu değişimleri destekleyecek bir okul yapısının gelişmesini ve daha profesyonel bir

öğretimin gerçekleşmesini sağlamaktır (Çetin ve Aydın, 2013).

Liderliğe ilişkin önceki yaklaşımlar okul yöneticisinin bazı yönetsel işlevlerini vurgularken, öğretimsel liderlik öğretimin geliştirilmesine vurgu yapmaktadır. Öğretimsel liderliğin ana çıkış noktası öğretimsel gelişimdir (Çelik, 2015). Öğretimsel liderlik okuldaki örgütsel öğrenmeye odaklanır ve okulun görevini açıkça tanımlar. Okulun birincil görevi öğrencilere daha iyi bir eğitim sağlamaktır (Akyüz, 2002).

Öğretim liderliği, öğretmenlerin akademik ilerlemesi ve öğrencilerin eğitim faaliyetlerinde ilerlemesi için öğrenme fırsatları sağlayan örgütsel bir faaliyettir. Bir öğretim lideri, okulun birinci önceliği olarak eğitimin kalitesine odaklanır. Öğretimsel liderlikte odak noktası öğretim aracılığıyla öğrencilerin öğrenmesidir (Ramatseba, 2012).

Öğretim liderliği, tüm öğrenciler için yüksek öğrenme standartlarını içeren eğitim ortamının geleceğine dair net bir vizyonun tüm paydaşların katılımıyla çizildiği ve ardından bu vizyona ulaşmak için kolektif çabalarla yönlendirildiği bir süreçtir. Öğretimsel liderlik, etkili okulların varlığına yol açar ve öğrenci başarısı üzerinde etkisi vardır (Glickman, Gordon ve Ross, 2007).

Günümüzün hızlı gelişimi, bilgi toplumu hedefine ulaşabilmek için yaşayarak öğrenmenin, öğrenerek öğrenmenin, yaşam boyu öğrenmenin, kendi eğitiminin sorumluluğunu almanın, değişime ayak uydurmanın ve güvenli bilgi edinmenin ancak araştırma ile gerçekleşebileceğinin farkına varan insanlar yetiştirmek gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmıştır (Aybar, 2011).

Kendini geliştirmek isteyen, öğrenen ve bilgiye açık insanlar çalıştıkları kurumları öğrenen kurumlara dönüştürecek ve bu sürecin sonunda öğrenen ve bilgili bir toplum ortaya çıkacaktır. Okulların geleneksel yapıdan uzaklaşarak öğrenen kurumlar haline gelmelidir (Günbayı ve Akdeniz, 2007).

Okullar, çevreleriyle etkileşim halinde olan ve aynı zamanda çevrelerini etkileyebilen açık sistemlerdir. Bu nedenle, bulundukları yere bağlı olarak çevrelerini değiştirmek ve geliştirmek zorundadırlar. Bu sorumluluğu yerine getirebilecek olan okullarda sürekli öğrenme ve gelişim için alt yapı oluşturulur. Temel alt yapı ise işbirliği ve paylaşım kültürüdür (Hung, 2007).

Öğrenen okullarda bütün paydaşlar öğrenme ve yenilenme süreçlerini birlikte yönetir. Değişime ve yeniliğe açık olan bu okullar, toplumlarındaki değişikliklere uyum sağlayabilmektedir (Banoğlu, 2009). Öğrenen okulların bir diğer önemli özelliği de işbirliğine dayalı yenilikçilik sürecidir. Öğrencilerin yanı sıra öğretmenler, yöneticiler ve diğer personel de birbirlerinden öğrenerek ve uzmanlıklarını kullanarak okulu güncel tutarlar. Bu okullar bilgi

ve teknoloji yoluyla yeni çözümler üreterek toplumsal kalkınmaya katkıda bulunur (Bilir, 2014).

Okul yöneticilerinin sahip olması beklenen yeterliklerin arasına dijital okuryazarlık da eklenmiştir (Karaköse, Polat ve Papadakis, 2021). Okul yöneticilerinin teknolojik liderliği ile dijital liderliği birbirinin yerine kullanılan terimlerdir. Aralarındaki ince ayrım dijital liderliğin bilgi ve iletişim teknolojilerini uygulamada kullanma yönüne odaklanmasıdır. Dijital materyallerin kullanılmasında okul yöneticilerinin bilgilendirme yapması, becerilerin kazanılmasında çaba harcaması, örnek uygulamalara öncülük etmesi, başta öğretmenler olmak üzere okuldakileri teşvik etmesi, onları desteklemesi dijital liderlik rolleri arasında sıralanabilir.

Dijital liderlik, dönüşümsel liderliğe dayandırılarak hızla gelişen teknolojinin doğurduğu fırsatlar ve tehditlerin liderler tarafından kavranmasıyla örgütün faydasına olacak şekilde dönüştürülmesini ifade etmektedir (Ersoy, 2024). Okul yöneticilerinin dijital liderlik rolünde okulun çeşitli boyutlarında dijitalleşmenin getirdiği fırsatları uygulamaya aktarması beklenmektedir. Bu çerçevede okul yöneticilerinin dijital yeterliklere sahip olması gerekir.

Türkiye Mesleki Yeterlikler Kurumu (2015) dijital yeterlik olarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, dijital içerik oluşturma, medya okuryazarlığı, bilgisayar ve interneti kullanarak iletişim kurma, bilgi üretme, paylaşma ve sunma becerilerini sıralamaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO), Sürdürülebilir Gelişim Hedefleri (2018) arasında eğitimcilerin sahip olması beklenen dijital yeterliklerine de yer vermiştir. Bu kapsamda dijital okuryazarlık edinimi, dijital yeterliklerin öğretimde ve mesleki gelişimde kullanılması hedeflenmektedir. Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Müdürlüğü (European Education and Culture Executive Agency (2019) tarafından geliştirilen eğitimcilere yönelik dijital yeterlikler arasında;

- (1) Mesleki gelişim için dijital teknolojilerden yararlanma,
- (2) Eğitimsel amaçlarla dijital kaynakları oluşturma, kullanma ve yayma,
- (3) Dijital teknolojileri kullanarak öğretim ve öğrenmeyi yönetme,
- (4) Dijital stratejileri kullanarak değerlendirme yapma,
- (5) Öğrenci odaklı öğretim ve öğrenme faaliyetleri için dijital araçlardan yararlanma,
- (6) Öğrencilerin dijital yeterliklerini geliştirebilecek fırsatları kullanma yeterlikleri yer almaktadır.

“Dijital Yerli” veya “Z kuşağı” gibi terimlerle isimlendirilen zamanımız gençliğinin öğrenme ortamında zengin içeriğe sahip materyallerle öğretim görmesi onların derse ilgisini ve

öğrenmesini artırmaktadır (Çınar, 2014). Çoğu dijital yerli olan öğrenciler teknolojiyi iyi kullanma becerisine sahiplerdir. Fakat kimi zaman teknolojik olanakların kısıtlılığundan kimi zaman da dikkatlerinin dağılacağı düşünüldüğünden teknolojiyi kullanmaları sınırlanabilmektedir. Teknoloji, etkili bir şekilde öğrenme ortamına entegre edildiğinde öğretim ve öğrenci öğrenmesi geliştirilebilir (Tezci ve Perkmen, 2013). Teknolojinin hızlanarak yeni fırsatlar sunması ve çeşitli alanlarda sürekli değişim ve yenilenmeye karşın okulların değişmeye direnç göstermesi eleştirilmektedir (Kaya, 2022).

Bir okul yöneticisi, yönetirken yaptığı etkinlikleri dijitalleşmeyi yönetmede de gerçekleştirebilir. Okul yöneticisi, karar almak, planlamak, örgütlemek, yönlendirmek, bütçelemek, değerlendirmek ve raporlamak gibi yönetsel faaliyetleri gerçekleştirir (Bursalıoğlu, 2005; Şişman, 2019). Okulda dijitalleşmeyi yönetirken bir okul yöneticisi stratejiyi oluşturma ve geleceğe yönelik okuldaki dijital uygulamalara dönük kararlar verebilir. Bu kararları hayata geçirebilmek için planlar yapabilir. Planlama doğrultusunda hangi işin ne zaman ve kim tarafından gerçekleştirilebileceğine ilişkin örgütsel tasarımını yapabilir. Dijitalleşme yönünde iletişim, etkileşim ve liderliği yerine getirebilir. Dijitalleşmenin finansman boyutunu dikkate alarak okul bütçesinde pay ayırabilir. Denetim ve değerlendirme ile uygulamaların ne ölçüde hedeflere uygun gerçekleştirildiğini ortaya koyarak iyileşme yönünde girişimlerde bulunabilir. Örgütsel öğrenmeye hizmet edecek şekilde deneyimleri kayıt altına alıp okuldaki üyelerle paylaşabilir (Yıldırım vd., 2022). Okul yöneticisi bütün yönetsel faaliyetlerini dijital imkânları kullanarak daha hızlı ve kolayca gerçekleştirebilir. Bir okuldaki dijitalleşmenin yönetilmesi okuldaki iş yapma şeklinin ve süreçlerinin yani kültürün oluşturulması ve yönetilmesi anlamına gelmektedir. Yalnızca bilgisayarları kullanarak işlerin gerçekleştirilmesinin ötesinde eğitim-öğretim faaliyetleri dâhil okulun işlevlerinde daha etkili-verimli hale gelebilmektir (Kaya, 2022).

Dijital liderlik boyutları olarak “sanal iletişim, dijital içerik oluşturma, dijital okuryazarlık, dijital ortamda güvenlik ve dijital ortamla ilgili sorunları çözme” boyutları tespit edilmiştir (Öz, 2019). Dijital ortamda güvenlik yalnızca okul düzeyinde değil ulusal ve küresel düzeyde hassas bir konudur. Kişisel bilgilerin çalınması, kullanılması giderek artan bir siber suç haline gelmiştir. Siber güvenlik okul paydaşlarının tümünün öğrenmesi gereken bir alandır. Bu kapsamda özellikle çocukların ve gençlerin dijital ortama “bağımlılık” geliştirmesi okul yöneticilerinin sorumluluk alanına giren önemli bir sorundur (Kaya, 2022). Okuldaki yöneticiler, dijital teknolojiyi doğru bir biçimde kullanarak okullarında başarıyı yükseltebilir, öğretmenleri teşvik edebilir ve eğitim süreçlerini iyileştirebilirler (Büyükkarabacak ve Balyer,

2023). Okul yöneticilerinin dijital teknolojilerin kullanımına ilişkin sahip olması gereken yeterlilikler literatürde şu şekilde kategorize edilmektedir (Raman, Thannimalai ve Ismail, 2019):

Dijital Bir Strateji Oluşturmak: Okul yönetimi dijital teknolojinin kullanımına yönelik bir strateji tanımlamalıdır. Bu strateji, okulda dijital teknolojinin nasıl kullanılması gerektiği, hangi cihazların kullanılabileceği ve öğretmenlerin nasıl destekleneceği gibi konuları içermelidir.

Eğitim materyallerinin dijital hale getirilmesi: Okul yönetimi, öğretmenlerin öğrenme materyallerini dijitalleştirmelerine katkıda bulunabilir. Bu, öğrencilerin dijital materyallerden öğrenmelerine ve bunları sınıf dışında erişilebilir hale getirmelerine olanak sağlayacaktır.

Uygun Teknik Destek Tedarik Etme: Okul yönetimi öğretmenlere gerektiği kadar teknik destek sunmalıdır. Böylece, öğretmenlerin dijital teknolojileri daha iyi bir şekilde kullanmalarını ve öğrencilerin de öğrenme sırasında daha az sorunla karşılaşmalarını sağlamış olurlar.

Dijital Güvenliğin Sağlanması: Okul yöneticileri, öğrencilerin dijital güvenliğini sağlamak için adımlar atmalıdır. Bu, öğrencilerin dijital cihazlarını güvenli bir şekilde kullanmalarını ve çevrimiçi tehlikelerden korunmalarını sağlayacaktır.

Dijital yetkinlik eğitimi: Okul yönetimi, öğretmen ve öğrencilere dijital yetkinlik eğitimi vermelidir. Bu, öğretmenlerin dijital teknolojileri daha etkili kullanmalarına ve öğrencilerin dijital cihazları daha güvenli kullanmalarına yardımcı olacaktır (İçen, 2023). Öğretmenler öğrenme ortamını düzenleyerek ya da öğrenciler için ilgi çekici etkinlikler yaparak motivasyonlarını arttırmaları gerekmektedir (Acat ve Demiral, 2002).

2.2. Kuramsal Çerçeve

Bu çalışmanın kuramsal temellerini yönetim teorisi başta olmak üzere sistem teorisi, öğrenen örgüt, öğretimsel liderlik ve dönüştürücü liderlik teorileri oluşturmaktadır.

Yönetim teorisinin gelişiminde şu ana kadar dört ana aşama geride kalmıştır. Taylor tarafından ortaya konulan klasik yönetim yaklaşımını, insan ilişkileri yaklaşımı, sosyal sistem yaklaşımı ve davranışçılık sonrası yaklaşım izlemiştir. Teorik gelişmeye karşın uygulamada okul yönetiminde hala klasik yönetim teorisinin ağırlıkla uygulandığı bildirilmektedir. Yönetim teorisi, yönetim süreçlerinin de gelişimini içermektedir. Bir yöneticinin yönetirken neler yaptığı Fayol'dan beri tanımlanarak geliştirilmiştir (Bush, 2018; Lunenburg ve Ornstein, 2023).

Araştırmaya sistem yaklaşımına göre bakıldığında okulun girdileri, süreçleri, çıktıları ve bulunduğu çevre giderek dijitalleşmektedir. Dijitalleşen bir çevrede okulun da etkileşim halinde olduğu bu çevreden dolayı dijitalleştiği varsayımı bulunmaktadır. Bu sürecin örneklerini

görmek mümkündür. Öğrenci bir okula gelmeden önce bilgi-işlem sistemine bilgisi gelmekte ve dijital ortamda ön kayıt işlemi yapılmaktadır. Öğretim sürecinde EBA ile akıllı tahta devreye girmekte ve dijital materyaller öğretimde kullanılmaktadır. Öğrencinin okuduğu kitaplar, gelmediği günler, proje bilgileri ve karnesi dijital ortamda oluşturulmakta ve bir çıktı olarak öğrenci hakkında gösterge oluşturmaktadır. Öğrencinin bir başka okula transferi de dijital çevrenin aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Örgütler bilgi işleyen sistemler olarak görülmektedir. Buna göre bilginin edinimi, depolanması, işlenmesi, dönüştürülmesi gibi işlemler örgütlerin öğrenmesine temel oluşturur. Etkileşim halindeki örgüt üyelerinin bireysel öğrenmelerini diğer örgüt üyeleriyle paylaşımları sonucunda öğrenme örgüt geneline yayılmaktadır. Bu öğrenme biçimi Argyris ve Schon (1978) tarafından çift devreli öğrenme olarak adlandırılmıştır. Örgütsel öğrenmenin temelinde işbirliği ve paylaşım kültürü bulunmaktadır. Örgütsel öğrenmenin bir başka ilkesi sürekli mesleki gelişimdir. Böylece problemlerin saptanması ve takım halinde yardımlaşarak örgütün daha iyi duruma getirilmesi hedeflenir. Bu süreç, bireysel katkıyı aşarak örgüt genelinde yaratıcılığı, yeni ürünleri keşfetmeyi kısaca değişimi ve gelişmeyi sürekli hale getirecektir. Senge (2003) örgütsel hafıza oluşacağını ve raporlama-bilgi paylaşımı ile takımların örgütsel öğrenmeyi sürekli hale getireceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda beş niteliğin öğrenen örgütü tanımladığını açıklamaktadır: (1) Sistem düşüncesi: Bütünü görmek, olay örgüsünü kavrayabilmek. (2) Kişisel ustalık: Derinleşmek ve uzmanlaşmak. (3) Zihni modeller: Davranışlarımızı etkileyen zihinsel varsayımlarımızı sorgulamak. (4) Paylaşılan vizyon: Benimsenen ortak geleceği temsil eden bir resim üretmek. (5) Takım halinde öğrenme: Üyeler arasında diyalog ve birlikte düşündürmektir.

Dijital materyallerin öğrenci ilgisi ve öğrenmesine hizmet edecek şekilde okulda kullanımını sağlayabilmek için örgütsel öğrenme kuramından yararlanılabilir. Okul yöneticileri ortak bir vizyon belirleyerek kişisel uzmanlığın okuldaki diğer öğretmenlere paylaşılmasını sağlayabilir. Zümreler gibi takım halinde dijital materyal üretimi gerçekleştirilebilir. İşbirliği, paylaşım ve mesleki gelişim aracılığıyla okul çapında dijital fırsatlardan etkili-verimli şekilde yararlanılabilir.

Öğretimsel liderlik, öğrenme öğretme sürecini düzenleme, yönetme ve etkileme yoluyla öğrencilerin öğrenmesini ve gelişmesini sağlama ile ilgilidir (Yenipınar, 2022). Dijital imkânları kullanarak öğrencilerin ilgisini ve öğrenmesini sağlayabilme hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin gerçekleştirebileceği bir liderlik türüdür. Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, öğretim sürecine dâhil olarak örnek uygulamalara kılavuzluk edip

öğretmenlere ve öğrencilere yöneltme yapar, onları teşvik edip destekleyerek öğrenmenin daha etkili-verimli olmasına çaba harcar.

Dönüşümcü liderlik ise değişime odaklanır. Bu kapsamda okulun dijital dönüşümünü sağlayabilmek için okul yöneticisi okul üyelerince benimsenen bir vizyonu oluşturmaya, bu vizyonu hayata geçirebilme yönünde motive etmeye, mesleki yetkinlikleri artırmaya, problemlerle yüzleşip çözüm üretmeye çalışır (Yenipınar, 2022).

Öğretim süreci, öğrencinin ilgisi ve öğrenmesi üzerine odaklanmaktadır. Öğrenciyle bağ kurmadan ona hedeflenen kazanımı edindirebilmek olanaksızdır. Öğrencinin gelişmesinin ön koşulu öğrenmesi, öğrenmenin ön koşulu ise öğrenci ilgisinin oluşturulmasıdır. Öğretim materyalleri öğrencinin ilgisi ve öğrenmesi bakımından oldukça önemli bir işleve sahiptir. Basılı materyallerin yerini dijital materyaller almaya başlamıştır. Dijital materyallerin öğretim materyalleri olarak okullarda kullanımı yaygınlaşmaktadır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Dijital materyallerin öğrencilerin ilgisi ve öğrenmesine yönelik kullanımı kapsamında okul yöneticilerinin girişimleri çerçevesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>) ve TR Dizin (<https://trdizin.gov.tr/>) veri tabanları taranmıştır. Taramalar 2023 yılı Kasım ayı ile 2024 yılı Mayıs ayı arasındaki dönemde yapılmıştır. Tarama sırasında “*dijital materyal, dijital kitap, derste ilgiyi çekme*” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. İlgili çalışmalar aranırken araştırmanın amacına uygun olarak “*Dijital materyaller nelerdir? Derslerde nasıl kullanılır?*”, “*Dijital içerik kullanımı ve öğrenci ilgisi arasındaki ilişki nasıldır?*”, “*Okullarda dijital materyal kullanımı nasıldır?*”, “*Okullarda dijital materyal kullanımına yönelik yönetsel faaliyetler nelerdir? Bu konuda okul yöneticilerinin performansı nasıldır?*” gibi sorulara odaklanılmıştır.

Ulusal tez merkezi web sayfasında “dijital materyal” anahtar kelimeleriyle yapılan literatür taramasında 17 kayıt bulunmuştur. Okullarda dijital materyallerin kullanımına yönelik herhangi bir tezin olmadığı bu çalışmalar ağırlıklı okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, ilköğretim matematik öğretmenleri, yabancılara Türkçe öğretimi gibi konulara odaklanmıştır. “Okul yöneticileri” ifadesiyle yapılan taramada toplam 1214 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden yalnızca dördü “dijital” anahtar kelimesini tez başlığında içeriyordu. Bunlar ise “dijital liderlik”, “dijital vatandaşlık”, “dijital yeterlik” ve “endüstri 4.0” kavramları üzerinde gerçekleştirilmiştir. “Okul yöneticileri” ve “performans” anahtar kelimeleriyle yapılan

taramada toplam 24 teze ulaşılmıştır. Yedisi okul yöneticilerinin çeşitli yönlerden performansına yönelik olup dijital materyal kullanımına yönelik girişim yoktu.

Literatür taramasında erişilen çalışmalar dijital materyal kullanımı ile “öğrenci ilgisi ve öğrenmesi”, “okulda dijitalleşme”, “okul yöneticilerinin girişimleri” kapsamında sırasıyla izleyen satırlarda tanıtılmaktadır.

Tuncer ve Akmençe (2018) tarafından yapılan çalışmada 147 öğrenciye ait veriler toplanmıştır. Çalışmada lise öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon durumları araştırılmıştır. Araştırma Elazığ’da bir Anadolu lisesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. “İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada bir yabancı dile yönelik olumlu duyguların dersin akademik başarısını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Tuncer ve Akmençe (2018) tarafından yapılan çalışmanın dikkate değer sonuçlarından biri “bir derse yönelik öğrencilerde olumlu duygular yaratıldığında öğrenme ve akademik başarının arttığı”nın tespit edilmesidir. Mevcut çalışmada öğrencilerin dijital materyal kullanılarak ilgisinin sağlanması halinde ders içeriğinin öğrenilmesinde olumlu bir başlangıç yapılabileceğinin fark edilmesidir.

Gezer (2020) tarafından yapılan çalışma, Eskişehir ilinde 50 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Dijital materyallerin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma dijital materyallerin öğrencilerin dinlediğini anlama, ilgi ve motivasyonunu artırdığını, öğretmen ve öğrencilerin dijital materyallerin kullanımına ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymuştur.

Dinçer (2015) tarafından gerçekleştirilen doktora tezi çalışmasında “farklı eğitsel arayüzler kullanılarak hazırlanan bilgisayar destekli öğretim yazılımların öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına, derse ilgilerine etkisi incelenmiştir”. Bu çalışmanın katılımcıları, Adana ilinde, Milli Eğitim’e bağlı 4 farklı devlet ortaokulundaki beşinci sınıf öğrencileridir. Çalışmada 1776 öğrenciye ait veriler araştırma için kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda Bilgisayar Destekli Öğretim yazılımlarıyla yapılan öğretimin, değişkenler bakımından oldukça faydalı olduğu ve önemli bir etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bilgisayar destekli öğretimde öğrencilerin kendi seçtikleri arayüzler ile çalışması onların ilgi ve memnuniyetlerini artırmıştır. Kendi hızlarına göre konuları çalışma, tekrar etme ve dönüt alma memnuniyetlerini etkilemiştir. Kişiselleştirilmiş materyallerin öğrencilerin dikkat ve ilgisini çektiği saptanmıştır. Temel etkenin “değişiklik” olduğu bu yönüyle Keller (2008) ilkesine uygun olduğu tespit edilmiştir. Alışlageldik uygulamalardan farklı yeni bir

uygulamanın öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çektiği belirtilmektedir. Okulda ve sınıfta öğretimde dinamizm yaratacak etkili değişikliklerin öğrencilerin derslere ilgisini çekebileceği söylenebilir. Öğrencilerin derse ilgisi kapsamında tespit edilen bir başka sonuç öğrencilerin bilgisayarla yapılan dersleri “boş zaman etkinliği ve oyun” olarak algılamalarıdır. Dijital içerikler akıllı tahta, internet ve projeksiyon gibi araçları devreye soktuğu için doğal bir ilgi sebebi olabilmektedir. Öğrencilerin kendilerinin bu süreçte yer almaları da bu ilgiyi daha kuvvetlendirebilir. Ayrıca oyunlaştırmanın da derse ilgi bakımından önemli bir katkısının olduğu saptanmıştır. Bu noktada dikkat çeken bir başka ayrıntı ise öğrencilerin ilgisinin içerik yerine bilgisayar kullanmak üzerine olmasıdır. Öğretmenin dijital materyal kullanımında amaç dengesi gözetmesi ve öğrencileri içeriğe yönlendirmesi oldukça önemli bir noktayı oluşturmaktadır.

Karademir (2018) tarafından gerçekleştirilen doktora tezi çalışmasında 2014-2015 öğretim yılında bir özel okulun ilköğretim, ortaokul ve lisesinde görev yapmakta olan 62 öğretmen üzerinde beş faktörlü anket düzenlenmiştir. Sürdürülebilir bir dijital öğretim materyali geliştirme ekosistemi konusunda çalışan Karademir, çalışma sonunda dijital medya geliştirme olayının değişen bir yapıda olduğunu ve bu sistemin işlemesi için her okulun kendi politikasının olması gerektiğini belirtiyor. Bu süreçte kurumun desteğinin önemli olduğunu ve bütün kişilerin sürece dâhil olması gerektiği vurgulanıyor. Öğretmenler, idarenin ve okul organizasyonundaki meslektaşlarının yeniliği desteklemesi halinde, dijital öğrenme materyallerinin geliştirilmesinin uygulanabileceğini düşünmektedir.

Kabaran (2020) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında karma yöntemin çok aşamalı deseni kullanılarak öğretim üyelerinden Delphi tekniği aracılığıyla Muğla'nın Menteşe ilçesindeki farklı kademelerdeki 401 öğretmenden tarama (anket) yoluyla ve aynı ilçedeki 20 öğretmenden uygulama aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin dijital materyal tasarımı hakkında yeterlikleri edinip okulda öğretim sürecinde kullandıkları ve olumlu katkılarından dolayı kullanmaya devam etme istekleri tespit edilmiştir.

Karaban ve Salih (2021) tarafından yapılan çalışmada araştırmacılar öğretmenlerin dijital materyal tasarım becerilerini belirlemek için bir ölçek düzenlemesi yapmışlardır. İki grup üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda ölçeğin öğretmenlerin dijital yeterliliklerini ölçmede güçlü bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erbenzer ve Aslan (2024) tarafından Van merkez ve ilçelerinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin dijital materyal geliştirme algıları incelenmiştir. Karma yöntemle

gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenler nicel verilere göre “orta” düzeyde; nitel verilere göre ise üst düzeyde kendilerini yeterli algılamaktadırlar. Kıdem ve eğitim düzeyi öğretmenlerin dijital materyal tasarlama algılarında anlamlı farklılığa yol açmaktadır.

Kaya (2022) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüş ve deneyimleri temelinde okulların dijitalleşme durumu incelenmiştir. Karma yöntemin yakınsayan paralel deseninde gerçekleştirilen çalışmada Ankara’daki devlet okullarındaki dijitalleşme durumu araştırmacı tarafından geliştirilen “okulun dijital yönetim ölçeği” kullanılarak tespit edilmiştir. Araştırmada, okullarda genel olarak dijital yönetim sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2020), dijitalleşmenin eğitim faaliyetleri ve öğretmenin rolü üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasını, nitel bir araştırma yaklaşımıyla yüksek ve düşük akademik başarıya sahip dört lisede yürütmüştür. Seçilen okullardan kırk öğrenci ve sekiz öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Dijitalleşmenin, öğretmenin geleneksel rolünü 'kolaylaştırma' yönünde değiştirdiği gösterilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, eğitim ortamının sosyokültürel doğası göz önüne alındığında, işbirlikli öğrenmenin talepleri doğrultusunda eğitim düşüncesini geliştirmek ve eğitim ve öğrenim alanındaki öğretmen rolünü yeniden düşünmek gerekmektedir.

Çoklar (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı, eğitim fakültelerinde öğretilmekte olan eğitim teknolojilerinin öğretmen adayları tarafından algılanan ilgili standartlar açısından değerlendirilmesidir. Bu bağlamda, Türkiye’de farklı fakültelerde öğrenim gören 2.566 öğretmen adayı ile görüşülmüş ve öz- yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, temel seviye olarak adlandırılacak öğrenme sürecinde alışılmış teknolojilerin kullanımı konusunda kendilerini oldukça yetkin görmektedir. Teknolojinin geleneksel ölçme ve değerlendirme becerilerine daha fazla odaklandığı düşünülürken, öğretmen adaylarının performansa dayalı ölçme ve değerlendirme hizmetlerinde daha az yetkin olduğu görülmüştür. İnternet kullanımının öne çıktığı üretkenlik ve mesleki uygulama alt boyutu en yeterli alt boyuttur. Tüm bulgulara dayanarak, Türkiye’ye özgü teknoloji standartlarının tanımlanması, öğretmen adaylarının daha iyi teknoloji becerileriyle donatılması ve geleneksel ölçme ve değerlendirme hizmetlerinin dijitalleştirilmesi önerilmiştir.

Öz (2019) tarafından yapılan çalışmada dijital liderlik kavramı ve okul yöneticilerinin dijital liderlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, dijitalleşmenin okul yöneticilerinin liderlik tarzında değişime yol açtığı ve okul yöneticilerinin dijital liderlik yeterliklerine sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Dijital liderlik boyutları olarak “sanal iletişim, dijital

İçerik oluşturma, dijital okuryazarlık, dijital ortamda güvenlik ve dijital ortamla ilgili sorunları çözme” boyutları tespit edilmiştir.

Aydın (2022) doktora tez çalışmasında Türkiye genelinde ilköğretim, ortaokul ve lisede görev yapan toplam 605 okul müdürünün görüşlerine dayalı olarak dijital liderlik ve örgütsel bilgelik ölçeklerini geliştirmiştir. İlişkisel tarama yöntemiyle gerçekleştirdiği çalışmasının sonunda okul müdürleri dijital liderlik düzeylerini yüksek olarak algılamaktadır. Ayrıca dijital liderliğin proaktif yönetim anlayışı, motivasyon, okul iklimi ve okul etkililiği ile anlamlı ilişkisi olduğunu tespit etmiştir.

Tez çalışmasında Öztürk (2021) ortaöğretimde görev yapan okul yöneticilerinin “teknolojik öz yeterlik algıları”nı incelemiştir. Okul yöneticileri, yüksek düzeyde teknolojik liderlik becerilerine sahip olduklarını düşünmektedirler. Bu beceriler arasında en yüksek düzeyde algılanan boyut ise “Dijital Vatandaşlık” boyutudur.

Peker (2022) tarafından yapılan araştırmada dijital araçların okullarda kullanımı ve faydaları araştırılarak, müdürlerin dijital liderlik konusundaki yetkinliklerini ve bu yetkinliklerin öğrenme ortamına yansımaları incelenmiştir. Araştırmaya Van ilinden 10 müdür katılmıştır. Çalışma, okul müdürlerinin dijital liderlik becerilerini geliştirmek ve bunları eğitim ortamına doğru bir şekilde yansıtmak için destekleyici eğitimlere ihtiyaç duydukları sonucuna varmıştır. Okullardaki fiziksel ortamın teknoloji kullanımı açısından iyileştirilmesi önerilmiştir.

Demirkol, Özdemir ve Polat (2023) tarafından yapılan çalışma öğretmenlerin okul yöneticilerinin dijital yeterliliklerine ilişkin görüşlerini analiz etmektedir. Çalışmaya Elazığ ilinde Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan 41 öğretmen katılmıştır. Dijital yetkinliklere sahip yöneticilerin kurumda üretkenliği arttıracığı, zamanı ve enerjiyi daha verimli kullanacakları, kurum içi iletişimin daha etkili olacağı ve sorunların daha hızlı çözüleceği sonucuna ulaşılmıştır.

Heydarli (2023) Azerbaycan’da okul müdürleri ve müdür yardımcılarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile teknoloji liderliği öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve analiz etmek için bir çalışma yapmıştır. Araştırmada Bakü’de görev yapan 264 okul yöneticisine ait veriler toplanmıştır. Araştırmada teknoloji liderliği öz yeterliliğine sahip olan müdür ve müdür yardımcılarının öğretmenlere bunu aşılayan, teknoloji bakımından öğrencileri ve okulu bu yeterliliklerle yöneten kişiler olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ersoy (2024) tarafından yapılan yüksek lisans tezi çalışmasında 2022-2023 Öğretim yılında Adana ilinde farklı kademelerdeki devlet okullarında görevli toplam 391 okul yöneticisine

“Öğretmen Dijital Yeterlik Ölçeği” ve “Dönüşümsel Liderlik Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışma sonucunda okul yöneticilerinin dijital yeterlik puanları yaş, okul kademesi, görev ve branş değişkenlerine göre anlamlı şekilde değişmektedir. Yaş arttıkça dijital yeterlik puanı düşmektedir. Kademe düzeyi arttıkça dijital yeterlik puanı azalmaktadır. Müdür yardımcılarının puanları okul müdürlerinin puanından daha yüksektir. Okul yöneticilerinin branşına göre en yüksek bilgi ve iletişim teknolojileri (266) ardından okul öncesi eğitimi (251) gelmektedir. En düşük puan (77) ise İmam-Hatip okulu yöneticileridir. Cinsiyet, yerleşim yeri, yöneticilik kıdemi ve eğitim düzeyi anlamlı farklılık oluşturmamaktadır.

Atik (2019) yüksek lisans tez çalışmasında İstanbul Üsküdar ilçesindeki devlete bağlı Anadolu liselerinde görev yapan toplam 152 öğretmen ve okul yöneticisinin görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin dijitalleşmeye uyumunu incelemiştir. Katılımcılar okul yöneticilerinin dijitalleşme sürecine uyumunu iyi düzeyinde puanlarken okul müdürleri ile öğretmenler arasında anlamlı görüş farklılığı belirlenmiştir. Okul müdürleri, uyum puanını çok iyi düzeyinde algılarken öğretmenler orta düzeyde algılamaktadırlar.

Akbaba-Altun (2004) tarafından yapılan çalışmada teknoloji sınıfına sahip 17 ilkokulda, okul müdürleriyle yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bilişim Teknolojisi bakımından okul müdürlerinin rolleri kolaylaştırıcılık, personel gelişimi ve iletişim şeklinde tespit edilmiştir. Öte yandan, beklenen roller arasında ise liderlik (öğretimsel ve teknolojik liderlik), denetim, iletişim, personel gelişimi, planlama, koordinasyon, kamusal ilişki, güçlendirme, etik ve güvenlik rolleri yer almaktadır.

Alanyazın taramasında erişilen yayınların ağırlıklı olarak öğrencilerden ve öğretmenlerden nicel verilerin kullanılmasına dayalı çalışmalar olduğu gözlemlenmiştir. Nitel desenli çalışmalarda veriler küçük örneklemelerden (okul müdürleri, öğretmenler ve öğretmen adayları) yarı-yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır (Akbaba-Altun, 20004; Boynukara, 2019; Peker, 2022; Tülay, 2019). Nicel desenli çalışmalarda büyük örneklemeler üzerinde (okul müdürleri, öğretmenler, öğretmen adayları, lise öğrencileri) ve ilişkisel tarama modeliyle yapılan çalışmalar yoğunluktadır. Bu çalışmaların çoğu daha önce geliştirilmiş ölçekleri kullanmıştır (Atik, 2019; Çelebi ve Narinalp, 2020; Işık, 2019; Özçelik, 2021; Tunçkol, 2021). Nicel çalışmalardan Aydın (2022) ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Sayıca oldukça az olan karma yöntemle yapılan çalışmalarda ilkokul öğrencileri (Bulut, 2022), lise öğrencileri (Alpar, 2019; Kartal, 2022) ile deneysel çalışmalar yapılmıştır. Yeni (2018) ise İngilizce öğretmenleri üzerinde çalışmıştır. Erişilen çalışmalar arasında bu çalışma ile en ilgili olanları Atik (2019) tarafından okul müdürlerinin okullardaki dijital faaliyetlere uyum düzeyi üzerinde

gerçekleştirilen nitel çalışma ile Peker (2022) ve Aydın (2022) tarafından nicel desenli dijital liderlik konulu çalışmalardır. Literatür taramasında erişilen çalışmaların arasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini içeren karma yöntemli ve okul yöneticilerinin girişimlerine odaklı bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlkokul, ortaokul ve lise kademesinde dijital materyallerin öğrencilerin ilgi ve öğrenmesini destekleyecek şekilde kullanılmasına yönelik yönetsel girişimlerin incelenmesi araştırma boşluğunun giderilmesine katkı sağlayabilir.



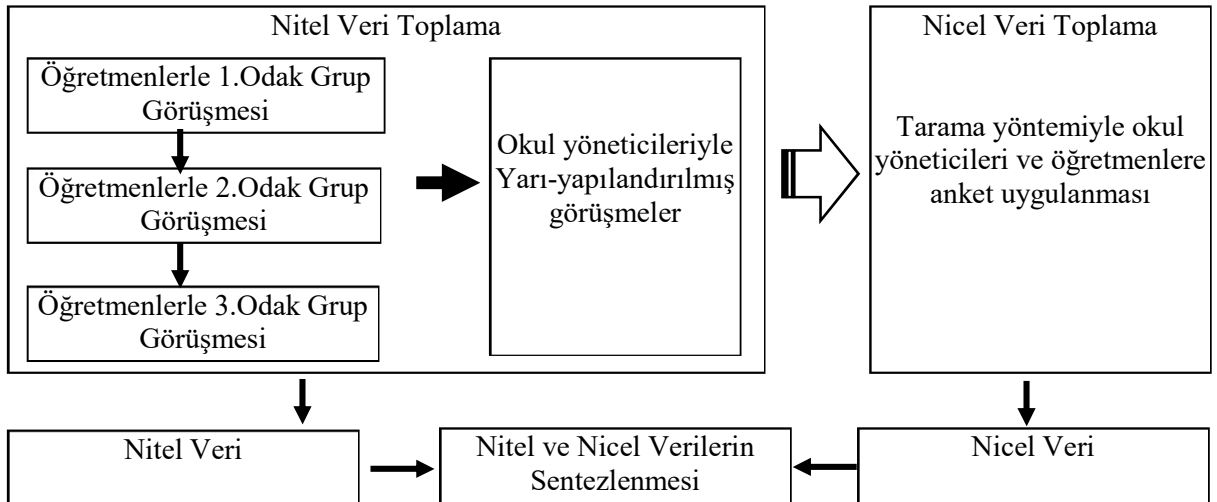
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, modeli, araştırmanın evren ve örneklemi, veri toplama aracının hazırlanması ve özellikleri, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili çalışmalar açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma ilişkisel desende karma yöntemle gerçekleştirilmektedir. İlişkisel desen en az iki farklı değişken arasındaki ilişkileri incelemeye odaklanmaktadır. Karma yöntem ise hem nicel verilerin hem de nitel verilerin birlikte kullanılmasını sağlayan araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmanın modeli Şekil 2’de gösterilmektedir. Araştırma modeline göre keşfedici karma yöntem çerçevesinde öncelikle nitel ardından nicel veriler toplanmaktadır. Nitel veriler odak grup görüşmeleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmaktadır. Nicel veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılarak hem öğretmenlerden hem de okul yöneticilerinden toplanmaktadır. Nitel ve nicel veriler birleştirilerek araştırmanın sentez bulgularına ulaşılmaktadır.



Şekil 2. Araştırma Modeli

3.2. Evren Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Bu çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Aksaray şehir merkezinde bulunan ve öğretim programlarında İngilizce dersi olan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenleri ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Evrene ilişkin genelleme yapabilmek amacıyla iki farklı örneklem üzerinde çalışılmıştır. İlk örneklem, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen ve odak grup görüşmelerine katılan öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşturulmuştur. İkinci örneklem grubunu ise kolay erişilebilir ve kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılan toplam 112 eğitimci oluşturmuştur.

Amaçlı örnekleme (purposive sampling) araştırmacıların önceden katılımcı özelliklerini belirlemesi ve bu özelliklere uyan kişilere ulaşması biçiminde tanımlanmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme (convenience sampling) yönteminde ise katılımcılara çalışmaya katılmak için uygun olup olmadıkları sorulur ve gönüllü olanlardan çalışma grubu oluşturulur (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Kartopu örnekleme yöntemi doğrultusunda araştırmacı iletişim halinde olduğu İngilizce öğretmenlerine ulaşmış ve ulaştığı öğretmenler de tanıdıkları diğer öğretmenlere ulaşmışlardır.

Çalışma gruplarına 2023 yılı Kasım ayı ile 2024 Mart ayı arasındaki dönemde ulaşılmıştır. Özel öğretim, özel eğitim ve yatılı okullarda görevli öğretmenler ile ücretli öğretmenler çalışma kapsamına alınmamıştır. Araştırmanın amacı açısından sonuçlara etki edebileceği düşünülen cinsiyet, mesleki kıdem, branş, kademe, okuldaki mesleki kıdemi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri ile okulun yakın çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi kontrol edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerle üç farklı odak grup görüşmesi, okul yöneticileriyle yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde statü farkının katılımcıların görüşlerini etkilememesi amacıyla okul yöneticileriyle ayrıca yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle beşer kişilik üç ayrı odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşülen katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmektedir. İlk odak grup görüşmesine toplam beş öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerden beşi kadın öğretmendi; dördü köy yerleşim yerinde çalışırken iki öğretmen görevlerinin ilk yılında ve beşi 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahipti.

Tablo 1’e göre odak grup görüşmelerine katılan 15 öğretmenin 11’i kadındı. Branşlara göre dengeli bir dağılımın olduğu söylenebilir. Mesleki deneyim bakımından altı öğretmen az deneyimli, beş öğretmen orta düzeyde deneyimli (11-15 yıl) ve dört öğretmen ise çok deneyimliydiler. Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesine göre 6 öğretmen lise

kademesinde, 6 öğretmen ortaokulda ve 3'ü de ilkokulda görevliyidiler. Çalışmakta oldukları okul büyüklüğüne bakıldığında odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin yarısının ($f=7$) büyük okullarda (öğretmen sayısı 45'ten çok) çalıştıkları söylenebilir. Beş öğretmen orta büyüklükteki okullarda (öğretmen sayısı 15-44 arası) görev yapmakta iken geri kalan katılımcılar ($f=3$) küçük okullarda (15'ten az) çalışmaktaydılar. Mevcut okullarındaki deneyim açısından öğretmenlerin çoğunluğunun en az dört yıldır aynı okulda görev yaptıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 1. Odak Grup Görüşmelerine Katılanların Demografik Bilgileri

Demografik Değişkenler		Birinci Odak Grup	İkinci Odak Grup	Üçüncü Odak Grup	Yarı Yapılandırılmış	Toplam
		f	f	f	f	f
Cinsiyet	Kadın	5	3	3	1	12
	Erkek	0	2	2	6	10
	Toplam	5	5	5	7	22
Görev	Sınıf Öğretmeni	0	0	2	0	2
	Matematik ve Fen Öğr.	2	0	1	0	3
	Dil ve Sosyal Bilg. Öğr	2	3	0	0	5
	Diğer Branş Öğrt.	1	2	2	0	5
	Okul Müdürü	0	0	0	3	3
	Müdür Yardımcısı	0	0	0	4	4
	Toplam	5	5	5	7	22
Toplam Kıdem	1-5 yıl	3	1	2	0	6
	6-10 yıl	1	2	2	0	5
	11-15 yıl	1	0	0	1	2
	16 yıl ve üstü	0	2	1	6	9
	Toplam	5	5	5	7	22
Okul Kademesi	İlkokul	0	2	1	0	3
	Ortaokul	5	0	1	0	6
	Lise	0	3	3	7	13
	Toplam	5	5	5	7	22
Okuldaki Görev Süresi	İlk yıl	0	2	0	3	5
	2-3 yıl	1	1	2	1	5
	4-5	4	0	2	3	9
	6 yıl ve üstü	0	2	1	0	3
	Toplam	5	5	5	7	22
Okul Büyüklüğü	15'ten az	2	0	1	0	3
	15-29	1	0	1	0	2
	30-44	2	0	1	3	6
	45 ve üstü	0	5	2	4	11
	Toplam	5	5	5	7	22

Yarı-yapılandırılmış görüşme yapılan grup ise kasıtlı örnekleme ile belirlenen toplam 7 okul yöneticisinden oluşmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle erişilen okul yöneticilerinin tamamı lise kademesinde çalışmaktadır. Bunlardan biri kadın diğer erkektir. Mesleki deneyimlerinin en az 15 yıl olduğu dikkate alındığında görüşülen okul yöneticilerinin

oldukça deneyimli oldukları değerlendirilebilir. Mevcut okullarındaki deneyimlerine göre okul yöneticilerinin üçü ilk yılını çalışırken üç okul yöneticisi ise dört yıldan fazla aynı okulda görev yapmaktadırlar. Okul yöneticilerinin tamamı en az 30 öğretmenin olduğu okullarda çalışmaktadırlar.

Tablo 2. Anket Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	51	45.5
	Erkek	61	54.5
	Toplam	112	100.0
Görev	Öğretmen	78	69.6
	Müdür Yardımcısı	21	18.8
	Okul Müdürü	13	11.6
	Toplam	112	100.0
Toplam Kıdem	1-5 yıl	7	6.3
	6-14 yıl	36	32.1
	15-20 yıl	38	33.9
	20 yıl üstü	31	27.7
	Toplam	112	100.0
Okul Kademesi	İlkokul	18	16.1
	Ortaokul	35	31.3
	Lise	59	52.6
	Toplam	112	100.0
Okuldaki Görev Süresi	İlk yıl	12	10.7
	2-3 yıl	30	26.8
	4-6 yıl	31	27.7
	7-9 yıl	20	17.9
	10 yıl ve üstü	19	17.0
	Toplam	112	100.0
Okul Büyüklüğü	15'ten az	25	22.3
	15-30	18	16.1
	31-45	32	28.6
	45-60	23	20.5
	61 ve üstü	14	12.5
	Toplam	112	100.0
Katılımcıların Eğitim Düzeyi	Lisans	70	62.5
	Yüksek Lisans	41	39.6
	Doktora	1	0.9
	Toplam	112	100.0
Okul Türü	İlkokul	18	16.1
	Ortaokul	35	31.3
	Lise	59	52.6
	Toplam	112	100.0
Okulun Yerleşim Merkezi	Köy	14	12.5
	Kasaba	9	8.0
	İlçe	15	13.4
	İl	74	66.1
	Toplam	112	100.0

Çalışma kapsamında elektronik ankete cevap veren toplam 112 katılımcıdan nicel veriler elde

edilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 2’de görülebilir. Tabloya göre katılımcıların yarısından biraz fazlasını (%55) erkekler oluşturmuştur ($f= 61$). Görev değişkenine göre katılımcılardan 78’i (%70) öğretmen, 21’i (%19) müdür yardımcısı ve 13’ü (%11) okul müdürü olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların yarısından fazlası 6-20 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların yarısından biraz fazlası lise kademesinde görev yaparken 18 katılımcı ilköğretim kademesinde bulunmaktadır. Katılımcıların yaklaşık üçte biri ise ortaokul kademesinde görev yapmaktadır.

Katılımcıların 70’i (%63) çalışmakta oldukları okulda en az dört yıldır görev yapmakta olup, 42’si (% 37) 3 yıldan az bir süredir okullarında görev yapmaktadırlar. Çalışmakta oldukları okul büyüklüğüne bakıldığında katılımcıların üçte birinin ($f=37$) büyük okullarda (öğretmen sayısı 45’ten çok) çalıştıkları söylenebilir. Katılımcıların çoğu ($f=50$) orta büyüklükteki okullarda (öğretmen sayısı 15-44 arası) görev yapmakta iken geri kalan katılımcılar ($f=25$) küçük okullarda (15’ten az) çalışmaktadırlar. Katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında, 70 eğitimci lisans mezunu, 41 eğitimci yüksek lisans mezunu, 1 eğitimci ise doktora mezunudur. Çalıştıkları okul türü ise 59’u lise, 35’i ortaokul ve 18’i ilköğretimdir. Katılımcıların çalışmakta oldukları okul yerleşim yeri %66’sı il merkezi, %13’ü ilçe ve %21’i ise köy ve kasabadır.

3.3. Veri Toplama

3.3.1. Nitel Veri Toplama

İngilizce dersi örneğinde öğrencilerin ilgisini çekme ve öğrenmelerinde dijital materyallerin kullanımına yönelik okullardaki yönetsel faaliyetler bu araştırmanın odaklandığı fenomendir. Farkında olunan fakat yeterince bilgi sahibi olmadığımız bu gibi durumlarda fenomeni doğrudan deneyimleyen kişilerle görüşülmesi ve derinliğine bilgi edinilmesi önerilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Okullarda dijital materyallerin kullanımına yönelik yönetsel faaliyetlerin asıl tanıkları öğrenciler, öğretmenler ve okul yöneticileridir. Veri çeşitlemesi doğrultusunda bu araştırmada öğrencilerden, öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden veri toplanarak incelenmiştir.

Öğretmenler, dijital materyalleri derslerde kullanmanın yanı sıra okul yönetiminin bu alandaki girişimlerinin de temel aktörleridir. Öğrencilerin öğrenmesini etkileyen öğretim faaliyetleri kapsamında okul yöneticileri söz konusu girişimlerini ancak öğretmenlerin uygulamalarıyla hayata geçirebildiğinden fenomen hakkında bilgi alınabilecek en başta gelen kişiler

öğretmenlerdir. Dolayısıyla bu araştırmanın ana veri kaynağını öğretmenler oluşturmaktadır.

Bu çalışmada önce nitel veriler elde edilerek fenomenin keşfedilmesi ve ardından nicel verilerle yaygınlığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel veriler öğretmen ve yöneticilerden toplanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen nitel veriler ise odak grup görüşmeleriyle toplanmıştır. Odak grup görüşmelerinde fenomen hakkında mümkün olduğunca çeşitli boyutlarda deneyimlerin ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda her birinde farklı katılımcıların yer aldığı üç farklı odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki toplantı salonunda 08.10.2023, 15.10.2023 ve 22.10.2023 tarihlerinde 14.00-16.30 arasında gerçekleştirilmiştir. Aksaray şehir merkezi, ilçeleri ve köylerindeki zorunlu örgün öğretim okullarında farklı kademelerden farklı branşlardan farklı mesleki deneyime sahip öğretmenlerden ekonomiklik bakımından kolayca erişilebilenlere araştırma hakkında bilgi verilerek odak grup görüşmesine davet edilmişlerdir. Odak grup görüşmelerinde katılımcı öğretmenlerin yanı sıra araştırmacı ve tez danışmanı da yer almıştır. Odak grup görüşmelerinin başında araştırmacı tarafından araştırma hakkında bilgi verilmiş ve katılımcılara etik bilgi ve araştırmaya katılım onayını içeren form sunularak onayları alınmıştır. Onay doğrultusunda görüşmelerin ses kaydı yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde katılımcılara aşağıdaki sorular sorulmuştur:

i) “Dijital Materyal” ifadesinden ne anlıyorsunuz?

ii) Dijital içerikli materyaller öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilemektedir?

iii) Dijital içerikli materyal kullanımında ihtiyaç duyulan alt yapıya sahip misiniz?

iv) Okulda dijital içerikli materyallerin kullanımında okul yönetiminin sorumlulukları ve girişimleri hakkında görüş ve deneyimleriniz nelerdir?

Sorular katılımcıların tamamına yönelik olarak sorulmuş, görüşlerini belirtmek isteyen her katılımcıya söz hakkı verilmiştir. Bir başkasının görüşünden hareketle görüşlerini belirtmek isteyenlere tekrar imkân verilmiştir. Araştırmacı, açıklamalarıyla ve sorularıyla katılımcıların olguya odaklanmalarını ve derinleşmelerini sağlamaya çalışmıştır.

Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler temel alınarak hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu okul yöneticilerine uygulanmıştır. Okul yöneticileriyle bireysel görüşmeler, 20 Şubat-05 Mart 2024 döneminde okullarda yöneticilerin gerçek çalışma ortamlarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örneklemenin kolay ulaşılabilir tekniği doğrultusunda ve çeşitliliği temsil edebilecek şekilde okul müdürlerine ve müdür yardımcılara erişilmiştir. Görüşmelerde Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 168) tarafından önerilen ilkelere uyulmuştur. Bu ilkeler; “görüşme

sorularında akışa göre değişiklik yapma, soruları konuşma tarzında sorma, teşvik etme ve geri bildirimde bulunma, süreci kontrol etme ve yansız-empatik olma” ilkeleridir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme öncesi katılımcılardan etik bilgilendirme ve araştırmaya katılım onayı alınmıştır. Görüşmenin kaydedilme yöntemi hakkında bilgi verilmiş ve katılımcıların tercihi doğrultusunda yazılı kayıt alınmıştır. Okul yöneticilerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

i) “Dijital materyal” ifadesinden ne anlıyorsunuz?

ii) Dijital içerikli materyaller öğrencilerin öğrenmesini nasıl etkilemektedir?

iii) Dijital içerikli materyal kullanımında ihtiyaç duyulan alt yapıya sahip misiniz?

Bu soruların yanı sıra “Okulunuzda dijital materyal kullanımını geliştirmek ve dijital kültür oluşturmak için neler yapıyorsunuz? Dijital materyal kullanımında hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?” soruları da sorulmuştur.

Her bir görüşme ortalama 45 dakika sürmüş ve görüşme bitiminde oluşturulan görüşme kayıtları katılımcılara teyit ettirilmiştir.

3.3.2. Nicel Veri Toplama

Nicel verileri toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama aracı bir ölçek değildir. Veri toplama aracı geçerlik ve güvenirlik sağlama süreçleri uygulanarak araştırmanın amacına uygun şekilde tasarlanmıştır. Anket maddelerini oluştururken öncelikle literatür taranmış ve ilgili yayınlardan faydalanılmıştır (Çelik, 2011; Dinçer, 2015; Karaban ve Salih, 2021; Önder, 2010; Uğur, Akın ve Akın, 2015; Zwart vd., 2017). Araştırmanın asıl amacı yönetsel faaliyetler olduğundan aşamalı bir geliştirme süreci uygulanmıştır. Önce dijital materyallerin öğretim sürecinde kullanımı, ardından öğrencilerin ilgisi ve öğrenmesi üzerindeki etkisi ve nihayetinde yönetsel girişimlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Örneğin “Dijital içerikle desteklenmiş İngilizce ders kitapları öğrencinin ilgisini çekmekte midir?”, “Dijital içerikle desteklenmiş İngilizce materyaller öğrencilerin etkili öğrenmelerinde ne ölçüde etkilidir”, “Dijital içeriğin kullanımına öncülük ederek örnek uygulamaları yapmakta mıdır?” maddeleri belirtilebilir. Böylece teorik olarak İngilizce dersi özelinde dijital materyallerin öğrencilerin ilgisi ve öğrenmesi yönünde kullanımı 1-Öğretim süreci, 2-Öğrenci performansı ve 3-Yönetsel girişimler olmak üzere boyutlandırılmıştır.

Maddeler, odak grup görüşmelerinde katılımcıların görüşleri ve deneyimleri temelinde

olgunlaştırılmıştır. Olgunlaştırılan maddeler ölçme ve ifade gücü açısından uzman görüşüne sunulmuştur. Doktorasını eğitim bilimleri alanında yapan üç öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda “Dijital materyal kullanımı” ile ilgili 12 madde ve “Yönetsel uygulamalar” ile ilgili 12 madde tespit edilmiştir. Ek 1 veri toplama aracının uygulanan halini göstermektedir.

Ana uygulamada anket formu şeklinde düzenlenen veri toplama aracı farklı bölümler içermektedir. İlk bölümde araştırma hakkında ve etik açıdan bilgi ve katılımcı onam formu yer almıştır. İkinci bölümde demografik bilgileri betimlemeye yönelik sekiz madde bulunmaktadır. Üçüncü bölümde iki alt kısım bulunmaktadır. Bu kısımlardan ilki dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini çekme boyutuna odaklıdır. İkinci kısım ise dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini geliştirme amaçlı yönetsel girişimlerin tespit edilmesine yönelik Likert tipi (1: Hiç, 2: Az, 3: Orta, 4: Çok, 5: Tamamen) 12 maddeyi içermektedir.

3.4. Veri Analizi

3.4.1. Nitel Veri Analizi

Odak grup görüşmelerinde ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen yazılı ve ses kayıtları Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Görüşmelerde sorulan sorular Excel çalışma sayfasında dikey olarak sütunlara yerleştirilmiştir. Katılımcılar ise yatay olarak satırlara yerleştirilerek oluşturulan matriste ilgili hücrelere verilen cevaplar yerleştirilmiştir. Böylece her bir soru için katılımcıların cevaplarındaki içerik karşılaştırılabilmektedir. Cevaplarda anlamlı ifadelerle odaklanılarak “dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini ve öğrenmesini geliştirecek şekilde kullanılmasına yönelik yönetsel girişimler” çözümlenmiştir. Çözümlemede katılımcıların cevaplarındaki kelime, ifade, cümle ve paragraf formundaki içerikler dikkate alınarak kodlar üretilmiştir. Kodlar arasında ortak yönleri olanlar bir araya getirilerek kategoriler ve kategorilerden de temalar üretilmiştir. İçerik analizinde hangi görüşmede hangi katılımcının hangi koda değindiği tablolara dönüştürülmüş ve frekans bilgileri eklenmiştir. Üretilen kodların ve temaların içeriğe uygunluğu iki hafta aradan sonra araştırmacı tarafından tekrar kontrol edilmiştir. İçerikler ve bu içeriklere dayalı kodlar ve temalar araştırmacının tez danışmanı tarafından da incelenerek önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca, Aksaray Üniversitesi Eğitim Bilimleri alanında doktora derecesine sahip bir bağımsız hakemden de görüş alınmıştır. Bağımsız uzman görüşü doğrultusunda bir kodun ifadesi değiştirilmiş, üç yeni kod eklenmiş ve bir temanın adlandırılması değiştirilmiştir.

3.4.2. Nicel Veri Analizi

Nicel verilerin analizinde öncelikle veriler analize hazırlanmıştır. Bu süreçte her bir form kodlanarak araştırmacının kişisel bilgisayarına kodlara uygun şekilde veriler kaydedilmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Analiz başlangıcında veriler içinde kayıp veri ve uç değerler incelenmiştir. Kayıp ve uç değere rastlanmamıştır. Veriler, iç tutarlık ve madde ayırt ediciliği bakımından incelenmiştir. Tablo 7 güvenirlik analizlerinin sonuçlarını içermektedir. Madde-Toplam Madde korelasyon değerlerinin. 30'dan yüksek olması dikkate alınarak maddelerin ayırt ediciliğinin yeterli olduğu değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2006). Verilerin analizinde parametrik veya non-parametrik analizlerin yapılmasına karar vermek için tek değişkenli normal dağılım istatistikleri incelenmiştir. İncelemede çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin “ ± 2 ” arasında olması önerilmektedir (George ve Mallery, 2010). Tablo 8 ve Tablo 9 maddelerin normallik dağılımlarına ilişkin değerleri göstermektedir. Bu değerler “ ± 2 ” aralığında olduğundan parametrik testlerin yapılmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir. Sürekli maddelerin yorumlanmasında aşağıdaki aralıklar dikkate alınmıştır:

1.00-1.80: Hiç

1.81-2.60: Az

2.61-3.40: Orta

3.41-4.20: Çok

4.21-5.00: Tamamen

Yapı geçerliği ve madde azaltma tekniği olarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA için örneklem büyüklüğü hakkında Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010, s. 206) “...faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda örneklem sayısının 100'e kadar indirilebileceğini” aktarmaktadır. Benzer vurgu Tabachnick ve Fidell (2013, s. 618) tarafından da yapılmıştır. Bu çalışmada örneklem sayısı 112 olduğundan verilere AFA yapılabileceği değerlendirilmiştir. AFA için öncelikle verilerin analize uygunluğu *KMO* $>.90$ ve *Barlett* ($p<.01$) testleriyle kontrol edilmiştir. AFA yapılırken temel bileşenler analiziyle Varimax döndürme teknikleri kullanılarak öz değeri 1'in üzerinde faktör yapıları elde edilmesi amaçlanmıştır. Bir faktördeki madde yükünün en az $|.30|$ olması ve iki faktör arasındaki bir maddenin yük farkının ise en az $|.10|$ olması ölçütleri dikkate alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Dijital materyallerin kullanılmasıyla ilgili 12 madde için ayrı ve yönetsel faaliyetlerle ilgili 12 madde için ise ayrı AFA gerçekleştirilmiştir.

AFA ile elde edilen faktör yapıları dikkate alınarak üretilen puanların bağlamsal duyarlılığı ise varyans analiziyle kontrol edilmiştir. Bu kapsamda, katılımcıların kişisel özellikleri ve çalıştıkları okulun özelliklerine göre puanların anlamlı ölçüde değişip değişmediği t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Cinsiyet değişkeninde olduğu gibi alt kategorilerin sayısı kadın ve erkek olmak üzere iki olduğunda t testi; ikiden fazla olduğunda (örneğin eğitim düzeyi değişkeni için yüksekokul, lisans, lisansüstü gibi üç kategori olduğunda) ANOVA gerçekleştirilmektedir. Büyüköztürk'e göre (2006) t testi, "iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır". Bu testin gerçekleştirilmesinin ön koşulları olarak (1) bağımlı değişkene ait puanların aralık ya da oran ölçeğinde olması, (2) bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin her iki grupta da normal dağılması ve (3) ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması (4) alt kategorilerin her birinde en az beş katılımcı sayısının olması koşulları sıralanmaktadır. Bir başka dikkat edilecek nokta ise grup varyanslarının eşitliğine ilişkindir. Levene F testi ile grup varyanslarının eşitliği incelenebilmektedir. Grup varyansları eşit ise evren için ortak varyans (pooled variance) kullanılmakta; eşit değilse ayrı varyans (separate variance) kullanılmaktadır. Test sonuçlarını yorumlarken anlamlılık değeri (p), temel alınan hipoteze göre değişmektedir. SPSS 22 programında p değeri iki yönlü test için hesaplandığından $p \leq .05$ (%95 güven aralığında) ya da $p \leq .01$ (%99 güven aralığında) üretilen p değeri doğrudan dikkate alınır. Eğer araştırmacı hipotezini tek yönlü kurmuşsa hesaplanan p değerini ikiye bölerek çıkan sonuca göre anlamlılığı yorumlamalıdır. Bu şartlar, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) için de geçerlidir. Değişkenin alt gruplarının sayısı üç ve daha fazla ise ANOVA gerçekleştirilmektedir. Anlamlı farkın hangi alt kategoriler arasında olduğunu belirleyebilmek için çoklu karşılaştırma (post-hoc) testleri yapılmaktadır. Grup varyanslarının eşit olduğu ve olmadığı durumlarda farklı test teknikleri kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2006, s. 39-53). Bu çalışmada çoklu karşılaştırmalar için Scheffe (varyans eşitliği) ve Dunnett C (varyanslar eşit olmadığında) tercih edilmektedir. Ayrıca anlamlılık değeri olarak $p \leq 0.05$ değeri dikkate alınmaktadır.

Varyans analizlerinde ortalamalar arasında belirlenen manidar farkın "etki büyüklüğü (effect size)" için ek bir test daha yapılmaktadır. Bu çalışmada etki büyüklüğü için Cohen's d formülü kullanılmıştır. "Cohen's d ortalamalar arasındaki farkın kontrol grubunun standart sapma değerine bölünmesiyle hesaplanmaktadır (Cohen's $d = (\text{grup2} - \text{grup1}) / S_{\text{grup2}}$). Etki büyüklüğü skorları 0.00-0.20 arası zayıf, 0.21-0.40 arası orta ve 0.41'den daha büyük skorlar büyük etki değeri şeklinde yorumlanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 55).

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada izlenen süreçler ayrıntılı şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın aşamaları model ile görselleştirilmiştir. Farklı bakış açılarıyla fenomenin incelenmesi ve doğrudan alıntılara yer verilmesi geçerliği desteklemektedir. Nicel ve nitel verilerin elde edilmesi ve sentezlenerek bulgular üretilmesi geçerliği destekleyen bir başka yöndür.

Veri toplama araçları, ölçülmek istenen niteliği aslına, gerçekliğe uygun şekilde tespit edebiliyorsa geçerlik ve tutarlık sağlanabilir (Fraenkel vd., 2012; Gömleksiz ve Erkan, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerliği uzman görüşleri ve katılımcı onayı ile sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçüt geçerliği, çalışılan konu üzerinde başka çalışmaların sınırlı sayıda olması sebebiyle kontrol edilememiştir.

Aynı soruların üç ayrı odak grup görüşmesinde ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerde sorulması sonucunda katılımcıların cevaplarının tablollaştırılması ve uyumluluğun ortaya konulması geçerliği ve güvenirliliği desteklemektedir. Bu çerçevede nitel veri analizinde üretilen kodların uygunluğuna ilişkin bağımsız puanlayıcıların olması da güvenirlilik bakımından önemlidir. Odak grup görüşmeleri ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen bulgulara dayalı olarak nicel veri toplama aracının hazırlanması geçerliği desteklemektedir. Nicel veri toplama aracı için pilot uygulama yapılması da geçerlik ve güvenirliliği desteklemektedir. Ayrıca veri toplama aracının yapı geçerliği açımlayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Yapısal geçerliğin, teorik geçerlik ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın geçerliliğini arttırmak için aynı veri toplama aracı hem okul yöneticilerine hem de öğretmenlere uygulanmıştır. Görev pozisyonundan dolayı yöneticilerin öğretmen görüşlerini etkileyebileceği dikkate alınarak geçerliği artırmak amacıyla okul yöneticileri ve öğretmenlerle ayrı mekânlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İç geçerlilik ise araştırmada uygulanan iki farklı veri toplama aracı ile elde edilen veriler arasındaki tutarlılık dikkate alınarak sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama süreç ve aşamalarına ilişkin detaylı bilgi verilmesi güvenirliliği destekleyen bir başka yöndür.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini ve öğrenmesine yönelik kullanımı kapsamında yönetsel girişimlerin incelenmesiyle elde edilen bulgular verilmektedir. Bu kapsamda öncelikle nitel bulgular ardından nicel bulgular son kısımda ise nitel ve nicel bulguların birleştirilmesiyle ulaşılan bulgular sunulmaktadır.

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dijital materyallerin kullanımı hakkındaki görüşleri nasıldır?

Bu alt probleme yönelik bulgular hem nitel hem de nicel bulgulardan oluşturulmuştur. Öncelikle nitel bulgular izleyen satırlarda verilmektedir.

1.1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dijital materyallerin kullanımı hakkındaki deneyimleri nasıldır?

Dijital materyallerin kullanımına ilişkin odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel bulgular tablolar halinde verilmektedir. Tablo 3, öğretmenlerle gerçekleştirilen ilk odak grup görüşmesinden elde edilen bulguları içermektedir.

Dijital içerikle ilgili katılımcıların kavramsal bilgisi yoklandığında en sıklıkla video vurgulanmaktadır ($f=3$). Ardından dijital içerik denildiğinde EBA akla gelmektedir ($f=2$). Dijital içerik kapsamında ses kayıtları, elektronik ortamdaki görseller, YouTube ve Web 2 araçları da birer defa ifade edilmiştir.

Dijital içeriğin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisi hakkında katılımcıların görüş ve deneyimleri öğrenilmeye çalışılmıştır. OG₁K₃ kodlu katılımcı “bu kuşak dijital yerli olduğundan dijital içeriği sürekli kullanmaktadırlar” ifadesinde bulunarak dijital içerik ve öğrenme ilişkisinde kuşak farkını vurgulamıştır.

Dijital içeriğin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu etki yarattığı en sık vurgulanan maddedir ($f=5$). Öğrenme sürecinde dikkat çekip heyecan yaratması ($f=4$), hatırlamayı kolaylaştırması ($f=3$) ve somutlaştırarak anlamayı kolaylaştırması ($f=2$) vurgulanan yönler arasındadır. Bulgulardan hareketle dijital içeriğin özellikle dikkat çekmek ve ele alınan konunun daha etkili anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlamak amacıyla kullanıldığı

söylenebilir.

Tablo 3. Birinci Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	f
Kavramsal Bilgi	EBA	*	*				2
	Videolar ve 3d videolar	*	*		*		3
	Web 2.0 araçları	*					1
	Ses kayıtları				*		1
	YouTube			*			1
	Elektronik ortamdaki görseller (resim, fotoğraf...)				*		1
Dijital içeriğin öğrenci öğrenmesi üzerinde etkisi	Dikkat çekip heveslendirmekte ve heyecanlandırmakta		**	*	*		4
	Somutlaştırarak anlamayı kolaylaştırmakta				**		2
	Hatırlamayı kolaylaştırmakta			*	**		3
	Öğrenmeyi desteklemekte ve etkilemekte		***	*	*		5
	Öğrenme için gerekli	*					1
	Farklı zekâ türlerine hitap etmekte			*			1
	Aşinalık				*		1
Dijital İçerik için alt yapı	Akıllı tahta	*	*	*	*	*	5
	Bilişim sınıfı, bilgisayar odası, robotik kodlama sınıfı	*	*		*		3
	Fotokopi makinesi	*					1
	Bilgisayar					*	1
Yönetsel Girişimler	Destekleyicilik		*	***			4
	Yönlendiricilik				*	*	2
	Kaynak sağlayıcı			*			1
	Problem çözücülük					*	1
	Pasiflik		*	**			3
	Bilgi ve beceri eksikliği			**	*		3
Engel ve Sorun	Teknolojik cihaz yetersizliği	***					3
	Bilinçsizlik			*			1
	Kalabalık sınıflar			*			1

Dijital içerik kullanımı için gerekli alt yapı kapsamında ilk akla gelen akıllı tahtadır ($f=5$). Akıllı tahta önemli bir role sahip olmasına karşın internet bağlantısının olmaması, akıllı tahtanın arızalanması, yanlış kullanılması gibi sorunlar vurgulanmıştır. Bu kapsamda OG₁K₅ kodlu katılımcı “Bizim bir elektrik kesintisi olmuştu, okulumuzda akıllı tahtaları kullanamadık. Bir hafta sonrasında yapıldı” şeklinde deneyimini açıklamıştır. Dijital içerikten yararlanmada bilgisayar kullanımı da belirtilmiştir. Bu kapsamda özellikle bilgisayar sınıfları, bilişim sınıfları, robotik kodlama sınıfları gibi okulda ayrılan belirli mekânlar vurgulanmıştır ($f=3$). Alt yapı açısından akıllı tahtanın çok önemli bir rolü olduğu söylenebilir. Bu nedenle akıllı tahtanın etkili şekilde kullanılmasının sağlanmasında gerekli internet bağlantısı ve güvenlik programlarının güncellenmesi önemsenmelidir.

Okulda dijital içeriğin kullanımında yönetsel girişimlere (okul yönetiminin faaliyetlerine) ilişkin katılımcılar, olumsuz deneyimleri daha sıklıkla vurgulamıştır. Okul yöneticilerinin destekleyici ($f=4$), yönlendirici ($f=2$) olması gerektiği belirtilerek talep edilmez ise okul

yöneticilerinin harekete geçmediği hatta pasif kalmayı tercih ettikleri vurgulanmıştır ($f=3$). Katılımcılar, okul yöneticilerinin dijital içerik hakkında bilgi ve beceri eksikliği olduğunu belirtmişlerdir ($f=3$). Dijital içerik kullanımında öğretmenleri bilgilendirme, örneklik etme, sorunların işbirliği halinde çözümü gibi liderlik etme bakımından okul yöneticilerinin teknolojik liderlik performansının yetersiz olduğu söylenebilir.

Dijital içerik kullanımını engelleyen, sınırlandıran durumlar hakkında katılımcılar özellikle tablet, bilgisayar, akıllı tahta gibi teknolojik cihaz yetersizliğini vurgulamıştır. Bu durum OG₁K₁ tarafından “finansman yetersizliği” ile ilişkilendirilmiştir. Dijital içerik kullanımında bilinç eksikliği ve kalabalık sınıflar sorunlu yönler olarak belirtilmiştir. Dijital içeriğin öğrencinin öğrenmesini etkilediği vurgusundan hareketle okul paydaşlarını bilinçlendirici etkinlikler yapılması bir ön koşul olarak vurgulanabilir. Bununla birlikte finansman desteği sağlanarak okulların cihaz ve donanım ihtiyacı karşılanmalıdır.

Tablo 4, öğretmenlerle gerçekleştirilen ikinci odak grup görüşmesinden elde edilen bulguları içermektedir. İkinci odak grup görüşmesinde katılımcılara yöneltilen “dijital içerikten ne anlıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar ilk odak grup görüşmesinde vurgulananlara göre farklılıklar içermektedir. YouTube, Web 2.0 ve elektronik görseller hiç bir katılımcı tarafından vurgulanmamıştır. Öte yandan ikinci grup görüşmesinde birinciden farklı ve yeni olarak akıllı tahta, z kitap, telefon ve tablet uygulamaları, OGM materyalleri ve karekodlar vurgulanmıştır. Katılımcıların en sık vurguladıkları dijital material telefon ve tablet uygulamaları olmuştur ($f=3$).

OG₂'de öğrenme üzerindeki dijital materyal kullanımının etkisi sorulduğunda OG₁'den farklı olarak “Hayal gücünü geliştirmekte, aşinalık, hayata yakınlık, kolay erişilebilirlik, zaman kazandırıcı ve pratiklik ile sürekli kullanıldığında sıkıcı ve olumsuz etkiler bulunmakta” ifadeleri vurgulanmıştır. Bu soruya en sık verilen cevaplar “somutlaştırma” ($f=3$) , “öğrenmeyi destekleme” ($f=3$) ve “pratiklik” ($f=3$) üzerinde yoğunlaşmıştır.

OG₂'de dijital içerik kullanımı için gerekli alt yapı sorulduğunda OG₁'den farklı olarak altyapıdaki eksikliklerine vurgu yapılmıştır ($f=7$). Bu kapsamda altyapı eksikliği olarak; internet olmaması, her sınıfta akıllı tahtaların bulunmaması, sınıfların fiziki imkânlarının kısıtlı olması gibi örnekler verilmiştir. Alt yapı eksikliğine ilişkin OG₂K₂ kodlu katılımcı “Ben 6-7 yıldır bu okuldayım. Hala okulumuzda internet yok. Akıllı tahtalar çağında internet yok. Tahtalar güncellenmediği için bulduğumuz kitapları tahtalarda açabilme imkânımız yok” şeklinde deneyimini açıklamıştır. Yine bu kapsamda OG₂K₃ kodlu katılımcı “Neredeyse bütün

sınıflarda akıllı tahta yok, olanlarda da internet var ama sınıfların fiziki imkânları da çok kısıtlı.” şeklinde kendi okulundaki durumu belirtmiştir.

Tablo 4. İkinci Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	f
Kavramsal Bilgi Dijital içerik nedir?	EBA	*					1
	Videolar ve 3d videolar	*					1
	Web 2 araçları						0
	Ses kayıtları		*				1
	YouTube						0
	Elektronik ortamdaki görseller (resim, fotoğraf...)						0
	Akıllı tahta	*					1
	Z kitaplar	*					1
	Telefon ve tablet uygulamaları	*		*	*		3
	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Materyal Platformu			*			1
	Karekodlar	*					1
Dijital içeriğin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisi	Dikkat çekip heveslendirmekte ve heyecanlandırmakta	*				*	2
	Somutlaştırarak anlamayı kolaylaştırmakta		**	*			3
	Hatırlamayı kolaylaştırmakta						0
	Öğrenmeyi desteklemekte ve etkilemekte		*	**			3
	Öğrenme için gerekli						0
	Farklı zekâ türlerine hitap etmekte	*					1
	Hayal gücünü geliştirmekte					*	1
	Aşinalık	*	*				2
	Hayata yakınlık	*	*				2
	Kolay erişilebilirlik		*				1
	Zaman kazandırıcı, pratiklik ve hızlilik	***					3
	Sürekli kullanıldığında sıkıcı, olumsuz etkileri olabilir	*		*			2
Dijital İçerik için alt yapı	Akıllı tahta	*	*		*		3
	Bilişim sınıfı, bilgisayar odası, robotik kodlama sınıfı						0
	Fotokopi makinesi						0
	Bilgisayar						0
	İnternet			*			1
	Altyapıdaki eksiklikler	*	**	*	*	**	7
Yönetsel Girişimler	Destekleyicilik			*			1
	Yönlendirme eksikliği		*			*	2
	Kaynak sağlayıcı						0
	Problem çözücülük						0
	Pasiflik						0
	Bilgi ve beceri eksikliği						0
	Teknik destek yetersizliği	*					1
	Farkındalık eksikliği		*				1
	Öğretmenin kendi çabası	*					1
Engel ve Sorun	Teknolojik alt yapı eksikliği	*	*	*	*	*	5
	Bilinçsizlik		*				1
	Kalabalık sınıflar						0

OG₁’den farklı olarak internetin olması bir katılımcı tarafından belirtilmiştir. Bilişim sınıfı, bilgisayar odası, robotik kodlama sınıfı, fotokopi makinesi ve bilgisayar hiçbir katılımcı tarafından vurgulanmamıştır. Dijital içerik kullanımı için gerekli alt yapı kapsamında akıllı

tahtalara ($f=3$) bu görüşmede de vurgu yapılmıştır.

Okulda dijital içeriğin kullanımında yönetsel girişimlere ilişkin katılımcılar, OG1'den farklı olarak teknik destek yetersizliği, dijital içerikli materyal kullanmanın öneminin farkında olunmaması, öğretmenlerin kendi çabası gibi konulara vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin kendi çabasına dikkat çeken OG2K2 kodlu katılımcı “Şu anda akıllı tahtalarımız var ve flaşlarımızla bir şeyler yapmaya çalışıyoruz”, OG2 K1 kodlu katılımcı ise “Rica minnet kendimiz buluyoruz, yüklettiriyoruz o şekilde tahtadan işliyoruz” şeklinde öğretmenlerin akıllı tahtada ders işlerken kullandıkları materyalleri internet olmadığı için kendi çabalarıyla edindiklerini ifade etmişlerdir. Teknik destek yetersizliği kapsamında OG2 K1 kodlu katılımcı “Akıllı tahtalarla ilgili problem var. Altyapı, siber yapı yok, kullanamıyoruz o yüzden. Ona zaten hiçbir çözüm yolu önermiyorlar” şeklinde deneyimini belirtmiştir. OG2'de yönetimin kaynak sağlama, problem çözme, pasiflik ve bilgi, beceri eksikliğine değinilmemiştir. Okul yönetiminin desteğinin önemi ($f=1$) OG2'de de vurgulanmış fakat yönlendirme eksikliği en çok vurgulanan konu olmuştur ($f=2$).

OG2'de dijital içerik kullanımında karşılaşılan sorun ve engel olarak teknolojik alt yapı eksikliği en çok vurgulanan ($f=5$) madde olmuştur.

Üçüncü odak grup görüşmesinde elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır. Üçüncü odak grup görüşmesinde katılımcılara yöneltilen “dijital içerik deyince aklınıza ne geliyor?” sorusuna verilen cevaplar birinci ve ikinci odak grup görüşmesinde vurgulananlara göre farklılıklar içermektedir. YouTube, Web2, elektronik görseller, ses kayıtları, EBA, OGM Materyal ve karekodlar hiç bir katılımcı tarafından vurgulanmamıştır. Katılımcıların en sık vurguladıkları dijital materyal, telefon ve tablet uygulamaları olmuştur ($f=2$).

OG3'te dijital materyallerin öğrenme üzerine etkisi sorulduğunda OG1 ve OG2 'de vurgulanan gerekliliği, farklı zekâ türlerine hitap etmesi, hayal gücünü geliştirmesi, aşına olmaları, hayata yakınlık, kolay erişebilirliği, pratikliği ve sürekli kullanıldığında sıkıcı olma durumu vurgulanmamıştır. En sık vurgulanan etkisi, somutlaştırarak anlamayı kolaylaştırdığı olmuştur ($f=6$), bir diğeri ise öğrencilerin dikkatini çekip heveslendirmesidir ($f=5$).

Üçüncü odak grup görüşmesinde dijital içerik kullanımı için gerekli alt yapı sorulduğunda en çok akıllı tahtalar vurgulanmıştır ($f=2$), ancak alt yapı eksiklikleri de yine en sık vurgulanan maddedir ($f=2$). Bu kapsamda OG3 K3 kodlu katılımcı okullarında her sınıfta akıllı tahta bulunmadığını, OG3 K2 kodlu katılımcı ise okullarında internet alt yapısı olmadığından akıllı tahtalarda internet bağlantısının olmadığını söylemiştir.

Tablo 5. Üçüncü Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	f
Kavramsal Bilgi Dijital içerik nedir?	EBA						0
	Videolar ve 3d videolar	*					1
	Web 2.0 araçları						0
	Ses kayıtları						0
	YouTube						0
	Elektronik ortamdaki görseller (resim, fotoğraf...)						0
	Akıllı tahta		*				1
	Z kitaplar-Etkileşimli kitaplar	*					1
	Telefon/tablet/akıllı tahta uygulamaları				*	*	2
	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Materyal Platformu						0
	Karekodlar						0
Dijital içeriğin öğrenci öğrenmesi üzerinde etkisi	Dikkat çekip heveslendirmekte ve heyecanlandırmakta	*	**			**	5
	Somutlaştırarak anlamayı kolaylaştırmakta	*			**	***	6
	Hatırlamayı kolaylaştırmakta						0
	Öğrenmeyi desteklemekte ve etkilemekte					*	1
	Öğrenme için gerekli						0
	Farklı zekâ türlerine hitap etmekte						0
	Hayal gücünü geliştirmekte						0
	Aşinalık						0
	Hayata yakınlık						0
	Kolay erişilebilirlik						0
	Zaman kazandırıcı, pratiklik ve hızlilik						0
	Sürekli kullanıldığında sıkıcı, olumsuz etkileri olabilir						0
Dijital İçerik için alt yapı	Akıllı tahta	*	*				2
	Bilişim sınıfı, bilgisayar odası, robotik kodlama sınıfı						0
	Fotokopi makinesi						0
	Bilgisayar						0
	İnternet						0
	Altyapıdaki eksiklikler	*		*			2
	FATİH Projesi		*				1
Yönetimsel Girişimler	Destekleyicilik		*	*		*	3
	Yönlendirme eksikliği		*		*		2
	Kaynak sağlayıcı						0
	Problem çözücülük						0
	Pasiflik		*	*			2
	Bilgi ve beceri eksikliği						0
	Teknik destek yetersizliği						0
	Farkındalık eksikliği						0
	Öğretmenin kendi çabası			*			1
	Denetimsizlik		*		*		2
Engel ve Sorun	Teknolojik alt yapı eksikliği		*	*			2
	Bilinçsizlik						0
	Kalabalık sınıflar						0

Bilişim sınıfı, bilgisayar odası, robotik kodlama sınıfı, fotokopi makinesi ve bilgisayar hiçbir katılımcı tarafından vurgulanmamıştır. Okulda dijital içeriğin kullanımında okul yönetiminin faaliyetlerine ilişkin katılımcılar OG₁ ve OG₂'den farklı olarak kaynak sağlayıcılık, problem çözücülük, bilgi ve beceri eksikliği, farkındalık eksikliği ve teknik destek yetersizliğini

vurgulamamışlardır. Destekleyicilik en çok vurgulanan madde olmuştur ($f=3$). Yönetimden gelen desteğin yalnızca teknik destek olduğunu vurgulayan OG₃ K₂ kodlu katılımcı “tahta çalışmıyor dediğimde bilişim öğretmeni gelip bir format atar”, OG₃ K₅ kodlu katılımcı ise “Tahtanın herhangi bir yerinde bir şey varsa o zaman okul yönetimi bilgilendiriyoruz. O geliyor bakıyor işte” diyerek okul yönetiminin daha çok teknik sıkıntılarda destek sağladığını belirtmişlerdir. Denetimsizlik ($f=2$), yönlendirme eksikliği ($f=2$) en çok vurgulanan maddeler olmuştur.

Üçüncü odak grup görüşmesinde dijital içerik kullanımını engelleyen, sınırlandıran durumlar hakkında katılımcılar, teknolojik alt yapı eksikliğini ($f=2$) vurgulamış fakat bilinçsizlik ve kalabalık sınıflara değinmemişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen kodlar birleştirildiğinde Tablo 6’da gösterilen bulgulara ulaşılmıştır. En sık vurgulanan tema ($f=49$) “dijital materyallerin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisi” temasıdır. Bu temada en sıklıkla “dikkat çekip heveslendirme” kodu ($f=11$) ile “somutlaştırarak anlamayı kolaylaştırma” kodu ($f=11$) vurgulanmıştır. Bu kodların yanı sıra “öğrenmeyi destekleme” kodu ($f=9$) da sık vurgulanan kodlardandır. Bu bulgular öğretmenlerin “dijital materyallerin öğrenci öğrenmesini olumlu yönde etkilediğine” ilişkin güçlü bir algıya sahip olduklarını göstermektedir.

Sık vurgulanan temalardan bir diğeri okul yönetiminin rolü temasıdır ($f=31$). Bu tema kapsamında destekleyicilik ($f=8$) ve yönlendirme eksikliği ($f=6$) en sıklıkla vurgulanan kodlardır. Öne çıkan bir başka kod ise “pasiflik” kodudur. Öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine göre dijital materyallerin kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin rolünün tam karşılanmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde sık vurgulanan diğer tema ($f=26$), “dijital içerik için alt yapı” dır. Bu temada en sık “akıllı tahta” kodu ($f=10$) ile “altyapıdaki eksiklikler” kodu ($f=6$) vurgulanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda okullarda dijital içerik için çoğunlukla akıllı tahtaların kullanıldığı fakat “internet sorunları, akıllı tahtaların arızalanması, her sınıfta akıllı tahtanın olmaması” gibi altyapıdaki eksikliklerin dijital materyallerin kullanımında zorluklara yol açtığı söylenebilir.

Tablo 6. Odak Grup Görüşmesinden Elde Edilen Bulguların Birleştirilmiş Hali

Tema	Kod	f
Kavramsal Bilgi Dijital içerik nedir?	EBA	3
	Videolar ve 3d videolar	5
	Web 2.0 araçları	1
	Ses kayıtları	2
	YouTube	1
	Elektronik ortamdaki görseller (resim, fotoğraf...)	1
	Akıllı tahta	2
	Z kitaplar-Etkileşimli kitaplar	2
	Telefon/tablet/akıllı tahta uygulamaları	5
	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Materyal Platformu	1
	Karekodlar	1
Toplam		24
Dijital içeriğin öğrenci öğrenmesi üzerinde etkisi	Dikkat çekip heveslendirmekte ve heyecanlandırmakta	11
	Somutlaştırarak anlamayı kolaylaştırmakta	11
	Hatırlamayı kolaylaştırmakta	3
	Öğrenmeyi desteklemekte ve etkilemekte	9
	Öğrenme için gerekli	1
	Farklı zekâ türlerine hitap etmekte	2
	Hayal gücünü geliştirmekte	2
	Aşinalık	2
	Hayata yakınlık	2
	Kolay erişilebilirlik	1
	Zaman kazandırıcı, pratiklik ve hızlilik	3
	Sürekli kullanıldığında sıkıcı, olumsuz etkileri olabilir	2
Toplam		49
Dijital içerik için alt yapı	Akıllı tahta	10
	Bilişim sınıfı, bilgisayar odası, robotik kodlama sınıfı	3
	Fotokopi makinesi	1
	Bilgisayar	1
	İnternet	1
	Altyapıdaki eksiklikler	9
	FATİH Projesi	1
Toplam		26
Yönetimsel Girişimler	Destekleyicilik	8
	Yönlendirme eksikliği	6
	Kaynak sağlayıcı	1
	Problem çözücülük	1
	Pasiflik	5
	Bilgi ve beceri eksikliği	4
	Teknik destek yetersizliği	1
	Farkındalık eksikliği	1
	Öğretmenin kendi çabası	2
	Denetimsizlik	2
Toplam		31
Engel ve Sorun	Teknolojik alt yapı eksikliği	10
	Bilinçsizlik	2
	Kalabalık sınıflar	1
Toplam		13
Genel Toplam		143

Odak grup görüşmelerinde vurgulanan bir diğer tema ise ($f=24$) “dijital içerik” temasıdır. Dijital içerik için en sık vurgulanan kodlar ise “telefon/tablet/akıllı tahta uygulamaları” ($f=5$) ve “videolar” dır ($f=5$). Diğer sık vurgulanan kod ise “EBA” dır ($f=3$). Bu bulgular öğretmenlerin dijital içerik olarak en çok uygulamaları ve videoları kullandıklarını göstermektedir. Katılımcıların “dijital içerik” ifadesinden telefon, akıllı tahta gibi araçları algılamaları kavramsal açıdan “dijital” kavramını tam özümseyemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin “dijital içerik”, “dijital materyal” gibi ifadeleri daha doğru kavradıkları değerlendirilebilir.

Odak grup görüşmelerinde “dijital materyaller için engel ve sorunlar” teması için öğretmenlerin en sık vurguladığı ($f=10$) “teknolojik alt yapı eksikliği” kodudur. Bu bulgular öğretmenlerin dijital materyaller için en önemli sorun olarak “teknolojik alt yapı eksikliğini” gördüklerini ve uygulamada alt yapı eksikliğinin sorunlara yol açtığını göstermektedir.

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin açıklamaları içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda okul yöneticilerinin yöneltilen sorulara verdikleri yanıtların özeti bulgu olarak sunulmaktadır. İlk soru “Dijital materyal ifadesinden ne anlıyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?” sorusuydu. Bu soruya verilen yanıtlar “Basılı kağıt dışında İnternet ortamındaki öğrenmeyi daha etkili hale getiren materyaller (e-kitap, e-dergi, sosyal medya, EBA...)” şeklinde özetlenmiştir. Bu konuyla ilgili Y1 kodlu katılımcı “Bir dersin kazanımlarını kavratmak için basılı kağıt ortamı dışında üretilen her türlü ders videosu, konu anlatımı, kazanım testleri vb. Bakanlığımızın öğretmen ve öğrenciler için kullanıma sunduğu EBA platformunu örnek olarak verebiliriz” şeklinde dijital içeriğin tanımını yapmış ve örnek vermiştir. Öğretmen algısıyla yönetici algısı arasında bir fark dikkati çekmektedir. Öğretmenler dijital içerikten ağırlıkla “videolar, telefon, tablet ve akıllı tahta uygulamalarını” anlarken okul yöneticileri basılı ortam dışındaki internet ortamındaki her türlü materyali dijital materyal olarak algılamaktadır.

Okul yöneticilerine “size göre dijital materyallerin öğrenci öğrenmesi üzerinde nasıl bir etkisi vardır” sorusu yöneltmiştir. Bu soruya verilen yanıtlarında okul yöneticilerinin tamamı olumlu etkisi olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir. Okul yöneticileri, dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini çekerek onların öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini düşünmektedirler. Y1 kodlu katılımcı dijital materyallerin öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisini “Görsel ve işitsel zekâyâ hitap ettiği için öğrenmeyi olumlu etkileyecektir” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerle bu konuda hemfikir oldukları gözlemlenmektedir. Öğretmenler ve okul yöneticileri dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini çekerek öğrenmelerini desteklediğini algılamaktadırlar.

Okul yöneticilerine “okulunuzda dijital materyal kullanımı için gerekli alt yapı mevcut mudur?” sorusu yöneltildiğinde okul yöneticileri akıllı tahtaları belirtmişler fakat internet bağlantısının sorunlu olduğunu bu nedenle tam etkili şekilde kullanılamadığını vurgulamışlardır. Bu konuda Y2 kodlu katılımcı “ Okulumuzda akıllı tahtalar mevcut fakat internet ağı olmadığı için alt yapı uygun diyemiyoruz” şeklinde okulunda akıllı tahtaların olduğunu fakat internet ağı olmadığı için akıllı tahtaların kullanımının kısıtlı olduğuna değinmiştir. Bu açıdan okul yöneticileriyle öğretmenlerin aynı görüşte oldukları gözlemlenmektedir. Öğretmenler de alt yapı için akıllı tahtaları belirtmiş ayrıca internet bağlantı sorunu gibi eksiklikleri açıklamışlardır.

Okul yöneticilerine “okulunuzda dijital kültürün yerleşmesi” için ne yapıyorsunuz sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar dikkate alındığında okul yöneticilerinin "dijital kültür" kavramını tam anlamadıkları; dijital kültür ifadesinden ya internet alt yapısını ya da MEB tarafından destekli dijital platformların teşvik edilmesinin anlaşıldığı çıkarımı yapılmaktadır. Y3 kodlu katılımcı okulda dijital kültürün yerleşmesi için yaptıklarını “Okulun sosyal medya platformunda, sohbet grubunda genel müdürlüğümüzün hazırlatmış olduğu kazanımlara yönelik dijital içerikler paylaşılmaktadır” şeklinde deneyimini ifade etmiştir.

Okul yöneticilerine “Dijital materyal kullanımına ilişkin sorunlar neler?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik olarak yöneticilerin çoğunluğu dijital içeriklerin eğitsel amaçlar dışında kullanımından rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan üçü ise alt yapı eksikliğini (internet bağlantı sorunu, cihazların bozulması gibi) belirtmişlerdir. Bu konuda Y1 kodlu katılımcı “ Kontrolsüz kullanım, bilinçsiz kullanım. Okuldaki akıllı tahtaların yetersiz kalması” şeklinde kullanıma ilişkin sorunları sıralamıştır. Bu soru ile ilgili öğretmenlerin yanıtları dikkate alındığında teknolojik cihaz eksikliği, internet bağlantı sorunu ve okul yöneticilerinin duyarsızlığını vurgulamışlardır. Yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleri arasında tam bir uyumun olmadığı söylenebilir. Özellikle dijital materyal kullanımında sınıflarda kontrolün öğretmenlerde olduğu, akıllı tahtaların açılması ve kullanımında öğretmenin doğrudan sorumlu kılındığı dikkate alındığında okul yöneticilerinin “eğitsel amaçlar dışında akıllı tahta kullanımı” iddiasının doğru olmayabileceği değerlendirilmektedir. “Dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini ve öğrenmesini geliştirecek şekilde kullanımı için okulunuzda neler yapıyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar ağırlıkla öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılama, akıllı tahtalarla ilgili sorunları çözmeye çalışma ve internet bağlantısını sağlamaya odaklanmaktadır.

1.2. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dijital materyallerin kullanımı hakkındaki görüşleri nelerdir?

Bu alt probleme cevap verebilmek için nicel verilerden elde edilen bulgulardan yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizinin başlangıcında maddelerin güvenilirliği incelenmiştir. Madde güvenilirliklerine ilişkin Tablo 7 incelendiğinde her bir maddenin veri toplama aracının geneline anlamlı katkıda bulunduğu görülmektedir. Maddelerin genelinde Cronbach's Alpha katsayısı (iç güvenilirlik katsayısı) .96'dır. Bu sonuç veri toplama aracının güvenilirliğine işaret etmektedir. Ayrıca madde-toplam madde korelasyon değerleri de .30'un üzerindedir. Bulgular, maddeler kullanılarak ileri istatistiklerin yapılabilceğini göstermektedir.

Tablo 7. Veri Toplama Aracındaki Maddelerin Güvenirlik İstatistikleri

Maddeler (Dijital Materyal-DM)	Madde silindiğinde güvenirlik	Düzeltilmiş madde-toplam madde r	Madde silindiğinde α
M1. DM'in Öğrenci İlgisine Etkisi	71.31	.527	.956
M2. Video ve Ses Kayıtlarının İngilizce öğretimine Etkisi	71.03	.510	.956
M3. DM'in Öğrencilerin Derse Katılmasına Etkisi	71.15	.631	.956
M4. DM'in Ödevleri İstekli Yapmalarına Etkisi	71.68	.626	.955
M5. DM'in Etkili Öğrenmeye Etkisi	71.16	.449	.957
M6. DM'in Konuşma Motivasyonuna Etkisi	71.52	.617	.956
M7. Etkileşimli Sınavların Öğrenmeyi Desteklemeye Etkisi	71.32	.471	.957
M8. Ses Kayıtları ve Videoların Öğrenmeyi Desteklemesi	71.13	.490	.957
M9. DM'in Sınav Başarısına Etkisi	71.63	.659	.955
M10. Online Ödevlerin İstekli Ödev Yapmaya Etkisi	71.67	.562	.956
M11. DM'in Düzenli Ödev Yapmalarına Etkisi	71.77	.634	.955
M12. DM'in İngilizce Öğrenmelerine Etkisi	71.31	.637	.955
Y1. Okul Yönetiminin DM hakkında Öğretmenleri bilgilendirme	72.38	.761	.954
Y2. Okul Yönetiminin DM İçin Kılavuzluk Etmesi	72.47	.783	.954
Y3. Okul Yönetiminin DM İçin Öncülük Yapması	72.56	.767	.954
Y4. Okul Yönetiminin DM İçin İhtiyacı Tespit Etmesi	72.48	.763	.954
Y5. Okul Yönetiminin DM İçin Araç-Gereç Temini	72.16	.781	.954
Y6. Okul Yönetiminin DM İçin Sorunları Tespit Etmesi	72.36	.779	.954
Y7. Okul Yönetiminin DM Sorunlarını Çözmesi	72.05	.693	.955
Y8. Okul Yönetiminin Teşvik Etmesi (Özendirmesi)	72.31	.793	.954
Y9. Okul yönetiminin derslerde DM kullanımıyla ilgili bilgi alıp, etkili yolları denemesi	72.48	.787	.954
Y10. Okul Yönetiminin Öğretmenlerle İşbirliği	72.46	.814	.953
Y11. Okul Yönetiminin Okul Çapında Bilgilendirmesi	72.64	.799	.954
Y12. Okul Yönetiminin Yenilikleri Tanıtması	72.58	.793	.954

Nicel veri analizinde maddelerin normal dağılımı tek değişkenli normal dağılım istatistikleri bakımından incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınarak parametrik testlerin yapılıp yapılamayacağı değerlendirilmiştir.

Dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini çekmekte kullanılmasına yönelik maddelerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 8’de verilmektedir. Tabloya göre katılımcılar, dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini “çok” ($\bar{x}$ =3.64, SS=.86) düzeyinde çektiğini algılamaktadırlar. Standart sapma değeri dikkate alındığında katılımcıların birbirlerine yakın görüşte oldukları söylenebilir.

Tablo 8. Dijital Materyallerin Öğrencilerin İlgisi ve Öğrenmesi Üzerinde Etkisi Maddelerinin Tanımlayıcı İstatistikleri

Maddeler	N	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık (Sh=.228)	Basıklık (Sh=.453)
M1. DM’in Öğrenci İlgisine Etkisi	112	1,00	5,00	3,71	0,96	-,753	,651
M2. Video ve Ses Kayıtlarının İngilizce Öğretimine Etkisi	112	1,00	5,00	4,00	0,82	-,708	,811
M3. DM’in Öğrencilerin Derse Katılmasına Etkisi	112	2,00	5,00	3,88	0,78	-,232	-,430
M4. DM’in Ödevleri İstekli Yapmalarına Etkisi	112	1,00	5,00	3,35	0,97	-,446	-,530
M5. DM’in Etkili Öğrenmeye Etkisi	112	1,00	5,00	3,87	0,78	-,583	,932
M6. DM’in Konuşma Motivasyonuna Etkisi	112	1,00	5,00	3,51	0,92	-,556	,175
M7. Etkileşimli Sınavların Öğrenmeyi Desteklemeye Etkisi.	112	2,00	5,00	3,71	0,81	-,434	-,157
M8. Ses Kayıtları ve Videoların Öğrenmeyi Desteklemesi	112	2,00	5,00	3,90	0,71	-,780	1,181
M9. DM’in Sınav Başarısına Etkisi	112	1,00	5,00	3,40	0,90	-,274	-,172
M10. Online Ödevlerin İstekli Ödev Yapmaya Etkisi	112	1,00	5,00	3,36	1,01	-,291	-,453
M11. DM’in Düzenli Ödev Yapmalarına Etkisi	112	1,00	5,00	3,26	0,90	-,310	-,247
M12. DM’in İngilizce Öğrenmelerine Etkisi	112	2,00	5,00	3,71	0,79	-,683	,228

Maddeler arasında ortalama değeri en yüksek olan M2 “video ve ses kayıtlarının İngilizce öğretimine etkisi” ($\bar{x}$ =4.00, SS=.82) maddesidir. Ortalama değeri yüksek olan diğer maddeler ise, M8 “ses kayıtları ve videoların öğrenmeyi desteklemesi” ($\bar{x}$ =3.90, SS=.71), M3 “DM’in öğrencilerin derse katılmasına etkisi” ($\bar{x}$ =3.88, SS=.78), ve M5 “DM’in etkili öğrenmeye etkisi” ($\bar{x}$ =3.87, SS=.78) maddeleridir. Bu bulgular doğrultusunda, dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini çektiği, öğrencilerin etkili öğrenmesine katkıda bulunduğu, öğrencilerin derse katılımını arttırdığı ve İngilizce öğretimine olumlu katkısının olduğu söylenebilir.

Maddeler arasında ortalama değeri en düşük olan M11 “DM’in düzenli ödev yapmalarına etkisi”

($\bar{x}$ =3.26, SS=.90) ve M4 “DM’in ödevleri istekli yapmalarına etkisi” ($\bar{x}$ =3.35, SS=.97) maddeleridir. Bu bulgular doğrultusunda katılımcılar, dijital materyallerin öğrencilerin ödevlerini istekli ve düzenli yapma konusunda etkisinin orta düzeyde olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 9, okul yöneticilerinin dijital materyallerin kullanılmasına yönelik performansını betimleyen istatistikleri içermektedir. Tabloya göre katılımcılar dijital materyallerin okulda kullanılmasına yönelik okul yöneticilerinin performanslarını, görüş farklılığı ile birlikte, “orta” ($\bar{x}$ =2.61, SS=1.20) düzeyde algılamaktadırlar.

Tablo 9. Dijital Materyallerin Okulda Kullanılmasına Yönelik Okul Yöneticilerinin Performansı

Maddeler	N	Min.	Maks.	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık (Sh=.228)	Basıklık (Sh=.453)
Y1. Okul Yönetiminin DM Hakkında Öğretmenleri Bilgilendirmesi	112	1.00	5.00	2.64	1.16	.419	-.606
Y2. Okul Yönetiminin DM İçin Kılavuzluk Etmesi	112	1.00	5.00	2.55	1.22	.372	-.841
Y3. Okul Yönetiminin DM İçin Öncülük Yapması	112	1.00	5.00	2.46	1.17	.500	-.561
Y4. Okul Yönetiminin DM İçin İhtiyacı Tespit Etmesi	112	1.00	5.00	2.54	1.24	.405	-.802
Y5. Okul Yönetiminin DM İçin Araç-Gereç Temini	112	1.00	5.00	2.87	1.18	.298	-.795
Y6. Okul Yönetiminin DM İçin Sorunları Tespit Etmesi	112	1.00	5.00	2.67	1.23	.334	-.798
Y7. Okul Yönetiminin DM Sorunlarını Çözmesi	112	1.00	5.00	2.97	1.15	.089	-.782
Y8. Okul Yönetiminin Teşvik Etmesi (Özendirmesi)	112	1.00	5.00	2.71	1.30	.151	-1.183
Y9. Okul Yönetiminin Kullanımı Hakkında Bilgi Alıp, Etkili Yolları Denemesi	112	1.00	5.00	2.54	1.18	.256	-.974
Y10. Okul Yönetiminin Öğretmenlerle İşbirliği	112	1.00	5.00	2.57	1.22	.270	-.944
Y11. Okul Yönetiminin Okul Çapında Bilgilendirmesi	112	1.00	5.00	2.38	1.18	.451	-.884
Y12. Okul Yönetiminin Yenilikleri Tanıtması	112	1.00	5.00	2.45	1.22	.443	-.897

Maddeler arasında ortalama değeri en yüksek olan Y7 “Okul Yönetiminin DM Sorunlarını Çözmesi” ($\bar{x}$ =2.97, SS=1.15) maddesidir. Ortalama değeri yüksek olan diğer madde ise, Y5 “okul yönetiminin DM için araç-gereç temini” ($\bar{x}$ =2.87, SS=1.18) maddesidir. Bu bulgular doğrultusunda, yöneticilerin dijital materyal kullanımı konusunda sorunla karşılaştığında çözebilme ve araç- gereç teminini orta düzeyde yaptıkları söylenebilir.

Maddeler arasında ortalama değeri en düşük olan Y11 “okul yönetiminin okul çapında bilgilendirmesi” ($\bar{x}$ =2.38, SS=1.18) maddesidir. Maddeler arasında ortalama değeri en düşük

olan diğer maddeler ise, Y12 “okul yönetiminin yenilikleri tanıtması” ($\bar{x}$ =2.45, SS=1.22) ve Y3 “okul yönetiminin DM için öncülük yapması” ($\bar{x}$ =2.46, SS=1.17) maddeleridir. Bu bulgular doğrultusunda katılımcılar, dijital materyallerin okulda kullanılmasına yönelik olarak yöneticilerin okul çapında bilgilendirme yapma, yenilikleri tanıtma ve öncülük yapma konusunda yönlendirme eksiklikleri olduğunu düşünmektedirler.

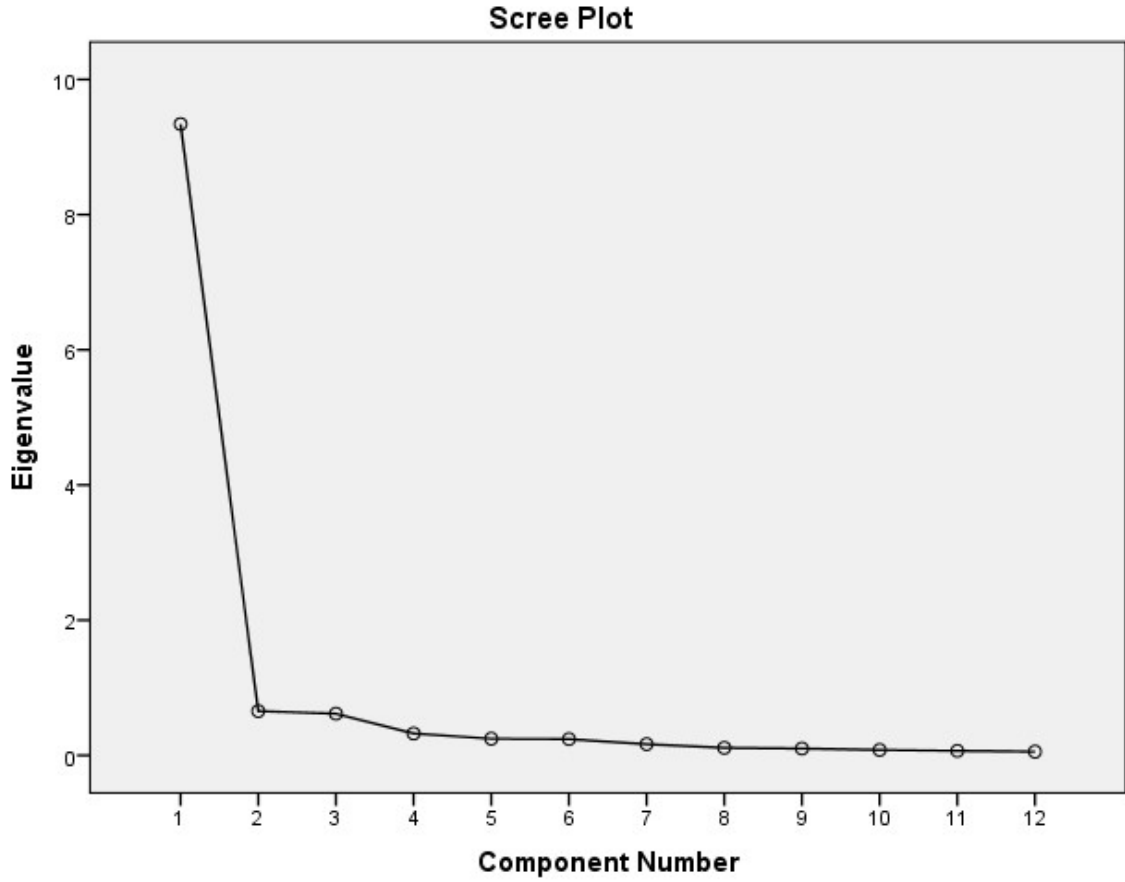
Veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Tablo 10 “Dijital materyal kullanımı” ile ilgili değişkenlere uygulanan AFA sonuçlarını göstermektedir. $KMO = .917$ ve *Bartlett Küresellik Testi* ($p=.000$) anlamlı olup yaklaşık Chi-Square (χ^2)=1065.4 ile serbestiyet derecesi (sd)=66 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar veriler üzerinde AFA yapılabileceği anlamına gelmektedir. Faktör analizine 12 madde alınmış olup iki faktörlü yapının toplam varyansın % 73’ünü açıkladığı görülmüştür. İlk faktör %36.4’ünü; diğeri ise %36.2’sini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yükleri ise |.31| ile |.91| arasında değişmektedir. İki faktörlü yapı, içeriklerine göre (1) öğretim süreci ve (2) öğrenci ilgisi ve öğrenmesine etkisi olarak adlandırılmıştır.

Tablo 10. Dijital Materyallerin Kullanımına İlişkin Maddelere Uygulanan AFA Sonuçları

Faktör Boyutları ve İçerikleri		Bileşenlerin Faktör Yükleri	
		1	2
Öğretim Süreci	M8.SesKayıtlarının öğrenmeyi desteklemesi	.848	
	M2.VideoSesKaydının öğretime etkisi	.832	
	M5.Dijital materyallerin etkili öğrenmeye katkısı	.767	.306
	M3. Derse katılıma etkisi	.737	.426
	M1.Öğrenci ilgisine etkisi	.713	.356
	M7.Etkileşimli sınavların öğrenmeye etkisi	.589	.441
İlgi ve öğrenme	M11. Düzenli ödev yapmaya etkisi		.907
	M10. Online ödevlerin yapılması üzerindeki etkisi		.871
	M9. Sınav başarısına etkisi	.406	.795
	M4. Ödevleri istekli yapmalarına etkisi	.365	.758
	M12. İngilizce öğrenmelerine etkisi	.551	.661
	M6. Konuşma motivasyonuna etkisi	.508	.646

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. a. Rotation converged in 3 iterations.

“Yönetmel girişimler” ile ilgili toplam 12 madde AFA ile yapı analizine tabi tutulmuştur. AFA sonuçlarına göre $KMO = .931$ ve *Bartlett Küresellik Testi* ($p=.000$) anlamlı olup yaklaşık Chi-Square (χ^2)=1811.6 ile serbestiyet derecesi (sd)=66 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizi uygulanan 12 madde tek faktörlü bir yapı üretmiştir. Şekil 3 ile gösterilen zıplama eğrisi (Scree Plot) tek faktörlü yapıyı desteklemektedir. Bu tek faktör, toplam varyansın % 77.8’ini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yükleri ise |.812| ile |.924| arasında değişmektedir. Bu kapsamda elde edilen faktör “yönetmel girişim” şeklinde adlandırılmıştır.



Şekil 3. Dijital Materyal Kullanımında Yönetsel Girişime İlişkin Maddelerin Zıplama Eğrisi

AFA sonucunda elde edilen faktör yapıları “öğretim süreci”, “öğrenci ilgisi ve öğrenmesine etkisi” ve “yönetsel girişim” adları ile indeks puanlara dönüştürülmüştür. Bu puanların katılımcıların kişisel özellikleri ve çalıştıkları okulun özelliklerine göre anlamlı ölçüde değişip değişmediği incelenmiştir. Bu çerçevede t testi ve ANOVA testleri gerçekleştirilmiştir. Tablo 11 varyans analizlerinin gerçekleştirildiği değişkenlere ait bilgileri içermektedir.

Tablo 11. Dijital Materyallerin Kullanılması, Öğrenci Performansı ve Yönetici Performansının Bağlamsal Duyarlıklarının Analizine Giren Değişkenler

	Kategorik Değişkenler	Kategori Sayısı	Öğretim Süreci	Sürekli Değişkenler	Yönetsel Girişim
	Bağlamsal Değişkenler			İlgi ve Öğrenme Etkisi	
Kişisel	Cinsiyet	2	t testi	t testi	t testi
	Görev	2	t testi	t testi	t testi
	Eğitim Düzeyi	2	t testi	t testi	t testi
	Kıdem	4	ANOVA	ANOVA	ANOVA
Kurumsal	Okulun yerleşim yeri	3	ANOVA	ANOVA	ANOVA
	Okulun kademesi	3	ANOVA	ANOVA	ANOVA
	Okulun büyüklüğü	3	ANOVA	ANOVA	ANOVA

Tablo 12, dijital materyallerin öğretim sürecinde kullanılması algı puanları üzerinde kişisel ve kurumsal değişkenlerin anlamlı bir farka yol açıp açmadığına ilişkin t testi ve ANOVA analizi sonuçlarını göstermektedir.

Cinsiyet

Öğretim sürecinde dijital materyallerin kullanımına ilişkin algının cinsiyete göre değişip değişmediği t testiyle incelenmiştir. Kadın eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=3.80$, $SS=.56$) erkek meslektaşlarına göre daha olumsuz ($\bar{x}=3.88$, $SS=.74$) olmasına karşın fark anlamlı değildir. Tablo 12'deki cinsiyet değişkenine ait t testi bulguları, cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farka yol açmadığı [$t_{(110)} = -.672$, $p>.05$] dolayısıyla dijital materyallerin öğretim sürecinde kullanımı hakkında kadın ve erkek eğitimcilerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Görev

Öğretim sürecinde dijital materyallerin kullanımı hakkında görev değişkenine göre bir farklılık olup olmadığı t testiyle analiz edilmiştir. Yöneticilerin algısı ($\bar{x}=3.75$, $SS=.79$) öğretmenlere ($\bar{x}=3.88$, $SS=.60$) göre daha düşük olmasına karşın fark anlamlı değildir. Görev değişkenine ilişkin t testi bulgularına göre [$t_{(110)} = -.984$, $p>.05$], dijital materyallerin öğretim sürecinde kullanımı hakkında öğretmenlerin ve yöneticilerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Eğitim düzeyi

Öğretim sürecinde dijital materyallerin kullanımı hakkında eğitim düzeyi değişkenine göre bir farklılık olup olmadığı t testiyle analiz edilmiş, eğitim düzeyi lisans olan eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=3.83$, $SS=.63$) ve eğitim düzeyi lisansüstü olan eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=3.86$, $SS=.73$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Eğitim düzeyi değişkeninin t testi bulgularına göre [$t_{(110)} = -.213$, $p>.05$], dijital materyallerin öğretim sürecinde kullanımı hakkında lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan eğitimcilerin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Kıdem

Dijital materyallerin öğretim sürecinde kullanılmasına ilişkin algının eğitimcilerin mesleki kıdemine göre anlamlı şekilde değişip değişmediği tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. En olumlu algıya 6-10 yıl deneyime sahip eğitimciler ($\bar{x}=3.94$, $SS=.58$) sahip iken en düşük algıya 1-5 yıllık eğitimciler sahiptir ($\bar{x}=3.54$, $SS=.42$). ANOVA testi [$F_{(3-108)} = .758$, $p >.05$], eğitimcilerin dijital materyal kullanımına ilişkin algılarının onların mesleki deneyimine göre

anlamli şekilde değişmediğini göstermiştir.

Okulun yerleşim yeri

Dijital materyallerin ğretim sürecinde kullanılmasına ilişkin algının eğitimcilerin okul yerleşim yerine göre anlamli şekilde değişip değişmediği tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. En olumlu algıya ilçede çalışan eğitimciler sahiptir ($\bar{x}$ =3.99, SS=.55). En düşük algıya ise köyde çalışan eğitimciler sahiptir ($\bar{x}$ =3.72, SS=.63). ANOVA testi [$F_{(2-109)} = .877$, $p > .05$], eğitimcilerin dijital materyal kullanımına ilişkin algılarının görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre anlamli şekilde değişmediğini göstermiştir.

Okulun kademesi

Okul kademesi değişkeninin dijital materyallerin ğretim sürecinde kullanılmasına ilişkin algının anlamli şekilde değişip değişmediği tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. En olumlu algıya ortaokulda çalışan eğitimciler sahipken ($\bar{x}$ =3.95, SS=.68), en düşük algıya lisede çalışan eğitimciler sahiptir ($\bar{x}$ =3.77, SS=.61). ANOVA testi [$F_{(2-109)} = .862$, $p > .05$] sonuçlarına göre, eğitimcilerin dijital materyal kullanımına ilişkin algıları görev yapmakta oldukları okul kademesine göre anlamli şekilde değişiklik göstermemektedir.

Tablo 12. Dijital Materyallerin ğretim Sürecinde Kullanımı Algısı zerinde Bağlamsal Değişkenlerin Etkisi

Değişken		n	$\bar{x}$	SS	Levene's Test	t	sd	p	Ortalamalar arası fark ve etki büyüklüğü		
Cinsiyet	1: Kadın	51	3.80	.56	Eşit	-.672	110	.503	-.085		Etkisiz
	2: Erkek	61	3.88	.74	Eşit değil	-.689	109	.492			
Görev	1: Öğretmen	78	3.88	.60	Eşit	.984	110	.327	.134		Etkisiz
	2: Yönetmen	34	3.75	.79	Eşit değil	.886	50	.380			
Eğitim Düzeyi	1: Lisans	70	3.83	.63	Eşit	-.213	110	.832	-.027		Etkisiz
	2: Lisansüstü	42	3.86	.73	Eşit değil	-.204	76	.839			
Değişken		n	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalama	F	p	Fark ve Etki
Kıdem	1: 1-5 yıl	7	3.54	.42	Gruplararası	1.015	3	.338	.758	.520	Etkisiz
	2: 6-10 yıl	36	3.94	.58	Gruplarıçi	48.168	108	.446			
	3: 11-15 yıl	38	3.82	.66	Toplam	49.182	111				
	4: 20 yıl +	31	3.81	.80							
Okul Yerleşim	1: Köy	14	3.72	.63	Gruplararası	.779	2	.390	.877	.419	Etkisiz
	2: İlçe	24	3.99	.55	Gruplarıçi	48.403	109	.444			
	3: Şehir	74	3.81	.71	Toplam	49.182	111				
Okul Kademe	1: İlkokul	18	3.86	.81	Gruplararası	.766	2	.383	.862	.425	Etkisiz
	2: Ortaokul	35	3.95	.68	Gruplarıçi	48.416	109	.444			
	3: Lise	59	3.77	.61	Toplam	49.182	111				
Okul Büyüklük	1: 15'ten az	25	3.91	.65	Gruplararası	.127	2	.064	.142	.868	Etkisiz
	2: 16-30	18	3.82	.53	Gruplarıçi	49.055	109	.450			
	3: 30 ve +	69	3.82	.71	Toplam	49.182	111				

Okulun büyüklüğü

Dijital materyallerin öğretim sürecinde kullanılmasına ilişkin algının eğitimcilerin çalıştıkları okulun büyüklüğüne göre anlamlı şekilde değişip değişmediği tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Küçük okullarda (15'ten az) çalışan eğitimcilerin en olumlu algıya sahipken ($\bar{x}=3.91$, $SS=.65$), orta büyüklükte (16-30) ($\bar{x}=3.82$, $SS=.53$) ve büyük (30 ve üzeri) okulda ($\bar{x}=3.82$, $SS=.71$) çalışan eğitimcilerin daha düşük algıya sahip oldukları görülmektedir. ANOVA testi [$F_{(2-109)}=.142$, $p >.05$], eğitimcilerin dijital materyal kullanımına ilişkin algılarının görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre anlamlı şekilde değişmediğini göstermiştir.

Dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini çekmesi, öğrenmelerini desteklemesi ve ödevlerini yapması “öğrenci ilgisi ve öğrenmesine etkisi” ifadesiyle temsil edilmektedir. Öğrenci performansına ilişkin eğitimcilerin algıları üzerinde kişisel ve okulla ilgili bağlamsal özelliklerin anlamlı bir etkisinin olup olmadığı t testi ve ANOVA ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 13 ile gösterilmektedir.

Cinsiyet

Öğrenci ilgisi ve öğrenmesine etkisine ilişkin eğitimcilerin algıları önce cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre bir farklılık olup olmadığı t testiyle analiz edilmiştir. Kadın eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=3.24$, $SS=.77$) erkeklerle ($\bar{x}=3.59$, $SS=.78$) göre anlamlı şekilde daha düşüktür [$t_{(110)}=-2.371$, $p <.05$]. Bu farkın etki büyüklüğü Cohen's d ile hesaplanmıştır (Cohen's $d = (\text{grup2}\bar{x} - \text{grup1}\bar{x}) / \text{grup2 } SS$). Cohen's $d = 3.24 - 3.59 / .78 = 0.45$ hesaplandığından kadın eğitimcilerle erkek eğitimciler arasında dijital materyallerin öğrenci performansına yansımaları hakkında anlamlı bir görüş farklılığı olduğu söylenebilir. Çünkü 0.00-0.20: Zayıf; 0.21-0.40: Orta; 0.41 ve +: Büyük etki olarak yorumlanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 55).

Görev

Öğrenci ilgisi ve öğrenmesine etkisine ilişkin eğitimcilerin algıları görev değişkenine göre t testiyle incelenmiştir. Yöneticilerin algısı ($\bar{x}=3.58$, $SS=.81$) öğretmenlerin algısına göre ($\bar{x}=3.37$, $SS=.78$) daha yüksek olmasına karşın ortalamalar arasındaki fark anlamlı değildir [$t_{(110)}=-1.303$, $p >.05$].

Eğitim düzeyi

Eğitimcilerin öğrenci ilgisi ve öğrenmesine etkisine ilişkin algıları, eğitim düzeyi değişkenine

göre bir farklılık olup olmadığı *t* testiyle analiz edilmiştir. Lisans düzeyinde eğitim alan eğitimcilerin algısı ($\bar{x}$ =3.36, SS=.75) ile lisansüstü eğitim alan eğitimcilerin algısı ($\bar{x}$ =3.55, SS=.85) arasında anlamlı bir fark yoktur.

Kıdem

Dijital materyallerin öğrenci ilgisi ve öğrenmesine etkisine ilişkin algının eğitimcilerin mesleki kıdemine göre anlamlı şekilde değişip değişmediği tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. En olumlu algıya 6-10 yıl deneyime sahip eğitimciler ($\bar{x}$ =3.51, SS=.75) sahip iken en düşük algıya 1-5 yıllık eğitimciler sahiptir ($\bar{x}$ =3.19, SS=.77). ANOVA testi [$F_{(3-108)} = .443$, $p > .05$] bulgularına göre, eğitimcilerin dijital materyallerin öğrenci performansına ilişkin algılarının onların mesleki deneyimine göre anlamlı şekilde değişmediğini göstermiştir.

Okulun yerleşim yeri

Eğitimcilerin çalıştıkları okulun yerleşim yerinin onların dijital materyallerin öğrenci performansına ilişkin algılarında anlamlı şekilde değişikliğe yol açıp açmadığı tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. En olumlu algıya ilçede çalışan eğitimciler sahiptir ($\bar{x}$ =3.73, SS=.66). En düşük algıya ise köyde çalışan eğitimciler sahiptir ($\bar{x}$ =3.27, SS=.79). ANOVA testi [$F_{(2-109)} = 2.297$, $p > .05$], eğitimcilerin dijital materyallerin öğrenci performansına ilişkin algılarının görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre anlamlı şekilde değişmediğini göstermiştir.

Okulun kademesi

Okul kademesi değişkeninin dijital materyallerin öğrenci ilgisi ve öğrenmesine etkisine ilişkin algının anlamlı şekilde değişip değişmediği tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. En olumlu algıya ortaokulda çalışan eğitimciler sahipken ($\bar{x}$ =3.59, SS=.75), en düşük algıya lisede çalışan eğitimciler sahiptir ($\bar{x}$ =3.29, SS=.79). ANOVA testi [$F_{(2-109)} = 2.014$, $p > .05$] sonuçlarına göre, eğitimcilerin dijital materyal kullanımında öğrenci performansına ilişkin algıları görev yapmakta oldukları okul kademesine göre anlamlı şekilde değişiklik göstermemektedir.

Okulun büyüklüğü

Dijital materyallerin öğrenci ilgisi ve öğrenmesine etkisine ilişkin algının eğitimcilerin çalıştıkları okulun büyüklüğüne göre anlamlı şekilde değişip değişmediği tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Orta büyüklükte okullarda (16-30) çalışan eğitimciler en olumlu algıya sahiptir ($\bar{x}$ =3.61, SS=.64). En düşük algıya ise büyük (30 ve üzeri) okulda çalışan eğitimciler sahiptir ($\bar{x}$ =3.34, SS=.81). ANOVA testi [$F_{(2-109)} = 1.224$, $p > .05$], eğitimcilerin dijital materyal

kullanımında öğrenci performansına ilişkin algılarının görev yaptıkları okulun büyüklüğüne göre anlamlı şekilde değişmediğini göstermiştir.

Tablo 13. Öğrenci İlgisi ve Öğrenmesine Etkisi Algısı Üzerinde Bağlamsal Değişkenlerin Etkisi

Değişken	n	$\bar{x}$	SS	Levene's Test	t	sd	p	Ortalamalar arası fark ve etki büyüklüğü		
Cinsiyet	1: Kadın	51	3.24	.77 Eşit	-2.371	110	.02	-.348		Anlamlı fark
	2: Erkek	61	3.59	.78 Eşit değil	-2.373	107	.02			
Görev	1: Öğretmen	78	3.37	.78 Eşit	-1.303	110	.195	-.211		Etkisiz
	2: Yönetici	34	3.58	.81 Eşit değil	-1.284	61	.204			
Eğitim Düzeyi	1: Lisans	70	3.36	.75 Eşit	-1.207	110	.230	-.185		Etkisiz
	2: Lisansüstü	42	3.55	.85 Eşit değil	-1.167	78	.247			
Değişken	n	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalama	F	p	Fark ve Etki
Kıdem	1: 1-5 yıl	7	3.19	.77 Gruplararası	.843	3	.281	.443	.723	Etkisiz
	2: 6-10 yıl	36	3.51	.75 Grupları içi	68.466	108	.634			
	3: 11-15 yıl	38	3.37	.83 Toplam	69.309	111				
	4: 20 yıl +	31	3.47	.81						
Okul Yerleşim	1: Köy	14	3.27	.79 Gruplararası	2.803	2	1.402	2.297	.105	Etkisiz
	2: İlçe	24	3.73	.66 Grupları içi	66.505	109	.610			
	3: Şehir	74	3.36	.82 Toplam	69.309	111	1.235			
Okul Kademe	1: İlkokul	18	3.57	.82 Gruplararası	2.470	2	1.235	2.014	.138	Etkisiz
	2: Ortaokul	35	3.59	.75 Grupları içi	66.839	109	.613			
	3: Lise	59	3.29	.79 Toplam	69.309	111				
Okul Büyüklük	1: 15'ten az	25	3.55	.81 Gruplararası	1.522	2	.761	1.224	.298	Etkisiz
	2: 16-30	18	3.61	.64 Grupları içi	67.786	109	.622			
	3: 30 ve +	69	3.34	.81 Toplam	69.309	111				

Yönetici girişimleri, bilgilendirme, rehberlik etme, öncülük etme, araç-gereç temini, sorun çözme, teşvik etme, işbirliği yapma ve etkili yolları arama, yenilikleri uygulama gibi faaliyetler temel alınarak betimlenmektedir. Öğretim süreci ve öğrenci öğrenmesine etkisi boyutlarına göre daha düşük bir algı puanına sahip olan yönetsel performansın bağlamsal duyarlılığı t testi ve ANOVA ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 14'te verilmektedir.

Cinsiyet

Yönetsel girişimlere ilişkin eğitimcilerin algıları önce cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre bir farklılık olup olmadığı t testiyle analiz edilmiştir. Erkek eğitimciler ($\bar{x}$ =2.79, SS=1.03) kadın meslektaşlarına göre ($\bar{x}$ =2.40, SS=1.07) okul yöneticilerinin dijital materyallerin kullanılmasına ilişkin performansını daha olumlu algılamaktadırlar. Bu farklılığa rağmen t testi bu farkın manidar olmadığını göstermiştir [$t_{(110)}$ = -1.975, $p > .05$].

Görev

Yönetmel girişimlere ilişkin eğitimcilerin algıları görev değişkenine göre t testiyle incelenmiştir. Yöneticilerin algısı ($\bar{x}=3.18$, $SS=1.05$) öğretmenlerin algısına göre ($\bar{x}=2.37$, $SS=.97$) daha yüksek olup anlamlı bir farklılık mevcuttur. Okul yöneticileri, dijital materyallerin okul çapında kullanılmasında kendi performanslarını anlamlı bir şekilde daha yüksek algılamaktadırlar [$t_{(110)} = -3.983$, $p < .05$]. Bir başka söyleyişle öğretmenler, okul yöneticilerinin performansını anlamlı şekilde düşük olduğu algısına sahiptir. Bu farkın etki büyüklüğü Cohen's d ile .78 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, farkın etki büyüklüğünün dikkate değer olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin performansını neden anlamlı şekilde düşük olarak algıladığı ayrıca incelenmeye aday bir araştırma konusudur.

Eğitim düzeyi

Yönetmel girişimlere ilişkin eğitimcilerin algıları eğitim düzeyi değişkenine göre t testi ile analiz edilmiştir. Lisansüstü eğitimini tamamlayan eğitimcilerin yönetici performansına ilişkin algısı daha olumlu iken ($\bar{x}=2.69$, $SS=1.14$), lisans eğitimi tamamlamış eğitimcilerin algısı daha düşüktür ($\bar{x}=2.57$, $SS=1.01$). Görüş farklılıklarına rağmen t testi bu farkın anlamlı olmadığını göstermiştir [$t_{(110)} = -.599$, $p > .05$].

Kıdem

Yönetmel girişimlere ilişkin algının eğitimcilerin mesleki kıdemine göre anlamlı şekilde değişip değişmediği tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. En olumlu algıya 20 yıldan fazla çalışan deneyimli eğitimciler sahipken ($\bar{x}=2.80$, $SS=1.14$), en düşük algıya 1-5 yıllık eğitimciler sahiptir ($\bar{x}=2.24$, $SS=.77$). ANOVA testi [$F_{(3-108)} = .633$, $p > .05$] bulgularına göre, eğitimcilerin yönetici performansına ilişkin algılarının onların mesleki deneyimine göre anlamlı şekilde değişmediğini göstermiştir.

Okulun yerleşim yeri

Yönetmel girişimlere ilişkin algının eğitimcilerin çalıştıkları okulun yerleşim yerine göre anlamlı şekilde değişip değişmediği tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. İlçede çalışan eğitimcilerin algısı ($\bar{x}=3.25$, $SS=1.05$) il merkezinde çalışan eğitimcilerin algısına göre ($\bar{x}=2.36$, $SS=1.01$) daha yüksek olup anlamlı bir farklılık mevcuttur. ANOVA testi [$F_{(2-109)} = 7.757$, $p < .05$] sonuçlarına göre şehir merkezinde çalışan eğitimcilerin, yöneticilerin performansına ilişkin algıları anlamlı şekilde daha düşük olup bu farkın etki büyüklüğü de orta düzeyde dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir (Cohen's d=.33).

Okulun kademesi

Yönetmel girişimlere ilişkin algının eğitimcilerin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı şekilde değişip değişmediği tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. İlkokulda çalışan eğitimcilerin algısı ($\bar{x}$ =3.11, SS=1.22) lisede çalışan eğitimcilerin algısına göre ($\bar{x}$ =2.38, SS=.96) daha yüksek olup anlamlı bir farklılık mevcuttur. ANOVA testi [$F_{(2-109)} = 3.804$, $p < .05$] bulgularına göre lisede görev yapan eğitimciler, okul yöneticilerinin dijital materyal kullanımına ilişkin performansını az düzeyinde algılamaktadırlar. Bu farkın etki büyüklüğü Cohen's d ile .25 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, farkın etki büyüklüğünün dikkate değer olduğunu göstermektedir.

Tablo 14. Yönetici performansı algısı üzerinde bağlamsal değişkenlerin etkisi

	Değişken	N	$\bar{x}$	SS	Levene's Test	t	sd	p	Ortalamalar arası fark ve etki büyüklüğü		
Cinsiyet	1: Kadın	51	2.40	1.07	Eşit	-1.975	110	.051	-.393		Etkisiz
	2: Erkek	61	2.79	1.03	Eşit değil	-1.967	105	.052			
Görev	1: Öğretmen	78	2.37	.97	Eşit	-3.983	110	.000	-.817		Cohen's d=.78
	2: Yönetmen	34	3.18	1.05	Eşit değil	-3.848	58	.000			
Eğitim Düzeyi	1: Lisans	70	2.57	1.01	Eşit	-.599	110	.551	-.124		Etkisiz
	2: Lisansüstü	42	2.69	1.14	Eşit değil	-.582	79	.562			
	Değişken	N	$\bar{x}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalama	F	p	Fark ve Etki
Kıdem	1: 1-5 yıl	7	2.24	.77	Gruplararası	2.169	3	.723	.633	.595	Etkisiz
	2: 6-10 yıl	36	2.57	1.10	Gruplariçi	123.347	108	1.142			
	3: 11-15 yıl	38	2.58	1.01	Toplam	125.516	111				
	4: 20 yıl +	31	2.80	1.14							
Okul Yerleşim	1: Köy	14	2.89	.85	Gruplararası	15.639	2	7.819	7.757	.001	2 ve 3 Cohen's d=.33
	2: İlçe	24	3.25	1.05	Gruplariçi	109.877	109	1.008			
	3: Şehir	74	2.36	1.01	Toplam	125.516	111				
Okul Kademe	1: İlkokul	18	3.11	1.22	Gruplararası	8.189	2	4.095	3.804	.03	1 ve 3 Cohen's d=.25
	2: Ortaokul	35	2.75	1.06	Gruplariçi	117.326	109	1.76			
	3: Lise	59	2.38	.96	Toplam	125.516	111				
Okul Büyüklük	1: 15'ten az	25	3.02	1.00	Gruplararası	14.308	2	7.154	7.012	.00	1 ve 3 Cohen's d=.33
	2: 16-30	18	3.12	1.15	Gruplariçi	111.208	109	1.020			
	3: 30 ve +	69	2.33	.97	Toplam	125.516	111				

Okulun büyüklüğü

Yönetmel girişimlere ilişkin algının eğitimcilerin çalıştıkları okul büyüklüğüne göre anlamlı şekilde değişip değişmediği tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. En olumlu algıya orta büyüklükte okullarda (16-30) çalışan eğitimciler sahiptir ($\bar{x}$ =3.12, SS=1.15). En düşük algıya ise büyük (30 ve üzeri) okulda çalışan eğitimciler sahiptir ($\bar{x}$ =2.33, SS=.97). ANOVA testi [$F_{(2-109)} = 7.012$, $p < .05$] küçük okullarda görev yapanların algısı ile büyük okullarda çalışanların algısı arasında büyük okullar aleyhine anlamlı bir fark göstermektedir. Bu farkın etki büyüklüğü Cohen's d ile .33 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, farkın etki büyüklüğünün dikkate değer olduğunu göstermektedir.

Tablo 15. Dijital Materyallerin Kullanılması, Öğrenci Performansı ve Yönetici Performansının Bağlamsal Duyarlılıklarının Analiz Sonuçlarının Özeti

	Kategorik Değişkenler Bağlamsal Değişkenler	Kategori Sayısı	Öğretim Süreci	Sürekli Değişkenler Öğrenci Performansı	Yönetici Performansı
Kişisel	Cinsiyet	2	Etkisiz	Anlamlı fark	Etkisiz
	Görev	2	Etkisiz	Etkisiz	Anlamlı fark
	Eğitim Düzeyi	2	Etkisiz	Etkisiz	Etkisiz
	Kıdem	4	Etkisiz	Etkisiz	Etkisiz
Kurumsal	Okulun yerleşim yeri	3	Etkisiz	Etkisiz	Anlamlı fark
	Okulun kademesi	3	Etkisiz	Etkisiz	Anlamlı fark
	Okulun büyüklüğü	3	Etkisiz	Etkisiz	Anlamlı fark

“Dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini ve öğrenmesini geliştirecek şekilde kullanımı” kapsamında hangi kişisel ve kurumsal değişkenlerin eğitimcilerin algılarında anlamlı farka yol açtığı Tablo 15 üzerinde gösterilmektedir. Beş anlamlı farktan dördünün yöneticilerin performansına ilişkin olması dikkat çekici bir bulgudur. Bu çalışmanın odağında yönetsel girişimler olduğu için söz konusu anlamlı farkın kaynağı olan değişkenlere odaklanıldığında yönetsel girişimleri anlamlı şekilde düşük olarak algılayanların şehir merkezindekiler, lisedekiler ve büyük okullarda görev yaptıkları fark edilmektedir.

Tablo 16, araştırmadaki nitel ve nicel bulguların birleştirilmiş halini vermektedir. Tabloya göre katılımcıların dijital materyal için kavramsal bilgileri yalnızca nitel verilerden elde edilmiştir. Öğretmenlerin dijital materyal kavramıyla ilgili bilgi eksikliği olduğu söylenebilir. Yöneticilerin ise teknolojik terimlere daha hâkim oldukları görülmüştür. Dijital materyal kullanımı kapsamında nitel verilerden elde edilen bulgular kullanılmış olup, öğretmenler dijital materyalleri sıklıkla derslerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. İnternet bağlantısı gibi alt yapı sorunlarının dijital materyal kullanımında sıkıntılara yol açtığını ifade etmişlerdir.

Nitel ve nicel bulgular, dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini çektiğini, öğrenmelerinde olumlu etkiye sahip olduğunu, ancak öğrencilerin ödev yapmalarında çok etkili olmadığını göstermektedir. Nitel ve nicel bulgular, dijital materyallerin okulda kullanılmasına ilişkin okul yöneticilerinin yönetsel girişimlerinin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle nicel bulgulara göre dijital materyal kullanımında yönetsel girişimlere ilişkin algı farklılıklarında görev ve kurumsal değişkenlerin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir.

Tablo 16. Araştırmada Ulaşılan Nicel ve Nitel Bulguların Birleştirilmesi

Alt Problemler	Nitel Bulgular	Nicel Bulgular	Birleştirme
Kavramsal bilgi	Öğretmenlerle karşılaştırıldığında, okul yöneticilerinin Kavramsal bilgiye ilişkin nicel veri yoktur.		Yalnızca nitel veriler temel alındığında öğretmenlerin kavramsal bilgi eksikliği olduğu söylenebilir.
Kullanımı	Dijital materyal kullanımı kapsamında öncelikle akıllı tahtalar belirtilmiştir. Temel sorun olarak internet öğrenmesi gibi yönleri üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Kullanım alındığında dijital materyallerin bağlantısındaki sorunlar belirtilmiştir. Okul yöneticileri sıklığı ve alt yapı sorunları gibi konularda nicel veri öğretmenler tarafından sıklıkla “bilinçsiz kullanım” sorununu ifade etmişlerdir. Bu bulunmamaktadır. ifadeyle “dijital içeriklerin eğitsel amaçlar dışında kullanıldığını” açıklamaya çalışmışlardır. Öte yandan öğretmenler dijital materyal kullanımında kontrolün kendilerinde olduğunu, akıllı tahtaların açılması ve nasıl kullanılacağına kendilerinin karar verdiğini bu nedenle okul yöneticilerinin algısının doğru olmadığını düşünmektedirler.	Dijital materyal kullanımının öğrencilerin ilgisi, Yalnızca nitel veriler dikkate alındığında dijital materyallerin bağlantısındaki sorunlar belirtilmiştir. Okul yöneticileri sıklığı ve alt yapı sorunları gibi konularda nicel veri öğretmenler tarafından sıklıkla “bilinçsiz kullanım” sorununu ifade etmişlerdir. Bu bulunmamaktadır. ifadeyle “dijital içeriklerin eğitsel amaçlar dışında kullanıldığını” açıklamaya çalışmışlardır. Öte yandan öğretmenler dijital materyal kullanımında kontrolün kendilerinde olduğunu, akıllı tahtaların açılması ve nasıl kullanılacağına kendilerinin karar verdiğini bu nedenle okul yöneticilerinin algısının doğru olmadığını düşünmektedirler.	Yalnızca nitel veriler dikkate alındığında dijital materyallerin bağlantısındaki sorunlar belirtilmiştir. Okul yöneticileri sıklığı ve alt yapı sorunları gibi konularda nicel veri öğretmenler tarafından sıklıkla “bilinçsiz kullanım” sorununu ifade etmişlerdir. Bu bulunmamaktadır. ifadeyle “dijital içeriklerin eğitsel amaçlar dışında kullanıldığını” açıklamaya çalışmışlardır. Öte yandan öğretmenler dijital materyal kullanımında kontrolün kendilerinde olduğunu, akıllı tahtaların açılması ve nasıl kullanılacağına kendilerinin karar verdiğini bu nedenle okul yöneticilerinin algısının doğru olmadığını düşünmektedirler.
Etkileri	Hem öğretmenler hem de okul yöneticileri dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini çekerek öğrenmesine katkıda bulunduğu, öğrencilerin derse katılımını materyal kullanımının öğrencilerin öğrenmelerini desteklediğini belirtmişlerdir. Dijital arttırdığı ve İngilizce öğretimine olumlu katkısının olduğu bulgusuna ilgisini çekmekte ve öğrenmelerinde materyallerin öğrencilerin ilgisini çektiği, öğrencilerin ulaşılmıştır. Dijital materyallerin öğrencilerin ödevlerini istekli ve etkili olduğunu göstermektedir. Öte etkili öğrenmesine katkıda bulunduğu, öğrencilerin düzenli yapmalarında orta düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir.	Dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini çektiği, öğrencilerin etkili Nitel ve nicel bulgular dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini çekerek öğrenmesine katkıda bulunduğu, öğrencilerin derse katılımını materyal kullanımının öğrencilerin öğrenmelerini desteklediğini belirtmişlerdir. Dijital arttırdığı ve İngilizce öğretimine olumlu katkısının olduğu bulgusuna ilgisini çekmekte ve öğrenmelerinde materyallerin öğrencilerin ilgisini çektiği, öğrencilerin ulaşılmıştır. Dijital materyallerin öğrencilerin ödevlerini istekli ve etkili olduğunu göstermektedir. Öte etkili öğrenmesine katkıda bulunduğu, öğrencilerin düzenli yapmalarında orta düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir.	Yalnızca nitel veriler dikkate alındığında dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini çekerek öğrenmesine katkıda bulunduğu, öğrencilerin derse katılımını materyal kullanımının öğrencilerin öğrenmelerini desteklediğini belirtmişlerdir. Dijital arttırdığı ve İngilizce öğretimine olumlu katkısının olduğu bulgusuna ilgisini çekmekte ve öğrenmelerinde materyallerin öğrencilerin ilgisini çektiği, öğrencilerin ulaşılmıştır. Dijital materyallerin öğrencilerin ödevlerini istekli ve etkili olduğunu göstermektedir. Öte etkili öğrenmesine katkıda bulunduğu, öğrencilerin düzenli yapmalarında orta düzeyde etkisi olduğu belirlenmiştir.
Yönetimsel Girişimler	Öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine göre dijital materyallerin kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin hakkında bilgilendirme yapması, yenilikleri tanıtması ve öncülük yöneticilerinin dijital materyallerin rolünün tam karşılanmadığı söylenebilir. Öğretmenler, yapması bakımından performansı görece olarak en düşük ortalama okulda kullanımına ilişkin yönetimsel okul yöneticilerinin sorunları çözmekte yeterince etkili değere sahiptir. Katılımcıların algı puanları dikkate alındığında en girişimlerinin yetersiz olduğu olmadıklarını ve sorumluluğu öğretmenlere düşük ortalama değere sahip boyut yönetici performansındır.	Okul yönetiminin dijital materyallerin okul çapında kullanımı Hem nitel hem nicel bulgular, okul materyallerin kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin hakkında bilgilendirme yapması, yenilikleri tanıtması ve öncülük yöneticilerinin dijital materyallerin rolünün tam karşılanmadığı söylenebilir. Öğretmenler, yapması bakımından performansı görece olarak en düşük ortalama okulda kullanımına ilişkin yönetimsel okul yöneticilerinin sorunları çözmekte yeterince etkili değere sahiptir. Katılımcıların algı puanları dikkate alındığında en girişimlerinin yetersiz olduğu olmadıklarını ve sorumluluğu öğretmenlere düşük ortalama değere sahip boyut yönetici performansındır.	Hem nitel hem nicel bulgular, okul materyallerin kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin hakkında bilgilendirme yapması, yenilikleri tanıtması ve öncülük yöneticilerinin dijital materyallerin rolünün tam karşılanmadığı söylenebilir. Öğretmenler, yapması bakımından performansı görece olarak en düşük ortalama okulda kullanımına ilişkin yönetimsel okul yöneticilerinin sorunları çözmekte yeterince etkili değere sahiptir. Katılımcıların algı puanları dikkate alındığında en girişimlerinin yetersiz olduğu olmadıklarını ve sorumluluğu öğretmenlere düşük ortalama değere sahip boyut yönetici performansındır.
Bağlamsal etki	Dijital materyallerin okullarda kullanımı üzerinde Bulgular, özellikle yönetici performansı üzerinde kurumsal Dijital materyal kullanımında eğitimcilerin cinsiyet, kıdem, branş gibi değişkenleriyle değişkenlerin anlamlı farka yol açtığını göstermiştir. Fakat yönetimsel girişimlere ilişkin algı okulun yerleşim yeri, büyüklüğü ve okul kademesi gibi yöneticiler ile öğretmenlerin algısı arasında anlamlı fark üzerinde görev değişkeni (öğretmen-kurumsal değişkenlerin etkisine ilişkin herhangi bir bulunmamaktadır. Yöneticiler daha yüksek algı puanına sahip iken yönetici) ile kurumsal değişkenlerin bulguya ulaşılammıştır.	Dijital materyal kullanımının öğrencilerin ilgisi, Yalnızca nitel veriler dikkate alındığında dijital materyallerin bağlantısındaki sorunlar belirtilmiştir. Okul yöneticileri sıklığı ve alt yapı sorunları gibi konularda nicel veri öğretmenler tarafından sıklıkla “bilinçsiz kullanım” sorununu ifade etmişlerdir. Bu bulunmamaktadır. ifadeyle “dijital içeriklerin eğitsel amaçlar dışında kullanıldığını” açıklamaya çalışmışlardır. Öte yandan öğretmenler dijital materyal kullanımında kontrolün kendilerinde olduğunu, akıllı tahtaların açılması ve nasıl kullanılacağına kendilerinin karar verdiğini bu nedenle okul yöneticilerinin algısının doğru olmadığını düşünmektedirler.	Yalnızca nitel veriler dikkate alındığında dijital materyallerin bağlantısındaki sorunlar belirtilmiştir. Okul yöneticileri sıklığı ve alt yapı sorunları gibi konularda nicel veri öğretmenler tarafından sıklıkla “bilinçsiz kullanım” sorununu ifade etmişlerdir. Bu bulunmamaktadır. ifadeyle “dijital içeriklerin eğitsel amaçlar dışında kullanıldığını” açıklamaya çalışmışlardır. Öte yandan öğretmenler dijital materyal kullanımında kontrolün kendilerinde olduğunu, akıllı tahtaların açılması ve nasıl kullanılacağına kendilerinin karar verdiğini bu nedenle okul yöneticilerinin algısının doğru olmadığını düşünmektedirler.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİ

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan bulgular literatür eşliğinde tartışılmakta ve sonuçlara ulaşılmaktadır. Sonuçlara dayalı olarak uygulama ve araştırma alanına yönelik öneriler geliştirilmektedir.

Dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini çekmesi ve öğrenmelerine katkı sağlaması, bu çalışmanın en temel bulgusudur. Hem öğretmenler hem de okul yöneticileri dijital materyallerin öğrencilerin ilgisini çekerek öğrenmelerini desteklediğini algılamaktadırlar. Dijital materyal kullanımının öğrencilerin ilgisini çektiği ve öğrenmelerini desteklediği bulguları hem nitel hem de nicel veriler tarafından gösterilmektedir. Bulgulardan hareketle öğrencilerin bir derse yönelik belirli bir konuda ilgisizliklerini ve öğrenme sorunlarını aşabilmek için dijital materyal kullanımı bir fırsat olarak belirmektedir. Dijital materyaller arasında ses kayıtları ile videoların öğrenmeyi desteklediğine ilişkin katılımcılar yüksek düzeyde onay vermektedirler. Araştırmanın bu bulgusu önceki çalışmalarda ulaşılan sonuçlarla uyumludur. Örneğin Aşıksoy (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada web 2.0 araçlarının öğrencilerin “İngilizce öğrenmelerine yardımcı olduğu, özellikle dinleme becerilerini geliştirdiği” saptanmıştır. Dinçer (2015) bilgisayar destekli öğretimde öğrencilerin kendi seçtikleri arayüzler ile çalışmasının onların ilgi ve memnuniyetlerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Kendi hızlarına göre konuları çalışma, tekrar etme ve dönüt alma öğrencilerin memnuniyetlerini etkilemektedir. Anılan çalışmada “kişiselleştirilmiş materyallerin” öğrencilerin dikkat ve ilgisini çektiği saptanmıştır. Dinçer’in çalışmasında derse ilgiyi uyandıran asıl faktörün “değişiklik yapmak” olduğu belirlenmiştir. Alışlageldik uygulamalardan farklı yeni bir uygulamanın öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çektiği belirtilmektedir. Örneğin Kartal (2022) geleneksel öğretime alternatif olarak işbirlikli öğrenme yöntemiyle bile öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu bir farklılık oluşturulabildiğini bulmuştur. Okulda ve sınıfta öğretimde dinamizm yaratacak etkili değişikliklerin öğrencilerin derslere ilgisini çekebileceği söylenebilir. Öğrencilerin derse ilgisi kapsamında tespit edilen bir başka sonuç öğrencilerin bilgisayarla yapılan dersleri “boş zaman etkinliği ve oyun” olarak algılamalarıdır (Dinçer, 2015). Benzer şekilde Bulut (2022) ilkökul düzeyinde Türkçe derslerinde dijital okuma uygulamalarının çocuklar tarafından eğlenceli bulunduğunu saptamıştır. Tunçkol (2022)’un çalışmasında da öğretmen adaylarının “ilginç

içerik ile eğlenceli ve oyun benzeri öğrenme deneyimi gibi avantajlar nedeniyle teknolojinin öğretimin bir parçası olması gerektiği” görüşleri saptanmıştır. Dijital içerikler akıllı tahta, internet ve projeksiyon gibi araçlarla birlikte verildiğinde doğal bir ilgi sebebi olabilmektedir. Öğrencilerin kendilerinin bu süreçte yer almaları da bu ilgiyi daha kuvvetlendirebilir. Ayrıca oyunlaştırmanın da derse ilgi bakımından önemli bir katkısının olduğu vurgulanmıştır. Bu noktada dikkat çeken bir başka ayrıntı ise öğrencilerin ilgisinin “içerik yerine bilgisayar” üzerine olmasıdır (Dinçer, 2015). Öğretim sürecinde dijital materyal kullanımı açısından dikkat edilmesi gereken yön araç-amaç dengesinin gözetilmesi ve öğrencilerin içeriğe yönlendirilmesidir. Bu durum mesleki uzmanlığı gerektirmektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre, dijital materyallerin öğrencilerin ödevlerini istekli ve düzenli yapması üzerinde *orta düzeyde* bir etkisi bulunmaktadır. Okuldaki eğitimcilerin dijital materyal hazırlama becerisi geliştirildiğinde öğrencilerin ödev yapmalarına da olumlu etkisinin olabileceği değerlendirilmektedir. Alpar (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin basılı ders kitaplarına yönelik ilgisinin az olduğu sonucuna dayanarak ödevler öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde hazırlandığında ödevlerin daha etkili olabileceği söylenebilir. Dinçer (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenci ilgisi üzerinde “kişiselleştirme, kendi öğrenme hızına göre ayarlama, tekrar yapabilme ve dönüt alma” anlamlı etkiye sahiptir. Eğer dijital materyal ile destekli ödevler hazırlanabilirse öğrencilerin tekrar edebilme, yaptıklarına yönelik dönüt alabilme fırsatları olabileceğinden ödevlerin hem yapılması hem de öğrenmeye katkısı arttırılabilir.

Dijital materyallerin derslerde *öğrencilerin ilgisini çekmesi ve öğrenmelerini desteklemesi* sonucu önceki çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur. Araştırma sonuçları özellikle durumsal ilgiyi uyandırabilecek araç-gereç kullanımı, öğretmenin ilgi çekici ve merak uyandırıcı açıklamaları, ortamda değişiklik yapma gibi müdahalelerin öğrencilerin duygusal ve bilişsel ilgilerine yol açabileceğini göstermektedir (Acar ve Yaman, 2011; Krapp, 2002; Krapp ve Prenzel, 2011; Mazer, 2013; Tuncer ve Akmençe, 2018). Bu durum dijital materyal kullanımında etkililik-verimlilik yönünden sorunlar olabileceğine işaret etmektedir. Işık (2019) tarafından yapılan çalışmada teknoloji kullanımı açısından dijital yerliler (lise öğrencileri) ile dijital geçmenler (öğretmenler) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler ve öğretmenler, dijital materyal kullanımında kendi içinde heterojen bir dağılıma sahiptir. Kişisel ilginin her iki grup için de ayırt edici bir yön olduğu söylenebilir. Cüre ve Özden (2008) öğretmenlerin teknolojiye yönelik olumlu tutumlarını raporlamıştır. Öğretmenlerin teknolojiye yabancı olmadığı bilinmekle birlikte onların dijital materyalleri,

öğretimde ne kadar etkili kullanabildikleri sorunludur (Karaban, 2020; Karaban ve Salih, 2021). Öğretimde dijital araçlardan faydalanılması kapsamında Tülay (2019) tarafından yapılan çalışmada ters-yüz edilmiş öğretim ile çevrimiçi içeriklerle öğrencilerin dijital okuryazarlığı ve yabancı dil öğrenmede olumlu tutum geliştirilebileceği raporlanmıştır. Aynı doğrultuda Özçelik (2021) öğretmenlerin teknolojik uyum sağlamalarına rağmen e-içerik geliştirmede sorunları olduğunu bulmuştur. Erbenzer ve Aslan (2024) da çalışmalarında ilköğretim öğretmenlerinin dijital materyal geliştirmeye ilişkin öz yeterlik algılarını orta düzey olarak bulmuştur. Yeni (2018) ise öğretmenlerin özellikle okulda uygulamalı şekilde yapılan mesleki gelişim etkinliklerini olumlu buldukları sonucuna ulaşmıştır. Dijital materyal tasarlama ve kullanmada Boynukara (2019) tarafından ulaşılan sonuç dikkate değer. Ona göre “etkileşimli e-kitap hazırlamada uygulamaya yabancılaşma ve titiz şekilde uğraşılmasına karşın etkileşimli e-kitaplar öğrencilerin ilgisini çekmekte, eğlenceli bulunmakta ve öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır”. Peker (2022) okul müdürlerinin dijital liderlik yönünü incelediği çalışmada “destekleyici eğitimlere” ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Fakat Aydın (2022) doktora tez çalışmada okul müdürlerinin kendilerini dijital liderlik bakımından çok iyi düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde pozisyonlardan kaynaklı algı farklılığı olmakla birlikte okulda dijitalleşmeye olumlu yaklaşıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öte yandan dijital içerik tasarlama ve öğretimde etkili kullanmada yönetsel girişimlere ve uygulamalı mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaç duyulduğu çıkarımı yapılabilir. Mesleki gelişim eğitimlerinde kavramsal bilginin de oluşturulması gerekmektedir. Çünkü bu çalışmada öğretmenlerle yöneticiler arasında kavramsallaştırma bakımından bir fark tespit edilmiştir. Öğretmenler dijital içerikten ağırlıklı olarak “videolar, telefon, tablet ve akıllı tahta uygulamalarını” anlarken okul yöneticileri basılı ortam dışındaki internet ortamındaki her türlü materyali dijital materyal olarak algılamaktadır. Öğretmenlerle karşılaştırıldığında, okul yöneticilerinin teknolojik terimlere hâkimiyetlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Özçelik (2021) “teknoloji okuryazarlığı, teknoloji ile öğretim, mesleki gelişim, etik ve politikalar ile organizasyon ve yönetim” kavramları açısından öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan bu çalışmada okulda ve derslerde dijital araçların kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin olumsuz deneyimi ve algısı tespit edilmiştir. Öğretmenler ise farklı bir deneyime sahiptir. Öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki algı farklılığı özellikle “dijital materyal kullanımında karşılaşılan sorunlar” üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okul yöneticilerine göre dijital materyallerin öğrenci ilgisi ve öğrenmesine yönelik kullanımında “bilinçsizlik” temel sorundur. “Bilinçsiz kullanım” ifadesiyle “dijital içeriklerin eğitsel amaçlar dışında kullanıldığını” açıklamaya çalışmışlardır. Öte yandan

öğretmenler dijital materyal kullanımında kontrolün kendilerinde olduğunu, akıllı tahtaların açılması ve nasıl kullanılacağına kendilerinin karar verdiğini bu nedenle okul yöneticilerinin algısının doğru olmadığını düşünmektedirler. Bu uyumsuzluğun kaynağında “dijital materyal” kullanımı hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin birbirlerinden beklentilerindeki farklılık ve dijital materyal kullanımına ilişkin kavramsallaştırmada farklılık olabilir. Tuncer ve Akmençe (2018) tarafından yapılan çalışmanın dikkate değer sonuçlarından biri “bir derse yönelik öğrencilerde olumlu duygular yaratıldığında öğrenme ve akademik başarının arttığı”nın tespit edilmesidir. Mevcut çalışmada dijital materyal kullanılarak öğrencilerin ilgisinin sağlanması halinde ders içeriğinin öğrenilmesinde olumlu bir başlangıç yapılabileceği dikkate alınabilecek bir bulgudur. Dijital materyal ya da basılı materyalin içeriği öğrencilerin okul türüne göre farklı algılanmaktadır (Alpar, 2019). Öğretim materyalinin bir araç olarak eğitimsel hedeflere hizmet edecek şekilde kullanımı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinden etkilenebildiğine göre öğretmenlerin materyal geliştirmede özellikle dijital materyal geliştirmede ve bunları kullanmada mesleki olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin de bu ihtiyacın farkında olması ve okulda dijital materyal kullanımının etkili şekilde gerçekleştirilebilmesi için girişimde bulunmaları gerekmektedir. Bu araştırmanın nicel verileri bu durumu teyit etmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlere kılavuzluk etmesi ve örnek uygulamalar göstermesi maddeleri “az” düzeyinde ortalama değere sahiptir. Bu sonuçtan hareketle okul yöneticilerinin teknoloji ve öğretimsel liderlik rollerini tam olarak yerine getiremedikleri söylenebilir. Bu kapsamda literatürde erişilen çalışmaların sonuçları da bu argümanı destekler yöndedir (Yıldırım ve Yaşar, 2024).

Bu çalışmada “dijital materyallerin öğrencilerin ilgisine ve öğrenmesine yönelik kullanımına odaklı yönetsel girişimler” incelenmiştir. (1) Öğretim süreci, (2) Öğrenci performansı ve (3) Yönetsel girişim boyutları arasında katılımcıların en düşük algı puanı *yönetsel girişim* boyutunda; en yüksek algı ise *öğretim süreci* boyutundadır. Peker (2022) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin dijital liderlik yönünün geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Oysa Aydın (2022) okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak dijital liderliğin yüksek düzeyde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım ve Yaşar (2024) da okul yönetiminin COVID 19 sürecindeki kriz yönetmedeki liderliğinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Heydarli (2023) Azeri okul yöneticileri üzerinde yaptığı çalışmada teknolojik liderlik ve dijital vatandaşlık becerilerinin bir okul yöneticisinin sahip olması gereken beceriler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada okul yöneticilerinin *dijital ortamı kullanma* düzeyleri ile karşılaştırıldığında *dijital öğrenme* puanlarının daha düşük

düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Karaköse vd. (2021) ise yüksek lisans programındaki öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak Covid 19 pandemisinde okul yöneticilerinin dijital liderliklerini yeterli düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Özçelik (2021) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticileri teknolojiye uyum açısından kendilerini yüksek yeterlik düzeyinde görmekte fakat okullarda teknolojik alt yapının yetersizliğini ve öğretim faaliyetlerinin teknolojinin fırsatlarından etkili şekilde yararlanacak şekilde gerçekleştirilmediğini belirtmektedirler. Kaya (2022) tarafından yapılan çalışmada da devlet okullarında dijital yönetimin genel olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmanın bulgularıyla önceki çalışmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde okullarda dijitalleşme bakımından temel alt yapının var olmasına ve okul yöneticilerinin dijital yeterliklerini yüksek düzeyde algılamalarına karşın dijital becerileri okuldaki öğretimi ve öğrenmeyi destekleyecek şekilde kullanma yönlerinin sınırlı olduğu ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Dijital materyallerin kullanımında öğretmenler ve okul yöneticileri arasında anlamlı bir algı farklılığı mevcuttur. Öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine göre dijital materyallerin kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin yapmaları beklenen yönetsel girişimler “az düzeyinde” yerine getirilmektedir. Fakat okul yöneticileri, öğretmenlerden farklı şekilde söz konusu girişimleri “çok” düzeyinde gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler. Özellikle performansla konu olan durumlarda öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki algı farklılığı önceki çalışmalar tarafından da vurgulanmaktadır (Atik, 2019). Atik (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okuldaki dijital faaliyetlere uyum bakımından okul müdürleri kendilerini çok iyi düzeyde algılarken öğretmenler orta düzeyde uyum sağlandığını düşünmektedirler. Bu görüş farklılığı üzerinde bağlamsal değişkenlerin de rolü bulunmaktadır. Yönetsel girişimlerin yetersizliği şehir merkezlerinde, liselerde ve büyük okullarda anlamlı şekilde daha belirgindir. Heydarli (2023) tarafından yapılan çalışmada da dijital vatandaşlık algısı okul yöneticilerinin kişisel ve kurumsal değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Aydın (2022) tarafından yapılan çalışmada da okul müdürlerinin dijital liderlik algısı ilkokuldan lise kademesine doğru anlamlı şekilde azalmaktadır.

Dijital materyallerin okulda kullanılmasında okul yöneticilerinin sorunları çözmesi ve araç-gereç temin etmesine ilişkin girişimleri “orta düzey” olarak puanlanırken bilgilendirme yapması, yenilikleri tanıtması ve öncülük yapması bakımından girişimleri ise “az düzeyinde” puanlanmıştır. Özellikle öğretmenlerin görüşleri ve deneyimleri dikkate alındığında okul yöneticilerinin liderlik rolünü yerine getirmede yetersizlikleri saptanmaktadır. Karademir

(2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin dijital materyal geliştirmelerinde bilgi ve becerinin yanı sıra meslektaş işbirliğiyle yöneticilerin desteğine ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Karademir'in ulaştığı sonuca göre “okulda yönetici ve öğretmenler yenilik konusunda destekçi bir tavır içindeyse dijital öğretim materyali geliştirmeyi benimseme ve sürdürme sağlanabilir”.

Katılımcılar dijital materyal kullanımı için alt yapı olarak öncelikle akıllı tahtaları algılamaktadırlar. Bu kapsamda internet bağlantı sorununun dijital materyal kullanımında başlıca sınırlılık olarak belirtmektedirler. Peker (2022) okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak okullarda dijital araçların etkili kullanılmasında alt yapı yetersizliğinin önemli bir sınırlılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım ve Yaşar (2024) tarafından yapılan çalışmada Covid 19 sebebiyle uzaktan öğretime geçildiğinde en sıklıkla yaşanan sorunun internet alt yapısının yetersizliği sorunu olduğu saptanmıştır. Özellikle dezavantajlı kesimlerde teknolojik alt yapı sebebiyle öğrencilerin öğrenme kaybına uğradığı raporlanmıştır (TEDMEM, 2022).

Öneriler

1-Öğretmenlerin “dijital materyaller ve kullanımı” hakkında bilgilendirilmesi: Öğretmenlerin dijital materyal hakkında kavramsal bilgi eksikliği, okullarda öğretmenlerin bu kapsamda bilgilendirilmediğine işaret etmektedir. Bu araştırmanın nicel verileri bu durumu teyit etmektedir. “Okul yöneticilerinin bilgilendirme yapması” maddesinin ortalaması “az” düzeyine karşılık gelmektedir. Bu düzey okul yöneticilerinin bilgilendirme faaliyetini yetersiz yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle okullarda yöneticilerin dijital materyal kullanımı kapsamında öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetleri düzenlemeleri önerilmektedir. Öte yandan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinde bulundukları okulun türüne göre anlamlı farklılığın raporlanması (Alpar, 2019; Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu-TEDMEM, 2022) öğrencilerin bilgi ve becerilerine duyarlı dijital materyal tasarlamayı gerektirmektedir. Bir okuldaki öğrenci kitlesi için etkili olan bir materyal bir başka okuldaki öğrenci için benzer etkiyi göstermemektedir. Okulun ve sınıfın öğrenci kitlesinin özelliklerine uygun materyal tasarlayabilmek için hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin dijital materyal tasarımı becerisi edinmelerine yönelik mesleki gelişim faaliyetleri yapılmalıdır.

2-Bu çalışmada dijital materyallerin kullanımının öğrencilerin ödev yapması üzerinde etkisinin artırılması gerektiğine ilişkin bir sorun belirlenmiştir. Bu sorunun giderilmesine yönelik olarak öğretmenlerin dijital materyal tasarlama becerilerinin geliştirilmesi yönünde girişimler

yapılması önerilmektedir. Bu çerçevede “tersyüz edilmiş öğretim yaklaşımı” öğrencilerin ödevli çalışmalarında dijital materyallerin daha etkili kullanılabilmesine katkı sağlayabilir. Öğrencilerin oyunlaştırma ve eğlenceli tasarımlara yönelik olumlu tutumları ve ilgileri (Bulut, 2022; Dinçer, 2015; Tunçkol, 2022) dikkate alınarak ödevlendirmelerde dijital materyallerin oyun formatında tasarlanması önerilebilir.

3-Dijital materyallerin kullanılmasında yönetsel girişimlerin yeterliği hakkında öğretmenler ve okul yöneticileri arasında anlamlı bir algı farklılığı saptanmıştır. Bu anlamlı fark bulunulan pozisyondan kaynaklanabilir. Araştırmacılar “yönetsel pozisyonun algı üzerindeki etkisi” üzerine çalışma yapabilirler.



KAYNAKÇA

- Acar, B., ve Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7796/102051>
- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10366/126878>
- Acun, F. (2020). Dijital tarih ve dijital tarihçiliğin tarihyazımına etkisi üzerine”. *Tarihyazımı*, 2(1), 66-90. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tarihyazimi/issue/55064/694997>
- Açıkalin, A. (2016). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*. PegemA.
- Aksaray Millî Eğitim Müdürlüğü, (2023, 8 Kasım). *2022-2023 Öğretim Yılı İstatistikleri*. <https://aksaray.meb.gov.tr/www/strateji-gelistirme-hizmetleri/dosya/37>
- Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77533>
- Alpar, Ö. (2019). *Evaluation of the reading texts in teenwise 9: a textbook written in accordance with the new elt program of turkish national education* (Tez No. 546268) [Yüksek Lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Argyris, C. ve Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Arslan, M. ve Âdem, E. (2010). Yabancılar Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780169>
- Atik, Ö. Z. (2019), *Eğitimde dijitalleşme faaliyetleri ve eğitim yöneticilerinin sürece uyumu* (Tez No. 555640) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Müdürlüğü (European Education and Culture Executive Agency). (2019). *Digital education at school in Europe*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/339457>
- Aybar, S. (2011). İşletmelerde öğrenen örgütler ve iş verimliliğine ilişkin analiz: Otel İşletmelerinde Bir Uygulama (Tez No. 289876) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Babaoğlu, E., Nalbant, A., ve Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 93-109. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/353435>
- Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H. B., ve Apaydın, Ç., (2007). Türk eğitim

sisteminde ilköğretimin yönetimi ve denetimi: Mevcut durum ve yeni perspektifler. *Türk Eğitim Sisteminde İlköğretimin Yönetimi ve Denetimi* (s. 126-176). TED.

Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı* (Tez No. 230726) [Yüksek Lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bass, B. M. (1990). From Transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 19(3), 19-31.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/009026169090061S>

Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Feryal Matbaa.

Başarmak, U. ve Mahiroğlu, A. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan karikatür animasyonuna ilişkin öğrenci görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6(19), 234-253.

<https://www.ijoes.com/Makaleler/255152424.pdf>

Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 317-342.

<https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10350/126754>

Boekaerts, M. ve Boscolo, P. (2002). Interest in learning, learning to be interested. *Learning and Instruction*, 12, 375-382.

[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00007-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00007-X)

Bozkurt, A. ve Bozkaya, M. (2013, 23-25 Ocak). *Etkileşimli e-kitap: Dünyü, bugünü ve yarını*. [Bildiri sunumu]. Akademik Bilişim, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye

Bilir, B. (2014). *Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerin liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması* (Tez No. 356352) [Yüksek Lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

British Educational Communications and Technology Agency-BECTA (2008). *Choosing and using digital learning resources A guide for school leaders*

https://ictworkshops.wikispaces.com/file/view/choosing_digital_resources.pdf

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. PegemA.

Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetim kuramları [Theories of educational leadership & management]*, (Çeviri. Ed. R. Sarpkaya). PegemA.

Büyükkarabacak, N., ve Balyer, A. (2023). Okul Yöneticilerinin COVID-19 Döneminde Uzaktan Eğitim Sürecine Dair Deneyim ve Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 18(1), 45-71.

<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.62087>

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nicel Veri Analizi*. PegemA.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA.

Çambay Onar, S. (2015). “Bir Toplumsallaşma Aracı Olarak Yeni Medya: Kuramsal Bir Değerlendirme”, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 237-247.

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/332301>

Cemaloğlu, N.ve Özdemir, M. (2019). *Eğitim yönetimi*. PegemA.

Chilingaryan, K., ve Zvereva, E. (2017). Methodology of flipped classroom as a learning

technology in foreign language teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1500-1504.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.236>

Coşkun, F., ve Deniz Gülleroğlu, H. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 947-966.

<https://doi.org/10.30964/auebfd.916220>

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Heinemann

Cüre, F., Özdenler, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (Bit) uygulama başarıları ve Bit'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 34-53.

<http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/513-published.pdf>

Çalık, D. ve Toker, G. (2016, 03-05 Kasım), *Ekran Çağı İnsanı ve Dijital Toplum*, [Bildiri sunumu] XXI. Yüzyılda Türkiye’de İnternet Konferansı, TED Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Çeçen, M. A., ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(173), 39-49.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6136/82304>

Çelebi, M., ve Yıldız Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(1), 4975-5005.

<https://doi.org/10.26466/opus.704162>

Çelik, Ş. N. (2011). *Ortaöğretim İngilizce ders kitabı Breeze 9 hakkında öğrenci, öğretmen ve müfettiş görüşleri* (Tez No. 308429) [Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik* (8. Baskı). PegemA

Çetin, Ö., ve Aydın, B. (2013). Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 331-342.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19551/208389>

Çınar, D. (2014). *Dijital Nesil İçin Hibrit Ders Kitabı: Augmented Coursebook*.

Coşkun, A. E. (2020). Eğitimde Dijitalleşmenin Oluşturduğu Sosyo-Kültüreliliğin Öğretmenin Rolüne Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 1-29.

<https://doi.org/10.15285/maruaebd.817782>

Çoklar, A. (2015). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliliklerinin belirlenmesi* (Tez No. 234361) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. PegemA.

Değirmencioğlu, G. (2016), “Dijitalleşme Çağında Gazeteciliğin Geleceği ve İnovasyon Haberciliği”, *TRT Akademi*, Cilt 1, No 2, ss. 590-606.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/trta/issue/23620/252171>

Demirkol, M., Özdemir, T. Y., ve Polat, H. (2023). Okul yöneticilerinin dijital yetkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(3), 1231- 1240.

<https://doi.org/10.18069/firatsbed.1339627>

- Dinçer, S. (2015). *Farklı eğitsel arayüzler kullanılarak hazırlanan bilgisayar destekli öğretim yazılımlarının öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına, derse ilgilerine, bilgisayar destekli öğretimi değerlendirmelerine ve bilişsel yüklerine etkisi* (Tez No. 417586) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2) 1-8.
<https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/14868>
- Edson, A. J. ve Thomas, A. (2016). *Transforming preservice mathematics teacher knowledge for and with the enacted curriculum: The case of digital instructional materials*. IGI Global.
- Erben, T., Ban, R., Jin, L., Summers, R., ve Eisenhower, K. (2013). *Using technology for foreign language instruction: Creative innovations, research, and applications*. Routledge.
- Erbenzer, E. ve Aslan, M. (2024). Primary school teachers' self-efficacy perceptions of digital instructional materials development: a mixed-method study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 18-49.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.1173257>
- Ersoy, A. (2024). *Evaluation of digital competencies and transformational leadership of school managers: The case of Adana* (Tez No. 851383) [Yüksek Lisans tezi, Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Fang, X., ve Warschauer, M. (2004). Technology and curricular reform in China: A case study. *TesOL Quarterly*, 38(2), 301-323.
<https://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/china.pdf>
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. (3. Baskı) PegemA
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill.
- Fisher, R. (1990). *Teaching children to think*. Basil Blackwell.
- Gezer, B. (2020). *Dijital materyallerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi* (Tez No. 608902) [Yüksek Lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Glickman, C., Gordon, S. P. ve Ross, J. (2007). *Supervision and instructional leadership*. Pearson
- Gökkaya, Ö. (2005). *Örgüt dönüşümünde transformasyonel liderliğin incelenmesi* (Tez No. 188119) [Doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Gömlüksiz, M. ve Erkan, S. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Nobel
- Güçlü, N., Reçepoğlu, E., ve Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 140-156.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7787/101791>
- Gürsel, M. (2005). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*. (2. Baskı) Eğitim Kitapevi.
- Günbayı, İ. ve Akdeniz, C. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt yaklaşımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 35 (173), 173-191.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Heydarli, F. (2023). *Okul yöneticilerinin dijital vatandaşlık düzeyleri ve teknoloji liderliği yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 801225) [Yüksek Lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2013). *Educational Administration: Theory, research and practice*. Ninth edition. McGrawHill.
- Hung, N.L.Q. (2007). *Transforming a university into a learning organization in the era of globalization: Challenges for school system leaders. Essays in Education change*, Thao University, Vietnam.
- Isisag, K. U. (2012). *The positive effects of integrating ICT in foreign language teaching*. [Bildiri sunumu]. ICT for Language Learning, International Conference Proceedings.
- İçen, B. K. (2023). *Dijital Eğitimde Avantaj ve Dezavantajlar*. *Dijital Eğitim ve Toplum*. Efe akademi.
- Japan Government-The Cabinet Office (2021). *What is society 5.0?*
https://www8.cao.go.jp/cstp/english/society5_0/index.html.
- Kabaran, G.G. (2020). *Dijital materyal tasarımına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi* (Tez No. 642533) [Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Karaban, G. Salih, U. (2021). Dijital materyal tasarımı yeterlilikleri ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 11, 281-307.
<https://doi.org/10.17943/etku.864296>
- Karademir, T. (2018). *Teknolojinin benimsenmesine ekolojik bir yaklaşım: Sürdürülebilir bir dijital öğretim materyali geliştirme ekosistemi* (Tez No. 494197) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Karakaş, Y. (2019). *Dijitalleşmenin Modern Gündelik Hayata Yansımaları ve Hikikomori Örneği* (Tez No. 580635) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Karaköse, T., Polat, H., ve Papadakis, S. (2021). Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles and technology capabilities during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13 (23), 13448-20.
<https://doi.org/10.3390/su132313448>
- Kaya, Z. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Pegem A.
- Kaya, E. (2022). *Yönetici ve öğretmenlerin okulun dijital yönetimine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem araştırması* (Tez No. 741592) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Keçecioğlu, T. (2003). *Liderlik ve liderler*. Okumuş Adam Yayıncılık.

- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00011-1)
- Krapp, A. ve Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33, 27-50.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2010.518645>
- Koçel, T.(1998). *İşletme Yöneticiliği* (6. Baskı). Beta Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2006). *İlköğretimde rehberlik* (6. Baskı). Nobel.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2023). *Eğitim Yönetimi* (Çev.Edt. G. Arastaman). Nobel
- Mazer, J. P. (2013). Associations among teacher communication behaviors, student interest, and engagement: A validity test. *Communication Education*, 62 (1), 86-96.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2012.731513>
- Melanlıoğlu, D. Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. A. (2014). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 206-219.
https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6136/82304#article_cite
- Mevzuat Bilgi Sistemi (2024, 6 Şubat). *Millî Eğitim Temel Kanunu*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Mevzuat Bilgi Sistemi (2024, 6 Şubat). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022, 14 Kasım). *Yabancı dil öğretiminde dijital içerikli etkinlik programı*.
<https://www.meb.gov.tr/ilkokul-yabanci-dil-ogretiminde-dijital-icerikli-yeni-etkinlik-programi/haber/27741/tr>
- MEB (2023, 14 Mayıs). *EBA dersleri*.
<https://www.eba.gov.tr>
- MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (2022, 14 Kasım). *Etkileşimli e-kitap*.
<https://www.ogmmateryal.eba.gov.tr/etkilesimli-kitaplar>
- Morrison, G. R., ve Lowther, D. (2005). *Integrating computer technology into the classroom*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Mutiara, D., Zuhairi, A., ve Kurniati, S. (2007). Designing, developing, producing and assuring the quality of multi-media learning materials for distance learners: Lessons learnt from Indonesia's Universitas Terbuka. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(2), 95-112.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16920/176579>
- NMSA Research Committee. (2003). Multiple Learning and Teaching Approaches that Respond to Their Diversity. in Research and Resources in Support of this We Believe (pp: 1, Westerville, OH: National Middle School Association
- OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publication.
- OECD (2023). *Digital education outlook: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publication.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en

- Ormanlı, O. (2012), “Dijitalleşme ve Türk Sineması”, *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, Cilt 2, No 2, ss. 32-38.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/138310>
- Önder, A. (2010). *E-kitap olgusu ve Türkiye’de durum* (Tez No. 273319) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Öz, Ö. (2020). Dijital liderlik: Dijital dünyada okul lideri olmak. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 45-57.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/53618/635293>
- Özdemir, S. (Ed) (2020). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. PegemA.
- Öztürk, D.(2021). *Lise yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 694531) [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Peker, A., (2022). *Okul müdürlerinin dijital liderlik yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin eğitim ortamına yansımaları* (Tez No. 781603) [Yüksek Lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Piccolo, R. ve Colquitt, J. (2006). Transformational leadership and job behaviors: the mediating role of core job characteristics, *Academy of Management Journal*, 49(2), 327-340.
<https://doi.org/10.5465/amj.2006.20786079>
- Raman, A., Thannimalai, R. ve Ismail, S. N. (2019). Principals' Technology Leadership and Its Effect on Teachers' Technology Integration in 21st Century Classrooms. *International Journal of Instruction*, 12(4), 423-442.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230076.pdf>
- Ramatseba, L. (2012). *An exploration of successful school leadership practices in challenging school context: Case studies of two secondary schools in Soweto*, [Yayınlanmamış Doktora tezi]. University of the Witwatersrand.
- Renninger, K., A., Ewen, L., ve Lasher, A. K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction*, 12, 467-491.
[https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00012-3](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00012-3)
- Richards, J. C. (2001). *The Role of Textbooks in a Language Program*. Cambridge University.
- Sayar, K. (2016), “Dijital Toplum”, *TRT Akademi*, 1(2), 762-775.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/218569>
- Schraw, G., Flowerday, T., ve Lehman, S. (2001). Increasing situational interest in the classroom. *Educational Psychology Review*, 13(3), 211-224.
<https://link.springer.com/article/10.1023/a:1016619705184>
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Senge, P. (2003). *Beşinci Disiplin* (10. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Stepherd, C. (2012). *Digital learning content a designer’s guide*. Hampshire: Onlignment.
http://www.plan-academy.org/pluginfile.php/20448/mod_data/content/1070/Digital-learning-content-a-designers-guide1.pdf
- Sünbül, M., A. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, 5. Baskı. Eğitim Yayınevi.
- Şişman, M. (2019). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. PegemA.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve Okul Yönetimi, Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* (2. bs., s. 99-146) PegemA.

- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Sixth edition. New York: Pearson.
- Tapola, A., Veermans, M., ve Niemivirta, M. (2013). Predictors and outcomes of situational interest during a science learning task. *Instructional Science*, 41, 1047-1064.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-013-9273-6>
- Taş, S., ve Uğurlu, M. (2019). *Dil eğitiminde teknoloji ve sosyal medya etkisi*. Gece Akademi.
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim, *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 96-109.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34114/377387>
- Taşlıbeyaz, E. ve Karaman, S. (2015). Who should teach in lecture videos? Expert, instructor or a good speaker. *Route Educational and Social Science Journal*, 2, 422-433.
https://www.researchjournal.com/Makaleler/1311444631_27%20Elif%20Ta%20c5%9f%20c4%b1beyaz.pdf
- Tezci, E., ve Perkmen, S. (2013). Oluşturmacı perspektiften teknolojinin öğrenmeöğretme sürecine entegrasyonu. In K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Eds). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* (185-211). PegemA.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2008). *English language learning materials: A critical review*. Continuum.
- Tuncer, A. ve Akmençe, A. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce dili özyeterlik inançlarının araştırılması, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 97-111.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/51353/576594>
- Turan, S., Açıkalin, A. ve Şişman, M. (2007). *İşini Bil Okuluna Sahip Ol, Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. PegemA.
- Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu (2022). *Eğitimi değerlendirme raporu*. TED Yayınları.
- Türkiye Mesleki Yeterlilik Kurumu. (2015). *Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi*. Ankara.
- Uğur E., Akın, A. Akın, Ü. (2015). Derse İlgi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 23 (4), 1471-1480.
https://arastirmax.com/sites/default/files/filefield_paths/226-3636-3-pb.pdf
- Uluyol, Ç., ve Eryılmaz, S. (2015). 21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2).
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77533>
- UNESCO-Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Teşkilatı (2018). *ICT Competency framework for teachers*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721/PDF/265721eng.pdf.multi>
- World Bank (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1.
- Yaman, M., Dervişoğlu, S., ve Soran, H. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin derslere ilgilerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 232-240.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77533>
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilimsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretimOnline*, 3(2), 31-41.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2259653>

- Yavuz-Konukman, G. (2019). *Dijital ğretim teknolojilerinin hazırlanması ve eğitsel ortamlarda kullanımı: Dijital öyküleme ve dijital kavram haritası*. (ss. 65-98) Yanpar-Yelken, T. (Ed.), *Öğretim teknolojileri*, Anı Yayıncılık.
- Yayla, O.T. (2015). Dijitalleşme Çağında Eşitsizlik ve Ayrımcılık, *Liberal Düşünce*, 79, 43-53.
- Yeni, G. (2018). *21. yy becerileri eğitiminin yabancı dil öğretmenlerinin eğitim teknolojisi ve materyal geliştirme yeterliklerine ilişkin algılarına etkisi*, (Tez No. 519527) [Yüksek Lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yenipınar, Ş. (2022). *Eğitim yönetimi: Bilimsel temelleri, kapsamı ve içeriği*. (ss 57-96) Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. ve Aslan, A. (2019). Instruction Management in Primary Education in Digital Era. In Bernd Vogler (Ed), *Teaching Practices: Implementation, Challenges and Outcomes*. USA: Nova Publishing.
- Yıldırım, K., ve Yaşar, Ö. (2024). Evaluating crisis management performance of Turkish school administrations: Covid-19 pandemic. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 17(2), 376-403. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3366731>
- Yıldırım, K., Yenipınar, Ş. ve Yavuz Tabak, B. (2022). *Eğitim Yönetimi: Bilimsel Temelleri, Kapsamı ve İçeriği*. Anı Yayıncılık.
- Zohrabi, M., Sabouri, H., ve Behroozian, R. (2012). An assessment of strengths and weaknesses of Iranian first year high school English coursebook using evaluation checklist. *English Language and Literature Studies*, 2(2), 89. DOI:10.5539/ells.v2n2p89
- Zwart, D. P., Van Luit, J. E., Noroozi, O. ve Goei, S. L. (2017). The effects of digital learning material on students' mathematics learning in vocational education. *Cogent Education*, 4, 1313581-6. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2017.1313581>

EKLER

EK-1 Veri Toplama Aracı

Değerli Eğitimci,

Dijital içerikle desteklenmiş İngilizce ders kitaplarının öğrencilerin İngilizce dersine ilgisi üzerindeki etkisini hakkında sizin görüş ve deneyimlerinizi öğrenmeye çalışıyorum. Dijital içerikle desteklenmiş ders kitapları ile ilgili deneyimlerinizi dikkate alarak soruları cevaplandırınız. Samimi cevaplarınız eğitim uygulamalarımıza katkı sağlayacaktır. Çalışmaya katkınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Etik Bilgilendirme ve Onay: Bu çalışmaya, kimliğimin ifşa edilmemesi, verdiğim bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılması ve herhangi bir nedenle araştırmadan çekilme durumumda bilgilerimin araştırmaya dâhil edilmemesi koşuluyla gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Evet

☐ 1

Hayır

☐ 2

A Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz?

Kadın

☐ 1

Erkek

☐ 2

2. Göreviniz?

Öğretmen

☐ 1

Müdür Yard.

☐ 2

Müdür

☐ 3

3. Kaç yıldır öğretmenlik mesleğini yapmaktasınız?

İlk yılım

☐ 1

1-5 yıl

☐ 2

6-10 yıl

☐ 3

15-20 yıl

☐ 4

20 yıldan çok

☐ 5

4. Kaç yıldır bu okulda görev yapmaktasınız?

İlk yılım

☐ 1

1-3 yıl

☐ 2

4-6 yıl

☐ 3

7-9 yıl

☐ 4

10 yıl ve +

☐ 5

5. En son bitirmiş olduğunuz eğitim düzeyiniz nedir?

Lisans

☐ 1

Yüksek Lisans

☐ 2

Doktora

☐ 3

6. Görev yaptığınız okulun kademesi ve türü?

İlkokul

☐ 1

Ortaokul

☐ 2

Meslek Lisesi

☐ 3

Anadolu Lisesi

☐ 4

Fen ve Sosyal Bilimler

Lis.

☐ 5

7. Okulun bulunduğu yerleşim merkezi?

Köy

☐ 1

İlçe

☐ 2

Şehir Merkezi

☐ 3

8. Okulunuzda görev yapmakta olan öğretmen sayısı?

15'ten az

☐ 1

15-30 arası

☐ 2

31-45 arası

☐ 3

45-60 arası

☐ 4

61 ve daha çok

☐ 5

B	Dijital içerikle desteklenmiş İngilizce ders kitaplarının öğrencilerin İngilizce dersine ilgisi üzerindeki rolü Görüşünüzü ifade sonundaki kutucuklardan birine işaret koyarak belirtiniz.	1-Hiç	2-Az	3-Orta	4-Çok	5- Tamamen	Dijital içeriğin kullanılmasında okul yönetiminin rolü Okul Yönetimi;	1-Hiç	2-Az	3-Orta	4-Çok	5- Tamamen
1	Dijital içerikle desteklenmiş İngilizce ders kitapları öğrencilerin ilgisini çekmekte midir?						Dijital içerik kullanımı hakkında öğretmenleri ve öğrencileri bilgilendirmekte midir?					
2	Ses kayıtları ve videolarla desteklenmiş İngilizce ders kitapları İngilizce öğretiminde etkili midir?						Dijital içeriğin kullanımı hakkında öğretmenlere ve öğrencilere kılavuzluk (nasıl kullanılacağı) yapmakta mıdır?					
3	Dijital içerikle desteklenmiş İngilizce ders kitapları Öğrencilerin derse katılmalarında etkili olmakta mıdır?						Dijital içeriğin kullanımına öncülük ederek örnek uygulamalar yapmakta mıdır?					
4	Dijital içerikle desteklenmiş İngilizce ders kitapları öğrencilerin İngilizce ödevlerini istekli yapmalarında ne ölçüde etkili olur?						Dijital içerik kullanımı için öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu araç ve gereçleri sormakta mıdır?					
5	Dijital içerikle desteklenmiş İngilizce materyaller öğrencilerin etkili öğrenmelerinde ne ölçüde etkilidir?						Dijital içerik kullanımı için öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu araç ve gereçleri temin etmekte midir?					
6	Dijital içerikle desteklenmiş İngilizce ders kitapları öğrencileri İngilizce konuşmaya istekli hale getirmede ne ölçüde etkili olur?						Dijital içerik kullanımında karşılaşılan sorunları sorarak tespit etmekte midir?					
7	Etkileşimli sınavlar (Quiziz, Socrative, Testmoz...vb.) öğrencilerin öğrenmesini desteklemede ne ölçüde etkili olur?						Dijital içerik kullanımında karşılaşılan sorunları çözmek için çaba harcamakta mıdır?					
8	Ses kayıtları ve videolarla zenginleştirilmiş İngilizce ders kitapları İngilizce öğrenmeyi desteklemede ne ölçüde etkili olur?						Dijital içerik kullanımında öğretmenleri teşvik edici (öväücü sözler, ödüllendirme gibi) rol üstlenmekte midir?					
9	Dijital içerikle desteklenmiş İngilizce ders kitapları öğrencilerin sınavlarında yüksek not almalarında ne ölçüde etkili olur?						Derslerde dijital içerik kullanımı hakkında bilgi almakta ve etkili yolları denemekte midir?					
10	Online ödevlerle desteklenmiş İngilizce ders kitapları öğrencilerin İngilizce ödevlerini istekli yapmalarında ne ölçüde etkili olur?						Öğretmenlerle işbirliği yaparak dijital içeriğin daha etkili kullanılması yollarını aramakta mıdır?					
11	Dijital içerikle desteklenmiş İngilizce ders kitapları öğrencilerin ilgisini çekip ödevlerini düzenli yapmalarında ne ölçüde etkili olur?						Dijital içeriklerin etkili ve verimli kullanımı kapsamında okul çapında uygulamalı bilgilendirme yapmakta mıdır?					
12	Dijital içerikle desteklenmiş İngilizce ders kitapları öğrencilerin İngilizce öğrenmelerinde ne ölçüde etkili olur?						Dijital içerik kullanımında yenilikleri tanıtarak kullanımına öncülük etmekte midir?					

EK 2: Etik Kurul Onayı



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu



Sayı : E-34183927-000-00000858805
Konu : Başvurunuz Hk.

Sayın: Emel DELİGÖZ

“Dijital Destekli Materyallerin Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik İlgisini Geliştirme Amaçlı Yönetmelik Girişimlerinin İncelenmesi” başlıklı 2023/05-21 protokol numaralı başvuru 28.08.2023 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere uygun olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAHRAMAN
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul
Başkanı V.

EK 3: Araştırma İzni



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-76490249-605.01-89192863
Konu : Veri Toplama ve Anket İzni

08/11/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 2020/2 nolu genelgesi,
b) Aksaray Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03/11/2023 tarihli ve E-45333631-302.08-00000883530 sayılı yazı ve ekleri.

İlgi: (b) yazı ile; Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 222270418 numaralı öğrencisi Emel DELİGÖZ'ün "Dijital destekli materyallerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ilgisini geliştirme amaçlı yönetsel girişimlerin incelenmesi" konulu veri toplama ve anket çalışmasını İlimiz Resmi Lise idareci ve öğretmenlerine örnek uygulamak istemektedir.

Konu ile ilgili belgelerin ve anket sorularının incelenmesi neticesinde; Başvurunun Araştırma, Yürütme ve Sosyal Etkinlik İzni'leri konulu ilgi (a) da kayıtlı Genelgede belirtilen usul ve esaslara uygun olarak yapıldığı anlaşılmış olup;

Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 222270418 numaralı öğrencisi Emel DELİGÖZ'ün "Dijital destekli materyallerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ilgisini geliştirme amaçlı yönetsel girişimlerin incelenmesi" konulu veri toplama ve anket çalışmasını İlimiz Resmi Lise idareci ve öğretmenleri üzerinde yapma isteği; çalışmanın gönüllülük esasıyla dayandığı gözönünde bulundurularak; ilgi (a) Genelge esasları dahilinde; eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmamak, sorumluluk okul/kurum idarecilerinde olmak, çalışmalarda mübafeli ve imzalı materyalleri kullanmak, rapor sonuçlarını çalışmanın bitiminden sonra 30 gün içinde İl Millî Eğitim Müdürlüğüne vermek ve uygulamanın 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde tamamlanması koşuluyla, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde, olularınıza arz ederim.

Metin ALPASLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

EK : İlgili Dilekçe ve Ekleri (12 Sayfa)

OLUR

Şeyma POLAT BALAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

İhtiyaçta güvenli elektronik imza ile onaylanabilir.

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yazı İşleri Mah. E-90 Blok, No:47

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.milliegitim.gov.tr/mde-akjs>

Valilik Etki Nolu Hizmet Binası

İlgi İçin : Nurdan ANDAÇ

Tel/İletişim No : 0 (302) 217 68 40

Görevli / Programcı

E-Posta: ayg@ilme.gov.tr

İnternet Adresi : <http://ilmsayim.meb.gov.tr/>

Faks: 0302 217 68 40

Kayıt Adresi : ayg@ilme.gov.tr

The e-mail address can be safely used for electronic signature. <https://www.milliegitim.gov.tr/mde-akjs> 5581-0512-3002-4500-0000 Valilik Etki Nolu Hizmet Binası

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU		
Öğrencinin Adı Soyadı:		EVET
Kapak		✓
1	Tez Başlığı tutanaktaki başlıkla aynı mı?	✓
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	✓
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	✓
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	✓
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	✓
6	Şekil, Çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	✓
7	Özet, Abstract, Giriş, Sonuçlar vb. bölümler var mı?	✓
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	✓
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	✓
10	İkinci ve Üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	✓
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	✓
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	✓
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	✓
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	✓
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	✓
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	✓
Atıf Yöntemi APA 7 ☒ CMS ☐ İSNAD ☐		
Genel Değerlendirme		
18	Etik Beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	✓
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	✓
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	✓
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	✓
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	✓
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	✓
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	✓
25	Şekil, Çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	✓

Doç. Dr. Kamil YILDIRIM