



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÖNETİM BİLİŞİM SİSTEMLERİ ANABİLİM DALI

TEKNOLOJİ DESTEKLİ ÖĞRETMEN MESLEKİ GELİŞİMİNE
YÖNELİK ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMELERİ VE ÖNERİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NUH ÖZGÜL

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ ALEV ELÇİ

AKSARAY 2018

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÖNETİM BİLİŞİM SİSTEMLERİ ANABİLİM DALI

TEKNOLOJİ DESTEKLİ ÖĞRETMEN MESLEKİ GELİŞİMİNE
YÖNELİK ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMELERİ VE ÖNERİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NUH ÖZGÜL

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ ALEV ELÇİ

AKSARAY 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 36 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı :NUH

Soyadı :ÖZGÜL

Bölümü :YÖNETİM BİLİŞİM SİSTEMLERİ ANABİLİM DALI

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: TEKNOLOJİ DESTEKLİ ÖĞRETMEN MESLEKİ GELİŞİMİNE
YÖNELİK ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMELERİ VE
ÖNERİLERİ

İngilizce Adı: TEACHERS' EVALUATIONS AND RECOMMENDATIONS FOR
TECHNOLOGY SUPPORTED TEACHER PROFESSIONAL
DEVELOPMENT

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: NUH ÖZGÜL

İmza:

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

Nuh ÖZGÜL tarafından hazırlanan “Teknoloji Destekli Öğretmen Mesleki Gelişimine Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri ve Önerileri” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Aksaray Üniversitesi Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Danışman: Dr.Öğr. Üyesi Alev ELÇİ

Yönetim Bilişim Sistemleri, Aksaray Üniversitesi



Üye: Dr.Öğr. Üyesi A.Mohammed ABUBAKAR

Yönetim Bilişim Sistemleri, Antalya Bilim Üniversitesi



Üye: Doç.Dr. Sedef Canbazoglu BİLİCİ

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Aksaray Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 17/09/2018

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun 11/10/2018 tarih ve 2018/47-11 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Yüksek Lisans Öğrencisi


Nuh ÖZGÜL

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Dr. Öğr. Üyesi Sevilay USLU DİVANOĞLU



TEŞEKKÜR

Bu çalışmamda bilgi ve tecrübesini benimle paylaşan ve karşılaştığım zorluklarda yönlendirmeleriyle beni destekleyen Danışman Hocam Dr. Öğr. Üyesi Alev ELÇİ 'ye teşekkür ederim. Çalışmam sırasında bana destek olan ve moral veren eşime sabrından dolayı bütün içtenliğimle teşekkür ederim.

Nuh ÖZGÜL

AKSARAY 2018

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEKNOLOJİ DESTEKLİ ÖĞRETMEN MESLEKİ GELİŞİMİNE
YÖNELİK ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRMELERİ VE ÖNERİLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Nuh ÖZGÜL, AKSARAY 2018

ÖZET

İçinde bulunduğumuz yüzyılda hızlı ve sürekli yenilenmekte olan teknoloji sadece günlük yaşamın bir parçası haline gelmemekte başta eğitim olmak üzere her alanda etkili olmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi ile eğitim seferberliği yaparak okulların teknolojik alt yapısını kurmuş, kullanılacak yazılımların geliştirilmesini sağlamıştır. Bu projede kullanılan yeni teknolojiler konusunda oluşan öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı için bakanlık önce yüz yüze daha sonra uzaktan eğitim hizmet içi faaliyetlerini düzenlemeye başlamıştır. Teknoloji Destekli Mesleki Gelişim (TDMG); yazı, grafik, animasyon, ses ve video gibi öğrenme materyallerini etkileşimsel bir yapıda bütünleştiren ve oluşturulan içeriğe İnternet üzerinden erişim olanağı sağlayarak uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetleridir. TDMG ortamlarında motivasyon, internet özyeterlik, algılanan kullanışlılık ve davranışsal niyet algılarının olumlu olması ve bilgisayar kaygısı algılanmaması sonucunda eğitim başarılı olabilir. FATİH projesi öğretmen eğitimlerine yönelik algı ve değerlendirmeler şimdiye kadar yapılan faaliyetlerin başarısını ifade edebilir. Bu çalışmada teknoloji destekli öğretmen mesleki gelişim yöntemiyle düzenlenen Etkileşimli Sınıf Yönetimi (ESY) Teknoloji Destekli Mesleki Gelişim Faaliyetine (TDMGF) katılan öğretmenlerin web tabanlı e-öğrenmelerinin kabulünü etkileyen motivasyon, bilgisayar kaygısı, internet özyeterlik, algılanan kullanışlılık, davranışsal niyet faktörlerine ilişkin algıları, katıldıkları faaliyetlere ilişkin değerlendirmeleri ve benzer gelecek etkinliklere ilişkin önerileri araştırılmıştır. Bu tez çalışmasında yakınsayan paralel karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Aksaray il merkezinde 2016-2017

eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı Anadolu Liselerinde çalışan ESY TDMGF'ni tamamlamış öğretmenler oluşturmaktadır. Nicel araştırma için basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle belirlenen 271 öğretmen, nitel araştırma için kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme teknikleri birlikte kullanılarak tespit edilen 30 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın nicel bölümünde veri toplama aracı olarak Chen ve Tseng (2012) tarafından hazırlanan araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen “Web tabanlı E-öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel bölümde ise Taşlıbeyaz vd. (2014) öğretmenlerin görüşlerini ve memnuniyet durumlarını belirlemek için hazırladıkları yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel araştırmada tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde dağılımı, ortalama ve standart sapma) analizi, nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ESY TDMGF'ne kısmen motive olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin internet özyeterliklerinin yüksek, bilgisayar kaygılarının ise düşük olduğu ve bunun TDMG'lerin başarısını olumlu etkileyebileceği söylenebilir. Öğretmenler algılanan kullanışlılık ve davranışsal niyet faktörüne “Kısmen Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. TDMG'lerin öğretmenlerce tercih edilmesinde öğretmen ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olması, eğitim ortamının esnekliği ve rahatlığı, öğretmenin gönüllülüğü ve eğitimin etkililiğine yönelik olumlu tutumların etkili olduğu ifade edilebilir. Ancak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun TDMG'ler sonucu somut bir ödül beklentisi içerisinde oldukları görülmektedir. TDMG veya yüz yüze hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak maaş artışı, kıdem, unvan değişikliği, mesleki kariyerde yükselme veya takdir, teşekkür gibi teşvik edici belgeler verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra teknoloji kullanımı sorunlarını aşmak için aile içi bireylerden ve yakın arkadaşlardan yardım aldıklarını belirttikleri için sürdürülebilir kişisel teknik destek ve yönlendirici ortamları hazırlayıcı çalışmalar yapılmalıdır.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler :Teknoloji Destekli Mesleki Gelişim, Hizmet İçi Eğitim, Uzaktan Eğitim, FATİH Projesi, Etkileşimli Sınıf Yönetimi

Sayfa Adedi :108 sayfa

Danışman :Dr. Öğr. Üyesi Alev ELÇİ

AKSARAY UNIVERSITY

SOCIAL SCIENCES INSTITUTE

TEACHERS' EVALUATIONS AND RECOMMENDATIONS FOR

TECHNOLOGY SUPPORTED TEACHER PROFESSIONAL

DEVELOPMENT

Master Thesis

Nuh ÖZGÜL, AKSARAY 2018

ABSTRACT

In this century, technology which is rapidly and continuously changing the way things are done, is not only becoming a part of our daily life but also being very effective in every field especially in education. The Ministry of National Education has established the technological infrastructure of schools ensuring the development of software to be used by carrying out an educational change with FATİH project. Professional development needs raised for new technologies used in this project made the ministry to organize face-to-face and later distance in-service training activities. Technology supported professional development (TSPD) is an in-service training method that is realized through distance education by integrating learning materials such as prints, graphics, animation, audio and video in an interactive structure and providing access to the generated content over Internet. It is stated that in TSPD environments; motivation, Internet self-sufficiency, perceived usefulness and perceptions of behavioral intention are positive and not perceiving computer anxiety can make learning successful. Perceptions and evaluations related to FATİH project teacher trainings until now express the success of activities. In this study, teachers participating in the organized in-service distance education namely the Interactive Classroom Management (ICM) Technology-Supported Teacher Professional Development activities (TSPDA) evaluate factors influencing acceptance of web-based e-learning such as motivation, computer self-efficacy, perceived usefulness, behavioral intention towards the activities they participated in, and give suggestions for similar future programs. In this thesis study, a convergent parallel design mixed research method is used.

The universe of the research constitutes of teachers in Aksaray province Anadolu High Schools who have completed ICM TSPDA given by Ministry of Education in 2016-2017 education year. For quantitative research, 271 teachers were identified by simple random sampling method; a study group of 30 teachers were identified using an easily accessible case study for qualitative part of the research; using criterion sampling techniques. Chen and Tseng (2012)'s "Web-based Factors Affecting E-learning" translated into Turkish by the researcher was used as the data collection tool in the quantitative part of the research. In the qualitative section, the semi-structured interview form designed by Taşlıbeyaz et al. (2014) was used to determine their perceptions and satisfactions. In the quantitative research, descriptive statistics (frequency, percentage distribution, mean and standard deviations) analysis and in qualitative research document analysis was used. As a result, the teachers claimed to be partially motivated by the ICM TSPDA. Moreover, it can be said that the teachers' self-efficacy of Internet is high, and computer anxiety is low, which can positively affect success in distance in-service education. Teachers' views on perceived usefulness and behavioral intention factors are "partially-agreeing". It can be said that preference of TSPD depends on responding teachers' interests and needs, flexibility and comfort of educational environment, positive attitude towards teacher's willingness and effectiveness of education. However, a large majority of teachers appears to expect a tangible reward after the TSPD. In TSPD or face-to-face in-service education, it is suggested to provide motivational awards such as salary increase, seniority, change of title, promotion in professional career or appreciation letter which may increase the motivation of teachers. In addition, efforts to prepare sustainable personalized technical support and guiding environments should be undertaken as teachers have indicated that they are receiving help from family members and close friends to overcome technological problems.

Science Code :

Keywords :Technology-Assisted Professional Development, In-Service Training, Distance Education, FATİH Project, Interactive Classroom Management

Number :108 pages

Supervisor : Assist. Prof. Dr. Alev ELÇİ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	iv
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	v
TEZ ÖNERİSİ KABUL	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT.....	x
İÇİNDEKİLER	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
SİMGELER ve KISALTMALAR	xvii
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Problem	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Mesleki Gelişim	8
2.1.1. Mesleki Gelişimin Tanımları	8
2.1.2. Mesleki Gelişimin Amaçları	9
2.2. Türkiye’de Öğretmen Mesleki Gelişimi ve Tarihçesi.....	10
2.2.1. 1924-1960 Dönemi Hizmet içi Eğitim	10
2.2.2. 1960-1980 Dönemi Hizmet içi Eğitim	10
2.2.3. 1980-1990 Dönemi Hizmet içi Eğitim	11
2.2.4. 1990-2004 Dönemi Hizmet içi Eğitim	11
2.2.5. 2004-2017 Dönemi Dönemi Hizmet içi Eğitim	11

2.3. Öğretmenlik Mesleği Açısından Hizmet içi Eğitim.....	12
2.3.1. Hizmet içi Eğitimin Amacı	13
2.3.2. Hizmet içi Eğitimin Gerekliliği.....	13
2.4. Hizmet içi Eğitimin Amaç ve İhtiyaçlara Göre Türleri.....	15
2.4.1. Aday Öğretmenlik Dönemi Hizmet içi Eğitimler	15
<i>Oryantasyon Eğitimi.</i>	15
<i>Uygulama Eğitimi.</i>	15
2.4.2. Öğretmenlik Dönemi Hizmet içi Eğitimler.....	15
<i>İş Başında Eğitim.</i>	16
<i>İş Dışında Eğitim.</i>	16
2.5. Hizmet içi Eğitim Yöntemleri	16
2.5.1. Seminer Yöntemi.....	17
2.5.2. Kurs Yöntemi	17
2.5.3. Uzaktan Eğitim Yöntemi.....	17
2.6. Uzaktan Eğitim.....	17
2.6.1. Uzaktan Eğitimin Olumlu Özellikleri	18
2.6.2. Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları	19
2.6.3. Uzaktan Eğitimin Başarısını Etkileyen Faktörler.....	20
2.7. Teknoloji Destekli Mesleki Gelişim	25
2.7.1. Teknoloji Destekli Mesleki Gelişimin Olumlu Özellikleri	26
2.7.2. Teknoloji Destekli Mesleki Gelişimin Sınırlılıkları.....	26
2.7.3. Teknoloji Destekli Mesleki Gelişimin Başarısına Etki Eden Faktörler	27
2.7.4 Öğretmenlere Yönelik Teknoloji Destekli Mesleki Gelişim Faaliyetleri	28
2.7.4.1. Çevrimiçi Eş Zamanlı Video Konferans Yöntemi	29
2.7.4.2. Çevrimiçi Farklı Zamanlı Web Tabanlı İçerik Sunumu Yöntemi.....	30
YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırma Modeli	32
3.1.1. Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem.....	33
3.1.2. Nitel Araştırma İçin Katılımcılar	34
3.2. Veri Toplama Araçları	35
3.2.1. Nicel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı	35
3.2.1.1. Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun Değerlendirilmesi	37

3.2.1.2. Ölçeğin Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	41
3.2.1.3. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	42
3.2.2. Nitel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı	44
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi	44
3.3.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi	44
3.3.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi	45
BULGULAR VE YORUM.....	49
4.1. TDMG Kabulünü etkileyen faktörlerin algılanan düzeyi	49
4.2. TDMG Yönelik Görüşler	56
4.3. ESY TDMGF'nin Daha Etkili Olması için Beklentileri ve Öneriler	60
4.4. Nicel ve Nitel Verilerin Birlikte Değerlendirilmesi	63
TARTIŞMA VE SONUÇ	66
ÖNERİLER.....	71
GELECEK ÇALIŞMALAR	72
KAYNAKÇA.....	73
EK-1 Çeviri Ölçek	85
EK-2 Türkçe Uyarlanmış Ölçek	86
EK-3 GÖRÜŞME FORMU	88
ÖZGEÇMİŞ	89
EK-4 Araştırma İzni.....	90
EK-5 Etik Kurulu Raporu	91

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Nicel Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri.....	34
Tablo 2. Nitel Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri	35
Tablo 3. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi Sonuçları.....	38
Tablo 4. Faktörlere Ait Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri.....	39
Tablo 5. WEEFÖ'nün Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri.....	40
Tablo 6. WEEFÖ'nün faktörleri ve her bir faktörde yer alan maddeler	41
Tablo 7. WEEFÖ'nün ve Faktörlerin Güvenirlilik Katsayı Değerleri.....	41
Tablo 8. DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İndeksleri.....	44
Tablo 9. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Uzlaşma ve Güvenirlilik Değerleri	46
Tablo 10. Nicel ve Nitel araştırma soruları arasındaki ilişki	48
Tablo 11. Motivasyon Faktörü Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	50
Tablo 12. Motivasyon Faktörüne Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	50
Tablo 13. Bilgisayar Kaygısı Faktörü Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..	51
Tablo 14. Bilgisayar Kaygısı Faktörü Frekans ve Yüzde Değerleri.....	51
Tablo 15. İnternet Özyeterlik Faktörü Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..	52
Tablo 16. İnternet Özyeterlik Faktörü Frekans ve Yüzde Değerleri	53
Tablo 17. Algılanan Kullanışlık Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	53
Tablo 18. Algılanan Kullanışlılık Faktörü Frekans ve Yüzde Değerleri	54
Tablo 19. Davranışsal Niyet Faktörü Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ..	54
Tablo 20. Davranışsal Niyet Faktörünün Frekans ve Yüzde Değerleri	55
Tablo 21. Öğretmenlerin TDMGF'ne Yönelik Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar	56
Tablo 22. ESY TDMGF'nin Daha Etkili Olması İçin Beklentileri ve Önerilerine Ait Tema ve Kodlar.....	61

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yakınsayan Paralel Karma Yöntem.....	32
Şekil 2. Faktör Öz değerleri Çizgi Grafiği.....	39
Şekil 3. WEEFÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı	43



SİMGELER ve KISALTMALAR

F	: Frekans
Ss	: Standart Sapma
N	: Eleman Sayısı
$\bar{x}$	: Ortalama
t	: t değeri
p	: Anlamlılık düzeyi
ESY	: Etkileşimli Sınıf Yönetimi
HİE	: Hizmet İçi Eğitim
UHİE	: Uzaktan Hizmet İçi Eğitim
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TDMG	: Teknoloji Destekli Mesleki Gelişimi
TDMGF	: Teknoloji Destekli Mesleki Gelişim Faaliyeti

BÖLÜM I

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz yüzyıl teknolojinin hızlı ve sürekli yenilendiği bir dönemdir. Yaşamın bir parçası haline gelen ve temel amacı insan hayatını kolaylaştırmak olan teknolojinin kullanımını öğrenmek artık çağımızın temel gereksinimleri arasında yer almaktadır. Teknolojideki değişim ekonomi, kültür, sosyal hayat ve eğitim gibi hayatın her alanında etkili olmaktadır (Uça-Güneş, 2016). Teknolojinin etkili olduğu alanların içinde eğitim daha fazla önem içermektedir, çünkü öğrenme ve öğretme süreci yaşam boyu süren bir etkinliktir. Resmi öğrenme ve resmi olmayan öğrenme olarak ikiye ayrılan yaşam boyu öğrenme sürecinde teknolojinin etkileri yadsınamaz. Resmi öğrenme, Türk Milli Eğitim Sistemi kapsamında eğitim kurumları tarafından düzenlenen etkinliklerle sağlanmaktadır. Türk Millî Eğitim Sistemi “Örgün Eğitim” ve “Yaygın Eğitim” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Gür ve Çelik, 2009). Resmi olmayan öğrenme normal eğitim olanaklarının dışında kalan yaşam alanlarında yer almaktadır. Bu alanlarda da teknolojik imkanları kullanarak eğitim mümkün olmaktadır. Böylece teknolojiyi eğitimin farklı süreçleriyle bütünleştirmek, eğitimde değişime ve gelişime neden olacaktır.

Eğitim ve öğretim ortamlarının teknolojiyle zenginleştirilmesi bağlamında bilişim teknolojileri, tablet bilgisayar ve etkileşimli tahta kullanarak eğitimin niteliği artırılabilir (Akyüz, Kurnaz, Pektaş ve Memiş, 2014). Etkileşimli tahtaların kullanımı ile geleneksel eğitim ortamları modernleştirilerek eğitimin kalitesi artmıştır (Jang ve Tsai, 2012). Eğitim teknolojilerinden soyutlanmış eğitim ortamları günümüzde artık yeterli olmamaktadır (Akgün, 2013).

Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) eğitim kurumlarının teknolojik dönüşümü ve öğrenme süreçlerinin teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesini amaçladığı bir proje geliştirmiştir. Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi

İyileştirme Hareketi (FATİH) adıyla anılan bu proje 2010 yılından başlayarak günümüze dek çeşitli faaliyetler gerçekleştirmektedir. FATİH projesi MEB'in teknolojik alt yapıya yönelik en kapsamlı girişimidir (Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar, 2013). FATİH projesi ile bilişim teknolojileri ve internet ortamına erişimde bütün öğrencilere fırsat eşitliği sunmak ve bu ortamların güvenli, bilinçli ve etkili kullanılmasını sağlamak amaçlanmıştır. Böylece teknolojik imkanlar aracılığı ile öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hayat boyu öğrenme süreçleri ile kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2018).

Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2011) bilişim teknolojilerindeki gelişmelere rağmen FATİH projesinden önce ülkemizdeki eğitim kurumlarında basılı materyaller ve karatahta merkezli öğrenme ortamlarının bilgi toplumu yolunda eğitim ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bu nedenle eğitim kurumlarının alt yapı ve donanım olarak günümüz teknolojisine uygun ve öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap verecek teknolojik seviyeye çıkarılmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Günümüz öğrencilerinin her alanda teknolojik gelişmelerle iç içe olmaları, öğretmenlerinde eğitim ortamlarında teknolojiyi kullanmasını ve bu konuda kendilerini yenilenmelerini zorunlu kılmıştır (Akgün, 2013). Aynı zamandan teknoloji ile değişime uğramış pedagojik yaklaşımların da öğretmenlerce benimsenmesi gereklidir (Adıgüzel ve Yüksel, 2012). Öğretmen eğitiminde, öğretmenler bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin yeterli eğitim ve destek almamaktadırlar (Baran, Canbazoglu-Bilici, Albayrak-Sarı ve Tonduer, 2017). Bu bağlamda etkileşimli tahtaları verimli kullanmaları beklenemez. Altun, Gülay ve Mazlum (2018) ilk defa etkileşimli tahta kullanan öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin Hizmet İçi Eğitimi (HİE) yetersiz bulduklarını ve etkileşimli tahta kullanımına yönelik HİE'lerin süre ve uygulama yönünden geliştirilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Tüzün vd. (2013) FATİH Projesine ilişkin bazı önemli saptamalarda bulunmuşlardır. Buna göre tahtaların kullanımı için öğretmenlerin ve öğrencilerin en azından bilgisayar okuryazarlık seviyesinde yeterliklere sahip olmasını gerektiğini söylemiştir. Türkmen (2011)'de benzer şekilde öğretmenlerin bilgisayar okuryazarlık seviyelerinin düşük olduğunu ve bazı öğretmenlerin zorunlu olmadıkça bilgisayar kullanmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca Tüzün vd. etkileşimli tahta kullanımının; materyal oluşturma veya bulma gibi öğretmenlerin zamanını alan ön hazırlık süreçlerini zorunlu kıldığını belirtmişlerdir.

Sonuçta Türkmen (2011) FATİH Projesi'nin başarılı olabilmesi için bilgisayar okuryazarlık seviyesinin ve projenin en önemli paydaşı olan öğretmenlerin HİE'lerle

yeterliklerinin artırılması gerektiği üzerinde durmuştur. Tiryakioğlu (2011) ise, öğretmenlerin çoğunluğunun etkileşimli tahta kullanımını kendi kendilerine öğrendiklerini ve bu nedenle verimli kullanamadıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda teknolojik dönüşüm ile birlikte teknolojinin kullanımına yönelik öğretmen eğitimlerinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

MEB teknolojik değişimin öğretmen yeterliklerinde de farklılaşmaya neden olacağını öngörerek öğretmen eğitimlerini FATİH projesi kapsamına dahil etmiştir. FATİH projesi donanımlarını etkili kullanabilmeleri için yüz yüze ve uzaktan eğitim yöntemleri ile HİE faaliyetleri planlanmıştır (Mutlu, 2013). Bunların yanı sıra öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi, kurslar ve seminerler ile mesleki gelişimleri teşvik edilmiştir (FATİH, 2012). Ancak bilişim teknolojileri ve eğitim teknolojileri alanlarında öğretmenlerin yetersizliklerinin olduğu ve bu alanlarda mesleki gelişim çabası göstermedikleri bilinmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005; Kumartaşlı, Büyükboyacı ve Kodaman, 2016). Bilici (2011) FATİH projesi ile meydana gelen teknolojik yenilikler konusunda öğretmenlerin çoğunun mesleki gelişim ihtiyacı olduğu ve HİE katılmak istediklerini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu eğitimler için yüz yüze HİE’i tercih ettiklerini söylemektedir. Öğretmen eğitimleri ile bilgisayar okuryazarlığı seviyesinin artırılması ve pedagojik yeterliklerin sağlanması ile FATİH projesi başarıya ulaşabilir (Alkan vd., 2011; Kayaduman, Sarıkaya ve Seferoğlu, 2011; Akıncı, Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2012). MEB 2016 yılına kadar FATİH Projesi HİE’lerini yüz yüze gerçekleştirmiştir. Bundan sonraki dönemden itibaren MEB öğretmen eğitimlerini Teknoloji Destekli Mesleki Gelişim (TDMG) yöntemiyle gerçekleştirmektedir. TDMG kapsamında HİE’ler “uzaktan eğitim” yöntemiyle internet üzerinden öğretmenlerin erişimine sunulmaktadır. Bu bağlamda projenin başarısı için önemli bir faktör olarak görülen HİE faaliyetlerinin başarısı çok önemlidir.

Uzaktan eğitim, öğretmenle öğrencinin aynı fiziksel ortamı paylaşmak zorunda kalmadıkları eğitim yöntemidir (Şişman, 2011). MEB uzaktan eğitimleri “eş zamanlı” ve “farklı zamanlı” olarak iki farklı yöntemle uygulamaktadır. Karataş (2008) eş zamanlı uzaktan eğitimi, bütün katılımcıların aynı anda katıldığı ve etkileşim içinde bulundukları gerçek zamanlı öğrenme süreci olarak tanımlamaktadır. Farklı zamanlı uzaktan eğitim, öğretmenle öğrencinin gerçek zamanlı etkileşim içine girmediği, etkileşimin gecikmeli olarak bilişim teknolojileri aracılığı ile yapıldığı öğrenme süreçleridir (Karataş, 2008).

MEB FATİH projesi kapsamında Etkileşimli Sınıf Yönetimi (ESY) Teknoloji Destekli Mesleki Gelişim Faaliyeti (TDMGF) farklı zamanlı uzaktan eğitim yöntemiyle gerçekleştirmektedir. ESY TDMGF olarak adlandırılan bu eğitim, öğretmenlere FATİH projesi alt yapısının kullanımı, teknoloji ile zenginleştirilmiş ortamlarda öğrenme süreçlerinin yönetimi ve düzenlenmesi becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. TDMG şeklinde gerçekleştirilen ESY TDMGF’nde içeriğin dağıtımı ve eğitimin değerlendirilmesi aşamaları gerçekleştirilmektedir. Karma eğitim uygulanmamasına rağmen ESY TDMGF’nin sonunda öğretmenlerden örnek bir ders uygulamasını gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

Rastgoo ve Namvar (2010)’a göre uzaktan eğitim yönteminde sadece eğitim materyal ve içeriğinin internet üzerinden dağıtımı öğrenme süreci olarak nitelendirilemez. Eğitim sürecinin başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi sonucunda geribildirimlerin sağlanmasıyla öğrenme sağlanabilir. Ancak bilgisayar tabanlı sınavlar ile veri tabanından farklı sorular çekilerek sorun aşılabılır. Sarier (2016) uzaktan eğitimin başarısını etkileyen birçok faktörün olduğunu bildirerek bu faktörlerin farklı boyutlarının alanyazında yer aldığını söylemektedir. Derlenen bu faktörler zihinsel kapasite, duyuşal özellikler, eğitim hizmetinin niteliğı, sosyoekonomik durum, öğretmen niteliğı, eğitim ortamının niteliğı olarak sıralanmaktadır. Ayrıca, bu faktörlerin üç boyutunun çevresel, örgütsel, psikolojik olduğunu belirtmiştir. Aşkar ve Güngör (2004) ise bireysel farklılıkların başarıyı etkileyen faktörlerin en önemlisi olduğunu saptamışlardır. Alanyazında bireysel farklılıklar, cinsiyet, yaş, güdü, tutum, özyeterlik, deneyim, bilişsel stiller ve tercih edilen öğrenme stilleridir (Şenel ve Kutlu, 2015).

Bu tez çalışması beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde problemin durumu, problem cümlesi, amaç, araştırmanın önemi, sayıtlılar ve araştırma sınırlılıklarından oluşmaktadır. İkinci bölümde uzaktan eğitim, teknoloji destekli eğitim, mesleki gelişim ve HİE ile ilgili kuramsal çalışmalara yer verilmektedir. Üçüncü bölüm olan yöntem kısmında ise araştırmada kullanılan desen, evrenin yapısı ve örneklemin oluşumu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizinden bahsedilmektedir. Dördüncü kısım olan bulgular ve yorum bölümünde ise ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen bulgular sunulmaktadır. Son bölüm olan tartışma, sonuç ve öneriler kısmında ise araştırma bulguları alanyazın ile karşılaştırılarak tartışılmakta, elde edilen sonuçlar sunulmakta ve bunlara dayalı olarak öneriler geliştirilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Teknolojinin eğitimde kullanımının giderek arttığı günümüz dünyasında, eğitim teknolojilerini Türkiye geneline yaygınlaştırma çabaları hızla devam etmektedir Ulusal eğitim projesi FATİH'in amacı MEB'e bağlı okulların teknolojik alt yapısını kurmak, sınıflara etkileşimli tahtalar yerleştirmek, öğretmen ve öğrencilere tablet bilgisayar vererek teknolojiyi öğrenme öğretme süreçlerinde etkili hale getirmektir. Ayrıca proje kapsamında eğitim alanında kullanılacak yazılımlar ve Ulusal Eğitim Bilişim Ağı olan EBA oluşturulmuştur (MEB, 2018). Bu projenin hayata geçirilmesinde en önemli rolü üstlenen öğretmenlerin sağlanan olanakları kullanabilmesi için bilişim teknolojileri açısından yeterlikleri önem kazanmaktadır. Bu sebeplerden dolayı projenin uygulandığı okullarda çalışan öğretmenlerin bilişim teknolojileri okuryazarlık düzeyinden daha ileriye gitmesi ve teknoloji destekli eğitimleri öğrenip uygulayabilecek düzeyde olması gerekmektedir (Yıldız, Sarıtepeci ve Seferoğlu, 2013). Öğretmenlerin bu düzeye gelmesi için hizmet içi mesleki gelişimleri önemlidir. ESY TDMGF, öğretmenlere FATİH Projesi alt yapısının kullanımı, teknoloji ile zenginleştirilmiş ortamlarda öğrenme süreçlerinin yönetimi ve düzenlenmesi becerilerini kazandırmak için hazırlanmıştır. Öncelikle birinci faz okullar olarak nitelendirilen Anadolu, Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde çalışan bütün öğretmenlere eğitim vermeye başlanmıştır (MEB, 2018). Daha sonra FATİH projesi kapsamında kurulumu tamamlanan ikinci faz okullar olan mesleki liseler ve ortaokullardaki öğretmenler de bu yöntemle eğitim almaya devam etmektedirler. Uzaktan eğitimin teknolojik gelişmeler sonucu her yerde ve her zaman ulaşılabilir hale gelmesi, öğretmenlerin zaman ve mekan açısından özgür olmalarını sağlaması; uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden üstün yönleridir (Uşun, 2006). Diğer taraftan, eğitimin internet üzerinden gerçekleştirilmesine olanak sağlayan uzaktan eğitim yönteminin yüz yüze eğitimden daha etkili olup olmadığı da tartışılmaktadır (Horzum ve Çakır-Balta, 2008).

Günümüzde uzaktan eğitim uygulamaları yaygınlaşarak, olumlu olumsuz taraflarına ilişkin tartışmalar artık giderek azalmakta uzaktan eğitim nasıl daha etkin kullanılabileceği yönünde araştırmalar hız verilmektedir (İbicioğlu ve Antalyalı, 2005). Aynı yazarlara göre bilgisayar kullanabilme olanağı, motivasyon ve uzaktan eğitim algısı, uzaktan eğitimdeki başarının ölçütü olup bunların sağlanmaması halinde başarılı sonuçlar alınamamaktadır. Aynı şekilde verilen uzaktan eğitimlerin; konu, öğrenen, ortam açısından farklı eğitimlerde farklı memnuniyet algılarına veya etkililik düzeyine neden olabildiği bilinmektedir

(Taşlıbeyaz, Göktaş ve Karaman, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin ESY TDMGF'ne yönelik algı ve değerlendirmeleri şimdiye kadar yapılan faaliyetlerin başarısını ortaya koyacak ve gelecekte yapılması gerekenlere yol haritası olacak önemli bir bulgu olabilir. Bu çalışmada TDMG yöntemiyle gerçekleştirilen ESY TDMGF yönelik öğretmen algı ve değerlendirmeleri belirlenmeye ve eğitime yönelik öğretmen önerileri sunulmaya çalışılmıştır.

1.2. Problem

Bu çalışmanın temel amacı, TDMG yöntemiyle düzenlenen ESY TDMGF katılan öğretmenlerin web tabanlı e-öğrenmelerinin kabulünü etkileyen faktörlere ilişkin algılarını, katıldıkları faaliyetlere ilişkin değerlendirmelerini ve benzer gelecek etkinliklere ilişkin önerilerini araştırmaktır. Bu probleme ilişkin alt problemler şunlardır:

1. Öğretmenlerin web tabanlı e-öğrenmelerinin kabulünü etkileyen aşağıdaki faktörlerin algılanan düzeyi nedir?
 - a) Kullanıcı motivasyonu,
 - b) Bilgisayar kaygısı,
 - c) İnternet özyeterlik,
 - d) Algılanan kullanılabilirlik
 - e) Davranışsal niyet.
2. Öğretmenlerin katıldıkları ESY TDMGF yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin gelecekte katılacakları TDMGF'lerinin daha etkili olması için beklentileri ve önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada amaç FATİH projesinin öğretmen eğitimi bölümünde yapılan TDMG uygulamalarından ESY TDMGF'ne yönelik öğretmen algılarının düzeylerini ve değerlendirmelerini belirleyerek, verilen eğitimin güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını ortaya koymak ve öğretmenlerin ileride yapılacak eğitimler için beklentilerini belirlemektir. Alanyazında TDMG yönelik öğretmen değerlendirme, önerileri ve eğitimlerin başarısına etki eden algıların birbirlerine etkilerinin belirlendiği araştırmalar yer almaktadır. Ancak TDMGF'lerin kabulünü etkileyen alanyazındaki faktörlere yönelik öğretmen algılarının

düzeylerini nicel ve nitel araştırma ile eş zamanlı olarak belirleyen ve var olan durumu betimleyen çalışmalar yer almamaktadır. TDMG yönelik öğretmen tutumlarını belirleyerek, bilgisayar kaygısı, internet özyeterlik, motivasyon türleri ve davranışsal niyet değişkenleri açısından incelenerek var olan durum ortaya çıkartılacaktır. Bu araştırma devam eden TDMGF'ne öğretmenlerin olumlu tutum ve algı geliştirmelerini sağlayacak önerilerin belirlenmesi, öğrenme sürecinin yeniden düzenlenmesi ile ilgili çalışmalara yön vermesi açısından önemlidir.

Bu tez çalışması ile nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplandığı ve birlikte analiz edildiği yakınsayan paralel karma desen kullanılarak yapıldığı için katılımcıların araştırmacının öngörmediği farklı görüş ve anlayışları gözden kaçırılmayacak ve daha anlamlı veriler toplanacaktır. Nicel araştırma örnekleminin geniş olması genellenebilir niteliği artırmıştır. Nitel araştırmadaki örneklemin kolay ulaşılabilir olması var olan durumun derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda bu tez çalışması alanyazındaki diğer karma desenli araştırmalardan farklılaşarak, alandaki bilimsel çalışma eksikliğini doldurmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada kullanılan ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularının ölçülmek istenilen nitelikleri ölçebildiği ve araştırmaya katılan öğretmenlerin anket ve görüşme sorularına samimi ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, kalkınmada öncelikli iller kapsamında olan Aksaray il merkezinde çalışan ESY TDMGF'ni tamamlamış öğretmenler ile sınırlandırılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde mesleki gelişim, HİE ve teknoloji destekli eğitim ile ilgili kuramsal çerçeve sunulmaktadır.

2.1. Mesleki Gelişim

Bir meslek sahibi olduktan sonra da eğitim sürecinde edinilen bilgilerin sürekli yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu profesyonel gelişim veya mesleki gelişim olarak adlandırılır. Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de önemi yadsınamayacak olan mesleki gelişimin farklı tanımlamaları ve amaçları vardır.

2.1.1. Mesleki Gelişimin Tanımları

Mesleki gelişim Elçiçek (2016)'e göre HİE, personel eğitimi, kariyer planlama, insan kaynakları yönetimi kavramlarının etkileşimiyle ortaya çıkan iş görenin çalışma hayatı boyunca gelişimine yönelik etkinlikler ve faaliyetlerdir. Ayrıca alanyazında farklı birçok tanım yer almasına rağmen, öğretmenler için mesleki gelişim kavramının HİE kavramı ile özdeşleştiğini söylemektedir. Buna karşın uluslararası alanyazının etkisiyle mesleki gelişim kavramının değişime uğrayarak geleneksel yapıdan uzaklaştığını ve yenilikçi bir yaklaşıma dönüştüğünü belirtmektedir. Böylece belirli bir süreçte personele yönelik düzenlenen seminerler içeren geleneksel mesleki gelişim uygulamaları yenilikçi yaklaşımla personel istek ve ihtiyaçları doğrultusunda, çalışma yaşamı boyunca devam eden, iş ile bütünleşmiş (jobembedded) öğrenme süreçlerine dönüşmektedir (Bümen vd., 2012).

Alanyazında farklı mesleki gelişim tanımlamaları yer almakta olsa dahi ortak noktalar ön plana çıkmaktadır. Guskey (1994) mesleki gelişimi; eğitimciler için, okullarda meydana gelecek değişim ve yeniliklerin temel unsuru olarak belirtmiş ve öğrencilere nitelikli eğitim imkânları sunmak için, öğretmenlerin mesleki alan bilgi, beceri ve tutumlarını

geliştirmeye yönelik eğitim faaliyetlerini kapsayan süreç olarak tanımlamıştır. Hamarat (2002) mesleki gelişimi, bireyin işe başlamasından sonra çalışma hayatı boyunca mesleği ile ilgili meydana gelen yenilik ve değişimleri takip etmesi ve mesleki olarak kendini geliştirme ihtiyacı olarak belirtmiştir. Hassel (1999) öğrencilere daha etkili öğrenme ortamları oluşturmak için öğretmenlerin beceri ve yeterliklerini gereksinmelerine göre geliştirme süreçlerini mesleki gelişim olarak tanımlamıştır.

Langer (2000), mesleki gelişimin katılımcılarda farklı bakış açıları, merak ve motivasyonu artıracaklarını, mesleki gelişimin sürekli devam eden bir süreç olduğunu söylemiştir. Ayrıca mesleki gelişim sonucunda olumlu bakış açısının ortaya çıkmasını sağlayan uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasının etkili olacağını, mesleki gelişimin sonucunda birlikte öğretmenlerde, amaç, iş birliği, bağlılık ve topluluk hissinin ortaya çıkabileceğini belirtmiştir.

2.1.2. Mesleki Gelişimin Amaçları

Mesleki gelişimin temel amacı Aydın (2014)'e göre, öğretmeni mesleki olarak geliştirmektir. Öğretmenin gelişimi sadece eğitim öğretim süreçleri ile ilgili yeniliklerden haberdar olmak değil, aynı zamanda birey olarak yenilenmektir. Aydın (2014) bu yenilenme kavramını öğretmenin güncel değişimlere uyum sağlaması, bu değişimleri içselleştirmesi, okul, öğrenci ve öğretim programındaki farklılaşmayı algılaması ve kendini yenilemesi olarak nitelendirmektedir. Hassel (1999), mesleki gelişimin amacını öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ile sınırlı tutmamış öğrenme süreçlerinde farklılık oluşturacak yenilikçi yaklaşımları kapsayan etkinlikler olarak nitelendirmiştir.

Mesleki gelişimin farklı tanımları incelendiğinde, mesleki gelişimin öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda bilgi ve beceri kazanmaya yönelik faaliyetler içerdiği ve çalışma hayatı boyunca öğretmenler için yenilenme ve güncellenme süreci olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleği açısından mesleki gelişim sürecinde yaşanan yenilenme ve güncellenme faaliyetlerinin öğrenme süreçlerinin yeniden düzenlenmesi ve öğrenci başarısında olumlu yansımaları neden olması beklenerek bu yönde bir fark oluşturma ön plana çıkmaktadır.

İlğan (2013) mesleki gelişim etkinliklerinin etkili olabilmesi için gerekenleri saptamıştır. Buna göre etkinliklerin iş ile bütünleşmiş, alan bilgisi, alanın öğretim yöntem ve

tekniklerinin de yer aldığı, yeterli zamanın ve kaynağın ayrıldığı, üst yönetimlerin desteğinin sağlandığı, işbirlikli çalışmalar olması önerilmektedir.

2.2. Türkiye’de Öğretmen Mesleki Gelişimi ve Tarihçesi

Türkiye’de eğitim ve öğretimin her kademesi için ulusal politika ve stratejilerin belirlenmesi amacıyla gerekli çalışmaları MEB üstlenmektedir. Geliştirilen politika ve stratejilerin uygulanması sürecinde MEB geçmişten günümüze öğretmenlere mesleki gelişim hizmetleri sunmuştur. HİE olarak nitelendirilen bu hizmetler ekonomik ve teknolojik imkanlar ve eğitim politikaları kapsamında değişimler göstermiştir. Taymaz (1998) MEB’in HİE faaliyetlerinin nasıl ve ne zaman başladığını gösteren bir belgeye ulaşamadığını belirtmektedir. Nitekim Günel ve Tanrıverdi (2014), inceledikleri Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tutanakları ve Milli Eğitim Şura Kararları çerçevesinde HİE faaliyetlerini dört döneme ayırmışlardır. Özgül ve Elçi (2017) 1980-1990 dönemini farklı HİE uygulamaları görülmesinden dolayı beşinci dönem olarak eklemişlerdir.

2.2.1. 1924-1960 Dönemi Hizmet içi Eğitim

Maarif Vekaleti adı ile 3 Mart 1924’te eğitim kurumlarını idare etmeye başlayan MEB HİE faaliyetlerine de başlamıştır. 1942 yılında Gezici Başöğretmenler aracılığı ile rehberlik ve deneyim paylaşımı ile öğretmenlerin HİE ihtiyaçları karşılanmıştır (Günel ve Tanrıverdi, 2014).

HİE faaliyetlerine yönelik motivasyonun artması için bu dönemde geribildirimler ve ödüller öğretmenlere sunulmuştur (Aydoğan, 2001).

2.2.2. 1960-1980 Dönemi Hizmet içi Eğitim

Bu dönemde 1974 yılında gerçekleşen 9. MEB şura toplantısında “*Öğretmen yetiştiren yüksek dereceli eğitim kurumlarımızın yönetici ve öğretmenleri için seminerler düzenlenecektir*” kararı sonucu iş başında HİE faaliyetleri yapıldığı anlaşılmaktadır. “*Öğretmeni işbaşında yetiştirme faaliyetleri arasında yeni programlarla ilgili seminerlere öncelik verilecektir*” kararı ile bu seminerlerin eğitim sisteminde meydana gelen değişimlere uyum amaçlı yapıldığı görülmektedir (Eroğlu, Özbek ve Şenol, 2016). Bu dönemde MEB tarafından öğretmen mesleki gelişimi için işbaşında HİE faaliyetleri kullanılmıştır.

HİE'nin yöntemlerinden biri olan işbaşında eğitim, öğretmenin işini yaparken eğitimlere devam etmesini sağlayan bir yöntemdir. İşbaşında HİE'in amacı öğretmenlerin görevlerini yürütürken HİE faaliyetlerine devam etmesidir (Can, 2011).

2.2.3. 1980-1990 Dönemi Hizmet içi Eğitim

1982 yılında MEB tarafından öğretmenlere yardımcı kaynaklar ve kılavuz kitaplar verilerek öğretmenlerin HİE ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmıştır (Eroğlu, Özbek ve Şenol, 2016; MEB, 1982).

Bu uygulama uzaktan eğitimin yöntemlerinden olan baskı temelli uzaktan eğitim olarak değerlendirilebilir (Gelişli, 2015). MEB bu dönemde uzaktan eğitim yöntemini kullanmaya başlamıştır (Özgül ve Elçi, 2017). Böylece HİE'de teknoloji entegrasyonu sağlanmaya başlamıştır.

2.2.4. 1990-2004 Dönemi Hizmet içi Eğitim

MEB HİE faaliyetlerini gerçekleştirmek için konaklama ve eğitim imkânları sunan tesisler kurarak 1995 yılından itibaren iş dışında HİE yöntemini de uygulamaya başlamıştır (Günel ve Tanrıverdi, 2014; Özgül ve Elçi, 2017). İş dışında HİE, öğretmenlerin iş ortamından ayrılarak, HİE için belirlenen ortamlarda eğitim almasıdır. Öğretmenler görevlerinin getirdiği sorumluluklar ve ailevi etkilerden uzaklaşarak bu tesislerde sadece eğitime odaklanmaktadır (Akgemici, 1997).

2.2.5. 2004-2017 Dönemi Dönemi Hizmet içi Eğitim

Teknolojinin eğitimin her aşamasında kullanıma başladığı bu dönemde daha çok bu konuda öğretmen yeterliklerine yönelik eğitimler sıklıkla düzenlenmiştir. HİE için 2004 yılında uygulanmaya başlayan TDMG yöntemi, teknolojinin mesleki gelişim hizmetlerinin sunumunda kullanılması olarak nitelendirilen yenilikçi mesleki gelişim yaklaşımı ile yeni bir boyut kazanmıştır (Özgül ve Elçi, 2017). FATİH projesi öğretmen eğitimleri kapsamında hizmetlerin daha büyük bir alana yayılabilmesi nedeniyle TDMG daha da önemli hale gelmiştir.

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili tarihsel süreç incelendiğinde mesleki gelişim faaliyetlerinin MEB tarafından düzenlendiği görülmektedir. MEB mesleki gelişim faaliyetlerini yerel ve merkezi olarak planlamaktadır. Merkezi faaliyetler Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) içerisinde Hizmet İçi Eğitim Daire

Başkanlığı tarafından düzenlenir. Yerel faaliyetler ise valilikler tarafından İl Milli Eğitim Müdürlükleri koordinasyonunda düzenlenir.

MEB'in öğretmen mesleki gelişim hedefleri aşağıda özetlenmiştir:

- a) Hizmet öncesi eğitimden gelen öğretmenin okula uyumunu sağlamak,
- b) Hizmet öncesi eğitim eksikliklerini tamamlayarak mesleki yeterliklerinin artırmak,
- c) Eğitim alanında meydana gelen gelişme ve yeniliklerin zorunlu kıldığı bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktır,
- d) Öğretmenlerin mesleki anlayış ve yeterliklerini geliştirmektir,

HİE'in yukarıda belirtilen hedeflere ulaşabilmesi için MEB aşağıdaki ilkeleri benimsemiştir:

- a) HİE'nin sürekli olması,
- b) Öğretmenin işbaşında eğitimine yönelik faaliyetler düzenlenmesi
- c) HİE'den öğretmenlerin yararlanmasında fırsat eşitliliğinin sağlanması

Yukarıda belirtilen ilke ve hedefler kapsamındaki HİE faaliyetleri genellikle teorik sunumlar şeklinde düzenlenmektedir. Faaliyet sonucunda dönüt, izleme ve uygulama etkinlikleri yetersiz kalmaktadır. Bu faaliyetler günümüzde ülkemizde benimsenmeye devam eden ancak uluslararası uygulamada geçerliğini yitirmiş kalabalık gruplar halinde belirli zaman ve yerlerde yapılan seminerler ve kurslar aracılığıyla yürütülmektedir (Bümen vd., 2012; Elçiçek, 2016). Öğretmenlerin işe başlamaları ile karşılaştıkları ilk mesleki gelişim faaliyetleri MEB'in memur adaylarının yetiştirilmesi ile alakalı yönetmelikte belirtilen aday öğretmenlikteki temel ve hazırlayıcı eğitimidir. MEB bu eğitimlerden sonra yerel ve merkezi faaliyetlerle öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamaya devam etmektedir.

2.3. Öğretmenlik Mesleği Açısından Hizmet içi Eğitim

HİE, meslek sahibi bireylerin, iş hayatına başladıkları günden iş hayatının sonuna kadar kendisini mesleki olarak geliştirmesini sağlayan eğitim faaliyetleridir (Öztürk ve Sancak, 2007). Meslekleri eğitim ve öğretim olan öğretmenlerde ise HİE daha da önem kazanmaktadır. Öğretmenlere yönelik HİE, öğretmenlere temel meslek ve beceri eğitimi verilmesini amaçlayan; öğretmene yönelik çalışma hayatı boyunca mesleki bilgi, beceri,

davranış ve verimliliklerini yükseltici planlı eğitim etkinlikleridir(Guskey,1994; Hassel, 1999; Hamarat,2002). Eğitim hizmetlerinin daha etkili olması, verimliliğinin ve kalitesinin artırılması, eğitim öğretim ortamlarında yaşanabilecek aksaklıkların azaltılması, eğitim hizmetlerinin sunumunda nitelik ve nicelik açısından gelişmenin sağlanması amaçlarıyla HİE etkinlikler yapılır (Aytaç, 2000).

2.3.1. Hizmet içi Eğitimin Amacı

Öğretmenlik mesleği açısından HİE'in üç temel amaç etrafında şekillenmektedir (Ersen, 1997). Bunlar;

- a) Nitelikli eğitim öğretim ortamları hazırlayabilmek için öğretmenlere gerekli alan bilgisi ve yeteneğin kazandırılması,
- b) Kariyer planlaması için destek sağlanması,
- c) Mesleki doyum ve mesleki çalışma ortamına uyumun sağlanmasıdır.

HİE'in amaçlarını (Kaya, 1979) şöyle belirtmektedir.

- a) Eğitim öğretim ortamlarının etkinliğini ve verimliliğini sağlama,
- b) Öğrenme süreçlerini zaman açısından idealleştirme,
- c) Mesleki doyum ve motivasyonu artırma,
- d) Meslekte yatay veya dikey ilerleme olanaklarının sağlanmasıdır.

HİE, öğretmenlerin iş hayatlarında daha mutlu, üretken ve başarılı olmasını sağlamak amacıyla ihtiyaç duydukları bilgi birikimi, mesleki beceriler ve yeteneklerin geliştirilmesini amaçlamaktadır (Erdem ve Şimşek, 2013).

2.3.2. Hizmet içi Eğitimin Gerekliliği

Toplumların yapısı ve bireyler zaman içerisinde çeşitli nedenlerle değişim göstermektedir. Değişimin hızı ve etkisine bağlı olarak yenilenme gereksinimleri ve farklı bireysel ihtiyaçlar ön plana çıkmaktadır. Günümüz bilgi toplumunun dinamik yapısı ve bilgi üretim hızındaki artış, bireyler açısından sosyal, kültürel ve teknolojik olarak yenilenme ihtiyaçlarına neden olmuştur. Bireyler eğitim kurumları aracılığı ile topluma uyum sağlamak için ihtiyaç duydukları alanlarda bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirirler. Ancak eğitim kurumlarında hizmet veren öğretmenlerde kendilerini yenilemedikleri takdirde yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin, eğitim öğretim hizmetlerini sürdürebilmesi için alan

bilgilerinin sürekli güncellemeleri ve bilgi toplumunun getirdiği teknolojik yeniliklere uyum sağlamaları gerekmektedir. HİE ğretmenlerin yenilenme ve güncellenme ihtiyaçları nedeniyle gereklidir. Eğitim kurumları; öğretmenlerin alanlarında uzmanlıklarını, pedagojik becerilerini ve teknolojik gelişmelere uyumlarını geliştirmelidir (Benton, 1990).

Öğretmenlik mesleği açısından HİE'leri gerekli kılan faktörleri şöyle sıralaya biliriz (Yıldız, 2015);

- a) Toplumsal yapıdaki değişimin getirdiği yenilenme ihtiyacı,
- b) Teknolojik ve bilimsel gelişmelerin eğitim ğretim ortamlarında kullanımı,
- c) ğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde edinemediği yeterlikler,
- d) Hizmet ncesi eğitimin güncel değişimler karşısında yetersizliği,
- e) Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması,
- f) Kurum içi etkileşimin artırılması,
- g) Mesleki doyumun sağlanması,
- h) ğretmenlerin kişisel gelişimine yardımcı olma,
- i) Mesleki kariyer planlamaya yardımcı olma.

Ayrıca günümüzde temel kaynak olarak bilginin kullanıldığı bilgi toplumunun ön plana çıkardığı 'Hayat Boyu ğrenme' ilkesi, HİE'leri zorunlu kılmaktadır. Bilgi toplumundaki hızlı değişim, uzmanlaşmaya dayalı mesleki eğilim, eğitimin belirli bir süreçle sınırlandırılmasına izin vermemektedir. Bireylerin sürekli öğrenme ve gelişme gereksinimleri bulunmaktadır. Günümüzde yaşanan Endüstri 4.0 olarak adlandırılan endüstriyel üretim süreçlerinde insan, makine ve bilgi teknolojilerinin dahil olduğu ve karar mekanizmalarının çoğunlukla makinelerce yapılarak zerkleştiği ve müşteri isteklerinin üretimin her safhasında ön plana çıktığı değişim olgusu temel ve mesleki bütün eğitim süreçlerinin değişime uğramasına neden olmaktadır (Yazıcı ve Düzkaya, 2016). Endüstri 4.0 devrimi ğretmen rolünü de değiştirerek, teknolojinin getirdiği imkanlar doğrultusunda anında geri bildirimde bulunabilen, izleyici takip sistemleri aracığı ile sınıf yönetimi konusunda etkili olan hatta sanal ortamlarda öğrenme süreçlerini yöneten ğretmen 4.0 olarak nitelendirilen yeni bir eğitimci olgusunu meydana getirmiştir (Abdelrazeq vd., 2016). Bu doğrultuda eğitimcilerin endüstrinin gereksinimleri doğrultusunda Teknoloji ile Zenginleştirilmiş ğrenme (TZ) ortamlarını eğitim programına bütünleştirme rolünü üstlenmesi gereklidir (Elçi ve Vural, 2017). Toplum, endüstri ve ğretmen olgularının değişimlerine öğretmenleri hazır olması eğitimin niteliği

için çok önemlidir. Nitekim hizmet öncesi eğitim ortamlarının kusursuz olduğu düşünülse dahi, eğitim öğretim süreçlerindeki farklılık ve yenilenme öğretmenlerin HİE almasını gerekli kılmaktadır (Aydın, 2013). Öğretmen nitelikleri geliştirilerek, nitelikli öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi için HİE'lerin düzenlenmesi zorunluluktur.

2.4. Hizmet içi Eğitimin Amaç ve İhtiyaçlara Göre Türleri

HİE'ler öğretmenlerin mesleki olarak bulundukları konum, nitelik ve branşlarına göre farklılıklar gösterir. Ayrıca HİE'ler ile verilmek istenen amaçlara ve ihtiyaçlara göre farklı eğitim türleri uygulanır. HİE'ler aday öğretmenlik ve öğretmenlik dönemlerinde farklılıklar içerir.

2.4.1. Aday Öğretmenlik Dönemi Hizmet içi Eğitimler

Bu aşamadaki HİE'lerde mesleki hayata yeni katılan öğretmenlere çalışacağı kurum ve birlikte çalışacağı personel tanıtılır, görevi ile ilgili bilgilendirmeler yapılır. Hizmet öncesi eğitim ile ilgili eksiklikleri tamamlanır. Bu eğitimler oryantasyon ve uygulama eğitimleri olarak ikiye ayrılır.

Oryantasyon Eğitimi.

Aday öğretmenlere, eğitim kurumunun yapısının, hedeflerinin, işleyişinin tanıtıldığı ve kendi görev, yetki ve sorumluluklarının belirtildiği eğitim türüdür (Yıldız, 2015).

Uygulama Eğitimi.

Aday öğretmenlere, mesleğinin gerektirdiği temel bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek üzere yapılan eğitimidir. Stajyerlik olarak adlandırılan bu eğitim, öğretmenin hizmet öncesi eğitimdeki başarısına bakılmaksızın öğretmenlik mesleği açısından gerekli yöntem, teknik ve becerileri kazandırmayı amaçlayan eğitimidir (Canman, 2000).

2.4.2. Öğretmenlik Dönemi Hizmet içi Eğitimler

Aktif mesleki yaşam içerisinde eğitim ihtiyaçlarının karşılanması veya yeniliklere uyum sağlanması için farklı HİE türlerinden faydalanılır. Aktif olarak çalışan bireylere yönelik iş başında ve iş dışında HİE yöntemleri kullanılır (Aydın, 2013).

İş Başında Eğitim.

İş başında eğitim sürecinde birey işini aksatmadan eğitime alınır. Bu şekilde hem öğrenir hem de öğrendiği bilgileri uygulayabilir. İş ve eğitimin bütünleşmiş halidir (Aydın, 2014). İş başında eğitim, günümüz işletme ve kurumlarında önem kazanmaktadır. Artık bütün işletme ve kurumlar iş başında eğitim programları kullanmaktadır. Fakat bu programlar iş başında eğitim tekniklerinde yeterli olunmadığı takdirde öğretim açısından etkisiz ve yetersiz olabilmektedirler (Jacobs ve Jones, 1974). Buna rağmen, iş başında eğitimin yararları da vardır. Eğitim ortamının üretim süreci ile bütünleşerek gerçek ortamda, üretim esnasında kullanılacak araç gereçlerle yapılması eğitimin etkililiğini artırmaktadır (Sıca, 1990).

İş Dışında Eğitim.

İş dışı HİE faaliyetleri, personelin iş yerinden uzakta, HİE için düzenlenmiş ortamlarda yürütülür. İş dışında HİE ile amaçlanan iş hayatı ve günlük yaşamın getirdiği sorumluluk ve problemlerden uzakta, rahat ve huzurlu bir ortamda personelin eğitilmesidir (Akgemici, 1997). İş dışında HİE faaliyetleri ‘uygulama amaçlarına’ göre farklı alanlara ayrılabilir. Bunları Taymaz (1992) aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

Geliştirme Eğitimi. Çalışanların kendi mesleki alanları ile ilgili yeniliklere karşı güncellenmelerini ve gelişimlerini sağlayan faaliyetlerdir.

Tamamlama Eğitimi. Kurumları içerisinde görev değişikliği yapan personelin yeni görevine uyum ve yeterliliğinin sağlanmasına yönelik eğitim faaliyetleridir.

Yükseltme Eğitimi. Kurum içerisinde kariyer basamakları arasındaki geçişleri sağlamaya yönelik faaliyetlerdir.

Özel Alan Eğitimi. Çalışanları farklı uzmanlık alanlarında yetiştirmek için düzenlenen faaliyetlerdir. İş sağlığı güvenliği, diksiyon teknoloji kullanım, yabancı dil eğitimleri özel alan eğitimimi HİE faaliyetlerine örnek verilebilir.

2.5. Hizmet içi Eğitim Yöntemleri

HİE ile amaçlanan, nitelikli hizmet sunumu için personele gerekli olan bilgi, beceri eksikliklerinin tamamlanması ve mesleki davranışların kazandırılmasıdır. HİE’de kullanılacak yöntemler; eğitimin içeriği, eğitime katılacak personel grubunun yapısı, katılımcı sayısı, maliyet ve eğitmenlerin yeterliklerine göre belirlenmektedir (Aydın,

2014). MEB HİE’lerde üç farklı yöntem kullanmaktadır, bunlar seminer, kurs ve uzaktan eğitim yöntemleridir (MEB, 2018).

2.5.1. Seminar Yöntemi

Personelin mesleki uzmanlık alanında meydana gelen yenilikler ve teknolojik gelişmeler hakkında bilgi edinmesi amacıyla düzenlenen kısa süreli eğitimlerdir. Seminar yönteminde genellikle saptanan eğitim içeriği konusunda uzman eğitimciler ve katılımcılar, içerik hakkında çalışma, deneyim ve görüşlerini paylaşmaktadırlar. Seminarlerde teorik bilginin yanı sıra uygulamalı bilgi sunumu da sağlanmaktadır (Aydın, 2014).

2.5.2. Kurs Yöntemi

Belirli bir eğitim programı hazırlanarak farklı seviyelerdeki eğitim süreçlerinin uygulanması ile öğretmenin yenilenmesini ve deneyim edinmesini sağlayan sunan eğitim faaliyetleridir. Kurs yöntemi eğitim faaliyetinin sonunda ölçme ve değerlendirme yapılır. Başarı düzeyine göre eğitim sonuçlandırılır (Aydın, 2014).

2.5.3. Uzaktan Eğitim Yöntemi

MEB’in Uzaktan eğitim merkezi portalında belirtildiği üzere 2004 yılından günümüze öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için e-öğrenme ortamları aracılığı ile TDMG’ler düzenlenmektedir. Öğretmenlere hayat boyu öğrenme imkanı sağlayan TDMG’lerle MEB iki temel sorunu çözmeyi amaçlamaktadır. Bu sorunlar;

- a) Yüz yüze eğitimde gereken ulaşım, konaklama, barınma, beslenme gibi ekonomik maliyetin azaltılması,
- b) Zaman ve mekandan bağımsız olduğu için coğrafi ve bölgesel engellerin giderilmesidir (UZEM, 2018).

2.6. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, öğrencilerin öğretmenlerle aynı sınıf ortamında bulunmak zorunda olmadığı ve eğitim öğretim etkinliklerine mektup veya bilgi iletişim teknolojileri sayesinde katıldığı bir eğitim sistemi modelidir (Şişman, 2011). TDMG’in amacı, bütün gün HİE’e katılan personelin eğitim sürecinde mesleki verimliliklerini olumsuz etkilemeden ve çalışma performanslarında herhangi bir düşüşe neden olmadan mesleki gelişimlerini sağlamaktır. HİE içeriklerinin internet üzerinden sürekli dağıtımı TDMG yönteminin en olumlu tarafıdır. Verimlilik ve performansı olumsuz etkilenmediği için coğrafi olarak uzak

dağılım gösteren kurumsal işletmelerin HİE’de tercih ettikleri yöntemlerdendir (Yılmaz ve Dügenci, 2010). Uzaktan eğitim hakkında, çalışan bireylerin algıları eğitimin verimli olduğunu yönündedir. Yine katılımcılar uzaktan eğitimi daha ekonomik bulmaktadır (Eren, 2017).

Daha önce belirtildiği gibi öğretmen eğitiminde de 2004 yılından beri uzaktan eğitim yöntemi kullanılmaktadır. TDMG ile öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir (Gültekin, 2006). Uzaktan eğitim yönteminin HİE’lerde kullanılması ile öğretmen mesleki gelişiminde TDMG yaklaşımı benimsenmiştir.

2.6.1. Uzaktan Eğitimin Olumlu Özellikleri

Uzaktan eğitimin en çok vurgulanan özelliği yer ve mekândan bağımsız olmasıdır. Uzaktan eğitimde farklı coğrafi yerlerde bulunma olanağı ve fiziksel olarak aynı yerlerde bulunmaya gerek olmadığından kişiler artık yüz yüze öğrenmeden daha ilgi çekici ve alışılmış geleneksel eğitimin dışında farklı deneyimlerden yararlanarak eğitim alabilmektedirler (Johnson, 2003). Uzaktan eğitimde odak noktası zaman ve mekândan bağımsız öğrenme ortamlarıdır (Cabı, 2018).

Kaya (2002)’ya göre uzaktan eğitimin olumlu yönlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- a) Yüz yüze eğitime alternatif bir eğitim ortamı sunmaktadır.
- b) Bireylerin ortak bir eğitime katılımını sağlayarak fırsat eşitliği sağlar.
- c) Geniş kitlelere eş zamanlı veya farklı zamanlı eğitim vermeye olanak sağlar.
- d) Eğitimin sunumu ve dağıtımı konusunda ekonomiktir.
- e) Nitelikli eğitimciler ile eğitimin niteliği artar.
- f) Zaman ve mekan açısında esneklik sağladığı için katılımcılara serbestlik sunar.
- g) Eğitim ortamlarını çoklu ortamlar ile zenginleştirir.
- h) Sınıf ortamı dışında eğitim imkanı sağlar.
- i) Bireysel hızda öğrenmeyi sağlar.
- j) Bireysel öğrenme alışkanlığı kazandırır.
- k) Uzmanların sunduğu eğitime erişimi artırır.
- l) Merkezi değerlendirme ölçütleri ile başarının ölçümü sağlanır.
- m) Hayat boyu eğitim olanaklarını artırır.
- n) Bilgi ve iletişim teknolojileri ile yüz yüze eğitimle bütünlük sağlar.
- o) Bilgi ve iletişim teknolojileri ile eğitim ortamları devamlı gelişim gösterir.

- p) Eğitime katılımı artırır.
- q) Eğitimi sınırsız ve süresiz bir yapıya dönüştürür.
- r) Eğitim ve öğretimin standardını yükseltir.

Listelenen olumlu yönlerinin yanı sıra Harry, John ve Keegan (1993) tarafından uzaktan eğitim öğretimin avantaj sağlayan özellikleri şu şekilde özetlenmiştir:

Ulaşılabilirlik: Farklı zamanlı içerik sunumu ile gerçekleşebildiği için, zaman sınırlaması yoktur, fiziksel bir mekân sınırı yoktur, kolay ulaşılabilir yapıdadır.

Esneklik: Eğitim süresinin esnekliği, kişisel çalışma konusunda esnek yapıda olması, çeşitli yardımcı ve destek servislerinin kullanılmasında esnek olması şeklinde ifade edilebilir.

Öğrenmelerinin kontrolü ve yapısı: Uzaktan eğitim ile öğrenme sürecini kontrol edebilir. Öğrenme alanına uygun şekilde, bireysel öğrenme özelliklerine göre eğitim alınabilir.

Eğitimin Sunumu: Bilişim teknolojilerinin sağladığı imkanlar doğrultusunda çoklu ortamlar kullanılarak etkileşimli ve zengin içerikli eğitimler hazırlanabilir.

Akreditasyon: Uzaktan eğitim yöntemi ile uygulanan eğitimler yüz yüze eğitimlerle aynı şartlarda değerlendirilmektedir. Eğitim sonucu aynı olanaklar katılımcılara sunulur. Bu eğitimi sürecinde fiziki anlamda hiçbir yerde bulunma şartı yoktur. Uzaktan eğitimin ülkemizde uygulaması uzun yıllara dayanmaktadır. Günümüz teknolojisi ile cep telefonları, tablet bilgisayarlar ve bilgisayarlar üzerinden yüz yüze eğitim ile aynı kazanımlara sahip şekilde uzaktan eğitim hizmetleri sunulmaktadır.

2.6.2. Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları

Uzaktan eğitim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla kişiler zaman ayarlanma konusunda sıkıntılar çekmeye başlamışlardır. Dinlenme, çalışma saatlerinde ve dersleri ne zaman ve nasıl alacaklarında bazen zorluklar yaşamaktadırlar. Kaya (2002)'ya göre uzaktan eğitim öğretimin sınırlılıklar şöyle sıralanabilir

- a) Uzaktan eğitim öğretim yüz yüze eğitim olmadığından bazen etkili iletişim sorunları oluşabilir.
- b) Öğrencilerin fiziksel olarak aynı ortamda olmadığından birbirlerinden öğrenme azalır ve öğrencilerin sosyalleşmesinde eksiklikler gözlemlenebilir.

- c) Bireysel olarak tek başına öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilerde eğitimin yetersiz kalması.
- d) Uygulama gerektiren eğitimlerde etkili öğrenme görülmeyebilir.
- e) Çalışanların dinlenme zamanını alma,
- f) Uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanamama (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994),
- g) Beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olamama,
- h) Ulaşım olanaklarına ve iletişim teknolojilerine bağımlı olma

Ayrıca Şanlı (2016) Uzaktan eğitim ile ilgili olarak;

- a) Eğitime katılacak olanların bilişim teknolojileri araçlarını kullanabilme konusunda belirli bir yeterliliğe sahip olması gerekliliğini,
- b) Uzaktan eğitimde, bilişim teknolojilerinin sürekli gelişmesi ile yenileme ihtiyacı oluşması ve buna bağlı olarak ekonomik anlamda sıkıntıların meydana gelmesi,
- c) Uzaktan eğitimlerle geniş kitlelere eğitimler verilirken etkileşim sorunlarının ortaya çıktığını,
- d) Bilişim teknolojilerine bağlı uzaktan eğitim yönteminin ilerleyen zamanlarda yeni sorunlar oluşturabileceğini belirtmiştir.

Tuncer ve Bahadır (2017) öğrencilerin yaklaşık yarısının uzaktan eğitimle öğrenemediğini belirtmektedir. Bu öğrenciler yüz yüze eğitimle uzaktan eğitimi karşılaştırdıklarında, uzaktan eğitimin kendilerini tembelliğe alıstırdığı, görev ve sorumluluklarının zayıflaması nedeniyle başarısız olduklarını söylemişlerdir. Ancak bu öğrencileri uzaktan eğitim ile dersi birçok kez tekrar etme fırsatı bulduklarını ve öğretmen baskısı altında olmadıklarından daha rahat davrandıklarını belirtmektedirler.

2.6.3. Uzaktan Eğitimin Başarısını Etkileyen Faktörler

Uzaktan eğitimin kabulünü ve başarısını kullanıcı motivasyonu, bilgisayar kaygısı, internet özyeterlik, algılanan kullanılabilirlik ve davranışsal niyet faktörleri etkiler (Chen ve Tseng,2012; Sun, Tsai, Finger, Chen ve Yeh, 2008).

Motivasyon.

Motivasyon öğrenme sürecini etkileyen en önemli faktördür (Brewer ve Burgess, 2005). Bireyi bir amaca ulaşmak için harekete geçiren, itici güç algısı olarak tanımlanabilir.

Motivasyon, davranışı nelerin uyardığına ve nelerin devam etmesinde etkisi olduğuna göre anlaşılır. Öğrenme sürecini etkileyen motivasyon faktörünü içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayırabiliriz. Dışsal motivasyonun kaynağı öğrenme süreci dışında yer alan, öğrenme sürecine katılımı ve devamı sağlayan ödül veya yaptırımlardır. İster yüz yüze ister uzaktan eğitim olsun düzenlenen derslerde dışsal faktörler aynı oranda etkilidir (Ryan ve Deci, 2000). Horzum ve Çakır-Balta (2008) uzaktan eğitimin sunumunda öğrenci başarı, kaygı ve motivasyon düzeylerini araştırdıkları araştırmalarda uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden anlamlı farklılık göstermediğini ancak karma eğitim ortamlarında başarı ve motivasyonun daha fazla algılandığını belirtmişlerdir.

İçsel motivasyon öğrenme ortamından ve içerik sunumundan hoşnut olunması ve memnuniyet duyulması sonucu algılanır (Deci, Koestner ve Ryan 2001). Motivasyon sağlandığında öğrenme anlamlı ve kalıcı olarak gerçekleşir (Ryan ve Deci. 2000). Öğrenme sürecinin başarısızlığında en önemli sebep konuya ilgi duyulmaması yani motivasyon düşüklüğüdür. Öğrenme sürecinde öğrenci kendini motive edecek bir etken bulamaz ise isteksizliği nedeniyle öğrenmeyi aksatabilir (Woolfolk, 2007).

Chen ve Tseng (2012) TDMGF'lerine yönelik Tayvan'da 402 ortaokul öğretmeni ile yaptıkları araştırmada TDMG'in kabulünü etkileyen faktörlerin ilişkilerini belirlemişlerdir. Öğretmenlerin TDMG yönelik geliştirdikleri davranışsal niyet, algılanan kullanım kolaylığı faktörlerinin eğitimin başarısında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu faktörlerin motivasyon, İnternet özyeterlik ile pozitif yönde ilişkisi varken bilgisayar kaygısı ile negatif yönde bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Motivasyon faktörünün TDMG'in zaman ve mekân olarak öğretmenlerin kısıtlanmaması ve eğitimin esnekliği ile olumlu yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bilgisayar Kaygısı.

Bilgisayar kaygısı, bireyin bilgisayar kullanımı esnasında ya da bilgisayar kullanma fikri karşısında duygusal olarak endişe ya da korku hissetmesidir (Öztürk, 2013). Alanyazın incelendiğinde bilgisayar becerileri ve bilgisayar kaygısının uzaktan eğitime yönelik memnuniyeti etkilediği bilinmektedir (Sun vd., 2008)

Taylor, Goede ve Steyn (2011) uzaktan eğitim ortamında bilgisayar okuryazarlığının akademik başarıyı olumlu etkilediğini ancak bilgisayar kaygısının ise olumsuz etkilere sahip olduğunu belirtmektedirler. Yine Ateş ve Altun (2008) bilgisayar okuryazarlığı ve

bilgisayar özyeterlik algısının uzaktan eğitime yönelik öğrenci tutumlarını etkilediğini söylemektedirler. Panda ve Mishra (2007) uzaktan eğitime yönelik tutumlarla bilgisayar kullanım deneyimi arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Taşlıbeyaz vd. (2014) ise öğretmenlerin TDMG deneyimlerinin inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerce TDMG etkili ve memnuniyet verici olduğu, teknoloji algısını ve teknolojiye karşı güvenlerini iyileştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Muhirwa (2009) uzaktan eğitimin başarıya ulaşmasını engelleyen faktörler arasında bilgisayara erişim imkânı, klavye ve bilgisayar teknolojileri kullanımında yetersiz olma, yetersiz teknik desteği sıralamıştır. Bu engellerle karşılaşan öğrenci sonuçta eğitimden uzaklaştığını veya tamamen ayrıldığını belirtmiştir.

İnternet Özyeterlik.

Özyeterlik “Bireylerin karşılaşacağı olayların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendini algılama biçimidir” (Özçelik ve Kurt, 2007). Özyeterlik algısının bireyin gerçek yeterlik düzeyini ifade etmediği bilinmesine rağmen (Kurbanoglu, 2004) bireyin tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ifade edilebilir (Al Awaidi ve Alghazo, 2012).

İnternetin, bilgi ve iletişim teknolojilerinin temel parçası olduğu günümüz dünyasında öğretmenler bilgisayar kullanımı becerilerinin yanı sıra internet kullanımına yönelik özyeterliklere de sahip olmalıdır (Aslan Efe, 2013; Balcı, 2013). Çünkü uzaktan eğitim ile internet kullanım becerisi arasında anlamlı bir ilişki vardır (Bolat, Aydemir ve Karaman, 2017).

Elmas vd. (2007) Web 2.0 teknolojisinin gelişimi ve internet erişim hızının artması ile uzaktan eğitim tekniklerinin internet üzerinden kullanımı sonucu zamanda ve mekânda esneklik sağlandığını belirtmişlerdir. Panda ve Mishra (2007) e-posta kullanabilme becerisinin, uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumla oldukça ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin kabulüne yönelik engellerden biri olarak ise internet erişiminde yaşanan problemleri tespit etmişlerdir.

Yetişkin öğrencilerin uzaktan eğitim karşı tutumlarını aile desteği ve internet özyeterlik açısından inceleyen çalışmada Chu (2010), ailenin manevi desteğinin e-öğrenmeye doğrudan ya da dolaylı olarak etkileri üzerinde inceleme yapmış ve önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Ancak kadın yetişkinler erkek yetişkinlerle karşılaştırıldığında

internet özyeterlik algılarının artmasında aile desteğine daha çok ihtiyaç duydukları görülmüştür. Aynı durum daha yaşlı katılımcılarda da görülmüştür. Bu bağlamda TDMG’lerde internet özyeterlik algısı önem kazanmaktadır. Muhirwa (2009) ise İnternet bağlantı sorunlarını ve İnternet öz yeterliliği uzaktan eğitimin başarıya ulaşmasını engelleyen faktörler arasında belirtmiştir.

Algılanan Kullanışlılık.

Algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan kullanılabilirlik ise bireylerin teknoloji kullanma veya kullanmama niyetlerini belirleyen diğer önemli değişkenleri oluşturmaktadır (Davis, 1989). Bu iki değişkenin teknoloji kullanma niyetlerini ölçmede yeterliliği ve başarısı bu alanda yapılan çeşitli araştırmalar tarafından ispatlanmıştır (Legris, Ingham ve Collerette, 2003). Algılanan kullanım kolaylığı belli bir teknolojinin kullanımının fazla çaba sarf etmeden öğrenilmesini ve uygulanmasını, algılanan kullanılabilirlik ise bireylerin bir teknolojiyi kullanarak yaptıkları işteki performanslarının artması yönünde sahip oldukları eğilimi ifade eder (Davis, 1989). Algılanan kullanılabilirlik, bir kullanıcının herhangi bir teknolojiyi kullanmasının belli görevleri yaparken ve sorunları çözerken kendisine sağlayacağı performans artışı ile ilgilidir (Keller, 2005). Sun vd. (2008) uzaktan eğitime yönelik memnuniyetinin üzerinde algılanan kullanım kolaylığı, algılanan yarar, eğitimin kalitesi ve eğitimin esnekliği faktörlerinin anlamlı etkisi olduğunu söylemektedirler.

Vasu ve Öztürk (2009) uzaktan eğitimde aynı anda birden çok materyalin kullanılabilmesinin eğitime olan motivasyonu artıracağını ve eğitimin kalıcılığını sağlayacağını belirtmektedirler. Taşlıbeyaz vd. (2014) uzaktan eğitimde içerik sunumundaki önemi, içeriğin uzman kişilerce sunum haline getirilmesi ve uzaktan eğitimde materyal kullanımının çok çeşitli olması ve dikkat çekiciliği artırmasına bağlamaktadır. Hatta bu yoğunlukta materyallerin yüz yüze eğitimde de kullanımı sonucu eğitime olan motivasyon ve ilgiyi artıracağını belirtmişlerdir. Bu bulunanların aksine Horzum ve Çakır-Balta (2008) sunum için kullanılan materyallerin kullanımı yönünden yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını söylemektedirler.

Ancak uzaktan eğitim her alanda aynı kullanım kolaylığı ve algılanan kullanılabilirliği göstermemektedir. DiBiase (2000) Coğrafya dersinin uzaktan eğitimle sunumu üzerine yaptığı araştırmada, uzaktan eğitimin zaman ve mekân konusunda sağladığı esnekliğin;

öğretmen ve öğrenci etkileşimini sınırladığı, bu tür eğitimlerin gerçek dünya ile bağlantılı olarak gerçekleşmesi gerektiğini bu nedenle uzaktan eğitimin uygulamaya dönük içerikleri gerçeklikten uzaklaştırdığını belirtmiştir. Yaman (2009) Beden Eğitimi dersinin uzaktan eğitimle düzenlenmesi üzerine yaptığı çalışmada psikomotor davranışların kazandırılmasının uzaktan eğitimle neredeyse mümkün olmadığını uzaktan eğitimin daha çok teorik içeriklerin sunumunda etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Özavcı (2015) MEB tarafından düzenlenen TDMGF'lerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada; öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ve HİE'i gerekli gördüklerini tespit etmiştir. Ancak, TDMGF'lerinin öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmediği, biçim ve içerik yönünden yetersiz olduğunu belirtmiştir. TDMGF'lerinin öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda, yetkin eğitimcilerce, nitelikli olarak, düzenlemesi beklentisi içerisinde oldukları görülmüştür (Özavcı ve Çelikten, 2017).

Yavuz (2015) uzaktan ve yüz yüze HİE faaliyetlerinin katılımcıların başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı boyutunda önemli bir farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan ve yüz yüze HİE faaliyetlerinin öğrenen başarısı üzerinde etkili olduğunu tespit edilmiştir. Eğitimin kalıcılığı açısından önemli bir farkın olmadığını ancak canlandırmalarda yüz yüze eğitimin daha etkin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Limon (2014) MEB'in düzenlediği yüz yüze ve uzaktan HİE faaliyetlerine yönelik öğretmen algılarını araştırmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin yüz yüze ve TDMGF'leri karşılaştırmaları istenmiştir. Öğretmenler TDMGF'lerin maliyet ve verimlilik açısından yüz yüze HİE'den daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Ancak eğitimin etkililiği ve kendilerine sağladığı saygınlık açısından uzaktan eğitim konusunda olumsuz düşünmektedirler.

Davranışsal Niyet.

Davranışsal niyet, bireylerin belirli bir davranışı tekrarlama istekleri veya tersine davranışı tekrarlamak istemeyeceklerinin bir göstergesidir (Akkılıç, Koç, İlban, Dinç ve Çetintaş, 2014). Literatürdeki davranışsal niyet tanımları incelendiğinde birey davranışı daha sonra tekrarlayabilir, davranışı farklı bireylere tavsiye edebilir veya bu davranışla ilgili olumlu düşüncelere sahip olabilir (Yücenur, Demirel, Ceyalın ve Demirel, 2011). Davranışsal niyet davranışın tercih edilmesi ve davranış sonrasında elde edilen geribildirimdir (Anderson

vd., 1994). Zeithaml vd. (1996) davranışsal niyet faktörünü davranışa bağlılık veya ayrılma, davranışı daha fazla tercih etme, davranış için dışsal ve içsel motivasyon kaynağı olma boyutlarının da olduğunu belirtmektedirler.

Fish ve Gill (2009) uzaktan eğitime karşı olumlu bakış açısının eğitimin başarısını olumlu etkilediğini ve daha önce olumlu uzaktan eğitim deneyimleri olanların öğrenme başarılarının yüz yüze eğitimle eş değer olduğunu belirtmişlerdir.

Karal, Cebi ve Turgut (2011) uzaktan eğitimin eş zamanlı sunumu ile düzenlenen derslere yönelik öğrencilerin önyargılı olduklarını ancak eğitime katıldıktan sonra uzaktan eğitimin sağladığı fırsatlarla bu algılamının olumlu hale geldiğini söylemiştir. Ayrıca uzaktan eğitim teknik sorunlar sonucu kesintiye uğradığı veya ses görüntü problemleri yaşanmasından dolayı katılımcıların sıkılıp ilgilerinin dağıldığını belirtmişlerdir.

Özdem (2007) MEB tarafından düzenlenen TDMG yoluyla bilgisayar eğitimi kursuna yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında; öğretmenlerin TDMG'leri yararlı bulduğunu ve daha sonra da tercih edeceklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin uzaktan eğitimi ilgi ve sürekliliğin sağlanması, dönüt, kalite, iletişim ve rehberlik açısından iyi bulduğunu belirtmiştir. Gökmen, Akgün ve Kartal (2018) öğretmenlerin etkileşimli tahtanın kullanımına yönelik hizmet içi eğitimleri öğrenme bakımından faydalı fakat yetersiz bulmaktadır

Öğretmenlerin Uçar (2017)'ye göre kendi ihtiyaçlarına yönelik, alanında uzman eğitimciler tarafından sunulan, kendilerine kariyerde yükselme veya somut kazanım sağlayan, etkileşimin yoğun olduğu, eğitimin hedeflerinin katılımcılara önceden aktarıldığı, gönüllü olan herkesin katılma imkanının olduğu, bir hizmet içi eğitim uygulamasını tercih edeceklerini söylemektedir.

2.7. Teknoloji Destekli Mesleki Gelişim

Günümüzde eğitim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte HİE faaliyetleri de yeniden şekillenmiştir. Bu farklılığı sağlayan HİE ortamlarından biri Teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarıdır. Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Öğrenme (TZÖ) ortamlarında (Elçi, Abubakar, Özgül, Vural ve Akdeniz, 2017) görsel ve işitsel materyallerin desteğiyle birlikte sağlanan öğrenme süreçleri HİE etkinliklerine katılan personelin eğitim etkinliğini artırılabilceği düşünülmektedir (Can, 2011).

TDMG; yazı, grafik, animasyon, ses ve video gibi eğitim materyallerini etkileşimsel bir yapıda bütünleştiren ve oluşturulan içeriğe internet üzerinden erişim olanağı sağlayarak uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen mesleki gelişim yöntemidir.

Demir (2009) geniş coğrafi dağılıma sahip kurumların, personellerinin bilgi ve beceri ve yenilenme ihtiyaçlarını karşılamak için kullandığı, geleneksel HİE anlayışından uzaklaşan günümüzde benimsenen TDMG uygulamalarının yeni bir yöntem haline geldiğini söylemektedir. TDMG’in olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır.

2.7.1. Teknoloji Destekli Mesleki Gelişimin Olumlu Özellikleri

Bireyin kendi öğrenme hızına uygun olarak eğitim alabilmesi, içeriğin sunumu ve dağıtımının kesintisiz olması, coğrafi uzaklıktan kaynaklı erişebilirlik sorunu olmaması, eğitim esnasında anında geribildirim ve rehberlik hizmeti sağlanması, çoklu materyal kullanımı ile birden çok duyuya hitap etme, eğitim sürecinde mahremiyetin korunması TDMG’in olumlu yönleridir (Noe, 1999).

TDMG olumlu yönleri mesleki gelişime yönelik memnuniyeti artırmasına rağmen sınırlılıkları da bulunmaktadır.

2.7.2. Teknoloji Destekli Mesleki Gelişimin Sınırlılıkları

TDMG’in ilk geliştirmenin maliyetinin fazla olması, bütün eğitim içeriklerinin sunumunda etkinlik düzeyinin farklılık göstermesi, katılımcıların bilişim teknolojilerini kullanma becerisine sahip olma zorunluluğu, öğretmen öğrenci etkileşiminin olmaması olumsuz yönleridir (Gül, 2000).

“TDMG, yüz yüze eğitim ortamlarının sunulduğu ortamlarda meydana gelen mekân ve zaman sınırlamalarından bağımsız olarak personele ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik bilgi ve becerinin kazandırıldığı uzaktan eğitim yöntemi ile yürütülür” (Özgen, Öztürk ve Yalçın, 2002). Uzaktan eğitimin olumlu yönleri ile HİE’in yöntemleri bütünleştirilerek TDMG yöntemi uygulamaya konulmaktadır (Yılmaz ve Düğenci, 2010). Mesleki gelişim sürecini mekândan ve zamandan bağımsız, geniş kitlelere hitap eden ve ekonomik bir yapıya dönüştürmek mümkün hale gelmiştir. Bu nedenle TDMGF’leri, ülkemizde ve dünyada pek çok kurumun personellerine yönelik HİE’lerde tercih ettiği bir yöntem haline dönüşmüştür (Özmen ve Göktay, 2002).

2.7.3. Teknoloji Destekli Mesleki Gelişimin Başarısına Etki Eden Faktörler

TDMG katılan öğretmenler yetişkin bireylerdir. Bu bağlamda yetişkin öğrenmesi TDMG'nin başarısında önem arz etmektedir. Hunzicker (2010) yetişkinlerin öğrenme ortamlarında kendi kararlarını verebilen, öğrenmeye istekli olan, görev odaklı ve doğal olarak motivasyona sahip bir grup olduğunu söylemektedir. Ayrıca yetişkinler genellikle kendi yönlendirebilecekleri eğitim ortamlarında bireysel desteğin sağlandığı düzenli öğrenme fırsatlarını tercih ederler. Yetişkin bireylerin öğrenme süreçlerinin, ihtiyaçları doğrultusundaki alanlarda eski deneyimlerine dayalı olarak gerçekleşmesini isterler. Yetişkin bireyler yaşamlarındaki sorunlar ve bu sorunların çözümlerine yönelik eğitimlere doğal olarak motive olmaktadır.

Baran ve Çağıltay (2010) TDMG'de öğretmeni aktif tutmak için etkin çevrimiçi öğrenme ortamları tasarlanmasının önemini vurgulamışlardır. Yazarlar TDMG'e motivasyonu sağlayan ve engelleyen faktörleri incelemişlerdir. Alanyazında sosyal bulunuşluk olarak yer alan katılımcıların birbirlerinin fikirleri ile etkilemesini ve topluluktaki samimiyeti ön plana çıkaran kişiler arası motivasyon, öğrenme için motivasyon kaynaklarından biridir. Ayrıca katılımcılarda bulunması gereken kişisel motivasyonun sağlanmasında sorumluluk alma, özgüven ve girişken kişilik, yaşam boyu öğrenmeye isteği, kişisel ilgi alanları da motivasyonda etkilidir. Çevresel motivasyon olarak nitelendirilen TDMG'nin esnekliği, avantajları ve sunum kaliteside motivasyonu etkilemektedir.

Motivasyonu olumsuz etkileyen faktörler şunlardır.

- a) Kişilerarası kısıtlar; başkalarının eğitimi izleyebileceğini hissetmek.
- b) Kişisel engeller; zaman eksikliği, en yüksek fayda en az çaba fikri, yanlış yönlendirme konusunda tereddüt, isteksizlik, istem dışı katılım ve düşük öncelik.
- c) Çevresel engeller; bilişim teknolojileri ile sosyal bulunuşluluk, teknik sorunlar, internete erişim zorlukları, bilgisayar öz yeterliliği, asenkron iletişim ve tasarımdan kaynaklanan sorunlardır.

Rovai (2002) üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ortamlarında sosyal bulunuşluk seviyelerinin akademik başarıya etkisini incelediği araştırmasında, topluluğa bağlılık algısının öğrenme üzerinde anlamlı etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Çevrimiçi forumların sosyal bulunuşluğu artırarak öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Offir, Lev ve Bezalel (2007) uzaktan eğitimin eş zamanlı ve farklı zamanlı

sunumunun memnuniyet ve başarıya etkisini incelemişlerdir. Eş zamanlı içerik sunumu ile öğretmen öğrenci etkileşiminin oluştuğunu ve sosyal bulunuşluk algısının tespit etmişlerdir. Bunun sonucunda memnuniyet ve başarının olumlu yönde değiştiğini ortaya koymuşlardır.

TDMG başarısında bilgisayar kullanma yeterliliği, motivasyon ve davranışsal niyet algısı birincil öneme sahiptir (İbicioğlu ve Antalyalı, 2005). Bu algılamalar olumlu yönde sağlanamadığı takdirde TDMG'in başarısı beklenemez. Ayrıca İbicioğlu ve Antalyalı TDMGF'lerinde etkileşimin, eğitimin etkinliğinde ve yanlış anlaşılabilir noktaların düzeltilmesinde çok önemli olduğu söylemektedirler. TDMG ile beklenen düzeyde başarı elde edilmesi için öğretmenlerin tutumları da TDMG yönünde olumlu olmalıdır. Öğretmenlerin tatmin edici doyum alması bu şekilde sağlanabilir. TDMG'de öğretmenlerin alanlarına ait içerikler geliştirilmeli, öğretmenler katılıma teşvik edilmeli, motivasyon düzeyleri yükseltilmeli, içerik hazırlanırken alandaki bütün içerikler değil, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kısımlar hakkında eğitim verilmelidir (Yılmaz ve Düğenci, 2010).

TDMGF'leri teorik düzeyde basit içeriklerin öğretilmesinde sorun yaşamasa da, etkileşim eksikliği yaşanan bir TDMGF'nde, eğitimin etkililiği yüz yüze HİE başarısını ulaşamamaktadır (İbicioğlu ve Antalyalı, 2005). Bu bağlamda çalışanlara TDMG faaliyetlerinden önce ön test uygulanarak bilgisayar kullanımı, internete bağlanabilme gibi beceriler eksiklikleri tespit edilmelidir. Bu alandaki ihtiyaçlar doğrultusunda eğitimler verilerek TDMGF'lerinde alınacak doyum arttırılabilir (Yılmaz ve Düğenci, 2010).

2.7.4 Öğretmenlere Yönelik Teknoloji Destekli Mesleki Gelişim Faaliyetleri

Uzaktan eğitim yöntemleri, mesleki gelişim faaliyetlerinde kullanılabilir. Mesleki gelişimlerde uzaktan eğitimin bir yöntemi olan, web tabanlı öğrenme, internet tabanlı öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, mobil öğrenme yöntemlerinin bütünleştiği e-öğrenme olarak nitelendirilen yöntem kullanılmaktadır (Can, 2011). E- öğrenme yöntemiyle gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetleri, TDMGF'leri olarak incelenmektedir

MEB 2004 yılında TDMGF'lerine başlamıştır (ÖYGM HEP, 2017). MEB'in düzenlediği TDMG iki şekilde uygulanmaktadır. Yazılımsal içeriğin çevrimiçi farklı zamanlı sunumu ve video konferans yöntemi ile eş zamanlı olarak TDMG'ler gerçekleştirilmektedir. Güneş ve Güneş (2016)'ya göre TDMG tercih eden katılımcı, derslerin yüz yüze eğitimden farklı

olacağını bilmektedir. Bu katılımcılar, iş hayatı, herhangi bir engel veya geçerli bir sebepten dolayı yüz yüze eğitimi değil de TDMG seçmişlerdir. Bu katılımcılar, genellikle TDMG’i incelemiş ve tercih etmişlerdir. Katılımcı çevrimiçi farklı zamanlı dersleri evinde veya çalışma odasında kendi başına ders çalışıyormuş gibi çalışabilir. Ders çalışmayı istediği zaman ve dilediği kadar tekrar ederek yapabilir. Bu şekilde öğrenme sürecine katılımı artar. Yine çevrimiçi eş zamanlı derslere katılan bu katılımcılar Güneş ve Güneş’e göre ön hazırlık yaparlar ve eğitimlerde soru sorarak veya farklı örnekler isteyerek bu eğitimden en üst düzeyde fayda sağlamaya çalışırlar.

MEB Uzaktan Eğitim Merkezi (UZEM), öğretmenlerin çeşitli beklentilerini karşılamak amacıyla iş hayatı boyunca e-öğrenme imkânı sunan bir platformdur. UZEM, EBA portalları üzerinde yer alan web tabanlı uzaktan eğitim sistemidir. UZEM ile 700.000 öğretmenin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması planlanmıştır. Web tabanlı uzaktan eğitim yöntemlerinden biri olan Öğrenim Yönetim Sistemi (ÖYS) (Learning Management System – LMS) üzerine tasarlanmıştır. UZEM uzaktan eğitimin sağladığı teknolojik ve eğitsel olanaklara sahiptir. Ayrıca yüz yüze eğitimde yaşanan temel iki soruna çözüm sağlamaktadır. Bu sorunlardan birincisi olan yüz yüze eğitimin zorunlu kıldığı ulaşım, konaklama, barınma, beslenme gibi ihtiyaçların sebep olduğu ekonomik zorluklara çözüm olmaktadır. Ayrıca zaman ve mekân kısıtlaması olmadığı için coğrafi ulaşım imkanları ve zamansal problemlerden dolayı eğitime erişememe sorununu çözmüş ve fırsat eşitliği sağlamıştır (EBAUZEM, 2017).

2.7.4.1. Çevrimiçi Eş Zamanlı Video Konferans Yöntemi

MEB TDMG’lerde eş zamanlı öğrenme sürecinde video konferans yöntemini kullanmaktadır. Eşzamanlı TDMG, bütün katılımcıların aynı anda katıldığı ve etkileşim içinde bulundukları gerçek zamanlı öğrenme sürecidir. Bilişim teknolojilerinin sağladığı imkânlarla sanal sınıf veya video konferans yöntemleri ile etkileşim sağlanır (Karataş, 2008). Sanal sınıf ortamlarında eğitmenin kontrolü ile gerçekleşir.

Video konferans sistemi ile yapılan eğitimler il ve ilçe merkezlerinde oluşturulan uzaktan eğitim merkezleri sınıflarında gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlere Yeğitek TV stüdyosunda canlı yayında video konferans sistemi ile eğitim verilmektedir. Eğitim videoları kaydedilerek, öğretmenlerin daha sonra ulaşabilmeleri için EBA-UZEM (“<http://uzem.eba.gov.tr>”) internet adresinde erişime sunulmaktadır. İlk kez 3-7 Eylül 2012

tarikhleri arasında “Mesleki Gelişim Eğitimleri” video konferans yöntemi ile gerçekleşmiştir. ÖYGM ile birlikte gerçekleştirilen 5 günlük TDMGF kapsamında 14.130 salonda 500.000 öğretmene eğitim verilmiştir. Video konferans yayını TÜRKSAT aracılığı ile Teledünya İnfö TV kanalından izlenmiştir. Etkileşim ve geribildirim için telefon ve e-posta üzerinden öğretmen soru ve önerileri alınmıştır. Eğitimler öğretmen ilgi ve ihtiyaçlarına göre planlanmıştır. UZEM projesi kapsamında MEB ve üniversiteler iş birliği içerisinde faaliyetleri planlamaktadırlar (EBA-UZEM, 2017).

MEB tarafından 2008 yılında, yedi ayrı şehirde (Ankara, Antalya, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Trabzon ve Van) video konferans yöntemiyle Japonya’dan çevrimiçi eş zamanlı olarak uzaktan eğitim merkezlerine bağlanılarak TDMGF’leri gerçekleştirilmiştir (Yılmaz ve Dügenci, 2010). Ancak bu eğitimlere katılım uzaktan eğitim merkezlerinin eğitim verebileceği katılımcı sayısı ile sınırlıdır. Ayrıca geleneksel yaklaşımdakine benzer olarak fiziki bir mekânda belirli zaman aralığında gerçekleştirilmektedir.

Arslan ve Şahin (2013) Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin, HİE faaliyetlerinin video konferans yöntemiyle düzenlenmesine yönelik görüşlerini belirlemek için yaptıkları araştırmalarında HİE faaliyetlerinin video konferans yöntemiyle düzenlenmesinin verimli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca HİE faaliyetlerinin video konferans yöntemiyle düzenlenmesine yönelik öğretmen görüşlerinin genel anlamda olumsuz olduğunu ancak alanında uzman eğitimcilerin coğrafi olarak uzak olan sınıflarda bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları video konferans sisteminin en olumlu yönü olduğunu belirtmişlerdir.

Parmaksız ve Sıcak (2015) video konferans yöntemiyle düzenlenen mesleki çalışmalara ilişkin öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Öğretmenlerin uzaktan HİE sonunda kazanımlarına ilişkin görüşlerinin tatmin edici olmadığı sonucunu ortaya koymuşlardır.

2.7.4.2. Çevrimiçi Farklı Zamanlı Web Tabanlı İçerik Sunumu Yöntemi

MEB 2004 yılından güzüümüze kadar bu yöntemi farklı TDMGF’lerinin sunumunda kullanmıştır. Farklı zamanlı TDMG, öğretmenle öğrencinin gerçek zamanlı etkileşim içine girmediği, etkileşimin gecikmeli olarak bilişim teknolojileri aracılığı ile yapıldığı öğrenme süreçleridir. Zamanlarını daha etkili kullanabilmeleri açısından öğretmenlerin TDMG’lerine ilişkin görüşlerinde olumlu yönde bir değişim olduğu söylenebilir (Aslan, Göksu ve Karaman, 2018). Öğrenci bu yöntemle internet ortamından eriştiği içeriği kendi öğrenme hızında takip ederek eğitimi tamamlar (Karataş, 2008).

Web tabanlı içeriğin çevrimiçi farklı zamanlı sunumu, MEB'in öğretmen mesleki gelişiminde etkin olarak kullandığı TDMG yöntemidir. Bu yöntemle metin, grafik, resim, canlandırma, ses, video vb. eğitim materyalleri etkileşimli olarak çevrimiçi erişime sunulmaktadır. Öğretim yönetim sistemi aracılığı ile katılımcının eğitimi tamamlama ve başarı düzeyleri tespit edilmekte ve anlık geri bildirimlerde bulunmaktadır. Sunulan içerik internet erişimi bulunan bilgisayarlar aracılığı ile belirlenen zaman dilimi boyunca takip edilebilmektedir. ÖYS ile eğitimleri kayıt altına almakta, e-sınavlar düzenlemekte ve eğitimler sonucu e-sertifikalar verebilmektedir (EBA-UZEM,2018).

Günümüzde ise FATİH projesi ESY TDMGF'nde kullanılmaktadır. 2016 yılında başlayan ESY TDMG faaliyetleri 8000 katılımcının eğitim almasının planlandığı farklı faaliyetler şeklinde devam etmektedir. ESY TDMGF'leri ile FATİH projesi kurulumu yapılan okullarda çalışan bütün öğretmenlere eğitim verilmesi hedeflenmektedir.

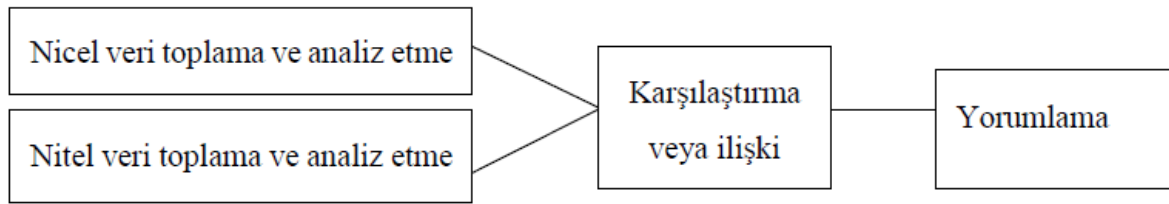
BÖLÜM III

YÖNTEM

Tez çalışmasının bu bölümünde araştırma modeli, araştırma evreni ve örneklemin oluşumu, veri toplama araçlarının hazırlanması ve özellikleri, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili çalışmalar detaylı olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada karma yöntem uygulanmıştır. Karma yöntem, bir durumun açıklanması sürecinde verilerin elde edilmesi ve analizi sürecinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin her ikisinin de kullanılmasıdır (Creswell, 2012). Nicel ve nitel verilerin aynı anda toplandığı bu araştırmada yakınsayan paralel karma yöntem uygulanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Creswell, 2012). Yakınsayan paralel karma yöntem, Creswell tarafından şekil 1’de gösterildiği gibi modellenmektedir.



Şekil 1. Yakınsayan Paralel Karma Yöntem

Şekil 1’de açıklandığı gibi yakınsayan karma yöntem, bulguların karşılaştırılmasına olanak veren ve bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığını belirlemesini sağlayan bir araştırma desenidir (Creswell, 2012).

Araştırmanın nitel boyutu ile eş zamanlı bir şekilde ilerleyen nicel boyutunda ise “betimsel araştırma” yöntemi kullanılmıştır. Araştırma gerçekleşmiş veya gerçekleşen bir olguyu,

hiçbir şekilde etkilemeden olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen (Karasar, 2000) tarama modeli çerçevesinde tasarlanmıştır. Betimsel araştırma yöntemi araştırma sonucunda genellemelerin yapılmasına da olanak verir ve süreçler veya olgular hakkında sistematik bilgilerin elde edilmesini sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008). Bu bağlamda, MEB tarafından düzenlenen ESY TDMGF'ine katılmış öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine ilişkin görüşlerine dayalı olarak mevcut duruma ilişkin sistematik bilgilere ulaşılması amacıyla betimsel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın tartışma bölümünde ise nicel ve nitel veriler birlikte ele alınarak karşılaştırılmış ve bulguların birbirini destekleyip desteklemediği belirlenmiştir.

Bu bağlamda, araştırmada katılımcıların, ESY TDMGF sürecine ilişkin görüşlerinin ayrıntılı olarak ele alınması amacı ile nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi, bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışması basit ya da karmaşık yapıdaki süreçlerin ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasına olanak sağlayan araştırma yöntemidir (Hird, 2003). Durum çalışması ile katılımcıların görüşleri ayrıntılı bir biçimde betimlenerek benzer durumlar için örnekler oluşturmaktır. Stake (2000)'in de belirttiği gibi durum çalışmaları bir evreni değil, evren içerisindeki belli bir durumu açıkladığı için genellemelere ulaşamaz. Yine, Yıldırım ve Şimşek (2006) durum çalışmalarının genelleme amaçlı olmadığını, sadece benzer durumlar için deneyimler oluşturulması sürecinde kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

3.1.1. Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem

Nicel araştırmanın evrenini Aksaray il merkezinde MEB'e bağlı Anadolu Liselerinde çalışan ESY TDMGF'ni tamamlamış 867 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede evrende yer alan her elemanın örnekleme yer alma şansı aynıdır. Böylece hesaplamalarda her elemanın ağırlığı aynı şekilde değerlendirilir (Arıkan, 2004). Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Anderson'un (1990) "Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri Tablosu" incelenmiştir (Balcı, 2010). Tabloda 1000 kişilik evren için %95 güven düzeyi ve %5 hata payı koşulu ile örneklem büyüklüğünün 267 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda 867 kişiden oluşan evren için 271 kişilik örneklem yeterli sayılmıştır. Ölçek internet ortamında Google Form aracılığı ile hazırlanmıştır. Evrende yer alan öğretmenlere elektronik ortamda iletilerek gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Yeterli örneklem sayısına erişildiğinde, tam sayım yapılarak ölçekler incelenmiş ve 271

adet ölçek geçerli sayılmıştır. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Nicel Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	114	42.1
	Kadın	157	57.9
Yaş	20-30	113	41.7
	31-40	89	32.8
	41 ve üzeri	69	25.5
Eğitim Durumu	Lisans Eğitimi	208	76.8
	Yüksek Lisans Eğitimi	63	23.2
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	138	50.9
	11-20 Yıl	74	27.4
	21 Yıl ve Üzeri	59	21.7
Daha önce	Evet	169	62.4
UHİE Katılım	Hayır	102	37.6

Cinsiyet bakımından kadınlar erkeklerden fazladır. Öğretmenlerin çoğunluğu 20-30 yaş aralığında ve 1-10 yıl mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu daha önce de TDMGF’ne katılmışlardır.

3.1.2. Nitel Araştırma İçin Katılımcılar

Araştırmanın nitel boyutu için katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme teknikleri birlikte kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, bir konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olduğu düşünülen kişi ya da gruplarla çalışılmasına olanak veren bir yöntemdir (Patton, 1987). Kolay ulaşılabilir durum örneklemeindeki amaç “araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak için araştırmacının ulaşabileceği çalışma grubunu seçmesi” iken ölçüt örneklemedeki amaç ise “önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda öncelikle kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılarak, Aksaray ilinde MEB bağlı araştırmacının çalıştığı Anadolu Lisesi seçilerek, burada çalışan öğretmenlerden oluşan bir çalışma grubu tespit edilmiştir. Daha sonra görüşmelerin yapılacağı katılımcıların belirlenmesi için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yapılırken göz önünde bulundurulanan

iki temel ölçüt “ESY TDMGF’ne katılmak” ve “ESY TDMGF’ni başarı ile tamamlamak”tır. Çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Nitel Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	16	53.3
	Kadın	14	46.7
Yaş	20-30	2	6.7
	31-40	10	33.3
	41 ve üzeri	18	60.0
Eğitim Durumu	Lisans Eğitimi	30	100.0
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	5	16.7
	11-20 Yıl	13	43.3
	21 Yıl ve Üzeri	12	40.0
Daha Önce	Evet	17	56.7
UHİE Katılım	Hayır	13	37.6

Araştırmanın nitel kısmına 30 kişi katılmıştır. Katılımcılara ait demografik özellikler şu şekilde özetlenebilir. Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların %53.3 erkek ve %46.7’si kadın olduğu için cinsiyet açısından oldukça dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu 41 yaş ve üzeri olup 11 yıldan fazla bir süredir öğretmenlik yapmaktadır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel desenler için iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunların detayları aşağıdaki bölümlerde belirtilmiştir.

3.2.1. Nicel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel bölümünde araştırmacı tarafından nitel araştırma soruları ile uyumlu olduğu görülen Chen ve Tseng (2012) tarafından hazırlanan “Web tabanlı E-öğrenmeyi Etkileyen Faktörler Ölçeği” (WEEFÖ) kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal dili İngilizcedir. Yazarlardan WEEFÖ ölçeğinin kullanımı ve uygulanması için gerekli izinler istenmiştir.

WEEFÖ’nün amacı uzaktan eğitimin etkililiği üzerinde etkisi olan faktörlerin algılanan düzeylerini ölçmektir. Özgün ölçekte kullanıcı motivasyonu (user motivation) üç madde, bilgisayar kaygısı (computer anxiety) dört madde, internet özyeterlik (Internet self-

efficacy) dört madde, algılanan kullanışlılık (perceived usefulness) dört madde, algılanan kullanım kolaylığı (perceived ease of use) dört madde ve davranışsal niyet (behavioral intention) dört madde olmak üzere altı faktör ve yirmi iki maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi derecelendirme ölçekli olup “Katılmıyorum” (1), “Kısmen katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Kısmen katılıyorum (4)” ve “Katılıyorum (5)” şeklinde derecelendirilmiştir.

WEEFÖ’nün kullanıcı motivasyonu kategorisi içerisinde uzaktan eğitimde motivasyonu etkileyen zaman ve mekân olarak sınırlı olmama ve öğrenme sürecine hakimiyet maddeleri yer almaktadır. “Yapmak istediğim işleri, bilgisayar ile nasıl yapabileceğim konusunda endişe duyuyorum” ve “Sadece bilgisayar kullanılarak yapılabilecek işlerden tedirgin oluyorum” bilgisayar kaygısı kategorisi içerisinde yer alan maddelerdendir. İnternet özyeterlik kategorisi içerisinde internet ortamında gezinme ve araştırma yapabilme becerilerine yönelik maddeler bulunmaktadır. “UHİE ile yapılan seminerler mesleki çalışmalarına faydalı olabilir” ve “UHİE ile yapılan seminerler öğrenme yeteneğini geliştirebilir” algılanan kullanışlılık kategorisi içerisinde yer alan maddelerden bazılarıdır. Algılanan kullanım kolaylığı kategorisi içerisinde “UHİE ile yapılan seminerleri yardım almadan takip etmek benim için kolaydır” ve “UHİE ile yapılan seminerlerde bilgi edinmek benim için kolaydır” maddelerini içermektedir. “Gelecekte HİE’e katılmak için UHİE sistemini kullanırım” ve “HİE’in diğer metotları (yüz yüze, vb.) yerine UHİE sistemini kullanmakta istekliyim” davranışsal niyet kategorisi içerisinde yer alan maddelerdendir.

İlk aşamada ölçeğin Türkçe ’ye uyarlaması için, WEEFÖ araştırmacı tarafından İngilizce dilinden Türkçe diline çevrilmiştir. Daha sonra İngilizce dil alan uzmanı öğretim üyesine İngilizce Türkçe çeviri uyumluluğu değerlendirmesi yaptırılmıştır. Elde edilen Türkçe ölçek başka bir yabancı dil uzmanı tarafından İngilizce diline çevrilmiş ve orijinal ölçek maddeleri ile karşılaştırılmıştır. Daha sonra Türkçe dil uzmanı tarafından ölçeğin Türkçe dilindeki geçerlilik ve anlamsal bütünlüğü incelenmiştir. Uzman görüşü sonucunda gerekli düzeltmeler yapılarak Türkçe ölçek tamamlanmıştır (Ek-1). Elde edilen Türkçe ölçek, Aksaray İlindeki ESY TDMGF’ni tamamlamış 271 öğretmene araştırma hakkında bilgilendirilme yapılarak uygulanmıştır.

Ölçek ile toplanan veriler SPSS 20.0 istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Erkuş (2003)’e göre farklı kültürel yapılarda geliştirilen ölçeklerinin başka bir kültüre

uyarlanması gerektiğinde, o kültürdeki ölçülmek istenen niteliklerin yapılarını belirlemek ve ölçeğin geçerliliğini incelemek için Açıklayıcı Faktör Analizinin (AFA) yapılması gerektiğini belirtmektedir. Faktör analizi yorumlanması güç, birbiri ile ilişkili çok sayıda değişkenden, en az bilgi kaybı ile bağımsız, kavramsal açıdan anlamlı az sayıda yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, ortaya çıkarmayı amaçlayan çok değişkenli yöntemler bütünüdür (Alpar 2011). Faktör analizi ile değişken sayılarını azaltmak ve değişkenler arası ilişkiyi ortaya koymak amaçlanır. Bu koşulda Türkçe diline uyarlanan ölçeğin maddelerinin faktörlere dağılımını belirlemek, Türkiye kültürüne uygun yapıya dönüştürmek için AFA ile maddelere ait faktör yük değerleri incelenmiştir. AFA araştırmacı tarafından Türkçe diline uyarlanan maddeler arasında aynı yapı veya niteliği ölçmekte olan maddeleri ortaya çıkararak kümelenmesini sağlar. Bu anlamlı kümelenmelerle (faktörlerle) ölçme durumu açıklanmaya çalışılır (Bryman ve Cramer, 1999; Büyüköztürk, 2009). Ölçeğin güvenirliğini çalışmaları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir.

3.2.1.1. Verilerin Faktör Analizi İçin Uygunluğunun Değerlendirilmesi

Ölçeğin yapı geçerliliği AFA ile incelenip faktörlerin belirlenmesi ve değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için elde edilen veri setinin AFA'ya uygunluğu araştırılmalıdır. Bu kontrol için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısını belirlemek için Bartlett testi veri setine uygulanmıştır. KMO indeksi gözlenen ve kısmi korelasyon sayılarının büyüklüğünü karşılaştırır (Kalaycı, 2009; Sharma, 1996). Elde edilen verilerin çok değişkenli yapıda ve normal dağılımın meydana gelip gelmediği Bartlett testiyle kontrol edilir. Test sonucunda bakılan test istatistiklerinde eğer Ki-Kare (chi-square) değeri anlamlı ise verilerimizin çok değişkenli normal dağılımda olduğu sonucuna ulaşılır (Çapri, 2006). Elde edilen veri setine AFA uygulanabilmesi için KMO değerinin en az 0.60 olması ve Bartlett testi sonucu Ki-Kare değerinin anlamlı olması gerekir (Pallant, 2001; Tabachnick ve Fidel, 2007). Tablo 3'de KMO katsayısı ve Bartlett testinin sonucu yer almaktadır.

Tablo 3'de görüldüğü üzere, KMO değeri 0.847 olarak bulunmuştur. Bu değer istenilen KMO değerinden (minimum değer = 0.60) oldukça fazladır. Bartlett testinin sonucu ise [$\chi^2 = 2535.600$, $sd = 120$, $p < .001$] anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçlar, verilerin AFA için uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi Sonuçları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)		0.847
Örnekleme Ölçüm Değer Yeterliliği		
	Ki-Kare Değeri	2535.600
Bartlett Testi	Sd	120
	P	0.000

Ölçeğin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi

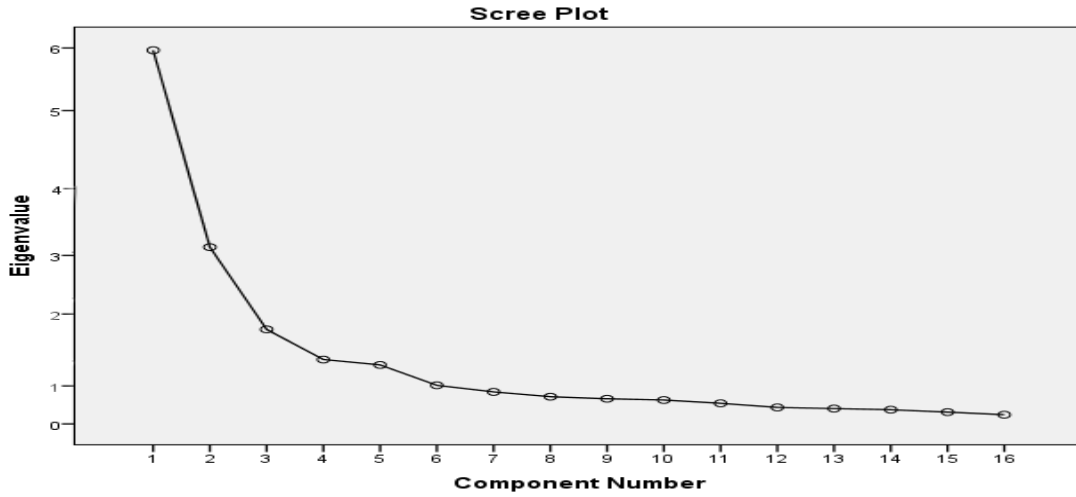
AFA ile ölçeğin yapı geçerliliği incelenmiştir. AFA’da ölçekte yer alan maddelerin yük değerlerinin en az 0.30 ve üzerinde değere sahip olması gereklidir. Ayrıca her madde bir faktör altında yer almalı ancak iki faktör altında yer aldığı durumlarda yük değerleri arasında 0.10 fark olmasına dikkat edilmelidir. Aksi durumda madde ölçekten çıkarılmalıdır (Büyüköztürk, 2009). Bu bağlamda ölçeği oluşturan yirmi iki maddenin faktör yük değerleri incelenmiş ve 0.300 ile 0.889 arasında oldukları görülerek bütün maddeler analiz sürecine alınmıştır.

AFA’da Varimax döndürme tekniği sonucunda oluşan faktörlere maddelerin dağılımı incelendiğinde yirmi iki madde içinden 1, 4, 8, 12, 17 ve 18. maddelerin farklı faktörlere 0.10’ dan daha az yük değeri ile dağıldıkları görülmüştür. Bu maddeler “Binişik Maddeler” olarak belirlenmiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak, on altı maddenin oluşturduğu bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için aşağıdaki işlemler sıra ile yapılmıştır.

- a) Faktör sayısını belirlenmesi
- b) Faktör değişkenlerinin belirlenmesi
- c) Faktörleri isimlendirilmesi

Faktör Sayısının Belirlenmesi

Faktör sayıları çizgi grafiği ve öz değerler incelenerek maddeler arası ilişkiyi en etkin açıklayacak şekilde tespit edilmiştir. On altı maddenin faktör analizi sonucu öz değerlerinin birleştirilmesi ile elde edilen çizgi grafik aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. Faktör Öz değerleri Çizgi Grafiği

Çizgi grafik maddelerin öz değerlerinin birleştirilmesi sonucunda elde edilmektedir ve grafikteki yüksek ivmeli, hızlı düşüşler (kırılma noktaları) faktör sayısını vermektedir. Çizgi grafik üzerindeki dikey kırılma noktaları faktör sayılarının belirlenmesini sağlamaktadır. Yüksek ivmeli ve hızlı düşüş gösteren bu noktalar faktörlerin birbirinden ayrımını ve etkinliğini göstermektedir. Öz değeri 1'in altında olan noktalar daha yatay ve açıklama oranı düşük olduğu için faktör olarak değerlendirilmez (Bryman ve Cramer, 1999; Büyüköztürk, 2009). Çizgi grafiğine bakıldığında 1, 2, 3, 4 ve 5 numaralı faktörlerde hızlı düşüş ve yüksek ivmeden dolayı dikey kırılmaların olduğu, 6 numaralı faktörden itibaren yatay yapı gösterdiği görülmektedir. Çizgi grafikten anlaşılabileceği üzere ölçek beş faktörden oluşmaktadır.

Tablo 4. Faktörlere Ait Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri

	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5
Özdeğerler	5.964	2.821	1.508	1.127	1.012
Açıklanan varyans yüzdesi	37.277	17.634	9.426	6.420	5.881
Açıklanan toplam varyans yüzdesi	37.277	54.912	64.338	70.757	76.638

Bir faktörün etkin ve önemli olduğu öz değerinin 1 veya 1'den daha büyük olmasına bakılarak söylenebilir (Bryman ve Cramer, 1999). Ölçekte beş maddenin öz değerinin 1'den büyük olduğu görülmektedir.

Faktör Değişkenlerinin Belirlenmesi

Ölçekte beş faktörün etkin olduğu belirlendikten sonra ölçek maddelerin hangi faktöre ait olduğu tespit edilmiştir. Maddeler tek tek incelenerek en güçlü korelasyonu hangi faktörle gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun için AFA’da dik döndürme tekniği olan Varimax, kolay yorumlama sağlaması ve daha çok tercih edilmesinden dolayı kullanılmıştır. Analiz sonucunda her faktörde kabul edilebilir en az iki madde olmalıdır, önerilen üç maddedir, üst limit yoktur. Madde sayısı ne kadar fazla ise güvenilirlik ve açıklayabilirlik o kadar yüksektir (Çakır, 2014). Analiz sonucunda elde edilen maddelerin faktörlerdeki yük değerleri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. WEEFÖ’nün Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri

Ölçek Maddeleri	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5
Madde 15	.883				
Madde 16	.831				
Madde 14	.814				
Madde 13	.724				
Madde 21		.837			
Madde 22		.816			
Madde 20		.694			
Madde 19		.662			
Madde 10			.892		
Madde 11			.849		
Madde 9			.837		
Madde 6				.867	
Madde 5				.850	
Madde 7				.823	
Madde 3					.863
Madde 2					.776

Faktörlerin Adlandırılması

Faktörler adlandırılırken ölçeğin orijinal halindeki faktör adları dikkate alınmıştır. Chen ve Tseng (2012)’in geliştirdiği orijinal ölçek kullanıcı motivasyonu, bilgisayar kaygısı, internet özyeterlik, algılanan kullanışlılık, algılanan kullanım kolaylığı ve davranışsal niyet olmak üzere altı faktörlüdür. Fakat mevcut çalışmada beş faktör elde edilmiştir. Faktör 1 altında orijinal ölçekteki algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan kullanışlılık faktörleri altındaki maddeler yer aldığı ve kültürel farklılıklar dikkate alınarak “Algılanan Kullanışlılık” olarak isimlendirilmiştir. Diğer faktörler orijinal ölçekle uyum gösterdiği

için Faktör 2 “Davranışsal Niyet”, Faktör 3 “İnternet Özyeterlik”, Faktör 4 “Bilgisayar Kaygısı” ve Faktör 5 “Kullanıcı Motivasyonu” olarak adlandırılmıştır.

Tablo 6. WEEFÖ’nün faktörleri ve her bir faktörde yer alan maddeler

Faktör	Maddeler
Algılanan Kullanışlılık	13,14, 15, 16
Davranışsal Niyet	19, 20, 21, 22
İnternet Özyeterlik	9, 10, 11
Bilgisayar Kaygısı	5, 6, 7
Kullanıcı Motivasyonu	2, 3

3.2.1.2. Ölçeğin Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Güvenirlilik analizinde iç tutarlılık yöntemi birden çok sayıda madde faktör içeren ölçeklerde kullanılabilir. Ancak örneklem sayısı değiştiğinde tekrar değerlendirilmesi gerekir. İç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı ve ölçeği oluşturan her bir faktörün Cronbach Alpha değerine bakılarak tespit edilmiştir. Norm referanslı testlerde Alpha değeri uygun bir analiz yöntemidir. Alpha değeri incelenerek ölçeğin güvenilirliği yorumlanabilir. 0.80 ile 1.0 aralığında yer alan Alpha değeri güvenilirliğin yüksek olduğu, 0.60 ile 0.80 aralığı güvenilir olduğu, 0.40 ile 0.60 aralığı güvenirliliğin düşük olduğu, 0.00 ile 0.40 aralığında ise güvenilirmez olduğu sonucuna varılabilir (Özdamar, 2004). Orijinal ölçekten 6 maddenin çıkarılması sonucu oluşan on altı madde ve beş faktörlü WEEFÖ’nün Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.829 olarak hesaplanmıştır. Faktörlerin Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde Faktör 1 Algılanan Kullanışlılık için 0.908, Faktör 2 Davranışsal Niyet için 0.859, Faktör 3 İnternet Özyeterlik için 0.864, Faktör 4 Bilgisayar Kaygısı için 0.830 ve Faktör 5 Kullanıcı Motivasyonu için 0.697 değerleri hesaplanmıştır. Tablo 7 da İngilizce WEEFÖ ve Türkçe WEEFÖ’nün tamamının ve her faktörlerinin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayıları listelenmiştir.

Tablo 7. WEEFÖ’nün ve Faktörlerin Güvenirlilik Katsayı Değerleri

Faktörler	Orijinal WEEFÖ	Türkçe WEEFÖ
Algılanan Kullanışlılık	.912	.908
Algılanan Kullanım Kolaylığı	.874	
Davranışsal Niyet	.930	.859
İnternet Özyeterlik	.935	.864
Bilgisayar Kaygısı	.923	.830
Kullanıcı Motivasyonu	.891	.697
Toplam	.910	.829

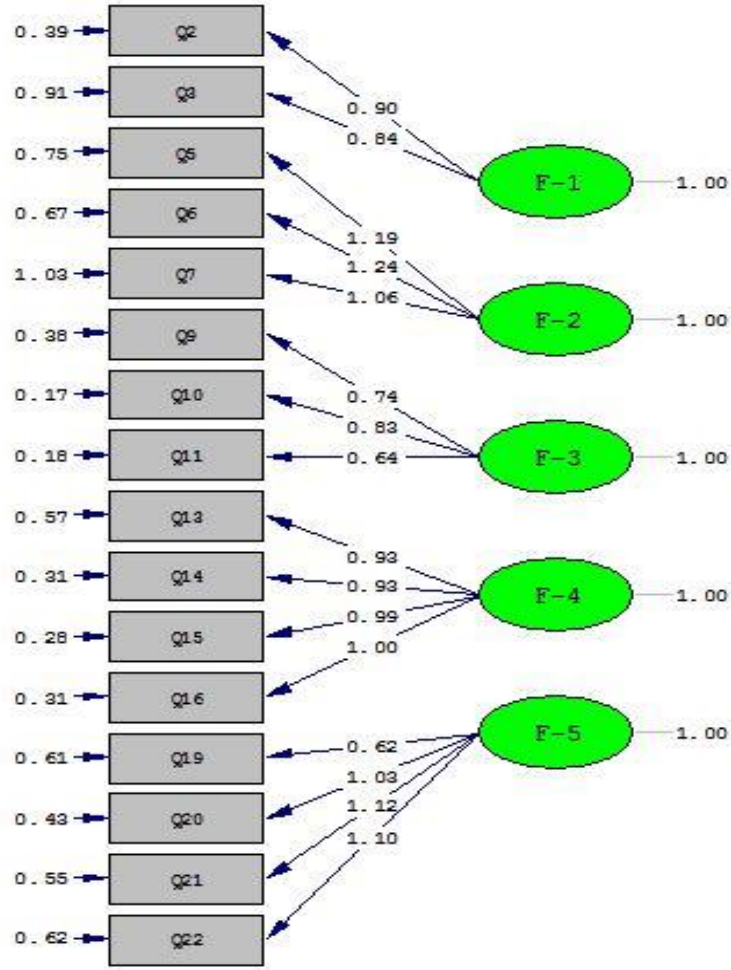
Tablo 7 incelendiğinde Türkçe WEEFÖ'nün tamamının Cronbach Alpha güvenirlik katsayı değerinin 0.829 olduğu görülmektedir. Değer 0.80 ile 1.0 arasında yer aldığı için WEEFÖ'nün güvenirliliğinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca Türkçe WEEFÖ'nün 4 faktörünün Cronbach Alpha değerleri bu aralıkta yer aldığı için bu faktörlerinde güvenirliliğinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Kullanıcı Motivasyonu faktörünün ise 0.60 ile 0.80 aralığında yer almasından dolayı güvenilir olduğu söyleyebiliriz.

3.2.1.3. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (Confirmatory Factor Analysis: CFA), ölçme modellerinin geliştirilmesinde sık kullanılan ve önemli kolaylıklar sağlayan bir analiz yöntemidir. Bu yöntem, önceden oluşturulan bir model aracılığıyla gözlenen değişkenlerden yola çıkarak gizil değişken (faktör) oluşturmaya yönelik bir işlemdir. Genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde kullanılmakta veya önceden belirlenmiş bir yapının doğrulanmasını amaçlamaktadır (Yaşlıoğlu, 2017). Bu amaçla LISREL 8.80 paket programı aracılığıyla WEEFÖ ölçeğine Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada AFA sonucunda ortaya çıkan madde-faktör bağıntıları DFA ile tekrar test edilmiştir. İlk olarak modelin uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksi sonuçları incelenmiştir. Modifikasyon indeksleri, sabit bir parametrenin serbest bırakılması sonucunda Ki-Kare değerinde elde edilecek düşmeyi göstermektedir (Sümer, 2000). İki madde arasındaki modifikasyon indeks değerinin yüksek çıkması, bu iki maddenin birbiri ile ilişkilendirilmesi için yeterli değildir. İki madde arasında ilişki kurulabilmesi için kuramsal olarak da bu maddelerin birbiri ile bağlantılı olması gerekmektedir (Pai vd., 2007). Ölçekte kuramsal olarak birbirleriyle bağlantılı, aynı özelliği ölçmeyi hedefleyen duyuşsal ve davranışsal boyutta maddeler arasında yüksek modifikasyon indeks değeri ortaya çıkmıştır.

Şekil 3'deki DFA sonuçları incelendiğinde maddelerin faktör ağırlıkları .31 ile 1.03 arasında değişmekte olup anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($p < .01$).



Şekil 3. WEEFÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Çalışmada uyum indeksleri olarak Ki-Kare uyum testi (Chi-Square Goodness, χ^2), İyiilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyiilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) , Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü, (Standardized Root Meat Square Residual, SRMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda ortaya Tablo 8'deki uyum indeksi değerlerine ulaşılmıştır.

Tablo 8. DFA Sonucunda Hesaplanan Uyum İndeksleri

Uyum indeksleri	Gözlenen Değer	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer
χ^2/df	2.34	> 1	< 5
RMSEA	.071	< .05	< .08
RMR	.06	< .05	< .08
SRMR	.04	< .05	< .08
GFI	.91	.95 >	.> 90
AGFI	.87	.95 >	> 90
CFI	.97	.95>	> 90
NNFI	.96	.80 $\geq$	$\leq$.90
NFI	.95	0 >	$\leq$ 1

Kaynak: (Çapık, 2014)

Şekil 3. ve Tablo 8. incelediğinde modelin tüm değerler için kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Chen ve Tseng (2012) ait olan Web tabanlı e-öğrenmenin kabulünü etkileyen faktörler ölçeği gerekli uyarlama işlemleri yapılarak Türkçe diline uyarlanmıştır. Elde edilen ölçek 16 madde 5 faktörden oluşmaktadır. WEEFÖ olarak adlandırılan ölçek Ek-2’de sunulmuştur.

3.2.2. Nitel Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı

Araştırmanı nitel kısmında Taşlıbeyaz ve diğerlerinin (2014) öğretmenlerin görüşlerini ve memnuniyet durumlarını belirlemek için hazırladıkları on bir sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda Moore’un (1993) “Etkileşimsel Uzaklık” teorisinin; öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için “sunum”, öğretmenlerin memnuniyet durumlarını fark etmek içinse “motivasyon” aşamalarından faydalanmışlardır (Ek-3).

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel ve nitel araştırmalarda verilerin toplanması ve analizinde farklı yöntemler uygulanmıştır.

3.3.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi

Nicel boyuttaki veriler ise araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanmış olan WEEFÖ ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan yasal izin belgesi (Ek-4) ile örneklem kapsamında ele alınan il merkezindeki okullardaki 2016-2017 yılında ESY TDMGF’ni tamamlamış öğretmenlere uygulanmıştır.

Nicel boyutta elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.0 paket programından yararlanılmıştır. Bu çalışmada verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde dağılımı, ortalama ve standart sapma) analizi uygulanmıştır.

3.3.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda veriler, 2016-2017 yılında, Aksaray ili Aksaray Merkez Anadolu Lisesinde görev yapan ESY TDMGF’ni tamamlamış öğretmen grubundan toplanmıştır. Nitel boyutta yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının, görüşme öncesinde sormayı planladığı sorulara bağlı kalarak hazırladığı görüşme protokolü çerçevesinde gerçekleştirilen bir tekniktir. Ancak araştırmacı, görüşmenin gidişatı doğrultusunda alt soruya geçebilme veya farklı sorularla görüşmenin gidişatını yönlendirebilme esnekliğine sahiptir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle görüşmenin hazırlanmış olan plan ve sorular dahilinde devam ettirilmesi sonucu sistematik ve karşılaştırılabilir veriler elde edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Araştırmacı tarafından yapılan hatırlatıcı/yönlendirici (prompts) ve sondalar görüşmelerin başarılı geçmesini sağlayan unsurlardır. Araştırmacı, konuyu ya da soruları açıklığa kavuşturmak amacı ile hatırlatıcı/ yönlendiricilerden (prompts) yararlanır. Sondalar aracılığıyla ise araştırmacı, katılımcıların görüşlerini genişletmek, ayrıntılara inmek, eklemeler yapmak, detaylandırmak, cevaplarını netleştirmek ya da sınırlandırmak suretiyle yanıtların esas anlamına bağlı kalınarak derinliğini sağlamayı ve kapsamlı hale getirilmesini sağlar (Cohen, Manison, Marrison, 2007). Araştırmanın amacı doğrultusunda, ESY TDMGF’ni tamamlamış öğretmenlerle eğitim ile ilgili görüş ve önerilerini belirlemek amacı ile ayrıntılı bir şekilde yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen veriler, nitel araştırmalarda veri analizi sürecine bağlı kalınarak analiz edilmiştir. Analiz aşamasında nicel araştırmada kullanılan Chen ve Tseng (2012)’nin web tabanlı e-öğrenmenin kabulünü etkileyen faktörler ölçeğinin faktörleri dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur.

Araştırmada iç güvenirliğin sağlanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu için, veri analizine dayalı olarak her iki araştırmacı tarafından oluşturulan temalara ait kodlar ham verilerle birlikte incelenerek, kodların karşılıklı doğrulanması yoluna gidilmiş ve araştırmacıların üzerinde görüş birliğine vardıkları ve görüş ayrılığı olan maddeler

belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen aşağıdaki Uzlaşma Yüzdesi formülü kullanılmıştır:

$$\text{Uzlaşma Yüzdesi} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$$

Bu hesaplamalar sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular için ulaşılan güvenilirlik yüzdeleri hesaplanmıştır. Bu doğrultuda toplam uzlaşma yüzdesinin %90 olduğu ve sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Uzlaşma ve Güvenirlik Değerleri

Soru Numarası	Uzlaşma Yüzdesi
Soru-1	%92
Soru-2	%90
Soru-3	%88
Soru-4	%94
Soru-5	%86
Soru-6	%92
Soru-7	%96
Soru-8	%90
Soru-9	%84
Soru-10	%88
Güvenirlik Yüzdesi	%90

Kodlar ve kavramlar oluşturulduktan sonra kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenerek veriler analiz edilmiştir. Bu bağlamda betimsel analiz yapılarak görüşme sorularına dayalı bir biçimde, web tabanlı e-öğrenmenin kabulünü etkileyen faktörler çerçevesinde temalar belirlenmiş ve daha sonra içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi ile amaçlanan, elde edilen verileri açıklayan kavramları tespit etmek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu bağlamda elde edilen verilerden önce kavramlara ulaşılmalıdır. Kavramlaştırma aşamasından sonra kavramlar mantıklı bir yapıda düzenlenerek alt temalara ve temalara ulaşılmalıdır. Temalar ve alt temalar kavramları ve veri setini anlamlı ve ilişkisel şekilde açıklamalıdır. İçerik analizinde kavramlar, alt temalar ve temalar aracılığı ile birbirine benzeyen veriler bir araya getirilerek kullanılabilir bilgi haline dönüştürülür. (Denzin ve Lincoln, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Veriler analiz edilirken öncelikle web tabanlı e-öğrenmeyi etkileyen faktörlere dayalı olarak oluşturulan çerçeveye göre sistematik bir biçimde betimlenmiştir. Tablo 10’da nicel ve nitel araştırma soruları arasındaki ilişki gösterilmiştir. Daha sonra bu

çerçeve görüşme sorularına bağlı olarak belirlenen temalara aktarılmıştır. İçerik analizi kapsamında ise bu betimlemeler derinleştirilerek kodlar oluşturulmuştur. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilerek alt temalara ait bilgiler desteklenmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanması araştırma sürecinin ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış olması ile sağlanabilir. Nitel araştırmalarda iç geçerliği sağlamak araştırmanın inandırıcı olması, bir başka ifade ile araştırmacının, olgulara ilişkin yorumlarının gerçeği yansıtması ile mümkün olmaktadır. İç geçerliğin sağlanması amacıyla araştırmaların amacına bağlı olarak farklı yöntemler kullanılabilir. Bu araştırmada iç geçerliğin artırılması amacıyla öncelikle, yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri bir ortam oluşturulmaya çalışılmış ve görüşmelerin süresi uzun tutulmaya çalışılmıştır. Nitekim Yıldırım ve Şimşek (2011)'in de belirttiği gibi görüşme süresinin uzun tutulmasına dayalı olarak oluşan güven ortamı katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini ve görüşme sürecinin sağlıklı gerçekleşmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmacı uzun süreli ve rahat iletişim kurabilmek adına örnekleme kendi görevli olduğu eğitim kurumu ile sınırlamıştır. Nitel araştırmalarda geçerliği artırmanın diğer bir koşulu dış geçerliğin sağlanmasıdır. Bu amaçla kullanılan yöntemlerden birisi aktarılabilişliğin (genellenebilirlişinin) sağlanmasıdır. Genellenebilirlik, nitel araştırmalarda ancak deneyimler ve örneklerin sunulması ile gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmanın dış geçerliğini artırmak amacı ile sık sık katılımcıların görüşlerine doğrudan atıflarda bulunulmuştur.

Tablo 10. Nicel ve Nitel araştırma soruları arasındaki ilişki

Nicel Nitel Araştırma Soruları Arasındaki İlişki		
Faktörler	Nicel Araştırma Soruları	Nitel Araştırma Soruları
Motivasyon	1. Uzaktan Hizmet içi Eğitim zaman ile sınırlı değildir. 2. Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile-öğrenme süreçlerini tam olarak kontrol edebilirim.	Uzaktan eğitimde motivasyonu sağlamak için yüz yüze eğitimden farklı olarak neler yapılmıştır? Yapılanları faydalı buldunuz mu?
Bilgisayar Kaygısı İnternet Özyeterlik	3. Sadece bilgisayar kullanılarak yapılabilecek işlerden tedirgin oluyorum. 4. Bilgisayarda hata mesajı ile karşılaştığımda ne yapacağımı bilmiyorum. 5. Bilgisayar ve teknoloji ile ilgili cihaz ve programları kullanırken kaygı duyuyorum. 6. İhtiyacım olan bilgileri indirmek için İnterneti kullanabilmede kendime güveniyorum. 7. İhtiyacım olan web sayfaları içerisinde gezinebilmede kendime güveniyorum. 8. Araştırma yapabilmek için arama motoru (Google, Yandex, vb.) kullanabilmede kendime güveniyorum.	Bilgisayar ve internet kullanımı konusunda kendinizi nasıl ifade edersiniz? Bu becerileriniz uzaktan eğitimde kolaylık sağladı mı?
Algılanan Kullanışlılık	9. Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerler öğrenmek istediğim bilgileri elde etmeme yardımcı olabilir. 10. Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerler mesleki çalışmalarına faydalı olabilir. 11. Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerler öğrenme yeteneğimi geliştirebilir. 12. Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerleri ilgi çekici hale getirmeyi öğrenmek benim için kolaydır.	Uzaktan eğitimde bilgilerin veriliş şeklini nasıl değerlendiriyorsunuz? Uzaktan eğitim hizmet içi eğitim almayı kolaylaştırmakta mıdır? Sizce uzaktan eğitim etkili bir yöntem midir?
Davranışsal Niyet	13. Gelecekte hizmet içi eğitime katılmak için Uzaktan Hizmet içi Eğitim sistemini kullanırım. 14. Hizmet içi eğitimin diğer metotları (yüz yüze, vb.) yerine Uzaktan Hizmet içi Eğitim sistemini kullanmakta istekliyim. 15. Öğrenme ihtiyaçlarım varsa hizmet içi eğitime katılmak için uzaktan hizmet içi eğitimi seçerim. 16. Genel olarak hizmet içi eğitim için Uzaktan Hizmet içi Eğitim yöntemini kullanmak isterim.	Bir dahaki sefere yapılacak olan hizmet içi eğitimde uzaktan eğitim seminerini tercih eder misiniz? Neden?

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Yapılan tez çalışmasındaki araştırmalar sonunda elde edilen nicel ve nitel bulgular ve bunların yorumlanması bu bölümde yapılacaktır.

4.1. TDMG Kabulünü etkileyen faktörlerin algılanan düzeyi

Bu bölümde birinci araştırma sorusu olan “Öğretmenlerin web tabanlı e-öğrenmelerinin kabulünü etkileyen faktörlerin algılanan düzeyi nedir?” alt problemine ilişkin nicel araştırma bulgu ve yorumları sunulacaktır.

Web tabanlı e-öğrenmeyi etkileyen faktörler ölçeğindeki maddelere katılım düzeyi 5’li Likert ölçeğine göre en düşük seviye olan “1” ile en yüksek seviye olan “5” arasında değişmektedir. Bu seçenekler “Katılmıyorum-Kısmen Katılıyorum-Kararsızım-Kısmen Katılıyorum-Katılıyorum” (1-5) biçiminde derecelendirilmiştir. Sürekli verilerin yorumlanmasında Katılmıyorum “1.00-1.79” aralığını, Kısmen Katılmıyorum “1.80-2.59” aralığını, Kararsızım “2.60-3.39” aralığını, Kısmen Katılıyorum “3.40-4.19” aralığını ve Katılıyorum “4.20-5.00” aralığını gösterecek şekilde dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2006).

Motivasyon. Web tabanlı e-öğrenmeyi etkileyen faktörler ölçeğinin ilk boyutu olan motivasyon faktörü ile ilgili bulgular aşağıda Tablo 11’de gösterilmiştir.

TDMG’nin kabulünü etkileyen motivasyon faktörü aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri açısından incelendiğinde öğretmenlerin eğitime yönelik motivasyonlarının kısmen gerçekleştiğini belirttikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}=4.091$, $S_s=1.03$).

Tablo 11. Motivasyon Faktörü Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Yük		Madde içeriği	$\bar{x}$	Ss
	Madde	Değeri			
Motivasyon	M2	.776	Uzaktan Hizmet içi Eğitim zaman ile sınırlı değildir.	4.23	1.09
	M3	.876	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile-öğrenme süreçlerini tam olarak kontrol edebilirim.	3.94	1.26
Faktörün Geneli				4.09	1.03

Öğretmenlerin motivasyon faktörüne yönelik “*UHİE zaman ile sınırlı değildir.*” alt maddesine katıldıkları görülmektedir ($\bar{X}=4.231$, $Ss=1.09$). Buna karşılık motivasyon faktörüne yönelik “*UHİE ile-öğrenme süreçlerini tam olarak kontrol edebilirim.*” alt maddesine kısmen katıldıklarını belirtmişlerdir ($\bar{X}=3.091$, $Ss=1.26$).

Motivasyon faktörüne ait alt maddelerin yüzde ve frekans değerleri incelendiğinde motivasyonu artıran en etkili boyutun zaman esnekliği (%56.1) olduğu görülmektedir. Ayrıca TDMG ile öğrenme süreçlerini tam olarak kontrol eden öğretmenlerin oranlarının %45.8 olduğu ve öğretmenlerin %16.2’lik bölümünün öğrenme sürecini kontrol etmede problemler yaşadığını söyleyebiliriz. Bu bulgular sonucunda birer yetişken olarak öğretmenlerin esnek zaman aralıklarında, kendi öğrenme süreçlerini kontrol ederek motive oldukları söylenebilir.

Tablo 12. Motivasyon Faktörüne Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Motivasyon		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
M2	UHİE zaman ile sınırlı değildir.	9	3.3	21	7.7	20	7.4	69	25.5	152	56.1
M3	UHİE ile-öğrenme süreçlerini tam olarak kontrol edebilirim.	21	7.7	23	8.5	29	10.7	74	27.3	124	45.8

Bilgisayar Kaygısı. Web tabanlı e-öğrenmeyi etkileyen faktörler ölçeğinin ikinci boyutu olan bilgisayar kaygısı faktörü ile ilgili bulgular Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Bilgisayar Kaygısı Faktörü Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Madde	Yük Değerleri	Madde içeriği	$\bar{X}$	Ss
Bilgisayar Kaygısı	M5	.85	Sadece bilgisayar kullanılarak yapılabilecek işlerden tedirgin oluyorum.	2.59	1.46
	M6	.86	Bilgisayarda hata mesajı ile karşılaştığımda ne yapacağımı bilmiyorum.	2.48	1.48
	M7	.82	Bilgisayar ve teknoloji ile ilgili cihaz ve programları kullanırken kaygı duyuyorum.	2.58	1.46
Faktörün Geneli				2.55	1.27

TDMG'in kabulünü etkileyen bilgisayar kaygısı faktörü aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri açısından incelendiğinde öğretmenlerin bilgisayar kullanımına karşı kaygı duydukları görüşüne kısmen katılmadıklarını belirttikleri görülmektedir ($\bar{X}$ =2.55, Ss=1.27). Öğretmenlerin bilgisayar kaygısı faktörüne yönelik tüm alt maddelere “Sadece bilgisayar kullanılarak yapılabilecek işlerden tedirgin oluyorum”, “Bilgisayarda hata mesajı ile karşılaştığımda ne yapacağımı bilmiyorum”, “Bilgisayar ve teknoloji ile ilgili cihaz ve programları kullanırken kaygı duyuyorum” kısmen katılmadıklarını belirttikleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 14. Bilgisayar Kaygısı Faktörü Frekans ve Yüzde Değerleri

		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum	
Bilgisayar Kaygısı		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
M5	Sadece bilgisayar kullanılarak yapılabilecek işlerden tedirgin oluyorum.	98	36.2	45	16.6	25	9.2	74	27.3	29	10.7
M6	Bilgisayarda hata mesajı ile karşılaştığımda ne yapacağımı bilmiyorum.	110	40.6	46	17.7	16	5.9	72	26.6	27	10.0
M7	Bilgisayar ve teknoloji ile ilgili cihaz ve programları kullanırken kaygı duyuyorum.	93	34.3	55	20.3	30	11.1	58	21.4	35	12.9

Bilgisayar kaygısı faktörünün alt maddelerine ait frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde TDMG etkileyen bilgisayar kaygısı faktörünün öğretmenlerce algılanan düzeyinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bilgisayar kaygısının algılanan düzeyinin oldukça düşük

olması, genelde öğretmenlerin günlük yaşamda ve mesleki hayatlarında teknoloji ile iç içe olmaları sonucu olabilir. Bu bağlamda bilgisayar veya mobil cihazlarla sağlanan TDMG'lere karşı daha az kaygı duyabilirler. Ancak öğretmenlerin küçük bir kesiminin belirttikleri bilgisayar kaygısı sebebi ile TDMG'deki başarıları olumsuz etkilenebilir.

İnternet Özyeterlik. Web tabanlı e-öğrenmeyi etkileyen faktörler ölçeğinin üçüncü boyutu olan internet özyeterlik faktörü ile ilgili bulgular aşağıda Tablo 15'de görülmektedir.

Tablo 15. İnternet Özyeterlik Faktörü Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Madde	Yük Değerleri	Madde içeriği	$\bar{X}$	Ss
İnternet Özyeterlik	M9	.83	İhtiyacım olan bilgileri indirmek için İnterneti kullanabilmede kendime güveniyorum.	4.38	.96
	M10	.89	İhtiyacım olan web sayfaları içerisinde gezinebilmede kendime güveniyorum.	4.45	.92
	M11	.84	Araştırma yapabilmek için arama motoru (Google, Yandex, vb.) kullanabilmede kendime güveniyorum.	4.57	.77
Faktörün Geneli				4.46	.79

TDMG'in kabulünü etkileyen internet özyeterlik faktörü aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri açısından incelendiğinde öğretmenlerin internet kullanımına yönelik özyeterlik algılarının "Katılıyorum" olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4.46$, $Ss= .79$). İnternet özyeterlik algısına yönelik "*İhtiyacım olan bilgileri indirmek için interneti kullanabilmede kendime güveniyorum*", "*İhtiyacım olan web sayfaları içerisinde gezinebilmede kendime güveniyorum*", "*Araştırma yapabilmek için arama motoru (Google, Yandex, vb.) kullanabilmede kendime güveniyorum*" alt maddelerine öğretmenler en yüksek seviyeden katıldıklarını belirterek kendilerini yeterli olarak algıladıkları görülmektedir.

İnternet özyeterlik faktörüne ait alt maddelerin frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde ise öğretmenlerin internet kullanımı konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerden çok küçük bir kesimi internet kullanımında kendini yetersiz görmektedir.

TDMG'in kabulünü etkileyen internet özyeterlik faktörünün algılanan düzeyinin öğretmenlerce yüksek algılanması, öğretmenlerin teknoloji ve internet ile ilgili gelişmeleri takip ettiklerini ve yeniliklere açık olduklarını gösterebilir. Bu bağlamda TDMGF'nin erişimi için gerekli internet ortamında öğretmenlerin zorluk yaşamadıkları görüşüne ulaşılabilir.

Tablo 16. İnternet Özyeterlik Faktörü Frekans ve Yüzde Değerleri

		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum	
İnternet Özyeterlik		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
M9	İhtiyacım olan bilgileri indirmek için İnterneti kullanabilmede kendime güveniyorum.	7	2.6	12	4.4	16	5.9	72	26.6	164	60.5
M10	İhtiyacım olan web sayfaları içerisinde gezinebilmede kendime güveniyorum.	6	2.2	10	3.7	17	6.3	61	22.5	177	65.3
M11	Araştırma yapabilmek için arama motoru (Google, Yandex, vb.) kullanabilmede kendime güveniyorum.	4	1.5	4	1.5	11	4.1	66	24.4	186	68.6

Algılanan Kullanışlılık. Web tabanlı e-öğrenmeyi etkileyen faktörler ölçeğinin üçüncü boyutu olan algılanan kullanılşlılık faktörü ile ilgili bulgular aşağıda gösterilmiştir (Tablo 17). TDMG’in kabulünü etkileyen algılanan kullanılşlılık faktörü aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri açısından incelendiğinde öğretmenlerin eğitime yönelik kullanılşlılık algılarının “Kısmen katılıyorum” olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ =3.88, S_s = 1.03). Algılanan kullanılşlılık faktörüne ait alt maddelere Tablo 17’deki verilere göre öğretmenlerin kısmen katıldıkları görülmektedir.

Tablo 17. Algılanan Kullanışlılık Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Madde	Yük Değerleri	Madde içeriği	$\bar{X}$	S_s
Algılanan Kullanışlılık	M13	.72	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerler öğrenmek istediğim bilgileri elde etmeme yardımcı olabilir.	3.81	1.19
	M14	.81	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerler mesleki çalışmalarına faydalı olabilir.	4.03	1.14
	M15	.89	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerler öğrenme yeteneğimi geliştirebilir.	4.04	1.12
	M16	.83	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerleri ilgi çekici hale getirmeyi öğrenmek benim için kolaydır.	4.03	1.14
Faktörün Geneli				3.88	1.03

Algılanan kullanılşlılık faktörünün alt maddelerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 17’ye göre incelendiğinde ise öğretmenlerin TDMG’i genel anlamda kullanılşlı bulduğunu

söyleyebiliriz. TDMG ile yapılan seminerlerin kullanışlı olmadığını belirten küçük bir öğretmen kitlesi de mevcuttur.

Tablo 18. Algılanan Kullanışlılık Faktörü Frekans ve Yüzde Değerleri

Algılanan Kullanışlılık		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
M13	UHİE ile yapılan seminerler öğrenmek istediğim bilgileri elde etmeme yardımcı olabilir.	16	5.9	27	10.0	47	17.3	83	30.6	98	36.2
M14	UHİE ile yapılan seminerler mesleki çalışmalarına faydalı olabilir.	10	3.7	23	8.5	24	8.9	104	38.4	110	40.6
M15	UHİE ile yapılan seminerler öğrenme yeteneğimi geliştirebilir.	13	4.8	19	7.0	30	11.1	89	32.8	120	44.3
M16	UHİE ile yapılan seminerleri ilgi çekici hale getirmeyi öğrenmek benim için kolaydır.	14	5.2	21	7.7	26	9.6	91	33.6	119	43.9

Buna karşın yapılan seminerlerde öğretmenlerin öğrenmek istedikleri bilgileri elde etmede TDMG yeterince başarılı olamayacağını düşünen azınlıkta olan %15.9'luk bir kesimin olduğu görülmektedir. Bu durum giderek TDMGF daha kullanışlı bulan öğretmenlerin sayısının artışı göstermektedir.

Davranışsal Niyet. Web tabanlı e-öğrenmeyi etkileyen faktörler ölçeğinin dördüncü boyutu olan davranışsal niyet faktörü ile ilgili bulgular aşağıda gösterilmiştir (Tablo 19).

Tablo 19. Davranışsal Niyet Faktörü Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Madde	Yük Değerleri	Madde içeriği	$\bar{X}$	Ss
Davranışsal Niyet	M19	.66	Gelecekte hizmet içi eğitime katılmak için Uzaktan Hizmet içi Eğitim sistemini kullanırım.	4.15	.99
	M20	.68	Hizmet içi eğitimin diğer metotları (yüz yüze, vb.) yerine Uzaktan Hizmet içi Eğitim sistemini kullanmakta istekliyim.	3.94	1.22
	M21	.83	Öğrenme ihtiyaçlarım varsa hizmet içi eğitime katılmak için uzaktan hizmet içi eğitimi seçerim.	3.66	1.34
	M22	.80	Genel olarak hizmet içi eğitim için Uzaktan Hizmet içi Eğitim yöntemini kullanmak isterim.	3.77	1.35
Faktörün Geneli				3.95	.97

TDMG'in kabulünü etkileyen davranışsal niyet faktörü aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri açısından incelendiğinde öğretmenlerin eğitime yönelik niyet algılarının

“Kısmen katılıyorum” olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3.95$, $S_s= .97$). Davranışsal niyet faktörüne yönelik “Gelecekte HİE’e katılmak için UHİE sistemini kullanırım”, “UHİE sistemini kullanmakta istekliyim”, “Öğrenme ihtiyaçlarım varsa HİE’e katılmak için UHİE’i seçerim”, “Genel olarak HİE için UHİE yöntemini kullanmak isterim” alt maddelerine öğretmenlerin kısmen katıldıkları söylenebilir.

Davranışsal niyet faktörünün alt maddelerine ait frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun TDMG tercih etmek konusunda kısmen veya tamamen istekli olduğu söylenebilir. Bu bulgular gelecekte yapılacak etkinlikler için ümit verici bir durumdur.

Ancak “Genel olarak hizmet içi eğitim için Uzaktan Hizmet içi Eğitim yöntemini kullanmak isterim.” maddesi incelendiğinde öğretmenlerin %19.6’lık kısmının farklı HİE’lerde tamamen TDMG’in uygulanmasına olumlu bakmadıkları görülmektedir.

Tablo 20. Davranışsal Niyet Faktörünün Frekans ve Yüzde Değerleri

Davranışsal Niyet		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
M19	Gelecekte hizmet içi eğitime katılmak için Uzaktan Hizmet içi Eğitim sistemini kullanırım.	4	1.5	20	7.4	32	11.8	88	32.5	127	46.9
M20	Hizmet içi eğitimin diğer metotları (yüz yüze, vb.) yerine Uzaktan Hizmet içi Eğitim sistemini kullanmakta istekliyim.	17	6.3	23	8.5	38	14	73	26.9	120	44.3
M21	Öğrenme ihtiyaçlarım varsa hizmet içi eğitime katılmak için uzaktan hizmet içi eğitimi seçerim.	34	12.5	20	7.4	42	15.5	82	30.3	93	34.3
M22	Genel olarak hizmet içi eğitim için Uzaktan Hizmet içi Eğitim yöntemini kullanmak isterim.	33	12.2	20	7.4	27	10.0	86	31.7	105	38.7

TDMG’in kabulünü etkileyen davranışsal niyet faktörünün alt maddelerinin (Tablo 20) algılanan düzeyinin oldukça yüksek olması sonucu, öğretmenlerin gelecekte HİE için TDMG tercih edebileceklerinin göstergesidir. Davranışsal niyet algısının yüksek olması TDMGF yönelik öğretmenlerin memnuniyet duyduğunu ifade edebilir.

4.2. TDMG Yönelik Görüşler

Bu bölümde ikinci araştırma sorusuna yanıt arayan “Öğretmenlerin katıldıkları ESY TDMG’ e yönelik görüşleri nelerdir?” problemine ilişkin nitel araştırma bulgu ve yorumları sunulmaktadır.

Tablo 21. Öğretmenlerin TDMGF’ ne Yönelik Görüşlerine Ait Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar	Frekans	Yüzde(%)
Motivasyonu	Zamanda esneklik	30	100
	Mekânda esneklik	26	86.6
	Rahatlık	28	93.3
	Zorunluk	12	40
	Avantajı yok	18	60
Bilgisayar Kaygısı	Endişe/ Tedirginlik	8	26.6
	Güven/ Yeterlik	22	73.4
	Bilgisayar Kullanabiliyorum	30	100
İnternet Özyeterlik	İnternete bağlanmak kolay	30	100
	Sosyal medya kullanırım	26	86.6
	İnternet ağı karmaşık	6	20
	Sayfaya erişmekte zorlanma	3	10
Algılanan Kullanışlılık	HİE kolaylık	24	80
	İçerik tatmin edici	28	93.3
	Eğitim etkili	22	73.3

Araştırmada, öğretmenlerin TDMGF’lerine yönelik görüş ve değerlendirmelerini belirlemek amacıyla ilk probleme yanıt arayarak öğretmenlerin katıldıkları ESY TDMG yönelik görüş ve değerlendirmeleri sorgulanmıştır. Bu alt problemin yanıtlanması amacıyla öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelere dayalı olarak oluşturulan Chen ve Tseng (2012)’nin web tabanlı e-öğrenmeyi etkileyen faktörler olarak belirttiği kullanıcı motivasyonu, bilgisayar kaygısı, internet özyeterlik, algılanan kullanılışlılık temalar olarak kabul edilerek, kavramsal kodlar ve kodların frekans değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 21).

Motivasyon. Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmenlerin TDMGF’lerine yönelik görüş ve değerlendirmeleri temasına ait alt temalardan ilki motivasyondur. Motivasyon alt teması kapsamında öğretmenlerce “*Zamanda esneklik*”, “*Mekânda esneklik*”, “*Rahatlık*”, “*Zorunluktan yaptım*”, “*Avantajı yok*” kodları ön plana çıkartılmaktadır.

“*UHİE’de motivasyonu sağlamak için yüz yüze eğitimden farklı olarak neler yapılmıştır?*” sorusuna yönelik olarak öğretmen değerlendirmeleri şu şekilde özetlenebilir.

“Evimde yapabilecek olmak motive etti beni. Rahatlığı motive ediyor diğer yöntemlere göre”
(Ö-3). *“Kendimi geliştirmek için boş vakitlerimde kendi istediğim zamanda eğitim alabilmek beni motive etti”* (Ö-5). *“Uzaktan eğitimi cazip kılan evde ve istediğimiz zaman katılmamıza izin vermesidir”* (Ö-9).

Öğretmenler motivasyon algılarını olumlu etkileyen kodlar olarak TDMG’lerin belli bir mekân ile sınırlı olmaması, zaman olarak esnek olması ve eğitim sürecinde öğretmenlerin kendilerini rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı TDMG zaman olarak esnek olarak ifade etmişler ve bunun memnuniyet verici ve cazip bir seçenek olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak TDMG’in mekân ile sınırlı olmadığını düşünen öğretmenlerin oranı %86.6’dır. Öğretmenlerin çoğunluğu mekân esnekliğini “*evlerinde, rahat bir ortamda kendi istedikleri yerde*” ifadeleri ile nitelendirerek memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler “*bilgisayara mahkûm oluyorsun, nerde olursa olsun bilgisayar başında oturacağım*” ifadeleri ile mekân esnekliğinin kendilerini motive etmediğini ifade etmişlerdir.

“Motivasyon sağlayan bir şey yok. Yapılması gerektiği için katıldım” (Ö-2). *“Keşke UHİE’i aldığımda eğitimi almayanlara göre bir avantajım var diyebilsem. Çevremde neden katılıyorsun diye sorulan sorulara cevap bulamıyorum”* (Ö-11).

Öğretmenler motivasyon algılarını olumsuz etkileyen kodlar olarak TDMG’e zorunlu oldukları için katıldıklarını ve eğitim sonucu somut bir avantaj elde edemediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %40’lık bir grubu TDMG’e zorunluluktan dolayı katıldıklarını ifade etmişlerdir. TDMG sonucunda bir avantaj elde etmediklerini düşünen öğretmenlerin oranı %60’tır. Bu oranlar bağlamında öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun motivasyonlarının düşük olduğunu ifade etmek mümkündür.

Bilgisayar Kaygısı. Öğretmenlerin TDMG faaliyetlerine yönelik görüş ve değerlendirmeleri temasına ait alt temalardan ikincisi olan Bilgisayar Kaygısı kapsamında

öğretmenlerce vurgulanan, “Endişe/Tedirginlik”, “Güven/Yeterlik”, “Bilgisayar Kullanabiliyorum” kodları ön plana çıkmaktadır.

“Bilgisayar kullanımı becerisi konusunda kendinizi nasıl ifade edersiniz?” sorusuna yönelik olarak öğretmen değerlendirmeleri şu şekilde özetlenebilir.

“Bilgisayar kullanırken rahatımdır. Tamam, çok iyi olduğumu söyleyemem ama kendime yetecek kadar iyiyim” (Ö-1). “Bilgisayar kullanımı konusunda yeterince iyi olduğumu düşünüyorum. Hataları okurum ve genellikle İnternetteki çözümlerini uygularım. Bilgisayar kullanırken panik endişe hissetmem” (Ö-13). “Bilgisayar kullanımında kendime güvenirim. Ne olabilir bozulursa format atarlar olur biter” (Ö-20).

Öğretmenlerin Bilgisayar Kaygısı algılarına yönelik olumlu ifadelerde bilgisayar kullanımı açısından kendilerini yeterli gördükleri, bilgisayar kullanabildikleri ve bilgisayar kullanımı esnasında rahat olduklarını ve bu konuda kendilerine güvendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı bilgisayar kullanabildikleri ifade etmektedirler. Buna karşılık öğretmenlerin %73.4’ü kendine bilgisayar kullanımı ve yeterliliği konusunda güvenmektedir.

“Bilgisayarım var ama kullanmak çok iyi değildir. Yalnızca İnternetten alışveriş haberler sosyal medya gibi işlerimi yaparım. Karmaşık işlerden tedirgin olurum tabi” (Ö-19). “Ben sadece sosyal medya ve haberleri incelemek için açar ve kapatırım. Hata olursa çocuklara söylerim ya da kapatırım. Bilgisayar konusunda klavyem biraz daha iyi olsa hızlı yazabilsem kimseden yardım almama gerek kalmaz sanıyorum” (Ö-5). “Klavyem hızlı değil elle yazmak daha kolay benim için. Uzun evrak işleri beni endişelendirir” (Ö-9).

Öğretmenlerin Bilgisayar Kaygısı algılarına yönelik olumsuz ifadelerinde, bilgisayar kullanımı açısından bilgisayar okuryazarı oldukları ancak sorun çıkınca veya hızlı klavye kullanımında yaşadıkları problemler nedeniyle bilgisayar kullanımında kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Bazıları da sadece sosyal medya kullanacak düzeyde bilgili olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin %26.6’lık kısmı ise bilgisayar kullanımı esnasında yaşadığı tedirginlik ve endişeyi ifade etmişlerdir. Nitekim öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenler günlük hayatlarında bilgisayar veya diğer teknolojik araçlar aracılığı ile sosyal medya ve haber sitelerine erişebilecek düzeyde bilgisayar okuryazarlığına sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda TDMG ortamlarının erişimi ve kullanımı konusunda problem yaşamayacaklarını ifade edebiliriz. Bu noktada öğretmenler için önemli olan günlük hayatta kullandıkları web platformlarına benzer yapıda eğitim ortaları düzenlemek ve erişim kolaylığı sağlamak olacaktır.

İnternet Özyeterlik. Öğretmenlerin TDMGF'lerine yönelik görüş ve değerlendirmeleri temasına ait alt temalardan üçüncüsü olan internet Özyeterlik, öğretmenlerce vurgulanan, “İnternete bağlanmak kolay”, “İnternet ağı karmaşık”, “Sosyal medya kullanırım”, “Web Sayfasına erişmekte zorlanma” kodları ile ifade edilmiştir. Öğretmenlerin İnternet Özyeterlik algılarını ifadeler özetle şunlardır.

“Bilgisayarı internet için kullanmak kolay” (Ö-2). “İnternet üzerinden UHİE'lere erişmek benim için kolay oldu” (Ö-3). “İnternette haber okuyabilen herkes UHİE'e ulaşabilir” (Ö-9). “İnternette sosyal medyada aktifimdir” (Ö-12). “Evde internet bağlantısı varsa MEB UHİE diye arattığınızda karşınıza geliyor. Kullanımı kolay eğitim içeriği haber sayfalarındaki gibi okla bir sonrakine geçiyor” (Ö-16).

İnternet Özyeterlik algılarına yönelik ifadeler sonucu öğretmenlerin İnternet Özyeterlik algılarının olumlu olduğu ve İnternete bağlanma konusunda öğretmenlerin tamamının kendilerini yeterli gördüklerini söylenebilir. Öğretmenler sosyal medyaya erişimde interneti ağını sorun yaşamadan kullandıklarını ifade etmektedirler. İnternet üzerinden arama yapma konusunda öğretmenlerin problem yaşamadıkları da sonucuna ulaşılabilir. Ancak İnternet üzerinden eğitime ulaşmakta problem yaşayan %10'luk bir öğretmen grubu da mevcuttur.

“İnternet üzerinden eğitime ulaşmak kolay ama ben biraz zorlandım. Google'da arama yapıyorsunuz bir sürü sayfa çıkıyor. Doğru olanı bulmanız gerekiyor. Bana karmaşık geldi. Çocuklar açtı ben izledim. Eğitimin içeriğine ulaştığınızda gerisi kolay o yüzden çokta zor gelmedi. Ama yalnız olsam ve yardımcı kimse olmasa ulaşmakta zorlanabilirdim” (Ö-5).

İfadelerden anlaşılabacağı üzere internet erişimi ve arama motoru kullanma becerilerine sahip dahi olsa öğretmenler TDMG içeriğine ulaşmakta problem yaşayabiliyorlar. Öğretmenler içerisinden %20'lik bir grup ise internet ağını karmaşık olarak ifade etmekte ve aradıkları web sayfalarına ulaşırken benzer farklı sayfalarla karşılaştıklarında kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin TDMG'e erişim için internet ağını kullanmakta genel anlamda problem yaşamadıklarını ifade edebiliriz.

Algılanan Kullanışlılık. Öğretmenlerin TDMG'lerine yönelik görüş ve değerlendirmeleri temasına ait alt temalardan beşincisi olan Algılanan Kullanışlılık alt teması kapsamında öğretmenlerce vurgulanan “HİE kolaylık”, “İçerik tatmin edici”, “Eğitim etkili” kodları ön plana çıkmaktadır. UHİE'nin HİE almayı kolaylaştırmakta olup olmadığı sorusuna yönelik olarak öğretmen değerlendirmeleri şu şekilde özetlenebilir.

“Eğitimi almak için çokta iyi bilgisayar bilmek ya da teknolojiyi sıkı sıkıya takip etmek gerekmiyor. Bilgisayarınız İnternete bağlanıyor ve İnternette arama yapıyorsanız bu eğitime ulaşabilirsiniz. İnterneti sosyal medyada veya haberleri okuyacak kadar kullanan herkes ulaşabilir” (Ö-1). “Uzaktan eğitimde tekrar yapma, kolaylıkla not alma imkânı olduğu için daha etkili oluyor. Anlamadan konuyu kaçırma sorunu çözölmüş bu eğitimde” (Ö-20). “UHİE, HİE’leri daha ulaşılabilir hale getiriyor. İnternet üzerinden erişmek benim için kolay oldu” (Ö-3). “Metinler, videolar ve canlandırmalar soru sormaya gerek bile bırakmayacak şekilde güzel hazırlanmış” (Ö-7).

TDMG’e yönelik Algılanan Kullanışlılık alt temasına yönelik öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğretmelerin TDMG’i kolay ulaşılabilir bulduklarını, yüz yüze eğitime göre kolaylıklara sahip olduğunu, içerik ve sunum olarak tatmin edici ve kullanışlı olarak algıladıklarını ifade ettikleri görölmektedir. Eğitimin etkililiği konusunda ise öğretmenlerin %73.3’nün olumlu düşöndüğünü ifade edebiliriz. Ancak öğretmenler arasında TDMG’in etkililiği konusunda aşağıdaki olumsuz ifadeler de yer almıştır

“Eğitimin ciddiyeti yok” (Ö-23), “Sınavları başkalarına yaptıranlar var etkili olabilir mi?” (Ö-18). “Evde çocuklar izletenler varmış nasıl önlenecek bu...” (Ö-27). “abuk unuttuk öğrendiklerimizi neden bilmiyorum...” (Ö-25).

Öğretmenlerin eğitimin etkililiği hakkındaki ifadelerinden anlaşıldığı üzere TDMG’e gerekli ciddiyet ve değerle yaklaşıldığında eğitimin kullanışlı olduğunu söyleyebiliriz. Burada dikkati çeken en temel nokta ise TDMG’lerde öğretmenlerin dışsal motivasyon faktörlerinin yetersizliğinden etkilenecek eğitim esnasında olumsuz bakış açılarına sahip olabilmeleri ve bu nedenle eğitimden gerekli verimi alamamalarıdır.

4.3. ESY TDMGF’nin Daha Etkili Olması için Beklentileri ve Öneriler

Bu bölümde üçöncü araştırma sorusu olan “Öğretmenlerin gelecekte katılacakları ESY TDMGF’nin daha etkili olması için beklentileri ve önerileri nelerdir?” alt problemine ilişkin nitel araştırma bulgu ve yorumları bulunmaktadır.

Öğretmenlerin TDMG deneyimleri sonucu algıladıkları davranışsal niyet algısı, gelecekte katılacakları ESY TDMGF’lerin daha etkili olması için beklenti ve önerilerini ortaya koyabilir.

Tablo 22. ESY TDMGF'nin Daha Etkili Olması İçin Beklentileri ve Önerilerine Ait Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar	Frekans	%
Davranışsal Niyet	İlgi alanı	27	90
	Zaman esnekliği	30	100
	Mekân esnekliği	26	86.6
	Gönüllülük	30	100
	Etkili öğrenme	22	73.3
	Rahatlık	28	93.3
	UHİE tercih ederim	25	83.3

Davranışsal Niyet. TDMG'in Etkililiğine yönelik beklenti ve öneriler teması altında incelenen Davranışsal niyet teması kapsamında öğretmenlerce vurgulanan, “İlgi alanı”, “Zaman esnekliği”, “Mekân esnekliği”, “Gönüllülük”, “Etkili öğrenme”, “Rahatlık” kodları ön plana çıkmaktadır. Davranışsal niyet temasına yönelik “Bir dahaki sefere yapılacak olan HİE’de uzaktan eğitim seminerini tercih eder misiniz? Neden?” sorusuna yönelik olarak öğretmen değerlendirmeleri şu şekilde özetlenebilir.

“Tercih ederim. Evimde istediğim zaman eğitim almak bir yerde toplanıp eğitim almaktan daha özgür ve rahat hissettiriyor” (Ö-1). “Tercih ederim ama gönüllülük esas olmalı. İhtiyacım olan konuları seçebilmeliyim” (Ö-4). “Uzaktan eğitimi tercih ederim. Hem etkili öğreniyorum hem de eğitimi kendim planlıyorum. İhtiyacım olan konularda her zaman tercih ederim bu yöntemi” (Ö-9).

Davranışsal niyet ile ilgili olumlu ifadelerden de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin gelecekte TDMG’leri tercih nedenleri yüzdelere göre sıralanırsa öncelikli seçimler ortaya çıkar:

Zamanın sınırlı olmaması ve zamanı planlayabilme (F=30, %100),
 Gönüllülük (F=30, %100),
 İlgi ve ihtiyaçlarına hitap eden içeriğe sahip olma (F=27, %90),
 Belirli bir mekân ile sınırlı olmama (F=26, %86.6),
 Rahatlık (F=28, %83.3),
 Etkili öğrenme (F=22, %73.3).

Ancak yukardaki tercih nedenlerine yönelik olarak bazı koşullar da öne sürülmüştür. Davranışsal Niyet ile ilgili olumsuz ifadeler özetle şöyledir;

“Zorunlu olmadıkça ne bunu ne de yüz yüze eğitimi tercih etmem. Ama zorunlu olduğu durumlarda bu daha kolay, vaktimi almıyor” (Ö-12). “Teorik konuların tamamında UHİE’i tercih ederim. Uygulamalı eğitimlerde uzaktan eğitimle yüz yüze eğitim karma şekilde olmalı diye düşünüyorum” (Ö-18).

TDMG’e yönelik Davranışsal Niyet açısından olumsuz ifadeler incelendiğinde öğretmenlerin HİE’lere yönelik olumsuz tutum içinde olduğu ancak katılmaları gerekli olduğunda TDMG’i kullanım kolaylığı nedeniyle tercih edebileceklerini ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca uygulamaya yönelik eğitimlerde TDMG’i yeterli görmediklerini ve hem uzaktan hem de yüz yüze eğitimin sağlandığı karma eğitimi tercih edeceklerini de ifade etmişlerdir.

Davranışsal niyet alt temasına yönelik “Uzaktan hizmet içi eğitimlerin etkili olması için önerileriniz nelerdir?” sorusuna yönelik olarak öğretmen değerlendirmeleri şu şekilde özetlenebilir.

“Uzaktan eğitimle sunulan içerik konusunda sorulabilecek sorular hakkında bir çalışma yapıp bu eğitimde erişilebilir şekilde bir bölüm yer alırsa en azından sormayı düşündüğümüz noktaların cevabını orada bulabiliriz. Bu bizim için can simidi olur” (Ö-7). “... danışmak için ücretsiz telefonla danışma hattı gibi bir şey olsa takıldığımda orayı arasam ...” (Ö-11).

TDMG etkili olması için öğretmenlerin eğitim esnasında *tam gerektiği zamanda desteğe* ihtiyaç duydukları ve bu desteği ‘can simidi’ olarak nitelendirdikleri söylenebilir.

“Bu eğitimlerin ihtiyaçlarımıza göre daha basit ve kısa içerikler halinde hazırlanması gerekiyor” (Ö-6). “İçerikler daha basit ve anlaşılır olsa, videolar daha gerçekçi bir yapıda hazırlansa sanki daha etkili olabilir” (Ö-9).

TDMG etkili olması için öğretmenlerin eğitim içeriğine çok önem verdikleri ve basit, kısa, anlaşılır ve gerçekçi yapıda düzenlenmesini önermektedirler.

“Eğitim sonucunda bir avantaj sağlanmalı” (Ö-5). “Bu tür seminerleri alanlara meslekleri ile ilgili ödüller verilmeli. Ödüllendirmeler maaş artışı, terfi olabilir” (Ö-13). “... seminere katılmayana soruşturma açılıyor, ceza alıyor. Bu şekilde bir anlayış kabul edilemez. Eğitimlere katılım gönüllü olmalı” (Ö-20).

TDMG etkili olması için öğretmenlerin HİE katılımlarının gönüllük esasına göre yapılması gerektiği ve eğitimler sonucu teşvik edici ödüllendirme veya avantajların sağlanması olumlu olabilir.

“Ciddi bir şekilde dinlediğiniz zaman çok etkili bir yöntem” (Ö-14). “Eğitimin sunumu ve öğreticiliği gayet iyi” (Ö-17). “Sınav esnasında kişi görüntüsü alınarak ciddiyet sağlanmalı” (Ö-19).

TDMG eğiticiliği ve sunumu öğretmenlerce yeterli bulunmasına rağmen TDMG öğretmenlerin motive olamamaları ve önem vermemeleri sonucu başarısız olabilir. Dışsal ve içsel motivasyonlar nedeniyle öğretmenlerin sorun yaşadıkları değerlendirmelerinden anlaşılmaktadır. Ancak TDMG’lere katılımda gönüllülük, ilgi alanı ve eğitim sonucu avantaj beklentisi öğretmenler için temel motivasyon kaynakları olarak ön plana çıkmaktadır. Ayrıca TDMG sisteminin olumsuz yönü olan eğitimi gerçekleştiren kişinin tespit edilmemesi sorunu öğretmenler arasında olumsuz bir dışsal motivasyon kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.4. Nicel ve Nitel Verilerin Birlikte Değerlendirilmesi

Bu bölümde nicel ve nitel veri analizlerinden elde edilen verilerin karşılaştırılması sunulacaktır.

Motivasyon. TDMG’in kabulünü etkileyen motivasyon faktörüne yönelik öğretmen algıları “Kısmen Katılıyorum” olarak bulunmuştur. Motivasyon faktörü etkileyen en önemli boyut “Zaman esnekliği” olarak belirlenmiştir. “UHİE ile öğrenme süreçlerini tam olarak kontrol edebilirim” boyutuna ise öğretmenlerin %73.1’i kısmen veya tamamen katılmaktadır.

Nitel araştırma bulgularına göre TDMG’in kabulünü etkileyen motivasyon teması altında zaman esnekliği boyutu ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin tamamı zaman esnekliğini olumlu algıladıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşı mekân esnekliği boyutu ise %86.6’lık oranda olumlu algılanmıştır. Ayrıca motivasyon sebepleri olumlu “Rahatlık” ve olumsuz “Zorunluluktan yaptım” ve “Avantajı yok” şeklinde ön plana çıkmaktadır.

“UHİE ile öğrenme süreçlerini tam olarak kontrol edebilirim” maddesi ile “Algılanan Kullanışlılık” teması altındaki “HİE kolaylık” kodu incelendiğinde (%73.1-%80) yaklaşık olarak birbirlerine yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Ayrıca “Rahatlık” kodunun oranı ise %93.3’lük bir oranda ifade edilmiştir. Rahatlık algısı öğretmenlerin memnuniyetini ve motivasyonunu ifade edebilir.

Öğretmenlerde meydana gelen motivasyon kaybının sebeplerini zorunluluk ve avantaj elde edilememesi olarak nitelemişlerdir. Öğretmenlerin isteksiz oldukları eğitime zoraki olarak katılımlarının motivasyonlarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin (F=18, %60) büyük bir çoğunluğunun eğitimler sonucu somut bir avantaj beklentisi içerisinde oldukları görülmektedir.

Bilgisayar Kaygısı. Nicel araştırma bulgularına göre TDMG'in kabulünü etkileyen bilgisayar kaygısı faktörüne yönelik öğretmenlerin kısmen kaygı duymadıklarını ifade edebiliriz. Nitel araştırma bulgularına göre öğretmenlerin vurguladığı “*Endişe/Tedirginlik* (F=8, %26.6), *Güven Yeterlik* (F=22, %73.3), *Bilgisayar kullanabiliyorum* (F=30, %100)” kodları ön plana çıkmıştır.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde bulguların benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bilgisayar kullanımında temel olarak yaşadıkları sorunlar “*Klavye kullanımında zorlanıyorum, Bilgisayarda oluşan hata mesajları durumunda mesajı kapatırım, devam ederse bilgisayarı kapatırım*” ifadelerinden de anlaşılabileceği üzere bilgisayar okuryazarlığı kaynaklı değil beceri ve teknik bilgi odaklı olduğu anlaşılmaktadır. Motivasyon faktörü altında yer alan “*UHI ile öğrenme süreçlerini tam olarak kontrol edebilirim*” boyutuna ise öğretmenlerin %73.1'i kısmen veya tamamen katılmaktadır. Bu maddenin bulguları da bu varsayımı doğrulayabilir.

Bu bağlamda TDMG'lere katılan öğretmenlerin bilgisayar kullanabiliyor dahi olsalar, bilgisayar kullanım seviyeleri nedeniyle eğitimleri başaramayacaklarını algılamış olabilirler.

İnternet Özyeterlik. Nicel araştırma bulgularına göre öğretmenlerin internet Özyeterlik algıları olumludur. Öğretmenler internette arama yapma, web sayfalarında gezinme ve veri indirmede problem yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sadece %10.1'lik bir grubu internet ortamında zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Nitel araştırma bulgularına göre öğretmenlerin tamamı internete bağlanmayı kolay bir eylem olarak nitelemişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (F=26, %86.6) internet erişimini sosyal medya kullanımı amaçlı gerçekleştirmekte olduklarını ifade etmiştir. Genel anlamda öğretmenlerin internet Özyeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

UHİE' web sayfasına erişmekte zorlanan öğretmen (F=3, %10) oranı, nicel araştırma bulgularında internet ortamında zorlandıklarını ifade eden (%10.4) öğretmenlerin oranı ile paralellik göstermektedir. Bu bağlamda internet Özyeterlik algısı olumsuz olan öğretmenlerin TDMG'e erişimlerinde problem yaşadıkları ifade edilebilir.

Algılanan Kullanışlılık. Nicel araştırma bulgularına göre öğretmenlerin algılanan kullanılabilirlik algıları kısmen olumludur. Öğretmenlerin %15.9'u TDMG'in öğrenmek istedikleri bilgileri elde etmede kendilerine yardımcı olacağına kısmen veya tamamen katılmamaktadır.

Nitel araştırma bulgularına göre algılanan kullanılabilirlik teması altında "*HİE kolaylık (F=24, %80), İçerik tatmin edici (F=28, %93.3), Eğitim etkili (F=22, %73.3)*" kodları ön plana çıkmıştır. Öğretmenler HİE'lere erişimin kolaylığından, öğrenme sürecindeki dinleme, takip ve not alma imkanlarının esnekliğinden ve içerik sunumunda kullanılan materyallerin etkililiğinden olumlu yönde bahsetmişlerdir. Ancak eğitimin disiplini, ciddiyeti ve kalıcılığı konusunda olumsuz eleştirilerde bulunmuşlardır.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin algılanan kullanılabilirlik algılarının kısmen olumlu olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin %15.9'luk kesiminin eğitimin etkililiğine kısmen veya tamamen katılmaması, ayrıca eğitimin kalıcılığı ile ilgili olumsuz ifadeler "*Çabuk unuttuk öğrendiklerimizi bilmiyorum neden...*" (Ö-25)" TDMG'in bütün öğretmenler için aynı etkiye sahip olamayacağını ifade edebilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitimin izlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında yaşanan istismlar "*...Sınavlarını başkaları yaptı...*", "*...Evde çocuklara izletmişler...*" sonucu olumsuz etkilendikleri de söylenebilir.

Davranışsal Niyet. Nicel araştırma bulgularına göre öğretmenlerin davranışsal niyet algıları kısmen olumludur. Öğretmenlerin %71.2'si HİE'ler için yüz yüze HİE yöntemi yerine TDMG yöntemini kısmen veya tamamen tercih edeceklerini belirtmişlerdir.

Nitel araştırma bulgularına göre davranışsal niyet teması altında "*İlgi alanı (F=27, %90), Zaman esnekliği (F=30, %100), Mekan esnekliği (F=26, %86.6), Gönüllülük (F=30, %100), Etkili öğrenme (F=22, %73.3), Rahatlık (F=25, %83.3)*" kodları ön plana çıkmaktadır.

TDMG'lerin öğretmenlerce tercih edilmesinde öğretmen ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olması, eğitim ortamının esnekliği ve rahatlığı, öğretmenin gönüllülüğü ve eğitimin etkililiğine yönelik olumlu tutumların etkili olduğunu ifade edebiliriz.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı TDMG amacıyla düzenlenen ESY TDMGF'ne katılan öğretmenlerin, katıldıkları faaliyetlere ilişkin değerlendirme ve benzer gelecek etkinliklere ilişkin önerilerini, öğrenmelerini etkileyen faktörlere ilişkin algılarını belirlemektir. Bu bölümde nitel ve nicel analiz sonuçları alanyazın ile karşılaştırılarak ve ilişki bulma yöntemi ile tartışılacak ve sonuçlar irdelenecektir.

Öğretmenlerin TDMG ile ilgili görüşlerine yönelik Chen ve Tseng (2012)'ın web tabanlı e-öğrenmenin kabulünü etkileyen faktörler olarak niteledikleri kullanıcı motivasyonu, bilgisayar kaygısı, İnternet özyeterlik, algılanan kullanışlılık ve davranışsal niyet boyutları incelenmiştir. Bu bağlamda ESY TDMGF'ne yönelik öne çıkan görüşlere ilişkin bulgular tartışılarak mevcut durum betimlenmiştir.

Sonuçta TDMG araştırma bulgularına göre, ESY TDMGF'nin tercih edilebilirliğini ve başarısını sağlayacak olan motivasyon faktörünün incelendiğinde nicel ($\bar{X}=4.091$, $Ss=1.03$) ve nitel (%73.1) araştırma değerleriyle öğretmenlerin kısmen motive olduğu görülmektedir. TDMG'lere yönelik öğretmenlerin tercih edilebilirlik ve motivasyon algılarının olumlu olduğunu belirten araştırmalar alanyazında yer almaktadır (Özdem, 2007; Taşlıbeyaz vd., 2014). Motivasyonun öğrenme sürecini etkileyen en önemli faktör olduğu bilinmektedir (Brewer ve Burgess, 2005). Öğretmenlerin yetişkin bireyler olarak öğrenmeye istekli olan, görev odaklı ve doğal olarak motivasyona sahip bir grup olduğu söylenebilir (Hunzicker, 2010). Ayrıca olumsuz olarak, öğretmenlerin TDMG'i tercih etmediklerini ve tatmin edici bulmadıklarını gösteren araştırmalar da alanyazında yer almaktadır (Arslan ve Şahin, 2013; Karal, Cebi ve Turgut, 2011; Limon, 2014; Muhirwa, 2009; Parmaksız ve Sıca, 2015).

Bunun yanı sıra öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%60) TDMG'ler sonucu somut bir ödül beklentisi içerisinde oldukları görülmektedir. Dışsal motivasyon olarak nitelendirilen öğrenme sürecine katılımı ve devamı sağlayan ödül veya yaptırımların etkililiği bilinmektedir (Ryan ve Deci 2000). Limon (2014) öğretmenlerin TDMG'ler sonucu

saygınlık beklentisi içinde olduklarını belirtmiştir. 1924-1960 döneminde MEB HİE faaliyetlerine yönelik motivasyonun artması için öğretmenlere geribildirimler ve ödüller sunmuştur (Aydoğan, 2001; Özgül ve Elçi, 2017). HİE'lerin mesleki doyum ve kariyer planlama amaçlı düzenlendiği bilinmektedir (Ersen, 1997; Kaya, 1979; Yıldız, 2015). Öğretmenlerin eğitimler sonucu maaş artışı, terfi benzeri bir ödül beklentisi içinde oldukları görülmektedir. Ancak bazı katılımcılar ceza ve yaptırımlarla motivasyonun sağlanamayacağını “... *seminere katılmayana soruşturma açılıyor, ceza alıyor. Bu şekilde bir anlayış kabul edilemez.*” sözleriyle ifade etmektedirler.

İçsel motivasyon öğrenme ortamından ve içerik sunumundan hoşnut olunması ve memnuniyet duyulması sonucu algılanır (Deci, Koestner ve Ryan 2001). Öğretmenlerin %93.3'ü TDMG'in rahatlığını ve içeriğin tatmin edici olduğunu vurgulamışlardır. Özdem (2007) öğretmenlerin TDMG'e ilgi ve sürekliliğin sağlanması, dönüt, kalite, iletişim ve rehberlik açısından olumlu bulduklarını ve eğitimden memnuniyet duyduklarını belirtmektedir. Ancak TDMG'in öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları dışında, biçim ve içerik olarak yetersiz ve tatmin edici olmadığını belirten araştırmalarda bulunmaktadır (Özavcı, 2015; Özavcı ve Çelikten, 2017; Parmaksız ve Sıcak, 2015).

Motivasyon sağlandığında öğrenme anlamlı ve kalıcı olarak gerçekleşir (Ryan ve Deci 2000). Bu bağlamda öğretmenlerin motivasyonlarının yetişkin öğrenmesinin doğası olarak görev bilinci çerçevesinde oldukça yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Ancak öğretmenlerin TDMG'e yönelik içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile ilgili motivasyon algılarının farklı olması TDMG'in başarısını olumsuz etkileyebilir. TDMG sürecinde öğretmenler kendilerini motive edecek bir etken bulamazlarsa isteksizlikleri nedeniyle öğrenmeyi aksatabilirler (Walfolk, 2007).

Ayrıca öğretmenlerce TDMG'in yer ve zaman konusunda sağladığı esnek yapı, bu eğitimin tercih edilmesini etkileyen sebeplerden biri olduğu bilinmektedir (Elmas vd., 2007). Esneklik boyutu bu çalışmada katılımcıların iş yoğunluğu, bireysel sorumlulukları ve aile yaşamının etkileri ile öne çıkmış olabilir. Buna karşıt olarak Dibase (2000) uzaktan eğitimin sağladığı esnekliğin, öğretmen öğrenci iletişimini sınırladığını ve dünya gerçekliğinden uzaklaştırdığını söylemektedir. Bu bağlamda ESY TDMGF de içerdiği teknolojik cihazların kullanımı konusunda uygulamalar nedeniyle etkileşim eksikliği ve gerçeklikten uzaklaşma sorunları yaşayabilir. Ancak bu problem MEB tarafından içerik sunumunda canlandırmalardan faydalanılarak aşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada

öğretmenlerin “*sanki gerçekten o cihazı ben kullanıyordum*” gibi ifadelerde bulunması canlandırmalar yardımıyla uzaktan eğitimin daha gerçekçi hale gelmesinin sağlandığını gösterebilir.

TDMG’in kabulüne ve başarısına yönelik bulgulardan bir diğeri ise bilgisayar kaygısı ve İnternet özyeterliklerdir. Günümüzde giderek artan akıllı telefon ve kişisel bilgisayar kullanımı öğretmenlerin bilgisayar kaygılarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin tamamı bilgisayar kullanabildiklerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin İnternet özyeterliklerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. FATİH projesinin ilk dönemleri olan 2010’lu yıllarda öğretmenlerin TDMG’e erişmekte teknik sorunlar yaşayarak ya da bilgisayar veya internet kullanımlarındaki yetersizlikleri nedeniyle zorlandıkları bilinmektedir (Baran ve Çağıltay, 2010; Fichten vd., 2009; Karal, Cebi ve Turgut, 2011). Bu çalışmanın bulgularında ise ancak öğretmenlerin %10’u internet ortamında zorlandıklarını ifade etmiştir. TDMG alan katılımcılar eğitim öncesi yaşadıkları problemlerden dolayı TDMG’e yönelik olumsuz bir tutum oluşturma ihtimali; bilgisayar ve internet kullanımındaki yeterlikleri ve teknik sorunların önemini artırmaktadır. TDMG programları katılımcılar için daha basit ve kullanışlı olarak tasarlanmalıdır. Teknik destek ve yönlendirmeler ulaşılabilir ve anlaşılır olmalıdır. Burada çok dikkat çekici bir bulgu da görüşme yanıtlarının içinde öğretmenlerin teknik destek için aile içinden bilgisayar yetkinliği olan çocuklarından faydalandıklarını belirtmeleridir. Yetişkinlerde İnternet özyeterlik algısının aile desteğinden olumlu yönde etkilendiği bilinmektedir (Chu, 2010). Ayrıca yetişkinlerin eğitim ortamlarında bireysel desteğin sağlandığı düzenli öğrenme fırsatlarını tercih ederler (Hunzicker, 2010). Bu bağlamda TDMG’lerde bazı öğretmenlerin bireysel desteği eğitim ortamında yeterince alamadıkları için çocuklarının yardımıyla eğitime devam ettikleri söylenebilir. Öğretmenler eğitim sürecinde “... *danışmak için ücretsiz telefonla danışma hattı gibi bir şey olsa...*”, “...*sorulabilecek sorular hakkında bir çalışma yapıp bu eğitimde erişilebilir şekilde bir bölüm yer alırsa en azından sormayı düşündüğümüz noktaların cevabını orada bulabiliriz. Bu bizim için can simidi olur...*” ifadelerinden de anlaşılacağı gibi anında destek alabilecekleri çözümler aramaktadırlar. Ancak bu desteği bulamadıkları için aile ve çevre desteği aramaktadırlar. Ayrıca ailelerinden aldıkları destek bu desteği elde edemeyen öğretmenlerce olumsuz dışsal motivasyon kaynağı olduğu “*Evde çocuklar izletenler varmış nasıl önlenecek bu...*” ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Elde edilen bulgulardan biri de TDMGF'lerinin öğretmenlerce algılanan kullanılabilirliğine yönelik eğitsel içeriğin sunumu ve etkililiğidir. Öğretmenler TDMG'i kolay ulaşılabilir, yüz yüze eğitime göre kolaylıklara sahip, içerik ve sunum olarak tatmin edici ve kullanılabilir olarak algıladıklarını ifade etmektedirler. TDMG'in, eğitimin etkinliğini artıran görseller, videolar ve canlandırmalarla zenginleştirilmiş olmasıdır. Araştırmada eğitsel içeriğin sunumunun materyallerle desteklenmesinin öğretmenlerin TDMG'e bakış açısını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. TDMGF'lerinde çoklu materyal kullanımı, motivasyonu ve kalıcılığı artırmaktadır (Vasu ve Öztürk, 2009). Öğretim materyallerinin pek çok duyuya hitap etmesi ve öğretmenlerin eğitim sürecini ilgi çekici bulmasını sağlamış olabilir. Ayrıca anında geribildirim ve eğitim sürecinin kontrolünün kendilerinde olması öğretmenlerce olumlu algılanmıştır. TDMG'de eğitsel içeriğin sunumunun öğretmenlerce hoşnut edici karşılanması, bu eğitimlerin alanında uzman kişilerce daha titiz biçimde hazırlanması ve eğitimin dikkat çekiciliğini artırmak için yoğun materyal tasarım süreçleri içermesinin sonucu olarak görülebilir. Bu materyaller yüz yüze eğitimde de kullanılsa eğitime olan motivasyon ve dikkat çekme faktörlerine olumlu etki edebilir (Taşlıbeyaz vd., 2014). Materyal kullanımı açısından yüz yüze eğitimle uzaktan eğitimin öğrenciler tarafından değerlendirildiği Horzum ve Çakır-Balta (2008) tarafından yapılan çalışmada, materyal kullanımı açısından yüz yüze eğitimle uzaktan eğitim arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Özavcı (2015) TDMG'in yetkin eğitimcilerce, nitelikli olarak düzenlendiğinde tercih edileceğini belirtmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin içeriğin tatmin edici ($F=28$, %93.3) olmasını istiyor olmaları ile örtüşmektedir.

TDMG'ün tercih edilebilirliğini ortaya koyan davranışsal niyet boyutuna ait bulgulara göre öğretmenlerin TDMG'leri kısmen tercih edeceklerini belirtmektedirler. TDMG'i tercih etme konusunda öğretmenlerin %74.6'sının kısmen veya tamamen istekli olduğunu ifade edebiliriz. Öğretmenlerin %71.2'si HİE'ler için yüz yüze HİE yöntemi yerine TDMG yöntemini kısmen veya tamamen tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ($F=27$, %90) TDMG'lerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olmasını istemektedirler. Bu bulgu Özavcı (2015)'in bulguları ile uyum göstermektedir.

TDMG'lerle ilgili çalışmalarda genel olarak eğitimin etkili olduğu ve öğretmenlerin bilgi ihtiyaçlarını karşıladığı belirtilmektedir (Elmas vd., 2007; Gültekin, 2006; Usal ve Albayrak, 2005). Ancak TDMG'lerin etkililiği konusunda olumsuz sonuçları olan çalışmalarda bulunmaktadır (Rowland ve Rubbert, 2001). Genellikle olumsuzluk sebepleri

TDMG'le ilgili teknik sorunlar, yardımcı olacak yetkin eğitimcilerin azlığı, katılımcıların teknolojik inanç ve yeterlikleri ile ilişkilendirilmektedir (Muhirwa, 2009). Olumsuz sonuçların vurgulandığı çalışmalarda dahi TDMG'in destek eğitimi olarak kullanılması önerilmektedir.

Taşlıbeyaz vd. (2014) TDMG'lerin öğretmenler tarafından genel olarak etkili bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Esnek çalışma ortamı, içeriğin sunumundaki etkileşimli materyallerin kullanımı ve çoklu ortam desteği eğitimin etkililiği ile öğretmenler tarafından ilişkilendirilmiştir. Yetişkinlerin TDMG'leri daha başarılı bulmalarını, eğitimi kendilerinin yönetmesi ile ilişkili olduğu bilinmektedir (Challis, 1999).

TDMGF'lerine katılan öğretmenlerin TDMG uygulamalarından memnun kaldıkları ve TDMG tercih edilebilir buldukları görülmüştür. TDMG'in sınırlılıkları olmasına rağmen öğretmenlerce genellikle tatmin edici bulunmuştur (Fish ve Gill, 2009). Alanyazında da uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin aynı derecede etkili veya daha kaliteli bir eğitim olduğunu ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır (Horzum ve Çakır-Balta, 2008). Öğretmenler eğitimin etkinliğinden daha çok esnekliğinden dolayı memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir.

TDMG'i konu, öğrenen ve ortam gibi farklı değişkenler etkilemektedir. Bu nedenle aynı şekilde verilen uzaktan eğitimler farklı alanlarda ve farklı katılımcı gruplarında farklı düzeylerde memnuniyet veya etkinliğe sahip olabilir (Taşlıbeyaz vd., 2014). Yaman (2009) uzaktan eğitim yöntemiyle beden eğitimi dersinde motor becerilere dayalı bir eğitimin verilmesine ilişkin çalışmasında, eğitimin tercih edilme düzeyinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Teknolojik cihazların kullanımı ile ilgili becerilerin TDMG ile kazandırılmaya çalışılması, öğretmenlerin davranışsal niyetini ve motivasyonunu olumsuz etkileyebilir.

Yapılan araştırma, Aksaray'da Anadolu Liselilerinde çalışan ESY TDMG almış olan öğretmenlerin bir kısmı ile sınırlıdır. Bu sınırlılığa rağmen; araştırma sonucunda öğretmenlerin, TDMG faaliyetlerini, birçok değişken açısından daha uygun buldukları saptanmıştır. TDMG'in gelecekte yüz yüze eğitimlere göre öğretmenlerce daha çok tercih edileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar çerçevesinde, HİE'lerin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmesi, öğretmenler tarafından tercih edilebilir ve uygun olsa dahi motivasyon kaynaklı başarısızlıkların giderilmemesi halinde eğitimlerde öğretmenlerin yeterli yararı elde edemeyecekleri söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu çalışma sonuçlarına göre, TDMGF'lerinin etkililiğini artırmaya yönelik önerilerde bulunmak mümkündür.

- a) MEB tarafından günümüzde yaygın olarak kullanılan HİE'ler öğretmenlerin katılımını ve motivasyonu artırmak amacı ile kısa tanıtım videoları ile başvuruya açılması ve eğitimlerden öğretmenlerin haberdar olabilmeleri için MEB web sitesi üzerinde öğretmenlerin sıklıkla ziyaret ettikleri alanlarda duyurulması önerilebilir.
- b) Öğretmenlere eğitimler için gerekli olan yönlendirme ve teknik desteğin anında sağlanması için ücretsiz çağrı merkezleri veya çevrimiçi canlı destek hatları benzeri altyapıların oluşturulması önerilebilir.
- c) TDMG'lere ulaşılabilirlik için arama motorlarında ilgili web sayfasının üst sıralarda yer alması, eğitim için düzenlenen web sayfa tasarımının sade ve kolay anlaşılabilir olması ve uzaktan eğitim programının daha basit ve anlaşılır hale getirilmesi önerilebilir.
- d) TDMG'in planlanması ile ilgili olarak içeriğin yoğun olmaması, her seviyedeki katılımcı için farklı kişisel eğitim seçeneklerinin yer alması ve eğitim tasarlanırken öğretmenlerin görüşlerine yer verilmesi önerilir. Bu şekilde yapılan tasarımlarla yetişkin bireyler olan öğretmenlerin motivasyon artırılabilir.
- e) Etkileşimsel sorunların en aza indirilmesi için eğitim sürecinde bilgi paylaşımı yapılabilecek bir sosyal platformlar oluşturulabilir. Böylece katılımcı öğretmenlerin birbirleriyle ve eğitimcilerle etkileşimi ve desteği artırılabilir. Teknik açıdan daha yetkin olan öğretmenlerle okullarda öğretmenlere yardımcı olabilecekleri destek toplulukları oluşturulabilir.
- f) TDMG'ler güncel konularda ve birer yetişkin olan öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenebilir.
- g) Son olarak ise TDMG'ler veya yüz yüze HİE'lerde öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak çeşitli avantajların sunulması gerekebilir. Bunlar performansa göre maaş artışı, kıdem, unvan değişikliği, mesleki kariyerde yükselme veya takdir teşekkür gibi teşvik edici belgeler olabilir.

GELECEK ÇALIŞMALAR

Bu araştırma, Aksaray il merkezinde çalışan ESY TDMGF’ni tamamlamış Anadolu Lisesi öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda farklı TDMGF’leri incelenerek eğitim içeriğinin etkilerinin algı ve tutumlara etkileri karşılaştırılabilir. Ayrıca gelecek çalışmalarda FATİH Projesi ESY TDMGF’ni almış olan ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin tutum ve algıları araştırılarak farklı görüş ve önerilere ulaşılabilir. TDMGF’lerinde öğretmenlerin akademik başarıları ile eğitime ilişkin algı ve tutumları birlikte incelenerek başarı ve başarısızlık nedenleri araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Abdelrazeq, A., Janssen, D., Tummel, C., Richert, A. & Jeschke, S. (2016). Teacher 4.0: Requirements of the teacher of the future in context of the fourth industrial revolution. 9th Annual International Conference of Education, Research and Innovation, Seville, Spain. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.2949> 10.21125/iceri.2016.0880
- Adıgüzel, A. ve Yüksel, İ. (2012). Öğretmenlerin öğretim teknolojileri entegrasyon becerilerinin değerlendirilmesi: Yeni pedagojik yaklaşımlar için nitel bir gereksinim analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 6(1), 265-286.
- Akkılıç, M. E., Koç, F., İlban, M. O., Dinç, Y. ve Çetintaş, H. (2014). Hizmetin Önemi İle Davranışsal Niyetler Arasındaki İlişkide Otel Niteliklerinin Aracı Etkisinin Tespiti. *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 1, 1-22.
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, M. (2005). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım sıklıkları ve internet kullanım amaçları. *Eğitim Araştırmaları*, 19(5), 1-14.
- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.
- Akıncı, A., Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S.S. (2012). Bir teknoloji politikası olarak FATİH Projesi'nin başarılı olması için yapılması gerekenler: Bir durum analizi çalışması. Uşak Üniversitesi, Akademik Bilişim, 1-3 Şubat 2012.
- Akyüz H.İ., Pektaş M., Kurnaz M.A. ve Memiş E.K. (2014). Akıllı tahta kullanımlı mikro öğretim uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının TPAB'larına ve akıllı tahta kullanıma yönelik algılarına etkisi, *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(1), 1 – 4.
- Alkan, T., Düz, A., Orman, R., Çiçek, H., Koldanca, İ. ve Günday, Ö. (2011). Eğitimde FATİH (Fırsatları artırma teknolojiyi iyileştirme hareketi) Projesi: Türk eğitim-öğretim sisteminde teknoloji odaklı değişim süreci. 11th International Educational Technology Conference. 1471-1474, Volume II. Istanbul, Turkey.
- Al Awaidi, H. M. & Alghazo, I.M. (2012). The effect of student teaching experience on preservice elementary teachers' self-efficacy beliefs for technology integration in the UAE. *Education Tech Research Dev*, 60, 923–941.

- Altun, T., Gülay, A. ve Mazlum, P.B.S. (2018). İlk defa etkileşimli tahta kullanan öğretmenlerin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 634- 654
- Anderson, E.W., Fornell, C. & Lehmann, D.R. (1994). Customer Satisfaction, Market Share, And Profitability: Findings From Sweden. *Journal Of Marketing*, 58, 53-66.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.
- Arslan, H. ve Şahin, İ. (2013). Hizmet içi eğitimlerin video konferans sistemiyle verilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *The Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education*, 2(2), 34-41.
- Aslan, A., Göksu, İ. ve Karaman, S. (2018). Uyarlanabilir Uzaktan Hizmet içi Eğitimin Başarı ve Eğitimin Tamamlama Süresine Etkisi ile Öğretmen Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 103-115
- Aslan Efe, H. (2013). *Türkiye ve İsviçre'deki fen alanları öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik kaygı, tutum ve özyeterlik açısından karşılaştırılmaları* (Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır).
- Aşkar, P. ve Güngör, C. (2004). E-Öğrenmenin ve bilişsel stilin başarı ve İnternet özyeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 116-125.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Aydın, İ. (2014). *Hizmet içi Eğitim El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 66-69.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, K. (2013). *Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık başarıları, bilgisayar özyeterlik ve bilgi okuryazarlık özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ).
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(11), 001-021.

- Baran, B. & Çağıltay, K. (2010). Motivators and barriers in the development of online communities of practice. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal Of Educational Research*, 10(39), 79-96.
- Baran, E., Canbazoğlu Bilici, S., Albayrak Sarı, A. & Tonduer, J. (2017). Investigating the impact of teacher education strategies on preservice teachers' TPACK. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.12565>.
- Benton, L., Thomas, R., Bailey, T., Noyelle, T. & Stanback, M. (1990). Employee Training and U.S. Competitiveness. San Francisco: Westview Press.
- Brewer, E.W. & Burgess, D.N. (2005). Professor's role in motivating students to attend class. *Journal of Industrial Teacher Education*, 42(3), 24.
- Bilici, A. (2011). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri cihazlarının eğitsel bağlamda kullanımına ve eğitimde FATİH Projesine yönelik görüşleri: Sincan İl Genel Meclisi İ.Ö.O. Örneği. *5th International Computer ve Instructional Technologies Symposium*, (pp.784-789), Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Bolat, Y.İ., Aydemir, M. ve Karaman, S. (2017). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğretimsel etkinliklerde mobil İnternet kullanımlarının teknoloji kabul modeline göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1): 63-91.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1999). *Quantitative data analysis with SPSS release 8 for Windows*. London and New York: Routledge.
- Bümen, N.T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(194), 31-50.
- Büyükkaragöz, S.S., ve Çivi, C. (1994). *Genel Öğretim Metotları*. Konya: Atlas Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Büyüköztürk, S. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cabı, E. (2018). Uzaktan eğitim ile bilgisayar okuryazarlığı eğitimi: Eğitimci deneyimleri. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 61-68.
- Can, E. (2011). *Türkiye'de kamu personelinin hizmet içi eğitiminde bilişim teknolojilerinin rolü* (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir).
- Canman, D. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları.

- Chen, H.R. & Tseng, H.F. (2012). Factors that influence acceptance of web-based e-learning systems for the in-service education of junior high school teachers in Taiwan. *Evaluation and Program Planning*, 35, 398–406.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Chu, R.J. (2010). How family support and internet self-efficacy influence the effects of e-learning among higher aged adults – analyses of gender and age differences. *Computers ve Education*, 55(1), 255–264.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Challis, M. (1999). Amee medical education guide no. 11: PortfolioBased learning and assessment in medical education. *Medical Teacher*, 21(4).
- Çakır, A. (2014). Faktör Analizi, (Doktora Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul).
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizinin Kullanımı, *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-204.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çelen, F.K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S.S. (2011). Türk eğitim sistemi ve Pisa sonuçları. Akademik Bilişim Konferansı, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Çiftçi, S., Taşkaya, S.M. ve Alemdar, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin FATİH projesine ilişkin görüşleri. *İlkogretim online*, 12(1), 227-240.
- Davis, F.D. (1989). Puherceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-339.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1–27.
- Demir, O. (2009). *Bankacılık alanında hizmet içi eğitimde elektronik dönüşüm (e-dönüşüm) ve bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul).
- DiBiase, D. (2000). Is distance education a faustain bargain? *Journal Of Geography in Higher Education*, 24(1), 130-135.
- EBA UZEM. (2018). Eğitim Bilişim Ağı Uzaktan Eğitim Merkezi. Erişim adresi: <http://uzem.eba.gov.tr/hakkimizda.php>

- Elçi, A., Abubakar, A.M., Özgül, N., Vural, M. ve Akdeniz, T. (2016). Öğretim Elemanlarının Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamlarını Etkin Kullanımı: Uygulamalı Çalıştay. *Akademik Bilişim (AB'16)*, 8-10 Şubat, Aksaray. Erişim adresi: <http://ab.org.tr/ab17/bildiri/159.docx>
- Elçi, A. ve Vural, M. (2017). Öğretim Elemanı 4.0: Öğretim Elemanının Değişen Rolü ve Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Öğrenme. R. Aydın, H. Yıldız (Eds), *Mediterranean Economy, Culture, Architecture and Security: Proceedings of the Mediterranean International Conference on Social Sciences*, (pp. 494-498). Sarajevo: DOBRA KNJIGA d.o.o.
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine İlişkin Bir Model Geliştirme Çalışması* (Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep).
- Elmas, Ç., Bay, Ö.F., Yiğit, T., Yılmaz, E.N. ve Karataş, S. (2007). Gazi Üniversitesi Eğitim Programı. IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Kütahya, Türkiye.
- Eren, C. (2017). *Çalışanların uzaktan öğrenmeye bakış açılarının tespitine yönelik bir araştırma: sorunlar ve çözüm önerileri* (Tezsiz Yüksek Lisans Programı Projesi, Trakya Üniversitesi, Kırklareli).
- Erdem, A.R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve yöneticilere verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6.
- Erkuş, A. (2003). Psikometri üzerine yazılar. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, 24.
- FATİH (2012). FATİH Projesi Çalıştay Raporu (2012). Erişim adresi: http://www.academia.edu/20166791/FATİH_Projesi_Gelece%C4%9Fin_E%C4%9Fiti_mi_%C3%87al%C4%B1%C5%9Ftay_Raporu
- Fichten, C.S., Ferraro, V. Asuncion, J.V. Chwojka, C. Barile, M. Nguyen, M.N., Klomp, R. & Wolforth, J. (2009). Disabilities and e-learning problems and solutions: An exploratory study. *Educational Technology ve Society*, 12(4), 241-256.
- Fish, W.W. & Gill, P.B. (2009). Perceptions of online instruction. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(1), 53-64.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 34.
- Gökmen, Ö., Akgün, Ö. ve Kartal, F. (2014). Fatih projesinde kullanılan etkileşimli tahtalara ve hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 42-62.

- Guskey, T.R. (1994). Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices. *Journal of Staff Development*, 15, 42-42.
- Gül, H. (2000). Türkiye’de kamu yönetiminde hizmet içi eğitim. *D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3).
- Gültekin, M. (2006). Using of distance education approach in teacher training: Anadolu University open education model. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1).
- Güneş, A. ve Güneş, G. (2016). Uzaktan eğitim dersini ortak alan örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin başarılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 43-47.
- Gür, B.S. ve Çelik, Z. (2009). Türkiye’de millî eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler. *SETA Rapor- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*. Erişim adresi: http://www.ogretmenlersitesi.com/files/misc/seta_rapor_1_turkiyede_milli_egitim_sistemi.pdf
- Hamarat, F. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmedeki rolü ve yetiştirme uygulamaları* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara).
- Hassel, E. (1999). Professional development: Learning from the best. In *A toolkit for schools and districts based on the national awards program for model professional development*. NCREL, Illinois, USA.
- Harry, K., John, M. & Keegan, D. (1993). *Distance Education: New Perspectives*. London: Routledge.
- Hird, M.J. (2003). Case study. Miller, R.L., Brewer, J.D. (Ed.). In *The A-Z of Social Research: A Dictionary of Key Social Science Research Concepts*. London-New Delhi: Sage Publications.
- Horzum, M.B. ve Çakır-Balta, Ö. (2008). Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34,140-154.
- Hunzicker, J. (2010). Characteristic of effective professional development: A checklist. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510366.pdf>

- İbicioğlu, H. ve Antalyalı, L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkan, algı, motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırmalı bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 41-43.
- Jacobs, R.L. & Jones M.J. (1995). *Structured on the job training: Employee expertise in the work place*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers Inc.
- Jang, S.J. & Tsai, M.F. (2012). Exploring the TPACK of Taiwanese elementary mathematics and science teachers with respect to use of interactive whiteboards. *Computers ve Education*, 59(2), 327-338.
- Johnson, J.L. (2003). *Distance education: The complete guide to design, delivery, and improvement*. Teacher College Press: Columbia University.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Karal, H., Cebi, A. & Turgut, Y.E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through video conferencing about distance education. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 276-293.
- Karasar N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, s.77.
- Karataş, S. (2008). Temel Kavramlar ve Kuramsal Temeller. Halil İbrahim Yalın (Ed.), *İnternet Temelli Eğitim* içinde (s. 5-6). Ankara: Nobel.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Kaya, A. ve Çepni, S. ve Küçük, M. (1979). Fizik öğretmenleri için üniversite destekli bir hizmet içi eğitim modeli önerisi. *The Turkish Online Journal of Education Technology III* (1), 112-119.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S.S. (2011). Eğitimde FATİH Projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. *Akademik Bilişim 2011*, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Keller, C. (2005). Virtual learning environments: Three implementation perspectives. *Learning, Media and Technology*, 30(3), 299-311.
- Kumartaşlı, M., Büyükboyacı, Ş. ve Kodaman, L. (2016). İlköğretim Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanım Yeterliliği, *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2 (2) ISSN : 2548-9373

- Kurbanoğlu, S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Langer, E. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099>
- Legris, P., Ingham, J. & Collette, P. (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. *Information ve Management*, 40(3), 191-204.
- Limon, İ. (2014). *Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen algıları (Sakarya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya).
- MEB. (2018). Erişim adresi: <http://Fatihprojesi.meb.gov.tr/ogretmen-egitimi/>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2.Baskı)*. SAGE: Thousand Oaks, CA
- Moore, M.G. (1993). *Theory of transactional distance in Keegan*. Theoretical Principles of Distance Education, Routledge, New York.
- Moore, M.G. & Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A Systems View*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Muhirwa, J.M. (2009). Teaching and learning against all odds: A video-based study of learner-to-instructor interaction in international distance education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(4).
- Mutlu, M.E. (2013). *Temel Bilgi Teknolojileri-II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Noe, R.A. (2009), *İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Geliştirilmesi*. İstanbul: Beta Basım.
- ÖYGM HEP. (2017). Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Planı. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim: http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28
- Özavcı, E. (2015). *Milli Eğitim Bakanlığı e-hizmet içi eğitim uygulamalarında öğretmen görüşlerine göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul).
- Özavcı, E. ve Çelikten, M. (2017). Öğretmen görüşlerine göre uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2).

- Özçelik, H. ve Kurt, A.A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim Online*, 6(3), 441-451.
- Özdem, C. (2007). *Uzaktan hizmet içi eğitim sistemiyle bilgisayar eğitimi uygulamasının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara).
- Özgen, H., Öztürk, A. ve Yalçın, A. (2002). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Özgül, N ve Elçi, A. (2017). Türkiye’de Öğretmen Mesleki Gelişimine Tarihsel Bir Bakış ve Yenilikçi Mesleki Gelişim, *Ejer*, 11-18
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özmen, A. ve Göktay, E. (2002). Uzaktan Eğitim ve Dumlupınar Üniversitesi Modeli. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 8.
- Öztürk, E. (2013). Öğretmen adaylarının bilgisayar kaygısı ve bilgisayar özyeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 275-286.
- Öztürk, M. ve Sancak S. (2012). Hizmet içi Eğitimin Çalışma Hayatına Etkileri. Erişim adresi: https://journal.yasar.edu.tr/wpcontent/uploads/2012/05/No_7_vol2_10_ozturk.pdf
- Parmaksız, R.Ş. ve Sıcak, A. (2015). Uzaktan hizmet içi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 187-217.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival Manual*. Maidenhead, PA: Open University Press.
- Panda, S. & Mishra, S. (2007). E-Learning in a mega open university: Faculty attitude, barriers and motivators. *Educational Media International*, 44(4), 323- 338.
- Patton, M.Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. London: Sage Publications.
- Pai, A. H., Mullins, L. L., Drotar, D., Burant, C., Wagner, J. & Chaney, J. M. (2007). Exploratory and confirmatory factor analysis of the child uncertainty in illness scale among children with chronic illness. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 288-296.
- Rastgoo, A. & Namvar, Y. (2010). Assessment Approaches In Virtual Learning. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 11(1), 42-48.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Rowland, F. & Rubbert, I. (2001). An evaluation of the information needs and practices of part-time and distance-learning students in the context of educational and social change through lifelong learning. *Journal of Documentation*, 57(6), 741-762.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye’de-öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3) <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015868>
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. New York: John Wiley ve Sons.
- Sıca, D.J. (1990). *Employee training and development in the public sector*. Chicago: International Personnel Management Association
- Stake, R.E. (2000). Case studies. Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Eds.). *Handbook Of Qualitative Research*. London-New Delhi: Sage Publications.
- Sun, P., Tsai, R.J., Finger, G., Chen, Y. & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers ve Education*, 50, 1183–1202.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şenel, S. ve Kutlu, Ö. (2015). Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordayan Faktörler. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 177-193.
- Şişman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S. ve Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(15), 139-160.
- Taylor, E., Goede, R. & Steyn, T. (2011). Reshaping computer literacy teaching in higher education: Identification of critical success factors. *Interactive Technology and Smart Education*, 8(1), 28-38.
- Taymaz, A.H. (1992). *Hizmet içi Eğitim, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Personel Eğitim Geliştirme Merkezi.
- Tiryakioğlu, M. (2011). Teknoloji Transferi, Teknoloji Yoksulluğu mu? *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(2), 52-55.

- Tuncer, M. ve Bahadır, F. (2017). Uzaktan Eğitim Programlarının Bu Programlarda Öğrenim Gören Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 27-36.
- Türkmen, G. (2011). *İlköğretim okullarında bilgisayar dersine yönelik yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi (Antalya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya).
- Tüzün, H., Akıncı, A., Yıldırım, D. ve Sırakaya, M. (2013). Bilgisayar oyunları ve öğrenme. K. Çağıltay ve Y. Göktaş. (Eds). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uça-Güneş, E. P. (2016). Toplumsal değişim, teknoloji ve eğitim ilişkisinde sosyal ağların yeri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 191-206.
- Uçar, R. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim uygulamalarının müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4). <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5018>
- Usal, M.R. ve Albayrak, M. (2005). E-öğrenmede bilgisayar/ ağ altyapısı bakımından etkili parametreler ve Türkiye'nin e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4).
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- UZEM. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Uzaktan Eğitim Merkezi. Erişim adresi: <http://uzem.eba.gov.tr/hakkimizda.php>
- Vasu, M.L. & Öztürk, A.O. (2009). Teaching methodology to distance education students using rich-media and computer simulation. *Social Science Computer Review*, 27(2), 271-283.
- Yaman, M. (2009). Perceptions of students on the application of distance education in physical education lessons. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(1).
- Yaşlıoğlu, M.M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Özelsayı), 74-85.
- Yavuz, C. (2015). *Uzaktan ve yüz yüze hizmet içi eğitimin öğrenenlerin başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara).

- Yazıcı, E. ve Düzkaya, H. (2016). Endüstri devriminde dördüncü dalga ve eğitim: Türkiye dördüncü dalga endüstri devrimine hazır mı? *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(7), 49-88.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H., Sarıtepeci, M. ve Göktaş, Y. (2013). FATİH Projesi Kapsamında Düzenlenen Hizmet-İçi Eğitim Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkılarının İSTE Öğretmen Standartları Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 375-392.
- Yılmaz, H. ve Düğenci M. (2010). Hizmet içi eğitime farklı bir yaklaşım: E-hizmet içi eğitim. Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, s.83-90
- Yücenur, G.N. Demirel, M.Ç. Ceylan, C. ve Demirel, T. (2011). Hizmet Değerinin Müşterilerin Davranışsal Niyetleri Üzerindeki Etkisinin Yapısal Eşitlik Modeli İle Ölçülmesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 156-168.
- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Zeithaml, V. ve Bitner, M.J. (1996), *Service Marketing*, 1.Baskı, New York: McgrawHill

EK-1 Çeviri Ölçek

A-) Demografik Özellikler						
Cinsiyetiniz	☐ Erkek	☐ Kadın				
Yaşınız	☐ 20-30 yaş	☐ 31-40 yaş	☐ 41 ve üzeri yaş			
Eğitim Durumunuz	☐ Lisans	☐ Yüksek lisans	☐ Doktora			
Mesleki Çalışma Yılı	☐ 0-10 yıl	☐ 11-20 yıl	☐ 21- üzeri yıl			
Daha önce Uzaktan Hizmet içi Eğitimlere katıldınız mı?	☐ Evet	☐ Hayır				
Uzaktan Hizmet içi Eğitime yönelik ifadelerle katılma düzeyinizi işaretleyerek belirtiniz. (1) Katılmıyorum (2) Kısmen Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Kısmen Katılıyorum (5) Katılıyorum						
B-) Kullanıcı Motivasyonu: Bu bölümde Uzaktan Hizmet içi Eğitime yönelik motivasyon faktörlerinizi belirtiniz.						
1	Uzaktan Hizmet içi Eğitim mekan ile sınırlı değildir.	①	②	③	④	⑤
2	Uzaktan Hizmet içi Eğitim zaman ile sınırlı değildir.	①	②	③	④	⑤
3	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile-öğrenme süreçlerini tam olarak kontrol edebilirim.	①	②	③	④	⑤
C-) Teknolojik Uygulamalarla İlgili Eğitimlerde Uzaktan Hizmet içi Eğitimin Başarısına Yönelik İnançlar						
4	Yapmak istediğim işleri, bilgisayar ile nasıl yapabileceğim konusunda endişe duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
5	Sadece bilgisayar kullanılarak yapılabilecek işlerden tedirgin oluyorum.	①	②	③	④	⑤
6	Bilgisayarda hata mesajı ile karşılaştığımda ne yapacağımı bilmiyorum.	①	②	③	④	⑤
7	Bilgisayar ve teknoloji ile ilgili cihaz ve programları kullanırken kaygı duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
D-) İnternet Özyeterlik						
8	Araştırma yapmak istediğim web sayfalarına bağlanabilmede kendime güveniyorum.	①	②	③	④	⑤
9	İhtiyacım olan bilgileri indirmek için İnterneti kullanabilmede kendime güveniyorum.	①	②	③	④	⑤
10	İhtiyacım olan web sayfaları içerisinde gezinebilmede kendime güveniyorum.	①	②	③	④	⑤
11	Araştırma yapabilmek için arama motoru (Google, Yandex, vb.) kullanabilmede kendime güveniyorum.	①	②	③	④	⑤
E-) Algılanan Kullanışlılık						
12	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerler daha etkin öğrenmeye yardımcı olabilir.	①	②	③	④	⑤
13	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerler öğrenmek istediğim bilgileri elde etmeye yardımcı olabilir.	①	②	③	④	⑤
14	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerler mesleki çalışmalarına faydalı olabilir.	①	②	③	④	⑤
15	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerler öğrenme yeteneğimi geliştirebilir.	①	②	③	④	⑤
F-) Algılanan Kullanım Kolaylığı						
16	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerleri ilgi çekici hale getirmeyi öğrenmek benim için kolaydır.	①	②	③	④	⑤
17	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerleri yardım almadan takip etmek benim için kolaydır.	①	②	③	④	⑤
18	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerlerde bilgi edinmek benim için kolaydır.	①	②	③	④	⑤
D-) Davranışsal Niyet						
19	Gelecekte hizmet içi eğitime katılmak için Uzaktan Hizmet içi Eğitim sistemini kullanırım.	①	②	③	④	⑤
20	Hizmet içi eğitimin diğer metotları (yüz yüze, vb.) yerine Uzaktan Hizmet içi Eğitim sistemini kullanmakta istekliyim.	①	②	③	④	⑤
21	Öğrenme ihtiyaçlarım varsa hizmet içi eğitime katılmak için uzaktan hizmet içi eğitimi seçerim.	①	②	③	④	⑤
22	Genel olarak hizmet içi eğitim için Uzaktan Hizmet içi Eğitim yöntemini kullanmak isterim.	①	②	③	④	⑤

EK-2 Türkçe Uyarlanmış Ölçek



Değerli Öğretmenler,

Bu ölçek, “Teknoloji Destekli Öğretmen Mesleki Gelişimine Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri ve Önerileri” konusunda yapılan araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. FATİH Projesi kapsamında düzenlenen Etkileşimli Sınıf Yönetimi Uzaktan Hizmet içi eğitimi ile proje kapsamındaki teknolojik alt yapının kullanılmasına yönelik uygulama eğitimleri verilmektedir. Teknolojik pedolojik alan bilgisi ve teknoloji kullanımı eğitiminin uzaktan hizmet içi eğitimle verilmesine yönelik öğretmenlerin inançlarını ortaya koyacak bu çalışma ile uzaktan hizmet içi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik bulgular ortaya konacaktır. Sizlerin görüş, tecrübe ve bilgilerinize gereksinim duyulmuştur. Sizden beklenen her bir davranışı ifade eden cümleyi okuyarak, söz konusu davranışı ne düzeyde gerçekleştirdiğinizi işaretlemenizdir. Ölçeğe verdiğiniz cevaplar gizli kalacaktır. Değerli zamanınızı ayırdığınız için ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Nuh ÖZGÜL
Aksaray Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yönetim Bilişim Sistemleri
Yüksek Lisans Öğrencisi
nuhozgul@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Alev ELÇİ
Aksaray Üniversitesi
İktisadi İdari Bilimler Fakültesi
Yönetim Bilişim Sistemleri
Öğretim Üyesi
alevelci@aksaray.edu.tr

A-) Demografik Özellikler						
Cinsiyetiniz	☐ Erkek	☐ Kadın				
Yaşınız	☐ 20-30 yaş	☐ 31-40 yaş	☐ 41 ve üzeri yaş			
Eğitim Durumunuz	☐ Lisans	☐ Yüksek lisans	☐ Doktora			
Mesleki Çalışma Yılınız	☐ 0-10 yıl	☐ 11-20 yıl	☐ 21- üzeri yıl			
Daha önce Uzaktan Hizmet içi Eğitimlere katıldınız mı?	☐ Evet	☐ Hayır				
Uzaktan Hizmet içi Eğitime yönelik ifadelerle katılma düzeyinizi işaretleyerek belirtiniz. (1) Katılmıyorum (2) Kısmen Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Kısmen Katılıyorum (5) Katılıyorum						
B-) Kullanıcı Motivasyonu: Bu bölümde Uzaktan Hizmet içi Eğitime yönelik motivasyon faktörlerinizi belirtiniz.						
1	Uzaktan Hizmet içi Eğitim zaman ile sınırlı değildir.	①	②	③	④	⑤
2	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile-öğrenme süreçlerini tam olarak kontrol edebilirim.	①	②	③	④	⑤
C-) Teknolojik Uygulamalarla İlgili Eğitimlerde Uzaktan Hizmet içi Eğitimin Başarısına Yönelik İnançlar						
Bilgisayar Kaygısı						
3	Sadece bilgisayar kullanılarak yapılabilecek işlerden tedirgin oluyorum.	①	②	③	④	⑤
4	Bilgisayarda hata mesajı ile karşılaştığımda ne yapacağımı bilmiyorum.	①	②	③	④	⑤
5	Bilgisayar ve teknoloji ile ilgili cihaz ve programları kullanırken kaygı duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
D-) İnternet Özyeterlik						
6	İhtiyacım olan bilgileri indirmek için İnterneti kullanabilmede kendime güveniyorum.	①	②	③	④	⑤
7	İhtiyacım olan web sayfaları içerisinde gezinebilmede kendime güveniyorum.	①	②	③	④	⑤
8	Araştırma yapabilmek için arama motoru (Google, Yandex, vb.) kullanabilmede kendime güveniyorum.	①	②	③	④	⑤
E-) Algılanan Kullanışlılık						
9	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerler öğrenmek istediğim bilgileri elde etmeme yardımcı olabilir.	①	②	③	④	⑤
10	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerler mesleki çalışmalarına faydalı olabilir.	①	②	③	④	⑤
11	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerler öğrenme yeteneğimi geliştirebilir.	①	②	③	④	⑤
12	Uzaktan Hizmet içi Eğitim ile yapılan seminerleri ilgi çekici hale getirmeyi öğrenmek benim için kolaydır.	①	②	③	④	⑤
F-) Davranışsal Niyet						
13	Gelecekte hizmet içi eğitime katılmak için Uzaktan Hizmet içi Eğitim sistemini kullanırım.	①	②	③	④	⑤
14	Hizmet içi eğitimin diğer metotları (yüz yüze, vb.) yerine Uzaktan Hizmet içi Eğitim sistemini kullanmakta istekliyim.	①	②	③	④	⑤
15	Öğrenme ihtiyaçlarım varsa hizmet içi eğitime katılmak için uzaktan hizmet içi eğitimi seçerim.	①	②	③	④	⑤
16	Genel olarak hizmet içi eğitim için Uzaktan Hizmet içi Eğitim yöntemini kullanmak isterim.	①	②	③	④	⑤

EK-3 GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Konusu

Teknolojik Pedolojik Alan Bilgisi Ve Teknoloji Kullanımı Uzaktan Hizmet içi Eğitimine Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri

Yer : Aksaray Merkez Anadolu Lisesi

Tarih :

Görüşmeci : Nuh ÖZGÜL

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Nuh ÖZGÜL, Aksaray üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisiyim. Teknolojik Pedolojik Alan Bilgisi Ve Teknoloji Kullanımı Uzaktan Hizmet içi Eğitimine Yönelik Öğretmen değerlendirmeleri üzerine bir araştırma yapıyorum.

Amaç : Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği Etkileşimli Sınıf Yönetimi Uzaktan Hizmet içi Eğitimi ile verilmek istenen Teknolojik Pedolojik Alan Bilgisi Ve Teknoloji Kullanımı Eğitimine Yönelik Öğretmen inançlarını ortaya koymaktır.

Çalışmanın Önemi: FATİH Projesi kapsamında düzenlenen Etkileşimli Sınıf Yönetimi Uzaktan Hizmet içi eğitimi ile proje kapsamındaki teknolojik alt yapının kullanılmasına yönelik uygulama eğitimleri verilmektedir. Teknolojik pedolojik alan bilgisi ve teknoloji kullanımı eğitiminin uzaktan hizmet içi eğitimle verilmesine yönelik öğretmenlerin inançlarını ortaya koyacak bu çalışma ile uzaktan hizmet içi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesine yönelik bulgular ortaya konacaktır.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Uzaktan aldığınız hizmet içi eğitim seminerini nasıl buldunuz? Yüz yüze eğitimden farkı sizce nedir?
2. Uzaktan eğitimde bilgilerin veriliş şeklini nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Uzaktan eğitimde motivasyonu sağlamak için yüz yüze eğitimden farklı olarak neler yapılmıştır? Yapılanları faydalı buldunuz mu?
4. Bu uygulamanın konuları daha iyi anlamınıza vesile olduğunu düşünüyor musunuz?
5. Bu seminerin üstün yönleri sizce nelerdir?
6. Bu seminerin sınırlılıkları sizce nelerdir?
7. Bilgisayar ve internet kullanımı konusunda kendinizi nasıl ifade edersiniz? Bu becerileriniz uzaktan eğitimde kolaylık sağladı mı?
8. Uzaktan hizmet içi eğitimlerin etkili olması için önerileriniz nelerdir?
9. Sizce uzaktan eğitim etkili bir yöntem midir?
10. Uzaktan eğitim hizmet içi eğitim almayı kolaylaştırmakta mıdır?
11. Bir dahaki sefere yapılacak olan hizmet içi eğitimde uzaktan eğitim seminerini tercih eder misiniz? Neden?

ÖZGEÇMİŞ

FOTOĞRAF

Kişisel Bilgiler

Soyadı,Adı	Nuh ÖZGÜL
Uyruğu	T.C.
Doğum tarihi ve yeri	28.01.1984 AKSARAY/ORTAKÖY
Medeni hali	Evli
Telefon	05055987606
E-posta	nuhozgul@gmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet yılı
Lise	Ortaköy Lisesi AKSARAY /ORTAKÖY	2000
Üniversite	Balıkesir Ü. Necatibey Eğitim Fakültesi	2005

İş Deneyimi, Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
MEB, 13 yıl	Aksaray Merkez Anadolu Lisesi	Öğretmen

Yayınlar

EK-4 Araştırma İzni



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 85705372-44-E.786950
Konu : Anket İzin Onayı

19.01.2017

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

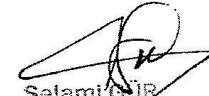
İlgi: (a) 11.01.2017 tarihli ve 45333631/044-e.129466 sayılı yazınız.
(b) Valilik Makamının 19.01.2017 tarihli ve 85705372 /44-e.742431 sayılı onayı.

İlgi (a) yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Bilişim Sistemleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans 152228412 numaralı öğrencisi Nuh ÖZGÜL'ün İlimizdeki Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler üzerinde anket uygulama isteğine ilişkin Valilik Makamının ilgi (b) Onayı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Hacı Ömer KARTAL
İl Millî Eğitim Müdürü

EK : İlgi (b) Onay (1 Adet)


Selami ÇUBUK
MEMUR
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Yeni Sanayi Mah. 2/E 90 Bul. No:47 Ek Valilik 3 Nolu Hizmet Binası 68100-AKSARAY
Elektronik Ağ: <http://aksaray.meb.gov.tr>
e-posta: aksaraymen@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: H.YALÇIN
Tel: 0 (382) 213 68 40/130
Faks: 0 382 213 68 14

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 499C-81b5-3758-a482-795f kodu ile teyit edilebilir.
Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden d0839f82-0136-4437-ad35-3ec08426a7a8 kodu ile erişebilirsiniz.

EK-5 Etik Kurulu Raporu



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı : 2016/ 49

26/12/2016

Konu : Başvurunuz hk.

Sayın : Nuh ÖZGÜL

20.12.2016 tarih ve 2016/48 protokol sayılı "Teknoloji Destekli Öğretmen Mesleki Gelişimine Yönelik Öğretmen Değerlendirme ve Önerileri" başlıklı araştırma ile ilgili başvurunuz Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 23.12.2016 tarihli toplantısında görüşülerek uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. M.Bahaüddin VAROL
Aksaray Üniversitesi
İnsan Araştırmaları Etik Kurul Bşk.

Eki: Kurul karar örneği.