



**DİJİTAL YETERLİLİKLER VE MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK
TUTUMLAR: İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRETİM GÖREVLİLERİ
ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA**

Eda Akkaş

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Eda
Soyadı : Akkaş
Bölümü : Eğitim Teknolojisi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Dijital Yeterlilikler ve Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlar:
İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlileri Üzerine Bir Çalışma
İngilizce Adı : Digital Competences and Attitudes towards Professional
Development: A Study on English Preparatory Instructors

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Eda AKKAŞ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eda Akkaş tarafından hazırlanan “Dijital Yeterlilikler Ve Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlar: İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlileri Üzerine Bir Çalışma” isimli tez çalışması jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Gülçin Kezban SARAÇOĞLU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Özden DEMİRKAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Zeynep ŞEN

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 10/02/2025

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans/ Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca bana destek olan ve katkı sağlayan herkese en içten teşekkürlerimi sunarım. Öncelikle, danışmanım Doç. Dr. Gülçin Kezban Saraçoğlu'na, değerli bilgi ve yönlendirmeleriyle tezime sağladığı katkılar için minnettarım. Onun anlayışı, yardımseverliği ve rehberliği olmadan bu çalışmayı tamamlamak mümkün olmazdı. Değerli katkı ve değerlendirmeleri için sayın jüri üyelerim Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Şen'e ve Prof. Dr. Özden Demirkan'a teşekkür ederim.

Araştırmanın başından sonuna her anlamda bana büyük destek olan canım arkadaşım Leman Demirbaş'a yardımları, bilgeliği ve güzel yüreği için çok teşekkür ederim. Bu süreçte desteğini esirgemeyen Sevim, Pelin, Kardelen ve Ayşenur başta olmak üzere tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim. Bana sağladıkları bilgi ve motivasyon sayesinde bu süreci daha verimli geçirdim.

Aile üyelerim, başta eşim olmak üzere, bu süreçte gösterdikleri sabır ve moral desteğiyle en büyük güç kaynaklarımdan biri oldular. Her birine sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak, araştırmama katkı sağlayan ve çalışmalarımı destekleyen, başta çalışma arkadaşları olmak üzere, tüm kişi ve kurumlara teşekkür ederim.

**DİJİTAL YETERLİLİKLER VE MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK
TUTUMLAR: İNGİLİZCE HAZIRLIK ÖĞRETİM GÖREVLİLERİ
ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA
(Yüksek Lisans Tezi)**

Eda Akkaş

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart 2025**

ÖZ

Bu araştırma, İngilizce hazırlık öğretim elemanlarının dijital öğretmen yeterliliklerini, mesleki gelişime yönelik tutumlarını ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezun oldukları okula, öğrenim durumlarına ve görev yaptıkları kurum türüne göre değişip değişmediği de incelenmiştir. Araştırmaya Ankara ilinde bulunan çeşitli devlet, özel ve vakıf üniversitelerinin, İngilizce Hazırlık birimlerinde görev yapan 162 öğretim görevlisi katılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılarak, "Dijital Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği" ve "Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği" araçları ile veri toplanmıştır. Verilerin analizinde, standart sapma ve ortalama, tek yönlü ANOVA ve t testi, ilişkisel veriler için ise korelasyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Bulgulara göre genel olarak dijital yeterlilik seviyesi ortalamanın üzerindedir. Öğretim elemanlarının dijital öğretmen yeterlilikleri cinsiyet, kıdem ve çalışılan kurum türüne göre farklılık göstermiş, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Mesleki gelişime yönelik tutumlar genel olarak olumlu yöndedir. Mesleki gelişime yönelik tutumlar görev yapılan kurum tipi, cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermemiştir. Katılımcıların mesleki gelişime yönelik tutumları ile dijital öğretmen yeterlilik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta seviyede ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçları, İngilizce hazırlık öğretim elemanlarının dijital öğretmen yeterlilikleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi anlamaya katkı sağlamakla birlikte, eğitim kurumlarının dijital eğitim araçlarının etkin kullanımı ve mesleki gelişim programlarının tasarlanmasında rehberlik edebilecek bulgular sunmaktadır.

Araştırmacılar için, farklı bölgelerde ve daha geniş katılımcı gruplarıyla benzer çalışmaların yapılması, ayrıca nitel yöntemlerle bu ilişkilerin derinlemesine incelenmesi önerilmektedir.



Anahtar Kelimeler : Dijital Yeterlilik, Mesleki Gelişim, Eğitim Teknolojisi
Sayfa Adedi : xiii + 118
Danışman : Doç. Dr. Gülçin Kezban Saraçoğlu

**DIGITAL COMPETENCES AND ATTITUDES TOWARDS
PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A STUDY ON ENGLISH
PREPARATORY INSTRUCTORS
(M.S. Thesis)**

**Eda Akkaş
GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
March 2025**

ABSTRACT

This study was conducted to investigate EFL instructors' digital teacher competencies, their attitudes towards professional development and the relationship between them. In the study, it was also tried to reveal whether the instructors' digital competencies and attitudes towards professional development vary according to their gender, seniority, school of graduation, educational background and the type of institution they work in. A total of 162 instructors working in English Preparatory units of various public, private and foundation universities in Ankara participated in the study. In the study, a quantitative research method was used and data were collected with the “Digital Teacher Competencies Scale” and “Attitude Towards Professional Development Scale” tools. In the analysis of the descriptive data, average and standard deviation techniques; for comparative data, t-test and ANOVA; and for relational data, correlation analysis were used. According to the results of the study, the level of digital competence is above average. The digital teacher competences of the lecturers differed according to gender, seniority and type of institution, but did not show a significant difference according to the education level variable. Attitudes towards professional development are generally positive. Attitudes towards professional development did not differ according to the type of institution, gender, seniority and education level variables. A statistically significant, moderate and positive relationship was found between participants' attitudes towards professional development and digital teacher competence levels. The results of this study contribute to the understanding of the relationship between EFL instructors' digital teacher competencies and their attitudes towards professional development and provide findings that can guide educational institutions in the effective use of digital educational tools and the design

of professional development programmes. It is recommended for researchers to conduct similar studies in different regions and with larger participant groups, and to examine these relationships in depth with qualitative methods.



Key Words : Digital Competency, Professional Development, Educational Technology
Page Number : xiii + 118
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Gülçin Kezban Saraçoğlu

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Amaç.....	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Varsayımlar	7
Sınırlılıklar.....	8
BÖLÜM 2.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Dijital Yeterlilik.....	9
Dijital Yeterliliğin Önemi	11
Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesi (DigCompEdu).....	12
Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE) Standartları	13
Eğitimciler için ISTE Standartları.....	14
Öğrenciler için ISTE Standartları	15
Eğitim Liderleri için ISTE Standartları.....	15
Dijital Pedagoji ve Pedagojik Dijital Yeterlilik	16

Dijital Çağda Öğretmen Olmak.....	17
Uzaktan Eğitim (Distance Education)	18
Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning).....	20
İşbirliğine Dayalı Öğrenme.....	22
Ters-yüz Sınıf Modeli (Flipped Classroom)	22
Oyunlaştırma (Gamification)	23
Eğitimcilerin Karşılaştığı Zorluklar	24
Eğitim Ortamında Dijital Güvenlik.....	25
Mesleki Gelişim	27
Mesleki Gelişim Modelleri.....	28
Mesleki Gelişim Uygulamaları.....	31
Yüz Yüze Mesleki Gelişim Uygulamaları.....	31
Çevrimiçi Mesleki Gelişim Uygulamaları	32
Etkili Mesleki Gelişimin Özellikleri	34
Mesleki Gelişimin Önemi.....	35
Sürekli Mesleki Gelişim Kavramı.....	36
İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişim.....	39
BÖLÜM 3.....	41
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	41
Dijital Yeterlilik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	41
Dijital Yeterlilik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
Mesleki Gelişim ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	47
Mesleki Gelişim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	51
BÖLÜM 4.....	55
YÖNTEM.....	55
Araştırmanın Modeli.....	55
Evren ve Örneklem	56
Veri Toplama Araçları.....	58
Verilerin Toplanması.....	61
Verilerin Analizi	62
BÖLÜM 5.....	64
BULGULAR VE YORUM.....	64
İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Dijital Yeterlilik Düzeyi.....	64

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Dijital Yeterlilik Düzeyinin Demografik Değişkenlere Göre Farkı.....	65
İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları	70
İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre Farkı	71
İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Dijital Öğretmen Yeterlilik Düzeyleri İle Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki.....	75
BÖLÜM 6.....	75
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	76
Sonuç ve Tartışma.....	76
İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Dijital Yeterlilik Düzeyi	76
İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Dijital Yeterlilik Düzeyinin Demografik Değişkenlere Göre Farkı.....	79
İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları.....	83
İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre Farkı.....	85
İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Dijital Öğretmen Yeterlilik Düzeyleri ile Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki.....	87
Öneriler	89
Araştırmacılara Öneriler	89
Uygulayıcılara Öneriler	90
KAYNAKLAR	91
EKLER.....	112
Ek 1. Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeği.....	113
Ek 2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği.....	115
Ek 3. Araştırmanın Uygulanmasına İlişkin Etik Kurul İzin Onayı	117
Ek 4. Ölçek İzin İsteği.....	118

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Mesleki Gelişim Modelleri Arasındaki İlişkiler ve Bağlantılar.....	29
Tablo 2. Katılımcıların Demografik Dağılımı	57
Tablo 3. DÖYÖ Puanlama Tablosu	59
Tablo 4. MGYTÖ Puanlama Tablosu	61
Tablo 5. İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Dijital Yeterlilik Düzeyi.....	64
Tablo 6. İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Cinsiyete Göre Dijital Yeterlilik Düzeyi ...	65
Tablo 7. İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Mesleki Tecrübeye Göre Dijital Yeterlilik Düzeyi	67
Tablo 8. İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Öğrenim Durumuna Göre Dijital Yeterlilik Düzeyi	68
Tablo 9. İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Çalıştıkları Üniversite Türüne Göre Dijital Yeterlilik Düzeyi.....	69
Tablo 10. İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları	70
Tablo 11. İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Cinsiyete Göre Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları.....	71
Tablo 12. İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Mesleki Tecrübeye Göre Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları	72
Tablo 13. İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Öğrenim Durumuna Göre Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları	73
Tablo 14. İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Çalıştıkları Üniversite Türüne Göre Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları	74
Tablo 15. Dijital Öğretmen Yeterlilikleri ile Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlar Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi	75

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
CBAM	Endişelere Dayalı Benimseme Modeli
DigCompEdu	Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesi
DÖYÖ	Dijital Öğretmen Yeterliliği Ölçeği
ISTE	Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu
MGYTÖ	Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği
PDY	Pedagojik Dijital Yeterlilik
TPACK	Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar başlıkları yer almaktadır.

Problem Durumu

Öğretmenlik, eğitimle ilgili sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik yönleri barındıran, alanına özgü uzmanlık bilgisi ve becerilere dayanan, akademik ve meslekî donanım gerektiren profesyonel bir meslek dalıdır (Alkan, 1998). Öğretmenler, zaman içinde yeni öğretim uygulamalarına ve araçlarına uyum sağlaması ve onları benimsemesi gereken yaşam boyu öğrenen kişilerdir (OECD, 2019). Bir öğretmenin meslekteki başarısını kişisel özellikleri, mesleki nitelikleri, alan bilgisi ile gelişim ve değişime ayak uydurabilmesi bir bütün olarak belirler. Bunun yanında öğrencileri 21. yüzyılın işgücü gerekliliklerine daha iyi hazırlamak için öğretmenlerin sürekli profesyonel olarak öğrenen "üst düzey bilgi işçileri" olmaları gerekir (Schleicher, 2012). Özellikle lisans/üniversite düzeyinde ders veren eğitimcilerin yenilikçi bir anlayış benimsemeleri ve güncel kalmaları büyük önem arz etmektedir. Dünya çapında kaliteli eğitim kavramı, temelde üç faktöre bağlı olarak değişim göstermiştir. Birincisi, yüksek öğretim kurumlarının uluslararasılaşması, ikincisi eğitim alanlarının gelişen ve artan kapsamı ve mezun profillerine uyum sağlaması ve sonuncusu da yerleşik metodolojileri ve eğitim içeriğini hızla geçersiz kılan teknolojik gelişmelerdir (Hénard & Roseveare, 2012). Bu yüzden mesleki gelişim akademisyenler için oldukça önemli bir konudur.

Darling-Hammond, Hyler & Gardner'a (2017) göre, etkili mesleki gelişim, bir öğretmenin bilgi ve uygulamalarında değişikliklerle sonuçlanan yapılandırılmış profesyonel öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Mesleki gelişim, profesyonel yaşamın ve mesleki faaliyetlerin farklı yönlerinde giderek daha fazla ilgi çekmektedir ve bu konu yükseköğretimin kalitesini artırmak ve geliştirmek için çok önemlidir (Crawford, 2008). Yükseköğretimde mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyulmasının birçok sebebi bulunmaktadır. Bunlar, öğretim kalitesini yükseltmek, sürekli gelişim kültürünü teşvik etmek, akademik kariyer gelişimini desteklemek, farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılamak ve kurumsal hedefleri desteklemek için kritik öneme sahiptir. Akademisyenler, öğretmenlik mesleğine kendi alanlarına yönelik oldukça bilgili olarak başlamalarına rağmen, aslında çoğu öğretmenlik uygulaması adına çok az hazırlık eğitimi almaktadır (Robinson & Hope, 2013). Salanova Soria, Martínez Martínez, Bresó Esteve, Llorens Gumbau ve Grau Gumbau (2005), öğrencilerden oluşan bir odak gruptan elde edilen bilgiler ışığında, yükseköğretimde akademik performansın yararlarını ve dezavantajlarını analiz ettikten sonra, mesleki gelişim eksikliğinin akademik performansı engelleyen bir faktör olarak kabul edildiği sonucuna varmışlardır. Bu yüzden yükseköğretimde ders veren eğitimciler ve araştırmacılar arasındaki mesleki gelişim, mesleki uygulamalarının giderek daha ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir (Kennedy, 2014). Yükseköğretimde mesleki gelişimin, eğitimin kalitesi ve etkililiği, öz-yeterlik, eğitimcinin öğretimi ile ilgili inançları, öğrenme çıktıları ve genel iş tatmini üzerinde olumlu bir etkisi vardır (De Rijdt, Dochy, Bamelis & van der Vleuten, 2016; Stewart, 2014).

Diğer yandan İngilizce, günümüzün dünyasında her alanda baskın dil haline gelmiştir. Her alanda, İngilizce konuşanlara yaygın bir ihtiyaç vardır. Bu durum özellikle üniversite düzeyinde eğitim veren İngilizce öğretmenlerine büyük sorumluluk yüklemektedir. İngilizce Hazırlık eğitimcilerinin sınıflardaki rolü çok değiştiğinden, kendi alanlarında öğretim süreçlerini etkileyebilecek yeni yöntem ve teknikleri takip etmeleri gerekmektedir. Arıkan'a (2004) göre, Türkiye'deki İngilizce Hazırlık öğretim elemanları, öğretmen yetiştirme ve geliştirme eğitimlerine katılmak, üniversitelerden dereceler elde etmek veya British Council gibi kurumlardaki sertifika programlarını takip etmek gibi birçok resmi ve gayri resmi etkinlikle kendilerini profesyonel olarak geliştirmektedir. Eğitimcilerin mesleki gelişime yönelik tutumları değişkenlik göstermekle birlikte, mesleki eğitim faaliyetlerinin odak noktaları ve konuları da çeşitlilik göstermektedir.

Özellikle son yıllarda, mesleki gelişim etkinliklerinin en çok odaklandığı konulardan biri uzaktan eğitimidir. Herkesin bildiği üzere 2020 yılında Dünya Sağlık Örgütü, COVID-19

salgının bir pandemi ilan etmiştir. COVID-19'un yayılmasını önlemek için çok sayıda önlem alınmıştır. Alınan önlemlerden biri tüm seviyedeki okulların zorunlu olarak kapatılması olmuştur. Bu karar ile birlikte öğretmenler okul ortamında yüz yüze eğitimden, uzaktan eğitime geçmek zorunda kalmıştır. COVID-19 salgınından önce de uzaktan eğitim öğrenciler için bir seçenek olsa da, günümüze oranla kullanım yaygınlığı oldukça düşük seviyede idi. Özellikle pandemi döneminde uzaktan eğitime bu hızlı geçişi kolaylaştırmak için başta üniversiteler olmak üzere tüm seviyedeki eğitim kurumları mesleki gelişim programlarından yararlanmıştır. Pandemi döneminde yaşanan bu koşullar, öğrencilerin ve öğretmenlerin dijital yeterliliklerini, teknoloji kullanım becerilerini ve bu alandaki ihtiyaçlarını ön plana çıkarmıştır (Aksoy, Bozkurt & Kurşun (2021).

Dijital yeterlilik genel olarak ortalama bir vatandaşın dijitalleştirilmiş bilgi toplumunda öğrenebilmesi ve yön bulabilmesi için ihtiyaç duyduğu becerileri ve okuryazarlığı ifade eder (Ilomäki, Paavola, Lakkala & Kantosalo, 2016). Ferrari (2012) dijital yeterliliği şu şekilde tanımlamıştır:

‘Görevleri yerine getirmek, problemleri çözmek, iletişim kurmak, bilgileri yönetmek, işbirliği yapmak, içerik oluşturup paylaşmak, ve boş zaman, katılım, öğrenme ve sosyalleşme için etkili, verimli, uygun, eleştirel, yaratıcı, özerk, esnek, etik, ve yansıtıcı bir şekilde bilgi edinmek için BİT (bilgi ve iletişim teknolojileri) ve dijital medyayı kullanırken gerekli olan bilgi, beceri, tutum, yetenek, strateji ve farkındalıktır.’

Eğitimcilerin dijital yeterliliğine ilişkin ortak bir anlayış sağlamak amacıyla, Avrupa Komisyonu Ortak Araştırma Merkezi tarafından eğitimciler için bir dijital yeterlik çerçevesi (The Digital Competence framework for Educator) geliştirilmiştir. Bu çerçeve eğitimcilerin dijital yeterliliklerini sistematik olarak gösteren kavramsal bir araçtır. Eğitimcilerin öğretim uygulamalarını, öğrenme süreçleri ile eğitim çıktılarını geliştirmek ve yenilemek için dijital teknolojilerden yararlanmalarının çeşitli yollarına odaklanmaktadır. Bu çerçeve, alanda geliştirilen birçok ölçeğe temel oluşturmuştur ve öğretmenlerin mesleki dijital yeterliliğinin birçok önemli yönünü kapsamaktadır (Bocconi & Panesi, 2018). Buna göre dijital öğretmen yeterliliği altı başlıkta özetlenebilir:

- Öğretme ve öğrenme: Dijital cihazları ve kaynakları planlamak ve öğretime uygulamak; etkililiği artırmak, dijital öğretim uygulamalarını uygun şekilde yönetmek ve düzenlemek.

- Dijital kaynaklar: Öğrenme bağlamına ve bireysel öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmış kaynakları bulmak, oluşturmak ve paylaşmak.
- Öğrencileri desteklemek: Öğrencilerin aktif katılımını artırarak sınıf içi çeşitlendirmeyi ve kişiselleştirilmiş eğitimi desteklemek.
- Değerlendirme: Değerlendirme ve geri dönütü geliştirmek için dijital araçların potansiyelini yenilikçi bir şekilde kullanmak.
- Öğrencilerin dijital yeterliliğini kolaylaştırmak: Öğrencileri dijital çağda yaşama uygun hale getirmek.
- Profesyonel katılım: Kurum içinde ve dışında iletişim ve işbirliği stratejilerinin geliştirilmesi.

Dijital yeterlilik kavramı, teknolojik sistemlerdeki değişiklikleri sürekli olarak gözden geçirme ihtiyacını ve “teknolojilerin gelişen doğasını hesaba katma” ilkesi ile hareket etmeyi ifade etmektedir (Janssen, Stoyanov, Ferrari, Punie, Pannekeet & Sloep, 2013). Bu, öğretmenlerin sürekli olarak mevcut yetenekleri ve ihtiyaçları üzerine düşüncelerini ve gerektiğinde hızla değişen eğitim ortamlarına ve ortaya çıkan teknolojik yeniliklerin sağladığı fırsatlara yanıt vererek mesleki gelişime açık olmayı gerektirir.

Üniversitelerdeki İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi, hızlı küreselleşme ve İngilizce dil becerisine olan talebin arttığı bir çağda, kaliteli eğitimi garanti etmede ve öğrencileri küreselleşmiş bir dünyada başarıya hazırlamada hayati bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Sawalmeh & Dey, 2023).

Bunun yanında eğitimde dijital teknolojinin benimsenmesinin getirdiği köklü değişiklikler nedeniyle, öğrencilerin ilgisini çekmek ve öğrenme çıktılarını iyileştirmek için öğretmenlerin dijital olarak yetkin olması artık her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. Dil becerileri teknolojiden giderek daha fazla etkilendiğinden, dijital öğretmen yeterliliği ile öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki bağlantıyı araştırmak, İngilizce öğretimi bağlamında hayati önem taşımaktadır (Sillat, Tammets & Laanpere, 2021; Wang & Chu, 2023).

Dijital teknolojilerin öğretim uygulamalarını nasıl etkilediğini araştırılmış bir konu olsa da İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimine yönelik tutumları ile dijital öğretmen yeterliliği arasındaki ilişkiyi özellikle az sayıda çalışma incelemiştir (Chilla, Doetjes, Vogt, Tsagari & Ibrahim, 2024; Huang, Teo & Zhou, 2017). Bu durum, dijital yeterliklerin öğretmenlerin bakış

açılarını ve mesleki gelişim programlarına katılımı nasıl etkilediğini anlamamızı engellemektedir.

Bu çalışma, İngilizce hazırlık öğretim görevlilerinin dijital öğretmen yeterliliği ve mesleki gelişime yönelik tutumları konusunu çeşitli değişkenlere göre incelemeyi ve bu iki kavram arasındaki ilişkiyi inceleyerek literatüre konu ile ilgili katkı sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma, öğretim görevlilerinin dijital yeterliliklerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarını ne ölçüde etkilediğini inceleyerek, öğretmenlerin sürekli öğrenmeye katılma ve öğretim uygulamalarını öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlama konusundaki istekliliğini şekillendiren değişkenlere ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, yalnızca dijital öğretmen yeterliliği konusundaki bilgi birikimine katkıda bulunmakla kalmayacak, aynı zamanda dijital çağda İngilizce öğretmenlerinin gereksinimlerine ve tutumlarına yanıt veren mesleki gelişim girişimleri oluşturmak için de rehberlik sunması hedeflenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, etkili bir teknoloji entegrasyonunu teşvik eden ve İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimini destekleyen kanıta dayalı politikalar ve stratejiler geliştirilip, böylece İngilizce eğitiminin kalitesini yükseltmek adına bir adım daha atılması beklenmektedir.

Amaç

Bu araştırmada üniversitelerin İngilizce hazırlık birimlerinde görev yapan öğretim görevlilerinin dijital öğretmen yeterliliklerini, mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumlarını ve dijital öğretmen yeterlilikleri ile mesleki gelişim tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki bazı sorulara yanıt aranmıştır.

1. İngilizce hazırlık öğretim görevlilerinin dijital yeterlilik düzeyi nedir?
2. İngilizce hazırlık öğretim görevlilerinin dijital yeterlik düzeyi;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Mesleki tecrübeye,
 - c. Öğrenim durumlarına,
 - d. Çalıştıkları üniversitenin vakıf ya da devlet üniversitesi oluşuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. İngilizce hazırlık öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ne düzeydedir?
4. İngilizce hazırlık öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Mesleki tecrübeye,
 - c. Öğrenim durumlarına
 - d. Çalıştıkları üniversitenin vakıf ya da devlet üniversitesi oluşuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. İngilizce hazırlık öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ile dijital öğretmen yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Son zamanlarda, dijital yeterlilik eğitim bağlamında bir hayli önem kazanmıştır (Gómez-Pablos, Matarranz, Casado-Aranda & Otto, 2022). Bunun nedeni yalnızca teknoloji kullanımının günlük bir olay haline gelmesi değil, aynı zamanda birçok vatandaşın mesleki gelişiminin büyük ölçüde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini verimli ve uygun kullanımına bağlı olmasıdır. (Gómez-Pablos vd., 2022) Bu nedenle, dijital teknolojilerin eğitim sürecine entegre edilmesinde öğretmenlerin dijital yeterlikleri giderek daha önemli hale gelmiştir. (Gümüş & Kukul, 2023)

Bu çalışmanın sonuçları, başta İngilizce öğretimi olmak üzere eğitim alanındaki birçok paydaş için oldukça önemlidir. Aşağıdaki kavram ve programlar, dijital öğretmen yeterliği ile mesleki gelişim tutumlarının nasıl ilişkili olduğunun araştırılması ve bilinmesinden büyük faydalar sağlayabilir:

Bilgilendirici Öğretmen Yetiştirme Programları: İngilizce hazırlık öğretim görevlilerinin mesleki gelişim konusundaki tutumlarını araştıran bu çalışma, yeni nesil eğitimcileri yetiştirmekle görevli programlara ve kuruluşlara aydınlatıcı bilgiler sunabilir. Araştırma bulguları, devam eden mesleki gelişime ve dijital yeteneklerin geliştirilmesine yönelik olumlu tutumları teşvik eden eğitim programları ve eğitim materyalleri oluşturmak için kullanılabilir.

Mesleki Gelişim Programlarını Geliştirme: Mesleki gelişim programları, öğretmenlere teknolojik olarak gelişmiş bir eğitim ortamının taleplerini yerine getirmek için ihtiyaç

duydukları bilgi ve becerileri vermek için gereklidir. Bu çalışma, İngilizce hazırlık öğretim görevlilerinin mesleki gelişim programlarının odaklanması gereken dijital yeterliliklere ışık tutabilir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve yaklaşımlarına uygun olarak tasarlanan eğitim programları, onların daha etkili bir şekilde mesleki gelişim göstermelerine yardımcı olabilir. Yani, genel eğitimlerden ziyade, öğretmenlere özel hazırlanmış, hedefe odaklı ve faydalı eğitimler, daha verimli sonuçlar sağlar.

Politika Geliştirmenin Kolaylaştırılması: Araştırma, öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ve mesleki gelişimini destekleyen kanıta dayalı politikalar üretmek için kullanılır, bu da okul yöneticileri için oldukça yararlı olabilir. Bu çalışmanın sonuçları, dijital öğretmen yeterliliğini destekleyen ve gelişim yanlısı tutumları teşvik eden kural ve düzenlemelerin oluşturulmasını yönlendirmek için kullanılabilir. İngilizce öğretmenleri için olumlu bir çalışma ortamı geliştirerek, bu kurallar onların dijital çağa uyum sağlamalarına ve öğrencilerinin değişen taleplerini karşılamalarına yardımcı olabilir.

Araştırma Ortamını Geliştirmek: Son olarak, bu çalışma dijital öğretmen yeterliliği ve profesyonel büyümeye yönelik tutumlar hakkındaki bilgi birikimine katkıda bulunabilir. Mevcut çalışmalardaki boşluğu doldurarak, özellikle İngilizce öğretimi bağlamında bu iki yön arasındaki bağlantıya dair farklı bir bakış açısı sunabilir. Çalışmanın yaklaşımı, bilgileri ve sonuçları, gelecekteki araştırmalar için bir başlangıç noktası olarak kullanılabilir, ek araştırmaları teşvik edebilir ve eğitim teknolojisi ve öğretmen gelişimi alanında yeni görüşler üretebilir.

Sonuç olarak öğretmen eğitimi programları, mesleki gelişim girişimleri, öğrenme çıktıları, politika oluşturma ve alandaki araştırmaların ilerlemesi için dijital öğretmen yeterliliği ile mesleki gelişime yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi son derece önemlidir. Bu çalışmanın bulguları, dijital çağda İngilizce dil eğitimini geliştirmek için çeşitli paydaşlara öneriler sunmaktadır.

Varsayımlar

Araştırmanın örnekleminin evreni yeterli derecede temsil ettiği, araştırmaya katılan öğretim görevlilerinin veri toplama araçlarındaki sorulara samimi ve doğru bir şekilde cevap verdiği ve veri toplama araçlarının güvenilirlik ve geçerliliğinin çalışmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, araştırma kapsamında dijital yeterlilikleri ölçmede kullanılan Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeği (DÖYÖ) ve mesleki gelişime yönelik tutumları ölçmede kullanılan Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) araçlarının kapsamı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Dijital Yeterlilik: Ulusal Dijital Ekonomi ve Toplum Komisyonu Ofisi (2018) dijital yeterliliği teknolojiyi etkin, güvenli, yaratıcı, bağımsız ve etik bir şekilde kullanmak için bilgi, beceri ve tutumu bütünleştirme yeteneği olarak tanımlamıştır.

Dijital Öğretmen Yeterliliği: Bu çalışma bağlamında "dijital öğretmen yeterliliği", İngilizce öğretmenlerinin dijital teknolojiyi öğretim uygulamalarında başarılı bir şekilde kullanma bilgi, beceri ve kapasiteleri olarak tanımlanmaktadır. Dijital kaynakları, araçları ve platformları yetkin bir şekilde kullanma becerilerinin yanı sıra öğretme ve öğrenme deneyimlerini geliştirmek için teknolojiden yararlanan pedagojik uygulamaları uygulama kapasitelerini içerir.

Mesleki Gelişim: Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını geliştirmek ve öğrenci öğrenimini iyileştirmek için bireysel veya toplu olarak yaptıkları çok çeşitli faaliyetlerdir (Alberta Teachers' Association, 2004). Bu çalışma bağlamında, mesleki gelişim, İngilizce öğretmenlerinin uzmanlıklarını, yeterliliklerini ve bilgilerini geliştirmeye çalışan faaliyetler ve programlara atıfta bulunmaktadır. Akran işbirliği, çalıştaylar, eğitim oturumları, konferanslar, seminerler ve çevrimiçi kurslar gibi devam eden mesleki gelişimi destekleyen hem resmi hem de resmi olmayan öğrenme fırsatlarını kapsar.

Mesleki Gelişime Karşı Tutum: İngilizce öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini ve mesleki gelişimlerini artırmayı amaçlayan etkinliklere katılımlarıyla ilgili olarak, İngilizce öğretmenlerinin algıları, inançları ve eğilimleri, mesleki gelişime yönelik tutumları olarak anılır. Atölye çalışmaları, sınıflar, konferanslar, çevrimiçi modüller ve işbirlikli öğrenme toplulukları gibi farklı mesleki gelişim etkinliklerine katılmaya açık, istekli ve motive olup olmadıkları tutumlarını belirler.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın temel kuramsal çerçevesi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Dijital Yeterlilik

Dijital yeterlilik, çağdaş dünyada kişisel, profesyonel ve sosyal yaşamın çeşitli yönlerini etkileyen kritik beceriler dizisi olarak ortaya çıkmıştır. Geniş anlamda tanımlandığında dijital yeterlilik, dijital teknolojileri etkin ve sorumlu bir şekilde kullanmak için gereken bilgi, beceri ve tutumları kapsamaktadır. Bu kavramın dijital çağda, özellikle de teknolojinin öğretme ve öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynadığı eğitim ortamlarında başarı için gerekli olduğu giderek daha fazla kabul görmektedir. Dijital yeterlilik, belirli hedeflere ulaşmak için dijital teknolojilerin güvenli, eleştirel ve yaratıcı bir şekilde kullanılmasını sağlayan bir beceri olarak tanımlanabilir. Dijital yeterlilik, bir eğitimcinin dijital teknolojiyi ve dijital ortamları nasıl kullanabildiğini ifade eder. Dijital teknoloji, bilgisayarlar, cep telefonları ve sosyal medya uygulamaları gibi dijital cihaz ve yazılımları ifade etmektedir (From, 2017). Avrupa Komisyonu'na göre dijital yeterlilik, dijital teknolojileri kullanarak bilgiye erişme, bilgiyi yönetme, değerlendirme ve oluşturma becerileri de dahil olmak üzere bireylerin dijital ortamda etkin bir şekilde gezinmelerini sağlayan bir dizi beceriyi içermektedir (Barboutidis & Stiakakis, 2023 ; Zhang, Llorente & Sánchez-Gómez, 2021).

Dijital yeterlilik birkaç temel bileşene ayrılır ve her biri bireyin dijital teknolojilerle etkin bir şekilde etkileşim kurma becerisine katkıda bulunur (Redecker, 2017) :

1. Bilgi ve Veri Okuryazarlığı: Bu bileşen, dijital bilgiyi tanımlama, bulma, alma, depolama, düzenleme ve analiz etme becerisini içerir. Ayrıca bilgi kaynaklarının güvenilirliğini ve uygunluğunu değerlendirmeyi de kapsar (Caballé, Cervera & Mon, 2020).
2. İletişim ve İşbirliği: Dijital yeterlilik, bilgi paylaşma, başkalarıyla işbirliği yapma ve çevrimiçi tartışmalara katılma becerisi de dahil olmak üzere dijital araçları (örneğin Google Docs, Slack gibi çevrimiçi işbirliği araçları) kullanarak etkili bir şekilde iletişim kurmak için gereken becerileri kapsar (Hebecci, 2023 ; Masoumi, 2024). Bu aynı zamanda dijital etik kurallarını ve çevrimiçi etkileşim normlarını anlamayı da içerir.
3. Dijital İçerik Oluşturma: Bu özellik, metin, görüntü, ses ve video dahil olmak üzere dijital içerik oluşturma ve düzenleme becerisini ifade eder. İçerik oluşturma araçlarının (örneğin Canva, Camtasia, Padlet, Audacity vb.) etkili kullanımının yanı sıra, tasarım ilkelerini, telif hakkı ve fikri mülkiyet gibi içerik oluşturma ile ilgili etik hususları anlamayı içerir (Khan & Bhatti, 2017).
4. Güvenlik: Dijital yeterlilik, kişisel verilerin korunması, gizlilik ayarlarının anlaşılması, kimlik avı ve siber zorbalık gibi potansiyel çevrimiçi tehditlerin tanınması gibi çevrimiçi güvenlik uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmayı içerir. Bu bileşen, dijital teknolojilerin sorumlu ve etik kullanımının önemini vurgulamaktadır (Cabezas-González, Martín & Muñoz-Repiso, 2023).
5. Problem Çözme: Bu bileşen, teknik sorunları (örneğin yazıcı bağlantı sorununu çözmek, bir uygulamayı güncellemek) gidermek ve çeşitli bağlamlarda belirli zorlukları ele almak için dijital araçları uygulamak ve sorunları çözmek için dijital teknolojileri kullanma becerisini içerir (Cabaron, 2023; Cabezas-González vd., 2022).
6. Eleştirel Düşünme: Dijital yeterlilik, kaynakların güvenilirliğini değerlendirme ve dijital içeriğin sonuçlarını anlamayı ve bireylerin çevrimiçi ortamda karşılaştıkları bilgiler hakkında eleştirel düşüncelerini gerektirir (Ryhtä vd., 2020). Dijital çağda bireylerin doğru kararlar alabilmesi, bilgiyi etkin bir şekilde yönetebilmesi, yanlış bilgilere karşı farkındalık oluşturmaları için hayati bir yetenektir. Sorgulayıcı olarak, kaynakları çeşitlendirerek ve daha bilinçli bir dijital vatandaş olunarak bu beceri geliştirilebilir.

Dijital Yeterliliğin Önemi

Dijital yeterliliğin önemini, özellikle eğitim ve iş gücü bağlamında göz ardı etmek neredeyse imkansızdır. Dijital teknolojiler gelişmeye devam ettikçe, güçlü dijital becerilere sahip bireylere olan talep de artmaktadır. Dijital yeterliliğin gerekli olduğuna dair temel nedenler aşağıdaki gibidir:

- **İstihdam Edilebilirliğin Artırılması:** Günümüz iş piyasasında, işverenler giderek daha fazla güçlü dijital becerilere sahip adaylar aramaktadır. Dijital yeterlilik, özellikle bilgi teknolojileri, pazarlama ve eğitim gibi alanlarda genellikle bir ön koşuldur (Hebebe, 2023; Munawaroh, Ali & Hernawan, 2022).

- **Yaşam Boyu Öğrenmenin Teşvik Edilmesi:** Dijital yeterlilik, yaşam boyu öğrenme kültürünü teşvik ederek bireylerin yeni teknolojilere uyum sağlamasına ve kariyerleri boyunca becerilerini sürekli güncellemesine olanak tanır (Audrin & Audrin, 2023; Sillat vd., 2021). Bu uyarlanabilirlik, hızla değişen dijital ortamda çok önemlidir.

- **Vatandaşları Güçlendirmek:** Dijital yeterlilik, bireyleri topluma tam olarak katılmaları için güçlendirerek bilgiye erişmelerini, sivil faaliyetlerde bulunmalarını ve bilinçli kararlar almalarını sağlar (Forutanian, 2021). Ayrıca dijital vatandaşlığın ve sorumlu çevrimiçi davranışın teşvik edilmesinde de hayati bir rol oynamaktadır. Bu yeterlilik, bireylerin bilgiye erişim, değerlendirme ve etkin kullanım becerilerini geliştirerek sivil katılımı güçlendirir ve yanlış bilgiyle mücadelede etkili bir rol oynar. Bu yeterlilikler sayesinde bireyler güvenilir kaynakları ayırt edebilir, sahte bilgileri fark edip doğruluk kontrolü yapabilir ve çevrimiçi platformlarda bilinçli bir şekilde tartışmalara katılabilir. Aynı zamanda, dijital araçlar aracılığıyla toplumsal meselelerde farkındalık yaratabilir ve aktif bir şekilde çözüm süreçlerine katkıda bulunabilirler.

- **İnovasyonu Kolaylaştırma:** Dijital açıdan yetkin bir işgücü, inovasyonu teşvik etmek ve yeni teknolojilerin ve çözümlerin geliştirilmesine katkıda bulunmak için daha donanımlıdır. Bu, özellikle büyük ölçüde dijital araçlara ve platformlara bağlı çalışan sektörlerde önemlidir (Barboutidis & Stiakakis, 2023; Cabezas-González vd., 2022). Örneğin sağlık sektöründe dijital yeterlilik sayesinde yapay zeka destekli teşhis araçları, tarım sektöründe dijital araçlarla toprak analizi ve eğitimde uzaktan eğitim platformları gibi imkanlar kaliteyi artırmaktadır. Ayrıca kariyer bağlamında yaşam boyu öğrenme ve girişimcilik alanlarında olumlu etkisiyle bireylerin sürekli öğrenmesini, yenilikçi teknolojilere uyum sağlamasını ve sektörel dönüşümlere liderlik etmesini mümkün kılmaktadır.

Dijital yeterlilik, eğitimcilerin teknolojiyi öğretim uygulamalarına etkili bir şekilde entegre etmek için sahip olmaları gereken geniş bir beceri ve bilgi yelpazesini kapsar. Yalnızca dijital araçların kullanımıyla ilgili teknik becerileri değil, aynı zamanda eğitimcilerin bu araçları öğrenme çıktılarını geliştirmek için uyarlamalarını sağlayan pedagojik bilgileri de içerir. Eğitimciler için Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesi (DigCompEdu), eğitimcilerin dijital teknolojileri mesleki faaliyetlerinde etkili bir şekilde kullanmaları için gereken belirli yeterlilikleri özetleyen temel bir referans görevi görmektedir (Caena & Redecker, 2019; Vieira, 2023).

Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesi (DigCompEdu)

Eğitimciler için Dijital Yeterlilik Çerçevesi (DigCompEdu), Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen ve Avrupa'daki eğitimcilerin dijital yeterliliklerini artırmayı amaçlayan kapsamlı bir modeldir. 2017 yılında başlatılan bu model, Avrupa Dijital Yeterlilik Çerçevesi'nde (ADYÇ) yer alan temel kavramlar üzerine inşa edilmiş olup eğitimcilerin dijital teknolojileri öğretim uygulamalarına entegre etme konusundaki özel ihtiyaçlarını ele almaktadır (Stoika, 2023). Bu çerçeve, öğretmenleri dijital çağın zorluklarıyla başa çıkmaya hazırlamak, hem mesleki gelişimlerini hem de öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini teşvik etmek için gereklidir. ADYÇ, her biri eğitimcilerin öğretimlerinde dijital teknolojileri etkin bir şekilde kullanmak için geliştirmeleri gereken temel beceri ve bilgileri temsil eden altı temel yeterlilik alanı olarak düzenlenmiştir (DigCompEdu Framework, t.y.). Bu alanlar şunlardır:

1. **Profesyonel Katılım:** Bu alan, eğitimcilerin mesleki gelişimlerini ve meslektaşlarıyla işbirliğini geliştirmek için dijital teknolojileri kullanmalarının önemini vurgular. Çevrimiçi topluluklara katılımı, kaynakları paylaşmayı ve dijital platformlar aracılığıyla sürekli öğrenmeye katılmayı teşvik eder (Cejudo, Sanchéz, Gutiérrez & Tena, 2022).
2. **Dijital Kaynaklar:** Eğitimcilerden, öğretimlerini destekleyen dijital kaynakları bulmaları, değerlendirmeleri ve oluşturmaları beklenir. Bu, telif hakkı sorunlarını ve dijital içeriğin etik kullanımını anlamanın yanı sıra eğitim hedefleriyle uyumlu dijital araçları seçmeyi de içerir (Fraile, Vélez & Lacambra., 2018).
3. **Öğretme ve Öğrenme:** Bu alan, dijital teknolojilerin öğretim metodolojilerine entegrasyonuna odaklanmaktadır. Eğitimciler, öğrenci katılımını, işbirliğini ve aktif öğrenmeyi teşvik etmek için dijital araçlardan yararlanan öğrenme etkinlikleri tasarlamalı ve uygulamalıdır (Santos, Chinkes, Carvalho, Solórzano & Marroni, 2023).

4. Değerlendirme: Çerçeve, eğitimcilerin dijital teknolojileri değerlendirme amacıyla kullanmaları gerektiğinin altını çizmektedir. Bu, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler için dijital araçların kullanılmasını, zamanında geri bildirim sağlanmasını ve öğretim uygulamalarını bilgilendirmek için öğrenci performans verilerinin analiz edilmesini içerir (Aiausti, Arruti & Morillo, 2021).

5. Öğrencileri Desteklemek: Eğitimciler, öğrencileri arasında dijital yeterliliği teşvik etmekle görevlidir. Bu, öğrencilere dijital araçları etkili ve sorumlu bir şekilde nasıl kullanacaklarını öğretmeyi, eleştirel düşünmeyi ve kendi kendine öğrenmeyi teşvik etmeyi içerir (Chicué & Muñoz-Repiso, 2023).

6. Dijital Yeterliliğin Kolaylaştırılması: Bu alan, öğrencilerin kendi dijital yetkinliklerini geliştirmelerine yardımcı olmada eğitimcilerin rolünü vurgular. Eğitimciler, farklı öğrencileri barındıran ve dijital teknolojilerle keşif ve yeniliği teşvik eden kapsayıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmalıdır (Miravete & Espinosa, 2022).

ADYÇ, dijital yeterliliklerini geliştirmek ve teknolojiyi öğretim uygulamalarına etkin bir şekilde entegre etmek isteyen eğitimciler için hayati bir araçtır. Temel yeterlilik alanlarına odaklanan çerçeve, yalnızca eğitimcilerin mesleki gelişimini artırmakla kalmaz, aynı zamanda dijital çağda eğitim uygulamalarının iyileştirilmesine de katkıda bulunur. Yapılandırılmış yaklaşımı, eğitimcilerin modern eğitimin zorluklarıyla başa çıkabilecek donanıma sahip olmalarını sağlamakta, sonuçta öğrencilere fayda sağlamakta ve dijital açıdan yetkin bir toplumu teşvik etmektedir.

Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE) Standartları

Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE) Standartları, eğitimcilerin, öğrencilerin ve eğitim liderlerinin teknolojiyi öğretme ve öğrenmeye etkili bir şekilde entegre etmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış bir kılavuzdur. ISTE Standartları 2024, 21. yüzyılda gelişen eğitim ortamını ve dijital okuryazarlığın artan önemini yansıtan bu kılavuzun en güncel versiyonunu temsil etmektedir. Bu standartlar, eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği ve iletişimi teşvik ederek öğrencileri teknoloji odaklı bir dünyaya hazırlamayı amaçlamaktadır. ISTE Standartları 2024, her biri eğitimde teknoloji entegrasyonunun farklı yönlerini ele alan birkaç temel kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler eğitimciler, öğrenciler, eğitim liderleri ve koçlar için standartları içerir (Althubiani, 2024; de-Torres, 2024). Eğitimciler için belirlenen standartlar, öğretim metodolojilerinde dijital araçları etkin bir şekilde kullanmalarını,

öğrencileri dijital okuryazarlık konusunda desteklemelerini ve çevrimiçi topluluklarda profesyonel katılımda bulunmalarını teşvik eder.

Dijital okuryazarlığın artan önemi, eğitimde teknoloji kullanımının yalnızca öğrencilerin öğrenme süreçlerini değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini de şekillendirdiğini göstermektedir. ISTE Standartları, öğretmenlerin dijital araçları öğretim uygulamalarına entegre etmelerini sağlayarak, onların öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, bu standartlar, dijital teknolojilerin eğitimdeki rolünü daha iyi anlamak ve bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanmak için eğitimciler ve öğrenciler arasında güçlü bir işbirliği ortamı yaratılmasını teşvik eder. Kısaca, ISTE Standartları 2024, dijital çağda eğitimdeki zorluklara karşı eğitimcileri hazırlamak ve öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmek için hayati bir rehberdir. Eğitimcilerin mesleki gelişimlerini desteklerken, aynı zamanda öğrencilerin teknoloji ile daha etkileşimli ve yaratıcı bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar.

Eğitimciler için ISTE Standartları

Eğitimciler için ISTE Standartları, eğitimcilerin teknolojiyi öğretim uygulamalarına etkin bir şekilde dahil edebilmeleri için sahip olmaları gereken yetkinliklerin ana hatlarını çizmektedir. Bu standartlar, sürekli mesleki gelişimin önemini ve eğitimcilerin dijital vatandaşlık ve sorumlu teknoloji kullanımını modelleme ihtiyacını vurgulamaktadır. Temel öğeleri şunlardır:

- Öğrenen: Eğitimciler, mesleki eğitim fırsatlarına katılarak ve öğretim yöntemlerini yansıtarak uygulamalarını sürekli olarak geliştirirler.
- Lider: Eğitimciler, teknolojinin etkin kullanımı konusunda meslektaşlarına ilham verir ve onları destekler, kurumlarında inovasyon ve işbirliği kültürünü teşvik eder.
- Vatandaş: Eğitimciler, teknolojinin sorumlu ve etik kullanımını teşvik ederek dijital vatandaşlık modeli oluştururlar.
- İşbirlikçi: Eğitimciler, teknoloji aracılığıyla öğrenme deneyimlerini ve sonuçlarını geliştirmek için meslektaşları, öğrenciler ve toplumla işbirliği yapar.
- Tasarımcı: Eğitimciler, öğrencilerin ilgisini çeken ve eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini teşvik eden teknoloji açısından zengin öğrenme deneyimleri tasarlar ve uygular.
- Kolaylaştırıcı: Eğitimciler, öğrencilere dijital araçları kullanarak bilgiyi keşfetme, yaratma ve paylaşma fırsatları sunarak öğrenmeyi kolaylaştırır (ISTE, 2024).

Öğrenciler için ISTE Standartları

Öğrenciler için ISTE Standartları, öğrencilerin dijital bir dünyada başarılı olmak için ihtiyaç duydukları beceri ve yetkinliklere odaklanmaktadır. Bu standartlar, öğrencileri öğrenimlerinde aktif katılımcılar olmaya ve 21. yüzyılda başarı için gerekli becerileri geliştirmeye teşvik eder.

Temel bileşenleri şunlardır:

- Güçlendirilmiş Öğrenci: Öğrenciler hedef belirlemek, öğrenimlerini yönetmek ve ilerlemelerini değerlendirmek için teknolojiyi kullanarak öğrenimlerinde aktif bir rol üstlenirler.
- Dijital Vatandaş: Öğrenciler, çevrimiçi güvenlik, gizlilik ve etik davranış dahil olmak üzere dijital vatandaşlığın sorumluluklarını anlarlar.
- Bilgi Oluşturucu: Öğrenciler bilgiyi toplamak, değerlendirmek ve sentezlemek için dijital araçları kullanır, araştırma ve işbirliği yoluyla bilgi ve anlayış biçimi oluşturur.
- Yenilikçi Tasarımcı: Öğrenciler, gerçek dünya sorunlarına çözümler üretmek ve yaratıcılıklarını ifade etmek için teknolojiyi kullanarak tasarım sürecine katılırlar.
- Sayısal Düşünen: Öğrenciler, karmaşık problemleri analiz etmek ve çözmek için teknolojiyi kullanarak sayısal düşünme yoluyla problem çözme becerilerini geliştirirler.
- Yaratıcı İletişimci: Öğrenciler çeşitli dijital araçları kullanarak etkili bir şekilde iletişim kurar, fikirlerini paylaşır ve başkalarıyla işbirliği yapar (ISTE, 2024) .

Eğitim Liderleri için ISTE Standartları

Eğitim Liderleri için ISTE Standartları, okul ve bölge liderlerinin teknolojinin eğitime etkili bir şekilde entegre edilmesini desteklemeleri için bir çerçeve sunmaktadır. Bu standartlar, teknoloji kullanımı için bir vizyon oluşturma ve yenilik kültürünü teşvik etmenin önemini vurgulamaktadır. Temel öğeleri şunlardır:

- Vizyoner Lider: Liderler, öğretim ve öğrenmeyi geliştiren teknoloji entegrasyonu için ortak bir vizyon geliştirir ve paylaşır..
- Destekleyici Lider: Liderler, başarı için gerekli kaynakları ve desteği sağlayarak eğitimcileri ve öğrencileri teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmaları için destekler.
- Kapsayıcı Lider: Liderler, tüm öğrencilerin teknolojiye ve dijital kaynaklara eşit erişimini sağlayarak öğrenme ortamlarında kapsayıcılığı ve çeşitliliği teşvik eder.

- İşbirlikçi Lider: Liderler, teknoloji aracılığıyla öğrenme deneyimlerini ve sonuçlarını geliştirmek için eğitimciler, öğrenciler ve toplum arasında işbirliğini teşvik eder (ISTE, 2024).

Sonuç olarak ISTE Standartları 2024, eğitimciler, öğrenciler ve liderler için rehberlik sağlayarak, teknolojiyi eğitime entegre etmek için kapsamlı bir çerçeveyi temsil etmektedir. Temel yeterliliklere odaklanarak ve sorumlu teknoloji kullanımını teşvik ederek, bu standartlar öğrencileri hızla değişen dijital dünyada başarıya hazırlamayı amaçlamaktadır. Eğitim kurumları teknolojik gelişmeler karşısında değişmeye ve gelişmeye devam ettikçe, ISTE Standartları etkili öğretme ve öğrenme uygulamalarının şekillendirilmesinde hayati bir rol oynayacaktır.

Dijital Pedagoji ve Pedagojik Dijital Yeterlilik

Kivunja (2013) dijital pedagojiyi 'öğrenmeyi, öğretmeyi, değerlendirmeyi ve tüm öğretim programını zenginleştiren bilgisayar güdümlü dijital teknolojiler aracılığıyla öğretme sanatı' olarak tanımlamaktadır. Hem Montebello (2017) hem de Sailin & Mahmor (2018) dijital pedagojinin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için teknolojilerin öğretime entegre edilmesi olduğunu vurgulamaktadır.

Pedagojik dijital yeterlilik ise eğitimcilerin öğrenme çıktılarını geliştirmek için dijital teknolojileri öğretim uygulamalarına etkili bir şekilde entegre etme becerisini ifade eder. Bu yeterlilik, eğitimcilerin teknolojiyi öğrenci katılımını, işbirliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleyecek şekilde kullanmalarını sağlayan bir dizi beceri, bilgi ve tutumu kapsar. Dijital pedagojik yeterlilikler burada öğretmenlerin dijital teknolojileri öğretime başarılı bir şekilde entegre etmek için ihtiyaç duydukları beceriler olarak anılmaktadır. Apeltgren & Giertz (2010) pedagojik yeterliliğin altı boyuttan oluştuğunu savunmuştur: tutum, bilgi, yetenek, duruma uyum sağlama, azim ve sürekli gelişim. “Tutum”, öğrencilerin öğrenmesini teşvik edecek uygulamaların yaratılmasını kolaylaştıran temel pedagojik bakış açısını ifade eder. “Bilgi” öğretmenlerin konu bilgisini ve öğretim süreci ve yöntemlerine ilişkin anlayışını kapsar. “Yetenek”, etkinlikleri planlamak ve organize etmek ve öğrencilere bilgiyi uygun bir şekilde sunmak için gereken becerileri ifade eder. “Duruma uyum sağlama”, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesini optimize etmek için çeşitli faktörlerle başa çıkabilmesi anlamına gelir. Bu bağlamda “azim”, öğretmenlerin öğretimlerinde yüksek kaliteyi sürdürme konusundaki kararlılıklarını ifade eder. Son olarak, “sürekli gelişim” öğretmenlerin pedagojik yeterliliğin statik bir beceri olmadığını, aksine her zaman değerlendirilmesi ve geliştirilmesi

gereken bir kavram olduğunu anlamalarını ifade eder (Apelgren & Giertz, 2010). From (2017) “pedagojik dijital yeterliliği” (PDY) tanımlarken benzer bir yaklaşım benimsemiş ve bunu çağdaş öğretmenlerin pedagojik beceri ve yeterliliklerinin yeni bir boyutu olarak görmüştür (s.43). PDY'nin üç seviyesi vardır: etkileşim seviyesi, kurs seviyesi ve organizasyonel seviye. Etkileşim düzeyi öğrencilerle pedagojik etkileşimi, kurs düzeyi dijital teknolojilerin tasarım sürecini ve derslerde uygulanmasını, kurumsal düzey ise kurum genelinde geliştirilen eğitim hedeflerini ve stratejilerini kapsar. Dolayısıyla PDY, öğretmenlerin dijital teknoloji, öğrenme teorisi ve bağlamla ilgili bilgi, beceri ve tutumları ile bağlantılıdır (From, 2017, s.47-48). Eğitim ortamı teknolojinin entegrasyonu ile gelişmeye devam ettikçe, pedagojik dijital yeterliliği anlamak ve geliştirmek giderek daha önemli hale gelmiştir. Avrupa Eğitimcilerin Dijital Yetkinliği Çerçevesine göre pedagojik dijital yeterlilik, eğitimcilerin ilgi çekici ve verimli öğrenme ortamları yaratmaları için gereklidir.

Pedagojik-dijital yeterliliklerinin entegrasyonu, eğitimcilerin öğretim metodolojilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri için güçlendirilmesi açısından çok önemlidir. Dijital yeterliliğin bu yönü, eğitimcilerin yeni dijital çözümler üretmesini sağlayarak öğrenci katılımını teşvik eder ve öğrenme çıktılarını iyileştirir (Sarva, Lāma, Oļesika, Daniela & Rubene, 2023). Ayrıca, bu yeterliliklerin geliştirilmesi öğretmen eğitimi programlarının odak noktası olmalı ve geleceğin eğitimcilerini dijital ortamları etkili bir şekilde kullanmaya ve bunlardan yararlanmaya hazırlamalıdır (Porl  n & S  nchez, 2016).

Dijital   a  da   ğretmen Olmak

Öğretmenlerin ve eğitimcilerin rolü dijital çağda önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Teknolojinin hızla ilerlemesi ve dijital araçların eğitime giderek daha fazla entegre olmasıyla birlikte, eğitimcilerin artık   ğretim uygulamalarını yeni nesil öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamaları gerekmektedir. Bu değişim, dijital yeterliliklerin, pedagojik stratejilerin ve teknolojinin etkin bir şekilde yer aldığı ilgi çekici bir öğrenme ortamı oluşturma becerisinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını gerektirmektedir. Dijital   a  da eğitimciler, öğrencilerin karmaşık bir dijital ortamda öğrenmelerine yardımcı olan rehberler konumundadır.

Bu değişimin   ne çıkan bazı önemli öğeleri vardır. Bunlardan ilki teknolojinin entegrasyonudur. Öğretmenlerden,   ğrenci katılımını ve öğrenme çıktılarını artırmak için teknolojiyi   ğretim uygulamalarına entegre etmeleri beklenmektedir. Buna iletişim, işbirliği ve değerlendirme için dijital araçların kullanılması da dahildir. Örneğin, eğitimciler etkileşimli ve

kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri oluşturmak için öğrenme yönetim sistemlerini, çevrimiçi kaynakları ve eğitim uygulamalarını kullanabilir (Boronenko, Kaisina & Fedotova, 2022). Öğelerden ikincisi dijital yeterliliklerdir. Dijital yeterlilik, dijital çağda eğitimciler için çok önemlidir. Bu yeterlilik, dijital araçları etkili bir şekilde kullanma, öğrencilerin dijital becerilerini değerlendirme ve dijital vatandaşlığı teşvik etme gibi bir dizi beceriyi kapsar. Son öge ise uyarlanabilirlik ve yaşam boyu öğrenmedir. Teknolojik değişimin hızlı temposu, eğitimcilerin uyum sağlayabilmelerini ve yaşam boyu öğrenmeye bağlı olmalarını gerektirmektedir. Öğretmenler, gelişen teknolojilere ve pedagojik uygulamalara ayak uydurabilmek için bilgi ve becerilerini sürekli güncellemelidir. Mesleki gelişime olan bu bağlılık, eğitimcilerin öğrencilerini dijital bir öğrenme ortamında etkili bir şekilde destekleyebilmeleri için çok önemlidir (Hebebe, 2023; Starkey, 2019) .

Dijital çağda başarılı olmak için eğitimciler, öğrenmeyi geliştirmek amacıyla teknolojiye yararlanan etkili öğretim yaklaşımları kullanmalıdır. Bazı temel yaklaşımlar şunlardır:

Uzaktan Eğitim (Distance Education)

Uzaktan eğitim, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı konumlardan gerçek zamanlı bir ortamda bağlantı kurmalarını sağlayan internet ve etkileşimli teknolojiye dayalı bir eğitim yöntemidir (Simonson & Seepersaud, 2019). ABD Uzaktan Eğitim Derneği 1998 yılında uzaktan eğitimi “uzaktan eğitim tüm teknolojilerini ve diğer biçimlerini kapsayan, aracılı bilgi ve öğretim yoluyla bilgi ve beceri edinimi” olarak tanımlamıştır (Roblyer & Edwards, 2000).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi nedeniyle hem iş hem de bilim alanındaki ilerlemeler artık çok önemlidir. Bu eğilim kapsamında, telefon, televizyon ve ses/video kayıtları gibi uzaktan eğitimin önceki başlıca iletişim araçları önemsiz hale gelmeye başlamış, bu araçların yerini aktif öğrenme araçları ve çevrimiçi kurslar gibi çevrimiçi öğrenme teknolojileri almıştır. Bu arada, Covid-19 salgını sırasında yaygın olarak kullanılan Zoom, Google Meet ve Google Courses gibi platformlara da aşinalık oldukça artmıştır (Kapasiasa, Paul, Avijit, Saha, Zaveri & Rahul, 2020). Eğitim sürecinin her aşamasında bir işlevi olan bu teknolojilerin kullanımı, uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenme gibi öğretim tekniklerinin teşvik edilmesinde etkilidir.

Uzaktan öğretimin uzun bir geçmişi vardır ve dünyanın dört bir yanındaki öğrenciler uzaktan eğitim almışlardır ve almaya devam etmektedirler. Uzaktan eğitimin evrimi, etkinliğini

artırmayı ve sunduğu zorlukları ele almayı amaçlayan çeşitli teorik çerçevelerin geliştirilmesine yol açmıştır.

Öne çıkan teorik çerçevelerden biri, çevrimiçi öğrenme ortamlarında sosyal, bilişsel ve öğretme varlığının önemini vurgulayan Sorgulama Topluluğu (CoI) modelidir. Bu model, uzaktan eğitimin kalitesinin öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşim ve işbirliğine dayandığını ve öğrenme çıktılarını geliştiren topluluk duygusunu desteklediğini ileri sürmektedir (Swan & Ice, 2010). Garrison (2000) CoI çerçevesinin uzaktan eğitimde ortaya çıkan işlemsel sorunları ele almaya yardımcı olduğunu ve odağı yalnızca yapısal kaygılardan katılımcılar arasındaki etkileşim ve katılımın kalitesine kaydırıldığını savunmaktadır. Dahası, Gorsky & Caspi (2005) tarafından önerilen diyalog çerçevesi, uzaktan eğitimde diyalogun rolünü vurgulamakta ve etkili öğrenme için hem içsel hem de kişiler arası diyalogların çok önemli olduğunu öne sürmektedir. Bu çerçeve, uzaktan eğitimdeki kaynakları destekledikleri diyalog türüne göre sınıflandırmakta ve böylece farklı öğretim unsurlarının daha iyi bir öğrenme için nasıl optimize edilebileceğine dair içgörü sağlamaktadır. Diyalogun uzaktan eğitime entegrasyonu, genellikle uzaktan öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirilen izolasyonun üstesinden gelmek için iletişim ve etkileşimin gerekliliğinin altını çizmektedir.

Bu çerçevelere ek olarak, *Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi (TPACK)* modeli, uzaktan eğitimde teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisi arasındaki etkileşimi anlamak için kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. TPACK, eğitimcilerin öğrenci öğrenme çıktılarını geliştirmek için teknolojiyi öğretim stratejilerine etkili bir şekilde entegre etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır (Gonçalves, 2021). TPACK modeli, İçerik Bilgisi, Pedagojik Bilgi, Teknolojik Bilgi, Teknolojik İçerik Bilgisi, Teknolojik Pedagojik Bilgi, Pedagojik İçerik Bilgisi ve kendisi (TPACK) olmak üzere birbiriyle ilişkili yedi bileşen etrafında yapılandırılmıştır (Redmond & Lock, 2019; Saubern, Henderson, Heinrich & Redmond, 2020). Bu bileşenlerin her biri, öğretmenlerin öğretim stratejilerini nasıl tasarladıkları ve uyguladıkları konusunda kritik bir rol oynamaktadır. Örneğin, TCK teknolojinin belirli bir içeriği öğretmek için nasıl kullanılabileceğini anlamayı ifade ederken, TPK teknolojinin pedagojik stratejileri nasıl geliştirebileceğine odaklanır (Redmond & Lock, 2019). Bu bileşenler eğitimcilerin, öğrencilerin daha fazla öğrenmesine yardımcı olmak için teknolojiyi kullanan, daha iyi öğrenme ortamları oluşturmalarına yardımcı olur (Koehler, Mishra & Cain, 2013). TPACK çerçevesi, teknoloji ile etkili öğretimin sadece araçlar hakkında bilgi sahibi olmaktan daha fazlasını gerektirdiğini vurgulamaktadır; bu araçların belirli bir içeriği etkili bir şekilde

öğretmek için nasıl kullanılabileceğine ve pedagojik uygulamalara nasıl entegre edilebileceğine dair derin bir anlayış gerektirmektedir.

Bu model, teknolojinin içerik sunmada ve etkileşimleri kolaylaştırmada merkezi bir rol oynadığı uzaktan eğitim bağlamında oldukça önemlidir. Ayrıca, uzaktan eğitime eşit erişim sağlamanın zorlukları, bu çerçevede sosyal adalet hususlarının önemini vurgulamaktadır. Herkesin uzaktan eğitime erişiminin sağlanması büyük önem taşıyan bir konudur. Han (2023), uzaktan eğitimin geleneksel okullara devam edemeyen kişiler için esnek öğrenme fırsatları sunarak sosyal adaletin teşvik edilmesine yardımcı olabileceğini iddia etmektedir. Bu, farklı öğrencilere uygun uzaktan eğitim programlarının geliştirilmesi için önemlidir.

Sonuç olarak uzaktan eğitim, güçlü bir teorik çerçeve gerektiren karmaşık bir alandır. Sorgulama Topluluğu (CoI), diyalog çerçeveleri ve TPACK gibi çeşitli modellerin entegrasyonu, uzaktan eğitimde rol oynayan dinamiklerin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Ek olarak, uzaktan eğitimin tüm öğrenciler için erişilebilir ve eşitlikçi kalmasını sağlamak için sosyal adalet hususları kritik öneme sahiptir.

Harmanlanmış Öğrenme (Blended Learning)

Graham (2006) harmanlanmış öğrenmeyi şu şekilde tanımlamaktadır: “Harmanlanmış öğrenme sistemleri yüz yüze eğitim ile bilgisayar aracılı eğitimi birleştirir”. Garrison & Kanuka (2004) harmanlanmış öğrenmeyi sınıf içi yüz yüze öğrenme deneyimlerinin çevrimiçi öğrenme deneyimleriyle özenli bir şekilde bütünleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Driscoll (2002) harmanlanmış öğrenmenin web tabanlı teknoloji, pedagojik yaklaşımlar, öğretim teknolojileri ve iş görevlerinin birleştirilmesi gibi çeşitli anlamlara geldiğini ileri sürmüştür. Ancak Driscoll, harmanlanmış öğrenmenin bireylere göre farklı şekillerde yorumlandığını ve bunun da “harmanlanmış öğrenmenin keşfedilmemiş potansiyelini gösterdiğini” savunmuştur.

Harmanlanmış öğrenme temel olarak üç unsurdan oluşmaktadır:

- Öğrenme ortamı: Bir öğrenme ortamı eşzamanlı ya da eşzamansız olabilir. Her öğrenme ortamının kendine özgü avantaj ve dezavantajları vardır. Harmanlanmış öğrenmenin amacı, öğretim hedefine ve öğrenme amaçlarına ulaşmak için kaynakların optimum kullanımını sağlamak üzere her ortamın kendine özgü olumlu özelliklerinden yararlanmaktır. (Holden & Westfall, 2006)

- Medya: Medya, basitçe içerik sağlayan araçları ifade eder. Medya içerik paylaşmanın bir yoludur. Bazı medya türleri farklı öğrenme türleri için diğerlerinden daha iyidir. Lakin tek bir en iyi medya türü yoktur. Medya seçimi, içeriğin tasarımını etkileyebilir; ancak medya seçimi doğrudan öğrenme çıktıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip değildir. Öğrenme süreçlerini etkileyen faktör, medyanın kullanım biçimidir (Holden & Westfall, 2006).
- Öğretim: Bu bileşen, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacak en iyi öğretim yöntemlerini seçmek için kullanılır. Bu yöntemler öğrenme hedeflerine dayanır ve öğrencilerin öğrenmelerine ve öğrendiklerini hatırlamalarına yardımcı olur. Harmanlanmış öğrenme oluştururken, öğretim standartlarını korumak önemlidir. Bu, harmanlanmış bir öğrenme içeriği oluştururken öğrenme hedeflerinin değiştirilmemesi gerektiği anlamına gelir. (Holden & Westfall, 2006)

Bu alandaki yöntemler geleneksel sınıflar, sanal sınıflar, canlı uygulama laboratuvarları, etkileşimli sohbet odaları ve mentorluktan oluşmaktadır (Woodall, 2010). Geleneksel sınıflarda, eğitmenler ve öğrenciler aynı yerdedir. Konular genellikle karmaşık, geniş, programatik veya yeni içeriklerden oluşur. Bunlar yüz yüze etkileşim, uzman gözlemi, kültür oluşturma, ekip kurma, ağ oluşturma, iş problemi çözme veya bir eğitmen tarafından sunulacak materyaller gerektirir. Sanal sınıf, eğitmenlerin ve öğrencilerin aynı anda farklı yerlerde bulunmalarına ve eğitmenin etkinliği daha sonra görüntülemek üzere arşivlemesine olanak tanır. Bu etkinlikler genellikle sanal toplantı araçları kullanılarak gerçekleştirilir. İşlenen konular, çok karmaşık veya tartışmalı olmadıkça, canlı bir sınıfta işlenenlere benzer olabilir. Harmanlanmış öğrenmede kullanılan ortam teknoloji ile sınırlı değildir ve şunları içerebilir:

- Bağımsız, eş zamansız veya eş zamanlı çevrimiçi öğrenme/eğitim
- Performans destek araçları (bilgi yönetimi araçları)
- Geleneksel sınıf, laboratuvarlar veya diğer “uygulamalı” deneyimler
- Okuma ödevleri, CD-ROM'lar veya diğer kendi hızında öğrenme materyalleri (Woodall, 2010)

Sonuç olarak harmanlanmış öğrenme, eğitimde esneklik ve çeşitlilik sunarak hem öğrencilerin hem de eğitmenlerin daha verimli bir öğrenme deneyimi yaşamasını sağlar. Teknoloji ve geleneksel yöntemleri dengeli bir şekilde kullanarak öğrenme süreçlerini destekler ve bireysel ihtiyaçlara uyum sağlayan etkili bir model oluşturur.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenme grupların bir sorunu çözmek, bir görevi tamamlamak veya bir ürün oluşturmak için birlikte çalışmasını içeren bir öğretme ve öğrenme yöntemidir. İşbirliğine dayalı öğrenmede öğrenciler farklı fikirleri dinlemeye ve kendi fikirlerini savunmaya zorlanır. Bu şekilde, öğrenciler kendi fikirlerini yaratır ve sadece uzmanların veya metinlerin söylediklerini takip etmezler. Bir işbirliğine dayalı öğrenme ortamında, öğrenciler birbirleriyle konuşabilir, fikirlerini paylaşabilir, diğer fikirleri sorgulayabilir ve aktif olarak katılabilirler (Srinivas, 2011).

Dijital teknolojiler işbirliğine dayalı öğrenme deneyimlerini kolaylaştırarak öğrencilerin projeler üzerinde birlikte çalışmalarını ve fikirlerini gerçek zamanlı olarak paylaşmalarını sağlar. Eğitimciler, öğrenciler arasında işbirliğini teşvik etmek için çevrimiçi platformları kullanabilir, onları tartışmalara, akran değerlendirmelerine ve grup projelerine katılmaya teşvik edebilir (Bandrés, Liesa-Orús, Orús, Cosculluela & Oto, 2021).

Ters-yüz Sınıf Modeli (Flipped Classroom)

Bishop & Verleger'e (2013) göre ters yüz edilmiş sınıf, ders sırasında etkileşimli öğrenme etkinlikleri ve ders dışında doğrudan bilgisayarda bireysel öğretim temelleri olmak üzere iki bölümden oluşan öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemidir. Ters yüz sınıf yaklaşımı, öğretmenler ve öğrenciler arasında daha fazla etkileşime olanak tanıyan, öğrencilere kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk veren, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesine yardımcı olan, yapılandırmacı öğrenmeyi öğretim yöntemleriyle harmanlayan ve tüm öğrencilerin aynı eğitimi almasını sağlayan bir sistemdir. Bu yaklaşım sadece çevrimiçi videolar değildir. Öğretmen ve öğrenciler yüz yüze iken birlikte etkinlikler yapmakla ilgilidir. Öğretmen yerine video kullanmakla ilgili değildir. Öğrencilerin sistematik olmayan bir şekilde çalışması değildir. Öğrencilerin tüm ders saatlerini bilgisayar başında geçirmesi değildir ya da öğrencilerin tek başına çalışması değildir (Bergmann, Overmyer & Wilie, 2011).

Ters yüz sınıf modelini uygulamak için profesyonel bir içerik üreticisi olmak zorunlu değildir. PDF'ler, kaydedilmiş sesler veya web siteleri gibi herhangi bir materyal konuyu açıklamak için kullanılabilir. (Ozdamli & Asiksoy, 2016). Tucker (2012), ters yüz sınıf modelinde eğitimcilerin kendi videolarını hazırlamalarının şart olmadığını, bunun yerine Khan Academy, YouTube veya Ted gibi platformlardaki ders videolarını kullanabileceklerini belirtmiştir. Ancak, birçok eğitimci ve araştırmacı, kendi videolarını oluşturmayı seçmektedir.

Ters yüz sınıf modeli, öğretim içeriğini çevrimiçi olarak sunarak ve sınıf zamanını etkileşimli etkinlikler için kullanarak geleneksel öğretim yöntemlerini tersine çevirmeyi içerir. Bu yaklaşım, eğitmenlerin sınıf içi katılımı en üst düzeye çıkarmasına ve öğrencilere bilgilerini destekleyici bir ortamda uygulama fırsatları sunmasına olanak tanır.

Oyunlaştırma (Gamification)

Genel olarak “oyunlaştırma”, oyun tasarım öğelerinin oyun dışı bağlamlarda kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Deterding, Sicart, Nacke, O'Hara & Dixon, 2011). Son yıllarda oyunlaştırma, dijital bir ortamda öğrenmeyi daha ilginç ve eğlenceli hale getirmede etkili olduğu için eğitimde, özellikle İngilizce öğrenimi ve öğretiminde yaygın olarak uygulanmaktadır. Chen, Li & Chen (2020) oyun öğelerinin dersleri daha motive edici hale getirmek için kullanılabileceğini göstermiştir. Çalışmalar, oyunlaştırmadaki oyun öğelerinin öğrenmeyi daha ilginç hale getirdiğini göstermektedir (Castillo-Cuesta, 2022). Oyunlar öğrencileri öğrenmeye motive edebilir, birlikte çalışmalarına ve bir topluluğun parçası olduklarını hissetmelerine yardımcı olabilirler.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye nasıl motive edileceği ve dahil edileceği, bu dijital çağdaki en büyük zorluklardan biridir. Dijital oyun oynamak, günümüz gençleri arasında bir hobi haline gelmiştir. Öğrenciler genellikle günlük öğrenmelerini uzun süre çevrimiçi yapmaktan hoşlanmazlar ancak oyun oynamak için saatlerini harcamaya isteklidirler (Mitchell, Schuster & Jin, 2018). Pedagojik prensipleri oyunlarla birleştiren materyallerin ve öğrenme etkinliklerinin sunulması için çaba gösterilmesi gerekmektedir. Oyun öğelerinin kullanımı (oyunlaştırma) öğrencileri motive etmek, eğlendirmek ve cezbetmek için uygulanabilir, böylece öğrenme hedeflerine ulaşılmaya devam edilir.

Oyunlaştırma, öğrenci motivasyonunu ve katılımını artırmak için oyun öğelerinin öğrenme sürecine dahil edilmesini içerir. Eğitimciler, öğrencileri eğitimlerinde aktif bir rol almaya teşvik eden dinamik bir öğrenme deneyimi yaratmak için dijital oyunlar, simülasyonlar ve etkileşimli etkinlikler kullanabilir.

Sonuç olarak dijital çağda öğretmenlerin rolü uzaktan eğitim, harmanlanmış öğrenme, ters yüz edilmiş sınıf modeli, işbirlikçi öğrenme ve oyunlaştırma gibi eğitim modellerini içerecek şekilde dönüşüme uğramıştır. Uzaktan eğitim, öğrenmeye erişimi genişletirken harmanlanmış öğrenme, gelişmiş katılım için geleneksel ve çevrimiçi yöntemleri birleştirir. Ters yüz edilmiş sınıf, öğrencilerin etkileşimli sınıf etkinliklerine katılmadan önce içeriği bağımsız olarak

öğrenmelerini sağlar. İşbirliğine dayalı öğrenme ekip çalışmasını ve eleştirel düşünmeyi teşvik ederken, oyunlaştırma öğrencileri motive etmek için oyun öğeleri sunar. Bu yaklaşımlar birlikte, eğitimcilerin stratejilerini teknolojiden yararlanacak, öğrenme deneyimini zenginleştirecek ve öğrencileri karmaşık bir dünyaya hazırlayacak şekilde uyarlama ihtiyacını vurgulamaktadır.

Eğitimcilerin Karşılaştığı Zorluklar

Dijital çağ, eğitimi geliştirmek için çok sayıda fırsat sunarken, eğitimciler için de çeşitli zorluklar ortaya çıkarmaktadır:

1. Dijital Uçurum

Dijital uçurum, teknolojiye erişimi olan bireyler ile olmayanlar arasındaki uçurumu ifade etmektedir. Eğitimciler, sosyoekonomik geçmişlerine bakılmaksızın tüm öğrencilerin dijital araçlara ve kaynaklara eşit erişimini sağlayarak bu sorunu ele almalıdır (Basilotta-Gómez-Pablos, Matarranz, Casado-Aranda & Otto, 2022).

2. Değişime Direnç

Bazı eğitimciler, dijital araçlara karşı güven veya aşinalık eksikliği nedeniyle teknolojiyi öğretim uygulamalarına entegre etmeye direnebilir. Bu direncin üstesinden gelmek, eğitimcilerin dijital yetkinliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak için hedefli mesleki gelişim ve destek gerektirir (Gümüş & Kukul, 2023).

3. Teknoloji ve Pedagojinin Dengelenmesi

Eğitimciler, teknolojiyi kullanmak ve etkili pedagojik uygulamaları sürdürmek arasında bir denge kurmalıdır. Dijital araçlara aşırı güvenmek anlamlı öğrenme deneyimlerini azaltabilir, bu nedenle eğitimciler teknolojiyi öğrencilerin öğrenmesini engellemek yerine geliştirecek şekilde nasıl entegre edeceklerini dikkatlice düşünmelidir (Mallillin, Mendoza, Mallillin, Felix & Lipayon, 2020; Sang, Wang, Li, Xi & Yang, 2023).

4. Dijital Güvenlik Sorunları

Eğitimciler dijital araçları ve platformları giderek daha fazla kullandıkça, dijital güvenlikle ilgili zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Buna veri gizliliği, siber zorbalık ve hassas bilgilere yetkisiz erişim potansiyeli ile ilgili endişeler de dahildir. Eğitimciler hem kendilerinin hem de

öğrencilerinin verilerini korumak için güvenlik önlemlerini uygulamak ve öğrencileri güvenli çevrimiçi uygulamalar konusunda eğitmek konusunda dikkatli olmalıdır.

Sonuç olarak dijital çağda öğretmen veya eğitmen olmak, teknolojinin entegrasyonunu, dijital yetkinliklerin geliştirilmesini ve etkili pedagojik stratejilerin uygulanmasını kapsayan çok yönlü bir yaklaşım gerektirir. Eğitimciler gelişen eğitim ortamına uyum sağlarken, yaşam boyu öğrenmeyi benimsemeli ve ilgi çekici ve kapsayıcı bir öğrenme ortamını teşvik etmeye kararlı olmalıdırlar. Öğretmenler, dijital eğitimle ilgili zorlukları ele alarak öğrencilerini teknoloji odaklı bir dünyada başarılı olmaları için güçlendirebilirler.

Eğitim Ortamında Dijital Güvenlik

Eğitim bağlamında dijital güvenlik, öğrencileri, eğitimcileri ve eğitim kurumlarını dijital teknolojilerle ilişkili risklerden korumayı amaçlayan bir dizi uygulama, politika ve eğitim stratejisini kapsar. Okullar teknolojiyi müfredatlarına giderek daha fazla entegre ettikçe, güvenli bir öğrenme ortamı sağlamak için dijital güvenlik önlemlerini anlamak ve uygulamak çok önemli hale gelmektedir. Çağdaş eğitim ortamında dijital emniyet ve güvenlik, müfredatın kritik bileşenleri olarak ortaya çıkmış ve öğrenciler arasında siber güvenlik ilkelerinin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını gerektirmiştir. Siber zorbalık, dijital platformlarda bir kişiye karşı hakaret, tehdit veya taciz gibi olumsuz davranışların sergilenmesi iken, dijital güvenlik ise bireylerin ve verilerinin çevrimiçi tehditlere karşı korunmasını sağlamak ile ilgilidir. Bu, güçlü şifreler kullanmak, kişisel verileri güvenli tutmak ve zararlı yazılımlardan korunmak gibi önlemleri içerir.

Dijital güvenlik temelde, çevrimiçi alanlarda güvenli bir şekilde gezinmek için gerekli becerileri içeren dijital okuryazarlıkla bağlantılıdır. Isrokatun, Ummah, Amalia & Salsabila (2022), dijital güvenliğin özellikle öğrencileri için güvenli dijital ortamları teşvik edecek donanıma sahip olması gereken öğretmen adayları için dijital okuryazarlığın kritik bir bileşeni olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlantı, eğitimcilerin yalnızca dijital araçları anlamalarının değil, aynı zamanda bunların kullanımına eşlik eden potansiyel tehditlerin de farkında olmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Riskleri belirleme ve azaltma becerisi, güvenli bir eğitim ortamı yaratmak için elzemdir. Eğitim kurumlarının dijital güvenliğin teşvik edilmesindeki rolü de öne çıkan bir konudur. Utter, Polacsek & Emond (2021), eğitimcilerin ve okul yöneticilerinin gizlilik korumalarının önemini genel olarak farkında olduklarını, ancak bu farkındalığın çoğu zaman yeterli bilgi ve uygulamaya dönüşmediğini belirtmektedir.

Araştırmalarında, birçok eğitimcinin öğrencileri evrimii risklerden koruma konusunda gerekli eğitim ve donanımdan yoksun olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum, diğital güvenlik konusundaki bilgi eksikliğinin öğrencilerin evrimii ortamda maruz kalabileceği tehditlerin önlenmesinde önemli bir engel oluşturduğunu göstermektedir. Bilgi ve uygulamadaki bu boşluk, eğitimcileri etkili diğital güvenlik önlemlerini uygulama becerileriyle donatan kapsamlı eğitim programlarına duyulan ihtiyaın altını çizmektedir. Ebeveynler, çocuklarının diğital deneyimlerini korumak için okulların sorumluluk almasını giderek daha fazla beklediğinden, okullar ğrenci gizliliğine ve güvenliğine öncelik veren net politikalar geliştirmelidir.

Siber güvenlik eğitimi, özellikle evrimii risklere giderek daha fazla maruz kalan geç öğrenciler arasında diğital alanlarda güvenlik bilinci oluşturmak için gereklidir. Rahman Sairi, Zizi & Khalid (2020), ğrencileri erken yaşlardan itibaren siber tehlikeler hakkında eğitmenin, bu ortamlarda güvenli bir şekilde gezinme becerilerini geliştirmek için çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Siber güvenlik farkındalığı aşılamanın önemi, lise ğrencilerinin siber tehditler konusunda genellikle yüksek düzeyde farkındalık sergilediklerini, ancak gerçek koruyucu davranışlarının genellikle yetersiz kaldığını tespit eden Booc tarafından da desteklenmektedir (Booc, 2024). Bunun yanında eğitimcilerin siber güvenlik eğitimini kolaylaştırmadaki rolü de göz ardı edilmemelidir. Chipangura & Dtendjo-Ndjindja (2022), zellikle COVID-19 salgını nedeniyle artan evrimii öğrenmenin ardından, siber güvenlik stratejilerinin uygulanmasında öğretmenlerin önemini vurgulamaktadır. Öğrencileri siber güvenlik riskleri konusunda eğiten ve böylece daha güvenli bir evrimii öğrenme ortamını teşvik eden kapsamlı politikaları savunmaktadırlar. Benzer şekilde Corradini & Nardelli (2022) de diğital vatandaşlık öğretiminin, öğrencilerin diğital dünyada sorumlu bir şekilde yer almalarını sağlamanın temelini oluşturduğunu ve bunun da etkili bir siber güvenlik eğitimi için kritik önem taşıdığını savunmaktadır. Siber güvenlik eğitiminin müfredata entegre edilmesi, öğrencilerin siber tehditlere etkili bir şekilde yanıt verebilmeleri için gerekli becerilerle donatılmasına da hizmet etmektedir.

Sonuç olarak, eğitimde diğital güvenlik; eğitim, politika geliştirme ve toplum katılımını içeren proaktif bir yaklaşım gerektiren çok yönlü bir kavramdır. Eğitim kurumları diğital güvenliğe öncelik vererek sadece öğrencileri korumakla kalmayıp aynı zamanda onları giderek diğitalleşen bir dünyada başarılı olmaya hazırlayan ortamlar yaratabilirler.

Mesleki Gelişim

Mesleki gelişim, bireylerin mesleki bağlamları içinde becerilerini, bilgilerini ve yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlayan çeşitli faaliyetleri kapsayan çok yönlü bir kavramdır. Özellikle eğitim ortamlarında önemlidir ve genellikle öğretim uygulamalarının ve öğrenci çıktılarının iyileştirilmesiyle bağlantılıdır. Literatür, mesleki gelişimin iki ana kategorisini tanımlamaktadır: geleneksel ve uygulamaya dayalı faaliyetler. Geleneksel formlar arasında kurslar, atölye çalışmaları ve seminerler yer alırken, uygulamaya dayalı türler ders gözlemleri, mentorluk ve işbirliği ağlarını kapsar (Kim & Lee, 2019). Bu sınıflandırma, bağlamın ve profesyonellerin özel ihtiyaçlarının önemini vurgulayarak, mesleki gelişime yönelik çeşitli yaklaşımları öne çıkarmaktadır.

Mesleki gelişimin eğitim reformundaki rolü oldukça büyüktür. Desimone, mesleki gelişim girişimlerine önemli kaynaklar ayrıldığını, federal hükümetin sadece 2004-2005 döneminde öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaklaşık 1,5 milyar dolar harcadığını belirtmektedir (Desimone, 2009). Bu yatırım, etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretim kalitesini ve dolayısıyla öğrenci öğrenme çıktılarını arttırmak için kritik öneme sahip olduğuna dair daha geniş bir anlayışı yansıtmaktadır.

Mesleki gelişim, öğretim uygulamalarını geliştirmenin yanı sıra kariyer ilerlemesi ve kimlik oluşumunda da önemli bir rol oynar. Araştırmalar, mesleki gelişim faaliyetlerine katılımın artan iş tatmini, profesyonel kimlik gelişimi ve gelişmiş sermaye gibi önemli kariyer faydalarına yol açabileceğini göstermektedir (Riza & Higgins, 2005). Örneğin, çalışmalar tıp eğitiminde fakülte gelişim programlarının yalnızca öğretim etkinliğini artırmakla kalmayıp aynı zamanda katılımcılar arasında kariyer ilerlemesine ve kişisel güçlenmeye de katkıda bulunduğunu göstermiştir (Jordan, Coates, Gottlieb, Soares, Shah & Love, 2020; Lown, Newman & Hatem, 2009). Mesleki gelişim hem mesleki beceriler hem de kariyer gelişimi üzerinde olumlu etkiler yaratır. Bu durum, sürekli öğrenme ve büyüme için destekleyici bir ortamın önemini ortaya koymaktadır.

Bunun yanında, teknolojinin mesleki gelişime entegrasyonu, özellikle e-öğrenme bağlamında giderek daha önemli hale gelmiştir. Stein, Shephard & Harris (2009) eğitim kurumlarının farklı işlevlerinin, dijital ortamlarda eğitimcilerin karşılaştığı zorlukları ele alan özel mesleki gelişim yaklaşımları gerektirdiğini vurgulayarak yükseköğretimde mesleki gelişimin karmaşıklığını tartışmaktadır. Çalışmalarında, eğitimcilerin dijital ortamlarda karşılaştıkları zorluklar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu zorluklar arasında, eğitimcilerin teknolojik araçları etkili bir

şekilde kullanabilme becerilerindeki eksiklikler, dijital okuryazarlık seviyelerindeki farklılıklar ve yeni teknolojilere adaptasyon sürecindeki güçlükler yer almaktadır. Ayrıca, çevrimiçi eğitim materyallerinin etkin kullanımı ve dijital pedagojik stratejilerin uygulanmasında yaşanan sıkıntılar da vurgulanmıştır. Bu bulgular, eğitim kurumlarının mesleki gelişim programlarını tasarlarırken, eğitimcilerin teknolojiyi etkili bir şekilde entegre edebilmeleri için gerekli desteği sağlamalarının önemini ortaya koymaktadır. Bu bakış açısı, eğitim teknolojisi ve pedagojik uygulamalardaki hızlı değişimlere uyum sağlayabilecek esnek ve uyarlanabilir mesleki gelişim modellerine duyulan ihtiyacın giderek daha fazla kabul görmesini desteklemektedir.

Özetle, mesleki gelişim, kariyer gelişimi ve eğitim etkinliğinin kritik bir bileşenidir. Mesleki becerileri geliştirmek, kariyer ilerlemesini teşvik etmek ve eğitim ortamının değişen taleplerine uyum sağlamak için tasarlanmış çok çeşitli faaliyetleri kapsar. Literatür sürekli olarak, profesyonellerin özel bağlamlarına ve ihtiyaçlarına yanıt veren etkili mesleki gelişim çerçevelerine duyulan ihtiyacı vurgulamakta ve böylece bu tür girişimlerin hem bireysel hem de kurumsal performansta anlamlı gelişmelere yol açmasını sağlamaktadır.

Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki gelişim modelleri, özellikle eğitim ortamlarında profesyonellerin beceri, bilgi ve yetkinliklerini geliştirmek için tasarlanmış yapılandırılmış çerçevelerdir. Her biri farklı özelliklere ve metodolojilere sahip çeşitli modeller önerilmiş ve uygulanmıştır. Mesleki gelişim modelleri, arasındaki ilişkiler ve bağlantılara ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından oluşturulan Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Mesleki Gelişim Modelleri Arasındaki İlişkiler ve Bağlantılar

Model	Özellikler	Bağlam	Diğer Modellerle İlişki
CBAM (Endişelere Dayalı Benimseme Modeli)	Eğitimcilerin yeni uygulamaları benimseme sürecinde yaşadıkları duygusal ve bilişsel aşamalara odaklanır.	Öğretmenlerin yeni metodolojilere veya müfredata geçiş yaptığı durumlar.	Guskey Modeli ile ilişkili olarak, değişim sürecinin öğretmenlerin endişelerini gidererek öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini artırabilir.
Guskey Modeli	Mesleki gelişimin öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini değerlendirmeye odaklanır.	Mesleki gelişim programlarının öğrenci performansına etkisinin ölçüldüğü durumlar.	CBAM ile ilişkilidir; öğretmenlerin endişeleri giderildiğinde öğrenci çıktıları üzerindeki olumlu etkiler artabilir. Teknik Destek Modeli ile desteklenebilir.
Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli	Eğitimcilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme ve geliştirme becerilerine vurgu yapar.	Öğretmenlerin bireysel mesleki gelişim ihtiyaçlarına odaklanıldığı durumlar.	Öğrenme Topluluğu Modeli ile ilişkilidir; bireysel öğrenme, topluluk içinde paylaşım ve işbirliği ile güçlenebilir.
Öğrenme Topluluğu Modeli	Eğitimciler arasında işbirliği ve bilgi paylaşımını teşvik eder.	Eğitimcilerin deneyim ve stratejilerini paylaştığı profesyonel toplulukların oluşturulduğu durumlar.	Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli ile ilişkilidir; bireysel öğrenme topluluk içinde zenginleşebilir. Teknik Destek Modeli ile, topluluklara dış uzman desteği sağlanabilir.
Çıraklık Modeli	Yeni eğitimcilerin deneyimli mentorlar rehberliğinde beceri geliştirmesine olanak tanır.	Kariyer başlangıcındaki öğretmenlerin pratik becerilerini geliştirdiği durumlar.	Teknik Destek Modeli ile ilişkilidir; mentorlar dış uzmanlar olarak da görev alabilir. Guskey Modeli ile, mentor desteği öğrenci çıktıları üzerinde olumlu etki yaratabilir.
Teknik Destek Modeli	Eğitimcilere dış uzmanlar tarafından hedefe yönelik destek ve kaynak sağlanmasını içerir.	Yeni programların veya uygulamaların hayata geçirildiği durumlar.	Guskey Modeli ile ilişkilidir; teknik destek öğrenci çıktıları üzerinde olumlu etki yaratabilir. Öğrenme Topluluğu Modeli ile, topluluklara dış uzman desteği sağlanabilir.

Not: Bu tablodaki veriler ilgili kaynaklardan derlenmiştir (Hall & Hord, 1987 ; Guskey & Yoon, 2009; Sugiharto, Rifai, Suripto & Widhanarto, 2018 ; Huang, 2023; Fallowfield, 2005; Hill & Ball, 2004).

Öne çıkan modellerden biri, yeni uygulamaları benimserken eğitimcilerin endişelerini anlamayı vurgulayan *Endişelere Dayalı Benimseme Modeli*'dir (CBAM - *Concerns-Based Adoption Model*). Bu model liderlerin ve araştırmacıların eğitimdeki karmaşık değişim sürecini anlamalarına, yönlendirmelerine ve izlemelerine yardımcı olan, değişimi kolaylaştırmaya yönelik teorik bir modeldir (Hall & Hord, 1987). Model aynı zamanda mesleki gelişimin öğretmenlerin belirli endişelerini giderecek şekilde uyarlanması gerektiğini ve böylece yeni metodolojilere veya müfredata geçişin kolaylaşacağını öne sürmektedir. CBAM, öğretmenlerin benimseme sürecinde yaşadıkları duygusal ve bilişsel aşamaları belirlemeye yardımcı olan Endişe Aşamaları Anketi gibi araçlar içerir (Bullard, Rutledge & Kohler-Evans, 2017; Saunders, 2012). Bu modelin, eğitimcilerin kişisel ve mesleki ihtiyaçları ile uyumlu hale getirilerek mesleki gelişimin etkinliğini artırdığı gösterilmiştir.

Yaygın olarak kabul gören bir diğer model de mesleki gelişimin, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini değerlendirmeye odaklanan *Guskey Modeli*'dir. Guskey & Yoon'a (2009) göre, etkili mesleki gelişim sadece öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmekle kalmamalı, aynı zamanda öğrenci performansında ölçülebilir gelişmelere de yol açmalıdır. Bu model, mesleki gelişim faaliyetlerinin ilgili ve etkili olmasını sağlamak için sürekli değerlendirme ve geri bildirim içeren sistematik bir mesleki gelişim yaklaşımını savunur.

Öz-Düzenlemeli Öğrenme Modeli de özellikle öğretmen profesyonelliği bakımından dikkate değerdir. Bu model, öğretmenlerin kendi öğrenme ve gelişimlerinde inisiyatif almalarının önemini vurgular. Eğitimcileri kişisel hedefler belirlemeye, ilerlemelerini izlemeye ve öğrenme deneyimlerini yansıtmaya teşvik eder (Sugiharto, Rifai, Suropto & Widhanarto, 2018). Araştırmalar, öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeye katıldıklarında, önemli derecede bir mesleki gelişim ve öğretimlerinde gelişme yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrenme Topluluğu Modeli eğitimciler arasında işbirliğini teşvik eder. Bu model, öğretmenlerin deneyimlerini, kaynaklarını ve stratejilerini paylaşabilecekleri profesyonel öğrenme topluluklarının kurulmasını teşvik eder. Bu modelin işbirliğine dayalı doğasının, öğretmen motivasyonunu ve katılımını artırarak öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine yol açtığı gösterilmiştir (Huang, 2023). Kolektif öğrenme ve desteğe yapılan vurgu, eğitim kurumlarında sürekli iyileştirme kültürünün teşvik edilmesinde özellikle faydalıdır.

Çıraklık Modeli, özellikle uygulamalı beceriler gerektiren alanlarda ilgi gören bir başka yaklaşımdır. Bu model, acemi eğitimcileri rehberlik ve destek sağlayan deneyimli mentorlarla

eşleştirir. Çıraklık modeli, deneyimsel öğrenmeyi kolaylaştırarak öğretmenlerin tecrübeli profesyonellerin danışmanlığında gerçek sınıf ortamlarında becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Ancak bu modelin etkinliği, sağlanan mentorluğun kalitesine bağlı olarak değişebilmektedir (Fallowfield, 2005).

Son olarak, *Teknik Destek Modeli* eğitimcilere hedefe yönelik destek ve kaynak sağlamaya odaklanır. Bu modelde genellikle okullara yeni programların veya uygulamaların hayata geçirilmesinde yardımcı olan dış uzmanlar yer alır. Bu modelin etkinliği, kişilerin uzmanlığına ve desteği eğitim kurumunun özel ihtiyaçlarına göre uyarlama becerilerine dayanır (Hill & Ball, 2004). Araştırmalar, teknik yardımın mesleki gelişime etkili bir şekilde entegre edildiğinde, öğretim kalitesinde ve öğrenci çıktılarında önemli gelişmelere yol açabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, her biri kendine özgü özelliklere ve metodolojilere sahip çeşitli mesleki gelişim modelleri mevcuttur. Bu modellerin ve uygulamaya yönelik amaçların anlaşılması, mesleki gelişim girişimlerinin etkinliğini önemli ölçüde artırabilir ve sonuçta öğretimin iyileştirilmesine destek sağlayabilir.

Mesleki Gelişim Uygulamaları

Mesleki gelişim, eğitimcilerin becerilerini, bilgilerini ve etkinliklerini artırmayı amaçlayan eğitim uygulamalarının kritik önem taşıyan bir parçasıdır. Öğretim kalitesini iyileştirmek için tasarlanmış çeşitli uygulamaları kapsar. Eğitim ortamı geliştikçe, özellikle de teknolojinin entegrasyonu ile, mesleki gelişim yöntemleri yüz yüze ve çevrimiçi formatlarda çeşitlenmiştir.

Yüz Yüze Mesleki Gelişim Uygulamaları

Yüz yüze mesleki gelişim, öğretmen eğitimi ve desteğinin temel taşı olmaya devam etmektedir. Yaygın modellerden biri, eğitimcilerin mesleki gelişimlerini öğrencilerinin ve okul ortamının özel ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına olanak tanıyan okul temelli öğretmen gelişim programıdır. Bu model, öğretmenlerin kendi gelişim girişimlerini planlamaları ve uygulamalarının önemini vurgulamakta, böylece öğrenme deneyimlerinde farkındalık duygusunu geliştirmeyi desteklemektedir (Bandara, 2018). Bu tür programlar genellikle eğitimciler arasında doğrudan etkileşimi ve geri bildirimi kolaylaştıran işbirliğine dayalı atölye çalışmalarını, akran gözlemlerini ve mentorluk fırsatlarını içerir.

Bir diğerk önemli uygulama ise özellikle kırsal bölgelerdeki eğitimciler için işbirliği ve kapsamlı uygulamalara odaklanan eğitimlerdir. Bu eğitim, yardımcı profesyoneller ve ebeveynlerle çalışma, farklı ihtiyaçlara sahip sınıfları yönetme ve etkili sınıf yönetimi stratejileri uygulama gibi temel becerileri ele almaktadır (Berry, Petrin, Gravelle & Farmer, 2011). İşbirliğine yapılan vurgu sadece bireysel öğretmen yetkinliklerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrenciler için daha iyi eğitim çıktılarına yol açabilecek destekleyici bir topluluk oluşturur.

Yüz yüze mesleki gelişim, genellikle teknolojiyi öğretim uygulamalarına dahil eden atölye çalışmalarını da içerir. Örneğin bir çalışma, yüz yüze modelle eğitilen öğretmenlerin teknolojiyle geliştirilmiş müfredatı başarıyla uyguladıklarını ve hem engelli öğrencilere hem de akranlarına fayda sağladıklarını vurgulamıştır (Terrazas-Arellanes, Knox, Strycker & Waldén, 2016). Bu entegrasyon, eğitimcileri giderek dijitalleşen eğitim ortamına hazırladığı ve çeşitli teknolojik araçlarla öğrencilerin etkin bir şekilde katılımını sağladığı için çok önemlidir.

Araştırmalar, yüz yüze eğitimin öğretmenlerin bilgi ve güvenini artırmada özellikle etkili olduğunu göstermiştir. Karşılaştırmalı bir çalışma, yüz yüze eğitime katılan öğretmenlerin pedagojik inançlarında ve öğretim uygulamalarında çevrimiçi meslektaşlarına kıyasla önemli gelişmeler sergilediğini göstermiştir (Russell, Carey, Kleiman & Venable, 2019). Bu durum, yüz yüze eğitimdeki dolaysızlık ve kişisel etkileşiminin, sınıfta yeni stratejilerin daha derinlemesine öğrenilmesi ve uygulanması ile sonuçlanabileceğini göstermektedir.

Yüz yüze mesleki gelişimde yansıtıcı uygulamaların rolü göz ardı edilmemelidir. Yüz yüze oturumlar sırasında eleştirel düşünme sürecine girmek, eğitimcilerin öğretim felsefelerini ve uygulamalarını incelemelerine olanak tanıyarak, öğretim yaklaşımlarında köklü değişikliklere yol açar (McQuiggan, 2012). Bu yansıtıcı süreç genellikle etkili yüz yüze mesleki gelişimin ayırt edici özellikleri olan tartışmalar, akran geri bildirimi ve işbirliğine dayalı problem çözme yoluyla kolaylaştırılır.

Çevrimiçi Mesleki Gelişim Uygulamaları

Çevrimiçi mesleki gelişim, özellikle son yıllarda esnek öğrenme seçeneklerine yönelik artan talebe yanıt olarak önem kazanmıştır. Çevrimiçi mesleki gelişimin en önemli özelliklerinden biri yapılandırılmış ve açık öğrenme fırsatları sunabilmesidir. Yapılandırılmış çevrimiçi mesleki gelişim uygulamaları, genellikle geleneksel yüz yüze formatlara benzer şekilde eğitimcilerin sanal toplantılara ve tartışmalara katılmasına olanak tanırken, açık mesleki gelişim uygulamaları daha çok kendi kendine öğrenme deneyimleri sunar (Bennison, Goos &

Geiger, 2020). Bu esneklik, eğitimcilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayarak kendi hızlarında profesyonel gelişim göstermelerini sağlar.

Çevrimiçi mesleki gelişimin önemli bir yönü, öğrenme deneyimlerini geliştirmek için teknolojinin uygulamalara dahil edilmesidir. Örneğin, çevrimiçi öğretim için tasarlanan fakülte gelişim programlarının, eğitimcileri dijital ortamda ders vermenin zorluklarına karşı etkili bir şekilde hazırladığı görülmüştür. Bu programlar genellikle, ilgi çekici çevrimiçi dersler yaratmak için gerekli olan kütüphane kaynaklarını ve dijital araçları kullanma eğitimini içerir (Hillman & Sabourin, 2016). Çevrimiçi öğretime geçiş, pedagojik uygulamaların yeniden değerlendirilmesini gerektirerek, eğitimcileri öğretim yöntemleri üzerinde düşünmeye ve bunları sanal bağlamlara uyarlamaya sevk etmiştir (Scagnoli, Buki & Johnson, 2019).

Bunun yanı sıra, çevrimiçi mesleki gelişim, kaynaklara ve uzmanlığa erişimi kolaylaştırmaktadır. Eğitimciler, kendilerini dünyanın dört bir yanından uzmanlar ve meslektaşlarıyla buluşturan web seminerlerine, çevrimiçi kurslara ve sanal konferanslara katılabilmektedir. Profesyonel ağa kolayca erişebilmek, öğrenme kalitesini artırmakta ve öğretim uygulamalarına farklı bakış açıları sağlamaktadır (Embree & Little, 2020). Ayrıca, çevrimiçi mesleki gelişim faaliyetlerinin eş zamanlı olmayan yapısı, eğitimcilerin kendileri için uygun olan zamanlarda içerik ve tartışmalara katılmalarına olanak tanıyarak, daha kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır.

Ancak, çevrimiçi mesleki gelişimin etkinliği değişkenlik gösterebilir. Araştırmalar, çevrimiçi eğitimin faydalı olsa da, her zaman yüz yüze eğitimle aynı düzeyde katılım ve bilgi kalıcılığına yol açmadığını göstermektedir (Sankar, Education & Sankar, 2010). Bu nedenle, çevrimiçi mesleki gelişim programlarının, katılımı teşvik etmesi ve daha derin öğrenmeyi sağlaması için tartışma forumları ve işbirliğine dayalı projeler gibi etkileşimli unsurları içermesi çok önemlidir.

Çevrimiçi mesleki gelişime geçiş, eğitimciler arasında teknolojik yeterliliğin önemini öne çıkarmıştır. Öğretmenler, çevrimiçi mesleki gelişimde başarılı olmak için teknoloji konusunda bilgili olmalıdır. Eğitim programları, yüz yüze eğitimin kalitesini koruyan ilgi çekici çevrimiçi öğrenme deneyimleri oluşturma becerisi de dahil olmak üzere tüm dijital becerilere odaklanmalıdır.

Sonuç olarak, hem yüz yüze hem de çevrimiçi mesleki gelişim uygulamaları eğitimcilerin etkinliğini artırmada hayati rol oynamaktadır. Yüz yüze mesleki gelişim kişiselleştirilmiş etkileşim ve anında geri bildirim sunarak işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarını teşvik ederken,

çevrimiçi mesleki gelişim esneklik ve daha geniş bir kaynak yelpazesine erişim sağlar. Eğitim ortamı gelişmeye devam ettikçe, mesleki gelişim programlarının her iki yöntemin güçlü yönlerini entegre etmesi ve eğitimcilerin giderek karmaşılaşan bu eğitim ortamında öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için donanımlı olmalarını sağlaması çok önemlidir.

Etkili Mesleki Gelişimin Özellikleri

Etkili bir mesleki gelişim, eğitimcilerin becerilerini geliştirmek, öğretimi güçlendirmek ve eğitim kurumlarında sürekli öğrenme kültürünü teşvik etmek için çok önemlidir. Literatür, mesleki gelişim programlarının etkinliğine katkıda bulunan birkaç temel özelliği tanımlamaktadır.

İlk olarak, etkili mesleki gelişim, içerik bilgisi ve pedagojik becerilere odaklanmasıyla karakterize edilir. Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon (2001), belirli içerikler ve öğretim uygulamalarına odaklanan mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin bilgi ve sınıf içi uygulamalarında önemli gelişmelere yol açtığını vurgulamaktadır. Bu durum, hedeflenen mesleki gelişim uygulamasının öğretmenlerin belirli öğretim stratejilerini etkili bir şekilde uygulama becerilerini geliştirdiğini ortaya koyan Desimone tarafından da desteklenmektedir. Desimone'a (2011) göre, iyi bir mesleki gelişim programı için beş temel unsur vardır: içerik odağı, tutarlılık, aktif öğrenme, kolektif katılım ve süre. İlk olarak, mesleki gelişim faaliyetinin içeriği ilgili, tutarlı ve öğretmenlerin öğretim ve öğretim hakkındaki inançları ile uyumlu olmalıdır. Ayrıca, öğretmenler, örneğin akran gözlemi ve akran geri bildirimi yoluyla programa aktif olarak katılmalıdır.

Eğitimciler arasında işbirliği de etkili mesleki gelişimin hayati bir bileşenidir. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamlarını teşvik eden programlar, öğretmenlerin deneyimlerini, stratejilerini ve kaynaklarını paylaşmalarına yardımcı olarak mesleki gelişimlerini artırır (Chiriboga, 2003; Good & Weaver, 2003). Kolektif katılımlarını artırmak için, aynı sınıf, branş veya okuldan öğretmenler etkinliklere birlikte katılmalıdır, böylece birbirleriyle bilgi ve geri bildirim alışverişinde bulunabilirler (Desimone, 2011).

Bir diğer kritik özellik de mesleki gelişimin süresi ve yoğunluğudur. Sürekli destek ve takip sağlayan uzun vadeli mesleki gelişim girişimleri, tek seferlik atölye çalışmalarından daha etkilidir. Gerard, Varma, Corliss & Linn (2011), zaman içinde sürekli katılımın öğretmenlerin uygulamalarını geliştirmelerine ve yeni stratejileri öğretimlerine entegre etmelerine olanak sağladığını vurgulamaktadır. Ayrıca devam eden mesleki gelişim programlarının sürekli

gelişimi ve yeni öğretim yöntemlerine adaptasyonu teşvik ederek öğretmen etkililiğini önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Desimone (2011), 20 saatten daha uzun bir sürenin, sürekli ve yoğun bir öğrenme sürecini ve öğretmen gelişim programının etkililiğini daha iyi sağlayacağını öne sürmüştür.

Etkili bir mesleki gelişim işin bir parçasıdır, yani öğretmenlerin günlük işlerine entegre edilir ve doğrudan sınıf deneyimleriyle ilişkilendirilir. Bu yaklaşım, mesleki gelişim sırasında kazanılan beceri ve bilgilerin hemen uygulanabilir olmasını sağlar ve böylece sınıfta uygulama olasılığını artırır (Srichom, Prabjandee & Kewara, 2019). Ayrıca, eğitim içeriğinin öğretmenlerin öğretim alanları ve karşılaştıkları zorluklarla ilgisi, katılım ve etkililik için çok önemlidir (Penuel, Fishman, Yamaguchi & Gallagher, 2007).

Son olarak, mesleki programlarının değerlendirilmesi ve ölçülmesi, etkilerinin ve kalitelerinin belirlenmesi açısından çok önemlidir. Programlar, eğitimcilerin gelişimlerini ve yeni stratejilerin öğretimlerinde uygulanabilirliğini değerlendirmelerine olanak tanıyan geri bildirim ve yansıtma mekanizmalarını içermelidir (Ellison, 2004). Değerlendirme, eğitimcilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak ve nihayetinde öğrenci çıktılarını iyileştirmek için mesleki gelişim uygulamalarının iyileştirilmesine yardımcı olur.

Sonuç olarak, etkili mesleki gelişim çok yönlüdür ve içerik bilgisi, aktif öğrenme, işbirliği, işe dahil uygulamalar ve sürekli değerlendirmeye odaklanmayı içerir. Eğitim kurumları bu özelliklere bağlı kalarak öğretmen gelişimini teşvik eden ve öğrenim ve öğretimi geliştiren etkili mesleki gelişim programları oluşturabilir.

Mesleki Gelişimin Önemi

Her şeyden önce mesleki gelişim, öğretim uygulamalarını ve pedagojik becerileri geliştirmek için gereklidir. Araştırmalar, kalitesi yüksek mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi becerilerinde önemli gelişmelere yol açtığını göstermektedir. Örneğin, Porsesh, Ghasemizad & Mashayekh (2021), sürekli ve kaliteli mesleki gelişimin öğretmenlerin öğretim ve öğrenimdeki etkinliğinin artırılması için hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır. Eğitimciler pratik uygulamalara odaklanan ve işbirliği ve deneyim paylaşımı için fırsatlar sunan mesleki gelişim programlarından büyük fayda sağlarlar. Bu tür programlar eğitimcileri en son pedagojik tekniklerle donatmakla kalmaz, aynı zamanda ortak öğrenmeyi teşvik eden bir topluluk oluşturur.

Bunun yanı sıra, eğitimdeki teknolojik gelişmelere uyum sağlamak için mesleki gelişim çok önemlidir. Sınıflarda dijital araçlar ve çevrimiçi öğrenme platformları giderek daha fazla yer aldığından, öğretmenlerin bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanma konusunda yetkin olmaları gerekir. Claudia (2023), öğretmenlerin önemli bir kısmının, sürekli eğitimlerinin bir parçası olarak çevrimiçi öğrenme platformlarına aşina olmanın öneminin farkında olduğunu vurgulamaktadır. Bu adaptasyon yalnızca öğretim etkinliğini artırmak için değil, aynı zamanda öğrencileri teknoloji odaklı bir dünyaya hazırlamak için de gereklidir.

Mesleki gelişimin bir diğer kritik yönü de öğretmen motivasyonu ve iş tatmini üzerindeki etkisidir. Araştırmalar, öğretmenler anlamlı bir mesleki gelişim sürecine katıldıklarında, iş memnuniyetlerinin arttığını ve mesleklerine daha güçlü bir bağlılık duyduklarını göstermiştir. Kuvaas ve Dysvik (2009), çalışanların gelişimine yönelik yapılan yatırımın, iş tatmini ve kurumsal bağlılık ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ve bunun da eğitimciler arasında işten ayrılma niyetlerinin azalmasına yol açabileceğini tespit etmiştir. Bu ilişki, öğretmenlerin kendilerini değerli ve desteklenmiş hissettikleri olumlu bir çalışma ortamının teşvik edilmesinde mesleki gelişimin öneminin altını çizmektedir.

Ayrıca, etkili mesleki gelişim programları, öğrenci öğrenimi ve başarısının artmasına katkıda bulunur. Örneğin Baker, Camosso-Stefinovic, Gillies, Shaw, Cheater, Flottorp & Robertson (2010), mesleki gelişim faaliyetlerinin daha iyi eğitim çıktılarına yol açabileceğini göstererek öğretmen gelişimi ile öğrenci başarısı arasındaki doğrudan bağlantıyı vurgulamaktadır. Öğretmenleri gerekli bilgi ve becerilerle donatan mesleki gelişim, aldıkları eğitimin kalitesini artırarak nihayetinde öğrencilere fayda sağlar.

Bu faydalara ek olarak, mesleki gelişim, eğitimciler arasında yaşam boyu öğrenme kültürünü teşvik eder. Umar'ın (2023) da vurguladığı gibi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu, öğretmenlerin en iyi uygulamalar ve yenilikler konusunda güncel kalmalarını sağlamak için sürekli mesleki gelişim gerektirmektedir. Bu sürekli gelişim kültürü sadece bireysel öğretmen etkinliğini artırmak ile kalmaz, aynı zamanda eğitim kurumunun genel ilerlemesine de katkıda bulunur.

Sürekli Mesleki Gelişim Kavramı

Sürekli Mesleki Gelişim (Continuous Professional Development), profesyonellerin becerilerini, bilgilerini ve yetkinliklerini geliştirmek için kariyerleri boyunca devam eden

eğitim ve öğretim sürecini ifade eder. Bu kavram, hızlı ilerlemeler ve değişen uygulamalar nedeniyle güncel bilgi ve becerilere ihtiyaç duyulan eğitim gibi alanlarda özellikle önemlidir.

Sürekli mesleki gelişimin temel özelliklerinden biri, yaşam boyu öğrenmeye yaptığı vurgudur. Sürekli mesleki gelişim, mesleki yeterliliğin sürdürülmesi ve öğretmenlerin alanlarındaki en son gelişmelerden haberdar olmalarının sağlanması için gereklidir (Darwish, Ammar, Rumman & Jaddoua, 2023). Bu sürekli eğitim, resmi eğitimler ile sınırlı değildir; çalıştaylar, seminerler, çevrimiçi kurslar ve akran öğrenme fırsatları da dahil olmak üzere çok çeşitli öğrenme faaliyetlerini kapsar. Amaç, sürekli gelişimi ve zorluklara ve yeniliklere adaptasyonu kolaylaştırmaktır. Aşağıda, literatürde bahsi geçen yaygın sürekli mesleki gelişim uygulamaları yer almaktadır:

1. Çalıştaylar ve Seminerler: Bu faaliyetler, belirli konulara veya becerilere odaklanan yapılandırılmış öğrenme deneyimleridir. Ajani'ye (2022) göre, çalıştaylar genellikle öğretmenlerin acil ihtiyaçlarını karşılamak ve onlara sınıfta uygulanabilecek pratik stratejiler sağlamak için tasarlanmıştır. Seminer ve çalıştaylar, süre ve format açısından farklılık gösterebilir ve öğretmenlerin materyalle nasıl etkileşime girecekleri konusunda esneklik sağlar.

2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme: İşbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında yer almak sürekli mesleki gelişimin önemli bir yönüdür. Lustick (2011), öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabilecekleri, yaşadıkları zorlukları tartışabilecekleri ve işbirliği içinde çözümler üretebilecekleri mesleki öğrenme topluluklarının önemini vurgulamaktadır. Bu uygulama, topluluk bilincini besler ve eğitimciler arasında yansıtıcı uygulamayı teşvik eder.

3. Akran Gözlemleri ve Geri Bildirim: Akran gözlemi, öğretmenlerin birbirlerinin öğretim yöntemlerini gözlemlemelerine ve yapıcı geri bildirim vermelerine olanak tanıyan değerli bir sürekli mesleki gelişim uygulamasıdır. Bu uygulama sadece mesleki diyalogu teşvik etmekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenleri kendi uygulamaları üzerinde düşünmeye de teşvik eder (Sabah, Fayez, Alshamrani & Mansour, 2014). Gözlemler, etkili stratejiler ve iyileştirme alanları hakkında yapıcı tartışmalara zemin hazırlar.

4. Mentorluk Programları: Mentorluk, deneyimli öğretmenlerin daha az deneyimli meslektaşlarına rehberlik ettiği ve destek verdiği bir başka etkili sürekli mesleki gelişim uygulamasıdır. Ajani (2022), mentorluğun kişiselleştirilmiş destek sağlayarak ve sürekli öğrenme kültürünü teşvik ederek mesleki gelişimi artırabileceğini belirtmektedir. Mentörler, rehberlik ettikleri öğretmenlerin zorlukları aşmalarına ve öğretim uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olurlar.

5. Çevrimiçi Öğrenme ve Web Seminerleri: Teknolojinin yükselişiyle birlikte, çevrimiçi öğrenme platformları ve web seminerleri sürekli mesleki gelişim için giderek daha popüler hale gelmiştir. Bu formatlar esneklik ve erişilebilirlik sunarak öğretmenlerin kendi hızlarında ve rahatlıklarında mesleki gelişime katılmalarına olanak tanır (Abakah, Widin & Ameyaw, 2022). Çevrimiçi kaynaklar arasında kurslar, eğitici videolar ve tartışma forumları yer alabilir.

6. Eylem Araştırması: Eylem araştırması yapmak, öğretmenlerin kendi uygulamalarını sistematik olarak incelemelerine olanak tanır. Bu yansıtıcı uygulama, eğitimcilerin geliştirilmesi gereken alanlarını belirlemelerini, değişiklikleri uygulamalarını ve bu değişikliklerin öğrenci öğrenimi üzerindeki etkisini değerlendirmelerini sağlar (Sharma & Pandher, 2018).

7. Yansıtıcı Uygulama: Yansıtıcı uygulama, öğretmenlerin güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını belirlemek için kendi öğretim deneyimlerini eleştirel bir şekilde analiz etmelerini içerir. Bu öz yansıtma, mesleki gelişim için gereklidir ve günlükler, akran tartışmaları veya rehberli oturumlar aracılığı ile kolaylaştırılabilir (Sharma & Pandher, 2018).

8. Mesleki Konferanslar: Konferanslara katılmak, öğretmenlere alanlarındaki uzmanlardan bilgi edinme, meslektaşlarıyla ağ kurma ve yeni fikir ve kaynakları keşfetme fırsatları sunar. Konferanslarda genellikle atölye çalışmaları, açılış konuşmaları ve eğitimdeki güncel trendlere odaklanan oturumlar yer alır (Padillo, Manguilimotan, Capuno & Espina, 2021).

9. Resmi Sertifika Programları: Birçok eğitimci, sürekli mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak resmi sertifika veya derece alma isteği duymaktadır. Bu programlar genellikle mesleki gelişim için yapılandırılmış bir yol sağlayan kurs, pratik deneyim ve değerlendirmeler gerektirir (Bilal, Guraya & Chen, 2019).

Literatür, dijital yetkinlikler konusunda da sürekli mesleki gelişimin gerekliliğinin altını çizmektedir. Araştırmalar, birçok eğitimcinin bu yetkinlikleri geliştirmek için yeterli eğitim ve destekten yoksun olduğunu ve bunun da öğrencilerin dijital yetkinliklerini kolaylaştırma becerilerini engelleyebileceğini göstermektedir (Henne, Möhrke, Thoms & Huwer, 2022; Jarva, Mikkonen, Andersson, Tuomikoski, Kääriäinen, Meriläinen & Oikarinen, 2022). DigCompEdu ve Eğitimciler için ISTE Standartları gibi çerçevelerle uyumlu yapılandırılmış eğitim programları, eğitimcileri dijital bir ortamda başarılı olmak için gereken becerilerle donatmak için gereklidir.

Kurumsal destek, eğitimciler arasında dijital yeterliliğin geliştirilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmalar, dijital yeterliliklerin geliştirilmesinin genellikle eğitimcilerin kendi kendilerine öğrenme motivasyonuna bağlı olduğunu ve bunun da kurumsal destek ve kaynaklarla önemli ölçüde artırılabilceğini göstermektedir (Jarva vd., 2022). Eğitim kurumları, çalışanları arasında dijital yeterliliklerin sürekli gelişimini teşvik eden ve kolaylaştıran bir mesleki gelişim ortamı yaratmalıdır.

İngilizce Öğretimi Alanında Mesleki Gelişim

İngilizce, küresel düzeyde tercih edilen bir dildir. Bu dil uluslararası ticarete, multimedya, eğlence sektöründe, ekonomik-siyasi söylemler ve eğitim gibi neredeyse her alanda kullanılmaktadır. Bu yüzden bu dili öğrenmeye duyulan ilgi ve ihtiyaç her gün daha da fazla artmaktadır. Dünya, İngilizce dil öğrencilerinin en yüksek sayısına ulaştığında, daha fazla İngilizce öğretim uzmanına ihtiyaç duyacaktır. Nitelikli İngilizce öğretmenlerine olan sürekli ve artan ihtiyacı karşılamak için, daha fazla İngilizce öğretmeni eğitiminin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunun yanında İngiliz Dili Eğitimi alanı, hızlı değişimlere ve güncel eğitim trendlerine bağlıdır. Mesleki gelişim, Yabancı Dil Olarak İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrenme çıktılarını geliştirmek ve güncel gelişmelere yeterince uyum sağlamak için gerekli olan bireysel ve sürekli iyileştirmeler sağlayarak canlılıklarını korumalarına yardımcı olabilir (Fullan, 2007).

Mesleki gelişim yüz yüze gerçekleştirilen faaliyetler ile sağlanabileceği gibi, çevrimiçi mesleki gelişim faaliyetleri ile de gerçekleştirilebilir. Uluslararası Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenleri Derneği (IATEFL) ve Uluslararası TESOL Derneği (TESOL) gibi uluslararası eğitim dernekleri, üyelerinin ve üye olmayan diğer İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları için çeşitli yollar sunmaktadır. Her iki kuruluş da sınıf içi eğitimden bilgisayar destekli dil öğrenimine ve materyal geliştirmeye kadar uzanan, bazen çevrimiçi uygulama toplulukları olarak da adlandırılan çeşitli profesyonel öğrenme ağlarına sahiptir. Katılımcılar, her gün ortaya çıkan İngilizce eğitimi konularında görüşlerini paylaşmakta ve rehberlik talep etmektedir. IATEFL ve TESOL, sürekli dijital mesleki gelişim biçimleri olarak uluslararası düzeyde çevrimiçi kurslar, sertifika programları, konferanslar ve sanal seminerler sunmaktadır (Sahr, 2016).

Bunun yanında, İngilizce öğretimi topluluğunda mesleki gelişim söz konusu olduğunda uluslararası sınırlar ve zaman dilimleri artık bir sorun olmaktan çıkmıştır. Yeterli bant genişliği

ve donanım mevcut olduğu sürece dünyanın her yerinden insanlar çevrimiçi mesleki gelişim faaliyetlerine katılabilmektedirler. Özellikle eşzamansız (asen kron) katılım fırsatı, öğretmenler yüz yüze mesleki gelişim planlamak veya eş zamanlı çevrim içi etkinliklere katılmak için zaman bulamadığında çevrimiçi mesleki gelişim faaliyetlerini cazip hale getirir (Byington, 2011).



BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde eğitimcilerin dijital yeterliliği ile ilgili 2020’den bu yana yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar ve mesleki gelişime yönelik tutumları ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar ile bu çalışmalara dayalı bulgular ve sonuçlara yer verilmiştir.

Dijital Yeterlilik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çebi & Reisoğlu (2020), çalışmalarında öğretmen adaylarının dijital yeterliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı ve bu görüşlerin cinsiyet, branş ve algılanan dijital yeterlik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada kesitsel tarama modeli tercih edilmiş ve araştırma, Türkiye'nin çeşitli illerinde öğrenim gören 518 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde dijital yeterlilik anketi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının dijital yeterlilik düzeylerinin orta seviyede olduğunu ve bu düzeylerin cinsiyet, branş ve algılanan dijital yeterlik düzeyine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.

Kır (2020) tarafından yapılan çalışmada, yükseköğretim kurumlarının dijital dönüşüm ve teknolojik entegrasyon sürecinden geçerken öğretim üyelerinin görevlerinin nasıl değiştiği araştırılmıştır. Konuyla ilgili yapılan çalışmalara bakılarak, öğretim üyelerinin gelişen ve değişen işlevlerinin nasıl inşa edildiğine dair mevcut senaryo irdelenmiştir. Çalışmada özellikle ele alınan temalardan biri, yükseköğretim kurumlarının dijital bir devrim geçirmesiyle birlikte öğretim üyelerinin görevlerinin nasıl değiştiği ve coronavirus (Covid19) pandemisinin bu durumu nasıl etkilediği olmuştur. Bu çalışma sonucunda öğretim üyelerinin rollerini geliştirmelerinde çok çeşitli faktörlerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu dönüşümün, öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, eğitim teknolojilerinin entegrasyonunda kurumsal bir yaklaşım

sergilenmesi ve ğretim elemanlarının mesleki gelişimi kapsamında gerçekleştiğı belirtilmektedir.

Fidan & Cura Yeleğen (2022) tarafından yapılan araştırmada, eğitimcilerin dijital yetkinliklerinin farklı değişkenler bağlamında değerlendirilmesi ve bu yetkinliklerle ilgili bireysel ihtiyaçlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Batı Karadeniz'de bulunan bir ildeki devlet okullarında çalışan 158 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin dijital yeterlik düzeyleri açısından cinsiyet, kıdem, branş, internet kullanım süresi ve Web 2. 0 araçlarının kullanımı değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar saptanmıştır; eğitim durumu değişkeni bakımından ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın nitel kısmında, öğretmenler dijital ihtiyaçlarına ilişkin en çok uygulama ve pratik eksiklikleri üzerinde yoğunlaşmış, ayrıca yazılım ve program kullanımı konusunda da yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Keskin (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital yeterlikleri arasındaki ilişkiyi analiz etmektir. Bu araştırmada betimsel araştırma modellerinden tarama modeli ve ilişkiisel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı model kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemi, bu devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 287 öğretmen adayından oluşmaktadır. Genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile temel internet araçlarını kullanma becerileri ve dijital ortamda bilgi edinme ve kullanma becerileri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir bağ bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital yetkinlik arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu için, bu iki kavramın öğretmen eğitimi programlarına destekleyici bir şekilde, birbirinden ayrı değerlendirilmeden göz önüne alınması gerekmektedir.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT), İngilizce öğretimi de dahil olmak üzere tüm konu alanlarında dijital olarak yetkin öğretmenler gerektirmektedir. İngilizce öğretmenleri, öğrenci rehberliği ve katılımı için dijital olarak yetkin olmalıdır. Dehneliler (2024) tarafından yürütölen çalışma, 220 Türk İngilizce öğretmenin 21. yüzyıl dijital yetkinlik düzeyini ve sınıf ortamlarında dijital yetkinliklerini nasıl algıladıklarını incelemiştir. Ayrıca, DigCompEdu CheckIn ölçeğini kullanarak dijital öğretim özgüvenleri, öğretim deneyimi yılları ve dijital yeterliliklerine ilişkin öz algıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bulgular, Türk kökenli İngilizce öğretmenlerinin çoğunun sınıf ortamında kendilerini dijital uzman olarak algıladıklarını göstermiştir. En yüksek ortalama puanlara sahip yeterlikler farklı dijital iletişim kanallarını kullanma, dijital kaynakları seçme, dijital teknolojileri öğretme ve yansıtıcı

bir şekilde uygulama olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin en düşük puanları farklılaştırma ve kişiselleştirmeyi kolaylaştırarak öğrenenleri güçlendirme, bilgi ve medya okuryazarlığı, dijital değerlendirme stratejilerine sahip olma ve öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmek için dijital teknolojileri kullanma konularında olmuştur. Sonuçlar ayrıca öğretmenlerin dijital öğretime duydukları güven, öğretmenlik deneyimleri ve dijital yeterliliklerine ilişkin öz algıları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuş ve pedagojik çıkarımlar ve sınırlamalarla son bulmuştur.

Süzer & Koç (2024) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, Avrupa DigCompEdu çerçevesine dayanarak öğretmenlerin dijital yeterlilik seviyelerini ve bu yeterliliklerin bazı demografik ile mesleki özelliklerle olan ilişkisini incelemektir. Araştırma, nicel bir araştırma paradigması doğrultusunda, kesitsel bir anket yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Örneklem, 2021-2022 akademik yılında, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan büyük bir şehirde görev yapan 368 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği ve öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğrettikleri ders, eğitim geçmişi, okul düzeyi ve çalışma yeri gibi demografik ve mesleki özelliklerine dair sorulardan oluşan bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, katılımcı öğretmenlerin ortalama olarak bütünleştirici (B1) dijital yeterlilik düzeyinde olduğunu göstermektedir. Özellikle, erkek öğretmenlerin, matematik ve fen derslerine giren, yüksek lisans derecesine sahip ve büyükşehirlerde çalışan bireylerin, meslektaşlarına göre daha yüksek dijital yeterlilik seviyelerine sahip olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin dijital yeterlilikleri, yaş ve okul türünden bağımsızken, sahip oldukları dijital cihaz sayısı ile olumlu ve orta düzeyde bir ilişki göstermektedir. Ayrıca, regresyon analizi, varyansın %25'inin cinsiyet, eğitim durumu, branş ve bilgi teknolojisi cihazlarının sayısını önemli yordayıcılar olarak belirlediğini ortaya koymaktadır.

Dijital Yeterlilik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

König, Jäger-Biela & Glutsch (2020) tarafından yapılan çalışma, COVID-19 salgını sırasında Almanya'da kariyerinin başındaki öğretmenlerin dijital yetkinliklerini incelemiştir. Çalışma, mesleki tecrübe yılı az olan 1.200 öğretmenden oluşan bir örneklemi kapsamakta ve nicel ve nitel verileri birleştiren karma bir yöntem yaklaşımı kullanmıştır. Sonuçlar, “dijital yerli” neslin bir parçası olmalarına rağmen, birçok eğitmenin karmaşık dijital becerilerden yoksun olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların yalnızca %35'i öğretim için dijital araçları kullanma konusunda kendilerini güvende hissettiklerini bildirmiş ve birçoğu dijital yetkinliklerini geliştirmek için daha fazla eğitim ve desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir.

Mon, Llopis-Nebot & Segura (2020) tarafından yapılan sistematik bir inceleme, çeşitli alanlardaki üniversite öğretmenlerinin dijital öğretim yeterliliklerini analiz etmiştir. İnceleme, birden fazla ülkeden çalışmaları içermekte ve öğretmenlerin teknik ve pedagojik yeterliliklerine odaklanmaktadır. Bulgular, birçok öğretmenin temel teknik becerilere sahip olmasına rağmen, özellikle teknolojinin pedagojik uygulamaları konusunda genel dijital öğretim yeterliliklerinin düşük olduğunu göstermiştir.

Cabero-Almenara, Guillén-Gámez, Palmero & Palacios-Rodríguez (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, DigCompEdu çerçevesine göre farklı alanlarından ve farklı yaş aralıklarından yükseköğretim eğitimcilerinin dijital yeterlilik derecelerini incelemek ve karşılaştırmaktır. Endülüs'ten (İspanya) 2180 üniversite profesörü örnekleme oluşturmaktadır. Çalışmanın ana sonuçları, erkekler ve kadınlar için orta düzeyde bir dijital yeterliliğe dair kanıtlar sunmaktadır. DigCompEdu ölçeğinin her bir boyutu için yeterlilik seviyesi, genel seviyeye göre aynı eğilimi izlemektedir.

Zhao, Pinto Llorente, Sánchez Gómez & Zhao (2021) çalışmalarında, yükseköğretim bağlamında öğretmen adaylarının dijital yetkinlik algılarını betimlemek ve cinsiyet ile öğretmenlik deneyiminin üniversite öğretmenlerinin dijital yetkinlikleri üzerindeki etkisini analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla nicel bir metodoloji kullanılmıştır. Çin'deki Gansu Tarım Üniversitesi'nden 536 hizmet içi öğretmenden oluşan bir örneklem, dijital yeterlilik üzerine bir anket doldurmuştur. Veriler 2019-2020 akademik yılında toplanmıştır. Sonuçlar, örneklemdeki bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve işbirliği, güvenlik ve problem çözme konularında kendilerini olumlu değerlendirdiklerini, dijital içerik oluşturma konusunda ise kendilerini olumsuz değerlendirdiklerini göstermektedir. İncelenen değişkenlerle ilgili olarak, dijital yeterlilik algısında erkek üniversite öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlik deneyimi ile ilişkili olarak, daha az öğretmenlik deneyimi olan öğretmenler iletişim ve işbirliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme alanlarında kendilerini daha iyi görmektedir.

Zhang, Llorente & Sánchez-Gómez (2021) dijital yeterlilik konusunda sistematik bir literatür taraması yürütmüşlerdir. Bu taramada yükseköğretim ortamlarında dijital yeterlilikle ilgili mevcut araştırmaları depolamak ve analiz etmek için veri tabanı olarak Web of science ve Scopus'u kullanmışlardır. Araştırmanın amacı, 2015-2021 yılları arasında yükseköğretim bağlamında dijital yeterliliğinin tanımı, dijital yeterliliği değerlendirmek için kullanılan boyutlar, araştırma amaçları, metodolojiler, sonuçlar ve sınırlamalarla ilgili olarak dijital yeterlik araştırmalarına güncel bir genel bakış sağlamaktır. Başlıca bulgular arasında,

yayınların çoğunun dijital yetkinlik tanımını açıklarken hem araştırmaya hem de AB politikasına atıfta bulunması yer almaktadır. Araştırma, üniversite öğrencilerinin ve öğretmenlerin çoğunlukla temel düzeyde dijital yeterliliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, üniversitelerin öğrenci ve öğretmenlerin dijital yetkinliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaları, uygun öğrenme stratejileri tasarlamaları ve eğitim kalitesini yükseltmek için etkili araçlardan yararlanmaları önerilmektedir.

Pérez-Calderón, Prieto-Ballester & Miguel-Barrado (2021), Avrupa Eğitimcilerin Dijital Yeterliliği Çerçevesi ya da diğer adı ile 'DigCompEdu' çerçevesine dayanan ölçeği İspanya'da 109 öğretmene uygulamıştır. Çalışma, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin orta ile yüksek arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Çalışma ayrıca dijital yeterlilik düzeyinin cinsiyet, yaş ve deneyim yılı değişkenlerinden etkilendiğini ve sırasıyla erkeklerin, daha genç öğretmenlerin ve daha az deneyim yılına sahip öğretmenlerin lehine olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin dijital yeterlilikleriyle ilgili faktörleri anlamak amacıyla Lucas, Bem-Haja, Siddiq, Moreira ve Redecker (2021) DigCompEdu'yu Portekiz'deki 1071 ilk ve ortaokul öğretmeninden oluşan bir örnekleme uygulamış ve öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeyinin cinsiyet değişkenine göre değiştiğini, erkeklerin lehine olduğunu ve yaş değişkenine göre değiştiğini, genç öğretmenlerin lehine olduğunu bulmuştur. Çalışma ayrıca yaş, cinsiyet, deneyim ve teknoloji ve sosyal medya kullanımında kendine güven gibi kişisel faktörlerin, altyapı ve teknolojiye erişim gibi bağlamsal faktörlere kıyasla öğretmenlerin dijital yeterliliği konusunda daha belirleyici olduğunu göstermiştir.

Kasule, Wilson & Rwothumio (2023) tarafından yapılan çalışmada, Uganda'daki devlet üniversitelerinde COVID-19 salgını sırasında çevrimiçi sınıflardaki öğretim görevlilerinin dijital öğretim yeterlilikleri ve öz-yeterlilikleri incelenmiştir. Sonuçlara göre akademik personelin dijital öğretim yeterlilikleri yüksektir. Çalışma, ders planı, ders iletişimi ve zaman yönetimi yeterliliklerinin öğretim elemanlarının çevrimiçi derslerdeki öz-yeterliliğini olumlu yönde etkilediğini, dijital yeterliliğin ise sınırlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçtan hareketle, çevrimiçi öğretim etkililiğini artırmak için öğretim görevlileri arasında ders planlama, derste iletişim ve zaman yönetimi yeterliliklerinin geliştirilmesine odaklanılması önerilmektedir.

Inamorato dos Santos, Chinkes, Carvalho, Solórzano & Marroni (2023) tarafından yürütülen çalışma, üniversitelerdeki akademisyenlerin dijital yeterliliklerini değerlendirmeyi ve tartışmayı, zorlukları tespit etmeyi ve politika önerilerini tanımlamayı amaçlamıştır. Bu çalışma, Avrupa Komisyonu Ortak Araştırma Merkezi ve Universia Vakfı Metared işbirliğiyle,

kendi dijital yetkinlik düzeylerine ilişkin algılarını ortaya koyan 30.407 katılımcıyla anket yapılarak gerçekleştirilmiştir. Portekiz, Peru, Brezilya, Arjantin, Meksika, Şili ve Kolombiya olmak üzere yedi ülkedeki üniversitelerde gerçekleştirilen bu öz değerlendirmelerde, Avrupa Eğitimcilerin Dijital Yeterliliği Çerçevesi ya da diğer adı ile 'DigCompEdu' çerçevesine dayanan bir ölçek kullanılmıştır. Veriler toplandığında akademisyenlerin neredeyse %70'inin orta düzeyde dijital yeterliliğe sahip olduğu ve sonuçların her DigCompEdu alanına özel sorulan sorulara göre değiştiği görülmüştür. Bulgulara göre genç ve kıdemli akademisyenler ile kadın ve erkekler arasında önemli bir fark yoktur. Sonuçlar, eğitimcilerin yaş ve cinsiyetlerinin ve çalışma ortamlarının dijital yetkinlik düzeyleri üzerinde bir etkisi olup olmadığına dair bir tartışma sunmakta ve aynı zamanda eğitimcilerin kendilerini en çok ve en az yetkin olarak algıladıkları alanları vurgulamaktadır. Sunulan kurumsal destek miktarının akademisyenlerin dijital yetkinlik düzeylerine ilişkin algılarını nasıl etkilediğini göstermektedir.

Abubakari (2023) tarafından yapılan çalışma, DigCompEdu çerçevesini kullanarak Uganda'daki üniversite öğrencileri arasında dijital yetkinliği değerlendirmeye odaklanmıştır. Örneklem, cinsiyetlerin dengeli bir şekilde temsil edildiği 99 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Metodoloji, bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve işbirliği ve dijital içerik oluşturma dahil olmak üzere dijital yetkinliğin çeşitli boyutlarını ölçen nicel bir anketi içermektedir. Sonuçlar, farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, kadın öğretmenlerin değerlendirilen tüm alanlarda biraz daha yüksek yetkinlik seviyeleri sergilediğini göstermiştir. Bu bulgu, erkeklerin genellikle dijital açıdan daha yetkin olduğu yönündeki klişeye meydan okumakta ve cinsiyete dayalı varsayımlarda bulunmak yerine bireysel becerileri tanımanın önemini vurgulamaktadır.

Yang (2023) tarafından yürütülen çalışmada, üniversite öğretmenlerinin dijital yetkinliklerini değerlendirmek için bir makine öğrenimi yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşım, üniversite öğretmenlerinin dijital yetkinliği derslerine ne ölçüde dahil ettiklerini değerlendirmek amacıyla ders programlarını analiz etmek için kullanılmaktadır. Çalışma, çeşitli disiplinlerden 300 üniversite öğretmeninden oluşan bir örneklemi içermektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun (yaklaşık %75) yüksek düzeyde dijital yetkinlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışma, sürekli mesleki gelişimle ilgilenen öğretmenlerin daha yüksek dijital yetkinlikler sergileme olasılığının daha yüksek olduğunu vurgulamıştır.

Althubyani (2024) yapmış olduğu çalışmada, fen bilimleri öğretmenlerinin dijital yeterlilik düzeylerini ve buna yönelik algılarını ortaya çıkarmayı ve bu yeterliliği etkileyen faktörleri

belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, 611 fen bilgisi öğretmeninden oluşan bir örnekleme uygulanan bir anketi içerirken, 13 öğretmene yarı yapılandırılmış bir görüşme uygulanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeyinin orta (%58,4) olduğunu göstermektedir. Çalışma ayrıca öğretmenlerin dijital teknolojilerin kullanımına yönelik yüksek düzeyde olumlu algılara sahip olduğunu ortaya koymuştur (%78). Bu çalışma aynı zamanda dijital teknolojilerin faydalarını ve öğretmenlerin bunları eğitim ortamında uygularken karşılaştıkları zorlukları da tanımlamaktadır. Faydalar, öğrencilerin motivasyonunu artırmaya ve öğrenme deneyimlerini değerlendirmeye, eğitim camiasıyla iletişim kurmaya ve e-öğrenmenin sürekliliğine odaklanmaktadır. Zorluklar ise teknolojinin eğitim camiası tarafından kabulü, öğretmenlerin karşılaştığı bilişsel ve becerilerle ilgili zorluklar, idari ve öğretimsel yükler, dijital teknolojilere ve araçlara sınırlı erişim ve öğrenci davranışlarıyla ilgili zorlukları içermektedir.

Dijital çağda, dijital yetkinliklerin öğretime entegre edilmesi çok önemli hale gelmiştir. Ancak, bu değişim zorludur ve tekno-stres önemli bir endişe kaynağıdır. Avila-Sánchez, Nina-Cuchillo, Revilla-Arce, Ramirez-Heredia & Castro-Vargas (2024) tarafından yapılan araştırma, Peru'daki bir devlet üniversitesinde görev yapan, uzaktan eğitim veren öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ile teknostresleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma temel, tanımlayıcı korelasyonel, deneysel olmayan ve kesitseldir. Araştırmanın evrenini lisans düzeyinde 168 uzaktan eğitim veren öğretmen, örneklemini ise olasılıklı olmayan kolayda örnekleme yöntemiyle 90 öğretmen oluşturmuştur. Sonuçlar, dijital yeterliklerin normal düzeyde (%48,90) olduğunu göstermiştir. Teknostres ise orta düzeydedir (%45,60). Son olarak, dijital yeterliliklerin teknostres ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Mesleki Gelişim ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öğretmen verimliliğinin artırılması, öğrenci çıktılarının iyileştirilmesi ve eğitim kurumlarında sürekli öğrenme kültürünün teşvik edilmesinde kritik bir rol oynayan mesleki gelişimin, eğitim alanındaki önemi yadsınamaz. Bu alanda gerçekleştirilmiş olan birçok çalışma, bu kavramın önemini vurgulamaktadır.

Bayar (2014) tarafından yürütülen çalışma, etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin anlamını belirlemeyi ve etkili mesleki gelişimin doğasında bulunan temel bileşenlerin bir listesini sunmayı amaçlamıştır. Türkiye'nin büyük bir şehrinde görev yapan 16 ilkokul öğretmeni (8 erkek, 8 kadın) ile 12 aylık bir süre boyunca sunulan mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin

deneyimleri hakkında görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden etkili bir mesleki gelişim faaliyetinde yer alması gereken temel bileşenlerin bir listesini oluşturmaları istenmiştir. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı eğitimlerinden elde edilen sonuç raporlarının doküman analizi yapılmıştır. Bulgular, etkili bir mesleki gelişim faaliyetinin aşağıdaki bileşenlerden oluşması gerektiğini göstermektedir:

- 1) Mevcut öğretmen ihtiyaçlarıyla eşleşme
- 2) Mevcut okul ihtiyaçları ile eşleşme
- 3) Mesleki gelişim faaliyetlerinin tasarımı/planlanmasına öğretmen katılımı
- 4) Aktif katılım fırsatları
- 5) Uzun vadeli katılım
- 6) Kaliteli eğitmenler

Alpsoy, Oğul & Türkdöğen (2017) yapmış oldukları çalışmada, gözlem ve görüşmelerden elde edilen bilgilere odaklanarak nitel bir araştırma yürütmek amacıyla Türk İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim hakkındaki inanç ve alışkanlıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, 2016 yılında İstanbul'da bulunan bir uygulama okulunda dil alanında farklı bölümlerde görev yapan cinsiyet, milliyet ve deneyim yılı bakımından farklı katılımcıları içermektedir. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin çoğunun farklı, ancak aynı derecede geçerli nedenlerden dolayı mesleki gelişimi “bir zorunluluk” olarak gördüğünü ve bu nedenle kendilerini mesleki olarak geliştirmek ve gelişimlerini sürdürmek için çeşitli faaliyetlerde bulunduklarını göstermektedir. Bu faaliyetler seminerlere katılmaktan yüksek öğrenim görmeye (yüksek lisans, doktora eğitimi vb.) kadar çeşitlilik göstermektedir.

Sarıyıldız'ın (2017) yürütmüş olduğu çalışma, Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin kendi kendilerine başlattıkları mesleki gelişime, mesleki gelişim faaliyetlerine ve mesleki gelişimlerini engelleyebilecek bazı olası faktörlere yönelik algılarını belirlemeyi ve bu üç konuya yönelik yeni başlayan ve deneyimli öğretmenlerin algılarını karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmada nicel bir araştırma tekniği olarak tarama modeli benimsenmiştir. 70 İngilizce öğretmenine, uyarlanmış bir anket uygulanmıştır. Bu öğretmenlerin 34'ü deneyimli, 36'sı ise 3 yıldan az öğretmenlik deneyimine sahip yeni başlayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin çoğunun kendi kendine başlatılan mesleki gelişimin özellikleri konusunda hemfikir olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, yeni ve deneyimli öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleri için harekete geçme ve kendilerini İngilizce

öğretimindeki değişikliklerle güncel tutma konusundaki algıları arasında çok az fark vardır. Mesleki gelişim faaliyetleri konusunda ise, yöneticiler tarafından sınıf içi etkinliklerin gözlemlenmesi, kendi alanı ve akran gözlemi ile ilgili araştırma literatürünün takip edilmesi açısından yeni ve deneyimli öğretmenler arasındaki bazı farklılıklar dışında, çoğu bu faaliyetlerin önemi konusunda neredeyse hemfikirdir. Son olarak, mesleki gelişimlerini engelleyebilecek olası faktörlere ilişkin olarak, öğretmenlerin bu faktörlerin önemi konusunda çoğunlukla hemfikir oldukları görülmüştür. Ancak, yeni ve deneyimli öğretmenlerin bu konudaki algıları, kişisel maddi problemler, aşırı iş yoğunluğu gibi bazı etkenlerde farklılık göstermektedir.

Baykal (2019) tarafından yapılan çalışma vakıf ve devlet üniversitelerindeki İngilizce hazırlık birimlerinde görev yapan öğretim elemanlarının mesleki gelişime yönelik tutumlarını karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, katılımcıların mesleki gelişime yönelik tutumları analiz edilmiş ve mesleki gelişimin alt boyutları olan, mesleki gelişimden zevk alma, mesleki gelişimi önemseme ve mesleki gelişime direncin yanı sıra, katılımcıların demografik özellikleri ile bu tutumlar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Bulgular, katılımcıların mesleki gelişime yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları her iki kurumda da benzer bir sıralama ile "mesleki gelişimi önemseme", "mesleki gelişimden keyif alma" ve "mesleki gelişime direnç" olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının, devlet üniversitelerindeki paydaşlarına kıyasla mesleki gelişime daha fazla önem verdiği ve bu süreçten daha fazla keyif aldığı görülmüştür.

Yaşar (2019) tarafından yürütülmüş olan araştırmanın amacı, İngilizce Hazırlık öğretim elemanlarının kendi inisiyatifleri ile başlattıkları ve sürdürdükleri profesyonel gelişim faaliyetlerine yönelik tutumlarını ve bu tutumları etkileyen unsurları incelemektir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine atfettikleri değer, bu etkinliklere katılım düzeyleri ve katılımlarını engelleyen unsurlar da araştırılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların bireysel gelişimlerine olumlu bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir; ayrıca kişisel gelişimden alınan keyif alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı istatistiksel farklılıklar tespit edilmiştir. Profesyonel gelişime yönelik olumlu tutumların oluşmasında faaliyetlere katılım sıklığı ve bu faaliyetlere verdikleri önem en etkili unsurlar olarak belirlenmiştir. Bireysel gelişim karşısındaki dirençte en öne çıkan unsur, mesleki gelişime atfedilen anlam ve bireyin mesleki yeterlik hissidir.

Irgatoğlu & Peker (2021) tarafından yapılan betimsel çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini uygulayıp uygulamadıklarını, çeşitli faktörlerin mesleki gelişim etkinliklerinin uygulanmasını engelleyip engellemediğini ve öğretmenlerin bir sorunu çözmek için sınıflarında mesleki gelişim etkinliklerini ne ölçüde uyguladıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, deneyim, eğitim düzeyi ve ders saati açısından mesleki gelişim etkinliklerini kullanmada farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma ayrıca, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, deneyim, eğitim düzeyi ve ders saati açısından mesleki gelişim etkinliklerini kullanmada farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeyi hedeflemiştir. Bu çalışma 348 İngilizce Hazırlık öğretim görevlisi ve dört öğretmen eğitmeni ile yürütülmüştür. Mesleki gelişim faaliyetlerini (günlük yazma, öz değerlendirme, akran gözlemi, okuma, araştırma makalesi yazma ve eylem araştırması) araştırmak için bir anket, öğretmen eğitmenleri ile görüşmeler ve dört öğretim görevlisi ile görüşmeler dahil olmak üzere üç araştırma aracı kullanılmıştır. Verilerin analizi, İngilizce Hazırlık öğretim görevlilerinin, bir okul politikası olarak yürütülen akran gözlemi dışında, sınırlı ölçekte mesleki gelişim etkinlikleri uyguladıklarını ortaya koymuştur. Sonuçlar ayrıca, iş yükünün mesleki gelişim faaliyetlerinin uygulanmasında en önemli engel olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, İngilizce öğretmenleri mesleki gelişim etkinliklerinden elde ettikleri bilgileri İngilizce sınıflarındaki sorunları çözmek için kullanmamışlardır ve mesleki gelişim etkinliklerinin kullanımında yaş, cinsiyet, öğretmenlik deneyimi, lisans, yüksek lisans veya doktora gibi İngilizce öğretmenliği nitelikleri ve ders yükleri açısından bir dereceye kadar farklılık göstermişlerdir.

Türk & Korkmaz (2022) 477 öğretmen ile yürüttükleri araştırmada, veri toplamak amacıyla “Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık Ölçeği”, “Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” kullanılmışlardır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki adanmışlık, mesleki bağlılık ve mesleğe yönelik öğretmen tutumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin mesleki tutum düzeylerinin ise erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum seviyeleri, kıdem, branş ve görev düzeylerine benzerlik göstermektedir. Son olarak öğretmenlerin mesleklerine bağlılık düzeyleri, mesleklerine adanmışlık düzeyleri ve tutum düzeylerinin birbirlerinin yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır.

Çevik (2024) çalışmasında, Türkiye’deki üniversitelerde çalışan İngilizce öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarını ele almıştır. Araştırma, mesleki gelişimin algılanan değerini, bu etkinliklere katılım düzeyini ve katılımın önündeki engelleri incelemeyi

amaçlamaktadır. Çalışmanın verileri, çeşitli üniversitelerin hazırlık okullarında çalışan 50 İngilizce öğretim elemanından anket yoluyla toplanmıştır. Elde edilen bulgular, eğitimcilerin pedagojik beceriler ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde profesyonel gelişimin önemli bir role sahip olduğunu kabul ederek bu konuda pozitif bir bakış açısı sergilediklerini ortaya koymuştur.

Ezel & Erozan'ın (2024) yürütmüş olduğu araştırma, bir üniversitede çalışan İngilizce öğretmenlerinin kariyerleri, kurumlarının gelişimi ve öğrencilerinin öğrenimi açısından taşıdıkları önemin farkında olmalarına rağmen mesleki gelişim fırsatlarından neden yararlanmadıklarına dair motivasyon eksikliği üzerinde durmaktadır. Araştırma verileri, 30 İngilizce öğretmenine yöneltilen üç açık uçlu soru içeren çevrimiçi bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin mevcut iş yükleri, ihtiyaçları ve bağlamsal durumlar göz önüne alınmadan organize edildiğini düşündüğünü ortaya koymaktadır. Ayrıca, bazı öğretmenlerin yüksek motivasyona sahip olmalarına rağmen, genel örgütsel atmosferin ve meslektaşlarının iş tutumlarının motivasyon ve psikolojik sözleşmedeki düşüşü etkilediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, benzer eğitim kurumlarındaki yöneticilere, İngilizce öğretmenleri için sürekli mesleki gelişim planlamasında motivasyon faktörleri, psikolojik sözleşme ve iş tutumunun dikkate alınmasının önemine dair bazı değerli çıkarımlar sunmaktadır.

Mesleki Gelişim ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Gheith & Aljaberi (2018) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, öğretmenlerin yansıtıcı uygulama düzeylerinin yanı sıra mesleki kişisel gelişime yönelik tutumlarının cinsiyet, katıldıkları çalıştay sayısı ve deneyim gibi çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemektir. Çalışmanın örneklemi, Amman'da çeşitli özel okulda öğretmen olarak çalışan 162 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada iki ölçek kullanılmıştır; ilk anket öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalarını ölçmek, ikinci ölçek ise mesleki gelişime yönelik tutumları ölçmek amacıyla uygulanmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin ölçek genelindeki yansıtıcı uygulamalarının 'kabul edilebilir' düzeyde olduğunu; ancak "eleştiriye takdir etme" alt kategorisindeki uygulamalarının kabul edilebilir düzeyin altında olduğunu göstermiştir. Bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca öğretmenlerin yansıtıcı uygulamaları ile kendilerini geliştirmeye yönelik tutumları arasında 0.485'lik güçlü bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur.

Çeşitli eğitim kurumlarında yapılan son çalışmaların çoğu, öğretmenlerin benliklerinin mesleki gelişim faaliyetlerine katılma tercihlerini etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ideal/olması gereken benliklerini destekleyen mesleki gelişim programlarına katılmaları ve katılımlarını sürdürmeleri muhtemeldir. Ulla & Winitkun (2018), Taylandlı ilkökul öğretmenlerinin öğretmen eğitimi programlarına ilişkin algılarını araştırmak için bir çalışma yürütmüştür. Sınıf öğretmenlerinin, ders ya da tartışma temelli eğitimden ziyade etkinlik temelli eğitime katılma eğiliminde olduklarını, çünkü etkinlik temelli eğitimin ideal benliklerine ve öğretim tekniklerine daha fazla katkıda bulunacağını düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, çok disiplinli öğretim stratejilerini tanıtan eğitimlere katılma olasılıkları daha yüksek çıkmıştır çünkü bu, öğretmeyi bekledikleri şey (yani benlikleri) için faydalı olarak algılanmaktadır.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin bilgi ve uygulamalarını sürekli olarak geliştirmeleri ve bu sebeple öğretme ve öğrenme alanındaki yeni eğilimlerden haberdar olmalarına yardımcı olacak mesleki gelişim programlarına katılmaları gerekmektedir. Tutumları mesleki gelişim programlarına katılımlarını etkileyebileceğinden, bu programlara yönelik görüşlerinin araştırılması gereklidir. Alzahrani'nin (2021) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarına yönelik tutumları ve tutumlarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Veriler anket ve mülakat yoluyla toplanmıştır. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin programlara yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin eğitim yıllarına göre mesleki gelişim programlarına yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, İngilizce öğretmenlerinin niteliklerine göre mesleki gelişim programlarına yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüş ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde bu programların geliştirilmesine yardımcı olmak için eğitim programlarından sonra öğretmenlerin tutumlarının değerlendirilmesi önerilmektedir.

Maarenen, Stenberg, Sintonen, Kynäslähti, Jyrhämä & Byman (2022) tarafından yürütülen çalışmada, dekanlar ve müdürler gibi Finlandiya'daki üniversite fakülte liderlerinin öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimine ilişkin görüşleri incelenmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi onlarca yıldır araştırılıyor olsa da, öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimi yakın zamana kadar yeterince araştırılmamıştır. Fakülte liderleri, öğretim kadrosunun pedagojik liderleri olarak görülebilir. Liderlerin öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişimine ilişkin anlayışlarının ne olduğunu ve bunun nasıl teşvik edilmesi gerektiğini düşündüklerini

araştırmayı amaçlayan çalışmada, yedi liderle mülakat yapılmıştır. Görüşmelerin ana sonuçları, liderlerin öğretmen eğitimcilerinin mesleki gelişiminin ne olduğu konusunda net bir anlayışa sahip olmadıklarını göstermektedir. Bunu özerk, bireysel bir mesele olarak ve aynı zamanda doktora seviyesindeki öğretmen eğitimcilerinin günlük işlerinin bir parçası olarak yürüttükleri araştırmalarla ilgili olarak görmektedirler. Bununla birlikte, mesleki gelişime karşı oldukça destekleyici bir tutum sergilemişler, bunun bir miktar yapılandırma ya da sistematikleştirme gerektirdiğini belirtmişler ve ayrıca buna kaynak yatırımı yapmaya istekli olmuşlardır.

Ovalle Quiroz & González'in (2023) Kolombiyalı İngilizce öğretmenleriyle yakın zamanda yaptığı çalışmada da Kolombiyalı İngilizce öğretmenlerinin ideal ve olması gereken benlikleriyle uyumlu nitelikleri içeren mesleki gelişim faaliyetlerine yüksek ilgi gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler, yeterlilik düzeyleri konusunda kendilerini güvensiz hissettiklerinden, İngilizce yeterliliklerini (yani ideal benliklerini) güçlendirmelerine olanak tanıyan mesleki gelişim fırsatlarına katılmaya daha çok motive olmuşlardır. Ayrıca, Kolombiya'nın eğitim politikasında yüksek oranda teşvik edildiği için İngilizce öğretimi ve bilgi ve iletişim teknolojileri alanlarındaki uzmanlıklarını geliştirecek fırsatlara katılmaya yüksek oranda ilgi göstermişlerdir.

Koronavirüsün (COVID-19), öğretmenlerin çevrimiçi mesleki gelişime yönelik tutumlarını etkileyen bir dış faktör olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, Elsayary, Meda, Karaki & Mohebi (2024) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları merceğinden çevrimiçi bir mesleki gelişim programında sanal iletişim kullanımını araştırmaktadır. Bu çalışma, COVID-19 salgını sırasında Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki 15 okulda yürütülmüştür. Katılımcılardan çevrimiçi bir anket kullanarak nicel veriler ve görüşmeler kullanarak nitel veriler toplamak için eş zamanlı bir karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, COVID-19'un karantinaya alınmasının öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini etkilemediğini ortaya koymaktadır. Aksine, öğretmenler teknolojiyi kullanmanın kolaylığını ve bahsedilen konuların yararlılığını hissetmiş, bu da teknolojiyi kullanmaya yönelik olumlu tutumlarını oluşturmuş ve pandemi sırasında veya sonrasında mesleki olarak gelişmeye devam etmelerine yol açmıştır.

Sonuç olarak tüm bu yapılan araştırmalarda genel olarak çeşitli seviyelerden eğitimcilerin dijital yeterlilik seviyeleri ve farkındalıklarına, mesleki gelişime yönelik görüşlerine bakılmış, evren ve örneklem farklılıklarına göre dijital yeterlilikler kimi zaman yüksek kimi zaman düşük seviyede bulunurken, mesleki gelişime yönelik görüşler de benzer şekilde değişkenlik göstermiştir. Ancak araştırmalar incelendiğinde görülmektedir ki öğretim görevlileri, özellikle

de İngilizce hazırlık ğretim görevlileri, üzerine yapılan çalışma sayısı oldukça azdır. Dijital yeterlilik ve mesleki gelişim arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaya ise rastlanmamıştır. İşte bu araştırmada İngilizce hazırlık ğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve dijital yeterlilikleri derinlemesine incelenmiş ve iki kavram arasındaki ilişki araştırılmıştır.



BÖLÜM 4

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve araştırmanın geçerlilik-güvenilirliği yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, İngilizce hazırlık bölümü öğretim görevlilerinin dijital öğretmen yeterlilikleri ile mesleki gelişime yönelik tutumlarını ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişteki veya mevcut bir durumu olduğu haliyle tanımlamayı ve açıklamayı hedefleyen araştırmalar için uygun bir yaklaşımdır (Karasar, 2007). İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki derecesini, bu değişkenlere müdahale etmeden belirleyerek, değişkenler arasındaki önemli olguların anlaşılmasına yardımcı olan bir araştırma yöntemidir (Fraenkel & Wallen, 2003). Nicel yöntem, araştırmanın odaklandığı değişkenlerin ölçülebilir, sayısal verilere dayalı olarak analiz edilmesini mümkün kılmış, böylece objektif ve güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlamıştır. Betimsel tarama yöntemi, öğretim görevlilerinin dijital öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının mevcut durumunu ayrıntılı bir şekilde analiz etmeye olanak tanımıştır. Ayrıca, bu değişkenlerin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde, grup karşılaştırmalarına yönelik sağlam bir temel sunmuştur. İlişkisel tarama yöntemi ise dijital öğretmen yeterlilikleri ile mesleki gelişime yönelik tutumlar arasındaki olası ilişkiyi incelemek için kullanılmıştır. Bu yöntem, iki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü anlamayı sağlayarak çalışmanın analitik derinliğini artırmıştır.

Evren ve Örneklem

Ankara ilinde bulunan Yabancı Diller Yüksekokulları ve İngilizce hazırlık okullarında toplamda 1071 öğretim görevlisi görev yapmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, t.y.). Bu araştırmanın örneklemini, Ankara'daki çeşitli üniversitelerin İngilizce hazırlık bölümleri veya Yabancı Diller Yüksekokulları bünyesinde görev yapan 162 İngilizce öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Katılımcıların 102'si devlet üniversitelerinde, 60'ı ise vakıf/özel üniversitelerde çalışmaktadır. Araştırmada, farklı üniversitelerden katılımcılara ulaşmak için eğitim araştırmalarında yaygın olarak tercih edilen kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Mujis, 2010). Kolay örnekleme yöntemi bir araştırma yaparken örneklem grubunun rastgele seçilmediği, ancak araştırmacının erişebildiği veya kolayca ulaşabileceği bireylerden seçildiği bir örnekleme yöntemidir (Creswell, 2014). Kolay örnekleme yöntemi genellemeyi sınırlayabilmektedir ancak farklı üniversitelerden katılımcılara ulaşmayı pratik hale getirdiği ve zaman/maliyet etkinliği sağladığı için tercih edilmiştir. Bu yöntemin tercih edilmesinin bir sebebi de katılımcıların bu çalışmanın bir parçası olmaya istekli olmaları ve çalışmaya uygunluklarının dikkate alınmasıdır. (Fraenkel & Wallen, 2003).

Literatürde, gerekli minimum örneklem büyüklüğü konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar minimum örneklem büyüklüğünün, ölçme aracındaki madde sayısına göre değişebileceğini savunmaktadır. Örneğin, Catell (1978), minimum örneklem büyüklüğünün, ölçme aracındaki toplam madde sayısının 3 ila 6 katı kadar olmasının yeterli olacağını öne sürerken, Hair, Black, Tatham ve Anderson (2010) bunun en az 5 katı olması gerektiğini ifade etmektedir. Hutcheson & Sofroniou (1999) bir çalışmada en az 150-300 katılımcı olması gerektiğini iddia etmektedir. Gall, Gall ve Borg (2003), tarama araştırmalarında büyük alt gruplar için en az 100 katılımcının, küçük alt gruplar için ise en az 20-50 katılımcının bulunmasının uygun olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, çalışmadaki 162 katılımcının sayısı, literatürde önerilen minimum gereklilikleri karşılamakta ve çalışmanın güvenilir sonuçlar elde etmesi için yeterli bir örneklem büyüklüğü sunmaktadır.

Örnekleme ait demografik bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Erkek	30	18,5
	Kadın	132	81,5
Öğrenim Durumu	Lisans	29	17,9
	Yüksek Lisans	100	61,7
	Doktora	33	20,4
Mesleki Tecrübe	1-5 Yıl	12	7,4
	6-10 Yıl	38	23,5
	11-15 Yıl	55	34
	16-20 Yıl	21	13
	20 Yıl ve Üzeri	36	22,2
Çalıştığı Üniversite Türü	Devlet Üniversitesi	102	63
	Vakıf Üniversitesi	60	37

Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet dağılımına göre, kadın katılımcıların belirgin bir çoğunluğa sahip olduğu görülmektedir. Kadın katılımcılar, toplam örneklemin %81,5'ini (n=132) oluştururken, erkek katılımcılar %18,5'lik (n=30) bir orana sahiptir.

Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, en yüksek oran yüksek lisans mezunlarından oluşmaktadır. Yüksek lisans derecesine sahip bireyler, toplam örneklemin %61,7'sini (n=100) oluşturmaktadır. Bunun ardından, doktora mezunları %20,4 (n=33) ile ikinci sırada gelmektedir. Lisans mezunları ise %17,9'luk (n=29) bir oranla en düşük temsil oranına sahiptir. Bu bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun lisansüstü eğitim seviyesine sahip olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların mesleki deneyim süreleri bakımından incelendiğinde, en büyük grup 11-15 yıl mesleki deneyime sahip olan bireylerden oluşmaktadır (%34,0, n=55). Bunu 6-10 yıl deneyime sahip bireyler (%23,5, n=38) ve 20 yıl ve üzeri deneyime sahip bireyler (%22,2, n=36) izlemektedir. Daha düşük deneyime sahip olan gruplar arasında 16-20 yıl deneyimi olan bireyler %13,0 (n=21) oranında temsil edilmekte, 1-5 yıl deneyimi olanlar ise %7,4 (n=12) ile en düşük orana sahiptir. Bu veriler, katılımcıların önemli bir kısmının orta ve ileri düzey mesleki deneyime sahip olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların görev yaptıkları üniversite türüne göre dağılımında, devlet üniversiteleri öne çıkmaktadır. Devlet üniversitelerinde görev yapan bireyler, toplam örneklemin %63,0'unu (n=102) oluştururken, vakıf üniversitelerinde çalışan bireyler %37,0'lık (n=60) bir orana sahiptir. Bu bulgular, araştırma kapsamındaki bireylerin çoğunluğunun devlet üniversitelerinde çalışmakta olduğunu göstermektedir.

Elde edilen verilere göre, katılımcıların çoğunluğu kadın (%81,5), yüksek lisans mezunu (%61,7), 11-15 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip (%34) ve bir devlet üniversitesinde (%63) çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcılardan demografik bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve “cinsiyet”, “öğrenim durumu”, “mesleki tecrübe yılı” ve “çalışmakta olduğu kurum türü” gibi soruları içeren bir bölüm oluşturulmuştur.

Dijital öğretmen yeterliliğinin değerlendirilmesi için Yılmaz, Aktürk & Çapuk (2021) tarafından geliştirilen “Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeği” (DÖYÖ) kullanılmıştır (Ek 1). Bu ölçek, teknoloji uzmanlığı, teknik beceriler ve pedagojik entegrasyon gibi dijital yeteneklerin birçok yönünü değerlendiren sorular içermektedir. Katılımcıların beceri düzeyleri beşli Likert tipi ifadelerle değerlendirilmiştir. Ölçek bu çalışmada, gerekli izin alınarak (Ek 4), üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan kullanılmıştır.

DÖYÖ, 20 maddeden oluşan ve dört alt boyut (kaynak geliştirme, iletişim ve işbirliği, güvenlik, değerlendirme) içeren bir ölçektir. Yapı geçerliliği, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile değerlendirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinde KMO katsayısı 0.939 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kararlılığı, test tekrar test yöntemiyle incelenmiş ve birinci ile ikinci uygulama arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Ölçeğin ölçüt geçerliği, alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarının .562 ile .665 arasında değiştiği ve bu ilişkilerin anlamlı olduğu bulunarak doğrulanmıştır. Ayrıca, madde-toplam puan korelasyonlarının 0.582 ile 0.777 arasında olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda, Ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/sd=2,183$), GFI (Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve NNFI (Non-Normed Fit Index) uyum indekslerinin 0.95 değerine yakın, RMSEA değerinin 0.05'e yakın olduğu ortaya konmuştur. Güvenirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı 0.94 olarak bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir (Yılmaz vd., 2021).

Bu çalışma için yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değeri 0,91 olarak bulunmuş olup, bu değer ölçekte yer alan maddelerin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymakta ve ölçeğin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır. ($\chi^2/sd=2.35$; GFI=.92; CFI=.89; AGFI=.89; NNFI=.93; RMSEA=.058). Bu bulgular, Yılmaz vd. (2021) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal geçerlik ve güvenirlik değerleri ile benzerlik göstermektedir.

DÖYÖ' nün boyutları, ölçen maddeler ve puan değerlendirmeleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3

DÖYÖ Puanlama Tablosu

Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları	Maddeler	Ölçeğin alt boyutları ve tamamından alınabilecek puan	
		Alınabilecek en düşük puan	Alınabilecek en yüksek puan
Kaynak Geliştirme	1,2,6,7,10,15,18 ve 20	8	40
İletişim ve İş Birliği	3,8,12 ve 13	4	20
Güvenlik	4,9,14,16 ve 19	5	25
Değerlendirme	5,11 ve 17	3	15
DÖYÖ Toplam Puan	1- 20	20	100

Alt boyutlar için puan aralıkları şu şekildedir: Kaynak Geliştirme (8-40), İletişim ve İşbirliği (4-20), Güvenlik (5-25) ve Değerlendirme (3-15). Ölçeğin toplam puan aralığı 20-100'dür. Alt boyutlardan veya toplamdan alınan yüksek puanlar, ilgili yeterliliğin yüksek olduğunu; düşük puanlar ise zayıf olduğunu göstermektedir (Yılmaz vd., 2021).

Mesleki gelişime yönelik tutumları değerlendirmek için Çetin (2018) tarafından geliştirilen "Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği" (MGYTÖ) kullanılmıştır (Ek 2). Katılımcıların

tutumları, beşli Likert ölçeği ile değerlendirilmiştir. Ölçek bu araştırmada, gerekli izin alınarak (Ek 4), üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan kullanılmıştır.

Çetin tarafından geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile değerlendirilmiştir. AFA sonuçlarına göre ölçeğin üç alt faktörden meydana geldiği saptanmıştır. KMO katsayısı 0.91 olarak hesaplanmış ve Bartlett testi (Chi-Square 3613.58; $p < .001$) anlamlı bulunmuştur. Çetin üç faktörün toplam varyansı açıklama oranını %48.75 olduğu belirtmiştir. DFA sonuçlarına göre modelin uyum değerleri (RMSEA, .052; $\chi^2/df=2.06$; NFI=.93; NNFI=.96; CFI=.96; GFI=.78; AGFI=.74) kabul edilebilir sınırlar içinde yer almaktadır (Çetin, 2018). Güvenirlilik analizi, iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach's alfa ile yapılmış ve ölçeğin genel Cronbach Alfa katsayısı 0.94 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, mesleki gelişime yönelik tutum ölçeğinin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Çetin, 2018).

Bu çalışma için yapılan güvenirlilik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değeri ise 0,94 olarak bulunmuştur. Böylelikle bu ölçekte bulunan maddelerin oldukça güvenilir seviyede oldukları tespit edilmiştir. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği yapı geçerliliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları, değerlerin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermekte ve ölçeğin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır. (RMSEA, .060; $\chi^2/df=2.25$; NFI=.92; NNFI=.95; CFI=.95; GFI=.80; AGFI=.76). Elde edilen bu bulgular, Çetin (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin orijinal geçerlik ve güvenirlilik değerleri ile örtüşmektedir.

Toplam 31 maddeden oluşan ölçeğin boyutları, ölçen maddeler ve puan değerlendirmeleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

MGYTÖ Puanlama Tablosu

MGYTÖ Alt Boyutları	Maddeler	Ölçeğin alt boyutları ve tamamından alınabilecek puan	
		Alınabilecek en düşük puan	Alınabilecek en yüksek puan
Mesleki Gelişimden Zevk Alış	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 21	15	75
Mesleki Gelişimi Önemsene	18, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31	11	55
Mesleki Gelişime Yönelik Direnç	9, 12, 14, 19, 22	5	25
MGYTÖ Toplam Puan	1-31	31	155

“Mesleki Gelişimden Zevk Alış” boyutunda 15 madde, “Mesleki Gelişimi Önemsene” boyutunda 11 madde ve “Mesleki Gelişime Direnç” boyutunda 5 madde yer alan ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 155, en düşük puan ise 31’dir. Alt boyutlar için puan aralıkları şu şekildedir: Mesleki Gelişimden Zevk Alış (15-75), Mesleki Gelişimi Önemsene (11-55) ve Mesleki Gelişime Yönelik Direnç (5-25). Alt boyutlardan veya toplamdan alınan yüksek puanlar, tutumların olumlu olduğunu; düşük puanlar ise olumsuz olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinin başlaması için etik kurul izni (Ek 3) ve ölçek sahiplerinden gerekli izinler (Ek 4) alınmıştır. Ölçekler 2024-2025 Akademik Yılı-Güz Yarıyılı içinde Ankara ilindeki çeşitli üniversitelerde görev yapan katılımcılara gönüllü katılım temelinde doldurmaları için çevrimiçi olarak ulaştırılmıştır. Veriler yaklaşık olarak 2 ay içerisinde, ders dışı ancak mesai saatleri dahilindeki sürelerde toplanmıştır. Ölçeğin çevrimiçi versiyonu için Google Forms kullanılmıştır. Öğretim görevlilerinin dönem içindeki yoğun programlarının yüz yüze görüşmeyi neredeyse imkânsız kılması nedeniyle, ölçekler öğretim görevlilerine e-posta

ya da Whatsapp aracılığı ile iletilmiştir. E-postayla ya da Whatsapp üzerinden gönderilen ölçek bağlantıları için, katılımcılar kendilerine gönderilen iletide ölçeğin uygulanmasına ilişkin adımlar hakkında bilgilendirilmiştir. DÖYÖ ölçeğinin uygulanması ortalama 5 dakika, MGYTÖ ölçeğinin uygulanması ortalama 10 dakika sürmüştür.

Çalışma prosedürü etik kurallara ve üniversitenin etik kurul standartlarına uygun olarak yürütülmüştür. Katılımcıların gönüllülüğü ve cevaplarının gizliliği, bilgilendirilmiş onayları alınarak sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

162 katılımcıdan toplanan veriler SPSS uygulamasında çözümlenmiştir. İlk olarak, katılımcıların demografik dağılımlarının tespiti için Tablo 2’de belirtilen değişkenler üzerinde frekans analizi yapılmıştır.

Katılımcıların Dijital Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğine verdikleri yanıtlar betimsel istatistiklerden ortalama ve standart sapma yöntemiyle incelenmiştir. Dijital öğretmen yeterlilik durumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğinin anlaşılması için bağımsız örneklem t-testi, mesleki tecrübe değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğinin anlaşılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Dijital öğretmen yeterlilik durumlarının öğrenim durumları değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğinin anlaşılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi, çalıştıkları üniversite türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğinin anlaşılması için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.

Katılımcıların Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar betimsel istatistiklerden ortalama ve standart sapma yöntemiyle incelenmiştir. Mesleki gelişime yönelik tutumların cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi, mesleki tecrübe değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğinin anlaşılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Mesleki gelişime yönelik tutumların öğrenim durumları değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi, çalıştıkları üniversite türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğinin anlaşılması için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık gösteren değişkenlerin farkının kaynağını tespit etmek için post hoc-Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

Son olarak katılımcıların dijital ğretmen yeterlilik seviyeleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasındaki ilişki, Pearson korelasyon testi ile incelenmiştir. Uygulanan testler, bu iki değişkenin birbiriyle nasıl bir bağlantı içinde olduğunu ve bu bağlantının gücünü ortaya koymayı amaçlamıştır.



BÖLÜM 5

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın ana problemi ve alt problemleriyle ilgili bulgular, tablolar ve açıklamalarla desteklenerek belirlenen sıra ile sunulmaktadır.

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Dijital Yeterlilik Düzeyi

İngilizce hazırlık öğretim görevlilerinin Dijital Öğretmen Yeterliliği Ölçeği (DÖYÖ) aracılığıyla ölçülen dijital yeterlilik düzeylerinin toplam ve alt boyutlar bazında incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Dijital Yeterlilik Düzeyi

Dijital Yeterlik Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS
Kaynak Geliştirme	162	32.58	4.73
İletişim ve İşbirliği	162	15.74	2.54
Güvenlik	162	16.79	4.01
Değerlendirme	162	11.90	2.12
Toplam	162	77.00	11.36

Tablo 5'e göre dijital yeterliliklerin genel toplam puanı 77 ($\bar{X} = 77.00$, $SS = 11.36$) olarak hesaplanmıştır. Toplamda alınabilecek en yüksek puan 100 ve en düşük puan 20 olup, 77 ortalama aralığın üzerindedir. Bu sonuç, öğretim görevlilerinin dijital yeterlilik düzeylerinin genel olarak orta-yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretim görevlilerinin en yüksek ortalama puanı "Kaynak Geliştirme" alt boyutunda ($\bar{X} = 32.58$, $SS = 4.73$) elde ettikleri

görülmektedir. Bu, öğretim görevlilerinin dijital kaynak geliştirme konusunda diğer boyutlara göre daha yeterli olduklarını göstermektedir. "İletişim ve İşbirliği" alt boyutunda ($\bar{X} = 15.74$, $SS = 2.54$) ve "Güvenlik" alt boyutunda ($\bar{X} = 16.79$, $SS = 4.01$) daha düşük puanlar kaydedilmiş olsa da, ortalamalar iyi seviyededir. En düşük ortalama puan ise "Değerlendirme" alt boyutunda ($\bar{X} = 11.90$, $SS = 2.12$) gözlemlenmiştir, ancak bu alt boyut da dahil olmak üzere tüm alt boyutlardan alınan puanlar iyi düzeydedir.

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Dijital Yeterlilik Düzeyinin Demografik Değişkenlere Göre Farkı

a. Cinsiyet

Katılımcıların dijital öğretmen yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Cinsiyete Göre Dijital Yeterlilik Düzeyi

Dijital Yeterlilik Düzeyi Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kaynak Geliştirme	Kadın	132	32.3	4.68	160	1.616	.108
	Erkek	30	33.83	4.81			
İletişim ve İşbirliği	Kadın	132	15.64	2.42	160	1.032	.304
	Erkek	30	16.17	3.02			
Güvenlik	Kadın	132	16.43	3.81	160	2.423	.016
	Erkek	30	18.37	4.52			
Değerlendirme	Kadın	132	11.81	2.08	160	1.143	.255
	Erkek	30	12.3	2.28			
DÖYÖ Toplam Puanları	Kadın	132	76.17	10.62	160	1.973	.050
	Erkek	30	80.67	13.77			

Tablo 6'ya göre DÖYÖ toplam puanlarına bakıldığında erkeklerin ortalaması ($\bar{X} = 80.67$) kadınlardan ($\bar{X} = 76.17$) anlamlı derecede daha yüksektir ($t=1.973$, $p= .050$). "Kaynak Geliştirme" alt boyutunda erkek ($\bar{X} = 33.83$) ve kadın ($\bar{X} = 32.3$) öğretim görevlilerinin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t=1.616$, $p=.108$). Benzer

şekilde, "İletişim ve İşbirliği" alt boyutunda erkekler ($\bar{X} = 16.17$) ve kadınlar ($\bar{X} = 15.64$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=1.032$, $p=.304$). Ancak, "Güvenlik" alt boyutunda erkek öğretmen görevlilerinin ortalama puanı ($\bar{X} = 18.37$), kadınlara ($\bar{X} = 16.43$) göre anlamlı derecede daha yüksektir ($t=2.423$, $p = .016$). "Değerlendirme" alt boyutunda kadınların ortalama puanı ($\bar{X} = 11.81$) ve erkeklerin ($\bar{X} = 12.3$) ortalama puanı arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=1.143$, $p = .255$). Bu bulgulara göre özellikle "Güvenlik" alt boyutu ve genel dijital yeterlilik düzeylerinde erkeklerin kadınlara kıyasla daha yüksek performans sergilediği, ancak diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark olmadığı, yani düzeylerinin benzer olduğu görülmektedir.

b. Mesleki Tecrübe

Katılımcıların dijital öğretmen yeterlilik durumlarının mesleki tecrübe değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğinin anlaşılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. DÖYÖ toplam puan ve alt boyut puanların bu değişkene göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Mesleki Tecrübeye Göre Dijital Yeterlik Düzeyi

Dijital Yeterlik Düzeyi Alt Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	sd	f	p
Kaynak Geliştirme	1-5 Yıl	12	3.85	3.85			
	6-10 Yıl	38	4.03	4.03	4		
	11-15 Yıl	55	4.09	4.09	157	1.885	.116
	16-20 Yıl	21	6.15	6.11	161		
	21 ve Üstü	36	5.4	5.40			
İletişim ve İşbirliği	1-5 Yıl	12	16.50	2.61			
	6-10 Yıl	38	16.42	2.16	4		
	11-15 Yıl	55	15.98	2.11	157	3.031	.019
	16-20 Yıl	21	15.24	2.90	161		
	21 ve Üstü	36	14.67	2.97			
Güvenlik	1-5 Yıl	12	3.85	3.85			
	6-10 Yıl	38	4.03	4.03	4		
	11-15 Yıl	55	4.09	4.09	157	2.424	.050
	16-20 Yıl	21	6.12	6.12	161		
	21 ve Üstü	36	5.41	5.41			
Değerlendirme	1-5 Yıl	12	12.33	2.06			
	6-10 Yıl	38	12.50	1.84	4		
	11-15 Yıl	55	11.80	1.99	157	1.680	.157
	16-20 Yıl	21	11.14	2.59	161		
	21 ve Üstü	36	11.72	2.22			
Dijital Öğretmen Yeterlikleri Toplam Puanları	1-5 Yıl	12	81.67	12.4			
	6-10 Yıl	38	80.16	9.9	4		
	11-15 Yıl	55	77.44	9.69	157	2.803	.028
	16-20 Yıl	21	72.43	13.52	161		
	21 ve Üstü	36	74.14	12.35			

Tablo 7'ye göre DÖYÖ toplam puanları incelendiğinde, kıdem grupları arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p = 0.028$). Ancak, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmasının ardından yapılan Tukey post-hoc testinin sonuçlarına göre herhangi bir iki grup arasındaki farkın kaynağı tespit edilememiştir. En yüksek toplam puan 1-5 yıl kıdeme sahip öğretim görevlilerinde ($\bar{X} = 81.67$) bulunurken, en düşük toplam puan 16-20 yıl kıdeme sahip grupta ($\bar{X} = 72.43$) kaydedilmiştir. Kaynak Geliştirme boyutunda gruplar arasındaki fark istatistiksel

olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$). İletişim ve İşbirliği boyutunda, kıdeme göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p = 0.019$). Bunun ardından uygulanan Tukey post-hoc testinin sonuçlarına göre en yüksek ortalama 6-10 yıl kıdeme sahip öğretim görevlilerinde ($\bar{X} = 16.42$) görülürken, bu değer kıdem arttıkça genelde azalma eğilimi göstermiştir. Güvenlik boyutunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir ($p = 0.050$). Değerlendirme boyutunda da kıdem grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0.05$). Bu bulgular, öğretim görevlilerinin dijital yeterlilik düzeylerinin kıdeme birlikte değişim gösterdiğini, bazı alt boyutlarda kıdeme bağlı anlamlı farklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle İletişim ve İşbirliği boyutunda kıdeme göre farklılıklar olduğu, ancak Kaynak Geliştirme, Güvenlik ve Değerlendirme boyutlarında bu etkinin sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

c. Öğrenim Durumu

Katılımcıların dijital öğretmen yeterlilik durumlarının öğrenim durumları değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğinin anlaşılması için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Öğrenim Durumuna Göre Dijital Yeterlilik Düzeyi

Dijital Yeterlilik Düzeyi Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	f	p
Kaynak Geliştirme	Lisans	29	32.24	5.01	2	.091	.913
	Yüksek Lisans	100	32.64	4.68	159		
	Doktora	33	32.70	4.75	161		
İletişim ve İşbirliği	Lisans	29	15.31	2.63	2	.547	.580
	Yüksek Lisans	100	15.87	2.43	159		
	Doktora	33	15.70	2.81	161		
Güvenlik	Lisans	29	16.34	3.67	2	.225	.799
	Yüksek Lisans	100	16.86	4.08	159		
	Doktora	33	16.97	4.15	161		
Değerlendirme	Lisans	29	11.52	2.17	2	.985	.376
	Yüksek Lisans	100	11.89	2.10	159		
	Doktora	33	12.27	2.13	161		
Dijital Öğretmen Yeterlilikleri Toplam Puanları	Lisans	29	75.41	12.10	2	.358	.700
	Yüksek Lisans	100	77.26	10.96	159		
	Doktora	33	77.64	12.11	161		

Tablo 8'e göre DÖYÖ toplam puanları incelendiğinde, lisans ($\bar{X}$ =75.41), yüksek lisans ($\bar{X}$ =77.26) ve doktora düzeyindeki öğretim görevlilerinin ortalamalarının ($\bar{X}$ =77.64) toplam yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (p = 0.700). Benzer şekilde Kaynak Geliştirme (p = 0.913), İletişim ve İşbirliği (p = 0.580), Güvenlik (p = 0.799) ve Değerlendirme (p = 0.376) boyutlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, öğrenim durumunun dijital öğretmen yeterlilik düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını, öğretim görevlilerinin dijital yeterliliklerinin öğrenim düzeyinden bağımsız olarak benzer düzeylerde seyrettiğini göstermektedir.

d. Çalıştıkları Üniversite Türü

Katılımcıların dijital yeterlilik durumlarının çalıştıkları üniversite türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğinin anlaşılması için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu değişkene ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Çalıştıkları Üniversite Türüne Göre Dijital Yeterlik Düzeyi

Dijital Yeterlik Düzeyi Alt Boyutları	Üniversite	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kaynak Geliştirme	Vakıf	60	33.50	3.93	160	-	.057
	Devlet	102	32.04	5.09		1.914	
İletişim ve İşbirliği	Vakıf	60	16.10	2.20	160	-	.161
	Devlet	102	15.52	2.71		1.408	
Güvenlik	Vakıf	60	17.47	3.49	160	-	.140
	Devlet	102	16.39	4.25		1.657	
Değerlendirme	Vakıf	60	12.28	1.94	160	-	.099
	Devlet	102	11.68	2.19		1.773	
DÖYÖ Toplam Puanları	Vakıf	60	79.35	9.72	160	-	.044
	Devlet	102	75.63	12.05		2.034	

Tablo 9'a göre DÖYÖ toplam puanları incelendiğinde, vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim görevlilerinin toplam puanlarının ($\bar{X}$ =79.35) devlet üniversitelerinde çalışanlara göre ($\bar{X}$

=75.63) istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p = 0.044$). Kaynak Geliştirme ($p = 0.057$), İletişim ve İşbirliği ($p = 0.161$), Güvenlik ($p = 0.140$) ve Değerlendirme ($p = 0.099$) boyutlarında yapılan incelemede istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuçlar, genel dijital öğretmen yeterlilik düzeyinde vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim görevlilerinin daha yüksek bir yeterliliğe sahip olduğunu, ancak alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farkların bulunmadığını göstermektedir.

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları

İngilizce hazırlık öğretim görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGYTÖ) aracılığıyla ölçülen mesleki gelişim tutumlarının genel ve alt boyutlar bazında incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları

Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları	N	$\bar{x}$	SS
Mesleki Gelişimi Önemseme	162	46.59	6.96
Mesleki Gelişimden Zevk Alış	162	57.78	10.15
Mesleki Gelişime Yönelik Direnç	162	19.92	1.82
Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Toplam Puanı	162	124.29	17.00

Katılımcıların 31 adet 5'li Likert tipinde maddeden oluşan Mesleki Gelişime Yönelik Tutum ölçeğinde ortalama 124,29 puan elde ettikleri görülmüştür. "Mesleki Gelişimi Önemseme" boyutunda öğretim görevlilerinin ortalama puanı 46.59, "Mesleki Gelişimden Zevk Alış" boyutunda, 57.78 ve "Mesleki Gelişime Yönelik Direnç" boyutunda ise 19.92 olarak tespit edilmiştir. Bulgulara göre katılımcıların tutum seviyelerinin en yüksek olduğu alt boyutun "Mesleki Gelişimi Önemseme" olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretim görevlilerinin mesleki gelişime dair tutumlarının farklı boyutlar bazında değişiklik gösterdiğini ve genel olarak olumlu bir yaklaşımı yansıttığını göstermektedir.

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre Farkı

a. Cinsiyet

Katılımcıların mesleki gelişim tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğinin anlaşılması için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Cinsiyete Göre Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları

Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Mesleki Gelişimi Önemseme	Kadın	132	46.89	6.92	160	-	.249
	Erkek	30	45.27	7.11		1.157	
Mesleki Gelişimden Zevk Alış	Kadın	132	57.83	10.15	160	-.146	.884
	Erkek	30	57.53	10.31			
Mesleki Gelişime Yönelik Direnç	Kadın	132	20.05	1.77	160	-	.065
	Erkek	30	19.37	1.94		1.860	
Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Toplam Puanı	Kadın	132	124.77	16.95	160	-.757	.450
	Erkek	30	122.17	17.40			

Tablo 11’e göre toplam puanlar incelendiğinde kadınlar ($\bar{X}$ =124.77) ve erkekler ($\bar{X}$ = 122.17) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir (t = -0.757, p =.450). Mesleki Gelişimi Önemseme (t =1.157, p =.249), Mesleki Gelişimden Zevk Alış (t =-0.146, p =.884) ve Mesleki Gelişime Yönelik Direnç (t =1.860, p =.065) boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, mesleki gelişime yönelik tutumların cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

b. Mesleki Tecrübe

Katılımcıların mesleki gelişim tutumlarının mesleki tecrübe değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğinin anlaşılması için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi yapılmıştır. Elde edile bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Mesleki Tecrübeye Göre Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları

Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Alt Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	sd	f	p
Mesleki Gelişimi Önemseme	1-5 Yıl	12	51.42	3.40			
	6-10 Yıl	38	46.66	6.46	4		
	11-15 Yıl	55	45.40	7.32	157	2.123	.081
	16-20 Yıl	21	47.81	6.41	161		
	21 ve Üstü	36	46.03	7.58			
Mesleki Gelişimden Zevk Alış	1-5 Yıl	12	61.42	8.27			
	6-10 Yıl	38	57.82	8.19	4		
	11-15 Yıl	55	57.09	10.88	157	1.077	.370
	16-20 Yıl	21	60.43	10.15	161		
	21 ve Üstü	36	56.03	11.28			
Mesleki Gelişime Yönelik Direnç	1-5 Yıl	12	21.00	1.41			
	6-10 Yıl	38	19.90	1.83	4	1.207	
	11-15 Yıl	55	19.86	1.81	157		.310
	16-20 Yıl	21	19.67	1.91	161		
	21 ve Üstü	36	19.83	1.86			
Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Toplam Puanı	1-5 Yıl	12	133.83	10.64			
	6-10 Yıl	38	124.37	14.80	4		
	11-15 Yıl	55	122.35	18.23	157	1.563	.187
	16-20 Yıl	21	127.91	16.71	161		
	21 ve Üstü	36	121.89	18.44			

Tablo 12’ye göre MGYTÖ toplam puanları incelendiğinde, kıdem grupları arasında görülen farklılıklar ($f=1.563$, $p=.187$) istatistiksel olarak anlamlı değildir. "Mesleki Gelişimi Önemseme" boyutunda kıdem grupları ortalama puanlar arasında farklılıklar ($f=2.123$, $p=.081$)

istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. "Mesleki Gelişimden Zevk Alış" boyutunda kıdem grupları arasındaki fark ($f=1.077$, $p=.370$) istatistiksel olarak anlamlı değildir. Benzer şekilde, "Mesleki Gelişime Yönelik Direnç" boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($f=1.207$, $p=.310$). Bu bulgular, mesleki gelişime yönelik tutumların mesleki tecrübe değişkenine göre belirgin bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

c. Öğrenim Durumu

Katılımcıların mesleki gelişim tutumlarının öğrenim durumları değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğinin anlaşılması için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi yapılmıştır. Bu değişkene ilişkin bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Öğrenim Durumuna Göre Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları

Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Alt Boyutları	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	sd	f	p
Mesleki Gelişimi Önemseme	Lisans	29	45.72	6.34	2		
	Yüksek Lisans	100	46.54	7.15	159	.515	.598
	Doktora	33	47.52	7.00	161		
Mesleki Gelişimden Zevk Alış	Lisans	29	56.41	8.69	2		
	Yüksek Lisans	100	57.30	10.67	159	1.504	.225
	Doktora	33	60.42	9.50	161		
Mesleki Gelişime Yönelik Direnç	Lisans	29	20.28	1.39	2		
	Yüksek Lisans	100	19.89	1.71	159	.816	.444
	Doktora	33	19.70	2.39	161		
Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Toplam Puanı	Lisans	29	122.41	14.88	2		
	Yüksek Lisans	100	123.73	17.80	159	.868	.422
	Doktora	33	127.67	16.31	161		

Tablo 13'e göre MGYTÖ toplam puanları incelendiğinde lisans, yüksek lisans ve doktora mezunlarının ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($f(2,159) = 0.868$, $p = .422$). Lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğretim görevlileri arasında Mesleki Gelişimi Önemsememe ($f(2,159) = 0.515$, $p = .598$), Mesleki Gelişimden Zevk Alış

($f(2,159) = 1.504, p = .225$) ve Mesleki Gelişime Yönelik Direnç ($f(2,161) = 0.818, p = .444$) alt boyutlarda öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgular öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının öğrenim durumuna bağlı olarak değişmediğini göstermektedir.

d. Çalıştıkları Üniversite Türü

Katılımcıların mesleki gelişim tutumlarının çalıştıkları üniversite türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğinin anlaşılması için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Genel toplam ve alt boyutlar üzerinde yapılan analizde katılımcıların çalıştıkları üniversite türü değişkenine göre elde edilen sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Çalıştıkları Üniversite Türüne Göre Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları

Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Alt Boyutları	Üniversite	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Mesleki Gelişimi Önemseme	Vakıf	60	46.91	7.63	160	-.453	.651
	Devlet	102	46.40	6.57			
Mesleki Gelişimden Zevk Alış	Vakıf	60	57.52	10.97	160	.250	.803
	Devlet	102	57.93	9.69			
Mesleki Gelişime Yönelik Direnç	Vakıf	60	19.87	1.94	160	.284	.777
	Devlet	102	19.95	1.75			
Mesleki Gelişime Yönelik Tutumların Toplam Puanı	Vakıf	60	124.30	18.57	160	-.006	.995
	Devlet	102	124.28	16.11			

Katılımcıların mesleki gelişime tutumlarının çalıştıkları üniversite türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediğinin anlaşılması için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. MGYTÖ toplam puanı ($t(160) = -0.006, p = .995$) açısından vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Benzer şekilde Mesleki Gelişimi Önemsememe ($t(160) = -0.453, p = .651$), Mesleki Gelişimden Zevk Alış ($t(160) = 0.250, p = .803$) ve Mesleki Gelişime Yönelik Direnç ($t(160) = -0.284, p = .777$) alt boyutlarında yapılan analizlerde

istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulgular, öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının üniversite türüne göre değişmediğini göstermektedir.

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Dijital Öğretmen Yeterlilik Düzeyleri ile Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Katılımcıların mesleki gelişim tutumları ile dijital öğretmen yeterlilik düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon testi (Pearson) uygulanmıştır. Bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Dijital Öğretmen Yeterlilikleri ile Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlar Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi

Değişkenler	<i>r</i>	<i>p</i>	N
Dijital Yeterlilik Düzeyi	,351	<,000	162
Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlar			

Bu testin sonucuna göre, katılımcıların dijital öğretmen yeterlilik düzeyleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta seviyede ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir [$r(162) = ,351$; $p = <,001$]. Bu bulgu, katılımcıların dijital öğretmen yeterlilik düzeyleri arttıkça mesleki gelişime yönelik tutumlarının da daha olumlu olduğunu ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 6

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar tartışmalarla birlikte sunulmuş ve sonrasında öneriler kısmına yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Dijital Yeterlilik Düzeyi

İngilizce Hazırlık öğretim görevlilerinin dijital öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki gelişime ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemek ve dijital yeterlilikler ve mesleki gelişime yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmanın sonucunda öğretim elemanlarının dijital yeterlilik düzeylerinin orta-yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Katılımcıların dijital yeterlilikleri alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, en güçlü oldukları alan "Kaynak Geliştirme" olarak öne çıkmıştır. En düşük puanın alındığı alt boyut "Değerlendirme" olmuştur. Ancak "Değerlendirme" de dahil olmak üzere diğer alt boyutlar olan "İletişim ve İşbirliği" ve "Güvenlik" boyutlarında da iyi seviyede oldukları belirlenmiştir.

Bu araştırmaya benzer olarak Dehneliler (2024) tarafından yürütülen çalışmada Türk kökenli İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kendilerini sınıf ortamında dijital açıdan yetkin olarak algıladıkları görülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin dijital yeterlik algılarının genel olarak yeterli olduğunu ve dijital beceriler konusunda kendilerine güven duyduklarını göstermektedir. Pérez-Calderón vd. (2021), Avrupa Eğitimcilerin Dijital Yeterliliği (DigCompEdu) çerçevesine dayanan ölçek aracılığı ile İspanya'da 109 öğretmenin dijital yeterliğini belirlemek amacı ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin orta ve yüksek düzeyler arasında değiştiğini ortaya koymuştur. Alt boyutları incelediklerinde, öğretmenlerin "Kaynak Geliştirme" boyutunda güçlü oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Süzer & Koç (2024) tarafından, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'nde büyük bir şehirde görev yapan 368 öğretmen ile yürütülen çalışma, katılımcı öğretmenlerin ortalama olarak bütünleştirici (B1) dijital yeterlilik düzeyinde olduğunu göstermektedir. Lucas vd. (2021), 1071 öğretmen ile yürüttükleri çalışmalarında DigCompEdu standartlarına göre öğretmenlerin çoğunlukla bütünleştirici (B1) seviyede dijital yeterliliklere sahip oldukları

sonucuna ulaşmıştır. Inamorato dos Santos vd. (2023) tarafından yürütülen ve üniversitelerdeki akademisyenlerin dijital yeterliliklerini değerlendirmeyi ve tartışmayı, zorlukları tespit etmeyi ve politika önerilerini tanımlamayı amaçlayan benzer bir çalışma, kendi dijital yetkinlik düzeylerine ilişkin algılarını ortaya koyan 30.407 katılımcı ile gerçekleşmiştir. Yedi farklı ülkede bulunan üniversitelerde gerçekleştirilen bu öz değerlendirmelerde, akademisyenlerin neredeyse %70'inin orta düzeyde dijital yeterliliğe sahip olduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde, Avila-Sánchez vd. (2024) tarafından yapılan araştırma, Peru'daki bir devlet üniversitesinde görev yapan, lisans düzeyinde uzaktan eğitim veren 168 öğretim elemanının dijital yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamıştır ve sonuçlar, dijital yeterliklerin normal düzeyde olduğunu göstermiştir. Cabero-Almenara vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma, DigCompEdu çerçevesine göre farklı alanlarından ve farklı yaş aralıklarından yükseköğretim eğitimcilerinin dijital yeterlilik derecelerini incelemiş ve çalışmaya katılan 2180 akademisyenin orta düzeyde bir dijital yeterliliğe sahip olduğunu ortaya koymuştur. Yang (2023) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğretmenlerinin dijital yetkinliklerini değerlendirmek için bir makine öğrenimi yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma, çeşitli disiplinlerden 300 üniversite öğretmeninden oluşan bir örneklemi içermektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun yüksek düzeyde dijital yetkinlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Kasule vd. (2023) Uganda'daki devlet üniversiteleri bünyesindeki akademik personel ile yürüttükleri çalışmanın sonucunda, akademisyenlerin dijital öğretim yeterliliklerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

İngilizce öğreten öğretim görevlilerinin dijital yeterlilik düzeylerinin genellikle ortalamanın üzerinde, yüksek sayılabilecek bir seviyede olmasının birkaç temel nedeni olduğu düşünülmektedir. Öncelikle, İngilizce öğretimi, dijital araç ve materyallerin yoğun kullanıldığı bir alan olup, çevrimiçi dil öğrenme platformları, sanal sınıf uygulamaları ve interaktif eğitim materyalleri gibi teknolojilerin bu alanda yaygın olarak benimsenmesi, dijital becerilerin gelişimini desteklemiş olabilir. Ayrıca, İngilizce, küresel iletişimin ve akademik çalışmaların temel dillerinden biri olduğundan, öğretmenler ve öğretim görevlileri, uluslararası alandaki güncel dijital kaynaklara ve pedagojik yeniliklere erişim konusunda diğer branşlara göre daha avantajlı bir konuma sahiptir. Bu durum, dijital araçların öğrenim ve öğretim süreçlerine entegrasyonunu kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra, İngilizce öğretimi alanında, dijital pedagojiyi geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler, mesleki gelişim programları ve teknolojik altyapının sağlanması gibi destekleyici uygulamalar da bu yüksek yeterlilik düzeyine katkıda bulunmuş olabilir. Sonuç olarak, bu alandaki öğretmen ve öğretim görevlilerinin dijital

yeterliliklerinin yüksek olmasının, hem mesleki ihtiyaçlardan hem de teknolojinin öğretim süreçlerine entegrasyonundaki fırsatlardan kaynaklanıyor olabileceği yorumu yapılabilir.

Bu sonuçlardan farklı olarak, Çebi & Reisoğlu (2020) ve Zhao vd. (2021) tarafından yapılan dijital yeterliliklere ilişkin çalışmalarda, dijital yetkinlik seviyesi ortalama olarak bulunmuş ve alt boyutlar incelendiğinde iletişim ve işbirliği ve güvenlik alanlarına verilen yanıtlar, dijital içerik oluşturma alanından daha yüksektir. König vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma, COVID-19 salgını sırasında Almanya'da görev yapan ve kariyerinin başındaki öğretmenlerin dijital becerilerini incelemiştir. Çalışma, mesleki tecrübesi az olan 1200 öğretmenden oluşan bir örneklem içermiş ve nicel ile nitel verileri birleştiren karma bir yöntem uygulamıştır. Sonuçlar, "dijital yerli" neslin bir parçası olmalarına rağmen, birçok öğretmenin karmaşık dijital becerilerden (dijital tasarım, kodlama, yazılım geliştirme, siber güvenlik, veri analizi vb.) yoksun olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların yalnızca %35'i öğretim için dijital araçları kullanma konusunda kendilerini güvende hissettiklerini belirtmiştir. Zhang vd. (2021), 2015-2021 yılları arasında yükseköğretim bağlamında dijital yeterliliğinin tanımı, dijital yeterliliği değerlendirmek için kullanılan boyutlar, araştırma amaçları, metodolojiler, sonuçlar ve sınırlamalarla ilgili olarak dijital yeterlik araştırmalarına yönelik sistematik bir literatür taraması yürütmüşler ve elde ettikleri bulgularda çoğu üniversite öğrencisi ve öğretmenin temel düzeyde dijital yeterliliğe sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Avcı & Güven (2021) tarafından yapılan nitel araştırmada, İngilizce de dahil olmak üzere farklı branşlardan eğitimciler ile görüşmeler yapılmış ve dijital araçları kullanma, içerik oluşturma, açık eğitim materyalleri konularında yetersiz oldukları ve eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Mon vd. (2020) üniversite öğretmenlerinin dijital öğretim yeterliliklerini analiz ettikleri araştırmada, özellikle teknolojinin pedagojik uygulamaları konusunda genel dijital öğretim yeterliliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dijital teknolojilerin eğitim süreçlerine entegrasyonu, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, eğitim politikaları ve altyapı ile sınırlı kalabilmektedir. Bu durum, öğretmen ve öğretim görevlilerinin dijital beceriler geliştirme sürecini kısmen sınırlayabilecek bir faktördür. Ayrıca, bireylerin dijital yeterlilik düzeyi, mesleki eğitim ve destek programlarının sıklığı, niteliği ve erişilebilirliği gibi faktörlerden etkilenmektedir. Eğer teknoloji destekli öğretim yöntemlerini içeren eğitim programları yeterince yaygın veya etkili değilse, bu durum, dijital beceri gelişimini sınırlayabilir ve düzeyin ortalamada kalmasına neden olabilir. Diğer yandan, dijital yeterliliğin belirli bir düzeyde kalması, öğretmenlerin ve öğretim görevlilerinin eğitim süreçlerinde dijital araçları yalnızca belirli bir amaca yönelik ve sınırlı bir şekilde

kullanmasından kaynaklı olabilmektedir. Bu tür bir kullanım, dijital becerilerin gelişmesini engelleyebilir.

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Dijital Yeterlilik Düzeyinin Demografik Değişkenlere Göre Farkı

Cinsiyet

Bu araştırmada katılımcıların dijital öğretmen yeterlilik durumları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkek katılımcıların dijital öğretmen yeterlilik seviyelerinin kadın katılımcılara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları üzerinde yapılan analizde, cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar, güvenlik alt boyutunda erkek katılımcıların kadın katılımcılara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek yeterlilik seviyesine sahip olduğunu göstermiştir. Bu farkın birkaç olası nedeni olduğu düşünülmektedir. İlk olarak, toplumsal cinsiyet rollerine dayalı teknolojiye erişim ve kullanım farklılıkları bu sonuç üzerinde etkili olabilir. Erkeklerin teknolojik cihazlara ve dijital araçlara daha fazla ilgi göstermelerinin ve bu konuda daha fazla deneyim kazanmalarının, dijital yeterlilik düzeylerini artırmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, erkek öğretim görevlilerinin dijital teknolojilerle ilgili işlevsel veya teknik konularda daha fazla sorumluluk almayı tercih etmeleri ya da bu alanlarda desteklenmeleri, bu farkı açıklayabilir. Bunun yanı sıra, cinsiyet temelli algılar ve dijital becerilere yönelik öz-yeterlilik inançları, bireylerin dijital araçlara adaptasyon sürecini etkileyebilir. Erkeklerin teknoloji kullanımında kendilerine daha fazla güven duyduklarına dair literatürdeki bulgular, bu sonuca katkı sağlamış olabilir.

Bu bulgularla paralellik gösteren bir araştırma Çebi & Reisoğlu (2020) tarafından yapılan, öğretmen adaylarının dijital yeterliklerine ilişkin görüşlerini incelemeyi ve bu görüşlerin cinsiyet, branş ve algılanan dijital yeterlik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçladığı çalışmadır. Beş yüz on sekiz öğretmen adayı ile yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre, cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, erkek öğretmen adaylarının bilgi ve veri okuryazarlığı, dijital içerik üretimi, güvenlik ve problem çözme konularında daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Erkeklerin bilgi ve veri okuryazarlığı ile ilgili bilgi, veri ve dijital içeriği tanıma ile bunlara erişme konularında kadınlardan daha iyi bir performans sergilediği tespit edilmiştir. Erkek öğretmen adaylarının dijital içerik üretimi alanında basit formlarda içerik oluşturma ve mevcut içerikte değişiklik yapma konularında kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Güvenlik alanında erkek öğretmen adaylarının

dijital cihazları ve içerikleri korumak için çevrimiçi güvenlik ve gizlilik önlemleri alma konusunda daha yetkin oldukları tespit edilmiştir. Süzer & Koç (2024) tarafından, öğretmenlerin dijital yeterlilik seviyelerini ve bu yeterliliklerin bazı demografik özelliklerle olan ilişkisini araştıran çalışmada, katılımcı öğretmenlerin dijital yetkinlikleri cinsiyetler arasında erkekler lehine farklılık göstermektedir. Benzer şekilde Lucas vd. (2021), Zhao vd. (2021) ve Pérez-Calderón vd. (2021) çalışmalarında da erkek katılımcıların dijital yeterlilikleri daha yüksek bulunmuştur.

Bu sonuçların aksine, Fidan & Cura Yeleğen (2022) tarafından yürütülen ve eğitimcilerin dijital yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği çalışmada, kadın eğitimcilerin dijital yeterliliklerinin, erkeklere kıyasla anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Abubakari (2023) Uganda'daki üniversite öğretmenleri arasında dijital yetkinliği değerlendirdiği araştırmasında kadın öğretmenlerin değerlendirilen tüm alanlarda biraz daha yüksek yetkinlik seviyesine sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Morante, López, Otero ve León (2023) tarafından İspanya'daki çeşitli üniversitelerde yürütülen çalışma ile Inamorato dos Santos vd. (2023) 30.407 akademisyen üzerinde gerçekleştirdiği dijital yeterlik araştırmasının bulguları, erkekler ve kadınlar arasında sonuçların neredeyse aynı olduğunu göstermiştir. Bu durum, cinsiyetin dijital yeterlik üzerinde belirgin bir fark oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

Mesleki Tecrübe

Katılımcıların dijital öğretmen yeterlilik durumları mesleki tecrübe değişkenine göre incelendiğinde, 1-5 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip katılımcıların dijital öğretmen yeterlilik toplam puanlarının, diğer grupların ortalamalarına kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun nedeni, 1-5 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip öğretim görevlilerinin genellikle dijital teknolojilere daha yatkın ve bu alandaki gelişmeleri takip etmeye daha istekli olmaları olabilir. Ayrıca, genç öğretim görevlileri, dijital beceriler konusunda daha fazla eğitim almış ve dijital araçları daha hızlı benimsemiş olabilirler. Ölçeğin alt boyutları üzerinde yapılan analizde mesleki tecrübe değişkenine göre “İletişim ve İşbirliği” alt boyutunda 6-10 yıl arası kıdeme sahip katılımcıların, 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcılara göre bu alandaki yeterlilik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun nedeni, 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretim görevlilerinin, dijital iletişim ve işbirliği araçlarını daha aktif bir şekilde kullanma eğiliminde olmaları ile açıklanabilir. Bu grup, dijital teknolojilerin eğitimde hızla yaygınlaştığı dönemde eğitim almış

ve bu süreçte iletişim ve işbirliği becerilerini geliştirmiş olabilir. Öte yandan, 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretim görevlileri, dijital araçları daha sonradan benimsemiş olabilirler ve bu nedenle dijital iletişim ve işbirliği alanındaki yeterlilikleri daha düşük olabilir.

Benzer şekilde, Dehneliler (2024) tarafından 220 Türk İngilizce öğretmeniyile yürütülen çalışmada, eğitimcilerin 21. yüzyıl dijital yetkinlik düzeyleri incelenmiş ve bu düzeylerin dijital öğretim özgüvenleri, öğretim deneyimleri, meslekteki yılları ve dijital yeterlilik algılarıyla ilişkisi araştırılmıştır. Çalışmanın sonuçları, daha az deneyime sahip öğretmenlerin dijital beceriler açısından daha yetkin olduğunu ve bu yetkinliğin, çok deneyimli öğretmenlere kıyasla daha yüksek seviyede olduğunu göstermiştir. Fidan & Cura Yeleğen'in (2022) yürüttüğü çalışmada mesleki tecrübeler incelenmiş; öğretmenlerin dijital yeterlikleri, 0-5 yıl tecrübeye sahip olanlar ile 16 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olanlar arasında, 0-5 yıl mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Pérez-Calderón vd. (2021) çalışmalarında tecrübe yılı az olan eğitimcilerin daha yüksek dijital yetkinliğe sahip olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Inamorato dos Santos vd. (2023) ve Zhao vd. (2021) çalışmalarında daha genç ve tecrübesiz akademisyenlerin daha yaşlı ve tecrübeli meslektaşlarından daha iyi dijital yetkinliğe sahip olduğu varsayımını doğrulamıştır. Ayrıca Zhao vd. (2021) araştırmalarında, öğretmenlik deneyimi ile ilişkili olarak, daha az öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin iletişim ve işbirliği, dijital içerik oluşturma, güvenlik ve problem çözme alanlarında kendilerini daha iyi görmekte oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Morante vd. (2023) çalışmalarında Galiçyalı (İspanya) üniversite profesörlerinin dijital yetkinlikleri, daha az deneyimli öğretmenler lehine önemli farklılıklar ortaya koymaktadır.

Bu sonuçların aksine, König vd. (2020) tarafından yürütülen çalışmada mesleki tecrübe yılı az olan öğretmenlerin dijital yeterliliğinin düşük seviyede olduğu ortaya konulmuştur. Santos-Lorenzo & Martínez-Abad (2021), Latin Amerika'daki 6 üniversiteden 230 profesör ile yapmış oldukları çalışmada, öğretimde daha fazla deneyime sahip eğitimcilerin daha yüksek düzeyde dijital yeterliliğe sahip olduklarını bildirmektedir. Hinojo-Lucena, Aznar-Díaz, Caceres-Reche, Trujillo-Torres & Romero-Rodriguez (2019) araştırmalarında sekiz ya da on bir yıllık deneyime sahip öğretmenlerde daha yüksek düzeyde dijital yeterlilik olduğu saptanmıştır.

Öğrenim Durumu

Araştırmada katılımcıların dijital öğretmen yeterlilikleri, öğrenim durumuna göre incelendiğinde lisans, yüksek lisans ve doktora mezunları arasında istatistiksel olarak anlamlı

bir fark tespit edilmemiştir. Ayrıca, ölçeğin alt boyutlarına yönelik analizlerde de öğrenim durumuna bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum, dijital öğretmen yeterliliklerinin yalnızca öğrenim seviyesiyle değil, aynı zamanda öğretim görevlilerinin dijital teknolojileri kullanım sıklığı, kişisel motivasyonları ve mesleki gelişim fırsatlarına erişimleri gibi çeşitli faktörlerden etkilenebileceğini göstermektedir. Teorik olarak doktora mezunlarının daha yüksek dijital yeterliliğe sahip olması beklenirken, lisans ve yüksek lisans mezunları da dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilmektedir.

Benzer sonuçların elde edildiği Fidan & Cura Yeleğen'e (2022) ait çalışmada, öğretmenlerin dijital yeterlikleri öğrenim durumlarına, yani lisans ya da lisansüstü mezunu olmalarına bağlı olarak değişiklik göstermemektedir. Coşkunserçe & Aydoğdu (2022) tarafından yürütülen bir çalışmada, lisans öğrencilerinin dijital becerileri, eğitim geçmişi de dahil olmak üzere çeşitli demografik değişkenlerle ilişkili olarak araştırılmıştır. Sonuçlar, katılımcıların eğitim geçmişine bağlı olarak dijital becerilerde önemli bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Guillén-Gámez, Mayorga-Fernández, Bravo-Agapito & Escibano-Ortiz (2020) tarafından yapılan araştırmada eğitim durumu dikkate alındığında, dijital yeterliklerin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulguların aksine, Süzer & Koç (2024) tarafından 368 öğretmen ile yürütülen çalışmada, lisansüstü eğitime sahip katılımcılar (yüksek lisans veya doktora), lisans derecesine sahip olanlara kıyasla dijital olarak daha yetkin konumda oldukları belirlenmiştir. Hinojo-Lucena, Aznar-Diaz, Caceres-Reche, Trujillo-Torres & Romero-Rodriguez (2019) çalışmalarında dijital yetkinlik gelişimi üzerinde en büyük etkiye sahip yeterliliğin yüksek lisans derecesi olduğunu vurgulamışlardır. Santos, Pedro & Mattar (2021) araştırmalarında ulaştıkları sonuçlara göre doktora düzeyinde ders veren profesörler, dijital yetkinlik alanında diğerlerine göre daha yüksek ortalamalar elde ederek, akademik derece almanın ve araştırma deneyiminin dijital yetkinlikleri geliştirdiği tezini güçlendirmiştir.

Çalıştıkları Üniversite Türü

Katılımcıların dijital yeterlilikleri çalıştıkları üniversite türü değişkenine göre incelendiğinde, bir vakıf üniversitesi ya da özel üniversitede çalışmakta olan katılımcıların dijital yeterlilik düzeylerinin, bir devlet üniversitesinde çalışmakta olan katılımcılara oranla anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin alt boyutları üzerinde yapılan analizde çalışılan üniversite türü değişkenine göre hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. Bu durum, vakıf ve özel üniversitelerde genellikle daha fazla dijital altyapı ve yenilikçi öğretim yöntemlerine yatırım yapılmış olmasından kaynaklanabileceği gibi, bu tür üniversitelerde öğretim görevlilerine dijital becerilerini geliştirmeleri için daha fazla fırsat tanınıyor olabilir. Ayrıca, özel üniversitelerde görev yapan öğretim görevlileri, dijital araçları ve teknolojileri daha fazla kullanma eğiliminde olabilmektedirler çünkü bu üniversiteler genellikle daha modern eğitim materyalleri ve dijital platformlar kullanmaktadır. Devlet üniversitelerinde ise, bütçe ve kaynak kısıtlamaları nedeniyle dijital yeterliliklerin geliştirilmesine yönelik yatırımlar daha sınırlı kalabilmektedir. Pettersson (2017) yapmış olduğu analizde, günümüzün dijitalleşmiş okulları için gerekli olan dijital yeterliliğin geliştirilmesinin çeşitli bağlamsal ve kurumsal faktörlere bağlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. İnceleme, okulların örgütsel yapılarının personelin ihtiyaç duyulan yeterlilikleri geliştirmesini nasıl mümkün kıldığını ya da kılmadığını göstermektedir. Eğitim kurumlarının dijital olarak yetkin hale gelmeleri ve personelinin de aynı şeyi yapmasını kolaylaştırmak için kaynakları ve kurumsal altyapıları organize etmeleri gerekmektedir.

Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde, bu sonuçla bağlantı kurulabilecek çok fazla çalışmaya ulaşılamamıştır. Çalışmamıza paralel olarak Doğan (2024), yürüttüğü ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde gerçekleştirdiği çalışmasında, görev yapılan okul türünün dijital yeterlik düzeyinde fark oluşturduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulguların aksine, Süzer & Koç (2024) tarafından yürütölen çalışmada sonuçlar, katılımcıların dijital yetkinliklerinin çalışmakta oldukları kurumdan bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır.

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları

Bu çalışmanın sonucunda öğretim elemanlarının mesleki gelişime yönelik olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır. Mesleki gelişime yönelik tutumların alt boyutları incelendiğinde özellikle “Mesleki Gelişimi Önemseme” boyutunda katılımcıların yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir. “Mesleki Gelişime Yönelik Direnç” boyutunda ise direnç seviyesinin düşük olduğu görölmektedir. Bu sonuçlar, mesleki gelişim sürecinin motive edici bulunduğunu ve öğretim görevlilerinin bu bağlamda değişim ve yeniliklere açık olduğunu göstermektedir.

Benzer sonuçların elde edildiği çalışmalardan biri Alpsoy vd. (2017) tarafından yapılan çalışmadır. Sonuçlara göre öğretmenlerin çoğu, farklı ama aynı derecede geçerli nedenlerden dolayı mesleki gelişimi “bir zorunluluk” olarak görmektedir. Bu nedenle, kendilerini mesleki açıdan geliştirmek için çeşitli faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Sarıyıldız (2017) tarafından

yapılan çalışma, öğretmenlerin çoğunun mesleki gelişim faaliyetlerinin önemine ve bu faaliyetlerin mesleki gelişim üzerindeki kritik etkilerine neredeyse tamamen katıldığını göstermektedir. Baykal (2019) araştırmasında devlet ve vakıf üniversitelerinin İngilizce hazırlık birimlerinde görev yapan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tutumların alt boyutlar bağlamında incelemesinde sıralama, tıpkı çalışmamızda olduğu gibi, 'mesleki gelişimi önemseme', 'mesleki gelişimden zevk alma' ve 'mesleki gelişime karşı direnç' şeklinde belirlenmiştir. Aynı şekilde Yaşar (2019), Çevik (2024), Alzahrani (2021) ve Ovalle Quiroz & González'in (2023), İngilizce Hazırlık öğretim elemanları ve İngilizce öğretmenleri üzerinde yürüttükleri çalışmalarında katılımcıların neredeyse tamamının mesleki gelişimin önemi konusunda hemfikir olduğunu ortaya koymuştur. Gheith & Aljaberi (2018) ve Ulla & Winitkun (2018) öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve bu alandaki faaliyetlere katılmaya istek duyduğunu göstermiştir. Elsayary vd. (2024) tarafından yapılan çalışma, COVID-19 salgını sırasında dahi öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin etkilenmediğini, bunun aksine öğretmenlerin, teknolojiyi kullanmanın pratikliğini ve ele alınan konuların faydasını fark ettiğini ve bu durumun, teknolojiye yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine ve pandemi süresince ve sonrasında mesleki gelişimlerini sürdürmelerine olanak sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

İngilizce öğretimi, küresel bir dilin öğretilmesi bağlamında sürekli değişen pedagojik yaklaşımlar ve teknolojik yeniliklerle şekillenmektedir. Bu durum, öğretim görevlilerinin mesleki gelişim süreçlerine önem vermelerini ve güncel kalma gerekliliği hissetmelerini teşvik edebilir. Ayrıca, İngilizce öğretiminde kullanılan dijital araçlar, uluslararası eğitim standartları ve yeni dil öğretim yöntemlerine adaptasyon ihtiyacı, mesleki gelişime olan ilginin artmasına katkıda bulunmuş olabilir. İngilizce öğretiminde etkili olabilmek, yalnızca dil bilgisi değil, aynı zamanda kültürel yeterlilik, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve dijital pedagoji gibi alanlarda da sürekli öğrenmeyi gerektirir. Bunun yanında mesleki gelişime yönelik olumlu tutum, öğretim görevlilerinin kariyer ilerlemelerine, akademik başarılarına ve uluslararası platformlarda rekabet edebilme yeteneklerine katkı sağlayacağı bilincinden kaynaklanıyor olabilir.

Bu sonuçlardan farklı olarak Irgatoğlu & Peker (2021) öğretim elemanlarının günlük yazma, öz değerlendirme, akademik referansları okuma, araştırma makalesi yazma ve eylem araştırması gibi kişisel gelişim faaliyetlerine çok aşina olmadıkları ve bunları kullanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar bu tür faaliyetleri zaman açısından bir yük ve gereksiz olarak görmektedir. Ezel & Erozan'ın (2024) gerçekleştirdiği çalışmada, bir üniversitede görev

yapan İngilizce öğretmenlerinin, kariyerlerine, kurumlarının ilerlemesine ve öğrencilerinin gelişimine olan katkılarının bilincinde olmalarına rağmen, mesleki gelişim olanaklarından yararlanma konusunda motivasyon eksikliği hissettikleri tespit edilmiştir. Mesleki gelişim programlarının (çalıştaylar, seminerler, konferanslar veya kurslar vb.) içeriklerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olmaması ya da pratik uygulamalardan yoksun olması, bu tür algılara yol açmış olabilir (Jin & Tajaroensuk, 2013). Ayrıca, zaman ve iş yükü baskısı, öğretmenlerin mesleki gelişime ayıracakları kaynakları kısıtlayabilir. Özellikle yoğun çalışma programları, bu tür faaliyetlerin ek bir yük olarak algılanmasına neden olabilmektedir.

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre Farkı

Cinsiyet

Bu araştırmada katılımcıların mesleki gelişim tutumları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkek ve kadın katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonucun nedeni, mesleki gelişime yönelik tutumların cinsiyet değil, daha çok bireysel motivasyon, kariyer hedefleri, deneyimler, kurum kültürü gibi diğer faktörlerden etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Erkek ve kadın öğretim görevlileri benzer profesyonel ortamlarda çalıştıkları ve aynı mesleki gelişim fırsatlarına eriştikleri için, cinsiyet farkı mesleki gelişime yönelik tutumlar üzerinde belirleyici olmamış olabilir. Literatürde bu bulgularla paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Irgatoğlu & Peker (2021) tarafından yürütülen araştırmanın bulgularına göre katılımcıların cinsiyeti mesleki gelişim faaliyetlerinin kullanımını etkileyen önemli bir faktör değildir. Torff & Sessions (2008) yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin mesleki gelişim tutumlarının, her iki cinsiyet için de aynı olduğu kanısına ulaşmıştır. Diğer taraftan, Yaşar (2019) araştırmasında mesleki gelişim boyutunda kadın öğretim elemanlarının erkeklere göre daha olumlu tutumlar geliştirdiğini iddia etmiştir. Türk & Korkmaz (2022) çalışmalarında kadın öğretmenlerin mesleki tutum düzeylerinin ise erkeklere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Mesleki Tecrübe

Katılımcıların tutumları mesleki tecrübe değişkenine göre incelendiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ölçeğin hiçbir alt boyutunda mesleki tecrübe değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu bulguya göre tüm kıdem grupları mesleki becerilerini geliştirme isteği duyabilir ve benzer bir mesleki gelişim bilincine sahip olabilir. Ayrıca, bireysel farklılıklar ve kurumsal koşullar da bu durumu etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, benzer veriler elde eden Türk & Korkmaz (2022), çalışmalarında öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum seviyelerinin kıdem değişkenine göre bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Torff & Sessions (2008) çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki gelişim tutumlarının öğretim deneyimine göre farklılık göstermediği bulgusunu elde etmişlerdir. Ancak Sarıyıldız' (2017) araştırmasında mesleki gelişime yönelik isteklilik konusunda, deneyimli öğretmenlerin aday öğretmenlere göre daha fazla öne çıktığı, ancak öğretmenlerin kendilerini İngilizce öğretimi alanında değişim ve gelişmelerden haberdar etmeye çalışmaları konusunda, yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerden daha istekli olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Irgatoğlu & Peker'in (2021) çalışmasına ait sonuçlarda ise eğitimciler ne kadar deneyimli ise, kişisel gelişim faaliyetlerine o kadar az önem vermektedirler.

Öğrenim Durumu

Çalışmamızda katılımcıların mesleki gelişime ilişkin tutumları öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde, gruplar arasında öğrenim durumuna göre, ölçeğin alt boyutları da dahil olmak üzere, istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu sonucun muhtemel nedeni, doktora mezunlarının akademik kariyerlerinde daha ileri bir seviyede olmaları nedeniyle mesleki gelişime yönelik tutumlarının genel olarak daha yüksek olabileceğidir. Ancak, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması, bireysel faktörlerden ya da lisans, yüksek lisans ve doktora mezunlarının benzer mesleki gelişim fırsatlarına erişim sahibi olmasından kaynaklanmış olabilir.

Torff & Sessions (2008) yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim tutumlarının, eğitim seviyelerine göre farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Meşe & Bağçeci (2024) ise yaptıkları çalışmada lisans mezunlarının mesleki gelişim puanlarının lisansüstü mezunlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Irgatoğlu & Peker (2021) tarafından yapılan çalışmada lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimi mesleki gelişimi etkileyen en önemli faktör olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre mesleki gelişim için akademik makaleler okuyan,

10'dan fazla referans kullanarak araştırma makaleleri yazan ve derslerinde eylem araştırması yapan eğitimcilerin çoğu yüksek lisans veya doktora derecesine sahiptir.

Çalıştıkları Üniversite Türü

Katılımcıların tutumları, çalıştıkları üniversite türü değişkenine göre incelendiğinde, bir vakıf üniversitesinde çalışmakta olan katılımcılar ile bir devlet üniversitesinde çalışmakta olan katılımcılar arasında mesleki gelişim tutumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde ölçeğin alt boyutlarında da bu değişken bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu sonucun, mesleki gelişim tutumlarının, çalışılan üniversite türünden ziyade bireysel motivasyon, kariyer hedefleri, akademik beklentiler ve mesleki sorumluluklarla daha fazla ilişkili olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Vakıf ve devlet üniversitelerinde çalışan öğretim görevlileri, genellikle benzer mesleki gelişim fırsatlarına (eğitim, seminerler, konferanslar) erişebilmekte ve benzer şekilde akademik performans göstermeye yönelik uygulamalarla karşılaşmaktadır. Çalışmamızda yer alan bu bulguya paralel olarak, Prenger, Poortman & Handelzalts (2017) çeşitli mesleki öğrenme toplulukları ile gerçekleştirdikleri araştırmada örgütsel sınırların mesleki gelişim üzerinde önemli bir etkisi olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Dahri, Yahaya, Al-Rahmi, Noman, Alblehai, Kamin, Soomro, Shutaleva & Al-Adwan (2024) öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen motive edici faktörlerin araştırıldığı çalışmalarında, “eğitim ortamının” etkili olmadığı sonucuna varmıştır. Bu sonuçların aksine Bayar & Tan Şişman (2024) araştırmalarında elde ettiği bulguda, hayat boyu öğrenme becerileri ve mesleki gelişimin dil eğitimine yansıtılmasında çevresel unsurların da süreci etkilediğini ortaya koymaktadır. Baykal (2019) tarafından yürütülen çalışmada, vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının, devlet üniversitesindeki meslektaşları ile karşılaştırıldığında, mesleki gelişime daha fazla değer verdiği ve bu süreçten daha fazla keyif aldığı belirlenmiştir.

İngilizce Hazırlık Öğretim Görevlilerinin Dijital Öğretmen Yeterlilik Düzeyleri ile Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Katılımcıların dijital öğretmen yeterlilik düzeyleri ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı, orta seviyede ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, dijital öğretmen yeterliliklerinin mesleki gelişime yönelik tutum ile doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Dijital teknolojiler, öğretim yöntemlerini

yenileme, öğretim materyallerini zenginleştirme ve etkili iletişim kurma gibi mesleki gelişim süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Dijital olarak yeterli seviyeye sahip öğretmen görevlileri, mesleki gelişim fırsatlarına daha kolay ulaşabilir ve bu fırsatları daha etkin bir şekilde değerlendirebilirler. Aynı zamanda, mesleki gelişim tutumu güçlü olan bireyler, dijital becerilerini geliştirmeye daha eğilimli olabilirler. Bu karşılıklı etkileşim, ilişkide pozitif ve orta düzeyde bir bağlantı oluşmasını açıklamaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, İngilizce hazırlık öğretmen görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ile dijital öğretmen yeterlilik düzeylerine ilişkin karşılaştırmanın bulunduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak öğretmen görevlilerinin ve öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ya da mesleki gelişime ilişkin tutumlarını, algılarını ve ihtiyaçlarını inceleyen çalışmalar, bu araştırmanın sonuçlarını ve aralarındaki ilişkiyi destekler niteliktedir. Ajani (2024) tarafından yapılan çalışma, kapsamlı mesleki gelişim programlarının, destekleyici politikaların ve işbirliğine dayalı uygulamaların, eğitimde dijital entegrasyonun etkili bir şekilde teşvik edilmesindeki önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, dijital entegrasyon çabalarını geliştirmek ve dijital çağda öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmek için öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yenilikçi yaklaşımlara, disiplinler arası işbirliğine ve boylamsal araştırmalara duyulan ihtiyacın altını çizmektedir. Yükseköğretimdeki eğitimciler arasında dijital, konuya özel yetkinlikler için mesleki gelişim ihtiyacı artmaktadır (Godsk & Nielsen, 2024). Keskin (2023) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile temel internet araçlarını kullanma yeterlilikleri ve dijital ortamda bilgi edinme ve kullanma yeterlilikleri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital yetkinlik arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki gözlemlendiğinden, bu iki kavramın öğretmen eğitimi programlarına birbirini destekleyecek şekilde, birbirinden ayrı düşünülmeden yansıtılması gerekmektedir.

Bu iki kavram arasındaki ilişki, mesleki gelişime yönelik olumlu tutumların dijital yeterliliklerin artırılmasına katkıda bulunabileceğini veya dijital öğretmen yeterlilik düzeylerinin artışının mesleki gelişim motivasyonunu desteklediğini göstermektedir. Bu ilişki, dijital teknolojilerin öğretim süreçlerindeki artan önemi ve bu teknolojilerin etkili kullanımının öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine sağladığı katkıyla açıklanabilir. Dijital yeterliliklerin, öğretmen görevlilerinin alanlarındaki yeniliklere adaptasyonunu kolaylaştırarak mesleki gelişimlerini desteklediği; aynı zamanda mesleki gelişim bilincinin dijital yeterliklerin geliştirilmesine yönelik çabaları artırdığı düşünülebilir. Bu sonuç, dijital beceriler ve mesleki

gelişim arasındaki karşılıklı etkileşimin, öğretim süreçlerinin niteliğini artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Öneriler

Bu öneriler, araştırma bulgularının uygulama ve bilimsel katkı açısından daha etkili bir şekilde kullanılmasını hedeflemektedir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Çalışma sonuçlarının genelleştirilebilirliğini artırmak adına, farklı bölgelerden ve üniversitelerden daha geniş katılımcı gruplarıyla benzer araştırmalar yapılabilir.
2. Dijital yeterliliklerin ve mesleki gelişim tutumlarının farklı ülkelerde nasıl değiştiğini anlamak için uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Bu tür çalışmalar, kültürel ve eğitim sistemine özgü faktörlerin etkisini daha iyi ortaya koyabilir.
3. Dijital öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim tutumları arasındaki ilişkiyi etkileyebilecek diğer değişkenler (örneğin, yaş, teknolojiye erişim, yabancı dil yeterliliği) araştırmalara dahil edilmelidir.
4. Dijital yeterliliklerin ve mesleki gelişim tutumlarının zaman içerisindeki değişimini inceleyen uzunlamasına çalışmalar yapılabilir.
5. Katılımcıların dijital öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim tutumlarına ilişkin daha derinlemesine bilgi edinmek için mülakat veya odak grup çalışmaları gibi nitel yöntemler kullanılabilir.
6. Çalışmanın bulgularını farklı kültürel ve kurumsal bağlamlarda test ederek, dijital yeterlilikler ve mesleki gelişim tutumlarının farklı bağlamlarda nasıl değişiklik gösterdiği incelenebilir.
7. Araştırmalar, dijital öğretmen yeterliliklerini artırmaya yönelik ulusal eğitim politikalarının nasıl geliştirilebileceği üzerine odaklanabilir.
8. Hangi dijital araçların ve platformların öğretim elemanlarının yeterliliklerini geliştirmede daha etkili olduğu araştırılabilir. Bu araçların eğitim süreçlerine nasıl daha iyi entegre edilebileceği konusunda detaylı öneriler sunulabilir.

Uygulayıcılara Öneriler

1. Öğretim elemanlarının dijital öğretmen yeterliliklerini geliştirmek için düzenli aralıklarla teknoloji ve dijital pedagojik becerilere yönelik eğitim programları hazırlanmalıdır.
2. Öğretim elemanları, dijital pedagojik becerilerini geliştirmek için çevrimiçi kurslara ve sertifika programlarına katılabilir. Örneğin, uluslararası alanda tanınan “Dijital Eğitim Sertifikaları” gibi programlara başvurabilirler.
3. 1-5 yıl arasında mesleki deneyime sahip katılımcıların dijital yeterliliklerinin yüksek olduğu göz önünde bulundurularak, daha fazla deneyime sahip öğretim görevlilerinin bu alandaki bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik özel programlar geliştirilmelidir.
4. Vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerinin daha yüksek olduğu bulgusu dikkate alınarak, devlet üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarına yönelik özel dijital yeterlilik artırma projeleri hayata geçirilebilir.
5. Öğretim elemanlarının mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlarını sürdürebilmeleri için konferanslar, seminerler, atölye çalışmaları gibi mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenmelidir.
6. Erkek katılımcıların dijital yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusu göz önüne alındığında, kadın öğretim elemanlarının bu alandaki yetkinliklerini geliştirecek destek programları tasarlanabilir.
7. Dijital yeterlilik ile mesleki gelişim arasında pozitif bir ilişki olduğu bulgusu doğrultusunda, bu iki alanı birleştiren eğitim modelleri veya uygulamalar geliştirilmelidir. Örneğin, dijital araçların mesleki gelişim süreçlerinde nasıl daha etkin kullanılabileceğine dair rehberlik sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Abakah, E., Widin, J., & Ameyaw, E. K. (2022). Continuing professional development (cpd) practices among basic school teachers in the central region of ghana. *Sage Open*, 12(2). <https://doi.org/10.1177/21582440221094597>
- Abubakari, M. (2023). Assessing digital competence in higher education: a gender analysis of digcomp 2.1 framework in Uganda. *Saga Journal of Technology and Information System*, 1(4), 114-120. <https://doi.org/10.58905/saga.v1i4.210>
- Aiastui, E. B., Arruti, A., & Morillo, R. C. (2021). A systematic literature review about the level of digital competences defined by digcompedu in higher education. *Aula Abierta*, 50(4), 841-850. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.841-850>
- Ajani, O. A. (2022). Exploring the teacher professional development activities: perspectives of Nigerian high school teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(6), 34-49. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.6.3>
- Ajani, O. A. (2024). Teachers' competencies in digital integration of learning contents in dynamic classroom practices: A review of teacher professional development needs. *Acta Educationis Generalis*, 14(3), 18–40. <https://doi.org/10.2478/atd-2024-0016>
- Aksoy, D. A., Bozkurt, A., & Kurşun, E. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 285–308. <https://doi.org/10.34056/aujef.900375>
- Alberta Teachers' Association. Current Challenges and Opportunities: Summary of the 2004 ATA PD Survey.
- Alkan, C. (1998). Öğretmenlik mesleğinde istihdam. *Çağdaş Eğitim*. 241, 12-18.
- Alpsoy, C., Oğul, Ö., & Türkdoğan, D. (2017). EFL teachers' perceptions of professional development. *Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(8), 80-93.
- Althubyani, A. R. (2024). Digital competence of teachers and the factors affecting their competence level: a nationwide mixed-methods study. *Sustainability*, 16(7), 2796. <https://doi.org/10.3390/su16072796>

- Alzahrani, M. A., & Nor, F. M. (2021). EFL Teachers Attitudes towards Professional Development Programs. *International Journal of Education and Practice*, 9(4), 729–739. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.94.729.739>
- Apelgren K., Giertz B. (2010). Pedagogical competences: A key to pedagogical development and quality in higher education. In Å. Ryegård (ed.), *A Swedish perspective on pedagogical competence* (pp.25–41). Uppsala University.
- Arıkan, A. (2004). Professional development programs and English language instructors: a critical-postmodern study. *Hacettepe University Journal of Education*, 27, 40-49.
- Audrin, C. and Audrin, B. (2023). More than just emotional intelligence online: introducing “digital emotional intelligence”. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1154355>
- Avcı, B. ve Güven, M. (2021). Öğretmenlerin çevrim içi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 345-367.
- Avila-Sánchez, G. A., Nina-Cuchillo, J., Revilla-Arce, J., Ramirez-Heredia, R., Castro-Vargas, D., & Nina-Cuchillo, E. (2024). digital competencies and techno-stress in teachers at a public university in Ancash, Peru. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 24(4), 65-76. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/digital-competencies-techno-stress-teachers-at/docview/3054211291/se-2>
- Baker, R., Camosso-Stefinovic, J., Gillies, C., Shaw, E., Cheater, F. M., Flottorp, S., ... & Robertson, N. (2010). Tailored interventions to overcome identified barriers to change: effects on professional practice and health care outcomes. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd005470.pub2>
- Bandara, S. (2018). School-based teacher development programs in secondary schools in sri lanka. *International Journal of Research -GRANTHAALAYAH*, 6(5), 190-200. <https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v6.i5.2018.1440>
- Bandrés, S. C., Liesa-Orús, M., Orús, M. L., Cosculluela, C. L., & Oto, S. A. (2021). Digital competence of university teachers of social and legal sciences from a gender perspective. *Education Sciences*, 11(12), 806. <https://doi.org/10.3390/educsci11120806>

- Barboutidis, G. and Stiakakis, E. (2023). Identifying the factors to enhance digital competence of students at vocational training institutes. *Technology, Knowledge and Learning*, 28(2), 613-650. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09641-1>
- Basilotta-Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L.-A., & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1). doi:10.1186/s41239-021-00312-8
- Bayar, A. (2014). The components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 319-327. <https://doi.org/10.15345/iojes.2014.02.006>
- Bayar, C., & Tan Şişman, G. (2024). İngilizce öğretmenlerinin görüşleri odağında hayat boyu öğrenme becerilerinin ingilizce dil öğretim süreçlerine yansıtılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 828–857. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1415246>
- Baykal, D. E. (2019). *Yabancı diller yüksek okullarında çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının karşılaştırılması: Yıldız Teknik Üniversitesi ve Altınbaş Üniversitesi örneği*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Bennison, A., Goos, M., & Geiger, V. (2020). Utilising a research-informed instructional design approach to develop an online resource to support teacher professional learning on embedding numeracy across the curriculum. *ZDM*, 52(5), 1017-1031. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01140-2>
- Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2011). The Flipped Class: Myths vs. Reality. Retrieved Nov 12, 2024 from The Daily Riff. <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>
- Berry, A., Petrin, R., Gravelle, M., & Farmer, T. (2011). Issues in special education teacher recruitment, retention, and professional development: considerations in supporting rural teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 30(4), 3-11. <https://doi.org/10.1177/875687051103000402>
- Bilal, B., Guraya, S. Y., & Chen, S. (2019). The impact and effectiveness of faculty development program in fostering the faculty's knowledge, skills, and professional

- competence: a systematic review and meta-analysis. *Saudi Journal of Biological Sciences*, 26(4), 688-697. <https://doi.org/10.1016/j.sjbs.2017.10.024>
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. 120th ASEE Annual Conference & Exposition. Atlanta: GA.
- Bocconi, S. & Panesi, S. (2018). Teachers' professional learning and competence in the digital era: the DigCompEdu framework in *Teacher Education; Training on ICT Between Europe and Latin America*, eds M. Ranieri, L. Menichetti, and M. K. Borges, (39–48), Rome: Acne.
- Booc, N. B. B., Budiongan, K., & Carballo, R. (2024). Cybersecurity awareness, and cybersecurity behavior of high school students in davao city: a mediation role of perceived behavioral control. *European Journal of Applied Science, Engineering and Technology*, 2(3), 4-9. [https://doi.org/10.59324/ejaset.2024.2\(3\).01](https://doi.org/10.59324/ejaset.2024.2(3).01)
- Boronenko, T. A., Kaisina, A. V., & Fedotova, V. S. (2022). Characteristics of professional competencies of computer science teacher in digital learning environment: digital competence. *Perspectives of Science and Education*, 57(3), 680-698. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.3.39>
- Bullard, M. B., Rutledge, C. D., & Kohler-Evans, P. (2017). Using the stages of concern questionnaire to ensure professional development with teachers and teacher candidates. *International Research in Higher Education*, 2(4), 50. <https://doi.org/10.5430/irhe.v2n4p50>
- Byington, T. A. (2011). Communities of practice: Using blogs to increase collaboration. *Intervention in School and Clinic*, 46(5), 280-291.
- Caballé, A., Cervera, M. G., & Mon, F. M. E. (2020). The digital competence of university students: a systematic literature review. *Aloma: Revista De Psicologia, Ciències De l'Educació I De l'Esport*, 38(1), 63-74. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.1.63-74>
- Cabaron, R. R. (2023). Enhancing the digital competence of maritime education faculty in the Philippines using digcomp 2.0 framework. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 4(4), 1096-1101. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.04.04.06>
- Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F., Palmero, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). Digital competence of higher education professor according to digcompedu. statistical

- research methods with anova between fields of knowledge in different age ranges. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4691-4708. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10476-5>
- Cabezas-González, M., Martín, S. C., & Muñoz-Repiso, A. G. (2023). Theoretical models explaining the level of digital competence in students. *Computers*, 12(5), 100. <https://doi.org/10.3390/computers12050100>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. doi:10.1111/ejed.12345
- Castillo-Cuesta, L. (2022). Using genially games for enhancing EFL reading and writing skills in online education. *International journal of learning, teaching and educational Research*, 21(1). <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.1.19>
- Catell, R. B. (1978). The scientific use of factor analysis. *Behavioural and Life Sciences*. Plenum Press. New York and London, 205-238.
- Cejudo, M. d. C. L., Sánchez, R. B., Gutiérrez, M. P., & Tena, R. R. (2022). Social inclusion as a perspective for the validation of the "digcompedu check-in" questionnaire for teaching digital competence. *Education and Information Technologies*, 28(8), 9437-9458. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11273-4>
- Chen, C.-M., Li, M.-C., & Chen, T.-C. (2020). A web-based collaborative reading annotation system with gamification mechanisms to improve reading performance. *Computers & Education*, 144, 103697. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103697>
- Chicué, V. B. and Muñoz-Repiso, A. G. (2023). Microlearning for the development of teachers' digital competence related to feedback and decision making. *Education Sciences*, 13(7), 722. <https://doi.org/10.3390/educsci13070722>
- Chilla, S., Doetjes, G., Vogt, K., Tsagari, D., & Ibrahim, L. A. (2024). Digital-inclusive transformation and teacher preparedness for foreign language education – a bilateral german-norwegian perspective. *Center for Educational Policy Studies Journal*.
- Chipangura, B. and Dtendjo-Ndjindja, G. (2022). Securing the cybersafety of south african online high school learners beyond covid-19. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 18(1). <https://doi.org/10.4102/td.v18i1.1256>

- Chiriboga, C. (2003). Administration 101: evaluation of a professional development program. *New Directions for Community Colleges*, 2003(123), 73-81. <https://doi.org/10.1002/cc.123>
- Claudia, C. M. (2023). Legislative strategies regarding the professional development of teachers in pre-university education. *The European Proceedings of Educational Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epes.23056.64>
- Corradini, I. and Nardelli, E. (2022). Digital citizenship is the foundation of cybersecurity education. *The Educational Review*, USA, 6(10), 601-608. <https://doi.org/10.26855/er.2022.10.015>
- Coşkunserçe, O. and Aydoğdu, Ş. (2022). Investigating the digital skills of undergraduate students in terms of various variables. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(4), 1219-1237. <https://doi.org/10.31681/jetol.1151461>
- Crawford, K. (2008). Continuing professional development in higher education: the academic perspective. *International Journal for Academic Development*, 13(2), 141-146.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Lincoln: Sage Publications.
- Çebi, A., & Reisoğlu, İ. (2020). Digital competence: A study from the perspective of pre-service teachers in Turkey. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 9(2), 294-308.
- Çetin, F. (2018). Mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği (MGTÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 827-844.
- Çevik, M. (2024). *EFL instructors' attitudes towards professional development*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Dahri, N. A., Yahaya, N., Al-Rahmi, W. M., Noman, H. A., Alblehai, F., Kamin, Y. B., Soomro, R. B., Shutaleva, A., & Al-Adwan, A. S. (2024). Investigating the motivating factors that influence the adoption of blended learning for teachers' professional development. *Heliyon*, 10(15), e34900. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34900>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>

- Darwish, R. M., Ammar, K., Rumman, A., & Jaddoua, S. (2023). Perception of the importance of continuing professional development among pharmacists in a middle east country: a cross-sectional study. *Plos One*, 18(4), e0283984. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283984>
- Dehneliler, D. A. (2024). Turkish EFL teachers' perceptions of their pedagogical digital competence in an EFL setting. *I-Manager's Journal of Educational Technology*, 21(2), 19-32. doi:<https://doi.org/10.26634/jet.21.2.21176>
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189x08331140>
- Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 68-71. <https://doi.org/10.1177/003172171109200616>
- Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. In *CHI '11 extended abstracts on human factors in computing systems* (pp.2425-2428). <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- De Rijdt, C., Dochy, F., Bamelis, S., & van der Vleuten, C. (2016). Classification of staff development programmes and effects perceived by teachers. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(2), 179-190.
- de-Torres, E., Canaleta, X., Fonseca, D., & Alsina, M. (2024). Automated monitoring of human-computer interaction for assessing teachers' digital competence based on lms data extraction. *Sensors*, 24(11), 3326. <https://doi.org/10.3390/s24113326>
- DigCompEdu framework*. (t.y.). Joint-Research-Centre.ec.europa.eu. Retrieved November 12, 2024, from https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework_en
- Doğan, M. (2024). *Öğretmenlerin dijital öz yeterliliklerinin incelenmesi: Mardin örneği*. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *e-Learning*, 1(4), 1-4.
- Ellison, C. M. (2004). Talent development professional development evaluation model: a paradigm shift. *New Directions for Evaluation*, 2004(101), 63-78. <https://doi.org/10.1002/ev.108>

- Elsayary, A., Meda, L., Karaki, S., & Mohebi, L. (2024). The effective use of virtual communication in an online professional development program: Investigating teachers' attitudes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 25(1), 78–94. <https://doi.org/10.17718/tojde.1228480>
- Embree, J. and Little, A. (2020). Using technology to provide socially distanced professional development and continuing education. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 51(8), 355-358. <https://doi.org/10.3928/00220124-20200716-04>
- Ezel Acar, S., & Erozan, F. (2024). Understanding English Language Teachers' (De)motivation Toward Continuing Professional Development Through Psychological Contract and Work Attitude. *Sage Open*, 14(2). <https://doi.org/10.1177/21582440241242555>
- Fallowfield, L. (2005). Learning how to communicate in cancer settings. *Supportive Care in Cancer*, 13(6), 349-350. <https://doi.org/10.1007/s00520-004-0765-4>
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Sevilla: Joint Research Centre (JRC), European Commission.
- Fidan, M., & Cura Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 150-170. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1075367>
- Forutanian, S. (2021). Digital literacy, competence, identity and intelligence: the four teachers essential skills in 21st century. *International Journal of English Language Studies*, 3(1), 09-16. <https://doi.org/10.32996/ijels.2021.3.1.2>
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill (5th edition)
- Fraile, M. N., Vélez, A., & Lacambra, A. M. M. (2018). Development of digital competence in secondary education teachers' training. *Education Sciences*, 8(3), 104. <https://doi.org/10.3390/educsci8030104>
- From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence--Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*, 7(2), 43-50.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press and Abingdon: Routledge.

- Gall, M. D., Gall, J. P. ve Borg, W. R. (2003). *Educational research* (7. Baskı). USA: Pearson Education.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. M., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: a shift from structural to transactional issues. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.2>
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>.
- Gheith, E., & Aljaberi, N. (2018). Reflective teaching practices in teachers and their attitudes toward professional self-development. *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 161–180. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.146.11>
- Gerard, L., Varma, K., Corliss, S., & Linn, M. (2011). Professional development for technology-enhanced inquiry science. *Review of Educational Research*, 81(3), 408-448. <https://doi.org/10.3102/0034654311415121>
- Godsk, M., & Nielsen, B. L. (2024). Online teacher professional development (oTPD) for digital competencies in higher education: A systematic review of the literature. *Nordic Journal of Systematic Reviews in Education*, 2(1), 16-57. <https://noredreviews.org/index.php/NJSRE/article/view/5498>
- Gonçalves, B. M. F. (2021). Monitoring and evaluating a distance education plan: a case study at a school in portugal in pandemic context. *Journal of E-Learning Research*, 1(2), 1-12. <https://doi.org/10.33422/jelr.v1i2.53>
- Good, J. M. and Weaver, A. M. (2003). Creating learning communities to meet teachers' needs in professional development. *Journal of in-Service Education*, 29(3), 439-450. <https://doi.org/10.1080/13674580300200228>
- Gorsky, P. and Caspi, A. (2005). Dialogue: a theoretical framework for distance education instructional systems. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 137-144. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00448.x>

- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). San Francisco: Pfeiffer.
- Guillén-Gámez, F. D., Mayorga-Fernández, M. J., Bravo-Agapito, J. ve Escribano-Ortiz, D. (2020). Analysis of teachers' pedagogical digital competence: identification of factors predicting their acquisition. *Technology, Knowledge and Learning* 26:3, 26(3), 481–498. doi:10.1007/S10758-019-09432-7
- Gutiérrez Porlán, I., & Serrano Sánchez, J. L. (2016). Evaluación y desarrollo de la competencia digital de futuros maestros en la Universidad de Murcia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(1), 51–56. doi:10.7821/naer.2016.1.152
- Guskey, T. R. and Yoon, K. S. (2009). What works in professional development?. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500. <https://doi.org/10.1177/003172170909000709>
- Gümüş, M. M., & Kukul, V. (2023). Developing a digital competence scale for teachers: validity and reliability study. *Education and Information Technologies*, 28(3), 2747–2765. doi:10.1007/s10639-022-11213-2
- Hair, J. F., Black, W. C., Tatham, R. L. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. New York: State University of New York Press
- Han, F. (2023). Ensuring social justice and student motivation through distance education: learn. *International Journal of Eurasian Education and Culture*. <https://doi.org/10.35826/ijoecc.759>
- Hebebcı, M. T. and Crompton, H. (2023). How IT course improves digital competencies: an experimental study in science education. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(2), 466-476. <https://doi.org/10.51535/tell.1280449>
- Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering quality teaching in higher education: Policies and practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. OECD. <https://cutt.ly/Gj4mcxw>
- Henne, A., Möhrke, P., Thoms, L.-J., & Huwer, J. (2022). Implementing Digital Competencies in university Science Education seminars following the DiKoLAN framework. *Education Sciences*, 12(5), 356. doi:10.3390/educsci12050356

- Hill, H. C. and Ball, D. L. (2004). Learning mathematics for teaching: results from california's mathematics professional development institutes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(5), 330. <https://doi.org/10.2307/30034819>
- Hillman, C. and Sabourin, K. (2016). Don't get left behind: moving library instruction online. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 10(3-4), 277-285. <https://doi.org/10.1080/1533290x.2016.1219205>
- Hinojo-Lucena, F., Aznar-Diaz, I., Caceres-Reche, M., Trujillo-Torres, J., & Romero-Rodriguez, J. (2019). Factors influencing the development of digital competence in teachers: Analysis of the teaching staff of permanent education centres. *IEEE Access*, 7, 178744–178752. <https://doi.org/10.1109/access.2019.2957438>
- Holden, J. T., & Westfall, P. J. (2006). Instructional media selection for distance learning: A learning environment approach. *Distance Learning*, 3(2), 1.
- Huang, F., Teo, T., & Zhou, M. (2017). Factors affecting chinese english as a foreign language teachers' technology acceptance: a qualitative study. *Journal of Educational Computing Research*, 57(1), 83-105.
- Huang, Y. (2023). New dimensions of professional development of middle school foreign language teachers from the perspective of learning community. *International Journal of New Developments in Education*, 5(10). <https://doi.org/10.25236/ijnde.2023.051006>
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*.
- Iloimäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence – An emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655–679.
- Inamorato dos Santos, A., Chinkes, E., Carvalho, M. A. G., Solórzano, C. M. V., & Marroni, L. S. (2023). The digital competence of academics in higher education: is the glass half empty or half full?: Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00376-0>
- Irgatoğlu, A. & Peker, B. G. (2021). EFL instructors' attitudes towards professional selfdevelopment. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(2), 172-191. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.894375>

- Isrokatun, I., Ummah, S. A., Amalia, D. Y., & Salsabila, N. S. (2022). Digital literacy competency of primary school teacher education department student as the demands of 21st century learning. *Mimbar Sekolah Dasar*, 9(3), 466-483. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v9i3.44057>
- ISTE. (2024, October 7). *Standards*. ISTE. <https://iste.org/standards>
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473–481.
- Jarva, E., Mikkonen, K., Andersson, J., Tuomikoski, A.-M., Kääriäinen, M., Meriläinen, M., & Oikarinen, A. (2022). Aspects associated with health care professionals' digital health competence development – a qualitative study. *Finnish Journal of eHealth and eWelfare*, 14(1), 79–91. doi:10.23996/fjhw.111771
- Jordan, J., Coates, W. C., Gottlieb, M., Soares, W. E., Shah, K., & Love, J. J. (2020). The impact of a medical education research faculty development program on career development, through the lens of social cognitive career theory. *AEM Education and Training*, 5(3). <https://doi.org/10.1002/aet2.10565>
- Jin, M. & Tajaroensuk, S. (2013). An investigation of tertiary efl teachers' problems in their in-service professional development. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(6). <https://doi.org/10.4304/jltr.4.6.1356-1364>
- Lown, B. A., Newman, L. R., & Hatem, C. J. (2009). The personal and professional impact of a fellowship in medical education. *Academic Medicine*, 84(8), 1089-1097. <https://doi.org/10.1097/acm.0b013e3181ad1635>
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, 160(104052), 104052. doi:10.1016/j.compedu.2020.104052
- Lustick, D. (2011). Experienced secondary science teachers' perceptions of effective professional development while pursuing national board certification. *Teacher Development*, 15(2), 219-239. <https://doi.org/10.1080/13664530.2011.571511>
- Kapasiasa, N., Paul, P., Avijit, R., Saha, J., Zaveri, A., & Rahul, M. (2020). Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19

- pandemic in West Bengal, India. *Children and Youth Services Review*, 116, 105194. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105194>
- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. baskı). *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- Kasule, G., Wilson, M. & Rwothumio, J. (2023). Digital Teaching Competence and lecturers Self-Efficacy in OnlineClasses: Insights from Public Universities in Uganda. *The Uganda Higher Education Review*. 10. 26-47. 10.58653/nche.v10i2.02.
- Kennedy, A. (2014). “Models of Continuing Professional Development: A Framework for Analysis.” *Professional Development in Education* 40 (3), 336–351.
- Keskin, I. (2023). The relationship between teacher candidates’ lifelong learning tendencies and their digital competencies. *Asian Journal of Education and Training*, 9(3), 66–74. 10.20448/edu.v9i3.4951
- Khan, S. A. and Bhatti, R. (2017). Digital competencies for developing and managing digital libraries. *The Electronic Library*, 35(3), 573-597. <https://doi.org/10.1108/el-06-2016-0133>
- Kır, Ş. (2020). Dijital dönüşüm sürecinde yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanlarının gelişen rolleri. *AUAd*, 6(3), 143-163.
- Kim, T. and Lee, Y. (2019). Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from japan, singapore, and south korea. *Asia Pacific Education Review*, 21(2), 261-278. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09616>
- Kivunja, C. (2013). Embedding digital pedagogy in pre-service higher education to better prepare teachers for the digital generation. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 131–142.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (tpack)?. *Journal of Education*, 193(3), 13-19. <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- König, J., Jäger-Biela, D., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during covid-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>

- Kuvaas, B. and Dysvik, A. (2009). Perceived investment in employee development, intrinsic motivation and work performance. *Human Resource Management Journal*, 19(3), 217-236. <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2009.00103.x>
- Maaranen, K., Stenberg, K., Sintonen, S., Kynäslähti, H., Jyrhämä, R., & Byman, R. (2022). University faculty leaders' views of teacher educators' professional development. *Journal of Education for Teaching*, 49(1), 21–36. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2045865>
- Mallillin, L. L. D., Mendoza, L. C., Mallillin, J. B., Felix, R. C., & Lipayon, I. C. (2020). Implementation and readiness of online learning pedagogy: a transition to covid 19 pandemic. *European Journal of Open Education and E-Learning Studies*, 5(2). <https://doi.org/10.46827/ejoe.v5i2.3321>
- Masoumi, D., & Bourbour, M. (2024). Framing adequate digital competence in early childhood education. *Education and Information Technologies*. doi:10.1007/s10639-024-12646-7
- McQuiggan, C. (2012). Faculty development for online teaching as a catalyst for change. *Online Learning*, 16(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v16i2.258>
- Meşe, N. N., Bağçeci, B. (2024). *İngilizce öğretmenlerinin profesyonelleşme düzeyleri ile mesleki öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması*. Özgür Publications. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub441>. License: CC-BY-NC 4.0
- Miravete, Á. D. F. and Espinosa, M. P. P. (2022). Digitalization of educational organizations: evaluation and improvement based on digcomporg model. *Societies*, 12(6), 193. <https://doi.org/10.3390/soc12060193>
- Mitchell, R., Schuster, L., & Jin, H. S. (2018). Gamification and the impact of extrinsic motivation on needs satisfaction: Making work fun? *Journal of Business Research*. doi:10.1016/j.jbusres.2018.11.022
- Mon, F., Llopis-Nebot, M., & Segura, J. (2020). Digital teaching competence of university teachers: a systematic review of the literature. *Ieee Revista Iberoamericana De Tecnologias Del Aprendizaje*, 15(4), 399-406. <https://doi.org/10.1109/rita.2020.3033225>
- Montebello, M. (2017). *Digital pedagogies for teachers' CPD*. International Association for Development of the Information Society

- Morante, M., López, B., Otero, L., & León, F. (2023). Teachers' digital competence. the case of the university system of galicia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 62-76. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1139>
- Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Sage.
- Munawaroh, I., Ali, M. J., & Hernawan, A. H. (2022). The effectiveness of the digital competency training program in improving the digital competence of elementary school teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(12), 4583-4597. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i12.8108>
- Office of National Digital Economy and Society Commission. (2018). Framework of digital competency of Thai people. Ministry of Digital Economy and Society. Retrieved December 20, 2024, from https://www.onde.go.th/assets/portals/1/files/digital_competence_framework_for_thai_citizens.pdf
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Ovalle Quiroz, M., & González, A. (2023). Imagined identities and imagined communities: Colombian English teachers' investment in their professional development. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(1), 213-228. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.99248>
- Ozdamli, F. & Asiksoy, G. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 8(2), 98-105.
- Padillo, G. G., Manguilimotan, R. P., Capuno, R. G., & Espina, R. C. (2021). Professional development activities and teacher performance. *International Journal of Education and Practice*, 9(3), 497-506. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.93.497.506>
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>
- Pérez-Calderón, E., Prieto-Ballester, J.-M., & Miguel-Barrado, V. (2021). Analysis of digital competence for Spanish teachers at pre-university educational key stages during

- COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 8093. doi:10.3390/ijerph18158093
- Pettersson, F. (2017). On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1005–1021. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3>
- Porsesh, S., Ghasemizad, A., & Mashayekh, P. (2021). Investigating and explaining the teacher professional development model of a qualitative study. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 4(4), 215-229. <https://doi.org/10.52547/ijes.4.4.215>
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 77–90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.014>
- Qiu, H., Li, Q., & Li, C. (2021). How technology facilitates tourism education in COVID-19: Case study of Nankai University. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 100288. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100288>
- Rahman, N. A. A., Sairi, I. H., Zizi, N. A. M., & Khalid, F. (2020). The importance of cybersecurity education in school. *International Journal of Information and Education Technology*, 10(5), 378-382. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2020.10.5.1393>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union. doi:10.2760/159770
- Redmond, P. and Lock, J. (2019). Secondary pre-service teachers' perceptions of technological pedagogical content knowledge (tpack): what do they really think?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(3). <https://doi.org/10.14742/ajet.4214>
- Riza, S. D. and Higgins, M. C. (2005). Developmental networks and professional identity: a longitudinal study. *Career Development International*, 10(6/7), 567-583. <https://doi.org/10.1108/13620430510620629>
- Robinson, T. E., & Hope, W. C. (2013). Teaching in higher education: is there a need for training in pedagogy in graduate degree programs?. *Research in Higher Education Journal*, 21.
- Roblyer, M. D., & Edwards, J. (2000). *Integrating educational technology into teaching* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

- Russell, M., Carey, R. J., Kleiman, G. M., & Venable, J. D. (2019). Face-to-face and online professional development for mathematics teachers: a comparative study. *Online Learning*, 13(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v13i2.1669>
- Ryhtä, I., Elonen, I., Saaranen, T., Sormunen, M., Mikkonen, K., Kääriäinen, M., ... & Salminen, L. (2020). Social and health care educators' perceptions of competence in digital pedagogy: a qualitative descriptive study. *Nurse Education Today*, 92, 104521. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104521>
- Sabah, S., Fayez, M., Alshamrani, S. M., & Mansour, N. (2014). Continuing professional development (cpd) provision for science and mathematics teachers in saudi arabia: perceptions and experiences of cpd providers. *Journal of Baltic Science Education*, 13(1), 91-104. <https://doi.org/10.33225/jbse/14.13.91>
- Sahr, S. (2016). *A quantitative look at the perceived effectiveness of online professional development in english language teaching* (Order No. 10076367). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/quantitative-look-at-perceived-effectiveness/docview/1778511337/se-2>
- Sailin, S. N., & Mahmor, N. A. (2018). Improving student teachers digital pedagogy through meaningful learning activities. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(2), 143–173. <https://doi.org/10.32890/mjli2018.15.2.6>
- Salanova Soria, M., Martínez Martínez, I. Ma., Bresó Esteve, E., Llorens Gumbau, S., & Grau Gumbau, R. (2005). Higher education students' psychological well-being: Academic performance facilitators and hinders. *Annals of Psychology*, 21(1), 170–180.
- Sang, G., Wang, K., Li, S., Xi, J., & Yang, D. (2023). Effort expectancy mediate the relationship between instructors' digital competence and their work engagement: evidence from universities in china. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 99-115. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10205-4>
- Sankar, L., Education, E., & Sankar, C. (2010). Comparing the effectiveness of face-to-face and online training on teacher knowledge and confidence. <https://doi.org/10.28945/1282>
- Santos, A. I. d., Chinkes, E., Carvalho, M. A. G. d., Solórzano, C. M. V., & Marroni, L. S. (2023). The digital competence of academics in higher education: is the glass half

- empty or half full?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00376-0>
- Santos, C., Pedro, N., & Mattar, J. (2021). Digital competence of higher education professors: *Obra Digital*, 21, 69–92. <https://doi.org/10.25029/od.2021.311.21>
- Santos-Lorenzo, M. D. L., & Martínez-Abad, F. (2021). The observed and self-perceived informational competencies in the ibero-american faculty. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35(1), 163–184. <https://doi.org/10.47553/RIFOP.V96I35.1.81358>
- Sarıyıldız, G. (2017). Novice and experienced teachers' perceptions towards self-initiated professional development, professional development activities, and possible hindering factors. *International Journal of Language Academy*, 5(5), 248-260.
- Sarva, E., Lâma, G., Oleşika, A., Daniela, L., & Rubene, Z. (2023). Development of education field student digital competences—student and stakeholders' perspective. *Sustainability*, 15(13), 9895. doi:10.3390/su15139895
- Saubern, R., Henderson, M., Heinrich, E., & Redmond, P. (2020). Tpack – time to reboot?. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 1-9. <https://doi.org/10.14742/ajet.6378>
- Saunders, R. B. (2012). Assessment of professional development for teachers in the vocational education and training sector: an examination of the concerns based adoption model. *Australian Journal of Education*, 56(2), 182-204.
- Sawalmeh, M. H. M. and Dey, M. (2023). Globalization and the increasing demand for spoken english teachers. *Research Journal in Advanced Humanities*, 4(2).
- Scagnoli, N., Buki, L., & Johnson, S. (2019). The influence of online teaching on face-to-face teaching practices. *Online Learning*, 13(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v13i2.1671>
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Sharma, P. and Pandher, J. S. (2018). Teachers' professional development through teachers' professional activities. *Journal of Workplace Learning*, 30(8), 613-625. <https://doi.org/10.1108/jwl-02-2018-0029>

- Simonson, M., & Seepersaud, D.J. (2019). *Distance education: Definition and glossary of terms* (4th ed.). Information Age .
- Sillat, L. H., Tammets, K., & Laanpere, M. (2021). Digital competence assessment methods in higher education: a systematic literature review. *Education Sciences*, 11(8), 402. <https://doi.org/10.3390/educsci11080402>
- Srichom, S., Prabjandee, D. & Kewara, P. (2019). Framework to measure effectiveness of teacher professional development. *Journal of Education and Practice*. <https://doi.org/10.7176/jep/10-36-05>
- Srinivas, H. (2011 Oct. 21, last updated).What is collaborative learning? The Global Development Research Center, Kobe; Japan . Retrieved 12 Nov 2024, from: <http://www.gdrc.org/kmgmt/c-learn/index.html>.
- Starkey, L. (2019). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2019.1625867>
- Stein, S., Shephard, K., & Harris, I. (2009). Conceptions of e-learning and professional development for e-learning held by tertiary educators in new zealand. *British Journal of Educational Technology*, 42(1), 145-165. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00997>.
- Stewart, M. (2014). Making sense of a teaching programme for university academics: Exploring the longer-term effects. *Teaching and teacher education*, 38, 89-98.
- Stoika, O. (2023). Teacher's digital competence in the european educational discourse. *The Modern Higher Education Review*, (8). <https://doi.org/10.28925/2617-5266.2023.813>
- Sugiharto, D. Y. P., Rifai, A., Suropto, S., & Widhanarto, G. P. (2018). Development model of professionalism guidance and counseling teacher. *Proceedings of the 4th International Conference on Early Childhood Education*. Semarang Early Childhood Research and Education T. <https://doi.org/10.2991/secret-18.2018.43>
- Suzer, E., & Koc, M. (2024). Teachers' digital competency level according to various variables: A study based on the European DigCompEdu framework in a large Turkish city. *Education and Information Technologies*, 29(16), 22057–22083. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12711-1>

- Swan, K. and Ice, P. (2010). The community of inquiry framework ten years later: introduction to the special issue. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.11.003>
- Terrazas-Arellanes, F., Knox, C., Strycker, L., & Waldén, E. (2016). A face-to-face professional development model to enhance teaching of online research strategies. *Journal of Information Technology Education Research*, 15, 335-367. <https://doi.org/10.28945/3536>
- Tondeur, J., Pareja Roblin, N., van Braak, J., Voogt, J., & Prestridge, S. (2016). Preparing beginning teachers for technology integration in education: Ready for take-off?. *Technology, Pedagogy and Education*, 26, 157-177.
- Torff, B., & Sessions, D. (2008). Factors associated with teachers' attitudes about professional development. *Teacher Education Quarterly (Claremont, Calif.)*, 35(2), 123–133. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ817314.pdf>
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83
- Türk, E. F., & Korkmaz, Ö. (2022). Teachers' levels of dedication and commitment to their professions and attitudes to their professions. *Participatory Educational Research*, 9(5), 1-25. <https://doi.org/10.17275/per.22.101.9.5>
- Ulla, M. B., & Winitkun, D. (2018). In-service teacher training program in Thailand: Teachers' beliefs, needs, and challenges. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 26(3). 1579-1594.
- Umar, I., U, I., J. A, I., & B, S. (2023). Advancing teachers' professional development: exploring models and impact assessment on ict integration in colleges of education. *International Journal of Integrative Research*, 1(11), 653-662. <https://doi.org/10.59890/ijir.v1i11.338>
- Utter, H., Polacsek, M., & Emond, J. A. (2021). Parents' perceptions of privacy policies and practices for school-issued digital devices: implications for school practices. *Journal of School Health*, 92(1), 99-108. <https://doi.org/10.1111/josh.13107>
- Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C. C., Bem-Haja, P., & Lucas, M. (2023). STEM teachers' digital competence: Different subjects, different proficiencies. *Education Sciences*, 13(11), 1133. doi:10.3390/educsci13111133

- Wang, Z. and Chu, Z. (2023). Examination of higher education teachers' self-perception of digital competence, self-efficacy, and facilitating conditions: an empirical study in the context of china. *Sustainability*, 15(14), 10945.
- Woodall, D. (2010). Blended learning strategies: Selecting the best. *SSWP.1610.0810*
- Yang, T. (2023). Assessment of the digital competencies of university instructors through use of the machine learning method. *Sn Social Sciences*, 3(2). <https://doi.org/10.1007/s43545-023-00617-7>
- Yaşar, P. (2019). *English language instructors' attitudes towards professional development and their engagement in self-initiated professional development*. Master of Arts Thesis, Karadeniz Teknik University, Institute of Social Sciences, Trabzon
- Yılmaz, E. , Aktürk, A. & Çapuk, S. (2021). Dijital öğretmen yeterlik ölçeği geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması . *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (38) , 34-68 . DOI: 10.14520/adyusbd.950728
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. (t.y.). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Zhang, Y., Llorente, A. M. P., & Sánchez-Gómez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: a systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., Sánchez Gómez, M. C., & Zhao, L. (2021). The Impact of Gender and Years of Teaching Experience on College Teachers' Digital Competence: An Empirical Study on Teachers in Gansu Agricultural University. *Sustainability*, 13(8), 4163. <https://doi.org/10.3390/su13084163>

EKLER



Ek 1. Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeği

DİJİTAL ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili öğretmenler, Aşağıda size, sahip olduğunuz dijital yeterliliklere yönelik bir dizi durum verilmiştir. Bu durumların sahip olduğunuzu düşündüğünüz yeterliliklere uygunluğunu 5 ile 1 arasındaki puanlama sistemine göre cevaplandırınız. 5= Bana çok uygun, 4= Bana uygun, 3= Bana kısmen uygun, kısmen değil, 2= Bana uygun değil ve 1= Bana hiç uygun değil Lütfen olması gerektiği gibi değil sizin yeterliliklerinize uygunluğunu göz önünde bulundurarak cevap veriniz. Lütfen her bir maddeyi diğerlerinden ayrı tutunuz.	Bana çok uygun	Bana uygun	Bana kısmen uygun, kısmen değil	Bana uygun değil	Bana hiç uygun değil
1. Öğrenmeyi gerçekleştirmek için uygun dijital öğrenme kaynaklarını (uygulamalar, etkileşimli içerikler vb.) kullanırım.	5	4	3	2	1
2. Derslerimde kullanacağım dijital öğrenme kaynaklarını kendi öğrencilerimin öğrenme süreçlerine uyarlarım.	5	4	3	2	1
3. Eğitim sürecindeki paydaşlarıma dijital içerik kullanımı (web 2.0 araçları, online ders içerikleri vb.) hakkında yardım edebilirim.	5	4	3	2	1
4. Dijital eğitim sürecinde kullandığım bilgi iletişim cihazlarını (bilgisayar, telefon, tablet vs) siber saldırılara karşı koruyabilirim.	5	4	3	2	1
5. Çevrimiçi ortamda öğrencilere geri bildirim sağlarım.	5	4	3	2	1
6. Derslerimde kullanabilmek için eğitim-öğretimle ilgili dijital yenilikleri takip ederim.	5	4	3	2	1
7. Öğrencilerimin öğrenme eksikliklerini, dijital eğitim yöntemleri ile gidermeye çalışırım.	5	4	3	2	1
8. Dijital eğitimin niteliğini artırmak için ilgili dijital topluluklarla iş birliği yapabilirim.	5	4	3	2	1
9. İnternet üzerinden iletişim kurarken kendimin ve öğrencilerimin kişisel bilgilerimi güvence altına alırım.	5	4	3	2	1
10. Öğrenciler için en uygun dijital kaynağı belirleyebilirim.	5	4	3	2	1
11. Eğitim sürecinde öğrencilerin sorularını dijital uygulamalar aracılığıyla yanıtlamaya çalışırım.	5	4	3	2	1

12. Dijital ortamlarda sembollerle (emojiler, gif vb.) iletişim kurabilirim.	5	4	3	2	1
13. Mesleki gelişimimle ilgili çevrim içi toplantıları gerçekleştirebilirim.	5	4	3	2	1
14. İnternet ortamında kişisel verilerimin güvenliğini sağlayabilirim.	5	4	3	2	1
15. Dersimle ilgili ders içeriklerini çeşitli çoklu ortam teknolojileri (Web 2.0, etkileşimli tahta vs.) kullanarak farklı formatlarda sunarım.	5	4	3	2	1
16. Öğrencilerin internetteki olumsuz davranışları ile ilgili paydaşlarımla işbirliği yaparım.	5	4	3	2	1
17. Dijital ortamlarda değerlendirme yöntemleri kullanabilirim.	5	4	3	2	1
18. Öğrencilerin derse karşı motivasyonunu sağlamak için zenginleştirilmiş dijital içerikler kullanırım.	5	4	3	2	1
19. Öğrencilerimi güvenli internet kullanımı hakkında bilinçlendiririm.	5	4	3	2	1
20. Dijital ortamdaki derslerimle ilgili belgelerimi sistemli bir şekilde depolayabilirim.	5	4	3	2	1



Ek 2. Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği

MESLEKİ GELİŞİME YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

GÖRÜŞLER	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Mesleğimde gelişme düşüncesi bile beni heyecanlandırıyor.					
2. Mesleki gelişimimle ilgili plan yapmaktan zevk alırım.					
3. Mesleki gelişimimle ilgili yapacaklarımın beni diğer öğretmenlerden farklı kılacağına inanıyorum.					
4. Mesleki gelişimimle ilgili etkinliklere katılmaktan zevk alırım.					
5. Gelişim için sürekli fırsatlar ararım.					
6. Mesleki gelişim konusunda her türlü fırsatı değerlendirmek için imkânlarımı sonuna kadar zorlarım.					
7. Mesleki gelişimime katkı sağlayacak yayınları takip ederim.					
8. Mesleki gelişim konusundaki arayışlar beni yormaz.					
9. Mesleki gelişim konusuna ilgi duymuyorum.					
10. Mesleki gelişim konusunda uğraşmaktan zevk alıyorum.					
11. Mesleki gelişim konusundaki etkinliklerin beni daha dinamik tutacağına inanıyorum.					
12. Bir iş yapılabiliriyorsa bu yönde bir gelişime ihtiyaç yoktur.					
13. Mesleki gelişim konusundaki program etkinliklerinde rol almak isterim.					
14. Mesleki gelişim konusunda yapılanları gereksiz buluyorum.					
15. Mesleki gelişimimle ilgili birçok şeyden feragat edebilirim.					
16. İmkânsızlıklarda bile mesleki gelişim yollarını ararım.					

17. Gelişimime katkı sağlayacak tecrübelerden yararlanmak beni mutlu eder.					
18. Mesleki gelişim adına yapılacak her etkinlik iyi bir fırsattır.					
19. Ne kadar uğraşırsam uğraşayım mesleğimde daha fazla gelişebileceğimi düşünmüyorum.					
20. Öğretmenlik mesleğinde gelişme olmazsa olmaz bir durumdur.					
21. Mesleki gelişimimle ilgili yapılacak etkinliklerden asla sıkılmam.					
22. Mesleki gelişim üzerinde yoğunlaşacak kadar önemli bir konu değildir.					
23. Gelişime yönelik fikirleri desteklerim.					
24. Başarılı bir öğretmen olmanın yolu mesleki gelişimden geçer.					
25. Mesleki gelişim konusundaki farklı yaklaşımlar her zaman dikkatimi çeker.					
26. Arkadaşlarımla mesleki gelişim konusunda sohbet etmekten hoşlanırım.					
27. Gelişim meslekte güçlü bir motivasyon kaynağıdır.					
28. Zorunlu olmadığım sürece mesleki gelişim konusunda hiçbir faaliyete katılmam.					
29. Gelişim insanı daha iyi rehber yapar.					
30. Gelişim niteliğin anahtarıdır.					
31. Mesleki gelişime dair konuları sıkıcı buluyorum.					

Ek 3. Araştırmanın Uygulanmasına İlişkin Etik Kurul İzin Onayı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu



Sayı : E-77082166-302.08.01-948966

16.05.2024

Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Eda AKKAŞ'm, Doç.Dr.Gülçin Kezban SARAÇOĞLU'nun** danışmanlığında yürüttüğü **"İngilizce Hazırlık Öğretim Elemanlarının Dijital Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi "** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 30.04.2024 tarih ve 08 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim. Araştırma Kod

No: 2024 - 771

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Doç. Dr. Gülçin Kezban SARAÇOĞLU

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Ek 4. Ölçek İzin İsteği

Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeği hk.

Gelen Kutusu x



Eda Akkaş <

Alıcı

17 May 2023 Çar 09:04



Merhaba Ercan hocam

Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Teknolojisi Yüksek Lisans öğrencisi Eda Akkaş. Size geliştirmiş olduğunuz "Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" için ulaşıyorum. Tezimde dijital yeterlilik kavramı üzerine çalışmak istiyorum ve bir ölçek arayışı içindeyken sizin makalenize rastladım. Ölçeğinizi benimle paylaşmanız mümkün müdür ? Eğer içeriği amacıma uygun ise tezimde kullanmak isterim izniniz olursa.

İyi çalışmalar



Ercan Yılmaz

Alıcı: ben

17 May 2023 Çar 14:23



Eda Hanım,
geliştirmiş olduğumuz ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ve ilgili bilgiler ektedir.
Kolaylıklar diliyorum.

Eda Akkaş <

May 2023 Çar, 09:04 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Ercan hocam

Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Teknolojisi Yüksek Lisans öğrencisi Eda Akkaş. Size geliştirmiş olduğunuz "Dijital Öğretmen Yeterlilik Ölçeği" için ulaşıyorum. Tezimde dijital yeterlilik kavramı üzerine çalışmak istiyorum ve bir ölçek arayışı içindeyken sizin makalenize rastladım. Ölçeğinizi benimle paylaşmanız mümkün müdür ? Eğer içeriği amacıma uygun ise tezimde kullanmak isterim izniniz olursa.

İyi çalışmalar

Ölçek Kullanım İzni

Gelen Kutusu x



Eda Akkaş <

Alıcı

4 Mar Pzt 17:45



Merhaba hocam

Ben Gazi Üniversitesi Eğitim Teknolojisi yüksek lisans öğrencisi Eda Akkaş, Gülçin hocanın danışan öğrencisiyim. Size geliştirmiş olduğunuz Mesleki Gelişim Yönelik Tutum Ölçeği ile ilgili ulaşıyorum. Tezim için ölçeğinizi kullanabilir miyim?

İyi çalışmalar



Filiz Çetin

Alıcı: ben

6 Mar Çar 22:04



Eda, ölçeği ulaşabilirsiniz Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

4 Mar 2024 Pzt 16:44 tarihinde Eda Akkaş < yazdı:

...



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...