

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME
İLİŞKİN HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ:**

ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Ayşe Rümeysa ÇOLAK

Eskişehir 2023

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME
İLİŞKİN HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ:
ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ**

Ayşe Rümeyza ÇOLAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç.Dr. İlker USTA

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Kasım 2023

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ

Ayşe Rümeysa ÇOLAK

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ekim 2023

Danışman: Doç.Dr. İlker USTA

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ile dünyada öngörülemeyen küresel olaylar eğitim alanında önemli gelişmelere yol açmaktadır. Bu gelişmeler, eğitimcilerin yeni öğretme ve öğrenme paradigmalarına hızla uyum sağlamalarını gerektirmektedir. Özellikle Covid-19 pandemisinde, eğitimin sürekliliğinin sağlanması için acil uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir. Bu uygulamalar hem geleneksel sınıf modelini yeniden şekillendirmiş hem de uzaktan öğretim süreçlerinin gerekliliği karşısında öğretmenlerin rollerini ve hazırbulunuşluk durumlarını anlamının kritik öneminin altını çizmiştir. Bu gereklilikten hareketle bu çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin ne durumda olduğu incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemi tarama deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Eskişehir ilinde görev yapmakta olan ortaöğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. 195 katılımcıya çevrimiçi ortamda sekiz boyuttan oluşan “A-12 Öğretmenleri Çevrimiçi Eğitim Hazırbulunuşluk Ölçeği”ni içeren anket ulaştırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.949 olarak hesaplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin teknik yeterlik ve mesleki işbirliği boyutlarında yeterli oldukları; eğitim teknolojisi yeterliliği, bilgisayar özyeterliliği, yönetim desteği, öğrenci hazırbulunuşluğu ve içerik boyutlarında orta düzeyde yeterli olduklarını göstermiştir. Ayrıca, görelî yararlılık ve pedagojik (mesleki) ve etik yeterlilikte ise orta ve düşük düzeyde bulgular ortaya koyulmuştur. Araştırma sonuçları tartışılmış ve gelecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, Ortaöğretim öğretmenleri, Hazırbulunuşluk

ABSTRACT

INVESTIGATION OF HIGH SCHOOL TEACHERS' READINESS LEVEL FOR DISTANCE EDUCATION : A CASE STUDY IN ESKIŞEHİR PROVINCE

Ayşe Rümeysa ÇOLAK

Department of Distance Education

Anadolu University, Institution of Graduate Schools, October 2023

Supervisor: Do.Dr. İlker USTA

Developments in Information and Communication Technologies and unpredictable global events in the world bring along important developments in the field of education. These developments require educators to quickly adapt to new teaching and learning paradigms. Especially during the Covid-19 pandemic, urgent distance education practices have been implemented to ensure the continuity of education. These practices have both reshaped the traditional classroom model and underlined the critical importance of understanding teachers' roles and readiness in the face of the necessity of distance education processes. Based on this necessity, this research examined the readiness levels of high school teachers regarding distance education. The research was carried out with the quantitative research method scanning design. The population of the research consists of high school teachers working in Eskişehir province. A survey containing the eight-dimensional "A-12 Teachers Online Education Readiness Scale" was delivered online to 195 participants. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.949. Descriptive statistics were used to analyze the collected data. Research findings show that teachers are competent in terms of technical competence and professional cooperation; moderately competent in educational technology proficiency, computer self-efficacy, administrative support, student readiness and content dimensions. In addition, they were found to be moderately and lowly competent in relative usefulness and pedagogical (professional) and ethical competence. The research results are discussed and suggestions for future research are presented.

Keywords: Distance education, High school teachers, Readiness

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden beri bende emeği geçen, samimiyetini ve bilgisini esirgemeyen tüm öğretmenlerime, tez sürecinde yol gösteren ve desteğini esirgemeyen danışmanım Doç.Dr. İlker USTA'ya, araştırmamın amacına ulaşabilmesi için ankete katılan tüm meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

Akademik alanda kendimi geliştirmem için beni yüreklendiren, ilkokul sıralarından bu yana her zaman olduğu gibi yüksek lisans sürecimde de ne zaman yorulsam beni tekrar motive eden, bana olan güvenini sürekli dile getiren, bir başarı elde ettiysem sayesinde olan canım annem başta olmak üzere hayatım boyunca maddi ve manevi her anlamda beni destekleyen canım babam, ağabeyim ve kız kardeşime çok teşekkür ederim. Ayrıca yoğun ve yorgun günlerimde bana yardımcı olup yükümü hafifletmeye çalışan ve daima güç veren sevgili hayat arkadaşıma da çok teşekkür ederim.

Son olarak araştırmamın öğretmenlerin gelişimine ve uzaktan eğitim alanına olumlu katkı sağlayabilmesi ve varsa hatalarımın tarafıma bildirilmesi ümidiyle herkese teşekkürlerimi iletmek isterim.

17/11/2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ayşe Rümeyya ÇOLAK

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
EKLER DİZİNİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun	3
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	5
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlıklar	7
2. ALANYAZIN	8
2.1. Açık ve Uzaktan Öğrenme	8
2.2. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Hazırbulunluluk	10
2.3. Uzaktan Eğitime İlişkin Yaşanılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri	11
2.4. MEB'in Öğretmenlerin Gelişim Sürecine İlişkin Adımları	12

2.4.1. Okul Temelli Mesleki Gelişim	16
2.4.2. Mesleki Gelişim Toplulukları	16
2.4.3. Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı	18
2.4.4. Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri	19
2.4.5. ÖBA'daki Mevcut Eğitimler	19
2.5. İlgili Araştırmalar	21
3. YÖNTEM	26
3.1. Araştırma Modeli	26
3.2. Evren ve Örneklem	26
3.3. Veri Toplama Araçları	29
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	29
3.3.2. A-12 Öğretmenleri Çevrimiçi Eğitim Hazırbulunuşluk Ölçeği	32
3.4. Veri Analizi	33
4. BULGULAR VE YORUM	34
4.1. Teknik Yeterlikler Boyutuna İlişkin Bulgular	34
4.2. Eğitim Teknolojisi Yeterliği Boyutuna İlişkin Bulgular	36
4.3. Bilgisayar Özyeterliği Boyutuna İlişkin Bulgular	37
4.4. Yönetim Desteği Boyutuna İlişkin Bulgular	38
4.5. Mesleki İşbirliği Boyutuna İlişkin Bulgular	39
4.6. Öğrenci Hazırbulunuşluğu Boyutuna İlişkin Bulgular	40
4.7. İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular	41
4.8. Görelî Yararlılık & Pedagojik (Mesleki) ve Etik Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular	42
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	44
5.1. Sonuç ve Tartışma	44
5.2. Öneriler	50

KAYNAKÇA	51
EKLER	62
ÖZGEÇMİŞ	74

TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 3.2.1. Katılımcıların yaşa göre dağılımı	27
Tablo 3.2.2. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı	27
Tablo 3.2.3. Katılımcıların meslek süresine göre dağılımı	28
Tablo 3.2.4. Katılımcıların branşa göre dağılımı	28
Tablo 3.3.1.1. Katılımcıların MEB'in çevrimiçi eğitim faaliyetine katılım durumuna göre dağılımı	30
Tablo 3.3.1.2. Katılımcıların MEB faaliyetlerine yönelik fayda algısına göre dağılımı	30
Tablo 3.3.1.3. ÖBA'ya eklenmesi önerilen faaliyetlere yönelik dağılım	31
Tablo 4.1.1. Teknik yeterlik boyutuna ilişkin bulgular	34
Tablo 4.2.1. Eğitim teknolojisi yeterliği boyutuna ilişkin bulgular	36
Tablo 4.3.1. Bilgisayar özyeterliliği boyutuna ilişkin bulgular	37
Tablo 4.4.1. Yönetim desteği boyutuna ilişkin bulgular	38
Tablo 4.5.1. Mesleki işbirliği boyutuna ilişkin bulgular	39
Tablo 4.6.1. Öğrenci hazırbuluşluğu boyutuna ilişkin bulgular	40
Tablo 4.7.1. İçerik boyutuna ilişkin bulgular	41
Tablo 4.8.1. Göreli yararlılık & pedagojik (mesleki) ve etik yeterlik boyutuna ilişkin bulgular	42

EKLER DİZİNİ

	Sayfa
EK-1 Etik Kurulu Kararı	62
EK-2 Ölçeği Geliştirenlerden Alınan İzin	63
EK-3 Ölçek Maddeleri	64
EK-4 Araştırma İzni	67
EK-5 Araştırma İzin Talebi	68
EK-6 Araştırma Değerlendirme Formu	69
EK-7 Anket ve Araştırma İzin Komisyonu Araştırma Ön İnceleme Formu	70
EK-8 Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma/ Proje İzin Formu	71
EK-9 Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Gerçekleştirilecek Araştırma Uygulamalarına İlişkin Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi	73

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖBA	: Öğretmen Bilişim Ağı
ÖYGGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yirmi birinci yüzyıl, içerisinde çok büyük teknolojik gelişmeleri ve sosyolojik değişimleri barındırmaktadır. Özellikle Bilgi ve İletişim Teknolojilerindeki (BİT) gelişmeler ile dünyada öngörülemeyen küresel olaylar her alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli gelişmelere sebep olmaktadır. Toplumlar bu gelişme ve değişimlere ayak uydurabilmeye ve daha önce hiç olmadığı kadar iletişim ve etkileşim içinde olmaya sevk edilmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü - ÖYGGM, 2006). Dönem farklılaştıkça bireylerde bulunması gereken nitelikler de zamanla farklılaşmaktadır ve bireylere bu niteliklerin kazandırılmasında en büyük rolün eğitime ait olduğu düşünülmektedir.

Gelişen internet tabanlı iletişim araçları ve artan sosyal bağlılık, kampüs tabanlı öğretme ve öğrenme faaliyetlerine kademeli olarak nüfuz etmeye ve çevrimiçi uzaktan eğitimin son yirmi yılda popülaritesinin artmasına yol açmıştır (Seaman vd., 2018). Yine de pandemi öncesine kadar çevrim içi uzaktan eğitim, dezavantajlı ve marjinal çevre ve koşullara sahip öğrenciler için bir alternatif eğitim yöntemi olarak algılanmaktaydı (Lee vd., 2023; Lee, 2017; Zawacki-Richter ve Naidu, 2016). Yaşanan son pandemi uzaktan eğitimin esneklik ve her anlamda kolaylık sunması gibi avantajlarına dikkatleri çekmiş oldu. Güney Kore’de yapılan çalışma ile özellikle pandemi öncesi süreçte anormal ve marjinal olarak değerlendirilen uzaktan eğitimin, artık tüm eğitim kademelerinde normallik kazandığı ifade edilmektedir. Bunun yanında, uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yanlarına daha eleştirel ve gerçekçi bakış açıları eklenmiştir. Kısaca Covid-19 pandemisi çevrimiçi uzaktan eğitimin halk nazarında ilgi ve katılımı artıran eşi benzeri görülmemiş bir fırsat olmuştur (Lee vd., 2023).

Diğer yandan koronavirüsün yayılmasıyla birlikte tüm dünyada hayatların akışı ve ritmi değişime uğramış, norm ve kalıplar parçalanmıştır (Zhao, 2020). Eğitimin etkilenmesi de kaçınılmaz olmuş ve 16 Mart 2020 itibariyle uzaktan eğitime geçilmesi Türkiye’de yaklaşık 25 milyon öğrenciyi etkilemiştir (Bozkurt, 2020). Koronavirüs tüm insan aktivitelerini etkilerken, eğitim sektörü de en fazla etkilenen sektörlerden biri olmuş (Onyema, vd., 2020) ve gelecek ile ilgili artan bir belirsizlik her alanda görülmüştür. Bu belirsizlik süreci içindeyken dönemin Milli Eğitim Bakanı yaptığı açıklamalarda, salgın sürecinin bitmesi durumunda dahi uzaktan eğitimin kalıcı hâle gelebileceğini ifade ederek

Eğitim Bilişim Ağı (EBA) altyapısını g¼çlendirmek için çalışmalar yapıldığını s¼ylemiřtir. Eğitim sisteminde t¼m yenilikleri ¼đrencilere tanıtma ve uygulamaya taşıma g¼revini ¼đretmenler ve okul y¼neticileri ¼stlenmektedir. Bu gelişmeler, eğitimcilerin yeni ¼đretme ve ¼đrenme paradigmalarına hızla uyum sağlamalarını gerektirmektedir. Bu uyum ile birlikte uzaktan eğitimin y¼z y¼ze eğitimin yanında destek amaçlı kullanılmasının faydalı olacağı d¼ř¼n¼lebilmektedir (Yılmaz vd., 2020). Her ne kadar kaynak sağlanarak bilişim altyapısı g¼çlendirilmeye çalışılsa da bu s¼rete ¼đretmenler her zamanki gibi ¼nemli ve kilit rol ¼stlenmiřlerdir. Zira ¼đretmenlik mesleği, çağın getirdiği değişimlere uyum sağlayabilmek amacıyla yetkinlik d¼zeylerinin geliştirilmesine ve g¼ncel tutulmasına ihtiyaç duymaktadır (Buldu, 2014).

T¼rkiye'nin salgına karşı verdiği tepki A-12 d¼zeyinde hızlı olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) atısı altında EBA erişime açılmış, TRT EBA kanalıyla da internet veya uygun teknolojik cihaza sahip olmayan ¼đrencilere eğitimlerini s¼rd¼rmeleri için fırsat tanınmıştır (MEB, 2020). Her ne kadar bu ve benzeri eğitimi s¼rd¼rme faaliyetleri yapılmaya çalışılsa da gerek ¼đrenenler gerekse ¼đretenlerin birtakım sorunlarla karşılaştıkları g¼r¼lm¼řt¼r. Bir başka deyişle, internet ve teknolojik araçların kullanılmasını gerektiren uzaktan eğitim s¼recine zorunlu olarak hızlı geçiş yapılmış ama bu hızlı geçiş bazı sorunları beraberinde getirmişti. S¼recin ne zaman biteceği, uzayıp uzamayacağı gibi konularda belirsizliğin hakim olması ¼đretmenlere g¼re bu sorunlardan biriydi (Demir ve ¼zdař, 2020). Kullandıkları y¼ntem ve içeriği yeniden g¼ncelleme, yeni materyaller tasarlama, ¼đretim ortamlarını yeniden planlama ile ¼đrencilere ve ailelerine duygusal destek verme gibi taleplerle de karşılaşılmıştır. Bunlara farklı ¼rnek olarak, Tulaskar ve Turunen (2021) planlama, dikkat dağınıklığı, karamsar duygular, daha uzun s¼reler ve konsantrasyon gibi meselelerin ¼đrencilerin ¼đrenme deneyimlerini ve katılımlarını etkileyen en b¼y¼k zorluklardan olduğunu ifade etmiştir. T¼rker ve D¼ndar (2020) ¼đretmenlerin salgın s¼recindeki uzaktan eğitim deneyimlerinde EBA'nın etkinlik ve verimliliğinin ¼n¼ndeki en b¼y¼k engel olarak internet, donanım yetersizlikleri, ¼đretmenlerin sistemi kullanma konusunda deneyimsiz olmaları ve teknoloji kullanma becerilerinin zayıflığı olarak belirttiklerini vurgulamaktadır. Buna ek olarak, EBA'nın zengin içeriğe sahip olması,

öğrencilerle canlı ders yapma olanağı sunması ve soru paylaşımı yapılabilmesi gibi etmenler ise en güçlü yönleri olarak ifade edilmektedir.

Koronavirüs pandemisinde deneyimlenen acil uzaktan eğitim süreci ile sonraki süreçte öğretmenlerin dijital yeterlikler konusunda mesleki beceri durumlarında bir değişikliğin olup olmadığı da merak konusudur. Buna yönelik yapılan bir araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin mesleki yaşamlarında, etkileşim ve iletişim kurmak, deneyimlerini paylaşmak ve iş birliği faaliyetlerinde dijital becerilerin kullanımı gibi dijital becerileri kullanmaları konusunda, salgın döneminin birinci yılı sonrasında bile anlamlı ve olumlu yönde bir gelişim görülmüştür (Yılmaz, Toker, 2022). Bir başka deyişle, acil ve zorunlu olarak yürütülen acil uzaktan eğitim faaliyetleri öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeyleri üzerinde olumlu etki bırakmıştır. Bu sebeple öğretmenlerin uzaktan eğitim alanında gelişime açık olduğu, aynı zamanda ihtiyaç duyduğu ve bu ihtiyacı karşılamak için hem bireysel hem de kurumsal anlamda herkesin üzerine düşen görevi yapması gerektiği düşünülmektedir.

MEB de ÖYGGM'nin hazırladığı faaliyetler yardımıyla öğretmenlere teknolojik gelişmeler hakkında bilgi ve deneyim kazanmaları için olanak sunmaktadır. Sunulan yeni yaklaşımlar ile öğretmenlerin karşılıklı bilgi ve tecrübe alışverişinde bulunarak iş birliğinin artırılması, örnek uygulamaların paylaşılarak yayılması hedeflenmiştir. Bahsi geçen yaklaşımlara ikinci bölümde detaylı bir şekilde değinilmektedir. Ancak bir milyonu aşan öğretmenin mesleki gelişmelerinin yüz yüze eğitim ile sağlanmasının artık zor olduğu ifade edilirken bu zorluğu ortadan kaldırmak için Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) adı altında bir platform tanıtılmıştır. ÖBA içerisinde bulunan hizmet içi faaliyetler ile öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla mesleki gelişmelerinin desteklenmesi (ÖYGGM, 2022) önemli bir adım olarak görülmektedir.

1.1. Sorun

Teknolojinin hayatımızın her alanında yer edindiği gerçeği uzaktan eğitime de her an hazırlıklı olmayı gerektirebilir. Uzaktan eğitimin sorunsuz bir şekilde yürütülebilmesi için programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin hazır bulunması önemli bir gerekliliktir. Bu noktada öğretmenlerin uzaktan eğitime dair hazırbulunuşluklarının belirlenmesi ve bu

düzeylelerinin artırılması uzaktan eğitim sürecini başarıyla sürdürebilmek için oldukça önemli görülmektedir. Zira geçtiğimiz acil uzaktan eğitim sürecinde yaşanan alt yapı eksikliği ve öğrencilerin sisteme erişimde yaşadıkları fırsat eşitsizlikleri (Altınpulluk, 2021) gibi aksaklıkların yanı sıra uzaktan eğitim konusunda tecrübesizlik, müfredatı yeni durumlara göre yeniden düzenlemede bilgi eksikliği, evden çalışmanın yarattığı baskıyı yönetebilme, dijital ders materyali hazırlama-bulma-bir araya getirme tecrübesizliği gibi konular uzaktan eğitimin geleceği hususunda kullanıcı deneyiminin zenginleştirilmesini ön plana çıkarmaktadır.

Sonuç olarak, yukarıda tespiti yapılan durum ve hissedilen ihtiyaçlar bağlamında ortaöğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek tarafımızca gerekli görülmüştür.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı yeniden uzaktan eğitime geçilmesi hâlinde MEB'e bağlı okullarda öğretmenlerin uzaktan eğitim ve uygulamalarına ne düzeyde hazır bulduklarının belirlenmesidir. Araştırmanın MEB'e bağlı okullarda yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarına dair ışık tutacak sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir. Covid-19 salgınıyla birlikte geçilen acil uzaktan eğitim döneminden günümüze kadar öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerinde bir ilerleme olup olmadığı yönünde çıkarım yapılabilecektir. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmenlere ulaştırılan ölçek yardımıyla elde edilen bulguların, öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara da katkı sağlaması, bu katkı neticesinde dolaylı olarak öğrenenlerin de öğrenme süreçlerindeki eksikliklerin olabildiğince azaltılması hedeflenmektedir.

Belirtilen tüm amaçlar doğrultusunda bu çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin ne durumda olduğu incelenmiş ve kullanılan ölçeğin alt boyutlarına bağlı olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin teknik yeterliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Öğretmenlerin eğitim teknolojisi yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin bilgisayar özyeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin yönetim desteğine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin mesleki işbirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin öğrenci hazırbulunuşluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin içeriğe ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Öğretmenlerin görelî yararlılık, pedagojik (mesleki) ve etik yeterliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Covid-19 salgını sırasında okulların tüm kademelerinde ani kararla uzaktan eğitime geçmesi beraberinde daha önce karşılaşmadığımız bir eğitim sürecini deneyimlememize olanak sağladı. Bu deneyimin çok önemli olduğu ve kritik dersler çıkarılması gerektiği düşünülmektedir. Benzer veya farklı sebeplerden, evrensel veya bölgesel yeni bir kapanma sürecinin yaşanması durumuna bu defa hazırlıksız yakalanmamak için planlı ve sistematik çalışmaların yürütülmesi hayati öneme sahiptir. Bu çalışmalara bir nebze de olsa ışık tutacağı düşünüldüğünden bu ve benzeri araştırmaların yapılması önemli görülmektedir.

Yaşadığımız son pandemiye ait vakaların ülkemizde de görülmeye başlaması ve sayının hızla artmasını önlemek için bir dizi önlemler alınmaya çalışılmıştı. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yetkililer eğitimin kesintisiz bir şekilde devam edebilmesi için uzaktan eğitime geçilmişti ve öğretmenler ve öğrenciler EBA'yı kullanmaya teşvik edilmişti. Bu adımlar neticesinde EBA kurulduğundan bu yana en yoğun zamanını geçirerek bir nevi okul görevini üstlenmişti (Doğan ve Koçak, 2020). Böylelikle teknolojinin artık hayatın her alanına uzandığı bu dönemde uzaktan eğitime ne kadar hazır olunduğunu olumsuz bir sebeple de olsa görme fırsatı elde edilmiş oldu. Dünya genelinde olduğu gibi MEB'in (2020) de süreci en az kayıpla atlatmak için TRT EBA'yı aktif hâle getirerek ders yayınları yapmak, öncelikli ihtiyaç sahibi olmak üzere öğrencilere tablet dağıtmak, elindeki yardımcı

kaynakları erişime açmak, operatörler ile anlaşma yaparak internet erişimi sağlamak gibi adımlar attığı bilinmektedir.

Bunun yanında, Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) zamanla gelişmesi ve her yaşa hitap eden kullanım alanlarının olması ile öğretmenler de hem kişisel hem de mesleki anlamda bu teknolojileri daha fazla kullanmaya başlamıştır (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010; Project Tomorrow, 2008; van Braak, Tondeur, ve Valcke, 2004). Bu bilgiye dayanarak koronavirüs salgını öncesinde uzaktan eğitime geçiş kararı alınması durumunda öğretmenlerin ve öğrencilerin sürece kolayca adapte olabileceği düşünülebilirdi. Yine de bu durum uzaktan eğitim sürecinde yeterlik, erişim, beceri ve destek gibi konularda öğretmenlerin sorun yaşamasına yeterli düzeyde engel olamamıştır (Shifflet ve Weilbacher, 2015; Mueller, Wood, Willoughby, Ross, ve Specht, 2008; Park ve Ertmer, 2007-2008). Yüz yüze eğitimde belli bir mesleki tecrübeye ulaşan öğretmenlerin dahi, uzaktan eğitime meslekte yeni olan öğretmenlerden daha az düzeyde hazır buldukları Parsak ve Saraç (2022) tarafından ifade edilmektedir. Bununla ilişkili olarak Koloğlu, Kantar ve Doğan (2016) mesleki tecrübe ve becerileri ne kadar ilerlemiş olursa olsun, yeni bir yöntemle öğretmeleri için bireylerin kendilerini sınamalarını veya başka merciler tarafından sınanmış olmalarını, hazırbulunuşluk düzeylerinin tespiti ve geliştirilmesi için çok önemli görmektedir. Ayrıca Ertmer vd., (2012) yaptıkları çalışmada tutum ve inançların, öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinin teknoloji kullanımını engelleyen en önemli etmenler olduğunu belirtmişlerdir.

Hayatlarındaki en kritik dönemlerden biri olan üniversite sürecinin bir adım gerisindeki ortaöğretim yani lise süreci, öğrencilerde olduğu kadar öğretmenler için de yoğun geçmektedir. Kaliteli bir uzaktan eğitim uygulaması öğrencilerin ve öğretmenlerin her açıdan yükünü hafifletebilir. Zira uzaktan eğitim uygulamalarının eğitimin maliyetini düşürürken, niteliğini arttırdığı söylenebilmektedir (Özbay, 2015). Tüm bunlar araştırmanın öncelikle ortaöğretim öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmesinin daha faydalı olacağını düşündürmüş ve o yönde bir yol izlenmiştir.

Belirtilen tüm araştırma soruları ve sorunlar ile ilgili literatür tarandığında son yıllarda benzer amaca sahip araştırmaların olduğu ancak çalışmaların daha çok öğretmen adayları

veya üniversite akademik personeli üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Oysaki A-12 düzeyinde sahada olan öğretmenlerin de uzaktan eğitime ne ölçüde hazır buldukları sürecin başarıyla ilerlemesi için hayati bir önem arz etmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın alana da katkısının olacağı, sonuçlarının hem öğretmenlere hem de MEB'e uzaktan eğitimde başarıyı arttırmak için yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya Eskişehir ilinde görev yapmakta olan 183 ortaöğretim öğretmenleri katılmış ve uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin tespiti için kendilerine ulaştırılan ölçeği içtenlikle ve doğru şekilde cevapladıkları varsayılmıştır. Polat, Hopcan ve Yahşi (2022) tarafından geliştirilen ölçeğin araştırmanın amacı ile uyumlu olduğu ve araştırma sorularına cevap bulmada oldukça yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlıklar

Bu araştırma Eskişehir ilinde MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma, verilerin betimsel analiziyle, öğretmenlerin çevrim içi ortamda ulaştıkları ankete verdikleri yanıtlarla, nicel araştırma yöntemine uygun olarak toplanan verilerle sınırlandırılmaktadır. Her ne kadar ankete katılan öğretmenlerin daha önce çevrim içi eğitim verdiği öngörülmüş olsa da bazılarının uzaktan eğitime pratikte veya doğrudan katılmadıkları söylenebilir. Ankete giriş yaptığı hâlde tüm maddeleri okumadan çıkış yapan 12 katılımcının bu grupta olduğu düşünülebilir.

Çalışma sadece Eskişehir ilinde gerçekleştirildiği için sonuçların sınırlı bir genellenebilirliği olmaktadır. Eskişehir ili için bir sonuca varılması hazırbulunuşluk düzeyinin tespiti için bir adım olarak görülse de daha geniş örneklemeler üzerinde bu amacı destekleyen çalışmalar yürüterek sonuçların hem genellenebilir hem de daha kapsamlı olması sağlanabilir. Son olarak, araştırmaya katılan gönüllü katılımcı sayısının az olması sebebi ile karşılaştırmalı analiz yapılamamıştır.

2. ALANYAZIN

Bu bölümde açık ve uzaktan öğrenme kavramına ilişkin genel bir bakış açısı sunduktan sonra açık ve uzaktan öğrenmede hazırbulunuşluk kavramına yer verilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitime ilişkin yaşanan zorluklar ve bu zorlukların aşılmasına yönelik çözüm önerisi olarak nelerin değerlendirilebileceğine, MEB'in öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin yürüttüğü çalışmalara ve bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Açık ve Uzaktan Öğrenme

Günümüzde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin hızla gelişmesi hayatın neredeyse her alanında değişikliğe sebep olmaktadır. Eğitim sektörü de bu alanlardan biri ve ders içeriği, materyalleri, yöntemi gibi birçok konuda teknolojinin izleri görülmeye başlanmıştır. Uzaktan eğitim ise bu izlerin en belirgin görüldüğü bir sistem olarak nitelendirilebilmektedir. Her ne kadar açık ve uzaktan öğrenmenin geçmişi uzun yıllara dayansa da son yıllardaki teknolojik gelişmeler ve bazı zorunluluklar bu alanı olabildiğince yaygın hâle getirmiş ve bugün ana eğitim akımlarının arasında yer verilebilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitime bir sistem olarak bakabiliriz. Bu sistemin bilgi kaynakları, tasarım, etkileşim ve yönetim gibi bazı alt sistemler ile entegre edilerek uygulanması uzaktan eğitimin etkililiğini artırmaktadır.

Johnston (2020) geçmişten günümüze kadar yapılan uzaktan eğitim tanımlarının uzaklık ve teknoloji kavramları altında yoğunlaştığını ve tek bir tanımın artık yeterli olmayacağını savunmaktadır. Bu sebeple uzaktan eğitimin daha geniş bir çatı altında toplanarak yeniden tanımlanmasının uygun olacağını düşünmüştür. Bu amaç doğrultusunda Sanal ağ eğitimi, Klonlanmış içerik eğitimi ve Uzaktan sınıf eğitimi başlıkları altında yeni tanımlamalar yapmıştır. Ülkemizde salgın sürecinde tecrübe edilen uzaktan eğitime en yakını olduğu düşünülen Uzaktan sınıf eğitimini ise eşzamanlı sınıf deneyimini mesafeler arasında genişletmek için teknolojiyi kullanan, eğitmen liderliğindeki bir öğrenme deneyimi olarak

betimlemektedir. Diğer iki başlığa göre Uzaktan sınıf eğitiminde öğrencilerin daha az öğrenme özerkliğine ve esnekliğe sahip olduğunu ancak doğrudan öğretmen – öğrenci iletişiminin ve yönlendirmesinin daha yoğun olduğunu belirtmektedir.

Bozkurt (2020), genel manada bilinen uzaktan eğitim (distance education) ile salgın sürecinde acil kararlar geçiş yapılan uzaktan eğitimin (emergency remote education) ince fakat dikkate değer ayrımlara sahip olduğunu savunmuştur. Salgın sürecinde deneyimlenen uzaktan eğitimin bir zorunluluk olması, mevcut ihtiyaçlara yönelik geçici çözüm olarak sunulması, eldeki imkânlarla eğitimi ayakta tutarak sürdürülebilirliği amaçlaması gibi etmenler sebebiyle sürecin acil uzaktan eğitim olarak nitelendirilmesinin daha uygun olacağını belirtmiştir. Aynı zamanda “remote” kavramı sadece fiziksel uzaklık olarak tanımlanabildiği için salgın sürecindeki eğitim sürecine daha iyi hitap edebilmektedir. Bu çalışmada uzaktan eğitim kavramı en genel anlamda (distance education) kullanılmıştır.

Yüz yüze eğitim ile ülkedeki her bireye ulaşmanın çok zor olduğu düşünülmektedir. Çünkü bireyler ekonomik, sosyal veya fiziksel sebeplerden yüz yüze eğitime erişemeyebilmektedir. Bu çağda bu ihtiyacı karşılayacak en önemli yöntemin uzaktan eğitim olduğu (Coşkun, 2022; Kaya, 2002) ve bu şekilde daha fazla bireye ulaşmanın mümkün olacağı düşünülmektedir. Hayatın belli dönemlerinde kültürel, siyasi, dini, savaş, göç, salgın gibi nedenlerle örgün eğitime erişemeyen bireylere eğitim imkanı sağlaması uzaktan eğitimin gerekliliğini kanıtlamaktadır (Weimin, 1999). Bunların yanında uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim ile harmanlanması da faydalı olabilir çünkü dersi sınıfta tam anlamıyla kavrayamayan bir öğrenci evde çevrimiçi eğitim ortamlarında tekrar yapabilmekte, ek anlatımlara, basılı metinlere, görsel ve işitsel kaynaklara erişebilmektedir (Tırnovalı, 2012). Böylelikle öğrenen farklı kişi ve kaynaklardan faydalanmış, kendi öğrenme planını yaparak özerk öğrenme noktasında kendini geliştirmiş olmaktadır (Moore ve Kearsley, 1996).

Tüm bunlara ek olarak Moore ve Kearsley (2012) uzaktan eğitim ile farklı yaş grupları arasındaki eşitsizliklerin kalktığını, hayat boyu öğrenme ile bireylerin mesleki bilgilerini geliştirdikleri ve kişisel gelişimlerini arttırdıklarını, eğitim kaynaklarının maliyetini düşürdüğünü, daha geniş kitlelere ulaşabildiğini, eğitimin iş-aile hayatıyla birleşmesine olanak sağladığını, eğitim deneyimlerinin uluslararası bir boyut kazanabildiğini ve daha

nicelerini sağladığını belirtmiştir. Dolayısıyla uzaktan eğitimin çok önemli ve etkili olduğu, doğru şekilde kullanılması hâlinde eğitim sürecinin daha verimli geçeceği düşünülmektedir.

2.2. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Hazırbulunuşluk Kavramı

Açık ve uzaktan öğrenmede hazırbulunuşluk, başarı için bir gerekliliktir ve verimli bir e-öğrenme süreci için tüm bireylerin hazırbulunuşluk düzeylerinin bilinmesi fayda sağlamaktadır (Polat, Hopcan ve Yahşi, 2022). Uzaktan eğitimde hazırbulunuşluğun değerlendirilmesi için tüm paydaşların birlikte ele alınması gerekmektedir. Bu paydaşlardan öğretene ve materyalden sorumlu teknik ekibin ise rolü oldukça büyüktür ve hazır olmamaları hâlinde uzaktan eğitim sürecinin başarısızlıkla sonuçlanması kaçınılmaz olabilir (Koloğlu, Kantar ve Doğan, 2016). Hem öğrencilerle hem de ders içeriğiyle doğrudan ilgilenen öğretmenler, uzaktan eğitimin uygulanmasında kilit role sahiptir (Mercado, 2008) ve kendilerinden e-öğrenme platformlarını öğrenme ortamlarına uyarlamaları, bilginin küreselleşmesi ve teknolojik olarak gelişmiş sınıf etkileşimi sağlamak için e-öğrenme ortamlarını olabildiğince kullanmaları beklenmektedir (Obara ve Abulokwe, 2012). Hazırbulunuşluk kavramı hayatta sadece öğrenme üzerine değil farklı alanlarda da karşımıza çıkabilmektedir ve bu sebeple öğrenmeye, öğretmeye, bir duruma, bir olaya, bir girişime, hatta bazen de bir felakete karşı bireyin hazır bulunma durumu olarak tanımlanabilmektedir (Koloğlu, Kantar ve Doğan, 2016). Bir öğrenme sürecinde olan herhangi bir bireyin öğrenmeye istekli olması, güdülenmesi de denilebilir. Uzaktan eğitim uygulamalarını desteklemek için çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluğun ölçülmesi esastır ve yapılan çalışmalara göre bu durumu etkileyen en önemli faktörlerin beceri ve tutumlar olduğu görülmektedir (Rohayani, 2015). Yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının olumlu olduğu ancak bu durumun branşlara göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Ersoy ve Kavaklıoğlu, 2020).

Çalışkan ve Caner (2022)'e göre ise internet tabanlı teknolojilerin ve e-öğrenmenin eğitim dünyasında hızlı sirkülasyonu sonucunda, teknolojik hazırbulunuşluk kavramını “e-hazırlık/e-hazırbulunuşluk” (e-readiness) terimi ile daha kapsamlı olarak ifade etmek mümkündür. Bu terim e-öğrenmenin farklı boyutlarını ve teknoloji temelli öğretimi

kapsamaktadır. Ek olarak, öğretmenlerin e-hazırbulunuşluk düzeylerinin kendi öğretim ortamlarına eğitsel teknolojileri entegre etme isteklilikleri ile ilişkili olduğu savunulabilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin çevrim içi eğitime hazır olma durumlarının, öğretim ortamlarında eğitim teknolojilerini kullanma isteklilikleri ile belirgin bir şekilde ilişkili olduğu iddia edilebilir.

2.3. Uzaktan Eğitime İlişkin Yaşanılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Alınan her önleme rağmen salgının kontrol edilemeyen hızda yayılmasının ardından alınan ani kararlar uzaktan eğitime geçilmesi hem öğrenciler hem de öğretmenlerin bazı zorluklar yaşamasına neden olmuştur. Bu çalışmada ise daha çok öğretmenlerin yaşadığı sorunlar üzerinde durulmaktadır. Uzaktan eğitim kararı ile öğretmenlerin yeni yaklaşımları kullanmaya duygusal veya bilişsel olarak hazır olmadığı görülmüş ve başarılı bir uzaktan eğitimin ancak öğretmenlerin zorlandıkları tüm alanlarda desteklenmeleri ile mümkün olacağı belirtilmektedir (Shagiakhmetova vd., 2022). Yapılan başka bir çalışma ile öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının erişim kaynaklı zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir (Önder, 2022). Alışlagelen geleneksel eğitim sisteminden farklı olan uzaktan eğitim sistemi hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmayan öğretmenler, öğrencilerin de erişim sıkıntısı yaşamalarıyla onlara destek olmak, katılımlarını sağlamak ve onları takip etmek noktasında daha çok zorlanmışlardır. Bu gibi durumlar da öğretmenler üzerindeki baskının artmasına neden olabilmektedir (Yılmaz vd., 2020). Ayrıca uzaktan eğitim ders sürecinde sessiz bir ortamın oluşmasının zor olduğu, özellikle ev ortamındaki diğer kardeş ve çocukların bu sessizlik ortamını bozduğu tespit edilmiştir (Mohan vd., 2020). Oysaki canlı derslerin hem öğreten hem de öğrenenler için daha verimli olabilmesi uygun ortamın oluşmasıyla mümkün görülmektedir (Kavuk ve Demirtaş, 2021; Johnson, 2020; Lynch, 2004).

Uzaktan eğitim sürecinde de öğretmenlerin tıpkı yüz yüze eğitimdeki gibi en büyük role sahip olduğu söylenebilir. O süreçte öğretmenlerin yaşadığı en büyük zorluğun ise alışkın olmadıkları çevrimiçi ortamda sınıfların yönetilmesi olarak ifade edilebilir (Bıyıklı ve Özgür, 2021). Can (2020) çevrimiçi ders ortamlarında yönetimin öğretenlerin yüksek motivasyonu, ders planlamasının ve kullanılan araç-gereç ve materyallerin kaliteli oluşu,

derslerin yürütüldüğü sitenin güvenilir olması, öğrenci davranışlarının iyi yönetilmesi gibi etmenlere bağlı olduğunu belirtmiştir.

Bıyıklı ve Özgür (2021) bahsedilen bu ve benzeri zorluklara çözüm olarak öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklik yapılması, öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurulması, öğrenci motivasyonunu artırıcı etkinlikler yapılması, teknolojiyle ilgili problemlerin çözülmesi, öğrenme eksikliklerinin takip edilmesi ve en kısa sürede giderilmesi, senkron ders planlamasının ayrıntılı bir şekilde yapılması, velilerin üzerine düşen görevleri yapması, öğretmenlerin okuldaki diğer çalışanlarla işbirliği içinde olması ve süreç değerlendirmesinin esas alınması maddelerini sunmaktadır. Kavuk ve Demirtaş (2021) ise öğretmenlere güncel teknolojileri ve çevrimiçi eğitim ortamları daha iyi tanımaları, çevrimiçi yürütülen derslerde ölçme ve değerlendirmeyi daha etkili yapabilmeleri gibi amaçlar için hizmet içi eğitim verilmesini önermişlerdir. Ek olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili olumlu örnek ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşarak mesleki işbirliği arttırmalarına olanak sağlayacak platformların faydalı olacağı beyan edilmektedir.

Son olarak, C. Redecker ve Y. Punie tarafından 2017 yılında tasarlanan ve Avrupa Komisyonu tarafından DigCompEdu adıyla sunulan Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlik Çerçeve Planı, öğretmenlerin sahip olması gereken dijital yeterliklere yönelik bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve: profesyonel katılım, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, değerlendirme, öğrenenleri güçlendirme ve öğrencilerin dijital yetkinliğini kolaylaştırma olmak üzere altı başlık altında incelemektedir (Redecker, 2017). Daha sonra bu çalışmanın Toker vd., (2021) tarafından Türkçeye uyarlaması da yapılmıştır ve öğretmenlerin istifadesine sunulmaktadır.

2.4. MEB'in Öğretmenlerin Gelişim Sürecine İlişkin Adımları

Şu bir gerçektir ki hiçbir eğitim sistemi öğretmenin seviyesinin üstüne çıkamaz. Bu nedenle öğretmenlerin yaşadığı sorunlar eğitim reformlarına yol gösteren etmenler olmuşlardır (Coşkun, 2022). Öğretmenini sürekli geliştirmek için çabalayan bir ülke doğru seçimi yapmış olacaktır. Bu amaçla dünya genelinde yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurabilmek için öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamasına yönelik yeni yaklaşımlar

uygulanmaktadır. MEB de bu amaçla yakın zamanda bazı adımlar atmıştır. MEB'in en güncel Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzunda bunlar:

- Okul Temelli Mesleki Gelişim
- Mesleki Gelişim Toplulukları ve
- Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı Olarak Belirlenmektedir.

Bu yaklaşımlar ile ilgili yapı ve işleyişleri dahil olmak üzere gerekli tüm bilgiler yine MEB'in paylaştığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzu içerisinde bulunmaktadır. Öğretmenler bu yeni yaklaşımlara mesleki gelişimlerinin desteklemesi amacıyla kurulan Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) aracılığıyla da ulaşabilmektedir. ÖBA'nın öğretmenlerin mesleki gelişimleri için buluşma noktası olduğu, aynı zamanda iyi uygulamaların paylaşılmasına olanak sağlayacak şekilde tasarlandığı ifade edilmiştir. Özellikle koronavirüs pandemisinden sonra öğretmenlerin mesleki çalışmalarını yerine getirebilmeleri için ÖBA'ya belli dönemlerde zorunlu olarak yönlendirildikleri bilinmektedir.

ÖBA platformunda yer alan uygulamalar:

- Merkezî ve mahallî hizmet içi eğitim planları,
- Senkron ve asenkron şekilde uzaktan eğitim yoluyla düzenlenen hizmet içi eğitimler,
- Sanal kütüphane,
- Mesleki gelişim toplulukları,
- Öğretmen-yönetici hareketlilik programları,
- Okul temelli mesleki gelişim programı,
- Öğretmenlerimizce gerçekleştirilen iyi uygulamaların tanıtımı

şeklinde verilmiştir (ÖYGGM, 2022).

Bu uygulamalara bakıldığında MEB'in öğretmenlerin mesleki gelişimleri için güncel ve etkili konulara yer verdiği ve bahsedilen uygulamalar yerine getirildiği takdirde başarılı ve verimli bir hizmet içi eğitim sürecinin olacağı düşünülmektedir. Bu sürecin başarılı olup

olmama durumunu tespit etmek için bu çalışma ve benzerleri daha geniş kitlelere de uygulanmalıdır. Böylelikle herhangi bir eksikliğin tespiti daha hızlı olur ve çözümü için ilgililere fırsat tanınmış olacaktır.

Merkezi ve mahalli hizmet içi eğitimlere değinmek gerekirse çeşitli alan ve konulardan farklı branştaki öğretmenlerin hepsine yönelik eğitimlerin olduğu görülmektedir. Ayrıca açılan eğitimlerin kontenjan bilgisi ile kaç kişinin başvuru yaptığı bilgisi de paylaşılmaktadır. Örneğin Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün açmış olduğu Öğrenme Güçlüğü Eğitim Uygulamaları Kursu'nun uzaktan yürütüleceği, kontenjanının 300 olduğu ancak 18388 başvurunun yapıldığı belirtilmektedir. Ayrıca bu eğitimin başvurularının hâlâ devam ettiği bilinmektedir. Bir başka örnek olan Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün İşlemsel Düşünme Becerisinin Disiplinlerarası Yaklaşım ile Öğretimi Uzaktan Eğitim Kursu'na ise 10.000 kontenjan açıldığı ve 1651 öğretmenin başvurduğu gösterilmektedir. Son olarak Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Fıkıh) Kursu'nun yüzyüze gerçekleştirileceği, 60 kontenjan açılmasına rağmen güncel olarak 452 başvurunun yapıldığı görülmektedir (ÖBA, 2023). Yapılan bu incelemeler sonucunda hazırlanan eğitimlere öğretmenlerin ilgisinin yeterli düzeyde olduğu düşünülmektedir. Eğitim başlıkları için ise katılan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacağı tahmin edilmektedir.

MEB öğretmenlerin bu yaklaşımları benimseyebilmeleri için işbirliği içinde çalışmaları, okulunun vizyon ve değerlerini beraber belirleyerek bu değerleri benimsemeleri, mesleğinde daha başarılı olmak için ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim alanlarını belirmeleri, öğrenci öğrenmeleri ve okulun sorunları ile ilgili eksikliklere yönelik yine ihtiyaç duyulan mesleki gelişim alanını belirlemeleri gibi birtakım önerilerde bulunmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerine de öğretmenleri işbirliğine teşvik etmek, okulla ilgili karar alma sürecine dahil etmek, okul kaynaklarını etkili bir şekilde kullanmak, öğretmenlere güvenerek onları desteklemek ve mesleki eğitim çıktılarını değerlendirmek gibi yönlendirmelerde bulunulmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi, aralarında Milli Eğitim Bakanlığı dahil diğer bakanlıklar ve Anadolu Üniversitesinin de ortak kurumlarından

olduğu Uzaktan Eğitim Kapısı'ını kamu çalışanlarına sunmaktadır. Bahsi geçen Uzaktan Eğitim Kapısı, kamu çalışanlarının ihtiyaçlarına yönelik bilgi, beceri ve yetkinlik kazanmaları amacıyla hazırlanan ve tüm kamu kurumlarının hizmetine sunulan dijital eğitim platformudur. Bilgisayar ve Veri Bilimi, İş Yaşamı ve İletişim, Aile ve Sosyal Yaşam, Kültür, Sanat, Tarih, evre, İklım, Hukuk ve Mevzuat gibi kategoriler altında birçok eğitime yer verilmektedir. Nitelikli eğitimler olarak niteledikleri içerikleri uzman kurumlardan alanında yetkin 800'n üzerinde eğitmenin hazırladığı belirtilmektedir. Ayrıca Webinar ve Canlı Sınıf, Tematik Eğitim Programları, İşaret Dili Desteği, Alternatif ğrenme Kaynakları gibi farklı imknları da çalışanlarına sunmaktadır (Uzaktan Eğitim Kapısı, 2023).

MEB'in yeni adımlarından bir diğerisi ise Avrupa Okul Ağı'dır. Avrupa Okul Ağı, Brüksel merkezli 34 Avrupa Eğitim Bakanlığının dahil olduğu, kr amacı gütmeyen uluslararası bir kuruluş olarak tanıtılmaktadır. Avrupa lkelerinin milli eğitim bakanlıkları tarafından yönetilen Avrupa Okul Ağı (European Schoolnet-EUN) Konsorsiyumu, Avrupa lkelerinde gerçekleştirilen çok sayıda eğitim projelerinin yürütmesinden sorumlu çatı kuruluştur. Temel paydaşları eğitim bakanlıkları, okullar, öğretmenler, araştırmacılar ve endüstri ortakları için öğretme ve öğrenmede yenilik getirmeyi amaçladıklarını ifade etmektedirler. Bakanlığımızı temsilen Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğümüz, Avrupa Okul Ağı'nın yönetim komitesinde diğer Avrupa lkeleriyle birlikte yer almaktadır. Avrupa Okul Ağı tarafından yürütülen Avrupa Okul Ağı Akademisi; okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise seviyesindeki okullarda görev yapan öğretmenler için cretsiz Massive Online Open Courses (MOOC) – Kitlesele evrimii Eğitim Kurslarının yayımlandığı bir web portalıdır. Türkiye'nin yanında Avusturya, İsviçre, İşpanya, Portekiz, Norveç, İrlanda, Finlandiya ve Fransa gibi ülkeler de yer almaktadır (European Schoolnet, 2022).

2.4.1. Okul Temelli Mesleki Gelişim

MEB'in öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için sunduğu yeni yaklaşımlardan olan Okul Temelli Mesleki Gelişim, okul düzeyinde yaşanan eğitim ihtiyaçlarının yine okul içerisinde karşılanmasına dayanmaktadır. Bu eğitim ihtiyaçlarına sağlanan kontenjan merkezi ya da mahalli olarak sunulan hizmet içi eğitimlerden

karşılanmaktadır. Bahsi geçen merkezi ya da mahalli hizmet içi faaliyetlerin ihtiyaç analizine göre belirlendiği, ortalama ihtiyacı karşılamaya yönelik planlandığı ve kontenjanın aşılması durumunda öğretmenlerin o eğitime katılamadığı ifade edilmiştir. Bu yaklaşım sayesinde zamanla okulların uzman kişiler ve üniversiteler ile iş birliği yapmasına ve dolayısıyla üniversitelerin de eğitim uygulamalarına doğrudan katkıda bulunmasına imkân sağlanacağı belirtilmektedir (ÖYGGM, 2022).

Okul temelli mesleki gelişim çalışmaları bağlamında öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre eğitimler düzenlenmesi bu yaklaşımın en önemli katkılarından biri olarak beyan edilmektedir (Çetintürk ve Yücel Toy, 2021).

2.4.2. Mesleki Gelişim Toplulukları

Bir diğer yaklaşım olan Mesleki Gelişim Toplulukları, öğretmenlerin okul düzeyinde ihtiyaç duyduğu eğitimlerin uygulamaya dönük versiyonu olduğu söylenebilir. Temel olarak öğretmenlerin mesleki deneyim alışverişi ve etkileşim ile birbirlerinin bilgi, beceri ve anlayışlarını geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Böylelikle öğretmenler katıldıkları merkezi veya mahalli bir eğitim faaliyetinden edindiği bilgileri uygulamaya taşıyarak meslektaşları ile paylaşabilmekte, bu amaçla okul içerisinde bir mesleki gelişim topluluğu kurabilmektedir. Bu mesleki gelişim topluluğu sayesinde öğretmenlerin mesleki bilgileri karşılıklı olarak artabilir, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları karşılanabilir ve öğretmenler arasında iş birliğinin artmasıyla okulun da gelişmesine katkıda bulunulabilmektedir. ÖBA'da bulunan güncel mesleki gelişim topluluklarına örnek vermek gerekirse bunlar:

- Mesleki Eğitimde Araştırma Sorgulama Temelli Uygulamalar Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- Tasarım Temelli Pedagoji Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- Üst Düzey Düşünme Becerilerini Ölçen Soru Yazımı Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- Dijital Bağımlılık Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı

- Teknoloji Yarışmaları ve Teknofest Uygulamalı Proje Yazma Eğitimi Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- Derin Öğrenme Uygulamaları Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- Erken Çocuklukta Oyun Temelli Matematik Eğitimi Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- Erken Çocuklukta Öz-Düzenleme Becerileri Eğitimi Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- Kapsayıcı Okul Öncesi Sınıf Ortamlarının Geliştirilmesi Mesleki Gelişim Topluluğu Topluluğu Eğitim Programı
- Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Sesbilgisel Farkındalık Mesleki Gelişim Topluluğu Topluluğu Eğitim Programı
- Oyun Yoluyla Öğrenme Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- Fizik Öğretim Programının Mesleki Alan Dersleriyle Bütünsel Uygulaması Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- Beceri Temelli Soru Yazma ve Etkinlik Geliştirme Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- Özel Eğitimde Uygulamalı Davranış Analizi ve Problem Davranışlarla Baş Etme Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- Yabancı Dil Öğretimi Sürecinde Dijital Drama İle Materyal Geliştirme Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- Din Eğitiminde Dijital Materyal Geliştirme Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı

- Din ve Ahlak Öğretiminde Strateji, Yöntem ve Teknikleri Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- Duyulara Duyarlı Öğretmen Eğitimi Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- İlkokulda Öğretimin Farklılaştırılması Matematik ve Sosyal Bilgiler Alt Temaları Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- Sınıf Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı
- Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Sayı Hissi, Sayı ve İşlem Becerileri Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı (ÖBA, 2023).

Aktif olan bu mesleki gelişim topluluklarına bakıldığında çeşitli branşlara hitap eden ve güncel konuları içeren başlıklardan oluştuğu söylenebilmektedir. Katılım yeterli düzeyde olur ve toplulukların amacı yerine ulaşırsa çok verimli bir sürecin olacağı düşünülmektedir. Nitekim benzer çalışmanın yürütüldüğü bir araştırmada uygulamanın öğretmenlerde bireysel sorumluluğu, öz farkındalığı, gelişime güdülenmeyi, liderliği, eleştirel düşünmeyi, etkinlikleri içselleştirmeyi ve işbirliği yapabilmeyi geliştirdiği ifade edilirken topluluk olarak ise topluluk içi iletişimi, grup normlarını, kolektif sorumluluğu ve farkındalığı ve süreci bütünleştirme yönünde fayda sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır (Altun, 2020).

2.4.3. Öğretmen-Yönetici Hareketlilik Programı

Bu yaklaşım ise belli bir konuda başarı yakalayan veya örnek uygulamaları olan eğitim kurumlarının sahip olduğu bilgi ve deneyimleri diğer eğitim kurumlarıyla paylaşmasına olanak tanıyan bir öğretmen ziyaret programını tanıtmaktadır. Böylelikle sadece okul içerisinde değil okullar arasında da iş birliğinin artması ve karşılıklı bilgi ve deneyimlerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Öğretmenlerin motivasyonunu arttırmaya, daha derin mesleki anlayışa sahip olmalarına, eğitsel faaliyetleri planlama ve geliştirmede aktif rol almalarına yardımcı olduğu (ÖYGGM, 2022; Boylan, Wolstenholme, Maxwell, Demack, Jay, Reaney ve Adams, 2019) savunulan bu programın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bahsi geçen adımlar yeni uygulanmaya başladığı için

verimlilikleri hakkında herhangi bir bilgiye ulaşılamamaktadır. Zamanla bu konular ile ilgili yeni çalışmalar yapıldığı takdirde daha tutarlı değerlendirme yapmak mümkün olacaktır.

2.4.4. Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri

Bu yaklaşımların yanı sıra MEB'in daha genel kapsamda gerçekleştirdiği hizmet içi faaliyetler ile farklı şehirlerden gelen öğretmenlere eğitim ortamı ve barınma gibi amaçlarla hizmet eden hizmet içi eğitim enstitülerine de değinilebilir. MEB çatısı altında merkez ve taşrada görevli personelinin yetiştirilmesi, verimliliğin artırılması ve daha ileriki görevlere hazırlanması amacıyla Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri kurulmuştur. Eski adıyla Hizmet İçi Eğitim Merkezleri olan kurumlar günümüzde Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri ve Akşam Sanat Okulu olarak adlandırılmakta ve İstanbul, İzmir, Ankara, Aksaray, Erzurum, Mersin, Yalova ve Rize'de olmak üzere toplam 8 şehirde yer almaktadır. Van ve Pendik'te ise yeni enstitülerin hazırlığının devam ettiği ve bitmesi hâlinde sayınının 10'a çıkacağı belirtilmiştir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün kontrolünde olan enstitüler, mesleki gelişim eğitimlerine katılan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini almalarına, aynı zamanda talep edilmesi ve uygun görülmesi hâlinde diğer kamu, kurum ve kuruluşların eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktadır (MEB, 2022). Bu enstitülerin ülkenin her bölgesine yayılmasıyla birlikte sunulan hizmet içi eğitimlerin daha erişilebilir ve verimli olacağı düşünülmektedir.

2.4.5. ÖBA'daki mevcut eğitimler

MEB'in kurduğu ÖBA platformunda öğretmenlerin erişimine farklı alan ve konularda eğitimlerin sunulduğu görülmektedir. Bu eğitimlerin süreleri, içeriği, hedefleri, kimlerin katılması gerektiğine dair önerileri ve eğitimin hangi uzman veya uzmanlar tarafından verildiği bilgileri paylaşılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerindeki seminer haftalarında bu eğitimlerden en az birini bitirmeleri ve ardından Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) üzerinden aldıkları eğitimi ve eğitmeni değerlendirmelerini sağlayan formu doldurmaları beklenmektedir. Seminer haftaları haricinde bu platformdaki eğitimlere katılmaları da mümkündür. Birkaç yıl öncesine kadar seminer haftalarının okulda

yüz yüze yapıldığı, buna bağlı olarak eğitim seçeneğinin çok daha az olduğu ancak günümüzde özellikle covid-19 sürecinden itibaren uzaktan eğitime yönelimin arttığı görülmektedir. Bu yönelimin bir sonucu olan ÖBA platformu içerisinde oldukça fazla eğitim bulunmaktadır.

Eğitimlerin bazıları şu şekildedir:

- Özel Yetenekli Öğrencilerin Ayırt Edici Özellikleri Semineri
- Okul Kültürünün Geliştirilmesi Semineri
- Gençlerle İletişim Semineri
- Adobe Illustrator ile Grafik Tasarım Eğitimi Semineri-2
- Adobe Photoshop ile Grafik Tasarım Eğitimi Semineri-2
- Dijital Dönüşüm Sürecinde Bilgi Güvenliği Sorunları ve Çözüm Önerileri
- Proje Hazırlama Süreçleri Semineri
- Uluslararası Mangala Oyunları Semineri 1
- Uluslararası Mangala Oyunları Semineri 2
- Erasmus+ Genel Bilgilendirme ve Erasmus+ Okul Eğitimi Semineri
- 5 Kelime 1 Hikâye Semineri
- Stres Yönetimi Semineri
- Etkili İletişim ve Sınır Çizebilme Semineri
- Eğitimde Sanal Gerçeklik ve Artırılmış Gerçeklik Semineri
- Çocuk Kitapları ve Türkçe Dil Becerileri Semineri (ÖBA, 2023).

Yine buradaki eğitim başlıklarına bakıldığında da güncel ve farklı alanlardan birçok öğretmene hitap edecek ve sadece mesleki anlamda değil kişisel anlamda da gelişmelerine olanak sağlayacak eğitimlerin olduğu düşünülmektedir.

Bir çalışmada yönetici ve öğretmenler ÖBA üzerinden almış olduğu eğitimlerin mesleki çalışmalarına katkı sağladığı, zaman ve mekândan bağımsız eğitim imkânı sunması, yeni gelişmelerden haberdar etmesi, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini tanımaları ve motivasyonlarını yükseltmesi gibi olumlu yanlarını belirtirken eğitimlerin anlık çevrim içi olmamasından kaynaklı etkileşimlerin yetersiz olması ve zaman sınırlılığı gibi zorluklarla da karşılaşabildiklerini ifade etmektedirler (Parlak, Sakarya ve Durukan Tok, 2023).

2.5. İlgili Araştırmalar

Alanyazında yapılan araştırmalar sonucunda bu çalışma ile benzer amaçları olan diğer çalışmalar incelenmiştir. Polat, Hopcan ve Yahşi (2022) tarafından gerçekleştirilen iki amaçlı çalışmanın ilk amacı bu araştırmada da kullanılması düşünülen ve A-12 öğretmenlerinin e-öğrenme hazır bulunuşluğunu ölçebilecek ölçeği geliştirmektir. İkinci amacı ise öğretmenlerin çevrim içi öğretmeye hazır bulunuşluğunu cinsiyet, mesleki tecrübe, okul düzeyleri ve günlük cihaz kullanım süresi değişkenleri ile incelemektir. İzmir’de 3295 katılımcı ile yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin çevrim içi öğretime hazır bulunduğu görülmüştür. Ek olarak erkek katılımcılar “teknik yeterlik”te; kadın katılımcılar ise “çalışma arkadaşlığı, içerik ve pedagojik ve etik yeterlik” etmenlerinde anlamlı bir farka ulaşmıştır. Genç öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeylerinin genel anlamda daha yüksek olduğu belirtilmektedir.

Parsak ve Saraç (2022) Covid-19 sürecinde beden eğitimi öğretmenlerinin çevrim içi öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluk düzeyini cinsiyet, yaş ve öğretmenlik deneyim süreleri değişkenleri bağlamında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. 108 beden eğitimi öğretmenin katıldığı çalışmada cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı ve her ikisinin de hazır bulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmadaki beden eğitimi öğretmenlerinin yaşları ve öğretmenlik deneyimleri ile toplam hazır bulunuşluk düzeyi arasında düşük düzeyde anlamlı ve ters yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Covid-19 salgın döneminde öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerini ve o dönemde öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymayı amaçlayan çalışma İstanbul, Hatay, Rize ve Diyarbakır illerinden toplam 73 öğretmenden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Arslan (2021) salgın sürecinde

öğretmenlerin yoğun olarak uzaktan eğitim ve teknoloji ile ilişkili konularda hizmet içi eğitime gereksinim duyduğu ve aynı zamanda psikolojik dayanıklılık açısından da destek talebinde bulduklarını belirtmektedir. Bazı öğretmenlerin salgın sürecinde verilen hizmet içi eğitimleri yetersiz bulunduğunu ifade etmektedir. Hizmet içi eğitim verilecekse bu eğitimlerin öğretmen gereksinimlerine göre şekillenmesi, öğretmen-eğitici etkileşiminin yüksek olması, eğitimlerin eş zamanlı uzaktan eğitim şeklinde verilmesi ve salgın sonrasında da öğretmenlere yönelik uzaktan eğitimlerin yoğun biçimde devam etmesi gerektiği araştırmaya katılan öğretmenler tarafından savunulmaktadır. Arslan (2021)'ın çalışması ile elde ettiği bulguların bu araştırmanın amaçlarına benzer olduğu ve ışık tutacağı düşünülmektedir.

Salgın sürecindeki acil uzaktan eğitimin değerlendirilmesine yönelik yapılan bir başka çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecindeki deneyimleri ve yeni normale yönelik öngörülerini ele alınmıştır. Fenomenoloji deseninin kullanıldığı çalışmada Elçi ve Tünkler (2022) yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yedi sosyal bilgiler öğretmeninden veri toplamıştır. Siirt ilinde görev yapan öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim faaliyetlerini genellikle EBA, Zoom ve Whatsapp aracılığıyla telefon ve bilgisayar ile yürüttüğü ifade edilmiştir. Öğrenci katılımının ise düşük olduğunu, bunun sebebi olarak sosyo-ekonomik durumların düşük olması, ev içinde ortak kullanıcı sayısının fazla olması veya erişim için herhangi bir teknolojik alete sahip olunmaması gibi etmenler belirtilmiştir. Katılım sorununu çözmek için öğretmenlerin birçok yol denedikleri, bunlardan birinin veliler ile iletişime geçmek olduğu belirtilmiş ancak yine de katılımı artırarak sağlanamadığı görülmüştür. Uzaktan eğitimde katılımın artması için veli takibinin önemli bir yere sahip olduğu, velilere de EBA ve Zoom uygulamalarına yönelik eğitim verilmesinin faydalı olabileceği beyan edilmiştir (Elçi ve Tünkler, 2022; Avcı ve Akdeniz, 2021). Yaşanan aksaklıklardan yola çıkarak öğretmenler yeni normalde öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarının eksik olacağını tahmin etmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı etkinliklere yer verilememesi öğrencilerin bilişsel giriş davranışlarında eksiklik yaşamalarına sebep olabilmektedir (Elçi ve Tünkler, 2022; Code ve diğerleri, 2020). Öğretmenler yeni normalde çevrim içi uygulamaları kullanmaya devam ederek harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile öğretime devam edeceklerini de eklemiştir.

Bir devletin eğitim sisteminin en önemli adımının öğretmen yetiştirmek olduğunun belirtildiği ve MEB'in öğretmenlere uzaktan eğitim yoluyla sunduğu hizmet içi faaliyetlerinin değerlendirildiği (Coşkun, 2022) doktora çalışması da incelenmiştir. Yapılan çalışma ile bu araştırmanın amaçlarından biri olan ve öğretmenlerin hizmet içi faaliyetlere yönelik görüşlerinin belirlenmesi noktasında benzerlik olması, araştırma sonucunu destekleyerek daha kapsamlı kılacaktır. Çalışmaya farklı kademe ve branştan 921 öğretmen katılmış ve katılan öğretmenlerin %61,8'i kadın, %38,8'i erkektir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin önemli bir kısmının uzaktan eğitime karşı olumlu bir tutum içinde oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun MEB'in sunduğu hizmet içi faaliyetlere yönelik olumlu fikir yansıttıkları, bu faaliyetlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine fayda sağladıklarını ifade etmişlerdir (Coşkun, 2022).

Bolliger ve Halupa (2022) Amerika Birleşik Devletlerinde bulunan iki özel üniversiteki öğretim üyelerinin pandemi sürecinde acil olarak geçiş yapılan uzaktan eğitime ne düzeyde hazır bulduklarını araştırmıştır. Yaşları 32 ile 75 arasında değişen 57 katılımcıya çevrimiçi bir ölçek yoluyla ulaşarak verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretim üyeleri üzerine düşen görevlerini kusursuz olmasa da bir şekilde yerine getirdiklerini ifade etmiştir. Pandemi öncesinde çevrim içi eğitim veren öğretim üyeleri, bu deneyimlerinin kendilerine pandemi sürecinde özgüven konusunda katkı sağladığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler kendilerini en yetkin hissettikleri konunun ders iletişimi olduğunu ifade ederken en az yetkin oldukları konunun ise zaman yönetimi olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmanın başlıca bulgularından bir diğeri ise, çevrimiçi öğretme konusunda kendine güvenen öğretmenlerin, o kadar emin olmayanlara göre daha hazırlıklı olduklarını bildirmeleriydi. Öğretmenler kendilerini hazır hissettiklerinde kendilerine güvenme eğiliminde olduklarından, onları çevrimiçi eğitime yeterince hazırlayarak kampüs tabanlı öğretimden çevrimiçi eğitime geçişlerinde onlara oldukça yardımcı olunabileceğini savunmaktadır. Bu bulgu ile araştırmamızın amaçlarının büyük oranda uyduğu düşünülmektedir. Çünkü bu araştırma da öğretmenlerin ne düzeyde hazırbulduklarını tespit ederek onları ilerleyen süreçte uzaktan eğitimde eksik oldukları konulara en iyi şekilde hazırlayacak adımların atılması amaçlanmıştır. Yalnız bu araştırmanın örneklemini ortaöğretim öğretmenleri oluşturmaktadır.

Akkaş Baysal ve Ocak (2020) tarafından yapılan çalışmada Covid-19 salgınının ardından okul kavramındaki paradigma değişimi ve öğretmenlerin okulların yeniden yüz yüze eğitime geçişine yönelik görüşleri incelenmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar’da görev yapan 42 öğretmenden veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin okul kavramına yükledikleri anlamların salgın öncesi ve salgın sonrasında farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretmenler salgından önce okulu yüz yüze eğitimin ve sosyal öğrenmenin gerçekleştiği kurumsal bir bina olarak yorumlarken salgından sonra okulu alternatif öğrenme ortamlarının üretildiği, eğitim ve öğretimin tüm paydaşlarına dijital okuryazarlık becerisinin kazandırıldığı, sadece yüz yüze eğitimin değil aynı zamanda asenkron ve hibrit eğitimin de var olduğu merkezler olarak betimlemektedir. Öğretmenlik rollerine bakıldığında salgın öncesinde rehber öğretmen rolü baskınken salgından sonra öğretmenlerin daha çok koçluk rolüne geçiş yaptığı ifade edilmiştir. Okulların yeniden açılması durumunda salgın sürecinin psikolojik etkilerinin yanında sosyal çevreye uyum problemleri, okul kültürünün bozulması, teknoloji bağımlılığı gibi sosyolojik etkilerin de gözlemlenebileceği görüşü öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde farklı sebeplerle yaşanan aksaklıkların telafi edilmesi için destekleme yetiştirme kursları, hızlandırılmış eğitimler, akşam dersleri, hibrit öğrenme gibi yöntemlerin uygulanmasının faydalı olabileceği öğretmenlerce beyan edilmiştir. Bahsedilen öğretmenler görüşlerinin yüz yüze eğitime geçildikten sonraki süreç ile birlikte değerlendirilmesi yapılması hedeflenen bu çalışmaya katkı sağlayabilecektir.

Üstün, Karaoğlan Yılmaz ve Yılmaz (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları cinsiyet faktörü ele alınarak incelenmiştir. Araştırmaya katılan 994 öğretmenin yüzde 47.3’ü erkek, yüzde 52.7’si kadınlardan oluşmuştur. Çalışma sonucunda cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeylerini değerlendiren bu çalışmalar yapılması hedeflenen bu araştırmanın amacı ile benzerlik göstermektedir. Hazır bulunuşluğun uzaktan eğitim için oldukça büyük bir öneme sahip olduğunu, hazır bulunuşluğun değerlendirilmemesi durumunda eğitim ve öğretimde maddi ve manevi kayıpların olabileceğini (Rohayani, 2015) ve istenen verimin alınamayacağını vurgulamaları bu araştırmanın amacını desteklemek nitelikte görülmektedir.

Bu araştırmaya benzer bir amacı olan ve Koloğlu, Kantar ve Doğan (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise ğretim elemanlarının uzaktan eğitime başlamadan önce sisteme olan yaklaşımları ile birlikte uzaktan eğitim aracıyla öğretmeye hazırbulunuşluklarının belirlenmesine yönelik n çalışmaları kapsamaktadır. Bu n çalışmaların yanında araştırmacılar hazırbulunuşluğun önemi ve tespit yöntemlerine de ek olarak alt kategoriler olan bilişsel, sosyal ve eğitsel hazırbulunuşluğun tanımlamalarını da çalışmaya eklemiştir.

Malezyada yapılan bir çalışmanın amacı ise, öğretme ve öğrenmede ğretmenlerin BİT kullanımına yönelik bilgi düzeylerini, tutumlarını ve ortaöğretim okullarında görev yapanların karşılaştıkları engelleri incelemek olmuştur. Penang eyaletindeki bir ortaokuldan 50 öğretmenin katıldığı bir anket yapılmıştır. Katılımcıların oğunun BİT'i öğretme ve öğrenme yöntemlerinde rahatlıkla kullandıkları ve BİT kullanımına karşı olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca ğretmenlerin BİT kullanımına ilişkin tutumlarının BİT konusundaki deneyim ve bilgi düzeylerine göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır (Singh ve Chan, 2014).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanma ve analiz süreçleriyle ilgili bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu yöntemle, ilgilenilen ve araştırılmak istenilen konunun mevcut durumu, olduğu gibi betimlenmek istenir (Kuzu, 2013). Araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla gerekli veriler toplanır ve toplanan veriler araştırmacının kendi gözlemleri ile birleştirilerek yorumlanır (Demirel, 2018). Bu araştırma ile ortaöğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin hazırbulunuşluk durumları incelenmiş, toplanan verilerle mevcut durum açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu sebeple tarama yönteminin araştırma amacına uygun olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın sonunda yansıtılan mevcut durumun hem öğretmenlere hem de MEB'e ayna tutarak uzaktan eğitim alanındaki eksiklikleri gidermek hususunda yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda genel tarama modellerinden kesitsel tarama modeli tercih edilmiştir. Creswell'e (2015, s.380) göre bu model ile araştırmacı, bir zamansal noktada verileri toplar. Ayrıca bu modelin mevcut tutum veya uygulamaları ölçebilme ve kısa zamanda bilgi sağlayabilme gibi avantajları bulunmaktadır. Bahsedilen avantajlar da bu modelin seçilmesinde etkili olmuştur ve verilere ulaşmak için aşağıda özellikleri verilen veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kurumlarda il düzeyinde toplamda 11.855 öğretmen görev yapmaktadır (Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen sayısı ise 3486'dır. Araştırmanın amaçları ve kapsamı

dahilinde çevrim içi ortamda sunulan ankete Eskişehir’de görev yapmakta olan 195 ortaöğretim öğretmeni katılmıştır. Ancak katılanlardan 183 öğretmen anketi tamamlamıştır. Dolayısıyla elde edilen bulgular 183 öğretmenin cevaplarına göre sunulmuştur.

Bu araştırmada olasılıksız örnekleme tekniklerinden kolayda örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Bunun sebebi, bahsi geçen örneklem grubunun yakında ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan bireylerden oluşmasıdır (Saykılı, 2020). Araştırmanın örneklemini Eskişehir ilinde MEB’e bağlı okullarda görev yapmakta olan gönüllü ortaöğretim öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerle çalışılmak istenmesinin nedeni öğretmenlerin eğitimin en önemli paydaşlarından biri olmalarıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin sahip oldukları niteliklerin, çevrim içi ortamdaki öğrenme-öğretme deneyim, bilgi ve becerilerinin uzaktan eğitim alanında kaliteyi etkileyen önemli bir etmen olduğunun (Ak, vd., 2021; Baker, 2004; Cabı, 2018; Sae-Khow, 2014; Yılmazsoy, Özdiñç ve Kahraman, 2018) düşünülmesidir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmaya katılan 183 öğretmene ait demografik bilgiler Tablo 3.2.1.’deki gibidir.

Tablo 3.2.1. *Katılımcıların yaşa göre dağılımı*

Grup	Frekans	Yüzde
21-30	70	38.3
31-40	55	30.1
41-50	46	25.1
51-60	12	6.6
Toplam	183	100.0

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %38,3’ü 21-30 yaşlarında, %30,1’i 31-40 yaşlarında, %25,1’i 41-50 yaşlarında ve %6,6’sı ise 51-60 yaşları arasındadır. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı ise Tablo 3.2.3’te verilmiştir.

Tablo 3.2.2. *Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı*

Grup	Frekans	Yüzde
Kadın	113	61.7

Erkek	70	38.3
Toplam	183	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %61,7'sinin kadın olduğu görülürken %38,3 oranında ise erkek katılımcının olduğu görülmektedir. Katılımcıların yıl bazında mesleki tecrübelerine bakıldığında elde edinilen bilgiler Tablo 3.2.4.'teki gibidir.

Tablo 3.2.3. Katılımcıların meslek süresine göre dağılımı

Grup	Frekans	Yüzde
0-5	63	34.4
6-10	41	22.4
11-15	25	13.7
16-20	26	14.2
21-25	21	11.5
26 ve üstü	7	3.8
Toplam	183	100.0

Katılımcıların mesleki tecrübelerine göre dağılıma bakıldığında çoğunluk olan 0-5 yıl grubunun %34,4 oranına sahip olduğu, 6-10 yıl grubunun %22,4 oranında olduğu, 11-15 yıl grubunun ise %13,7 oranına sahip olduğu görülmektedir. 16-20 grubu %14,2 oranında iken 21-25 yıl grubu ise %11,5 oranındadır. 26 yıl ve üzeri ise %3,8 oranına sahip olmuştur. Meslek süresinde 0-5 yıl grubundaki yoğunluk ile yaşa göre dağılımda 21-30 yaş grubundaki yoğunluk birbirini destekler nitelikte sonuç vermiştir. Zira araştırmaya katılanların yaklaşık %40'ını oluşturan 21-30 yaş grubu zaten 0-5 yıl mesleki tecrübeye sahiptir. Ayrıca katılımcıların branşa göre dağılımı Tablo 3.2.5.'te sunulmaktadır.

Tablo 3.2.4. Katılımcıların branşa göre dağılımı

İngilizce 48
Türk Dili ve Edebiyatı 29
Matematik 21
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İHL meslek) 19
Tarih 12
Müzik 7
Beden Eğitimi 7
Coğrafya 7
Biyoloji 6
Kimya 6

Arapça	4
Psikoloji	3
Görsel Sanatlar	3
Fizik	3
Bilişim	2
Felsefe	2
Motor	1
Makine	1
Fransızca	1
PDR	1

Ortaöğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini incelemek için hazırlanıp kendilerine ulaştırılan ankete, branş dağılımına göre en çok 48 katılımcıyla İngilizce zümresinin olduğu görülmüştür. Ardından 29 katılımcıyla Türk Dili ve Edebiyatı ve 21 katılımcıyla da Matematik zümreleri takip etmektedir. Diğer branşların dağılımı tabloda belirtildiği gibi olmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgiler bölümü ile birlikte Polat, Yahşi ve Hopcan (2022) tarafından geliştirilen “A-12 Öğretmenleri Çevrimiçi Eğitim Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır. Katılımcılara çevrimiçi ortamda ulaşılmış ve veri toplama süreci Google Formlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere WhatsApp uygulaması üzerinden de ulaşılmaya çalışılmıştır. Hazırlanan anket formu 2023 yılı içerisinde Eskişehir ilinde görev yapan ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yapılmış ve katılımcılarda gönüllülük esas alınmıştır. Bunun için katılımcıların ankete başlamadan önce gönüllü katılım formunu onaylamaları hâlinde ankete erişimleri sağlanmıştır. Katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve böylelikle öğretmenlerin maddelere daha güvenilir bir şekilde cevap vermeleri sağlanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda araştırmanın örneklemi olan Eskişehir ilindeki ortaöğretim öğretmenlerinin yaş (Tablo 3.2.1), cinsiyet (Tablo 3.2.2), mesleki süre (Tablo 3.2.3) ve branş (Tablo 3.2.4) durumlarını belirlemek üzere sorular yer almaktadır.

Bu formda öğretmenlerin önceden bir hizmetiçi eğitim faaliyetine katılıp katılmama durumları ile MEB’in ÖBA aracılığıyla sunduğu hizmet içi eğitim faaliyetlerini

faydalı/faydasız bulma durumları seçenekli sorularla belirlenirken uzaktan eğitim alanında mesleki gelişimine katkı sağlayacağını düşündüğü eğitim önerisini almak üzere açık uçlu soruların bir soru daha bulunmaktadır. Tüm bu sorulara ilişkin elde edilen veriler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 3.3.1.1. *Katılımcıların MEB'in çevrimiçi eğitim faaliyetine katılım durumuna göre dağılımı*

Grup	Frekans	Yüzde
Katıldı	117	63.9
Katılmadı	66	36.1
Toplam	183	100.0

Katılımcıların MEB'in çevrimiçi eğitim faaliyetine katılım durumuna göre dağılımı incelendiğinde %63,9 oranıyla öğretmenlerin MEB'in sunduğu eğitimlere katılım sağladığı görülmektedir.

Tablo 3.3.1.2. *Katılımcıların MEB faaliyetlerine yönelik fayda algısına göre dağılımı*

Grup	Frekans	Yüzde
Faydalı	159	86.9
Faydalı değil	24	13.1
Toplam	183	100.0

MEB tarafından Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) aracılığıyla sunulan hizmet içi faaliyetleri faydalı bulup bulmama konusunda ankete katılan öğretmenler %86,9 gibi yüksek bir oranla faaliyetleri faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Faaliyetlere katılan öğretmen sayısı 117 iken bu faaliyetleri faydalı bulanlarının sayısının 159 çıkması öğretmenlerin bu soruya dolaylı olarak veya çevresindeki gözlemlere dayanarak yanıt verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Dilekçi (2023) de öğretmenlerin ÖBA platformunu kullanışlı, işlevsel ve ergonomik bulduklarını ve olumlu yaklaşım içinde olduklarını belirtmektedir. Parlak, Sakarya ve Durukan Tok (2023) da öğretmen ve yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun ÖBA üzerinden aldıkları eğitimleri verimli buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Son olarak, ankete katılan öğretmenlerin ÖBA'ya eklenmesini arzu ettikleri hizmet içi faaliyetler aşağıda Tablo 3.4.3'te verildiği gibidir.

Tablo 3.3.1.3. ÖBA'ya eklenmesi önerilen faaliyetlere yönelik dağılım

Proje Hazırlama (Erasmus, E-Twinning, Fullbright, vb.)	24
Yabancı dil öğretimi / öğrenimi	20
Psikoloji – Rehberlik ve İletişim	16
Eğitsel görsel/video hazırlama	11
Branşa yönelik faaliyetler	10
Teknoloji / Bilgisayar / İnternet kullanımı	10
Kişisel Gelişim	6
Yeterli	5
Kültür ve Sanat	5
Sosyal Etkinlikler	5
Sınıf içi hakimiyet	4
Bilimsel gelişmeler ve araştırma	4
Zeka Oyunları	4
Drama	3
Resim, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri için de faaliyetler	3
Uzaktan Eğitim	3
Robotik kodlama	2
Üstün yetenekli öğrenciler için öğretmen eğitimi	2

Tablo 3.4.3'te görüldüğü üzere ankete katılan öğretmenlerin çoğu (24 kişi) proje hazırlama süreçleri ile ilgili hizmet içi faaliyetlerin katılmasını talep etmektedir. Ancak ÖBA'da bu konuyla alakalı öğretmenlerin e Twinning, Erasmus+Proje ve etkinlikleri konusunda bilgilerini artırmak amacıyla düzenlenmiş olan iki eğitimin zaten bulunduğu görülmektedir. İkinci sırada yabancı dil öğretimi ile ilgili talep olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğretimi üzerine hizmet içi faaliyetlerin katılmasını öneren öğretmenlerin sayısının fazla olması, ankete katılan öğretmenlerin branş sıralamasında İngilizce öğretmenlerinin en fazla olması ile ilişkisi olabilir. Fakat yine ÖBA incelendiğinde Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Semineri ile dil öğretiminde yaklaşım, yöntem, teknikler konusunda öğretmenleri bilgilendirmeyi amaçlayan bir eğitim yer almaktadır. Öğretmenler psikoloji ve

iletişim alanlarında da hem kendilerine hem de öğrencilere yönelik eğitim faaliyetlerinin eklenmesini talep etmektedirler. Eğitsel materyal hazırlama konusunda hizmet içi eğitim eklenmesi adına da 11 öğretmenin hemfikir olduğu görülmektedir. Ayrıca birçok öğretmen (10 kişi) kendi branşına yönelik hizmet içi faaliyetlerin eklenmesi gerektiğini belirtirken aynı sayıda öğretmen teknolojinin ve özellikle internetin nasıl daha doğru kullanılabileceğine yönelik eğitim faaliyetlerinin eklenmesini önermiştir. Kişisel gelişim üzerine 6 öğretmen öneride bulunurken 5 öğretmen ise ÖBA'daki eğitimleri yeterli bulduğunu, başka bir alanda hizmet içi faaliyete gerek duymadıklarını ifade etmiştir. Çoğunlukta olan diğer başlıklar Tablo 3.4.3'te belirtildiği gibidir.

Tüm bu başlıklara ulaşıldıktan sonra ÖBA üzerinde sunulmuş olan ve hâlâ erişilebilir olan eğitimler incelendiğinde tüm başlıklar ile doğrudan veya dolaylı olarak hizmet içi eğitimlerin yer aldığı görülmüştür. Bu durum, her ne kadar ÖBA'daki eğitimlerin yetersiz olduğunu düşünenler de olsa (Dilekçi, 2023), öğretmenlerin ÖBA platformunu yüksek oranda faydalı bulmalarını destekler niteliktedir. Çünkü ihtiyaç duydukları eğitimlere yönelik alanında uzman kişiler ile zaten içerik üretilmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin kendilerine sunulan içeriklere çok fazla göz atmadıkları veya dikkatsiz davrandıkları şeklinde de yorumlanabilmektedir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitsel görsel/video hazırlama (11), teknoloji/blgisayar / internet kullanımı (10) ve uzaktan eğitim (3) gibi doğrudan uzaktan eğitim alanıyla ilgili içeriklerin ÖBA'ya yüklenmesini önererek bu alanda eğitim almak istedikleri görülmektedir.

3.3.2. A-12 Öğretmenleri Çevrimiçi Eğitim Hazırbulunuşluk Ölçeği

Ortaöğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi amacıyla “A-12 Öğretmenleri Çevrimiçi Eğitim Hazırbulunuşluk Ölçeği”nin kullanılması uygun görülmüştür. Ölçek açık kaynak olarak herkesin erişimine sunulsa da ölçeği geliştirenlerden izin alınması gerektiği düşünülmüştür. Bu sebeple ölçeğin sorumlu yazarı ile iletişime geçilerek ölçeği kullanmak için bizzat kendisinden e-posta yoluyla izin alınmıştır.

Ölçek; Teknik Yeterlilik, Eğitim Teknolojisi Yeterliliği, Bilgisayar Özyeterliliği, Yönetim Desteği, Mesleki İşbirliği, Öğrenci Hazırbulunuşluluğu, İçerik, Görelî Yararlılık ve Pedagojik (Mesleki) ve Etik Yeterlilik olarak sekiz başlık altında hazırlanmıştır. Toplamda 52 madde içeren bu anketin derecelendirmesi ise 5’li Likert türündedir. Öğretmenlerin ölçekte yöneltilen ifadelere ne derece katıldıklarını “kesinlikle katılıyorum (5)”, “katılıyorum (4)”, “kararsızım (3)”, “katılmıyorum (2)” ve “kesinlikle katılmıyorum (1)” seçeneklerinden birini seçerek belirtmeleri istenmiştir.

“A-12 Öğretmenleri Çevrimiçi Eğitim Hazırbulunuşluk Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirliği için öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (EFA) uygulanmış ve ardından Doğrulayıcı Faktör Analizi (CFA) ile desteklenmiştir. Sonuç olarak Cronbach alfa (CA) iç tutarlılık katsayısının .82 ile .92 arasında değişmekte olduğu, pedagojik ve etik yeterlilik faktörünün Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) değerinin .50’nin altında olduğu, ancak bileşik güvenilirlik (CR) ve Cronbach Alfa değerleri yüksek olduğu için kabul edilebilir olduğu tespit edilmiştir (Polat, Hopcan ve Yahşi, 2022).

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.949 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörleri için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise Teknik Yeterlilik 0.925, Eğitim Teknolojisi Yeterliliği 0.901, Bilgisayar Özyeterliliği 0.916, Yönetim Desteği 0.918, Mesleki İşbirliği 0.929, Öğrenci Hazırbulunuşluluğu 0.889, İçerik 0.896, Görelî Yararlılık ve Pedagojik (Mesleki) ve Etik Yeterlilik 0.885 olarak belirlenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada problemin çözümü için betimsel analiz yöntemi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Bu analiz yöntemi ile verilerin önceden belirlenen temalara/konulara göre sınıflandırılması hedeflenmektedir ve dört aşama uygulanmaktadır: betimsel analiz için çerçeve oluşturmak, tematik çerçeveye göre verileri işlemek, bulguları tanımlamak ve yorumlamak. Asıl amaç ise olayı olduğu gibi özetlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bir değişkene yönelik sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına yardımcı olan istatistiksel işlemler betimsel istatistik olarak tanımlanabilmektedir. Bu süreçte elde edilen veriler kullanılarak araştırmaya katılanların özelliklerini betimlemek amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Betimsel istatistikler aynı zamanda verilerin genel eğilimlerini

özetlemek, sonuçların çeşitliliğini anlamak gibi olanakları da sağlamaktadır (Creswell, 2015). Son olarak, verilerin analizinde SPSS 24 paket programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde elde edilen bulgular kullanılan ölçekte yer alan Teknik Yeterlilik, Eğitim Teknolojisi Yeterliliği, Bilgisayar Özyeterliliği, Yönetim Desteği, Mesleki İşbirliği, Öğrenci Hazırbulunuşluluğu, İçerik, Görelî Yararlılık ve Pedagojik (Mesleki) ve Etik Yeterlilik başlıkları altında sunulmaktadır.

4.1. Teknik Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular

Teknik yeterliklerin belirlenmesine ilişkin dokuz maddenin yer aldığı bu bölümde katılımcılardan "Kesinlikle Katılıyorum", " Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerinden birisini işaretlemeleri istenmiş ve birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4.1.1.'de verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4.1.1. *Teknik Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular*

Teknik yeterliliklere ilişkin görüşlerinin alındığı maddeler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Kelime işlemci programını (word vb.) zorluk yaşamadan kullanabilirim.	Frekans	81	63	27	6	2
	Yüzde	44,3	34,4	14,8	3,3	1,1
2. Sunum programını (power point vb.) zorluk yaşamadan kullanabilirim.	Frekans	63	63	41	8	6
	Yüzde	34.4	34.4	22.4	4.4	3.3
3. İnterneti (arama yapmak, dosya indirmek vb.) zorluk yaşamadan kullanabilirim.	Frekans	103	50	23	3	2
	Yüzde	56.3	27.3	12.6	1.6	1.1
	Frekans	79	64	30	5	3

4. Çevrimiçi uzaktan eğitim araçlarını (zoom, meet, team vb.) zorluk yaşamadan kullanabilirim.	Yüzde	43.2	35.0	16.4	2.7	1.6
5. Çevrimiçi iletişim araçlarını (whatsapp, messenger, email vb.) zorluk yaşamadan kullanabilirim.	Frekans	113	42	18	4	2
	Yüzde	61.7	23.0	9.8	2.2	1.1
6. Bilgisarımda dosya yönetim işlemlerini (açma, kopyalama, taşıma, silme vb.) yapabilirim.	Frekans	106	52	12	4	5
	Yüzde	57.9	28.4	6.6	2.2	2.7
7. Bilgisayarın çevre birimlerini (web cam, mikrofon, hoparlör, yazıcı, tarayıcı vb.) zorluk yaşamadan kullanabilirim.	Frekans	79	49	40	6	4
	Yüzde	43.2	26.8	21.9	3.3	2.2
8. Bilgisayar ve İnternet kullanımı esnasında karşılaştığım sorunları çözebilirim.	Frekans	55	59	49	11	5
	Yüzde	30.1	32.2	26.8	6.0	2.7
9. Sosyal ağ teknolojilerini (facebook, instagram vb.) zorluk yaşamadan kullanabilirim.	Frekans	97	49	22	8	3
	Yüzde	53.0	26.8	12.0	4.4	1.6

Tablo 4.1.1.'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %34,4'ü (63 öğretmen) kelime işlemci programı olan Word'ü zorluk yaşamadan kullanabildiğini ifade etmiş, bu ifadeye öğretmenlerin %44,3'ü (81 öğretmen) gibi yüksek bir oranının kesinlikle katıldıklarını ve % 14,8i (27 öğretmen) kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Toplamda %4,4 (8 öğretmen) Word uygulamasını kolay kullanamadığı yönünde görüşlerini bildirmişlerdir. Sunum programını (PowerPoint gibi) da zorluk yaşamadan kullandıklarını ifade eden öğretmenler %34,4 ile kesinlikle katıldıklarını, yine %34,4 ile katıldıklarını ve % 22,4 ile kararsız olduklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin %56,3'ü ile yarısından çoğu internet kullanımında zorluk yaşamamaktadır. Zoom ve Meet gibi çevrimiçi uzaktan eğitim araçlarının zorlanmadan kullanma oranları %43,2 kesinlikle katılan, %35 katılan, %16,4 kararsız kalan ve küçük oranlarda katılmayanlar olarak görülmektedir. WhatsApp, Messenger, E-mail gibi çevrimiçi iletişim araçlarını %61,7 (113 öğretmen) gibi yüksek oranda kullanabildiklerini belirtmişler. Öğretmenlerin %57,9 ve %43,2 oranlarında çoğunluğunun bilgisayarlarında dosya yönetim işlemlerini ve bilgisayarın çevre birimlerini kolaylıkla kullanabildikleri görülmektedir. Facebook, Instagram gibi sosyal ağ teknolojilerini %53 oranında zorlanmadan kullanabildikleri görülürken bilgisayar ve internet kullanımı esnasında karşılaşılan sorunları çözme noktasında oranlar diğerlerine göre düşmektedir.

4.2. Eğitim Teknolojisi Yeterliliği Boyutuna İlişkin Bulgular

Eğitim Teknolojisi Yeterliliğinin belirlenmesine ilişkin 6 sorunun yer aldığı bu bölümde katılımcılardan "Kesinlikle Katılıyorum", " Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerinden birisini işaretlemeleri istenmiştir. İkinci araştırma sorusuna ilişkin edinilen bulgular Tablo 4.2.1.'de verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4.2.1. Eğitim Teknolojisi Yeterliliği Boyutuna İlişkin Bulgular

Eğitim teknolojisi yeterliliğine ilişkin görüşlerinin alındığı maddeler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
10. Web 2.0 araçları ile (wiki, blog, canva vb.) zorluk yaşamadan çevrimiçi ders içerikleri oluşturabilirim.	Frekans	27	39	65	26	22
	Yüzde	14.8	21.3	35.5	14.2	12.0
11. Çevrimiçi ortak çalışma araçlarını (drive, dropbox vb.) zorluk yaşamadan kullanabilirim.	Frekans	31	41	58	35	14
	Yüzde	16.9	22.4	31.7	19.1	7.7
12. Eğitsel video oluşturabilirim.	Frekans	30	48	55	29	17
	Yüzde	16.4	26.2	30.1	15.8	9.3
13. Oluşturduğum eğitsel videoyu paylaşabilirim.	Frekans	50	53	46	19	10
	Yüzde	27.3	29.0	25.1	10.4	5.5
14. Öğrencilerle iletişim kurmak ve dersle ilgili paylaşımlar yapmak için çevrimiçi sınıf araçlarını (classrom, classdojo, edmodo vb.) zorluk yaşamadan kullanabilirim.	Frekans	39	41	57	32	10
	Yüzde	21.3	22.4	31.1	17.5	5.5
15. Çevrimiçi sınav ve quiz araçlarını (forms, kahoot, quizz vb.) zorluk yaşamadan kullanabilirim.	Frekans	46	41	53	26	11
	Yüzde	25.1	22.4	29.0	14.2	6.0

Eğitim teknolojisi ile ilgili maddelerin analizi yapıldığında öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanarak çevrimiçi ders içerikleri oluşturma noktasında %35,5 oranında çoğunluğunun, çevrimiçi ortak çalışma araçlarının zorlanmadan kullanılabilmesi noktasında çoğunluk olarak %31,7'sinin ve eğitsel video oluşturabilme noktasında ise %30,1'inin kararsız oldukları gözlemlenmektedir. Çoğunluk olarak %29 oranında öğretmen ise

oluşturdukları eğitsel videoyu zorluk yaşamadan paylaşabileceğini belirtmektedir. Öğrencileri ile iletişim kurmak ve dersle ilgili paylaşımlar yapmak için çevrimiçi sınıf araçlarını zorluk yaşamadan kullanma konusunda %31,1 oranında kararsız oldukları görülürken çevrimiçi sınav ve quiz araçlarını zorluk yaşamadan kullanmaları noktasında da yine %29 oranında kararsız oldukları belirtilmektedir.

4.3. Bilgisayar Özyeterliliği Boyutuna İlişkin Bulgular

Bilgisayar Özyeterliliğinin belirlenmesine ilişkin 5 sorunun yer aldığı bu bölümde katılımcılardan "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerinden birisini işaretlemeleri istenmiş ve üçüncü araştırma sorusuna ilişkin toplanan veriler Tablo 4.3.1.'de verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4.3.1. Bilgisayar Özyeterliliği Boyutuna İlişkin Bulgular

Bilgisayar özyeterliliğine ilişkin görüşlerinin alındığı maddeler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
16. Çevrimiçi eğitim sürecinde yazılım kullanım rehberine ihtiyaç duymam.	Frekans	23	46	69	28	13
	Yüzde	12.6	25.1	37.7	15.3	7.1
17. Çevrimiçi eğitim sürecinde yapılacak işleri birisinin göstermesine ihtiyaç duymam.	Frekans	30	39	72	26	12
	Yüzde	16.4	21.3	39.3	14.2	6.6
18. Çevrimiçi eğitim sürecinde yeterli zamanım varsa herhangi bir desteğe ihtiyaç duymam.	Frekans	37	41	68	25	8
	Yüzde	20.2	22.4	37.2	13.7	4.4
19. Çevrimiçi eğitim sürecinde teknik desteğe ihtiyaç duymam.	Frekans	26	43	70	29	11
	Yüzde	14.2	23.5	38.3	15.8	6.0
20. Çevrimiçi eğitim sürecinde, daha önce benzer bir uygulama kullandıysam, herhangi bir desteğe ihtiyaç duymam.	Frekans	50	61	50	15	3
	Yüzde	27.3	33.3	27.3	8.2	1.6

Öğretmenlerin bilgisayar özyeterlilik düzeylerini tespit etmeye yönelik sunulan maddelere yine çoğunluğunun yüksek oranlarda kararsız olduğu görülmektedir. Öğretmenler, çevrimiçi eğitim sürecinde yazılım rehberine ihtiyaç duyma, yapılacak işleri birisinin göstermesine ihtiyaç duyma, yeterli zaman olduğu takdirde herhangi bir desteğe ve

teknik desteğe ihtiyaç duymama gibi konularda kararsızlık belirtmişlerdir. Sadece çevrimiçi eğitim sürecinde daha önce benzer bir uygulama kullanması durumunda herhangi bir desteğe ihtiyaç duymama maddesine %33,3 oranında katıldıklarını, %27,3 oranında ise kesinlikle katıldıkları ve aynı oranda kararsız kaldıkları görülmektedir.

4.4. Yönetim Desteği Boyutuna İlişkin Bulgular

Yönetim Desteğinin belirlenmesine ilişkin 6 sorunun yer aldığı bu bölümde katılımcılardan "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerinden birisini işaretlemeleri istenmiş ve dördüncü araştırma sorusuna ilişkin toplanan veriler Tablo 4.4.1.'de verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4.4.1. *Yönetim Desteği Boyutuna İlişkin Bulgular*

Yönetim desteğine ilişkin görüşlerinin alındığı maddeler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
21. Okul yönetimi, meslektaşlarımızla işbirliği ve paylaşım yapabilmemiz için deneyim paylaşım grupları oluşturur.	Frekans	48	58	46	14	12
	Yüzde	26.2	31.7	25.1	7.7	6.6
22. Okul yönetimi çevrimiçi eğitime katılma konusunda öğretmen ve öğrencileri teşvik eder.	Frekans	52	53	56	10	7
	Yüzde	28.4	29.0	30.6	5.5	3.8
23. Okul yönetimi çevrimiçi eğitim ders programını Öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını gözetererek geliştirir.	Frekans	46	59	53	11	9
	Yüzde	25.1	32.2	29.0	6.0	4.9
24. Okul yönetimi çevrimiçi eğitimdeki performansımızı değerlendirir.	Frekans	34	49	67	13	15
	Yüzde	18.6	26.8	36.6	7.1	8.2
25. Okul yönetimi çevrimiçi eğitimdeki performansımızı yapıcı şekilde eleştirir.	Frekans	37	48	68	13	12
	Yüzde	20.2	26.2	37.2	7.1	6.6
26. Okul yönetimi çevrimiçi eğitimdeki sorunlarımızı çözmemize yardım eder.	Frekans	47	57	53	7	13
	Yüzde	25.7	31.1	29.0	3.8	7.1

Uzaktan eğitim sürecinde okul yönetiminin desteği ile ilgili olan maddelerde çoğu öğretmen (58 kişi) okul idaresinin onları melektaşlarıyla işbirliği yapmak ve deneyimlerini

paylaşmak için grup oluşturduğunu belirtmiştir. Bunun yanında okul yönetiminin ders programını öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını gözetenek geliştirme konusunda çoğunluk %32,2 ile; çevrimiçi eğitimdeki sorunlarını çözmeye yardım etme konusunda ise çoğunluğu %31,1 ile katıldıklarını beyan etmiştir. Okul yönetiminin çevrimiçi eğitime katılma konusunda öğretmen ve öğrencileri teşvik ettiği, çevrimiçi eğitimdeki performanslarını değerlendirdiği ve yapıcı şekilde eleştirdiği maddelere yönelik çoğunluğun kararsız olduğu görülmektedir.

4.5. Mesleki İşbirliği Boyutuna İlişkin Bulgular

Mesleki işbirliğinin belirlenmesine ilişkin 4 sorunun yer aldığı bu bölümde katılımcılardan "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerinden birisini işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmanın beşinci araştırma sorusuna ilişkin toplanan veriler Tablo 4.5.1.'de verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4.5.1. Mesleki İşbirliği Boyutuna İlişkin Bulgular

Mesleki işbirliğine ilişkin görüşlerinin alındığı maddeler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
27. Çevrimiçi eğitim konusunda meslektaşlarımla fikir alış veriş yaparım.	Frekans	76	59	27	14	3
	Yüzde	41.5	32.2	14.8	7.7	1.6
28. Çevrimiçi eğitim konusunda meslektaşlarımla yardımlaşırım.	Frekans	81	56	26	11	4
	Yüzde	44.3	30.6	14.2	6.0	2.2
29. Çevrimiçi eğitim konusunda meslektaşlarımla işbirliği yaparım.	Frekans	79	60	27	8	5
	Yüzde	43.2	32.8	14.8	4.4	2.7
30. Çevrimiçi eğitim konusunda meslektaşlarımla deneyim paylaşım grupları oluştururuz.	Frekans	59	57	39	13	11
	Yüzde	32.2	31.1	21.3	7.1	6.0

Mesleki işbirliğine ilişkin görüşlerinin alındığı maddelerde ankete katılan öğretmenlerin büyük oranda işbirliği yaptıkları görülmektedir. Çevrimiçi eğitim sürecinde

meslektaşlarıyla fikir alışverişi yaptığını (%41,5), meslektaşlarıyla yardımlaştığını (%44,3), işbirliği içerisinde olduğunu (%43,2) ve deneyimlerini paylaşmak için grup kurduklarını (%32,2) belirtmişlerdir.

4.6. Öğrenci Hazırbulunuşluğu Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğrenci hazırbulunuşluluğunun belirlenmesine ilişkin 4 sorunun yer aldığı bu bölümde katılımcılardan "Kesinlikle Katılıyorum", " Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerinden birisini işaretlemeleri istenmiş ve altıncı araştırma sorusuna ilişkin toplanan veriler Tablo 4.6.1.'de verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4.6.1. Öğrenci Hazırbulunuşluğu Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğrenci hazırbulunuşluluğuna ilişkin görüşlerinin alındığı maddeler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
31. Öğrencilerimin çevrimiçi derslere katılmak için gerekli donanım ve internet bağlantıları mevcuttur.	Frekans	25	34	71	27	22
	Yüzde	13.7	18.6	38.8	14.8	12.0
32. Öğrencilerimin çevrimiçi öğrenme için gerekli teknik bilgisi yeterlidir.	Frekans	18	43	76	23	19
	Yüzde	9.8	23.5	41.5	12.6	10.4
33. Öğrencilerim çevrimiçi öğrenmeye ilgilidir.	Frekans	18	41	65	31	24
	Yüzde	9.8	22.4	35.5	16.9	13.1
34. Öğrencilerim çevrimiçi öğrenmede zamanlarını iyi yönetebilmektedirler.	Frekans	11	26	72	42	27
	Yüzde	6.0	14.2	39.3	23.0	14.8

Öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin hazırbulunuşluk durumları ile ilgili maddelerde öğretmenler yüksek oranlarda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğrencilerinin çevrimiçi derslere katılmak için gerekli donanım ve internet bağlantılarının mevcut olduğuna yönelik maddeye 71 öğretmen (%38,8) kararsızım seçeneğini işaretlerken öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme için gerekli teknik bilgisinin yeterli olduğu ile ilgili maddeye 76 öğretmen (%41,5) kararsız olduğunu belirtmiştir. Yine öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilgili olduğu ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmede zamanlarını iyi yönetebilmekte olduğu maddelerine

öğretmenlerin çoğunluğu sırasıyla %35,5 ve %39,3 oranlarında kararsız kalmıştır. Kararsız olmalarının yanında genel olarak bakıldığında ilk üç maddeye daha çok katıldıkları, sonuncu maddeye ise daha çok katılmadıkları gözlemlenmektedir.

4.7. İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular

İçeriğin belirlenmesine ilişkin 5 sorunun yer aldığı bu bölümde katılımcılardan "Kesinlikle Katılıyorum", " Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerinden birisini işaretlemeleri istenmiş ve yedinci araştırma sorusuna ilişkin toplanan veriler Tablo 4.7.1.'de verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4.7.1. İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular

İçeriğe ilişkin görüşlerinin alındığı maddeler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
35. MEB tarafından yeterli çevrimiçi içerik desteği verilmektedir (ekütüphane, alıştırma vb.).	Frekans	30	61	66	16	6
	Yüzde	16.4	33.3	36.1	8.7	3.3
36. MEB sunduğu kaynaklarla ilgili öğretmenlerin dönütlerine önem vermektedir.	Frekans	24	53	67	25	10
	Yüzde	13.1	29.0	36.6	13.7	5.5
37. MEB'in çevrimiçi eğitim konusunda öğretmenlere verdiği teknik destek yeterlidir.	Frekans	20	43	75	28	13
	Yüzde	10.9	23.5	41.0	15.3	7.1
38. MEB'in çevrimiçi öğrenme konusunda verdiği hizmet içi eğitimler yeterlidir.	Frekans	20	56	72	21	10
	Yüzde	10.9	30.6	39.3	11.5	5.5
39. Çevrimiçi eğitimde MEB tarafından ailelere yeterli destek sağlanmaktadır.	Frekans	20	40	68	33	18
	Yüzde	10.9	21.9	37.2	18.0	9.8

Öğretmenlerin bu boyutta da çoğunlukla “Kararsızım” seçeneğine yoğunlaştığı görülmektedir. MEB tarafından yeterli çevrimiçi içerik desteği verilmesi hususunda %36,1 ile kararsız kaldıkları, %33,3 oranında katıldıkları sonucuna varılırken, MEB’in sunduğu kaynaklarla ilgili öğretmenlerin dönütlerine önem vermesi hususunda %36,6 oranında kararsızlık belirtmişlerdir. MEB'in çevrimiçi eğitim konusunda öğretmenlere verdiği teknik desteğin yeterli olması ile ilgili maddeye ise %41 oranıyla 75 öğretmenin yine kararsız

olduğu görülürken verilen hizmet içi eğitimlerin yeterli görülmesinde %39,3 oranı ile kararsız kalmışlardır. Son olarak çevrimiçi eğitimde MEB tarafından ailelere yeterli destek sağlanması hususunda ise %37,2 oranında kararsızlık, %21,9 oranında ise katılma görülmektedir.

4.8. Görelî Yararlılık & Pedagojik (Mesleki) ve Etik Yeterlik Boyutuna İlişkin

Bulgular

Görelî Yararlılık & Pedagojik (Mesleki) ve Etik Yeterliliğın belirlenmesine ilişkin 13 sorunun yer aldığı bu bölümde katılımcılardan "Kesinlikle Katılıyorum", " Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneklerinden birisini işaretlemeleri istenmiştir. Araştırmanın sekizinci araştırma sorusuna yönelik toplanan veriler Tablo 4.8.1.'de verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4.8.1. Görelî Yararlılık & Pedagojik (Mesleki) ve Etik Yeterlik Boyutuna İlişkin Bulgular

Görelî yararlılık & pedagojik (mesleki) ve etik yeterliliğe ilişkin görüşlerinin alındığı maddeler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
40. Çevrimiçi eğitim yüzyüze eğitime göre daha etkilidir.	Frekans	12	16	49	19	83
	Yüzde	6.6	8.7	26.8	10.4	45.4
41. Çevrimiçi eğitimde yüzyüze eğitime göre öğretmenler ve öğrenciler kendini daha çok geliştirme olanağına sahiptir.	Frekans	11	31	44	26	67
	Yüzde	6.0	16.9	24.0	14.2	36.6
42. Çevrimiçi eğitimin verimli olduğunu düşünüyorum.	Frekans	21	26	47	37	48
	Yüzde	11.5	14.2	25.7	20.2	26.2
43. Çevrimiçi eğitimin etkili olduğunu düşünüyorum.	Frekans	20	26	50	35	48
	Yüzde	10.9	14.2	27.3	19.1	26.2
44. Çevrimiçi eğitimi gelecekte kullanmaya devam etmeyi düşünüyorum.	Frekans	23	33	58	28	37
	Yüzde	12.6	18.0	31.7	15.3	20.2
45. Çevrimiçi eğitimde kullandığım materyallerin telif haklarını dikkate alırım.	Frekans	53	50	55	13	8
	Yüzde	29.0	27.3	30.1	7.1	4.4
	Frekans	60	63	48	6	2

46. Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için erişilebilirlik seçeneklerini dikkate alırım.	Yüzde	32.8	34.4	26.2	3.3	1.1
47. Çevrimiçi derslerimi etkileşim (öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-materyal) ve işbirliğini destekleyecek şekilde tasarlayabilirim.	Frekans	40	56	62	11	7
	Yüzde	21.9	30.6	33.9	6.0	3.8
48. Çevrimiçi öğrenme ortamında farklı öğretim yöntemleri kullanabilirim.	Frekans	41	55	64	14	5
	Yüzde	22.4	30.1	35.0	7.7	2.7
49. Çevrimiçi iletişim ile ilgili kurallara (netiquette) dikkat ederim.	Frekans	52	67	42	10	8
	Yüzde	28.4	36.6	23.0	5.5	4.4
50. Meslektaşarımla çevrimiçi iletişim kurabilirim.	Frekans	67	68	34	5	4
	Yüzde	36.6	37.2	18.6	2.7	2.2
51. Çevrimiçi eğitimde akademik dürüstlüğe dikkat ederim.	Frekans	82	62	26	4	5
	Yüzde	44.8	33.9	14.2	2.2	2.7
52. Öğrencilerime zamanında çevrimiçi geri bildirim verebilirim.	Frekans	62	67	35	11	4
	Yüzde	33.9	36.6	19.1	6.0	2.2

Görelî yararlılık & pedagojik (mesleki) ve etik yeterliliğe ilişkin görüşlerinin alındığı maddeler analiz edildiğinde çevrimiçi eğitimin yüz yüze eğitime göre daha etkili olduğu maddesine %45,4 oranı ile 83 öğretmenin kesinlikle katılmadığı görülmektedir. Bu bulgunun önemli olduğu düşünülmektedir. Çevrimiçi eğitimde yüz yüze eğitime göre öğretmenlerin ve öğrencilerin kendini daha çok geliştirme olanağına sahip olmasına ise katılımcılar %36,6 ile kesinlikle katılmamaktadır. Öğretmenler çevrimiçi eğitimin verimli ve etkili olduğu ile ilgili maddelere %26,2 ile kesinlikle katılmadıklarını belirtirken çok yakın oranlarda kararsız kaldıklarını beyan etmişlerdir. %31,7 oranı ile öğretmenlerin çevrimiçi eğitimi gelecekte kullanmaya devam etmeyi düşünme noktasında kararsız oldukları görülmüştür. Çevrimiçi iletişim ile ilgili kurallara (netiquette) çoğunluğun dikkat ettiği sonucuna ulaşılmaktadır. Meslektaşarı ile çevrimiçi iletişim kurabildiğini belirten öğretmenlerin sayısının da yüksek olduğu görülürken %44,8 ile 82 öğretmenin çevrimiçi eğitimde akademik dürüstlüğe dikkat ettiği belirtilmiştir. Son olarak, öğrencilere zamanında çevrimiçi geri bildirim verebildiklerine dair maddede %36,6 ile katıldıkları, %33,9 ile kesinlikle katıldıkları görülmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde ortaöğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik hazırbuluşluluk düzeylerinin tespiti için sunulan ölçeğin betimsel analiz yöntemi ile elde edilen bulgularına ve literatür taramasına dair sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Katılımcı öğretmenlerin teknik yeterliliklere ilişkin görüşlerinin alındığı maddeler analiz edilmiş ve yüksek oranda yeterli oldukları görülmüştür. Başaran vd. (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin başlarında Zoom vb. uzaktan eğitim araçlarını kullanmada zorluk yaşadıklarını belirtmektedir. Aynı öğretmenlerin basit düzeyde sunum ve görsel materyal hazırladıkları ve Web 2.0 araçlarını kullanmadıkları ifade edilmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin düşük olduğu gözlenmiş ve ek olarak teknoloji kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir. Bu araştırmada ise öğretmenlerin çoğu çevrimiçi uzaktan eğitim araçlarını (%43,4), kelime işlemci programını (%45,6), interneti (%57,1), çevrimiçi iletişim araçlarını (63,3), bilgisayarında dosya yönetim işlemlerini (%59,4), bilgisayarın çevre birimlerini (%44,7) ve sosyal ağ teknolojilerini (%54,4) zorluk yaşamadan kullanabildiklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla bu araştırma ile elde edilen veriler Başaran vd. (2021) tarafından yapılan çalışmanın verileri ile örtüşmemektedir. Bunun sebebi olarak aradan iki yıl gibi bir zamanın geçmesiyle öğretmenlerin o süreçte kendilerini teknik yeterlilik anlamında geliştirdikleri ihtimali düşünülebilmektedir.

Katılımcıların eğitim teknolojisi yeterliğine yönelik görüşlerinin alındığı maddeler analiz edildiğinde orta düzeyde yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Türkiye'nin yedi bölgesinden ve farklı branşlarda görev yapmakta olan 6118 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışma sonucuna göre pandemi süreci acil uzaktan eğitim faaliyetlerinin, öğretmenlerin dijital yeterliliklerini olumlu yönde geliştirici nitelikte etkilediği sonucuna varılmıştır (Yılmaz, Toker, 2022). Gökbulut, Keserci ve Akyüz (2021) ise akademisyen ve öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeylerini ölçmek için yaptığı çalışmada Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan 70 akademisyen ve aynı bölgede görev yapan 395 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada dijital tasarım yeterlik düzeyi ile bu düzeyin cinsiyet ve

mesleki kıdeme göre değişkenlik gösterip göstermediği incelenmek istenmiştir. Elde edilen verilerin analizi ile akademisyenlerin dijital materyal tasarım yeterlikleri yüksek düzeyde bulunurken öğretmenlerin dijital materyal tasarım yeterlik düzeylerinin orta düzey olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da öğretmenlerin Web 2.0 araçları ile (wiki, blog, canva vb.) zorluk yaşamadan çevrimiçi ders içerikleri oluşturabilme konusunda %35,5 oranında, çevrimiçi ortak çalışma araçlarını (drive, dropbox vb.) zorluk yaşamadan kullanabilme konusunda %31,7 oranında ve eğitsel video oluşturma konusunda %30,1 oranında olduğu gibi çoğunlukla kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu sebeple Gökbulut, Keserci ve Akyüz (2021)'e ait çalışma ile bu çalışmanın bulgularının benzer olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin bilgisayar özyeterlilik düzeylerini tespit etmeye yönelik sunulan maddelere de çoğunluğunun orta düzeyde yeterli oldukları görülmektedir. Katılımcıların bir önceki başlık olan eğitim teknolojisi yeterliliğinde de benzer sonuca ulaşması yani çoğunlukla kararsız olmalarının bilgisayar özyeterlilik düzeylerinde de görülmesi bu ikisinin birbirleriyle ilişkili oldukları veya birbirini etkiledikleri yönünde yorumlanabilmektedir. Bu yönde yapılan çalışmalarda Gümüş ve Kukul (2023) 695 öğretmenin katılımı ile yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında farklılık olduğuna ulaşırken okul türü ve yabancı dil seviyesi değişkenleri ile anlamlı bir farka ulaşmamıştır. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlayan çalışmanın bulguları, öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Güney ve Mete, 2022). Bu sonuca bakılırsa araştırmamıza katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta seviyede olduğu düşünülebilmektedir.

Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimin genel olarak olumlu ve olumsuz yönleri olmuştur. Yönetim desteği ve çevrim içi sistemlere güvenebilme gibi durumlar uzaktan eğitimin etkilerini olumlu yönde etkileyen en önemli etmenler arasında sayılmaktadır (Tartavulea vd., 2020). Okul idarecilerine göre salgın döneminde uzaktan eğitime geçilerek eğitimin sürekliliğini sağlamak, vaka sayılarında artışı önlemek ve teknolojik yeterliliği arttırmak gibi olumlu yanlar görülmüştür. Öte yandan uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olamayışı, teknik altyapı eksikliği, uzaktan eğitim platformlarının yetersizliği,

bilgisayar/tablet sıkıntısı gibi durumlar da pandemi döneminde en çok belirlenen sorunlar olmuştur (Zincirli, 2021). Bunun yanında Aytaç (2020) okul idarecilerinin yarısının salgın sürecine ilişkin acil eylem planının olmadığını ve sadece MEB'in verdiği talimatlara uyduklarını ifade etmektedir. Bu ve benzeri durumlarda teknoloji liderliği ve kriz yönetimi becerilerinin hayati öneme sahip olduğunu da eklemektedirler. Bu çalışma için ise öğretmenlere yönetim desteğine yönelik sunulan maddelerde okul yönetiminin çevrimiçi eğitim ders programını öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarını gözetenek geliştirmesi durumuna %32,2 oranında çoğunluğun katıldığı görülmektedir. Bazı okul idarecileri ise öğretmenlerin çeşitli nedenlerle EBA veya diğer platformlar aracılığıyla canlı ders anlatmak konusunda isteksiz davrandıklarını ve süreç içerisinde motivasyonlarının giderek düştüğünü gözlemlemiştir. Bu duruma öğrencilerin de öğrenme motivasyonlarının düşük olması ve ebeveynlerin evde öğrenme ortamı oluşturamaması (Aytaç, 2020) gibi etkenler sebep olabilmektedir. Bu gibi sorunlarla başa çıkılması için okul yönetiminin çevrimiçi eğitimdeki sorunları çözmeye yardım etmesi konusuna bu çalışmaya katılanlar %31,1 oranında katıldıklarını belirtmişlerdir. Özetle yönetim desteğinin uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenler için önemli bir yerinin olduğu ve çalışmaları olumlu yönde etkileyebildiği savunulabilmektedir.

Mesleki işbirliğine ilişkin görüşlerinin alındığı maddelerde ankete katılan öğretmenlerin büyük oranda işbirliği yaptıkları görülmektedir. Alanyazında da mesleki işbirliğinin önemine vurgu yapan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Drossel vd. (2019), öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik işbirliği biçimlerinde neden işbirliği yaptıklarını belirleyen faktörün özellikle kişisel ilgi ile alakalı olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, bireysel olarak öğretmenin gönüllü olarak işbirliği yapmak istemesi ve buna ilgi göstermesi tüm işbirliği biçimlerinin anahtarıdır. Okutan, Pürsün ve Atbaşı (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrencilerinin başarı düzeylerini ve eğitimde verimliliği arttırması bakımından işbirliğini önemli bulduklarını belirtmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci hazırbulunuşluğuna yönelik sunulan maddelere verdikleri cevaplar incelenmiş ve çoğunluğunun yine orta düzeyde yeterli oldukları görülmüştür. Bu konuyla ilişkili olarak yurt dışında benzer çalışmalar yapılmıştır. Uzaktan eğitim sürecindeki öğrenci durumlarını yansıtan bu çalışmalara örnek olarak, 2152 öğrencinin katılımıyla

Amerika’da yapılan bir çalışma sonucunda uzaktan/sanal (%34,4) ve hibrit (%30,1) öğrenim gören öğrencilerin büyük bir oranı, yüz yüze öğrencilere (%19,9) kıyasla notlarında düşüş bildirmiştir. Aynı çalışmada salgın sürecinde okul tarafından sağlanan eğitim hizmetlerini alan öğrencilerin, bu hizmetleri almayan öğrencilere kıyasla 1,55 kat daha fazla aynı/iyileştirilmiş notlara sahip olduklarını belirtmektedir (Fisher vd., 2022). Endonezyalı öğrencilerin katıldığı bir çalışmanın sonucuna göre %52,5 oranında öğrenci pandemi sürecinde evden ders çalışmaktan pek hoşlanmadığını ve %91,5 oranında öğrenci ise geleneksel yöntemdeki kadar bilgi edinemediğini belirtmektedir (Hermanto vd. 2021). Okul yöneticilerinin ve çalışan ebeveynlerin bakış açılarından COVID-19 salgını sırasında uzaktan eğitimin Gürcistan'daki küçük çocukların öğrenimi üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmada çoğu okul yöneticisi ve veli, öğrencilerin öğrenmesinde ve uzaktan öğrenmeye ilişkin akademik davranışlarda düşüş olduğunu bildirmektedir. Aynı çalışmada internete erişim eksikliği, teknoloji ve dijital okuryazarlık öğrenmenin önündeki engeller olarak gösterilmektedir (Klosky vd., 2020).

Bu araştırmaya katılan öğretmenler ise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme için gerekli teknik bilgisinin yeterli olmasına %41,5 oranında, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilgili olmalarına %35,5 oranında, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmede zamanlarını iyi yönetebilmesine ise %35,5 oranlarında çoğunlukla kararsız olduklarını beyan etmiştir. Kararsızlıktan sonra zaman yönetimine ilişkin maddeye katılmadıkları görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalarda öğrencilerin çevrimiçi eğitim süreçlerinin bahsedilen nedenlerle daha çok olumsuz geçtiği görülürken bu çalışmada öğretmenlerin yanıtına göre daha çok kararsızlık ve ardından olumlu sonuç hakim olmuştur. Kararsızlığın daha yüksek olmasında aynı şehirde de olsa merkezi ve kırsal alanlarda yaşayan öğrencilerin internet ve teknolojik alet erişimlerindeki eşitsizlik gibi etmenler etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlerin içerik boyutunda da çoğunlukla orta düzeyde yeterli oldukları ve “Kararsızım” seçeneğine yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcılar MEB’in sunduğu kaynaklarla ilgili öğretmenlerin dönütlerine önem vermesi ile ilgili maddede %36,6 ile kararsız olduklarını belirtmişlerdir. MEB'in çevrimiçi eğitim konusunda öğretmenlere verdiği teknik destek ve hizmet içi eğitimlerin yeterli olması ile ilgili maddelere de yine çoğunluğun “Kararsızım” cevabını verdiği görülmektedir. Ancak ankete katılan ortaöğretim

öğretmenlerine kişisel bilgiler bölümünde MEB'in sunduğu uzaktan eğitim faaliyetlerini faydalı bulma ile ilgili soru yöneltildiğinde katılanların çevrimiçi faaliyetleri %86,9 gibi oldukça yüksek oranda faydalı buldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca MEB'in EBA ve ÖBA platformları üzerinden özellikle öğretmen ve öğrencilere sunduğu içeriklere ikinci bölümde detaylı olarak değinilmektedir. Ek olarak, yukarıda daha detaylı değinilse de ankete katılan öğretmenlerin ölçek maddelerine geçmeden önce kendilerine yöneltilen "ÖBA'ya hangi konuda hizmet içi faaliyet eklenmesini önerirsiniz?" sorusuna eğitsel video oluşturma, iletişim, kişisel gelişim veya proje hazırlama gibi konularda çevrimiçi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ancak bu başlıklarda eğitimlerin ÖBA üzerinde zaten sunulduğu görülmektedir. MEB'de seminer haftaları gibi süreçlerde öğretmenlerin ÖBA'ya zorunlu olarak yönlendirildikleri düşünüldüğünde ÖBA'dan habersiz olmalarına ihtimal verilmemektedir. Buna rağmen öğretmenlerin zaten var olan eğitim başlıklarını önermeleri, sunulan içerikleri sayı olarak yetersiz buldukları, fazladan eğitim talebinde oldukları veya öğrenme amaçlarına ulaşma noktasında ihtiyaçlarını karşılamadığı yönünde yorumlanabilir. Bunun yanında zorunlu tutulmaları dışında öğretmenlerin ÖBA'yı pek kullanmadığı, içeriklere dikkatlice göz atmadığı gibi yorumlar da eklenebilir. Bu sebeple öğretmenler için MEB tarafından sunulan kaynaklardan olabildiğince faydalanmaları çevrimiçi alanda kendilerini geliştirebilmeleri açısından önerilebilmektedir.

Son boyut olan göreceli yararlılık & pedagojik (mesleki) ve etik yeterliliğe ilişkin görüşlerinin alındığı maddeler analiz edildiğinde orta ve düşük düzeyde bulgulara ulaşılmıştır. Maddelere detaylı bakıldığında çevrimiçi eğitimin yüz yüze eğitime göre daha etkili olduğu maddesine öğretmenlerin %45,4 oranı ile kesinlikle katılmadığı görülmüştür ve bu bulgunun uzaktan eğitimin sürece dahil oluşu ve geleceği yönünden önemli olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha verimli olduğunu belirten madde için de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçları destekler nitelikte olan bir çalışmada Fisher vd. (2022) akademik başarının Covid-19 sırasında olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir. Öğrenme tarzının buna etki etmiş olabileceğini ifade ederek bu etkilere karşı önlem alınmasının öğrenci sağlığı ve akademik başarı açısından kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler çevrimiçi eğitimin verimli ve etkili olduğu ile ilgili maddelere %26,2 ile kesinlikle katılmadıklarını belirtirken çok yakın oranlarda kararsız

kaldıklarını beyan etmişlerdir. %31,7 oranı ile öğretmenlerin çevrimiçi eğitimi gelecekte kullanmaya devam etmeyi düşünme noktasında kararsız oldukları görülmüştür. Bu sonuçlara benzer şekilde 13 Avrupa ülkesinden 362 katılımcı da uzaktan eğitim sürecine geçişi orta derecede olumlu bulurken uzaktan eğitim deneyimlerinin yüz yüze eğitimden daha az etkili olduğu konusunda hemfikir olmuştur (Tartavulea, vd., 2020). Ölçeğin 52. maddesinde öğrencilerine zamanında çevrimiçi geri bildirim verebileceklerine çoğunluğun katıldığı görülmektedir. Buna göre öğretmenler her ne kadar uzaktan eğitimi verimli ve etkili bulmasalar da gerektiğinde üzerlerine düşen görevi yapacaklarını savunmuş olabilmektedir.

Okulların Covid-19 salgını sırasında güvenli bir şekilde yüz yüze eğitim sunma becerisini en üst düzeye çıkarmak için politikalara, prosedürlere ve desteğe ihtiyacı olmaktadır (Klosky vd., 2022). Tüm bunlara rağmen artık Covid-19 salgın sürecine ait ilk şok atlatıldığına göre, ders tasarımına yönelik daha iyi zaman ve kaynak yatırımı yapmanın zamanı olduğu düşünülmektedir. Bu zaman diliminde öğrencilerin bilişsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilen öğrenme etkinlikleri ne kadar çok tasarlanabilirse öğrenme çıktılarının da bir o kadar iyileşmesi mümkün olacaktır (Rapanta vd., 2020).

Sürekli değişime uğrayan yaşam şartları, öğretmenlerin sahip olması gereken nitelik ve yeterlikleri etkileyerek onları daha fazla ve daha karmaşık birtakım dijital yeterlilik gerektiren öğretim süreçleriyle yüzleştirebilmektedir. Buna bağlı olarak bir çalışmada, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerinin yüksek seviyede olduğunu düşündüğü, öğrencilerinin yeni fikirler üretmelerine imkân sağladığı, sınıf içinde ve dışında sosyal ve akademik etkinlikler düzenlemeye çalıştığı, meslektaşları ve alan uzmanları ile ilgili güncel gelişmeleri takip ettiği ve derslerinde teknolojiyi kullandığı ve kullanmaya özendirdiği belirtilmektedir (Gürültü, Aslan ve Alcı, 2020). Bu ve benzeri becerilerin her öğretmene kazandırılması ve ölçekte bulunan boyutlara göre yeterlik düzeylerinin yükseltilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü kişisel özellikler ve uzaktan eğitimin ayrıcalıkları dikkate alınarak farklı yetenek, ilgi ve ihtiyaçlara sahip öğrenenlere yönelik kaliteli bir eğitim ancak profesyonel öğretmenler tarafından verilebilmektedir (Gulmira, vd., 2022). Oysaki çağımızda her öğretmenin uzaktan eğitime sürekli hazır olması ve öğrenenlerin her ihtiyacını karşılayabilecek şekilde uzaktan eğitimde kendini geliştirmesi gerektiği düşünülmektedir. Daha kapsamlı bakılırsa günümüzde her bireyin uzaktan çalışma

becerilerini kazanması önemli görülmektedir. Bu nedenle çağa göre güncel kalmak isteyen tüm öğretmenler ve öğretmen adayları için bu ve benzeri çalışmalar, kendilerini değerlendirme ve sonuçlarına göre geliştirmeleri gereken noktaları tespit edebilmeleri için büyük önem arz etmektedir.

5.2. Öneriler

Benzer amaca sahip çalışmalar her şehirde veya en azından her bölgede öğretmenlerin katılımı ile daha geniş kapsamlı yapılabilir. Böylelikle daha somut ve genellenebilir veriler sunulabilir. Çünkü bir bölgede öğretmenler teknik yeterliğe ilişkin sorun yaşayabilirken başka bölgelerde yönetim desteği veya mesleki işbirliği gibi konularda desteğe ihtiyaç duyabilir. Her şehir veya bölgede ihtiyaç duyulan konulara yönelik geliştirme çalışmalarının yapılması, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin artmasına yardımcı olabilir.

Ayrıca bu araştırma konusu nicel araştırma yöntemiyle yapılmıştır ve nitel (gözlem, durum çalışması, görüşme, doküman analizi vb.) çalışma ile farklı öğretmen adaylarının katılımıyla tekrar gerçekleştirilebilir. Bunların yanında öğretmenlere MEB tarafından sunulan kaynaklardan olabildiğince faydalanmaları çevrim içi alanda kendilerini geliştirebilmeleri için önerilebilmektedir.

KAYNAKÇA

Ak, Ş., Gökdaş, İ., Öksüz, C. ve Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 24-44.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1399945>

- Akkaş Baysal, E. ve Ocak, G. (2020). Covid-19 Salgını Sonrasında Okul Kavramındaki Paradigma Değişimine ve Okulların Yeniden Açılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 18 (2) , 676-705 . DOI: 10.37217/tebd.787504 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/58778/787504>
- Altınpulluk, H. (2021). Türkiye'deki Öğretim Üyelerinin Covid-19 Küresel Salgın Sürecindeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. (Turkish). *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 41(1), 53–89.
- Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi: Mesleki Öğrenme Toplulukları*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11607/4279/637937.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Archibald, D. E., Graham, C.R., Larsen, R. (2020). Validating a blended teaching readiness instrument for primary/secondary preservice teachers. *British Journal of Educational Technology*, 22(2). <https://doi.org/10.1111/bjet.13060>
- Arslan, M. (2021). Covid-19 Salgını Sürecinde Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1601-1619. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.985662>
- Aytaç, T. (2020). The Problems and Opinions of School Administrators during COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study from Turkey. *European Journal of Educational Sciences* 4:57-79. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=923762>
- Bakan Selçuk'tan son dakika uzaktan eğitim açıklaması. (2021, 23 Mart). *Kamupersoneli.net*. <https://www.kamupersoneli.net/211944/bakan-selcuktan-son-dakika-uzaktan-egitim-aciklamasi/>
- Başaran, M. , Ülger, I. G. , Demirtaş, M. , Kara, E. , Geyik, C. ve Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Durumlarının

İncelenmesi . *OPUS International Journal of Society Researches* , 17 (37) , 4619-4645 . DOI: 10.26466/opus.903870

Bıyıklı, C. ve Özgür, A.O. (2021). Öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*,7(1), 110-147. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1304972>

Bolliger, D.U., Halupa, C. (2022). An Investigation of Instructors' Online Teaching Readiness. *TechTrends* **66**, 185–195 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00654-0>

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3),112-142. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1215818>

Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Genel Bir Değerlendirme: Türkiye Örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, (1), 62-79. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1107760>

Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlaması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (28.Baskı). Pegem Akademi.

Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 251-295. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1352063>

Coşkun, İ. (2022). *Meb Tarafından Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilen Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesine Dönük Öneriler* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. [22 06 2022 ismail coskun guncel](https://doi.org/10.22062/ismailcoskun.guncel) [MEB TARAFINDAN UZAKTAN EĞİTİM YOLUYLA VERİLEN](https://doi.org/10.22062/ismailcoskun.guncel)

HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE GELİŞTİRİLMESİNE DÖNÜK ÖNERİLER.pdf

- Creswell, J.W. (2015). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Fifth Ed.). Pearson.
- Çalışkan, E. ve Caner, M.(2022). E-readiness of EFL teachers. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 10(1),1-15. <http://dx.doi.org/10.52380/mojet.2022.10.1.266>
- Çetintürk, N. ve Yücel Toy, B. (2021). İlk Ve Ortaokul Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Okul Temelli Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi* , 7 (26) , 161-181. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kesitakademi/issue/62240/932742>
- Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de Ve Dünyada Eğitim*, 273-292 . DOI: 10.37669/milliegitim.775620
- Demirel, E.T. (2018). Araştırma Tasarımı. Ş. Aslan (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Nicel, Nitel Ve Karma Tasarımlar İçin Bir Rehber*.(s.108) içinde. Eğitim Yayınevi. <http://acikerisim.firat.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11508/12158/6%20N%c4%b0CEL%20ARA%c5%9eTIRMA%20TASARIMI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dilekçi, A. (2023). Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Eğitim İçeriklerinin İncelenmesi . *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi* , 14 (2) , 509-530 . DOI: 10.51460/baebd.1249546
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA Sistemi Bağlamında Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Economics and Social Research Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14). ISSN: 2148-1407
- Drossel, K., Eickelmann, B., van Ophuysen, S., ve Bos, W. (2019). Why teachers cooperate: an expectancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 187–208. <https://www.jstor.org/stable/48698011>

- Elçi, İ . ve Tünkler, V. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin COVID-19 döneminde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimleri ve yeni normale dair öngörülerini. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(2), 307-324. <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/385/270>
- Ersoy, M., ve Kavaklıoğlu, O. (2020). Attitudes of Turkish secondary school teachers towards technology. *Research in Pedagogy*, 10(2), 324-337.
- Ertmer, Peggy ve Ottenbreit-Leftwich, Anne. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*. 42. 255-284. 10.1080/15391523.2010.10782551.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E. ve Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers and Education*, 59, 423-435.
- Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2023, Şubat). Anasayfa. <https://eskisehir.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- European Schoolnet. (2022). About us. <http://www.eun.org/about>
- Fisher, H.H., Hawkins, G.T., Hertz, M., Sliwa, S., Beresovsky, V. (2022). Student and School Characteristics Associated With COVID-19-Related Learning Decline Among Middle and High School Students in K-12 Schools. *Journal of School Health*, 92 (11), 1027-1039. <https://doi.org/10.1111/josh.13243>
- Gökbulut, B. , Keserci, G. ve Akyüz, A. (2021). Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Akademisyen ve Öğretmenlerin Dijital Materyal Tasarım Yeterlikleri. *Journal of Social Sciences And Education* , 4 (1) , 11-24 . DOI: 10.53047/josse.917536 . <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1710473>
- Gulmira, M., Nurbolatovna, Z. G., Nazym, Z., Zholdasbekovna, M.G.,Aigerim, S.,ve Dilyara, S.,(2022). Background to the development of technology of formation of teachers readiness for distance learning. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 14(3), 855-874 <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i3.7367>

- Gümüş, M. M. ve Kukul, V. (2023). Examination of Digital Competences of Teachers According To Different Variables . *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning* , 5 (1) , 111-129 . DOI: 10.51535/tell.1231192 . <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2879296>
- Güney, İ. ve Mete, P. (2022). Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öz Yeterlik Algıları İle Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (3), 1289-1309 . DOI: 10.24315/tred.976005 . <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1897937>
- Gürültü, E., Aslan, M., ve Alcı, B., (2020). Ortaöğretim Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Kullanım Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal Of Education* , vol.34, no.1, 1-22.
- Hermanto, Rai, N.G. M., Fahmi, A. (2021). Students' opinions about studying from home during the COVID-19 pandemic in Indonesia. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16(2), 499-510. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i2.5627>
- Johnston, J. P. (2020). Creating better definitions of distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 23(2), 1-6. https://www.researchgate.net/profile/Jason-Johnston-5/publication/343916952_Creating_Better_Definitions_of_Distance_Education/link/5f47c43ea6fdcc14c5cf8037/Creating-Better-Definitions-of-Distance-Education.pdf
- Kavuk, E.ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yaşadığı Zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1(1), 55-73. Doi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Klosky, J.V., Gazmararian, J.A., Casimir, O., Blake, S.C. (2022). Effects of Remote Education During the COVID-19 Pandemic on Young Children's Learning and Academic Behavior in Georgia: Perceptions of Parents and School Administrators. *Journal of School Health*, 92(7), 656-664. <https://doi.org/10.1111/josh.13185>

- Koloğlu, T. F., Kantar, M. ve Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi. *AUAd*, 2(1), 52-70.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/401362>
- Kuzu, A. (2013). Araştırmaların Planlanması. A.A. Kurt (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s.26) içinde. Anadolu Üniversitesi. [Bilimsel araştırma yöntemleri.pdf](#)
- Lee, K., Kim, T.-J., Cefa Sari , B., ve Bozkurt, A. (2023). Shifting Conversations on Online Distance Education in South Korean Society During the COVID-19 Pandemic: A Topic Modeling Analysis of News Articles. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 24(3), 125–144.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v24i3.7220>
- Mercado, C. (2008, December 11–12). Readiness assessment tool for an e-learning environment implementation[Conference session]. Fifth International Conference on E-Learning for Knowledge-Based Society, Bangkok, Thailand.
https://www.academia.edu/3294490/Readiness_Assessment_Tool_for_An_eLearning_Environment_Implementation
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Uzaktan Eğitim Sürecinin Detayları.
<https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr>
- Mohan, G., McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S., ve Domhnaill, C. M. (2020). Learning for all? Second-level education in Ireland during COVID-19. *ESRI Survey and Statistical Report Series Number 92*.
https://www.esri.ie/system/files/publications/SUSTAT92_3.pdf
- Moore, M. G., ve Kearsley G. (1996). *Distance education, systems view*. The USA:Wadsworth Publishing Company.
- Moore, M., G., ve Kearsley G. (2012). *Distance Education, A Systems view of online learning*. The USA:Wadsworth Publishing Company.
- Obara, J. K., ve Abulokwe, A. C. (2012). Utilization of e-learning for effective teaching of vocational education courses in Nigeria. *International Journal of Research*

- Development (Global Academic Group), 7(1), 1–8.
<https://www.globalacademicgroup.com/journals/approaches/Utilization%20of%20E-Learning%20for%20Effective%20Teaching%20of%20Vocation.pdf>
- Okutan, S. , Pürsün, T. ve Atbaşı, Z. (2021). Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi İle Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşbirliğine İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi* , 50 (232) , 287-311 . DOI: 10.37669/milliegitim.747646 .
- Onyema, E.M., Eucheria, N.C., Obafemi, F.A., Sen, S., Atonye, F.G., Sharma, A., Alsayed, A.O. (2020). Impact of coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*. 11. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/52821>
- Öğretmen Bilişim Ağı - ÖBA. (2023). Eğitimler. <https://www.oba.gov.tr/egitim/listeleme>
- Öğretmen Bilişim Ağı - ÖBA. (2023). Mesleki Topluluklar. <https://www.oba.gov.tr/kategori/mesleki-gelisim-topluluklari-2>
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM), (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Electronic Journal*. [Online]: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM) Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kilavuzu. (2022). https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/24144420_HYZMET_YCY_E_YTYM_FAALYETLERY_KILAVUZU_Guncellendi.pdf
- Önder, E. (2022). Covid-19 Salgınında Öğretmenlerin Uzak Eğitime İlişkin Deneyimleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 51(233), 399-418. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1264225>
- Özbay, Özkan. (2015). Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu (The Current Status of Distance Education In The World And Turkey). 2. 376-394. 10.16991/INESJOURNAL.174. <https://www.researchgate.net/publication/29043494>

[7 Dnyada ve Turkiye%27de Uzaktan Egitimin Guncel Durumu The Current Status of Distance Education In The World And Turkey](#) adresinden alındı.

- Parlak, E., Sakarya, M., ve Durukan Tok, F. (2023). Yönetici ve öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri: Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) platformu örneği. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 101-112. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3047480>
- Parsak, B., ve Saraç, L. (2022). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Covid-19 Sürecinde Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeyi. *Milli Eğitim*, 51(233), 489-500. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1265061>
- Polat, E., Hopcan, S., ve Yahşi, Ö. (2022). Are K–12 Teachers Ready for E-learning?. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(2), 214–241. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i2.6082>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., ve Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators:DigCompEdu. In: Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. *Publications Office of the European Union, Luxembourg*. <http://dx.doi.org/10.2760/159770>
- Rohayani, A. H. (2015). A literature review: Readiness factors to measuring-learning readiness in higher education. *Procedia Computer Science*,59, 230–234. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.07.564>
- Saykılı, A. (2020). Araştırma Yaklaşımları ve Desenler. C.H. Aydın (Ed.), *Marka İletişiminde Analiz ve Araştırma* (s.67) içinde. Anadolu Üniversitesi.
- Shagiakhmetova, M. N., Bystritskaya, E. V., Demir, S., Stepanov, R. A., Grishnova, E. E., ve Kryukova, N. I. (2022). Primary Teachers Difficulties Related to Compulsory

- Distance Education During COVID-19. *Contemporary Educational Technology*, 14(2), ep357. <https://doi.org/10.30935/cedtech/11589>
- Shifflet, R. ve Weilbacher, G. (2015). Teacher Beliefs and Their Influence on Technology Use: A Case Study. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 15(3). <https://citejournal.org/volume-15/issue-3-15/social-studies/teacher-beliefs-and-their-influence-on-technology-use-a-case-study>
- Seaman, J. E., Allen, I. E., ve Seaman, J. (2018). Grade increase: Tracking distance education in the United States. Babson Survey Research Group. <https://eric.ed.gov/?id=ED580852>
- Singh, T.K.R. ve Chan, S. 2014. Teacher Readiness on ICT Integration in Teaching-Learning: A Malaysian Case Study. *International Journal of Asian Social Science, Asian Economic and Social Society*, vol. 4(7), pages 874-885. <https://archive.aessweb.com/index.php/5007/article/view/2684/4073>
- Tartavulea, C.V., Albu, C. N., Albu, N., Dieaconescu, R. I., Petre, S. (2020). Online Teaching Practices and the Effectiveness of the Educational Process in the Wake of the COVID-19 Pandemic. *Amfiteatru Economic*. 55, 920-936. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=888564>
- Tırnovalı, A. (2012). *Uzaktan eğitimde internet tabanlı eğitim programlarının temel boyutlarına yönelik öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri ve öneriler* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z. ve Edip, S. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.801607>
- Tulaskar, R., Turunen, M. (2022). What students want? Experiences, challenges, and engagement during Emergency Remote Learning amidst COVID-19 crisis. *Education and Information Technologies* 27, 551–587. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10747-1>

- Türker, A. ve Dündar, E. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Üzerinden Yürütülen Uzaktan Eğitimlerle İlgili Lise Öğretmenlerinin Görüşleri . *Milli Eğitim Dergisi* , Salgın Sürecinde Türkiye'de Ve Dünyada Eğitim , 323-342 . DOI: 10.37669/milliegitim.738702
- Uzaktan Eğitim Kapısı. (2023). Nitelikli Eğitim Sınırsız Erişim. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi. <https://uzaktanegitimkapisi.cbiko.gov.tr/Giris?return=#egitim>
- Üstün, A. B., Yılmaz, F. G. K. ve Yılmaz, R. (2020). Öğretmenler e-öğrenmeye hazır mı? Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının incelenmesi üzerine bir araştırma, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 52-67. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1172909>
- Weimin, Y. (1999). *Planning and Management of Open and Distance Learning*. Asian Development Bank The Commonwealth of Learning. <https://oasis.col.org/server/api/core/bitstreams/add65b37-2027-44b8-badd-b894db0cb11f/content>
- Yıldırım , A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, E. O. ve Toker, T. (2022). COVID-19 Salgını Öğretmenlerin Dijital Yeterliliklerini Nasıl Etkiledi? . *Milli Eğitim Dergisi* , 51 (235) , 2713-2730 . DOI: 10.37669/milliegitim.896996 . <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1639023>
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G., ve Yılmaz, D. (2020). Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği. *Konya: Palet Yayınları*.
- Zhao, Y. COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects* 49, 29–33 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

Zincirli, M. (2021). School administrators' views on distance education during the Covid-19 pandemic process. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 52-66. <http://dx.doi.org/10.52380/mojet.2021.9.2.217>

ÖZGEÇMİŞ