

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ PROGRAMI
2024-YL-408

ÖĞRETMEN BİLİŞİM AĞI PLATFORMUNU
DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖLÇEK GELİŞTİRME
ÇALIŞMASI VE BU PLATFORMA YÖNELİK
DEĞERLENDİRMELER İLE ÖĞRETMENLERİN
YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

HAZIRLAYAN
Beray KOYUNCU

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Esin ACAR

AYDIN-2024

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

08 / 08 / 2024

İmza

Öğrencinin Adı ve Soyadı

ÖZET

ÖĞRETMEN BİLİŞİM AĞI PLATFORMUNU DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI VE BU PLATFORMA YÖNELİK DEĞERLENDİRMELER İLE ÖĞRETMENLERİN YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Beray KOYUNCU
Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim
Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Esin ACAR
2024, XVI + 90 sayfa + 24 Tablo

Bu araştırmanın amacı Öğretmen Bilişim Ağı Platformunu değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek, geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin yeterlik algıları ile arasındaki ilişkiyi incelemektir. Veri toplama aracı olarak geliştirilen Öğretmen Bilişim Ağı Platformunu Değerlendirme Ölçeği 2 faktörlü 18 maddeden oluşmaktadır. Açıklanan toplam varyans %61,91'dir. Model uyum indekslerinin değerleri incelendiğinde AGFI 0.880, CFI 0.938 ve RMSEA 0.063 olarak belirlenmiştir. CMIN/DF değeri ise 2.241 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha değerleri incelendiğinde İçerik boyutu 0.880, İşlevsellik boyutu 0.890, ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı 0.901 olarak bulunmuştur. Öğretmen Bilişim Ağı Platformunu Değerlendirme Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci bölümünde Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği ile Öğretmen Bilişim Ağı Platformunu Değerlendirme Ölçeği arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmen bilişim Ağı Platformunu Değerlendirme Ölçeği'nin toplam puanı ve içerik boyutu için eğitim düzeyi değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin toplam puanında ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmen Bilişim Ağı Platformunu Değerlendirme Ölçeği'nin puanları ile Öğretmen Bilişim Ağı Platformunu Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen puanlarda yaşanan değişimin %0.07'sini açıklamaktadır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Öğretmen Bilişim Ağı, Öğretmen Yeterlikleri.

ABSTRACT

THE SCALE DEVELOPMENT STUDY TO EVALUATE THE TEACHER INFORMATION NETWORK PLATFORM AND EXAMINATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN EVALUATIONS OF THIS PLATFORM AND TEACHERS' PERCEPTIONS OF EFFICACY

Beray KOYUNCU
MSc Thesis at
Supervisor: Prof. Dr. Esin ACAR
2024, XVI + 90 pages + 24 Table

The aim of this research is to develop a valid and reliable scale to evaluate the Teacher Information Network Platform and to examine the relationship between the developed scale and teachers' perceptions of competence. The Teacher Information Network Platform Evaluation Scale developed as a data collection tool consists of 18 items with 2 factors. The total variance explained is 61.91%. When the values of the model fit indexes are examined, AGFI is 0.880, CFI is 0.938 and RMSEA is 0.063. The CMIN/DF value is calculated as 2.241. When the Cronbach's Alpha values of the scale are examined, the Content dimension is 0.880, the Functionality dimension is 0.890 and the total reliability coefficient of the scale is 0.901. It can be said that the Teacher Information Network Platform Evaluation Scale is a valid and reliable scale.

In the second part of the study, the relationship between the Teachers' Competence Perception Scale and the Teacher Information Network Platform Evaluation Scale was examined. A significant difference was found in the total score of the Teacher Information Network Platform Evaluation Scale and the education level variable for the content dimension. A significant difference was found in the total score and sub-dimensions of the Teachers' Competence Perception Scale. The scores of the Teacher Information Network Platform Evaluation Scale and the scores obtained from the Teacher Information Network Platform Evaluation Scale explain 0.07% of the change.

KEY WORDS: Teacher Information Network, Teacher Competencies

ÖNSÖZ

Lisansüstü eğitime başladığım ilk günden tezimi bitirdiğim son güne dek ilgisini, merakını, bilgi birikimini, bana olan inancını her zaman hissettiren ve meslek etiğini hiçbir zaman yitirmeyen sevgili danışmanım Prof. Dr. Esin ACAR’a teşekkür ederim.

Hayatının her alanında olduğu gibi lisansüstü eğitimimde de beni destekleyen, kendi hayatından fedakarlık eden ve varlığını her zaman yanımda hissettiğim ablam Serenay IŞIK’a ve beni bugünlere getirmek için elinden gelenin fazlasını yapan annem Emine BIYIKLI ve babam Mehmet BIYIKLI’ya teşekkür ederim.

Son olarak hayatıma girdiği andan itibaren her günümü güzelleştiren, sevgisini ve desteğini her zaman hissettiren, ondan aldığım tüm zamanlar için sabırla bekleyen, yaptığı işin en iyisi olması için çabalayan ve yaptığım işin en iyisi olması için daha fazla çaba gösteren, bugünkü bilgi birikimime ve özgüvenime ulaşmamı sağlayan sevgili eşim Cemal KOYUNCU’ya teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
EKLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	3
1.5. Varsayımlar	4
1.6. Tanımlar.....	4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	6
2.1. Hizmet İçi Eğitim.....	6
2.1.1. Hizmet İçi Eğitimin Türleri	7
2.1.2. Hizmet İçi Eğitimin Yararları.....	9
2.1.2.1. Örgüt düzeyinde yararları	9
2.1.2.2. Bireysel açıdan yararları	9
2.1.3. Hizmet İçi Eğitimin Kanuni Dayanağı	10
2.1.4. Hizmet İçi Eğitimin Türkiye’deki Gelişimi	11
2.1.5. Hizmet İçi Eğitimin Uluslararası Gelişimi	17
2.2. Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA).....	19
2.2.1. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde yeni yaklaşımlar	20

2.2.1.1. Okul temelli mesleki gelişim	20
2.2.1.2. Mesleki gelişim toplulukları	22
2.2.1.3. Öğretmen-yönetici hareketlilik programı	23
2.3. Yeterlik.....	24
2.3.1. Öğretmen Yeterlikleri.....	26
2.4. Hizmet İçi Eğitim İle İlgili Araştırmalar.....	28
2.5. ÖBA İle İlgili Araştırmalar	30
2.6. Öğretmen Yeterlikleri İle İlgili Araştırmalar	31
3. BÖLÜM	33
3. YÖNTEM	33
3.1. Araştırmanın Modeli	33
3.2. Evren ve Örneklem	33
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	36
3.3.2. Öğretmen Bilişim Ağı Platformunu Değerlendirme Ölçeği.....	36
3.3.2.1. ÖBAPDÖ geliştirme aşamaları.....	37
3.3.3. Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği	39
3.4. Veri Toplama Süreci	40
3.5. Verilerin Analizi	41
4. BÖLÜM	42
4. BULGULAR VE YORUM.....	42
4.1. “Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Öğretmen Bilişim Ağı Platformunu Değerlendirme Ölçeği Geçerli ve Güvenilir Bir Ölçek Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	42
4.1.1.Geçerlik ve Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular	42
4.1.2. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	43
4.1.2.1. KMO ve Bartlett testine ilişkin bulgular	43
4.1.2.2. Faktör sayısını belirleme.....	43
4.1.2.3. Rotasyonlu faktör matrisine ilişkin bulgular	45
4.1.3. Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular.....	47
4.1.4. Güvenirlik Bulguları.....	50
4.1.5. Ölçeğe İlişkin Normallik Testleri.....	51

4.2. “Sınıf Öğretmenlerinin ÖBA Platformu Hakkındaki Değerlendirmeleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	52
4.3. “Sınıf Öğretmenlerinin ÖBA Platformu Hakkındaki Değerlendirmeleri ile Kıdem Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	53
4.4. “Sınıf Öğretmenlerin ÖBA Platformu Hakkındaki Değerlendirmeleri ile Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	54
4.5. “Sınıf Öğretmenlerin Yeterlik Algılarını İlişkin Görüşleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar...	56
4.6. “Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri ile Kıdem Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar...	57
4.7. “Sınıf Öğretmenlerin Yeterlik Algılarını İlişkin Görüşleri ile Eğitim Düzeyleri Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	59
4.8. “Sınıf öğretmenlerinin ÖBA platformu hakkındaki değerlendirmeleri ile yeterlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	62
4.9. “Sınıf öğretmenlerinin ÖBA değerlendirmeleri Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği’nin Sınıf Öğrenme Ortamının Yönetilmesine Yönelik Yeterlik, Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlik ve Sınıf Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesine Yönelik Yeterlik alt boyutlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	63
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	65
5.1. ÖBAPDÖ’ye İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	65
5.2. Geliştirilen Ölçeğin Demografik Değişkenlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç	66
5.3. Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeğinin Demografik Değişkenlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	67
5.4. ÖBAPDÖ ve Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği Arasındaki Korelasyona İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	68
5.5. ÖBA Değerlendirmeleri ve Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	68
5.6. Öneriler	69

KAYNAKLAR	70
EKLER	79
ÖZGEÇMİŞ	90



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1 Birinci Örnekelem Grubunda Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri	34
Tablo 2 İkinci Örnekelem Grubunda Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri	35
Tablo 3 ÖBAPDÖ'nün Geliştirilme Aşamaları.....	37
Tablo 4 KMO ve Bartlett Testi Bulguları.....	43
Tablo 5 ÖBAPDÖ'ye İlişkin Toplam Varyans Değerleri	44
Tablo 6 ÖBAPDÖ faktör yük değerleri.....	45
Tablo 7 Parametre Hesapları	50
Tablo 8 Cronbach's Alpha Güvenirlik Değerleri	51
Tablo 9 Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri Sonrası ÖBAPDÖ'nün Normallik Sonuçları.....	51
Tablo 10 ÖBAPDÖ ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin T Testi Sonuçları.....	52
Tablo 11 ÖBAPDÖ ile Kıdem Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 12 ÖBAPDÖ ile Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 13 ÖBAPDÖ'nün İçerik Boyutunda Eğitim Düzeyi Değişkeninde Görülen Farklılıklara İlişkin Sonuçlar.....	55
Tablo 14 ÖBAPDÖ'nün Eğitim Düzeyi Değişkeninde Görülen Farklılıklara İlişkin Sonuçlar	56
Tablo 15 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin T Testi Sonuçları	56
Tablo 16 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği ile Kıdem Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 17 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği ile Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	59
Tablo 18 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Sınıf Öğrenme Ortamının Yönetilmesine Yönelik Yeterlik Boyutunda Eğitim Düzeyi Değişkeninde Görülen Farklılıklara İlişkin Sonuçlar	60
Tablo 19 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlik Boyutunda Eğitim Düzeyi Değişkeninde Görülen Farklılıklara İlişkin Sonuçlar	60

Tablo 20Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Sınıf Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesine Yönelik Yeterlik Boyutunda Eğitim Düzeyi Değişkeninde Görülen Farklılıklara İlişkin Sonuçlar	61
Tablo 21 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Eğitim Düzeyi Değişkeninde Görülen Farklılıklara İlişkin Sonuçlar	61
Tablo 22 ÖBAPDÖ ve Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Basit Doğrusal Korelasyon Analizine İlişkin Sonuçlar	62
Tablo 23 ÖBAPDÖ Boyutlarına ve Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Boyutlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları	62
Tablo 24 Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	63



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 ÖBAPDÖ'ye Ait Yığılma Grafiği.....	44
Şekil 2 DFA Modelinin İlk Hali	47
Şekil 3 DFA Modelinin Son Hali	49



EKLER DİZİNİ

Ek 1 Kişisel Bilgi Formu	79
Ek 2 Uzman Görüşlerine Göre Madde Havuzu	81
Ek 3 AFA Sonrası Düzenlenen Yeni Ölçek	84
Ek 4 Maddelerin Faktör Yük Değerleri ile Faktörlerin Adlandırılması	86
Ek 5 DFA Sonrası Oluşan Yeni Ölçek	87
Ek 6 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği	89



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

DMK: Devlet Memurları Kanunu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MGT: Mesleki Gelişim Toplulukları

OTMG: Okul Temelli Mesleki Gelişim

ÖBA: Öğretmen Bilişim Ağı

ÖBAPDÖ: Öğretmen Bilişim Ağı Platformunu Değerlendirme Ölçeği

ÖHP: Öğretmen Hareketlilik Programı

TEDP: Temel Eğitime Destek Programı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

α : Alfa

β : Beta

$\bar{X}$: Aritmetik Ortalama

N: Veri Sayısı

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanlığın var oluşundan beri süregelen ve zamanla değişiklere uğrayan eğitim kavramı, bireyde istendik davranışları oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. (Elilçi, 2024: 869). Bu kavramın anlamına bakıldığında, tarih boyunca önemini yitirmemesi hatta gün geçtikte önem kazanmasının sebebi anlaşılmaktadır. Toplum, gelişen teknoloji ve günümüz koşullarına ayak uydurabilmeyi eğitim ile sağlamaktadır. Nitekim ülkelerin gelişmişlik düzeyi ve halkın kalkınması ile belirli bir refah seviyesine ulaşması eğitim ile doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitimin kalitesinin artırılması ve günümüz koşullarına uyarlanması oldukça önem arz etmektedir. Kalitesi artırılan ve günümüz koşullarına uyarlanan eğitim, sistemin etkili bir biçimde kullanılması ile ilerleme göstermektedir. Bu nedenle eğitim politikalarını belirleyenler, eğitimciler ve eğitim veren kurumlar çağın gerektirdiği şartları göz önünde bulundurarak yeni teknik ve yöntemleri kullanmalıdır. Bilimsel ve teknolojik alanda ilerleyen gelişmelerin önünü açmalı ve uyum sağlamalıdır.

Öğretmenler, eğitimin gelişmesinde merkez olarak kabul edilirler. Bu nedenle öğretmenlerin de eğitim sistemi gibi çağın getirdiği yeniliklere uyum sağlaması beklenmektedir. Çünkü öğretmenler, bilgiyi aktaran kişiden ziyade sosyal hayatla ilişki kuran ve öğrencilerin dış dünyaya ayak uydurmasını sağlayacak kişilerdir. Bu nedenle bir öğretmenin kendisini geliştirmesi ve yeni roller benimsemesi gerekmektedir. Bu gelişmenin sağlanabilmesi ise hizmet içi eğitim ile gerçekleştirilebilir. Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleki alandaki yetersizliklerinin giderilmesi için tasarlanır (Osamwonyi, 2016: 83). Öğretmenlerin formal ve informal eğitimlerle gelişimlerini desteklemek, gelişen eğitim sistemine uyumlarını sağlamak ve eksik yanlarını tamamlamak hizmet içi eğitim ile gerçekleşir. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerinin gelişme sağlamaları ve başarılı olabilmeleri için kendilerini de geliştirmeleri gerekmektedir (Fullan ve Hargreaves, 1996: 11). Bu anlamda öğretmen yeterliklerindeki eksikliklerin giderilmesinde hizmet içi eğitimin rolünün önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin gelişimlerini etkileyen faktörler arasında hizmet içi eğitimin etkisi kadar Türk eğitim sistemi ve öğretmen eğitiminin de etkisi oldukça fazladır. Nitekim eğitim sisteminde sürekli bir ilişki içerisinde bulunan üç öge öğretmen, öğrenci ve öğrenilen durumdur. Eğitim sisteminin etkililiği, bu üç ana ögenin uyumu ile mümkün olmaktadır. Bu

ögelerden birisinde yaşanan aksaklık, diğer ögelerin de etkilenmesine sebep olmaktadır. Bu üç öge, her ne kadar eşit düzeyde önemli olsa da öğretmen ögesi belirli bir noktada diğerlerinden öne çıkmaktadır. Çünkü kendini geliştiren, yeterliklere sahip öğretmen, öğrenilen durumu öğrencilere uygun teknik ve yöntemleri kullanarak aktaran, öğrenci öğrenmelerini iyileştiren öğretmendir (Türk, 1999: 29).

Yapılan araştırmalar etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin belirli ortak özelliklerinin olduğunu kanıtlamıştır. Bu özellikler; çağın yeniliklerine ayak uydurma, uzun süreli olma, işbirliği içinde çalışma, öğretmenlerin düzenlenen faaliyetlere yüksek katılım sağlamaları, sorgulamaya dayalı öğrenmeyi benimsemeleri, gözlem çalışmaları ve mesleki alanda yaşadıkları gelişim deneyimleridir (Smith, 2008: 23). Bu özellikleri içeren hizmet içi eğitimlerin yüz yüze yapıldığı düşünüldüğünde zaman ve mekanı kısıtladığı düşünülebilir. Nitekim Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) platformunun ortaya çıkışı, eğitimde zaman ve mekan kavramının anlamını yitirdiği bir dönem olan pandemi dönemidir. Pandemi dönemi, ülkemizde ve tüm dünyada hayat standartlarının kısıtlandığı bir dönemdir. Bu dönemde birçok alanda aksaklıklar yaşanmış, birçok kurum bünyesinde yeni durumu hayatın bir parçası haline getirebilmek için değişiklikler yapılmıştır. ÖBA da eğitim bünyesinde gerçekleştirilen bu değişikliklerden biridir. Bu sayede öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, ÖBA bünyesine uygulanmaya başlamıştır.

Yaşam boyu öğrenme kavramının eğitim içerisine dahil olması ile okulların toplumla bütünleşmesinin önemi artmıştır. Bu bütünleşmenin temelinde yer alan öğrenci başarısının artırılması da öğretmenlerin yeterlikleri ve niteliklerinin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Böylece öğretmenlerde aranan nitelik ve yeterlikler, öğrenciye sadece bilgi aktarmak dışında öğretme sürecinde kılavuzluk ve rehberlik anlayışını da beraberinde getirmiştir (Karacaoğlu, 2008: 71).

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerin ÖBA platformu hakkındaki değerlendirmeleri ile yeterlikleri arasında bir ilişki olup olmadığı, varsa bu ilişkinin düzeyinin ne olduğu araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma iki amaca yönelik yapılmıştır. Birinci amacı, literatürde bugüne dek Öğretmen Bilişim Ağı platformunu değerlendirmek için bir ölçme aracı geliştirmektir. İkinci amacı ise geliştirilen ölçeğin öğretmen yeterlikleri ile arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünyada öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve yeterlikleri, uzun yıllardır önem taşımaktadır fakat ülkemizde bu alandaki çalışmalar son yıllarda daha da önem kazanmıştır. Ülkemizde öğretmenlerin yeterliklerinde belirlenen eksikliklerin ve öğretmenlik mesleğinin zamanla getirdiği yeni rollerin kazandırılması için hizmet içi eğitime başvurulmaktadır. Bu hizmet içi eğitimler planlanırken öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaktadır. Fakat yüz yüze ve belirli bir bölgede gerçekleşen bu eğitimler, her öğretmenin katılabileceği eğitimler olamamaktadır. Nitekim eğitimler yüz yüze gerçekleştiği için eğitim süresince zaman ve ekonomik problem yaratabilmektedir.

Ülkemizde 2023 yılında 1 milyon 201 bin 138 öğretmenin görev yaptığı ve bunların 102 bin 463'ünü sınıf öğretmenlerinin oluşturduğu bilinmektedir (Kasap, 2022). Her öğretmenin hizmet içi eğitim faaliyetine katılacağı düşünüldüğünde, bu durumun uzun zaman alması ve büyük bir ekonomik gücü gerektirmesi hizmet içi eğitimler için bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bu nedenle geliştirilen ÖBA, öğretmenlerin eğitimlere istediği an katılabilmelerine olanak sağlayan ve ekonomik gücü gerektirmeyen bir sistem olması sebebiyle daha avantajlıdır.

Ülkemizde hizmet içi eğitimle ilgili birçok araştırma yapılmış olsa bile, ÖBA hakkında yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Nitekim geliştirildiği günden bugüne kadar yapılmış dört araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan üç tanesi, öğretmenlerin ÖBA hakkındaki görüşlerini içermektedir. Bu nedenle yapılan bu araştırma, ÖBA'yı değerlendirecek bir ölçek geliştirme açısından literatürde bir ilk olacaktır. Sonraki çalışmalarda, geliştirilen ölçek sayesinde yeni bulgular elde edilebilecektir. Konu ile ilgili çalışmaların içeriği göz önünde bulundurulduğunda; bu çalışmanın ilgili alana yeni bir literatür ve yeni bir ölçme aracının geliştirilmesinden dolayı katkıda bulunması açısından oldukça önemlidir. Nitekim araştırmada kullanılan Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin ÖBAPDÖ ile ilişkisinin incelenmesi de literatüre kazandırılacak yeni bir araştırma konusudur.

1.4. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

1- Araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Bilişim Ağı Platformu ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?

- 2- Sınıf öğretmenlerin ÖBA platformu hakkındaki değerlendirmeleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- Sınıf öğretmenlerin ÖBA platformu hakkındaki değerlendirmeleri ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- Sınıf öğretmenlerin ÖBA platformu hakkındaki değerlendirmeleri ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5- Sınıf öğretmenlerin yeterlik algılarını ilişkim görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6- Sınıf öğretmenlerin yeterlik algılarını ilişkim görüşleri ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 7- Sınıf öğretmenlerin yeterlik algılarını ilişkim görüşleri ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 8- Sınıf öğretmenlerinin ÖBA platformu hakkındaki değerlendirmeleri ile yeterlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?
- 9- Sınıf öğretmenlerinin ÖBA değerlendirmeleri Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Sınıf Öğrenme Ortamının Yönetilmesine Yönelik Yeterlik, Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlik ve Sınıf Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesine Yönelik Yeterlik alt boyutlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?

1.5. Varsayımlar

- 1- Katılımcılar ölçme aracında yer alan soruları içtenlikle cevaplamışlardır.
- 2- Araştırma süresince katılımcıların birbirlerini etkilemedikleri varsayılmıştır.
- 3- Kontrol altına alınmayan değişkenlerin katılımcıları aynı derecede etkilediği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Mesleki Gelişim Toplulukları: Öğretmen ve yöneticilerin ÖBA aracılığı ile uygulama temeline dayanan mesleki gelişim eğitimlerdir.

Okul Temelli Mesleki Gelişim: Öğretmen ve yöneticilerin okul temelinde kendi gelişim ihtiyaçlarını belirleyerek kendi gelişimlerini sağlamalarını içeren mesleki gelişim türüdür.

Öğretmen Bilişim Ağı: Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım sağladığı uzaktan eğitim platformu.

Yeterlik Algısı: Bir işi yapabilecek kabiliyet, bilgi ve beceriye sahip olma düşüncesidir.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Hizmet İçi Eğitim

Yaşadığımız çağda, farklı birçok alan içerisinde yeni strateji ve yöntemler geliştirilmektedir. Bu yöntem ve stratejiler mesleklerin ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir (Çam, 2017: 26). Öğretmenler, birçok meslek dalında olduğu gibi alanlarına yönelik gelişmeleri takip etmek zorundadırlar ve bu gelişmelerin önemli bir kısmını hizmet içi eğitimler oluşturmaktadır (Baykan ve Oktay, 2016: 170).

Hizmet içi eğitim, bir meslek grubunda çalışan personelin mesleğe başladığı andan itibaren değişen yeniliklere ayak uydurmak ve mesleki donanımını geliştirmek için uygulanan eğitimler şeklinde tanımlanabilir (Çam, 2017: 27). Hizmete başlamadan öğretmenler kuşkusuz ki her meslekte olduğu gibi belirli bir yetiştirilme sürecine tabi tutulurlar. Bu yetiştirilme süreci her ne kadar mükemmel olursa olsun öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmaları, aldıkları bu eğitimin yanında mesleklerini icra ederken alacakları hizmet içi eğitimlerin niteliğiyle de doğrudan ilintilidir (Gültekin, Çubukçu ve Dal, 2010). Teknolojinin, bilgi ve iletişimin hızlı bir biçimde dönüştüğü çağımızda öğretmenlerin bu baş döndürücü hıza ayak uydurabilmelerinin ve kendilerini geliştirebilmelerinin anahtar kavramını kuşkusuz ki hizmet içi eğitimler oluşturmaktadır. Böylece hizmet içi eğitim, öğretmenlik mesleği için tamamlayıcı nitelikte yeni bilgiler öğrenmenin bir yoludur.

Hizmet içi eğitimin literatürde birçok farklı tanımı bulunmaktadır.

Tanyeli (1970: 9)'ye göre hizmet içi eğitim, emek faktörünün ürettiği hizmette, kendisi üzerindeki payın verimliliğini artıran, kişilere bilgi ve beceri kazandırmayı hedefleyen, bir iş yerinde görevli olarak çalışan personellerin eğitimidir.

Vural (2004: 103)'a göre hizmet içi eğitim, bir mesleğe ait üyelerin planlı faaliyetler ile geliştirilmesidir.

Seviye farkı olmaksızın özel veya kamu kurumlarında çalışmakta olan kişilere, bulundukları konumdaki verimliliklerini, bilgi ve becerilerini artırmak ve ileri görevlere hazırlanmak için yapılan eğitimlere “Hizmet İçi Eğitim” denir (MEGSB, 1988).

Bramley (1991)'ye göre hizmet içi eğitim, eğitim kademelerinde çalışan kişilerin yaptıkları işi olumlu yönde geliştirebilmeleri için ihtiyaç duyulan tutum, bilgi ve becerilerin geliştirilmesidir.

Sabuncuoğlu (1997: 111)'na göre hizmetin devamlılığını sağlamak için ihtiyaç duyulan niteliklerin kazandırılması ve yeni gelişmelere uyum sağlayabilmesi için akılsal kararlar, tutum ve davranışta kişinin hizmet performansını artıracak olumlu gelişmeler oluşmasını amaçlayan bilgi ve becerileri geliştiren tüm eğitim etkinlikleridir.

Aytaç (2000)'a göre hizmet içi eğitimin daha kapsamlı bir tanımı şöyle yapılabilir: Üretimde verimliliğin ve etkililiğin artırılması, üretimden tüketime kadar geçen süreçte hata payının en aza indirilmesi, hizmette her yönden ilerlemenin sağlanması, maliyetlerin düşüp karların artırılması amacıyla çalışanlara sağlanan mesleki bilgi, beceri eğitimi veren etkinliklerin tümüdür.

Mesleki eğitimin en temel parçalarından biri olan hizmet içi eğitim, eğitim sisteminin ve bu sistem içerisindeki kişilerin gelişimlerini sürekli olarak devam ettirme amacını taşımaktadır (Avrupa Birliği, 2013).

Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre hizmet içi eğitim *“çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim”* anlamına gelmektedir (TDK, 2022).

Akçamete (2005: 251)'ye göre hizmet içi eğitim, personelin çalıştığı kurum içerisinde gerçekleşen değişiklikleri izleyebilmesi, kurumun hedefleri için yeni bilgi ve beceriler edinmesi ve kendini geliştirmesidir.

Literatür incelendiğinde ise hizmet içi eğitim; personel geliştirme, personel yetiştirme, insan kaynaklarının yetiştirilmesi, profesyonel gelişim, örgüt yenileme gibi birçok ifade yerine kullanılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012a: 6).

Bu tanımlar ve terimler ışığında hizmet içi eğitim, çalışan personelin profesyonel bir biçimde ilerlemesini sağlamak için bilgi, beceri, tutum ve verimliliği artırarak personeli işbaşındayken yükselme, kendini geliştirme, oryantasyon gibi durumlara hazırlayan sürekli bir eğitimi ifade etmektedir.

2.1.1. Hizmet İçi Eğitimin Türleri

Literatürde hizmet içi eğitimin türleri farklılık göstermekle birlikte en yaygın kullanılan ve kabul gören Taymaz'ın görüşüdür. Taymaz (1997: 10), genel amaçlarına yönelik olarak hizmet içi eğitimi oryantasyon eğitimi, temel eğitim, geliştirme eğitimi, yükselme eğitimi, tamamlama eğitimi ve özel alan eğitimi olmak üzere altı başlık altında sınıflandırılmıştır.

Oryantasyon eğitimi, bir kurumda işe yeni başlayan personeller için düzenlenen ve o kurumun işleyiş ve yapısının öğrenilmesi ile personele ilişkin görevler hakkında bilgi edinilmesini sağlayan hizmet içi eğitimidir. *Temel eğitim*, işe yeni başlayan personelin oryantasyon eğitimi esnasında veya sonrasında gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırıldığı eğitim türüdür. *Geliştirme eğitimi*, kurum personelinin motivasyonlarını artırmaya yönelik gerçekleştirilen ve çalıştıkları alana ilişkin güncel bilgileri öğrenmelerini sağlamak için düzenlenen eğitim türüdür. *Yükselme eğitimi*, personelin görevde terfi almasını ve buna ilişkin yeterlikteki kazanmasını sağlayacak olan hizmet içi eğitimidir. *Tamamlama eğitimi*, görevinde değişiklik yapılan personelin yeni görevine ilişkin bilgileri öğrenmesini sağlayan ve meslek eğitimi olarak adlandırılan eğitim türüdür. *Özel alan eğitimi* ise bilgisayar, ilk yardım, yabancı dil gibi özel alanlardaki eğitimleri içeren türdür (Taymaz, 1997: 10).

Taymaz'ın hizmet içi eğitimin türleri ile ilgili görüşü literatürde yaygın olarak yer almasına rağmen; öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitim türlerinin farklı meslek grubunda çalışan personelin hizmet içi eğitim türlerine göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Saban (2010) yaptığı araştırmada, öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitim türlerinin danışmanlık sistemi, çalışma grupları, akran değerlendirmesi, aksiyon araştırması, örnek olay incelemesi ve öğretmen liderliği olmak üzere altı başlık altında ele almıştır. *Danışmanlık sistemi*, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bir personel ile öğretmenlik mesleğinde tecrübeli bir personelin, planlı ve sürekli bir biçimde işleyiş hakkında bilgi paylaşımında bulunmasıdır. Bu kapsamda danışmanlık sistemi oryantasyon eğitimi ile benzerlik göstermektedir denebilir. *Çalışma grupları*, iki ile altı öğretmenin bir araya geldiği ve aktif öğrenmelerinin sağlandığı, öğretmenlerin uygulamalarını paylaşma imkanı buldukları ve birbirlerinden geribildirim aldıkları bir hizmet içi eğitim türüdür. *Akran değerlendirme*, plan-gözlem-geribildirim olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır. Bu hizmet içi eğitim türünde iki öğretmen birbirlerinin sınıf ortamını, uyguladıkları teknik ve yöntemleri, ders işlenişlerini gözlemleme imkanı sağlamaktadır. Bu sayede öğretmenlerin birbirlerinde gözlemledikleri eksikliklerin belirlenmesi sağlanmaktadır. *Aksiyon araştırması*, öğretmenlerin problemleri tespit ederek bilimsel yollar ile bu problemlere çözüm bulmasını içermektedir. Öğretmenler problem yaratan durumun ne olduğuna karar verdiği, bu konuda verilerin toplanıp analiz edildiği, analiz sonuçlarına göre problemin çözümü olabilecek bir planın oluşturulduğu ve bu planın uygulandığı bir hizmet içi eğitim türüdür. *Örnek olay incelemesi*, öğretmenlerin ikilemde kaldıkları durumlar için kısa hikayeler yazmasını gerektiren ve bu hikayelerin meslektaşlar ile paylaşılarak yeni çözümler üretilmesini sağlayan hizmet içi eğitim türüdür. *Öğretmen*

liderliği ise öğretmenlerin uzmanlaşmalarını sağlayarak kendi kurumlarındaki öğretmenlere hizmet içi eğitim uygulamalarını içeren bir hizmet içi eğitim türüdür. Lider olacak öğretmenin mümkünse mesleğinin son aşamasında olan, deneyimli bir öğretmen olması tercih edilmektedir (Saban, 2010).

2.1.2. Hizmet İçi Eğitimin Yararları

Hizmet içi eğitim sadece bireylere değil kurumlara da yarar sağlayan bir süreçtir. Erdem (2000: 747-748), hizmet içi eğitimin yararlarını örgüt düzeyinde ve iş gören düzeyde olmak üzere iki farklı açıdan incelemiştir.

2.1.2.1. Örgüt düzeyinde yararları

Hizmet alanında örgütsel düzeyin yararları incelendiğinde, hizmetin miktarının arttığı, personelin yeni bilgi ve beceriler öğrendiği için zaman tasarrufu sağladığı, hizmet kalitesinin daha nitelikli olduğu, öğrenilen teknik ve yöntemlerin daha kolay benimsendiği ve hizmetin zamanında yapıldığı sonucu gözlemlenmiştir. Bu yararlar hizmet kalitesinin artmasını, kaliteli işgücünün sağlanmasını ve sürekliliğin oluşmasını meydana getirmektedir.

Örgütsel açıdan faydaları arasında yeni teknolojilerin üretilmesiyle personelin motivasyon seviyesinde yükselme görülmesi ve bu yükselmenin sonucu olarak kurumun ve örgütün kendini geliştirip yenilemesi yararları bulunmaktadır.

Personel yönetimindeki faydaları ise iletişim kanallarının daha iyi işlemesi, personel arasındaki iş uyuşmazlıklarından kaynaklanan iletişim problemlerinin azalması ile birlikte denetim problemlerinin azalması şeklinde sıralanır.

2.1.2.2. Bireysel açıdan yararları

Hizmet içi eğitim, personele devinışsel, bilişsel ve duyuşsal anlamlarda katkı sağlamaktadır. Duyuşsal anlamda kişi, hizmet içi eğitim sayesinde yetkinliğini artırarak özgüvenini de artırır ve bireysel doyum sağlamış olur. Böylece işini sever, gurur duyar ve çalışma arkadaşları ile olumlu iletişimler geliştirir. Bilişsel anlamda kişi, mesleğine ilişkin yeni bilgileri öğrenir, alanı ile ilgili gelişmeleri takip eder, sürekli gelişim sağlayarak mesleki kültürünü artırır. Personel mesleki ilişkin bilgileri, teknolojik gelişmeleri ve örgüt kültürünü bilir. Devinişsel anlamda kişi, öğrendiği yeni bilgi ve beceriler sayesinde üretimde veya

hizmette kaliteyi artırır ve sürekli olur. Aynı zamanda yeni yöntem, teknik ve teknoloji imkanlarından da faydalanarak başarısını artırır.

Haris (1989) yaptığı çalışmasında hizmet içi eğitimin öğretmenlere olan yararlarını; öğretmenlerin bireysel ve bilimsel alanlardaki nitelik ve yeterliliğini artırma, mesleki doyuma ulaştırma, profesyonelliğe teşvik etme, öğretim materyallerini geliştirme, öğretmenlerin performansını iyileştirme olarak ifade etmiştir. (Akt: Silvester,1997)

Tekin (2020) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitim aracılığı ile uygulanan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik düşüncelerini değerlendirmiştir. Çalışmaya göre, farklı branşlardan öğretmenlerin uzaktan eğitim aracılığı ile yapılan hizmet içi eğitimlerin öğrenen merkezli ve esnek olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler eğitimlerin daha ilgi çekici ve verimli geçtiğini ifade etmişlerdir (Tekin, 2020: 32). Yapılan bu çalışma incelendiğinde uzaktan eğitimin kullanıldığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenler için bireysel avantaj sağladığı söylenebilir.

2.1.3. Hizmet İçi Eğitimin Kanuni Dayanağı

Kamuya ait tüm kuruluşların verimliliğini artırmak için personellere ilişkin mesleki ve kişisel eğitimlerin uygulanması Türkiye Cumhuriyeti'nin görevlerinden biridir ve bu görev anayasada belirtilmektedir (Hakan vd., 2011: 34). Bu amaçla hizmet içi eğitimin kanuni dayanağı 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na (DMK) tanımlanmıştır. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 7'nci bölümünde yer alan “Devlet Memurlarının Yetiştirilmesi” başlığı, kişilerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesi konusunda düzenlenmiştir. Kanunun 214'üncü maddesinde “Devlet memurlarının yetiştirmelerini sağlamak, verimliliğini artırmak ve daha ileriki görevlere hazırlamak amacı ile uygulanacak hizmet içi eğitim, Devlet Personel Başkanlığı tarafından ilgili kurumlarla birlikte hazırlanacak yönetmelikler dahilinde yürütülür.” tanımı yer almaktadır (Devlet Memurları Kanunu [DMK], 1965: 89). Bu madde, hizmet içi eğitimin hedefini ortaya koymaktadır. Memurların kanunca belirtilen hedefler doğrultusunda yetiştirilmesi gerektiği ve bu hedefin kanunlarca düzenlenip korunduğunu göstermektedir.

DMK dışında, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerindeki yasal dayanağı ise “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'dur. Bu kanunun 3'üncü kısmında yer alan 48'inci maddede öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim “Öğretmenlerin daha üst öğrenim görmelerini sağlamak üzere yaz ve akşam okulları açılır veya hizmet içinde yetiştirilmeleri maksadıyla

kurslar ve seminerler düzenlenir. Yaz ve akşam okulları öğretmen yetiştiren kurumlarca açılır; bunlara devam ederek yeterli krediyi dolduran öğretmenlere o kurumun belge veya diploması verilir. Milli Eğitim Bakanlığınca açılan kurs ve seminerlere devam edenlerden başarı sağlayanlara belge verilir. Bu belgelerin, öğretmenlerin atama, yükselme ve nakillerinde ne ölçüde ve nasıl değerlendirileceği yönetmelikle düzenlenir.” şeklinde tanımlanmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1974: 5110-1).

2022 yılında Resmi Gazete’de yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği” kapsamında DMK ve Milli Eğitim Temel Kanunu’ndan farklı olarak yeni ifadeler eklenmiştir. Madde 12’ye göre “(1) Hizmet içi eğitim faaliyetleri kurs veya seminer olarak düzenlenir. Kurs ve seminerler yüz yüze veya uzaktan eğitim yöntemleri ya da her iki yöntem birlikte kullanılarak gerçekleştirilebilir. (2) Hizmet içi eğitim faaliyetleri Okul Temelli Mesleki Gelişim, Mesleki Gelişim Toplulukları veya Öğretmen Hareketlilik Programı kapsamında da düzenlenebilir.” şeklinde tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, 2022). Hizmet içi eğitime yönelik en güncel yasal dayanak Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği’dir. Bu yönetmelik ile hizmet içi eğitimin uzaktan eğitim faaliyetleri ile gerçekleştirilebileceği vurgulanmış ve Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG), Mesleki Gelişim Toplulukları (MGT) ve Öğretmen Hareketlilik Programı’nı (ÖHP) içeren yeni yaklaşımlara uygun yapılabileceği belirtilmiştir.

2.1.4. Hizmet İçi Eğitimin Türkiye’deki Gelişimi

Türkiye’de hizmet içi eğitime dair yapılan çalışmalara 1980’li yıllardan sonra rastlanmaktadır (Günel ve Tanrıverdi, 2014: 82). Fakat Türkiye’deki eğitim tarihi ile ilgili literatür incelendiğinde, ülkemizdeki hizmet içi eğitimin başlangıcı Selçuklu dönemi olarak kabul edilebilir.

Hizmet içi eğitimin Türkiye’deki başlangıcı aslında Selçuklu döneminde varlığını göstermeye başlayan Ahilik Teşkilatı ile başlamıştır denebilir. Akyüz (2007) kitabında belirttiği üzere “*Ahilik, Selçuklular döneminde ortaya çıkmış, Osmanlı Devleti’nin ilk yüzyıllarında da etkili olmuş çok önemli bir yaygın eğitim kurumudur. Ahilik, küçük esnaf, usta, kalfa ve çıraqları içine alan, onların dayanışmaları kadar mesleklerini dürüstlük ve özenle yapmalarını, ayrıca eğitimlerini amaçlayan bir lonca teşkilatı olarak tanımlanabilir.*” Bu ifadeye göre Ahilik; esnaf ve zanaatkarların mesleki bilgileri öğrenmelerini sağlayan, birbirleri arasında rekabetten çok dayanışma olması gerektiğine vurgu yapan, iş başında ve iş dışında da eğitim veren bir teşkilattır. İş dışında eğitim, teşkilata yeni katılan bireyler için

uygulanan okuma-yazma, din, temizlik ve gelenek gibi dersleri içinde barındıran bir eğitim türü iken; iş başında eğitim bedesten gibi esnaf ve zanaatkarların ortak toplanabileceği alanlarda yapılır; dürüstlük, saygı, dayanışma, düzen alışkanlığı ve çırakları doğru yetiştirme gibi olumlu davranışların kazanılıp geliştirilmesini hedeflemektedir (Akyüz, 2007: 52). İş dışında verilen eğitimler günümüzde, bir kurumda çalışmakta olan personelin hizmet içi eğitimleri ile benzerlik göstermektedir. Nitekim günümüzde hizmet içi eğitim, Ahilik teşkilatında olduğu gibi bireylerin çalıştıkları meslek alanında daha verimli ve üretken olmasını amaçlamakta, olumlu tutum ile davranışlarını geliştirmelerini hedeflemektedir. Fakat yine de ülkemizde hizmet içi eğitimin başlangıcının Ahilik teşkilatına dayandığını söylemek ne kadar doğru olur, bilinmez. Selçuklular döneminden Osmanlı padişahı Abdülhamit'in tahtta olduğu döneme kadar geçen sürede memurların, öğretmenlerin veya herhangi bir meslek dalında çalışan kişilerin hizmet içi eğitimden yararlandığını söylemek pek mümkün değildir.

Osmanlı Devleti'nde Abdülhamit'in padişah olduğu döneme dek eğitim alanında yenilikler ve düzenlemeler yapılmış ve uygulanmış olmasına rağmen; gelişen Avrupa ve diğer Dünya ülkelerinin yeniliklerini, memurlara veya personele ulaştırmanın pek mümkün olmadığı görülmektedir. 1886 yılında Abdülhamit önderliğinde açılan “Tüccar Kaptan Mektepleri” o güne değin kaptanlık yapmamış olan Müslüman tebaa için açılmış bir kaptan okuludur ve bu okul ile kaptan olan Müslümanlara 2 yıllık bir süre boyunca hizmet içi eğitim sağlamak için gündüzlü bir okul daha açılmıştır (Akyüz, 2007: 239). 1890 yılına gelindiğinde ise ilk çağdaş Türk eğitim bilimcisi sayılan Selim Sabit Efendi “usul-i cedide” fikri ile ilköğretimde yenilikler yapılması gerektiği fikrini ortaya atar ve bu fikirle Darulmuallim okullarından mezun olup öğretmen olanların yeterli formasyon bilgisine sahip olmadığı söyler. Bunun üzerine taşralarda görev yapan öğretmen ve imamların eğitim formasyonu derslerini öğrenmeleri için kurslar düzenlenir (Akyüz, 2007: 203-250). Selim Sabit Efendi'nin ortaya attığı ve yapılması gerektiğini ileri sürdüğü bu fikirler, öğretmenlerin eksiklerine giderebilmek için hizmet içi eğitim ile birlikte verilmiştir.

İstanbul Darül Fünun'da Türk Dili Bölümü öğretim üyesi olan Satı Bey, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler ile ilgili detaylı fikirleri ilk ortaya atan kişi olmuştur ve 1909 yılında, kendisi tarafından öğretmenlere konferanslar düzenlenmiş, öğretmenlerin eğitim bilimleri hakkında gelişmelerini sağlanmış, çağdaş yöntemlerden ve yeniliklerden uzak kalan eski öğretmenlere de hizmet içi eğitimler düzenlenmiştir (Kansu, 2015: 61; Akyüz, 2007: 270).

II. Meşrutiyet'in ilan edilmesiyle birlikte sadece eğitim kurumlarında değil; eğitim düşüncesinde de değişiklikler yaşanmıştır. Nitekim yine bu dönemde tartışılan konulardan biri köyler için öğretmen yetiştirme düşüncesi olmuştur. Bu fikir, ortaya çıktığı dönemin şartları itibari ile hayata geçememiştir fakat Köy Enstitülerinin kurulmasında etkisi olan bir fikir oluşturmuştur (Altunya, 2020: 21-23).

1909 yılından I. Dünya Savaşı yıllarına dek öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri ile ilgili gelişmeler maalesef yaşanmamıştır. Buna rağmen I. Dünya Savaşı sırasında eğitim faaliyetleri aksamış, savaş esnasında yaralanan ve subayların mesleği için gerekli bedeni görevleri gerçekleştiremeyecek düzeyde olanlar için öğretmenlik yapabilmesi kararı alınmış ve bu subayların öğretmenlik mesleğini doğru yapabilmeleri amacıyla hizmet içi eğitimler her sene yaz tatilinde başlatılmıştır (Akyüz, 2007: 295). Fakat ardından gelen siyasi iç karışıklıklar ve devam eden savaşlar neticesinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini içeren faaliyetler maalesef ki gerçekleştirilememiştir.

1923 yılında Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde kurulan Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı Devleti'nden kalan birçok yıkıntıyı yenilemek için girişimlerde bulunmuştur. Nitekim öğretmen yetiştiren kurumların Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanması, Tehvid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesi, medreselerin kapatılması, yeni harflerin kabul edilmesi ve yurtdışından uzmanların davet edilerek eğitim raporlarını alınması gibi yenilikler, Cumhuriyet döneminin eğitimdeki yeniliklerine örnek teşkil etmektedir. Bu dönemde, inkılapların vatandaşlara benimsetilebilmesi için eğitim yenilikleri bir araç olarak görülmüş ve bu yenilikler arasında üzerinde en çok durulan konu ilköğretim olmuştur (Tangülü vd., 2014: 1897; Akyüz vd, 2007: 349). Bu hedef doğrultusunda da yurtdışından alanında uzman kişiler Türkiye'ye davet edilmiştir. Yine aynı yıl içerisinde, Milli Eğitim Bakanı olan İsmail Safa Özler tarafından "Maarif Misakı" adlı bir genelge yayımlanmıştır. Bu genelgeye göre öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinin gerekliliğine vurgu yapılmış, tatil günlerinde kurslar açılarak öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmiştir (Altunya: 2020: 40-43).

Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun kabul edildiği 1924 yılında filozof ve eğitim kuramcısı olan John Dewey, ülkemizi ziyarete gelerek farklı birçok ilde araştırmalar yapmış; bu araştırmalar neticesinde de öğretmenlerin eğitimleri ile ilgili sorunları da raporuna eklemiştir (Günel ve Tanrıverdi, 2014: 82). 1936 yılında tekrar Türkiye'ye gelen John Dewey'in incelemeleri, raporları ve önerileri üzerine "Köy Eğitmeni Projesi" başlatılarak köylere

öğretmen yetiştirmek ve yine köylerde eksik olan öğretmen ihtiyacını kapatmak amaçlanmıştır (Çelebi ve Kazancı, 2021: 204). Ziraat Bakanlığı'nın iş birliği içinde olduğu bu proje ile askerliğini onbaşı veya çavuş olarak yapanlar, kentli ile köylü arasındaki farkı kapatmak ve modern tarım tekniklerini uygulayarak köy halkına öğretmek için köylerde öğretmenlik yapabileceklerdi. Bu proje, hedefleri göz önünde bulundurulduğunda köy ile kentleri dengeleyerek yeni bilgi aktarımı sağlamak açısından yararlı bir projeyken; köylere gönderilen öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim göz önünde bulundurulduğunda ise öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet sonrasında zıtlaşan bilgileri için çok yararlı bir proje olduğunu söylemek mümkün olmayacaktır. Köy Eğitmeni Projesi 1945 yılında kurulan “Köy Enstitüleri” nin temelini oluşturmaktadır.

1925 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Mustafa Necati Bey, ilkokullarda okutulan beden eğitimi, müzik, resim ve yeni harflere ilişkin derslerden sorumlu olan öğretmenlerin, alana ilişkin uzmanlıklarının olmadığı ve bunun bir sorun olduğunu dile getirmiştir. Böylesine büyük bir sorunun çözümü için ise hizmet içi eğitimden faydalanılmıştır. Nitekim ilkokul öğretmenlerine müzik, resim, beden eğitimi ve harf inkılabında kabul edilen yeni alfabenin öğretimi için hizmet içi eğitimler verilmiş ve bu eğitimler tüm ülkede yaygınlaştırılmıştır (Öztürk, 1996: 121).

John Dewey'in 1939 yılı raporuna göre “Ziraatın ilerlemesini sağlamak için, çiftçi ortak çalışma okullarının rolleri meselesi ile ilgilenmek ve köy okullarının bu gayelere göre düzenlemek için bir komisyon gereklidir”. Köylerdeki insanların kültür, sanat ve tarım alanlarında gelişip yeni bilgi ve beceri kazanmalarına ihtiyaç vardı ve bu ihtiyaçların 1945 yılında açılan “Köy Enstitüleri” tarafından karşılanması hedeflenmişti (Efendioğlu, Berkant ve Arslantaş, 2010: 56). Hesapçıoğlu (2009: 131)'na göre, Köy Enstitüleri projesi kısa sürmesi sebebiyle ülkemizdeki eğitim felsefesini genel anlamıyla etkilememiştir. Bunun yanı sıra 1947 yılında ABD ile yapılan eğitimde iş birliği anlaşması ile yetiştirilmek üzere Amerika'ya gönderilen öğretmenlerin ülkemize geri döndüklerinde, eğitimde Amerikan davranışçılığını entegre ettikleri görüşü hakimdir.

1950'li yıllardan 1970'li yıllara dek öğretmen yetiştiren kurumların bünyesinde politik kargaşa sebebi ile birçok değişiklik yapılmıştır (Seferoğlu, 2004: 84). Bu değişikliklerle birlikte öğretmen eğitimi veren kurumların eğitim süreleri değişerek farklı sürelerde eğitim alan öğretmenler yetişmiş; böylece öğretmenler arasında oluşan farklılıkları ve eksiklikleri tamamlamak amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetlerine ağırlık verilmiştir (Seferoğlu, 2004:

84). 1960 yılında MEB tarafından kurulan “Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu” ile hizmet içi eğitim faaliyetleri gerçekleştirmeye başlamıştır (Ergin, Akseki ve Deniz, 2012: 57).

1960-1993 seneleri boyunca MEB tarafından toplam 5173 hizmet içi eğitim faaliyeti hayata geçirilmiş ve hayata geçirilen bu faaliyetlerde toplam 734.647 bakanlık personeli eğitimlere dahil olmuştur. Yürütülen tüm bu hizmet içi eğitim faaliyetlerinde 234 değişik alanda programlar uygulanmış ve bu yıllar boyunca MEB personel sayısının 500.000’i aşması sebebiyle hizmet içi eğitim faaliyetlerine duyulan ihtiyaç artarak devam etmiştir (Şahin, 1995: 103).

Hizmet içi eğitim planlamalarını yürüten bu kademe 1982 yılına dek isim değişikliği süreci geçirmiştir. Bu isimler şöyledir:

- 1- 1960 Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu
- 2- 1966 Eğitim Birimi Müdürlüğü
- 3- 1975 Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı
- 4- 1981 Hizmet İçi Eğitim Genel Müdürlüğü
- 5- 1982 Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı

1992 yılında MEB tarafından yapılan hizmet içi eğitim brifinginde, her yıl 100.000 personelin hizmet içi eğitim ihtiyacı karşılanarak beş sene içerisinde tüm personelin hizmet içi eğitim faaliyetleri kapsamında eğitime alınması planlanmıştır. Tüm bunlarla birlikte ilgili yıllarda Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı’nın yeterli bütçe ve personel sayısına sahip olmaması sebebi ile eğitim faaliyetleri, istenilen ve hedeflenen nitelikte gerçekleştirilememiştir (Şahin, 1995: 103).

2000’li yıllarla birlikte Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri belirli bir standart ve genelleştirme sürecine maruz kalmıştır. Özellikle bilgi ve eğitim teknolojilerinde yaşanan değişim ve dönüşüm sonucu hayatımızın merkezine yerleşen dijitalleşme kavramı hizmet içi eğitim faaliyetlerinde de yer bulmaya başlamıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler sonucu, 2005 yılına gelindiğinde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı çerçevesinde yaygınlaştığı görülmüştür (Özer vd., 2021: 239). 2010’lu yıllara gelindiğinde Türkiye’de 19.511 hizmet içi eğitim faaliyeti gerçekleştirilmiş ve gerçekleştirilen bu eğitimlere 444.692 öğretmenin katılım sağladığı belirlenmiştir. (Günel ve Tanrıverdi, 2014: 81):

2011 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde “Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı” oluşturulmuştur (MEB, 2012c: 38). Bu birimin görevleri ile ilgili Kanun Hükmünde Kararname çıkarılmıştır. Kararnameye göre Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün görevleri içerisinde “a) *Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturmak, bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak.*” maddesi yer almaktadır. Bu durumda Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı’nın görevleri içerisinde öğretmenlerin sadece eğitimlerini programlamak değil; aynı zamanda öğretmenlerin yeterliklerine uygun olarak yeni politikalar belirlemek ve buna uygun eğitim faaliyetleri düzenlemek olduğu görülmektedir.(MEB, 2012c: 39)

Aynı kararnameye göre Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı’nın görevleri arasında ise “b) *Öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarını yürütmek, c) Öğretmenlerin yeterliklerini düzenli olarak izlemek, bu doğrultuda öğretmenlere geri bildirim yapmak, ç) Hizmet öncesi eğitim sürecini izlemek ve değerlendirme yaparak uygulamanın iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için çalışmalar yapmak.*”(MEB, 2012c: 39) maddeleri yer almaktadır. Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı’nın hizmet içi eğitimlerden sorumlu birim olması, bu birimin öğretmenlerin gelişimleri ve sahip olduğu yeterliklere ilişkin bilgi sahibi olmayı ve bu süreçte uygulanacak hizmet içi eğitimlerin planlanmasında ve değerlendirilmesinde de sorumlu olduğunu göstermektedir. Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı’nın görev tanımları incelendiğinde öğretmenlere yönelik geri bildirimlerin değerlendirilerek yeni hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine yol açabilmektedir. ÖBA’nın geliştirildiği dönemin pandemi dönemi olması ve pandemi döneminde öğretmenlerin eğitimlerinde aksamalar yaşanacağı göz önüne alındığında Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı’nın görevlerinin önem arz ettiğine ulaşabiliriz.

Ahilik teşkilatı ile başlayan ve günümüze dek farklı şekillerde süregelen hizmet içi eğitim MEB bünyesinde, öğretmenleri geliştirmeyi hedef alarak çeşitli uygulamalar ve eğitimler düzenlemektedir. Geçmişe nazaran günümüzde mesleki ve kişisel alanlarda kendini geliştirmek, güncellemek, çağa ayak uydurmak için hazırlanan mesleki gelişim faaliyetleri ülkemizde 1960’lı yıllardan sonra önem kazanmaya başlamış, 1980’li yıllardan itibaren ise akademik boyuttaki çalışmalarda yer almaya başlamıştır.

2.1.5. Hizmet İçi Eğitimin Uluslararası Gelişimi

Öğretmenlik mesleği, çok eski yıllardan beri süregelen ve hep var olması gereken mesleklerden birisidir. Öğretmenlik mesleğinin tüm Dünya’da önemli bir meslek olduğunun anlaşılması ve bu konuda yenilikler, iyileştirmeler yapılması gerekliliği, bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu sebeple öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde daha sistematik uygulamalar yer almaya başlamıştır (Essel vd, 2009: 58).

Eğitim-öğretim sürecinde olduğu gibi hizmet içi eğitimde de; ülkelerin, bölgelerin, şehirlerin, kültürlerin ve inançların çeşitliliği hizmet içi eğitimdeki değişiklikleri etkilemiştir. Her ülkenin kendine özgü olan yapısı itibari ile kendine özgü hizmet içi eğitim modeli mevcuttur. Nitekim her ülkedeki öğretmen gelişimi ve hizmet içi eğitim uygulamaları da o ülkenin mesleki kültürünün etkisi altında kalmakta ve eğitim programlarını hazırlayan bakanlık politikaları çerçevesinde gelişme göstermektedir. Eğitimi ve hizmet içi eğitimi etkileyen yukarıdaki faktörler dışında öğretmenlerin kıdemleri de bu noktada oldukça önemli sayılabilir. Çünkü mesleki gelişim, öğretmenlerin kariyer basamakları boyunca büyüyerek ilerleyen bir döngüdür (Glatthorn, 1997: 14). Bu büyümenin sağlanabilmesi için de her öğretmenin kariyer basamağına uygun olarak hizmet içi eğitimlerin planlanması, eğitimin verimliliği açısından daha çok fayda sağlayabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine Türkiye’de olduğu kadar dünyanın birçok ülkesinde de verilen önem gitgide artmaktadır. Farklı birçok ülkede öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik eğitimlerde, programların içerikleri değiştirilmekte ve bu alan doğrultusundaki bütçeler artırılmaktadır (Özer, 2008: 209). Bölüm başında ifade ettiğimiz gibi, her ülkenin kendine özgü bir yapısı, kültürü ve inancı bulunmaktadır. Bu sebeple her ülkenin mesleki gelişim yaklaşımları ve mesleki gelişimle ilgili ortaya çıkan sorunları değişiklik göstermektedir. Örneğin Özbekistan’da görev yapan öğretmenlerin hepsinin üç yılda bir hizmet içi eğitimlere katılması ve kursu başarıyla geçmeleri; Endonezya ve Moğolistan’da göreve yeni başlayacak olan öğretmenlerin bir yıl boyunca eğitime tabi tutulmaları zorunludur (UNESCO, 2008: 18).

Yazıcı ve Gündüz (2011: 13) yaptıkları çalışmada hizmet içi eğitimin ülkelerdeki farklılıklarını, *“Almanya, Japonya ve Fransa’da öğretmenler için yasa gereği olan hizmet içi eğitim seminerlerine, Danimarka’da sadece işe ilk girişte katılma zorunluluğu vardır. İngiltere’de işe başlarken sözleşme imzalanarak meslekî gelişme kurslarına katılma şartı kabul edilir. ABD ve İsviçre’de sertifika yenilemek için ön şarttır. Avustralya’da zorunlu*

tutulmasa da terfi etmenin tek yolu, hizmet içi eğitim almaktır. Türkiye’de öğretmenliğe ilk girişte verilen hizmet içi yetiştirme programına, yıl-başı ve yıl-sonu seminerlerine katılma zorunludur. ABD’de ücret artışına etkisi olan hizmet içi eğitim etkinlikleri, Danimarka’da daha yüksek bir maaşla işe girmeyi sağlarken, Avustralya ve İsviçre’de terfi etmek için gereklidir. İngiltere’de performans değerlendirmede ve kademe ilerlemelerinde etkilidir. Türkiye’de ise, hizmet içi eğitim programlarında alınan sertifikaların, öğretmenlerin terfi etmesinde ve maaşlarının yükselmesinde bir etkisi yoktur. Sadece nakil ve atamalarda düşük düzeyde bir avantaj yaratmaktadır.” biçiminde ifade etmişlerdir.

Hizmet içi eğitime katılım zorunlu olduğu Estonya’da ve İsveç’te hizmet içi eğitime katılımın terfi ve maaş üzerinde etkisi bulunmamaktadır. Hollanda ve Kanada’da ise öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmasının terfi ve maaş üzerinde etkisi bulunmaktadır. Ayrıca Hollanda’da gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinde katılım zorunluluğu yoktur ve öğretmenlerin terfi etmesinde en az bir eğitime katılımın önemli olduğu bilinmektedir. Kanada’da düzenlenen eğitim faaliyetlerinde ise öğretmenlerin belirli eğitimlere katılmaları zorunludur (Kurtoglu ve Gürol, 2023: 2570; Aydoğan, 2008: 4-6).

Portekiz’de hizmet içi eğitim faaliyetleri incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için katıldıkları ve terfi etmelerinde etkisi olduğu hizmet içi eğitim faaliyetlerden aldıkları krediler göz önüne alınarak öğretmenlere ödül verilmektedir. İzlanda’daki hizmet içi eğitim faaliyetlerinde, katılım öğretmenlerinin maaşının artmasında etkili olurken terfi etmelerinde etkili olmamaktadır. İtalya’da ise terfi ve maaşa etki etmeyen hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin yıl içerisinde 40 saat ve üzeri olmak şartı ile katılımlarını zorunlu kılmaktadır (Aydoğan, 2008: 6-8).

1930-1950 yıllarındaki yurtdışı eğitim politikaları incelendiğinde, fen bilimleri derslerine ağırlık verildiği ve bu sebeple hizmet içi eğitimin temellerinin atıldığı görülmekte; 1950-1970 yıllarına gelindiğinde, geçmiş yıllardaki hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığına ulaşılarak bu alandaki eğitimlerin üniversiteler aracılığıyla yaygınlaşmaya başladığı görülmekte; 1970-1980’li yıllar incelendiğinde öğretim programlarındaki sürekli ve hızlı değişimin bir sonucu olarak hizmet içi eğitimde mikro öğretim, yansıtıcı düşünme ve öz değerlendirme gibi kavramların ortaya çıktığı görülmekte; 1980-2000’li yıllar incelendiğinde öğretmen pedagojisi ve öğretmen yeterlilikleri göz önüne alınarak öğretmeni ve öğretmen ihtiyaçlarını merkeze alan hizmet içi eğitim anlayışının geliştiği görülmektedir (Günel ve Tanrıverdi, 2014: 75-82).

Zamanla değişen ve gelişen dünya ile birlikte hizmet içi eğitim anlayışında da değişiklikler meydana gelmiştir. Örneğin dünyanın birçok ülkesinde OTMG anlayışı benimsenmiş ve Türkiye’deki uygulamadan daha etkili bir biçimde uygulanmaya başlamıştır (Eliek ve Yaşar, 2016: 17). OTMG anlayışının benimsenmesi hizmet içi eğitimin niteliğini ve çıktılarını değiştirir niteliktedir. Nitekim OTMG, diğer hizmet içi eğitimlere nazaran sadece bilgi akışı sağlamaktan ziyade, öğretmenlerin kendi gelişimlerini ve eğitimlerini takip edebilecekleri, öz değerlendirmelerini yapabilecekleri bir anlayıştır.

2.2. Öğretmen Bilişim Ağı (BA)

2019 yılında başlayan ve zamanla tüm dünyada etkisini hızla gösteren Covid-19, 2020 yılında Türkiye’yi de etkisi altına almaya başlamıştır. Hastalığın belirtileri her ne kadar sağlık alanında olsa da hayatımızın birçok alanının bu hastalıktan etkilendiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Bilgi ağı olarak adlandırılan günümüz, yaşam boyu öğrenmeye olan ihtiyaın ön planda olduğu ve uzaktan eğitimin yaygınlaştığı bir dönemdir (Parlak, 2023: 102). Nitekim Covid-19 pandemi döneminde bireylerin eğitim hayatları da etkilenmiş ve uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Bu dönemde öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gerçekleştirilen eğitimler yüz yüze yapılamaz hale gelmiş, bu yüzden MEB konu ile ilgili çalışmalara başlamıştır. Bu sayede BA platformu, yönetici ve öğretmenlerin mesleki alandaki gelişimlerini uzaktan eğitim aracılığıyla sağlayan bir platform olarak 2021-2022 eğitim-ğretim yılı içerisinde oluşturulmuştur (Okçu vd., 2023: 577; MEB, 2022b: 3). Sayısı bir milyondan fazla olan öğretmenler için belirli aralıklarla düzenlenen hizmet içi eğitimler, BA platformu kullanılarak elektronik bir ortam aracılığıyla, zaman ve mekan kısıtlaması olmadan, tüm öğretmenlere ulaşabilmek amacı ile farklı yaklaşımları içinde barındıran bir sistemdir. Öğretmenler için oluşturulan mesleki gelişim toplulukları, ğretmen-yönetici hareketlilik programı, sanal kütüphane ve hizmet içi eğitim başlıkları altında farklı birçok eğitim bu platformun bünyesinde verilmektedir (MEB, 2022e: 4). Bu bağlamda BA’nın öğretmenler için farklı içeriklerde eğitimler sunduğu, farklı yöntemler kullanılarak daha çok öğretmene ulaşma imkanının sağlandığı bir platform olduğu düşünülebilir. zdemir vd. (2023) ğretmenler ile yaptıkları görüşmeler, öğretmenlerin sürekli gelişimlerini BA aracılığı ile sağladıklarını ve BA’yı takip ettiklerini ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

2.2.1. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde yeni yaklaşımlar

Mesleki Gelişim, öğretmenlerin hizmet esnasında öğrenmelerine ve kendilerini geliştirmelerine ilişkin çıktıları artırmak, eğitim ve öğretim işini kaliteli duruma getirmek ve süreçteki problemleri iyileştirmek için planlanan informal ve formal olan tüm eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır (İlğan, 2021: 258).

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel anlamda bilgi, beceri ve son öğretim teknolojileri ve metodolojilerine ilişkin bilgilerini geliştirmeleri esastır. Çünkü eğitimin ‘öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlayarak nitelikli bireyler haline gelmeleri’ hedefi ve eğitimde yaşanan yenilikler, revizyonlar ve toplumsal değişimler ile öğretmenlerin yeterlilikleri ve mesleki gelişimleri için hayat boyu öğrenmeyi benimsemeleri ve uygulamaları gerekmektedir (Alma vd., 2024: 382).

Geleneksel anlamda öğretmenlere yönelik uygulanan mesleki gelişim programları seminerler ve konferanslar şeklinde sunulmaktadır. Fakat konferans ve seminer yöntemiyle sunulan bu çevrimiçi eğitimlerde öğretmenlerle yüz yüze etkileşimin ve aktif katılımın olmaması, çevrimiçi eğitimi ve eğitimin çıktıları zorlaştırmaktadır (Abid vd., 2021: 371). Bu durum eğitimin çıktıları zorlaştırdığı gibi eğitim sürecinin de tekdüze olmasına sebep olmakta ve yeni yaklaşımların getirilmesini mecbur kılmaktadır. Ülkemizde öğretmenlere yönelik uygulanan mesleki gelişim faaliyetlerinin temel sorunlarından birisi yeni yaklaşımların uygulanmaması; ikincisi ise uygulanan yeni yaklaşımların sürekli olmamasıdır.

Bu nedenle deneysel öğrenme yaklaşımını da içeren yenilikçi ve etkileşimli mesleki gelişim yaklaşımları ortaya çıkarak öğretmenlerin, eğitimlerdeki öğrenim süreçlerine gerçek yaşam deneyimleri katmaktadır (Kilag vd., 2024: 12). Gerçek yaşam deneyimlerinin ve etkileşimin yer aldığı deneysel eğitimler, devamında birçok yeniliği ve tekdüzelikten kurtulacak eğitim çeşitliliğini getirebilir.

2.2.1.1. Okul temelli mesleki gelişim

2000 yılında eğitimin niteliğini, seviyesini ve olanaklarını artırmak amacıyla Türkiye ile Avrupa Birliği arasında imzalanan Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamında, öğretmenlerin eğitimi ve mesleki gelişimlerini de iyileştirmek amaçlanmıştır ve bu doğrultuda 2002 yılında Okul Temelli Mesleki Gelişim projesi oluşturulmuştur (MEB, 2008a: 4). Okul temelli mesleki gelişim bünyesinde yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili eksiklerini, ihtiyaçlarını saptamaları ve bu ihtiyaçlara uygun olarak mesleki gelişimlerine

katkı sağlayacak gelişim stratejileri belirlemeleri, uygulamaları ve öz değerlendirme yapmaları istenmekte ve istenen bu hedefler gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi, mevcut durumun belirlenmesi, gelişim ihtiyaçlarının önceliklendirilmesi, gelişim stratejisinin belirlenmesi, bireysel ve mesleki gelişim planının hazırlanması, OTMG okul planının hazırlanması ve bireysel ve mesleki gelişim planının uygulanması, sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesi olmak üzere 7 aşamadan oluşmaktadır (MEB, 2010b: 3).

Okul temelli mesleki gelişim kapsamında öğretmenler öz değerlendirme, gözlem ve görüşme formları gibi araçlar kullanarak mesleki alandaki gelişim ihtiyaçlarını belirler ve kefe analizi ile mevcut durumun belirlenmesini sağlarlar. Mevcut durumun belirlenmesi aşamasında öğretmenler kefe analizi aracılığıyla gelişime ihtiyaç duyduğu konu ile ilgili eksik yönlerini ve kuvvetli yönlerini belirlemeye çalışırlar. Bu analiz sonucuna göre de gelişim ihtiyaçlarının önceliklendirilmesi aşamasına geçilir. Geline aşamada öğretmenler, eksik ve kuvvetli olarak belirleyip kategorize ettikleri alanlara ilişkin önceliklendirme matrisini kullanarak öncelik sıralaması yapar ve hangi alanda daha önce gelişime ihtiyaç duyduğuna karar vererek bu alana yönelik stratejiler geliştirir. ‘Etkinlik ve Kodlama Kayıt Sistemi’ ile ‘Bireysel ve Mesleki Gelişim Planı’ aracılığıyla sürece uygun plan hazırlanır ve okul planı hazırlama aşamasına geçilir. Bu aşamada öğretmen, okul müdürü ve koordinatör iş birliği içinde çalışırlar ve okulun gelişim özelliklerine uygun olan etkinlikler seçilerek bir plan hazırlanır. Hazırlanan planın uygulanmasıyla birlikte sonuç raporu ve değerlendirme raporu gibi geri dönütler sağlayabilecek araçlar kullanılarak planın etkililiği değerlendirilir (MEB, 2010b: 16-31). Kaya ve Kartallıoğlu (2010:117) çalışmasında, “OTMG sayesinde öğretmen ve yöneticilerin oluşturdukları stratejiler ve öz değerlendirmeler ile kendilerini gözlemleme, yeterliklerinin farkına varma ve gelişimlerini izleme olanağı elde ettiklerini” ifade etmişlerdir.

2002 yılında başlayan bu proje, kişisel ve mesleki alanda kendini geliştirmek isteyen öğretmenler için bir fırsat oluşturmakla birlikte; 2007 yılında 240 öğretmenin katılımıyla pilot uygulama yapılmış ve pilot uygulamadan alınan verilere göre projenin başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çetintürk ve Yücel Toy, 2021: 165). Yalçınkaya vd. (2013: 305) çalışmasında “OTMG’nin uygulanmasının ardından öğretmenlerden aldıkları görüşler neticesinde alt yapı eksikliği, fazla zaman alması, ekonomik sıkıntılar, fiziksel koşulların eksikliği ve uygulamanın uzun sürmesinden kaynaklanan olumsuz algılar nedeniyle öğretmenlerin proje sonunda memnuniyet ve isteklerine azalma görüldüğünü” ifade etmiştir.

2.2.1.2. Mesleki gelişim toplulukları

Mesleki gelişim toplulukları, ÖBA platformu bünyesinde oluşturulmuş; öğretmen ve yöneticilerin ihtiyaçlarına yönelik uygulama temelli eğitimlerin planlandığı bir yaklaşımdır (Dilekçi, 2023: 514). Tek taraflı bilgi aktarımından ibaret olan hizmet içi eğitim, Mesleki gelişim toplulukları ile birlikte öğretmenler arasında iş birliği, etkileşim, uygulama odaklı beceriler ve bu becerilerin sınıfa aktarılmasını sağlayacak bir boyut kazanmıştır (Akdağ, 2023: 19).

Mesleki gelişim toplulukları adı altında oluşturulan çeşitli eğitimler, öğretmen ve yöneticilerin mesleki alanda gelişimleri için faydalı bir eğitim anlayışı oluşturabilir. Alanında uzman kişiler tarafından verilen bu eğitimler, sadece öğretmen ve yöneticiler için değil; öğrenciler, sınıf ortamı, dersin işleniş ve öğrenci-öğretmen ilişkisini etkileyebilecek boyuttadır. Nitekim eğitimlerin işbirliği içinde ve uygulamaya dönük ilerletilmesi, alınan eğitimlerin tek taraflı fayda oluşturmaktan uzak olduğunu göstermektedir. Mesleki gelişim toplulukları kapsamında sınıf öğretmenleri için planlanan ve uygulanan eğitimler şu şekildedir:

- Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Sayı Hissi, Sayı ve İşlem Becerileri Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı,
- Sınıf Öğretmenleri İçin Sosyal Duygusal Öğrenme Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı,
- İlkokulda Öğretimin Farklılaştırılması Matematik ve Sosyal Bilgiler Alt Temaları Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı,
- Duygulara Duyarlı Öğretmen Eğitimi Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı,
- Erken Çocuklukta Oyun Temelli Matematik Eğitimi Mesleki Gelişim Topluluğu Eğitim Programı (ÖBA, 2022).

Planlanan bu eğitimler ÖBA platformu üzerinden senkron biçimde ve öğretmenlerle etkileşim halinde geçmektedir. Mesleki gelişim toplulukları adı altında geçen bu eğitimlerin uygulama aşamaları ise şu şekildedir:

1. Ön Eğitim: İki hafta boyunca süren ve haftada 4 ders saatini kapsayan ön eğitim aşaması eğitmen ve katılım sağlayan öğretmenlerin konu ile ilgili teorik bilgilerin, tartışmaların ve fikirlerin paylaşıldığı süreç şeklinde ilerlemektedir. Ayrıca yine bu

aşamada eğitimci, konu ile ilgili olarak örnek etkinlikleri katılımcılarla paylaşmaktadır.

2. Uygulama I: Eğitmenin paylaştığı örnek etkinlikleri öğretmenler kendi sınıflarında bir hafta denemekle yükümlüdürler. Öğretmenler uyguladıkları örnek etkinlikleri düzenli olarak araştırmacı günlüğüne not ederler.
3. Ara Değerlendirme: 3 ders saatini kapsayan süreçte etkinlikler ile ilgili dönütler paylaşılır. Uygulama II aşamasında yapılacak etkinlikler ara değerlendirme aşamasında planlanır.
4. Uygulama II: Uygulama I aşamasına benzer olarak öğretmenlerin planladıkları etkinlikleri uyguladıkları ve günlüklerine not ettikleri ikinci aşamadır.
5. Nihai Değerlendirme: Çalışma ile ilgili yapılan tüm sonuçların tartışıldığı aşamadır (ÖBA, 2022; MEB, 2022e: 12).

Beş aşamadan oluşan bu çalışma yaklaşık bir buçuk aylık süreyi kapsamaktadır. Fakat belirli bir plan dahilinde ve çok sık olmamak kaydıyla eğitimci ve öğretmenler ÖBA üzerinden bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunurlar. Bu sebeple hizmet içi eğitimdeki tekdüzelikten ve okul temelli mesleki gelişim sonunda sürecin uzun sürmesinden kaynaklanan sıkılma hissinin mesleki gelişim topluluklarında yaşanmayacağını ihtimali oluşabilir.

Tüm bunların dışında ÖBA platformunun internet sitesi incelendiğinde görülmektedir ki; mesleki gelişim toplulukları alt başlığında 22 farklı eğitim bulunmakla birlikte bu eğitimlerden sadece 5 tanesi sınıf öğretmenleri için hazırlanmıştır ve yine 2022 yılında bu eğitimler tamamlanmıştır. Geçtiğimiz 2023 yılında ise bu ve buna benzer eğitimler yapılmamış olup aynı şekilde 2024 yılında da tekrarlanmamıştır.

2.2.1.3. Öğretmen-yönetici hareketlilik programı

Öğretmen-yönetici hareketlilik programı, eğitim kurumları arasında mesleki deneyimlerin, eğitsel faaliyetlerin ve idari yapının işleyişini gözlemleyebilmek ve kurumlar arasındaki bilgi alışverişini sağlamak için geliştirilen bir ziyaret programıdır (MEB, 2022f: 12). Geliştirilen ziyaret programı ile öğretmen ve yöneticilerin öne çıkan uygulamalarını gözlemleyerek kendi okullarını geliştirmek için uygulamalarını hedeflemektedir (MEB, 2022e: 12).

Öğretmen Bilişim Ağı platformu ile birlikte oluşturulan bu program; öğretmenlerin, yöneticilerin ve eğitim kurumlarının mesleki bilgi, deneyim ve becerilerinin artırılması için

bir imkan oluşturmakla birlikte; öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim konusunda olumlu tutum sergilemeleri ve uzaktan eğitim aracılığıyla sürdürülen eğitimler dışında farklı etkinlikler, gözlemler, incelemeler yapmalarına olanak sağlayabilecek bir programdır. Bu kapsamda TÜBİTAK projeleri, yazılım ve kodlama, laboratuvar ve atölye çalışmaları, dijital içerik üretimi, Ür-Ge ve Ar-Ge çalışmaları, Erasmus+, proje tabanlı öğrenme, okuma-yazma, fen bilimleri alanını içeren bilim olimpiyatları, özel eğitim, dil eğitiminde yeni uygulamalar ve görsel sanatlar alanlarında eğitimler oluşturulmuştur. Bu eğitimlerin farklı alanlarda, farklı içeriklerde ve farklı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve yöneticiler için oluşturulmuş olması eğitimlerin çeşitliliğini göstermektedir. Program dahilinde yer alan eğitim ve projelerin çeşitliliği ise öğretmen ve yöneticiler için bir fırsat oluşturabilecek niteliktedir fakat ilkokulda görev yapan öğretmenler için programda “Atölye ve Laboratuvar Çalışmaları Öğretmen Hareketlilik Programı” adında sadece bir eğitim bulunmaktadır (ÖBA, 2022). Bu durum sınıf öğretmenleri için kısıtlı bir alan oluşturmakla birlikte konu ile ilgili etkinliklerin artırılması gerekmektedir.

2.3. Yeterlik

“Bilgi toplumu” veya “öğrenen toplum” isimleriyle de adlandırılan günümüz toplumu; geniş bir bilgi ve teknoloji dinamiğine sahiptir. Bilginin zenginlik ve sermaye kaynağı olarak görülmesi, bilgi sektörüne dahil olan tüm hizmetleri önemli bir konuma getirmiştir (Akyüz vd., 2002: 271). Bu nedenle bilgiyi analiz edip değerlendirebilecek, uygulayacak, üst düzey bilişsel becerilerin yanı sıra problemlere yeni çözümler üretecek başarılı toplumlar yetiştirilmesi gerekmektedir (World Bank, 2005: 7). Böylesine başarılı bir toplumu geliştirecek olan öğretmenlerin niteliği ve eğitim sisteminin etkililiği oldukça önemlidir.

Toplum yapısında yaşanan değişimler ve gelişimler ile birlikte eğitimin hedefleri de günümüz yapısına uyarlanmaktadır. Böylece eğitimde de yaşanan değişimler öğretmenlerin farklı yeterliklere sahip olmasını gerekli kılmaktadır (Saadu vd., 2024: 2). Nitekim eğitim sistemi, toplumsal anlamda belirli bir gücü oluşturma, bilginin etkin ve verimli bir biçimde kullanılmasını sağlama, değerleri yeni nesle aktarma, kabiliyetlerin ve kişiliğin gelişimini destekleme ve meslek edindirme gibi birçok işleve sahiptir (MEB, 2017d: 1). Bu işlevler, öğretmenlerin yeterlik ve niteliklerine bağlı olarak gelişme gösterebilmektedirler. Günümüzde eğitimin kalitesi, öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlikleriyle ilişkilendirilmekte; öğretmenlerin yeterliklerin ne kadarına sahip olduğu ve ne düzeyde öğrencilere aktarabildikleri üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin Woolfolk öğretmenlerde olması

gereken nitelikleri bilgili olmak, açık ve net olmak, coşkulu olmak biçiminde tanımlamakta; Arends ise bilgi temelli, repertuarı geniş, problem çözme kabiliyeti olan ve yaşam boyu öğrenen öğretmenlerin nitelikli öğretmenler oldukları tanımını yapmaktadır (Pehlivan, 2008: 20-21).

Bireylerin muhtemel durumlar karşısında başa çıkabilmeleri için ihtiyaç duyacakları eylemleri ne düzeyde iyi yapabileceklerine yönelik yargılar olarak tanımlanan yeterlik kavramı, ilk olarak Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı ile ortaya çıkmıştır (Bıkmaz, 2004).

Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi ve bir işi yapabilecek yetenekte olma (TDK, 2024) olarak ifade edilen yeterlik kavramı, aynı zamanda mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları (MEB, 2017d: 4) ifade etmektedir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001: 783) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yeterlik inancını *“bir öğretmenin, zor veya motivasyonsuz öğrenciler arasında bile, öğrenci katılımı ve öğreniminde arzu edilen sonuçları elde etme konusundaki yeteneklerine ilişkin yargısı”* şeklinde tanımlamışlardır.

Hacıoğlu ve Alkan (1997: 27) yaptıkları çalışmada öğretmen yeterliklerini, meslek adamının o işi yapabilme kabiliyeti ve o işle ilintili olan bilgileri uygulayabilme gücü olarak tanımlamışlardır.

Aktağ ve Walter (2005: 127) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin bireysel kapasitelerine inanmaları ile öğrenci başarısında görülen olumlu yöndeki gelişimi öğretmen yeterliği olarak tanımlanmışlardır.

Yeterlik kavramı, ‘Pedagojik bilginin teorik ve pratik yönüne ilişkin altyapısı ile alana ilişkin bilgi ve beceriye sahip olma’ biçiminde tanımlanabilir.

Eğitim olgusu öğrenci, öğretmen ve program olmak üzere 3 temel öğeden oluşmaktadır. Bu 3 temel öğenin uyumu, eğitimdeki niteliği ve verimliliği artırmaktadır (Kazu ve Çam, 2018: 861). Öğrenci, öğretmen ve program öğeleri içerisindeki öğretmen ögesi, diğerlerine nazaran daha önemlidir. Öğretim sürecinde öğretmen yeterliği, öğrencinin motivasyonunun etkilediği gibi öğretmenin performansını da etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmen yeterlikleri, eğitim alanında merkezi bir rol oynamaktadır (Arlita vd., 2020; Rohman, 2020; Suwandi vd., 2020. Akt. Hilmiatussadiah vd., 2024: 151).

Öğretmenlerin sahip olması gereken bu nitelikler mesleki bilgi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisidir. Ülkemizde öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi MEB bünyesindedir ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenlik bir ihtisas yani uzmanlık mesleği olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2017d: 5). Uzmanlık gerektiren bir meslek, belirli bir sorumluluğu ve niteliği beraberinde getirmektedir.

2.3.1. Öğretmen Yeterlikleri

Eğitim sisteminin başarısını, eğitimin başrolü olan öğretmenlerden bağımsız olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu nedenle “Öğretmen Yeterlikleri” alt başlığında öğretmenlerin eğitim sistemi içerisindeki yeterliklerinin neler olduğu ve bu konudaki eğitim politikaları incelenmiştir.

Ülkemizde 2005 yılında dek öğretmenler için geliştirilen ve uygulanan politikaların geneli, öğretmen atamaları ve özlük hakları ile ilgili çalışmalardır. Bununla birlikte öğretmen yeterliklerinin temelini oluşturan faktörler eğitim sosyolojisi, psikolojisi ve felsefesi olduğu için öğretmenlerin mesleki ve alan bilgileri sürekli olarak yenilenmelidir (Yılmaz, 2018: 378). Bilgiyi öğrenciye olduğu gibi aktaran değil; bilgiyi çözümseyen, geliştiren, araştırıp sorgulayan nitelikteki öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Öğretmen yetiştirme sürecinin MEB'den Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'na geçmesiyle birlikte, “Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları” çerçevesinde belirli güncellemeler yapılmıştır. 2006 yılında öğretmenlik lisans programlarında alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri programa belirli oranlarda entegre edilmiştir. Zamanla eğitimde gerçekleşen değişiklikler ve Bologna süreci ile birlikte öğretmen yetiştirme konusunda da güncellemeler gerçekleştirilmiştir. Nitekim öğretmenliğe ilişkin lisans programlarında ve anabilim dallarında değişiklikler yapılmıştır (YÖK, ? : 9; Karataş, 2020: 42). Öğretmenlik mesleğine hazırlanan aday öğretmenler için uygulanan değişiklikler ve güncellemeler, öğretmen yeterliklerinin temelini oluşturmaktadır. Nitekim değişen ve gelişen her program, öğretmenlerin de değişip gelişmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda Dünya Bankası ve YÖK arasında 1998-1999 yıllarında yapılan iş birliği neticesinde öğretmen yeterlikleri “konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler, öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma, tamamlayıcı mesleki yeterlikler” olarak belirlenmiştir. 2004 yılında Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında farklı ülkelerin öğretmen yeterlikleri incelenerek 4 ana yeterlik alanından oluşan öğretmen yeterlikleri; “Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci,

öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve toplum ilişkileri” olmak üzere 6 ana yeterlik alanı şeklinde revize edilmiştir. 2004 yılından itibaren eğitimde gerçekleşen değişimler ve öğretmenler için ayrı olarak özel alan yeterliği belirlemenin daha karmaşık olmasından dolayı alan eğitimi bilgisi ve alan eğitimi yeterlik alanlarına eklenmiştir. Böylece öğretmen yeterlikleri “mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler” yeterlikleri olmak üzere 3 alandan oluşmaktadır (MEB, 2017d: 6-8).

1- Mesleki Bilgi: Mesleki bilgi yeterlik alanında yer alan üç alt yeterlik alanı alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisini içermektedir. *Alan bilgisi*, öğretmenlerin ileri derecede kuramsal bilgiye sahip olması gerektiği ve araştırmacı, sorgulayıcı düşünce yapısını benimselerini içeren alt yeterlik alanıdır. *Alan eğitimi bilgisi*, öğretmenlerin öğretim programını ve öğelerini bilmeleri, ilgili programın diğer programlarla karşılaştırmasını yapabilmelerini ve farklı stratejiler geliştirmelerini içeren göstergelerini tanımlamaktadır. *Mevzuat bilgisi* ise, öğretmenlik mesleğine ilişkin ödev, hak ve sorumlulukları bilmeyi ve bunu yaşam biçimine dönüştürmeyi hedef alan alt yeterlik alanıdır (MEB, 2017d).

2- Mesleki Beceri: Bu yeterlik alanının eğitim ve öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme olmak üzere üç alt yeterlik alanı mevcuttur. *Eğitim ve öğretimi planlama*, çevresel faktörleri göz önünde bulundurarak öğretim programına ilişkin ders planı hazırlama ve bu süreci etkili bir biçimde yürütmeyi açıklamaktadır. *Öğrenme ortamları oluşturma* alt yeterlik alanı, öğretmenlerin kazanımlara yönelik uygun materyalleri kullanmayı, öğrencilere yönelik etkili öğrenme durumları oluşturmayı hedefleyen alandır. *Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme* alt yeterlik alanı, öğrencilerin aktif katılımı destekleme, dersleri günlük hayatla bağdaştırma, zamanı etkili kullanma ve sınıf yönetimi bilgisinin etkili kullanılması hedeflerini içermektedir. *Ölçme ve değerlendirme* alt yeterlik alanı ise öğretmenlerin uygun ölçme araçları geliştirmeleri ve sadece sonuç değil aynı zamanda süreç odaklı yöntemleri kullanmaları gerekliliğini vurgulayan alt yeterlik alanıdır (MEB, 2017d).

3- Tutum ve Değerler: Tutum ve değerler başlıklı yeterlik alanının milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim olmak üzere dört temel alt yeterlik alanı bulunmaktadır. İlk *milli, manevi ve evrensel değerler* olan bu alt yeterlik alanı, öğrencilerin haklarını bilmeleri ve milli, manevi değerleri benimseyerek bu değerleri korumaları için öğretmenlerde olması gereken alt yeterlik alanıdır. *Öğrenciye yaklaşım* alt yeterlik alanı, öğretmenin öğrenciyi geleceği için cesaretlendirmesi ve

desteklemesi maddelerini içermektedir. *İletişim ve iş birliği* alt yeterlik alanı, iletişim tekniklerini bilen, empatiyi esas alan, okul içerisinde ve ailelerle iş birliği içinde çalışan öğretmenler olmayı hedefleyen alt yeterlik alanıdır. *Kişisel ve mesleki gelişim* alt yeterlik alanı ise öğretmenlerin meslekleriyle ilgili öz değerlendirme yapmalarını, mesleki ve kişisel alanlarda kendilerini geliştirmeyi temel amaç edinmelerini içeren alt yeterlik alanıdır (MEB, 2017d).

2.4. Hizmet İçi Eğitim İle İlgili Araştırmalar

T. Bliss ve L. Bilss (2003) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik mesleki gelişim düzeylerini ve okul çevrelerindeki mesleki gelişim etkinliklerine yönelik algılarını ölçmeyi amaçlamışlardır. 135 sınıf öğretmenin katıldığı çalışmada, öğretmenlerin %68'i okulların mesleki gelişimi desteklediğini ve bu konuyla ilgili programları uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin %75'i ise mesleki gelişim faaliyetlerini, günlük hayatın bir parçası olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %60'ı mesleki gelişim faaliyetlerin sınıftaki eğitim teknolojisi uygulamalarında önemli katkılar sağladığını ifade ederken, %70'i ise eğitim teknolojisi konusunu içeren mesleki gelişim faaliyetlerine beş saatten daha az zaman ayırdığı bulgularına ulaşmıştır.

Taymaz (1978), yaptığı çalışmada, bireylerin hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilerin tümünü okulda kazanamayacakları ve yaşanan gelişmelerin eğitim sistemindeki gelişmelerden daha hızlı ilerlediğini öne sürerek öğretmenlerin sürekli bir biçimde hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Taymaz, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine dair ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için öğretmenlik görevinin gerektirdiği nitelikler ile bireylerin niteliklerinin arasındaki farkın bulunması gerektiğini ve bu farkın bulunmasında test uygulama, grup toplantıları, görüşme, anket ve gözlem tekniklerinden yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitimle gerçekleştirilen hizmet içi eğitim deneyimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. 21 sınıf öğretmenin katılım sağladığı araştırmada, görüşme formu ile öğretmenlerden veri toplanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimde motivasyonlarını etkileyen faktörler arasında materyal çeşitliliği ve etkileşimli sınıf ortamı olduğuna ulaşılmıştır. Uzaktan hizmet içi eğitimin güçlü yönlerine ilişkin bulgularda zaman ve mekan sınırlılığı olmadığı için katılımcıya esneklik sağlaması, sunum stratejisi kullanıldığı için eğitim esnasında farklı görsellerin yer alması ve senkron derslerin etkileşim olanağı

sunması özellikleri yer alırken; uzaktan hizmet içi eğitimin sınırlılıklarında ise teknik sorunlar ve etkileşimsizlikten kaynaklanan dönüt yetersizliği bulguları yer almaktadır.

Karaevli ve Levent (2022) yaptıkları çalışmada, Covid-19 salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitimlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimleri üzerindeki etkilerini öğretmen görüşlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Farklı branşlardan 46 öğretmenin katıldığı bu çalışmada, beş açık uçlu soru veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre “profesyonel gelişime katkı”, “zaman”, “nitelik”, “motivasyon”, “karşılaştırma”, “problemler” ve “öneriler” olmak üzere yedi ana tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre şekillenen bu yedi ana tema, öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu, teknik nedenlerden dolayı ortaya çıkan sorunlara rağmen zaman ve mekandan tasarruf sağladıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Boy Ergül (2020) yazdığı doktora tezinde, K12 öğretmenlerinin teknolojiye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik tercihlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 1094 öğretmene uygulanan anket sonucunda araştırmacı, 20 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, teknolojiye ilişkin bilgilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimi kullandıklarını ve bu alanda daha fazla eğitim içeriğine erişmek istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya göre, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için üniversiteler ve MEB işbirliği ile öğretmenlere uygulamalı ve çevrimiçi, online eğitimler verilmesi öne sürülmüştür.

Tekin (2020) yaptığı çalışmasında, uzaktan eğitimle gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu farklı branşlardan 27 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre “uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitimlere yönelik duygu ve düşünceleri”, “uzaktan eğitimin eğitsel etkililiği”, “avantaj ve dezavantajları”, “öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde tercih ettiği yöntem” ve “eğitimlerin geliştirilmesi” olmak üzere beş ana tema ortaya çıkmıştır. Öğretmenler uzaktan eğitimle gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlere yönelik bireysel, esnek ve ekonomik olması sebebiyle olumlu görüşlere sahip olduklarını; iletişim eksikliği, soru soramamak ve eğitimlerin kalıcı olmaması sebebiyle olumsuz görüşe sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Teknoloji kullanımı öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ölçülmesinde başat faktörlerden biri haline gelmiştir. Günümüzde teknoloji okur-yazarı olmayan öğretmenlerin

yetersiz olduğuna yönelik yaygın bir kabul söz konusudur. MEB'in öğretmen istihdamında aranan temel nitelikler arasında teknoloji okur-yazarlığını eklediği ve bunu temel ölçütler içinde belirlediği görülmektedir (Öztürk, 2014 :225). Bu bağlamda Covid-19 bulaş sürecine bağlı yaşanan sosyolojik ve teknolojik dönüşümlerle birlikte öğretmenler açısından teknoloji okur-yazarlığı her geçen gün daha da önemli bir hale gelmektedir.

2.5. ÖBA İle İlgili Araştırmalar

Akdağ (2023) yaptığı çalışmada, öğretmen ve yöneticilerin ÖBA'ya ait görüşlerini incelemeyi amaçlamış ve betimsel analiz yöntemini kullanarak 44 katılımcı ile veri toplamıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcılar ÖBA içerisindeki eğitimlerin konularını güncel ve yeterli buldukları, eğitim içeriklerinin yeterli ve geliştirilmesi gerektiği, eğitimcilerin yeterli ve geliştirilmesi gerektiği, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun platform içerisindeki eğitimlerin mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağladıkları, ÖBA eğitimlerinde karşılaşılan sorunlardan en çok dikkat çeken sorunun içerik yoğunluğu olduğu görüşlerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Dilekçi (2023) yaptığı çalışmada, ÖBA platformunu tanıtmak ve platform içerisinde yer alan eğitimlerin içeriklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. 3 sorudan oluşan görüşme formu kullanılarak katılımcıların “tasarım ve işlevsellik”, “eğitimlerin niteliği”, “öğretmenlerin talep ettiği eğitimler”, “eğitimlerin sayısal verileri” ve “eğitim içerikleri” ne ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri neticesinde öğretmenlerin platforma yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu, kullanımının işlevsel olduğu fakat sınırlı eğitim çeşidinin olduğu ve eğitimcilerin anlatım biçiminin tek düze olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Parlak, Sakarya ve Durukan Tok (2023) yaptıkları çalışmada, açık uçlu sorulardan yararlanarak yönetici ve öğretmenlerin ÖBA hakkındaki görüşlerini almayı amaçlamışlardır. 285 katılımcının dahil olduğu bu çalışmada açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan oluşan formlar veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların çoğunun ÖBA platformundan alınan eğitimlerin verimli, mesleki gelişime olumlu katkı sağlayan, güncel ve motive edici olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğunun ÖBA platformunda karşılaşılan sorunlar arasında etkileşimsizlik, eğitimlerin zorunlu olması, sınırlı zaman, yöntem ve teknik yetersizliği olduğunu ifade etmişlerdir.

S. Okçu, G. Karakoç, N. Okçu ve G. Karakoç (2023) yaptıkları çalışmada, ÖBA'yı tanıtmayı ve platformun içerisindeki eğitimlerin sınıf öğretmenlerine yönelik olanlarının

içeriklerinin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. 15 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleşen bu çalışmada 3 sorunun yer aldığı görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenleri ÖBA'yı faydalı ve kullanışlı bulmuşlardır fakat eğitim içeriklerinin geliştirilmesi, çeşitlendirilmesi, etkinlik temeline dayanan uygulamalı eğitimler olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

2.6. Öğretmen Yeterlikleri İle İlgili Araştırmalar

Tileği (2014) yaptığı yüksek lisans tezinde, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin meslektaşlarının yeterliklerine ilişkin algı düzeylerini araştırmıştır. 597 öğretmenin katılım sağladığı bu çalışmada tarama modelindedir. Araştırmacı tarafından 15 maddelik bir anket oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre altı yeterlik alanının değerlendirildiği ölçekte “Program ve İçerik Bilgisi” yeterlik alanı, öğretmenlerin alt düzeyde yanıtlar verdiği yeterlik alanı olmuştur. Cinsiyet, görev yapılan okul ve kıdem değişkenlerinin ise bu araştırmada etkili değişkenler olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ağırman (2016) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin liderlik ve yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak Gibson ve Dembo'nun 1984 yılında geliştirdikleri Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması kullanılmış olup; 312 sınıf öğretmeni çalışmaya katılım sağlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin yeterlikleri orta düzeyde; liderlikleri ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yeterliklerine yönelik görüşleri ise cinsiyet, kıdem, yaş ve görev yaptıkları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Karaca (2004), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerini araştırmak amacıyla yaptığı çalışmasında, Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği (ÖDYAÖ) geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu ölçekte 75 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. 1190 sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenliklerinde eğitim gören son sınıf öğrencileri ile çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerini yeterli düzeyde kazanmadıklarına ulaşılmıştır.

Tuğluk ve Kürtmen (2018) yaptıkları çalışmada, TEDP kapsamında yenilenen öğretmen yeterliklerini incelemişlerdir. Çalışma kapsamında 2006 ve 2017 seneleri arasındaki öğretmen yeterlikleri doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre 2006 yılında belirlenen öğretmen yeterlikleri 6 ana başlık altında toplanmış

ve 39 alt yeterlik alanı belirlenmiştir. 2017 yılında bu ana yeterliklerde değışiklikler yapılmış ve yeni yeterlik alanları mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç farklı başlık altında toplanmış ve 11 alt yeterlik alanı belirlenmiştir. Araştırmacılar öğretmenlere yönelik planlanan hizmet içi eğitimlerin, öğretmen yeterlikleri üzerinde etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.



3. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

ÖBA platformunu değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi ve sınıf öğretmenlerin bu konu hakkındaki değerlendirmeleri ile yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır.

İki aşamada gerçekleştirilen bu çalışmanın ilk aşaması olan ölçek geliştirmede; ölçülecek yapının belirlenmesi, madde havuzunun oluşturulması, ölçüm şekline yönelik formatın belirlenmesi, madde havuzuna yönelik uzman görüşlerinin alınması, deneme ölçme aracının hazırlanması, pilot örneklem grubuna yönelik olarak maddelerin ve ölçeğin son halini alması aşamalarından (Totan, 2016/2022: 73-110) yararlanılmıştır.

İkinci aşamada ise “Öğretmen Bilişim Ağı Değerlendirme Ölçeği” ile “Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği” örneklem grubuna uygulanmıştır. Elde edilen verilere ilişkin bağımsız örneklem için t testi, bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi, basit doğrusal korelasyon ve çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Aydın ili sınırlarındaki resmi ilkokullarda görev yapan 2242 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren üzerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 757 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi, evrendeki birimlerin sadece bir tabakaya yönelik olacağı ve evren birimlerinin açıkta kalmayacağı örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2019: 89). Bu öğretmenlerin 440'ı araştırmanın birinci kısmı olan ölçek geliştirme aşamasına dahil olmuş; 317'si ise araştırmanın ikinci kısmı olan ölçeği uygulama ve ikinci ölçekle arasındaki ilişkiyi inceleme aşamasına dahil olmuştur. Çalışmaya dahil olan öğretmenlere yüz yüze ve elektronik ortamda ulaşılmıştır. Elektronik ortamda ulaşılan katılımcı sayısı 14 iken, yüz yüze

ulaşılan katılımcı sayısı 743'tür. Araştırmanın ilk aşamasına dahil olan katılımcıların demografik özellikleri yüzde ve frekans olarak Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1 Birinci Örneklem Grubunda Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		Frekans (f)	Oran (%)
İlçeler	Bozdoğan	16	3.6
	Buharkent	9	2.0
	Çine	21	4.8
	Didim	29	6.6
	Efeler	113	25.7
	Germencik	23	5.3
	İncirlioia	28	6.3
	Karacasu	6	1.4
	Karpuzlu	6	1.4
	Koçarlı	13	3.0
	Köşk	16	3.6
	Kuşadası	29	6.6
	Kuyucak	13	3.0
	Nazilli	47	10.7
	Söke	55	12.6
	Sultanhisar	11	2.5
	Yenipazar	5	1.1
Cinsiyet	Kadın	286	65.0
	Erkek	154	35.0
Kıdem	1-5 Yıl	8	1.8
	6-10 Yıl	30	6.8
	11-15 Yıl	55	12.5
	16-20 Yıl	100	22.7
	21 Yıl ve Üzeri	247	56.1
Eğitim Durumu	Ön Lisans	35	8.0
	Lisans	368	83.6
	Yüksek Lisans	36	8.1
	Doktora	1	0.2
Toplam		440	%100

Ölçeğin geliştirilme sürecindeki çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu olan %25.7'sini (N:113) Efeler ilçesinde yer alan öğretmenler oluştururken; tüm ilçelerden alınan verilere göre öğretmenlerin %65'i (N=286) kadın, %35'i (N=154) ise erkektir.

Kıdem bağımsız değişkeni incelendiğinde; çalışma grubunun %1,8'ini oluşturan 8 öğretmenin 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %6,8'ini oluşturan 30 öğretmenin 6-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %12,5'ini oluşturan 55 öğretmenin 11-15 yıl arası kıdeme sahip olduğu,

%22.7'sini oluşturan 100 öğretmenin 16-20 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %56.1'ini oluşturan 247 öğretmenin ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Eğitim durumu bağımsız değişkeni incelendiğinde; çalışma grubunun %8'ini oluşturan 35 öğretmenin ön lisans mezunu, %83.6'sını oluşturan 368 öğretmenin lisans mezunu, %8.1'ini oluşturan 36 öğretmenin yüksek lisans mezunu, %0.2'sini oluşturan 1 sınıf öğretmenin doktora mezunu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci kısmında, geliştirilen ölçeği uygulama ve “Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği” ile arasındaki ilişkiyi inceleme aşamasına dahil olan katılımcıların demografik özellikleri yüzde ve frekans olarak Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 İkinci Örneklem Grubunda Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler		Frekans (f)	Oran (%)
İlçeler	Efeler	173	54.6
	İncirliova	39	12.3
	Söke	42	13.2
	Köşk	15	4.7
	Germencik	23	7.3
	Kuşadası	25	7.9
Cinsiyet	Kadın	219	69.1
	Erkek	98	30.9
Kıdem	1-5 Yıl	4	1.3
	6-10 Yıl	21	6.6
	11-15 Yıl	24	7.6
	16-20 Yıl	79	24.9
	21 Yıl ve Üzeri	189	59.6
Eğitim Durumu	Ön Lisans	20	6.3
	Lisans	269	84.9
	Yüksek Lisans	28	8.8
	Doktora	0	0
Toplam		317	%100

Ölçeğin ikinci bölümünde yer alan çalışma grubu incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu olan %54.6'sını (N=173) Efeler ilçesinde yer alan öğretmenler oluştururken; verilere göre öğretmenlerin %69.1'i (N=219) kadın, %30.9'u (N=98) ise erkektir.

Kıdem bağımsız değişkeni incelendiğinde; çalışma grubunun %1.3'ünü oluşturan 4 öğretmenin 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %6.6'sını oluşturan 21 öğretmenin 6-10 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %7.6'sını oluşturan 24 öğretmenin 11-15 yıl arası kıdeme sahip

olduğu, %24.9'sini oluşturan 79 öğretmenin 16-20 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %59.6'sını oluşturan 189 öğretmenin ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Eğitim durumu bağımsız değişkeni incelendiğinde; çalışma grubunun %6.3'ünü oluşturan 20 öğretmenin ön lisans mezunu, %84.9'unu oluşturan 269 öğretmenin lisans mezunu, %8.8'ini oluşturan 28 öğretmenin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bölümünde eğitim durumu, doktora mezunu olan hiçbir öğretmen bulunmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ÖBA hakkındaki değerlendirmelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Bilişim Ağı Platformunu Değerlendirme Ölçeği” ve çalışmanın ikinci aşaması için ise Acar (2014)'ın Türkçeye uyarladığı “Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Bunların yanında araştırmaya dahil olan katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla 3 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, katılımcıların cinsiyet (kadın, erkek), kıdem (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri) ve eğitim düzeyi (ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora) bilgilerini içeren ve katılımcılar hakkında demografik bilgilere erişmeyi sağlayan değişkenleri içermektedir. Bu form araştırmanın birinci ve ikinci kısmında olmak üzere her iki aşamada da kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, EK 1'de yer almaktadır.

3.3.2. Öğretmen Bilişim Ağı Platformunu Değerlendirme Ölçeği

Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından hazırlanan Öğretmen Bilişim Ağı Platformunu Değerlendirme Ölçeği (ÖBAPDÖ) kullanılmıştır. Ölçek geliştirilirken ulusal ve uluslararası literatürden yararlanılarak 44 maddeden oluşan ölçek madde havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan madde havuzu yazım ve noktalama kuralları, dil, anlam ve alan açısından uzman görüşüne (5 uzman) sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda düzeltilen ve çıkarılan maddeler ile ölçeğin yeni hali elde edilmiştir. ÖBAPDÖ'nün taslak hali, farklı demografik özelliklere sahip 13 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin taslak halinin uygulandığı 13 kişilik çalışma grubunun 8'i kadın; 5'i erkektir. Cinsiyeti kadın olan katılımcılardan 2'si 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ve ön lisans mezunu; 4'ü 16-20 yıl arası

kıdeme sahip ve lisans mezunu; 1'i 1-5 yıl arası kıdeme sahip lisans mezunu; 1'i 11-15 yıl kıdeme sahip yüksek lisans mezunudur. Erkek katılımcıların ise 3'ü 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ve ön lisans mezunu; 2'si 16-20 yıl arası kıdeme sahip ve lisans mezunudur. Ölçeğin uygulandığı öğretmenlerin görüşleri sonucunda ölçekte araştırmanın amacına ters düşen ve anlaşılamayan maddeler olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda 23 maddeden oluşan ölçek formu geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılabilmesi için uygulamaya hazır hale gelmiştir.

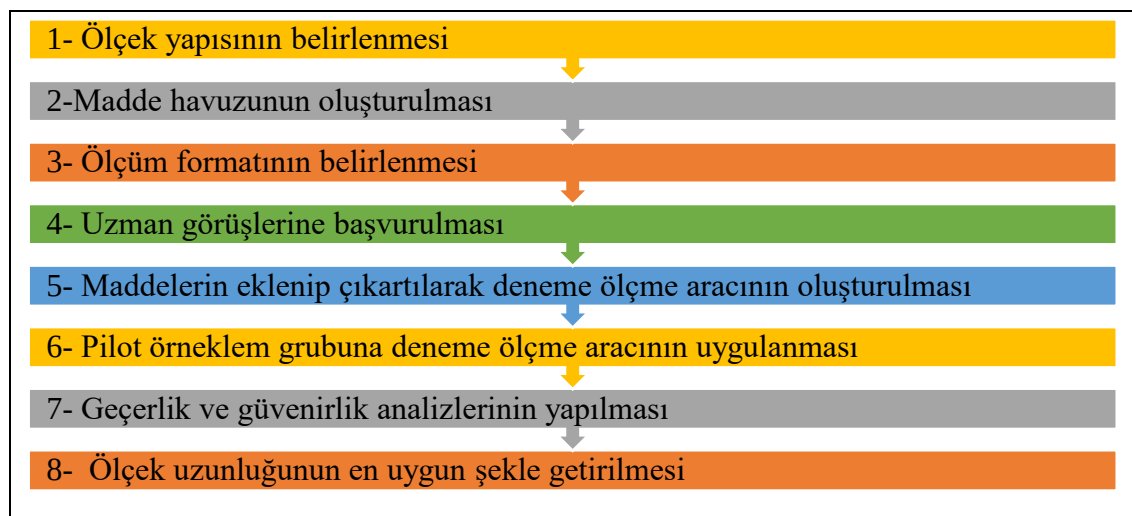
Ölçeğin cevaplama seçenekleri Likert tipinde tasarlanmıştır. Eşit aralıklı ölçekten oluşan cevaplar, 1 ile 5 arasında değer almaktadır. Bu seçenekler şu şekildedir: “1=Kesinlikle Katılmıyorum”, “2=Katılmıyorum”, “3=Kararsızım”, “4=Katılıyorum”, “5=Kesinlikle Katılıyorum”. Araştırmaya katılan öğretmenlerden, ölçeğin maddelerini bu seçeneklerden birisi ile işaretlemeleri istenmiştir.

ÖBAPDÖ'nün ilk çalışma grubu ile yapılan uygulama sonucunda elde edilen verilere göre Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=0.919$ olarak elde edilmiştir ve bu değer, yüksek derecede güvenilirliği temsil etmektedir.

3.3.2.1. ÖBAPDÖ geliştirme aşamaları

Ölçek geliştirme süreci ile ilgili olarak ilgili literatür incelenmiş ve DeVellis'in sekiz aşamadan oluşan ölçek geliştirme aşamaları esas alınmıştır (Totan, 2016/2022: 73-110). ÖBAPDÖ'nün geliştirilme aşamaları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3 ÖBAPDÖ'nün Geliştirilme Aşamaları



Ölçeğin geliştirilme aşamalarının ayrıntıları şu şekildedir:

1. Ölçek yapısının belirlenme aşaması: Araştırma kapsamında konuyla ilgili bir ölçek geliştirmek amacıyla öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin içerikleri, bu eğitimlerde hangi yöntem ve teknikler kullanıldığı, ÖBA'nın içeriğinde yer alan eğitimler ve işlevselliği ile ilgili literatür taranmış; konu ile ilgili bir ölçme aracının var olup olmadığı incelenmiştir. Konu ile ilgili ölçme aracının var olmadığı sonucuna varılmıştır.
2. Madde havuzunun oluşturulması: Madde havuzu oluşturabilmek için öncelikle gerekli literatür taraması yapılmış, ne tür maddelerin ölçeğe eklenebilir olduğu incelenmiştir. Araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri, bu faaliyetlere ilişkin geliştirilen ölçekler ve literatür incelenmiştir. Madde havuzunda yazılacak maddelerin açıklık, netlik ve çalışma grubu için anlaşılır olmasına dikkat edilmiş, 44 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır.
3. Ölçüm formatının belirlenmesi: Katılımcıların maddelere verecekleri cevapların kendi görüşlerine göre, uygun olanı seçmeleri için kullanılan Likert tipi derecelendirme ölçekleri; tutum, davranış sıklıkları ve bir konu hakkındaki görüşlerin ortaya çıkarılması için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2019: 134). Bu amaçla ölçek oluşturulurken (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum) 5'li Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.
4. Uzman görüşlerine başvurulması: 44 maddeden oluşan madde havuzunun kapsam geçerliği, uygulanabilirliği, dil bilgisi kurallarına uyumu, özgünlüğü ve konu ile ilgili alana uygunluğunun değerlendirilmesi için Sınıf Eğitimi alanında 2 uzman, Ölçme ve Değerlendirme alanında 1 uzman, Türkçe alanında 1 uzman ve bilgisayar eğitimi alanında 1 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Yüz yüze ve e-posta yoluyla elde edilen uzman görüşleri, “uygun” ve “uygun değil” seçenekleri ile değerlendirilmiştir. Düzeltmesi gereken maddeler için ise uzmanlardan açıklama yapmaları istenmiştir. Alınan bu görüşler neticesinde 21 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin ön uygulama aşaması için son hali 23 madde olarak belirlenmiştir.
5. Maddelerin eklenip çıkarılarak deneme ölçme aracının oluşturulması: Uzman görüşlerinden elde edilen değerlendirmeler sonucunda madde havuzundan 21 madde çıkarılmıştır. Düzeltmesi gereken maddeler düzeltilerek deneme ölçme aracı olarak 23 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Çıkarılan ve düzenlenen maddelere ilişkin madde havuzu EK 2'de verilmiştir.

6. Pilot örneklem grubuna deneme ölçme aracının uygulanması: 23 maddeden oluşan ölçeğin anlaşılabilirliğini sınamak amacı ile Aydın ilindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 13 sınıf öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğretmenlerin 8'i kadın; 5'i erkektir. Cinsiyeti kadın olan katılımcılardan 2'si 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ve ön lisans mezunu; 4'ü 16-20 yıl arası kıdeme sahip ve lisans mezunu; 1'i 1-5 yıl arası kıdeme sahip lisans mezunu; 1'i 11-15 yıl kıdeme sahip yüksek lisans mezunudur. Erkek katılımcıların ise 3'ü 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ve ön lisans mezunu; 2'si 16-20 yıl arası kıdeme sahip ve lisans mezunudur. Bu uygulama sonucunda, ölçekte anlaşılmayan ve uygunsuz maddenin olmadığı ortaya çıkmıştır.

7. Geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması: Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılabilmesi için Aydın iline bağlı 17 ilçede ve devlet okullarında görev yapmakta olan 458 sınıf öğretmeni çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil olan 458 katılımcıdan 18'i araştırmaya katılmaktan vazgeçtiklerini belirttikleri için 440 öğretmenin verileri baz alınarak ilgili analizler yapılmıştır. Bu analizlerde değişkenler arasındaki ilişkiyi sorgulayarak yeni bir yapıyı ortaya koymak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmış, bu yapının değişken ilişkilerine yönelik belirlenen uygunluğunu test etmek için ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. AFA sonucunda geliştirilen ölçeğin, 2 faktörlü ve 19 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu faktörler "İçerik" ve "İşlevsellik" kavramları ile adlandırılmıştır. AFA sonrası oluşan yeni ölçek, EK 3'te verilmiştir.

8. Ölçek uzunluğunun en uygun şekle getirilmesi: Öğretmenlerden alınan veriler ile yapılan AFA analizi neticesinde Madde 7, Madde 13, Madde 15 ve Madde 23 binişik maddeleri oluşturmaktadır bu nedenle binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. 19 madde ve 2 boyuttan oluşan ölçek, en uygun kullanım şekline getirilmiştir.

3.3.3. Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy tarafından (2001) geliştirilen ve Acar (2014) tarafından Türkçe diline çevrilen 16 maddenin yer aldığı bu ölçek, öğretmenlerin yeterlik algılarının ölçüldüğü bir ölçektir.

Acar'ın çalışmasında dil geçerliliği hesaplanırken, ölçeğin "tamamı İngilizce, tamamı Türkçe, olmak üzere iki ayrı form haline getirilmiştir. Test-tekrar-test yöntemi ile İngilizce öğretmenliği bölümü 3 ve 4. sınıf öğrencilere birer hafta arayla çapraz olarak verilip (İngilizceyi alanlara Türkçe, Türkçe alanlara İngilizce) sonuçların korelasyonuna bakılmıştır

(Acar, 2014: 325). Güvenirlik analizleri için 91 öğretmen çalışmaya dahil olmuş ve güvenirlik hesaplamalarına göre Cronbach Alpha katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır (Acar, 2014: 327). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü bir yapıya sahip olan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi için 261 kişilik çalışma grubuna uygulama yapılmıştır. DFA sonucunda ise üç faktörün açıkladığı varyansın %55.27 olduğu belirlenmiştir.

Ölçek, “Sınıf Yönetimi Alanında Yeterlilik”, “Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlilik” ve “Sınıfta Öğrenme Ortamının Oluşturulmasındaki Yeterlilik” olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği EK 6’da yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amaçlarından biri sınıf öğretmenlerinin ÖBA hakkındaki düşüncelerine yönelik olarak bir ölçme aracı geliştirmektir. Türkiye’de öğretmenlerin bu platformu değerlendirebileceği bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yine bu platform hakkındaki düşüncelerini, değerlendirmelerini inceleyen kapsamlı bir çalışma da bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin ÖBA’yı değerlendirebilecekleri bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcılardan yüz yüze ve elektronik ortamda elde edilen verilerin analiz edilebilmesi amacıyla AFA, SPSS 26.0 paket programı aracılığıyla uygulanmış; DFA ise AMOS 24 programı amacıyla uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısının belirlenmesi için Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır.

440 sınıf öğretmeninden elde edilen verilerle hesaplanan AFA’da Temel Bileşenler Analizi tekniği kullanılmıştır. Faktörler birbirleri ile bağımlılığının olmadığını durumlarda kullanılan dik döndürme seçeneği (Çolakoğlu ve Büyükekşi, 2014: 62) baz alınarak, Varimax Döndürme tekniği ile ölçeğin iki faktörlü ve 19 maddeden oluşan bir yapıda olduğu anlaşılmıştır.

317 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleşen asıl uygulamada ise DFA uygulanmıştır. DFA sonucuna göre bir madde (Madde 18) ölçekten çıkarılmış, iki adet kovaryans oluşturulmuştur. ÖBAPDÖ ile “Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği” arasındaki ilişkinin incelenmesi için basit doğrusal korelasyon analizi uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi için SPSS 26.0 ve AMOS 24.0 paket programları kullanılmıştır. Taslak ölçeğe ait veriler bilgisayar ortamına aktarılarak normallik analizleri, KMO ve Bartlett Tetsi ve AFA uygulanmıştır. Böylece ölçeğe ilişkin gizil değişkenler belirlenmiştir. AFA hesaplamaları yapılırken Temel Bileşenler Analizi tekniği ve Rotasyonlu Döndürme Matrisi için Varimaks tekniği kullanılmıştır.

AFA sonucunda elde edilen faktörlerin ve maddelerin bu faktörlere dağılım geçerliliğinin test edilmesi amacıyla 317 sınıf öğretmeninden toplanan verilerle DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda ölçekten bir madde çıkarılmıştır. Böylece ÖBAPDÖ'nün iki faktörlü 18 maddeden oluşan, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu durumda ÖBAPDÖ'den alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 18'dir. "Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği"nden alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır.

Araştırmanın ikinci kısmında ÖBAPDÖ ile öğretmen yeterlik algısı ölçeğinin değişkenlere göre analizleri ve iki ölçeğin arasındaki korelasyon değeri hesaplanmıştır. Bu aşamada ÖBAPDÖ ve "Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği" nin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek bağımsız örneklemeler için t testinden yararlanılmıştır. Puanların kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analiz, eğitim düzeyine ilişkin anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için yine bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizi testi kullanılmıştır.

4. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak, ilk kısımda ölçek geliştirme ve uygulama aşamalarına ait geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. İkinci kısımda ise “Öğretmen Bilişim Ağı Platformunu Değerlendirme Ölçeği” ile “Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği” ne ilişkin uygulama sonuçları yer almaktadır.

4.1. “Araştırmacı Tarafından Geliştirilen Öğretmen Bilişim Ağı Platformunu Değerlendirme Ölçeği Geçerli ve Güvenilir Bir Ölçek Midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar geçerlik ve güvenirlik analizine ilişkin bulgular, açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular, KMO ve Bartlett testine ilişkin bulgular, faktör sayısını belirleme, rotasyonlu faktör matrisine ilişkin bulgular, doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular, güvenirlik bulguları ve ölçeğe ilişkin normallik testleri başlıkları altında incelenmiştir.

4.1.1. Geçerlik ve Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

Ölçekte yer alan maddelerin, ölçülmek istenen yapıyı ölçmek için yeterli olması durumuna geçerlik denir (Büyüköztürk, 2019:121). Belirli bir özelliği ölçen ölçmelerin benzer durumlarda tekrar yapılabilmesine ise güvenirlik denir (Crocker ve Algina, 1986: 12).

Bir ölçme aracının tasarlanmasında ihtiyaç duyulan geçerlik ve güvenirliğe ilişkin bilgilere faktör analizi ile uygulanarak ulaşılır. Faktör analizi, maddelerin yapıyı ölçüp ölçmediğini sınar (Büyüköztürk, 2002: 478). ÖBAPDÖ'nin yapı geçerliliğini sınamak için SPSS programı aracılığıyla, varimax döndürme metodu ile temel bileşenler analizi kullanılarak AFA yapılmıştır. Yapılan ölçümlerde faktör yükü en düşük .40 olarak belirlenmiştir. Faktör yük değeri, az madde yer alan ölçeklerde .30'a kadar düşürülebilir (Ho, 2006: 207). Örneklem sayısı arttıkça yük değerinde düşme yaşanmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017: 78). Tercih edilecek oran aralığı araştırmacının inisiyatifine bırakıldığı için faktör yük değeri .40 olarak alınmıştır.

4.1.2. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Yeni oluşturulan bir ölçekteki yapının nasıl şekilleneceği, kaç faktöre sahip olduğu, maddelerin faktörlere göre dağılımı belirli istatistikî tekniklerle belirlenir ve bu yapıyı açığa çıkaran tekniğe AFA denir (Orçan,2018: 413). AFA'ya ilişkin bulgular farklı başlıklar altında incelenmiştir.

4.1.2.1. KMO ve Bartlett testine ilişkin bulgular

ÖBAPDÖ'nin geçerlik ve güvenirlik analizi için çalışma grubundan elde edilen verilerin yeterli olup olmadığına, Kaiser Meiser Olkin (KMO)ve Bartlett testi sonuçlarına göre karar verilir. KMO ve Bartlett testinin sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4 KMO ve Bartlett Testi Bulguları

Kaiser-Meyer-Olkin		.952
Barlett's Test of Sphericity	Ki Kare Değeri	5810.9
	Serbestlik Derecesi	171
	p	.000

Yapılan analiz sonucunda ölçeğin KMO değeri .95 olarak belirlenmiştir ve bu değer ölçek geliştirme aşamasında yeterli sayıda örnekleme ulaşıp ulaşılmadığını göstermektedir. Bartlett's testinde yer alan anlamlılık değeri (p) incelendiğinde bu değer 0.05'ten küçük olduğu görülmüştür.

4.1.2.2. Faktör sayısını belirleme

%50 değerinin altında olan varyans, faktör yarısından daha az olan kısmı temsil etmektedir ve bu yüzden faktör sayısını belirleme aşamasında açıklanan varyansın %50'nin üzerinde bir değere sahip olması gerekmektedir (Yaşlıoğlu, 2017: 77). %40 ile %60 arasındaki değerlere sahip olan varyans oranları, sosyal bilimler alanında kabul edilebilir bir değerdir (Scherer vd., 1988. Akt. Tavşancıl ve Keser, 2002: 87).

ÖBAPDÖ'ye ait toplam varyans değerleri Tablo 5'de yer almaktadır.

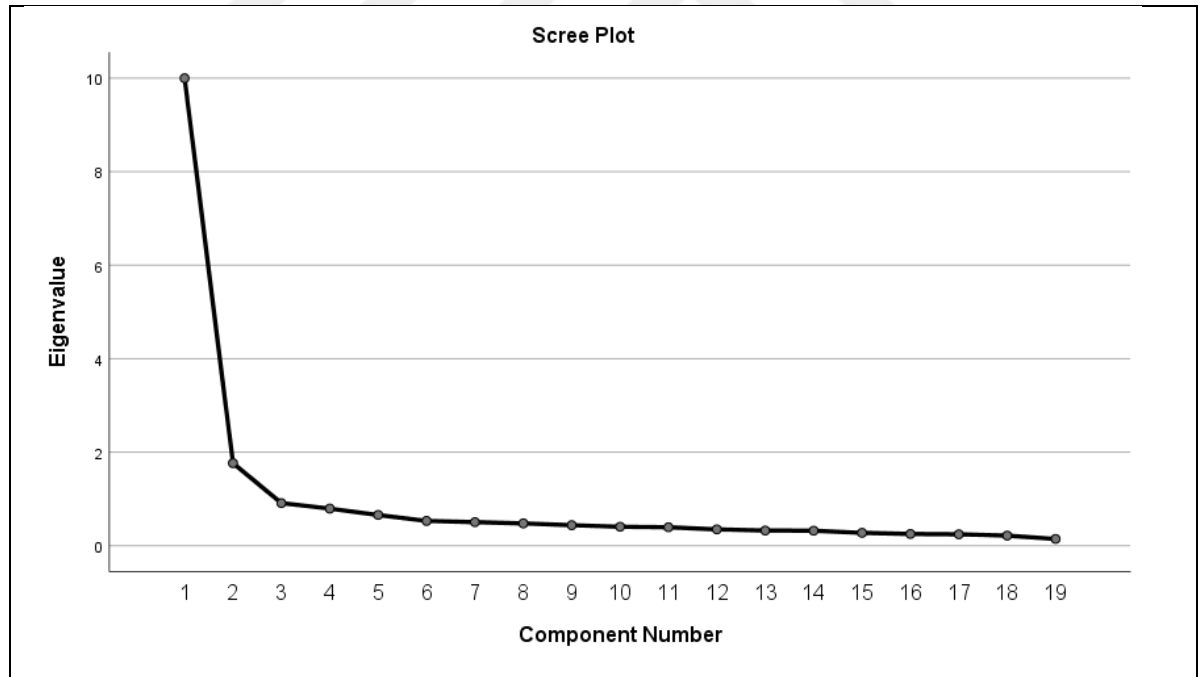
Tablo 5 ÖBAPDÖ'ye İlişkin Toplam Varyans Değerleri

	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9.998	52.621	52.621	5.997	31.563	31.563
2	1.765	9.920	61.911	5.776	30.348	61.911

Tabloya göre kümülatif varyans oranı toplam varyansın %61.91'ini açıklamaktadır ve bu bulgu, faktör yapısının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Uygulanan analizler sonucunda geliştirilen ölçeğin 2 faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Birinci faktör toplam varyansın %31.56'sını; ikinci faktör ise toplam varyansın %30.34'ünü oluşturmaktadır. Ölçeğe ilişkin toplam varyansın %61.91 değerinde olması, ÖBAPDÖ'nün yapı geçerliliğini sağladığı anlamına gelmektedir.

ÖBAPDÖ'ye ait yığılma grafiği (Scree Plot) Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1 ÖBAPDÖ'ye Ait Yığılma Grafiği

Yukarıdaki yığılma grafiği incelendiğinde özdeğerlerin 2 noktasındaki eğiminde belirgin bir azalma gözlemlenmektedir. Bu durum özdeğerlerin kararlı bir duruma geçtikleri noktanın 2 olduğunu ve ölçeğin 2 faktörlü bir yapıdan meydana geldiğini kanıtlamaktadır.

4.1.2.3. Rotasyonlu faktör matrisine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Bilişim Ağı platformuna yönelik düşüncelerini belirlemek için hazırlanan ve 440 öğretmene uygulanan 23 maddeden oluşan taslak ölçeğin, az sayıda madde ile en fazla özelliği ölçebilen bir araç haline getirilebilmesi için AFA (temel bileşenler analizi) uygulanmıştır. Faktör analizinde, .40'ın üzerinde faktör yük değerine sahip maddeler alınmıştır. Ölçekteki faktörlerin ortaya çıkması için yapılan döndürme (rotation) neticesinde üç faktörden oluşan bir yapı oluşmuştur. Fakat üçüncü faktörde iki maddenin yer aldığı görülmüştür ve literatürde, her bir faktörde en az üç madde olması gerekliliği vurgulanmaktadır. Faktörün kararlı bir yapıya sahip olabilmesi için en az 3 maddenin o faktörde yer alması gerekmektedir (Velicer vd., 1998: 235). Bu bilgi doğrultusunda ölçekte yer alan üçüncü faktördeki 7'nci ve 15'inci maddeler çıkartılarak analizler tekrarlanmıştır. Böylece ölçek 2 faktörden oluşan bir yapıya sahip olmuştur.

Analizler sonucunda ölçekte yer alan 20'nci, 18'inci, 17'nci, 19'uncu, 14'üncü, 16'ncı, 12'nci, 21'inci, 11'inci ve 22'nci maddelerin birinci faktörde daha fazla yük değerine sahip olduğu kanıtlanmıştır. Ayrıca 2'nci, 1'inci, 3'üncü, 5'inci, 4'üncü, 9'uncu, 8'inci, 10'uncu ve 6'ncı maddelerin ikinci faktörde daha fazla yük değerine sahip olduğu bulgularına da ulaşılmıştır. İki faktörle arasındaki ilişki düzeyinin 0.1 değeri altında olan, 13'üncü ve 23'üncü maddeler binişik madde olarak belirlenmiş ve ölçekten çıkartılmıştır.

Faktörlerin ortaya çıkması için Temel Bileşenler Analizi ve varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucunda ölçekte kalan 19 maddenin yük değerleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6 ÖBAPDÖ faktör yük değerleri

	Faktörler	
	1	2
M20	.784	
M18	.776	
M17	.753	
M19	.738	
M14	.703	
M16	.688	
M12	.687	
M21	.684	
M11	.664	
M22	.640	

M2	.832
M1	.825
M3	.810
M5	.804
M4	.785
M9	.649
M8	.633
M10	.594
M6	.492

Geliştirilen ölçek, iki faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Birinci faktör (20, 18, 17, 19, 14, 16, 12, 21, 11, 22)ölçeğe ilişkin toplam varyansın %31.56'sını açıklarken; ikinci faktör (2, 1, 3, 5, 4, 9, 8, 10, 6) toplam varyansın %30.34'ünü açıklamaktadır. Her iki faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans ise %61.91'dir.

Maddelerin faktör yük değerleri incelendiğinde birinci faktördeki maddelerin yük değerleri .784 ile .640 arasında; ikinci faktördeki maddelerin yük değerlerinin .832 ile .492 arasında olduğu belirlenmiştir. Birinci faktörde en yüksek faktör yük değerine sahip olan madde .784 değeri ile Madde 20'de yer alan “Hareketlilik Programı, mesleki alanda gözlem yapma imkanı sağlamaktadır.” ifadesidir. En düşük faktör yük değerine sahip olan madde ise .640 değeri ile Madde 22'de yer alan “Mesleki Gelişim Toplulukları ile birlikte alanında uzman kişilerden alınan eğitimler verimlidir.” ifadesidir. İkinci faktörde en yüksek faktör yük değerine sahip olan madde .832 değeri ile Madde 2'de yer alan “Öğretmen Bilişim Ağı, her öğretmenin katılabileceği bir platformdur.” ifadesidir. En düşük faktör yük değerine sahip madde ise .492 değeri ile Madde 6'da yer alan “Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimlerin, uzaktan eğitim yoluyla yapılması teknoloji yetkinliğini gerekli kılar.” ifadesidir. Maddelerin faktör yük dağılımı ve faktörlerin adlandırılması ilişkin tablo EK 4'te verilmiştir.

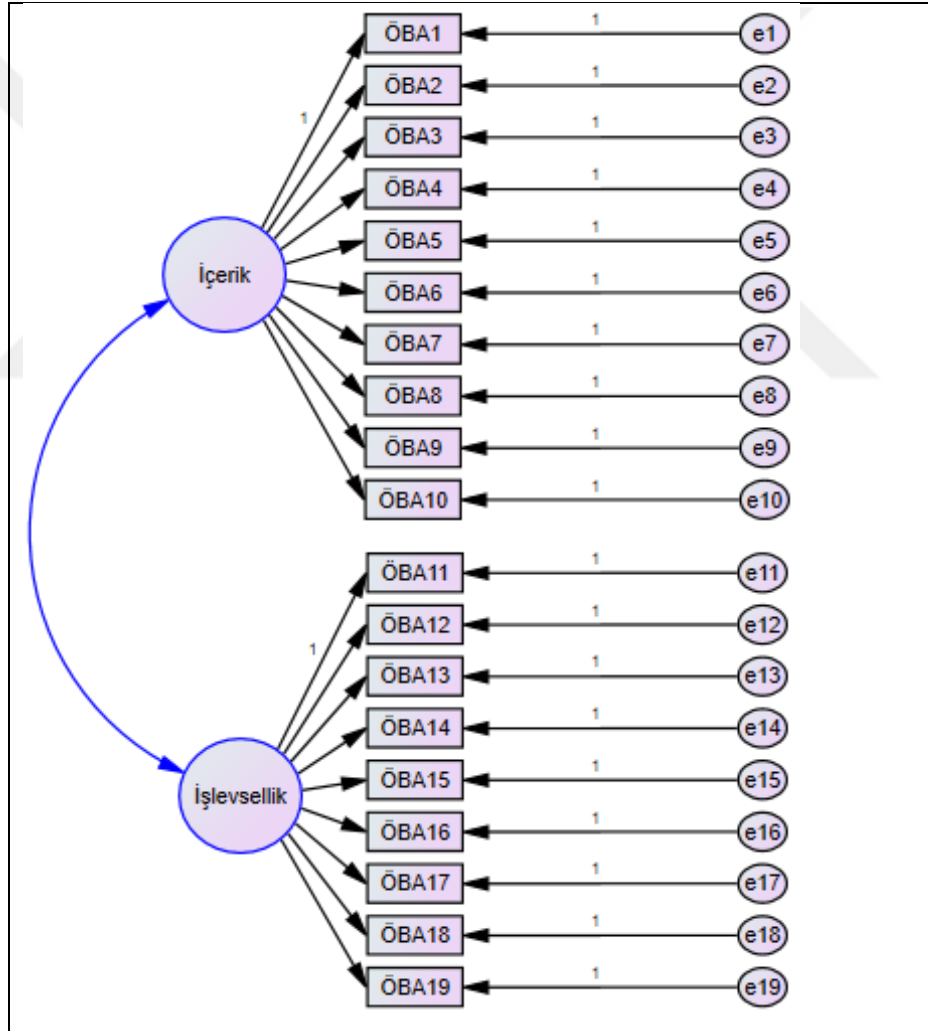
Ölçeğin birinci boyutu olan “İçerik” boyutu Öğretmen Bilişim Ağı'nın bünyesinde yer alan kütüphane, haberler, Mesleki Gelişim Toplulukları, Hareketlilik Programı, bu eğitimler kapsamında yer alan derslerin içerikleri ile ilintili ifadelerin yer aldığı boyuttur. Bu nedenle platform bünyesindeki alanların içerikleri ve ayrıntıları ile ilgili maddelerin yer aldığı bu boyut, *İçerik* boyutu olarak adlandırılmıştır. Sırasıyla madde 20, 18, 17, 19, 14, 16, 12, 21, 11 ve 22 bu boyutta yer almaktadır.

Ölçeğin ikinci boyut olan “İşlevsellik” boyutu ise Öğretmen Bilişim Ağı'nın kullanımı, kullanım sırasındaki kolaylıkları veya zorlukları, uzaktan eğitim aracı olarak sunulan bir platform olması sebebiyle sistemin kullanışlılığı ve pratikliği ile ilintili ifadeleri içerdiği için

İşlevsellik boyutu olarak adlandırılmıştır. Sırasıyla madde 2, 1, 3, 5, 4, 9, 8, 10 ve 6 bu boyutta yer almaktadır.

4.1.3. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Elde edilen AFA verileri üzerinden; 19 maddeden oluşan ÖBAPDÖ'ye çalışmaya dahil olan 317 sınıf öğretmenin verileri baz alınarak, ulaşılan 2 faktörlü yapının geçerliliğini test etmek amacıyla DFA yapılmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen model uyum indeksleri; $\chi^2(151) = 492.441$, $p < .001$; $\chi^2/df = 3.261$, GFI = .856, AGFI = .819, CFI = .877, RMSEA = .085 olarak bulunmuştur. DFA modelinin ilk hali Şekil 2'de yer almaktadır.

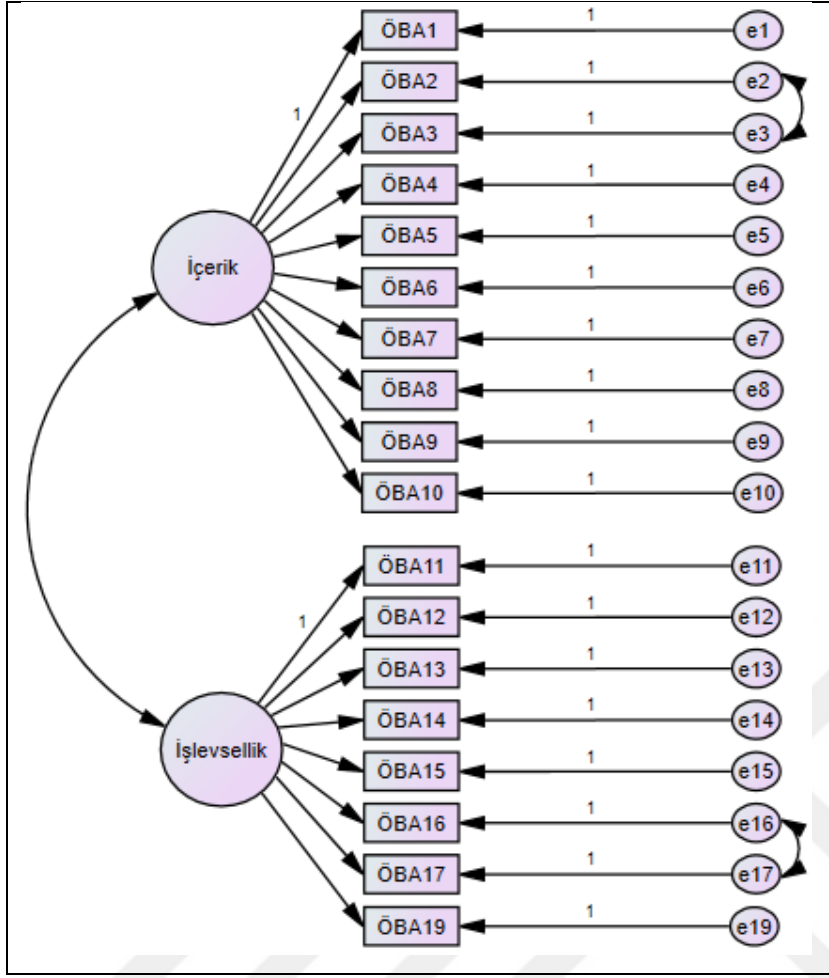


Şekil 2 DFA Modelinin İlk Hali

Model uygunluk ölçülerine ilişkin hesaplamalarda, CFI, RMSEA ve χ^2/df değerlerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Uygulanan DFA analizinde χ^2/df değerinin 3'ten büyük RMSEA değerinin ise .08'den büyük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. CFI, GFI ve AGFI değerlerinin ise 0.90'dan düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Modifikasyon endeksi incelendiğinde *İşlevsellik* boyutunda yer alan ÖBA18 adlı maddenin ölçekte yer alan iki faktör içinde korelasyon değeri gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kabul edilebilir bir durum olmadığı için madde ölçekten çıkarılmak zorunda kalmıştır. ÖBA18 adlı maddenin çıkarılması ile tekrarlanan analiz sonucunda yeni uyum değerleri [$\chi^2(134, N=317) = 421.959$, $p < .001$] ve $\chi^2/df = 3.149$, GFI = .868, AGFI = .831, CFI = .891, RMSEA = .082 olarak hesaplanmıştır.

Modifikasyon endeksi incelendiğinde; *İçerik* boyutunda yer alan 2. ve 3. maddelere ait korelasyonun 65.012 değerinde olduğu görülmüş ve bu değer iki madde arasındaki hataların ilişkili olduğuna ulaşılmıştır. 2. ve 3. maddeye ilişkin hatanın ilişkilendirilmesi Ki-kare fark testi ile yapılmıştır. Ki-kare fark testi sonucuna göre 2. ve 3. maddelerdeki hatanın ilişkilendirilmesi modelin daha uyumlu hale gelmesini sağlamıştır [$\chi^2(133, N=317) = 351.320$, $p < .001$] ve $\chi^2/df = 2.642$, GFI = .887, AGFI = .855, CFI = .918, RMSEA = .072 değerlerinde değişiklikler görülmüştür.

2. ve 3. maddeye ilişkin hatanın ilişkilendirilmesi ile elde edilen GFI değerinde istenilen sonuç elde edilememiştir. Bu yüzden *İşlevsellik* boyutunda yer alan ve korelasyon değeri 51.540 olan 16. ve 17. maddelerin ilişkilendirilmesi gerekmektedir. 16. ve 17. maddelerin ilişkilendirilmesiyle birlikte [$\chi^2(132, N=317) = 295.840$, $p < .001$]; $\chi^2/df = 2,241$, GFI = .907, AGFI = .880, CFI = .938, RMSEA = .063 değerleri elde edilmiştir. DFA modelinin son hali Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3 DFA Modelinin Son Hali

AMOS aracılığıyla, yeni modelde oluşturulan kovaryanslar ile elde edilen model uyum indeksleri incelendiğinde CFI ve GFI değerlerinin .90'ın üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca RMSEA değeri .08'in altında; Ki-Kare Testi ile ifade edilen CMIN/DF ise 3'ün altında hesaplanmıştır. RMSEA değeri, en iyi biçimde planlanmış olduğu varsayılan parametrelerin, kovaryans matrisi ile ne derece uyumlu olduğunu göstermektedir. RMSEA değeri 0.08 ve daha küçük ise kabul edilebilir uyum olduğunu göstermektedir (Byrne, 2011: 664). CMIN/DF değerinin 3'ün altında olması, modelin genel uyumunun kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Karagöz, 2021: 692).

Hesaplanan bu değerler modelde iyi bir uyum olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğe ilişkin DFA değerleri kabul edilebilir düzeyde değerlerdir. Tablo 7'de modele ilişkin parametre hesapları yer almaktadır.

Tablo 7 Parametre Hesapları

Faktörler	Maddeler	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
İçerik	ÖBA1	1.000				
	ÖBA2	1.243	.198	6,272	***	
	ÖBA3	1.437	.216	6,668	***	
	ÖBA4	1.859	.261	7,114	***	
	ÖBA5	1.907	.261	7,294	***	
	ÖBA6	1.944	.262	7,429	***	
	ÖBA7	1.633	.225	7,255	***	
	ÖBA8	1.401	.210	6,658	***	
	ÖBA9	1.959	.261	7,498	***	
	ÖBA10	1.385	.208	6,664	***	
İşlevsellik	ÖBA11	1.000				
	ÖBA12	1,156	.092	12,526	***	
	ÖBA13	1.158	.080	14,419	***	
	ÖBA14	.988	.072	13,653	***	
	ÖBA15	.921	.073	12,596	***	
	ÖBA16	.857	.087	9,873	***	
	ÖBA17	.932	.088	10,635	***	
	ÖBA19	,778	.082	9,511	***	

Tablo incelendiğinde *** sembolleriyle ifade edilen p değerinin 0.01’den küçük olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum maddelerin faktörlerde doğru yüklendiği anlamına gelmektedir. AFA sonucunda 2 faktör ve 19 maddeden oluşan ÖBAPDÖ modeli, DFA sonucunda 2 faktör 18 maddeden oluşacak şekilde doğrulanmıştır. DFA modelinden sonra elde edilen ölçek EK 5’te verilmiştir.

4.1.4. Güvenirlik Bulguları

Maddeler arasındaki tutarlılığın ne derecede olduğunu belirleyen katsayılar Cronbach’s Alpha katsayısı ile hesaplanır. Eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan Cronbach’s Alpha katsayısı, diğer güvenirlilik hesaplamalarına göre daha az öznel yargılar içerir (Kula Kartal ve Mor Dirlik, 2016: 1869).

ÖBAPDÖ’ye ilişkin güvenirlilik değerleri Cronbach’s Alpha ile hesaplanmıştır. Güvenirliliğe ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 Cronbach's Alpha Güvenirlik Değerleri

Faktörler	Maddeler	Cronbach's Alpha Değerleri
İçerik	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	.880
İşlevsellik	11,12,13,14,15,16,17,19	.890
Toplam	18 Madde	.901

Tabloda görüldüğü üzere, ölçeğe ilişkin Cronbach's Alpha güvenirlik analizine ilişkin değerler hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha değeri 0.00 ile 0.40 arasında bir değer alırsa güvenilir değil, 0.40 ile 0.60 arasında değer alırsa güvenilirliği düşük, 0.60 ile 0.80 arasında bir değer alırsa güvenilir, 0.80 ile 1.00 arasında değer alırsa ölçek yüksek derecede güvenilir. Ölçeğe ve boyutlarına ilişkin güvenirlik değeri incelendiğinde tüm ölçeğin ve her iki boyutun iç tutarlık katsayılarının güvenilir olduğu ulaşılmıştır.

4.1.5. Ölçeğe İlişkin Normallik Testleri

ÖBAPDÖ'den elde edilen verilerin değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacı ile öncelikle ölçeğe ilişkin normallik analizleri yapılmıştır. Normallik testlerine ilişkin sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9 Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri Sonrası ÖBAPDÖ'nün Normallik Sonuçları

Faktörler	Çarpıklık	Basıklık
İçerik	-.501	.955
İşlevsellik	.123	-.154
Toplam	.056	.238

Tablo 9'da görüldüğü üzere, ölçekten elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerleri +1,96 ile -1,96 değerleri arasındadır. Bu durum ölçek verilerini analiz ederken parametrik ölçümlerde kullanılan bağımsız örneklem için t testi ile bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizinin kullanılmasının doğru olacağını göstermektedir. İki farklı ölçüme ilişkin korelasyonun belirlenmesinde ise basit doğrusal korelasyon katsayısının hesaplanması uygun olmaktadır.

4.2. “Sınıf Öğretmenlerinin ÖBA Platformu Hakkındaki Değerlendirmeleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Sınıf öğretmenlerinin ÖBA platformunu değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analizler yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklemeler için t testi uygulanmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10 ÖBAPDÖ ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin T Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İçerik	Kadın	219	37.79	4.95	315	.206	.681
	Erkek	98	37.54	5.59			
İşlevsellik	Kadın	219	33.57	3.63	315	.412	.332
	Erkek	98	33.12	4.13			
Toplam	Kadın	219	71.36	7.17	315	.761	.447
	Erkek	98	70.66	8.60			

219 kadın sınıf öğretmeni ile 98 erkek sınıf öğretmeninden oluşan 317 kişilik çalışma grubunda, kadınlar ile erkeklerin arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklemeler için t testinin sonucuna göre, ÖBAPDÖ’nün alt boyutu olan *İçerik* boyutunda kadın öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_K=37,79$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_E=37,54$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(315)}=0.206$, $p>0.05$). Bu durumda cinsiyet değişkeninin ÖBAPDÖ’nün alt boyutu olan *İçerik* boyutu üzerinde anlamlı bir farklılığının olmadığı söylenebilir.

ÖBAPDÖ’nün diğer alt boyutu olan *İşlevsellik* boyutunda kadın öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_K=33,57$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_E=33,12$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(315)}=0.412$, $p>0.05$). Bu durumda cinsiyet değişkeninin ÖBAPDÖ’nün alt boyutu olan *İşlevsellik* boyutu üzerinde anlamlı bir farklılığının olmadığı söylenebilir.

ÖBAPDÖ’den alınan puanlar incelendiğinde ise kadın öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_K=71,36$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_E=70,66$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(315)}=0.761$, $p>0.05$). Bu durumda cinsiyet değişkeninin ÖBAPDÖ üzerinde anlamlı bir farklılığının olmadığı söylenebilir.

4.3. “Sınıf Öğretmenlerinin ÖBA Platformu Hakkındaki Değerlendirmeleri ile Kıdem Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ÖBA platformunu değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analizler yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11 ÖBAPDÖ ile Kıdem Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktörler	Kıdem	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
İçerik	1-5 Y.	Gruplar A. Gruplar İ.	90.00 8304.01	4 312	22.50 26.61	.845	.497
	6-10 Y.						
	11-15 Y.						
	16-20 Y.						
	21 Y. ve Üzeri						
İşlevsellik	1-5 Yıl	Gruplar A. Gruplar İ.	75.98 4471.80	4 312	18.99 14.33	1.325	.260
	6-10 Yıl						
	11-15 Yıl						
	16-20 Yıl						
	21 Yıl ve Üzeri						
Toplam	1-5 Yıl	Gruplar A. Gruplar İ.	126.45 18304.28	4 312	31.61 58.66	.539	.707
	6-10 Yıl						
	11-15 Yıl						
	16-20 Yıl						
	21 Yıl ve Üzeri						

Farklı kıdemlere sahip 317 sınıf öğretmeninden oluşan çalışma grubunun, ÖBAPDÖ’nün boyutlarına ilişkin fark olup olmadığını sınamak için, grupların ölçeğe ilişkin cevaplarından elde edilen puanlar bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Kıdem grubuna ilişkin örneklem sayılarının arasında fark olduğu için Scheffe testi tercih edilmiştir. Can (2022;154), gruplar arasındaki örneklem sayılarının farklı olduğu durumlarda Scheffe’nin tercih edilmesi gerektiğinden bahsetmiştir.

Ölçeğe ilişkin verilerde *İçerik* boyutu için 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{1-5yıl}=39.50$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{6-10yıl}=38.85$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip puanları ($\bar{X}_{11-15yıl}=36.41$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{16-$

20yıl=37.43) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{21\text{yıl ve üzeri}}=37.84$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir [$F_{(4-312)}=.845$, $p>0.05$].

Ölçeğe ilişkin verilerde *İşlevsellik* boyutu için 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{1-5\text{yıl}}=35.00$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{6-10\text{yıl}}=34.00$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip puanları ($\bar{X}_{11-15\text{yıl}}=34.25$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{16-20\text{yıl}}=33.87$) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{21\text{yıl ve üzeri}}=33.04$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir [$F_{(4-312)}=1.325$, $p>0.05$].

Ölçeğin toplamına ilişkin verilerde için 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{1-5\text{yıl}}=74.50$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{6-10\text{yıl}}=72.85$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip puanları ($\bar{X}_{11-15\text{yıl}}=70.66$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{16-20\text{yıl}}=71.30$) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{21\text{yıl ve üzeri}}=70.88$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir [$F_{(4-312)}=.539$, $p>0.05$].

4.4. “Sınıf Öğretmenlerin ÖBA Platformu Hakkındaki Değerlendirmeleri ile Eğitim Düzeyi Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin ÖBA platformunu değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların eğitim düzeyi değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analizler yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Yapılan test sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12 ÖBAPDÖ ile Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktörler	Eğitim Düzeyi	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
İçerik	Ön Lisans	Gruplar A.	396.92	2	198.46	7.792	.000
	Lisans	Gruplar İ.	7997.09	314	25.46		
	Yüksek Lisans						
İşlevsellik	Ön Lisans	Gruplar A.	48.12	2	24.06	1.679	.188
	Lisans	Gruplar İ.	4499.66	314	14.33		
	Yüksek Lisans						
Toplam	Ön Lisans	Gruplar A.	415.05	2	207.52	3.617	.028
	Lisans	Gruplar İ.	18015.67	314	57.37		
	Yüksek Lisans						

20 ön lisans mezunu, 269 lisans mezunu ve 28 yüksek lisans mezunu sınıf öğretmeninden oluşan 317 kişilik çalışma grubunda, eğitim düzeyleri ile ÖBAPDÖ'nün boyutlarına ilişkin fark olup olmadığını sınamak amacı ile grupların ölçeğe ilişkin cevaplarından elde edilen puanlar bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır.

Ölçeğe ilişkin verilerde *İçerik* boyutu için ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{önlisans}}=42.00$), lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{lisans}}=37.47$) ile yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{yükseklisans}}=37.00$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmüştür [$F_{(2-314)}=7.792$, $p<0.05$].

İçerik boyutuna ilişkin anlamlılık değeri .000 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, içerik boyutunda, eğitim düzeylerine göre farklılık görüldüğünü kanıtlamaktadır. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13 ÖBAPDÖ'nün İçerik Boyutunda Eğitim Düzeyi Değişkeninde Görülen Farklılıklara İlişkin Sonuçlar

Eğitim Düzeyi	N	1	2
Yüksek Lisans	28	37.00	
Lisans	269	37.47	
Ön Lisans	20		42.00

Tablo 13 incelendiğinde ön lisans, lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Ölçeğe ilişkin verilerde *İşlevsellik* boyutu için ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{önlisans}}=33.45$), lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{lisans}}=33.30$) ile yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{yükseklisans}}=34.67$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir [$F_{(2-314)}=1.679$, $p>0.05$].

Ölçeğin tamamına ilişkin puanlar incelendiğinde, ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{önlisans}}=75.45$), lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{lisans}}=70.77$) ile yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{yükseklisans}}=71.67$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmüştür [$F_{(2-314)}=3.617$, $p<0.05$].

İşlevsellik boyutuna ilişkin anlamlılık değeri .028 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, işlevsellik boyutunda, eğitim düzeylerine göre farklılık görüldüğünü kanıtlamaktadır. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14 ÖBAPDÖ'nün Eğitim Düzeyi Değişkeninde Görülen Farklılıklara İlişkin Sonuçlar

Eğitim Düzeyi	N	1	2
Lisans	269	70.77	
Yüksek Lisans	28	71.67	71.67
Ön Lisans	20		75.45

Tablo 14 incelendiğinde lisans ve ön lisans eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

4.5. “Sınıf Öğretmenlerin Yeterlik Algılarını İlişkin Görüşleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt problemde, sınıf öğretmenlerinin “Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği”nden aldıkları puanların cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analizler yapılmıştır.

İlk uygulanan analiz normallik dağılımına ilişkin analizlerdir ve veri seti normal dağılım göstermektedir. Bu yüzden bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır. Yapılan test sonuçları aşağıdaki Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 15 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği ile Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin T Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sınıf Öğrenme Ortamının Yönetilmesine Yönelik Yeterlik	Kadın	219	26.40	3.83	315	-1.196	.233
	Erkek	98	26.93	3.24			
Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlik	Kadın	219	21.02	2.11	315	1.106	.269
	Erkek	98	20.74	2.07			
Sınıf Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesine Yönelik Yeterlik	Kadın	219	15.49	2.26	315	-.831	.406
	Erkek	98	15.72	2.20			
Toplam	Kadın	219	62.93	6.85	315	-.592	.554
	Erkek	98	63.40	6.06			

219 kadın sınıf öğretmeni ile 98 erkek sınıf öğretmeninden oluşan 317 kişilik çalışma grubunda, kadınlar ile erkeklerin arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır. Testin sonucuna göre, Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği’nin alt boyutu olan *Sınıf Öğrenme Ortamının*

Yönetilmesine Yönelik Yeterlik boyutunda kadın öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_K=26.40$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_E=26.93$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(315)}=-1.196$, $p>0.05$). Cinsiyet değişkeninin Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin alt boyutu olan Sınıf Öğrenme Ortamının Yönetilmesine Yönelik Yeterlik boyutu üzerinde anlamlı bir farklılığının olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin alt boyutu olan *Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlik* boyutunda kadın öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_K=21.02$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_E=20.74$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(315)}=1.106$, $p>0.05$).

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin diğer alt boyutu olan *Sınıf Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesine Yönelik Yeterlik* boyutunda kadın öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_K=15.49$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_E=15.72$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(315)}=-.831$, $p>0.05$).

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin toplam puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_K=62.93$) ile erkek öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_E=63.40$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(315)}=-.592$, $p>0.05$).

4.6. “Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarına İlişkin Görüşleri ile Kıdem Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt probleme ilişkin analizde, öğretmenlerin yeterlik algılarına ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler normallik dağılımını sağladığı için bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 16 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği ile Kıdem Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktörler	Kıdem	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Sınıf Öğrenme Ortamının Yönetilmesine Yönelik Yeterlik	1-5 Y.						
	6-10 Y.						
	11-15 Y.	Gruplar A.	133.737	4	33.43	2.536	.050
	16-20 Y.	Gruplar İ.	4113.916	312	13.18		
	20 Y. ve Üzeri						
Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlik	1-5 Y.						
	6-10 Y.	Gruplar A.	24.907	4	6.22	1.417	.228
	11-15 Y.	Gruplar İ.	1370.95	312	4.39		
	16-20 Y.						

	20 Y. ve Üzeri						
Sınıf Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesine Yönelik Yeterlik	1-5 Y. 6-10 Y. 11-15 Y. 16-20 Y. 20 Y. ve Üzeri	Gruplar A. Gruplar İ.	33.25 1556.53	4 312	8.31 4.98	1.666	.158
Toplam	1-5 Y. 6-10 Y. 11-15 Y. 16-20 Y. 20 Y. ve Üzeri	Gruplar A. Gruplar İ.	425.61 13409.40	4 312	106.40 42.97	2.476	.050

Farklı kıdemlere sahip 317 sınıf öğretmeninden oluşan çalışma grubunun, Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin boyutlarına ilişkin fark olup olmadığını sınamak için, grupların ölçeğe ilişkin cevaplarından elde edilen puanlar bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmıştır.

Ölçeğe ilişkin verilerde *Sınıf Öğrenme Ortamının Yönetilmesine Yönelik Yeterlik* boyutu için 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{1-5\text{yıl}}=25.75$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{6-10\text{yıl}}=25.19$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip puanları ($\bar{X}_{11-15\text{yıl}}=25.83$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{16-20\text{yıl}}=25.97$) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{21\text{yıl ve üzeri}}=27.08$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir [$F_{(4-312)}=2.536$, $p>0.05$].

Ölçeğe ilişkin verilerde *Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlik* boyutu için 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{1-5\text{yıl}}=21.50$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{6-10\text{yıl}}=20.61$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip puanları ($\bar{X}_{11-15\text{yıl}}=20.70$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{16-20\text{yıl}}=20.55$) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{21\text{yıl ve üzeri}}=21.15$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir [$F_{(4-312)}=1.417$, $p>0.05$].

Ölçeğe ilişkin verilerde *Sınıf Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesine Yönelik Yeterlik* boyutu için 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{1-5\text{yıl}}=17.00$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{6-10\text{yıl}}=15.57$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip puanları ($\bar{X}_{11-15\text{yıl}}=15.04$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{16-20\text{yıl}}=15.18$) ile 21 yıl ve üzeri

kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{21\text{yıl ve üzeri}}=15.76$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir [$F_{(4-312)}=1.666$, $p>0.05$].

Ölçeğin toplamına ilişkin verilerde için 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{1-5\text{yıl}}=64.25$), 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{6-10\text{yıl}}=61.38$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip puanları ($\bar{X}_{11-15\text{yıl}}=61.58$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{16-20\text{yıl}}=61.72$) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{21\text{yıl ve üzeri}}=64.00$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemiştir [$F_{(4-312)}=2.476$, $p>0.05$].

4.7. “Sınıf Öğretmenlerin Yeterlik Algılarını İlişkin Görüşleri ile Eğitim Düzeyleri Değişkeni Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin yeterlik algısına ilişkin görüşleri ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair bulgulara ulaşılabildiği için Kurskal-Wallis analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 17 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği ile Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktörler	Eğitim Düzeyi	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Sınıf Öğrenme Ortamının Yönetilmesine Yönelik Yeterlik	Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans	Gruplar A. Gruplar İ.	113.852 4133.801	2 314	56.92 13.16	4.324	.014
Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlik	Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans	Gruplar A. Gruplar İ.	39.601 1356.26	2 314	19.80 4.31	4.584	.011
Sınıf Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesine Yönelik Yeterlik	Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans	Gruplar A. Gruplar İ.	35.20 1554.58	2 314	17.60 4.95	3.556	.030
Toplam	Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans	Gruplar A. Gruplar İ.	506.67 13328.35	2 314	253.33 42.44	5.968	.003

Farklı eğitim düzeylerine sahip 317 sınıf öğretmenin “Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği”nin boyutlarına ilişkin fark olup olmadığını sınamak için hesaplanan bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre;

Ölçeğe ilişkin verilerde *Sınıf Öğrenme Ortamının Yönetilmesine Yönelik Yeterlik* boyutu için ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{önlisans}}=28.85$), lisans eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{lisans}}=26.44$) ve yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{yükseklisans}}=26.10$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmüştür [$F_{(2-314)}=4.324$, $p<0.05$].

Sınıf Öğrenme Ortamının Yönetilmesine Yönelik Yeterlik boyutuna ilişkin anlamlılık değeri .014 olarak hesaplanmıştır. Bu değer sınıf öğrenme ortamının yönetilmesine yönelik yeterlik boyutunda, eğitim düzeylerine göre farklılık görüldüğünü kanıtlamaktadır. Gruplar arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği’nin Sınıf Öğrenme Ortamının Yönetilmesine Yönelik Yeterlik Boyutunda Eğitim Düzeyi Değişkeninde Görülen Farklılıklara İlişkin Sonuçlar

Eğitim Düzeyi	N	1	2
Yüksek Lisans	28	26.10	
Lisans	269	26.44	
Ön Lisans	20		28.85

Tablo 18 incelendiğinde ön lisans, lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Ölçeğe ilişkin verilerde *Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlik* boyutu için ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{önlisans}}=22.30$), lisans eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{lisans}}=20.85$) ve yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{yükseklisans}}=20.78$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmüştür [$F_{(2-314)}=4.584$, $p<0.05$]. farklılığa ilişkin bilgiler Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği’nin Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlik Boyutunda Eğitim Düzeyi Değişkeninde Görülen Farklılıklara İlişkin Sonuçlar

Eğitim Düzeyi	N	1	2
Yüksek Lisans	28	20.78	
Lisans	269	20.85	
Ön Lisans	20		22.30

Tablo 19’göre ön lisans, lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Ölçeğe ilişkin verilerde *Sınıf Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesine Yönelik Yeterlik* boyutu ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{önlisans}}=16.80$), lisans eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{lisans}}=15.45$) ve yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{yükseklisans}}=15.78$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmüştür [$F_{(2-314)}=3.556$, $p<0.05$]. Farklılıkların hangi eğitim düzeyleri arasında olduğuna ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 20 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Sınıf Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesine Yönelik Yeterlik Boyutunda Eğitim Düzeyi Değişkeninde Görülen Farklılıklara İlişkin Sonuçlar

Eğitim Düzeyi	N	1	2
Lisans	269	15.45	
Yüksek Lisans	28	15.78	15.78
Ön Lisans	20		16.80

Tablo 20'de görüldüğü üzere ön lisans ve lisans eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir.

Ölçeğin toplamına ilişkin verilerde için ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{önlisans}}=67.95$), lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{lisans}}=62.75$), ile yüksek lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanları ($\bar{X}_{\text{yükseklisans}}=62.67$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmüştür [$F_{(2-314)}=5.968$, $p<0.05$]. Ölçeğin tamamına ilişkin analizde görülen farklılıklara ilişkin sonuçlar Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Eğitim Düzeyi Değişkeninde Görülen Farklılıklara İlişkin Sonuçlar

Eğitim Düzeyi	N	1	2
Yüksek Lisans	28	62.67	
Lisans	269	62.75	
Ön Lisans	20		67.95

Tablo 21 incelendiğinde ön lisans, lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmektedir.

4.8. “Sınıf öğretmenlerinin ÖBA platformu hakkındaki değerlendirmeleri ile yeterlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak, sınıf öğretmenlerinin ÖBA hakkındaki değerlendirmeleri ile yeterlik algıları arasındaki bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacı ile öğretmenlerin puanları baz alınarak basit doğrusal korelasyon analizi uygulanmıştır. Basit doğrusal korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22 ÖBAPDÖ ve Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği’nin Basit Doğrusal Korelasyon Analizine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği	ÖBAPDÖ	
	Pearson Correlation	.184**
	p	.001
	N	317

Tablo 22 incelendiğinde öğretmenlerin yeterlik algısı ve ÖBA platformuna ilişkin değerlendirmeleri arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğunu kanıtlamaktadır. ($r=0.18$, $p<0.01$). Yani sınıf öğretmenlerinin yeterlik algıları ve ÖBA değerlendirmeleri zayıf bir ilişki ile anlamlı olarak birlikte artmaktadır.

Her iki ölçeğin boyutları arasındaki ilişkiyi gözlemlemek amacı ile korelasyon analizi uygulanmıştır. Tablo 23’te iki ölçek boyutlarına ilişkin uygulanan korelasyon sonuçları yer almaktadır.

Tablo 23 ÖBAPDÖ Boyutlarına ve Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği’nin Boyutlarına İlişkin Korelasyon Sonuçları

		İçerik	İşlevsellik
Sınıf Öğrenme Ortamının Yönetilmesine Yönelik Yeterlik	Pearson	.066	.071
	p	.242	.205
	N	317	317
Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlik	Pearson	.235**	.202**
	p	.000	.000
	N	317	317
Sınıf Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesine Yönelik Yeterlik	Pearson	.117*	.185**
	p	.038	.001
	N	317	317

Tablo 23 incelendiğinde “Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği”nin alt boyutu olan “Öğretim Uygulamalarında Yeterlik” ve ÖBAPDÖ’nün alt boyutu olan “İçerik” arasında

pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=.235$, $p<0.01$). Ayrıca “Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlik” boyutu ile ÖDAPDÖ’nün “İşlevsellik” boyutu arasında da pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.202$, $p<0.01$).

“Sınıf Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesine Yönelik Yeterlik” boyutu ile ÖDAPDÖ’nün “İçerik” boyutu arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.117$, $p<0.05$). Ayrıca “Sınıf Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesine Yönelik Yeterlik” boyutu ile ÖDAPDÖ’nün “İşlevsellik” boyutu arasında da pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0.185$, $p<0.01$).

4.9. “Sınıf öğretmenlerinin ÖBA değerlendirmeleri Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği’nin Sınıf Öğrenme Ortamının Yönetilmesine Yönelik Yeterlik, Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlik ve Sınıf Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesine Yönelik Yeterlik alt boyutlarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt problemde bağımlı değişken olarak ele alınan yeterlik algısına ilişkin kullanılan Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği’nin alt boyutları ile bağımsız değişken olarak ele alınan ÖBA değerlendirmelerinden elde edilen veriler baz alınarak çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Uygulanan regresyon analizine ilişkin bilgiler Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24 Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	52.246	4.345	-	12.025	.000	-	-
Sınıf Öğrenme Ortamının Yönetilmesine Yönelik Yeterlik	-.154	.136	-.074	-1.131	.259	.080	-.064
Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlik	.937	.248	.258	3.785	.000	.259	.209
Sınıf Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesine Yönelik Yeterlik	.218	.237	.064	.917	.360	.171	.052
R=0.268	R ² =.072						
F ₍₃₋₃₁₃₎ =8.055	p=.000						

Sınıf öğretmenlerinin ÖBA platformuna yönelik değerlendirmelerini üzerinde etkisi olduğu düşünülen, sınıf öğrenme ortamının yönetilmesine yönelik yeterlik, öğretim uygulamalarındaki yeterlik ve sınıf öğrenme ortamının oluşturulabilmesine yönelik yeterlik değişkenlerin, sınıf öğretmenlerinin ÖBA değerlendirmelerini nasıl yordadığını belirlemek için uygulanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin alt boyutlarının sınıf öğretmenlerinin ÖBA değerlendirmeleri ile arasında anlamlı bir ilişki ($R=0.268$, $R^2=0.072$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F_{(3-316)}=8.055$, $p<0.01$). Analiz esnasında yararlanılan söz konusu üç değişkenin birlikte ele alındığında, ÖBA değerlendirmelerindeki değişimin %0.07'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon değerleri incelendiğinde öğretim uygulamalarındaki yeterlik ($\beta=0.258$), sınıf öğrenme ortamının oluşturulabilmesine yönelik yeterlik ($\beta=0.064$) ve sınıf öğrenme ortamının yönetilmesine yönelik yeterlik ($\beta=-0.074$) şeklinde sıralanabilir. En yüksek yordama gücüne sahip değişken ise öğretim uygulamalarındaki yeterlik değişkenidir. Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği'nin alt boyutları olan yordayıcı değişkenler ile ÖBA değerlendirmelerinin arasındaki ilişki incelendiğinde, sınıf öğrenme ortamının yönetilmesine yönelik yeterlik ile ($r=0.080$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=-0.064$)], öğretim uygulamalarındaki yeterlik ile ($r=0.259$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=0.209$)], sınıf öğrenme ortamının oluşturulabilmesine yönelik yeterlik ile ($r=0.171$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol altına alındığında ($r=0.052$)] düzeyinde ilişki olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Tüm bu analiz sonuçları incelendiğinde, öğretim uygulamalarındaki yeterlik değişkeninin sınıf öğretmenlerinin ÖBA değerlendirmelerini anlamlı olarak yordadığına ulaşılmaktadır. Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlik değişkeninde oluşacak 1 birimlik artış ÖBA değerlendirmeleri değişkeninde 0.937 kat artışa neden olmaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ÖBA platformuna ilişkin değerlendirmelerini ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve sınıf öğretmenlerinin ÖBA'ya ilişkin değerlendirmeleri ile yeterlik algıları arasında ilişki olup olmadığını incelemektir. ÖBAPDÖ'nün yapısını oluşturan maddeler ve boyutlar, uygulanan analizler sonucunda ortaya konulmuştur. Bu bölümde geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin sonuçlar verildikten sonra, ÖBAPDÖ ve “Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği” sınıf öğretmenlerine uygulanarak, Öğretmen Bilişim Ağı'na yönelik değerlendirmeleri ile yeterlik algılarının cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin elde edilen sonuçlar ve yorumlar bu bölümde yer almaktadır.

5.1. ÖBAPDÖ'ye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmen Bilişim Ağı, ülke genelindeki tüm öğretmenlerin kişisel ve mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri için tasarlanmış bir hizmet içi eğitim ağıdır. Öğretmenlerin platforma ilişkin değerlendirmelerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda 2 boyut 18 maddeden oluşan Öğretmen Bilişim Ağı Platformunu Değerlendirme Ölçeği geliştirilmiştir.

Ölçeğe ilişkin hesaplanan KMO değerinin 0.95 düzeyinde bulunması, ölçekte yer alan katılımcıların sayısının yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçekte yer alan 23 maddeye uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, 4 madde ölçekten çıkarılmıştır. Özdeğeri ise 1'den büyük olan 2 faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Birinci faktörün toplam varyans %31,56; ikinci faktörün toplam varyansı ise %30,34 olarak hesaplanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda birinci faktör olarak adlandırılan içerik boyutunu 20, 18, 17, 19, 14, 16, 12, 21, 11, 22 maddeleri oluşturmakta ve bu maddelerin aldıkları yük değerleri ,784 ile ,640 arasında değişmektedir. İkinci faktörü olarak adlandırılan işlevsellik boyutunu 2, 1, 3, 5, 4, 9, 8, 10, 6 maddeleri oluşturmakta ve bu maddelerin aldıkları yük değerleri ise ,832 ile ,492 arasında değişiklik göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçekten bir maddenin çıkarılmasıyla elde edilen CMIN/DF değeri 2.241, CFI değeri 0.938, GFI değeri 0.907 ve RMSEA değeri 0.063 olarak belirlenmiştir. Elde edilen CMIN/DF değerinin 3'ten küçük olması, GFI VE CFI değerlerinin

0.90'dan büyük olması, RMSEA değerinin ise 0.08'den küçük olması model veri uyumları için uygun kabul edilebilir değerlerdir.

AFA ve DFA neticesinde ulaşılan veriler incelendiğinde; 2 faktörlü (10 madde, 8 madde) ve 18 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliği kanıtlanmıştır. Buna göre, DFA sonucunda elde edilen değerler, öğretmen bilişim ağı platformunu değerlendirme ölçeğinin geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğe güvenilirliğine ilişkin yapılan hesaplamalarda, içerik faktörünün 0.880; işlevsellik faktörünün 0.890 ve toplam puanın 0.901 olduğu görülmektedir. Cronbach Alpha değerinin $0.80 \leq \alpha < 1.00$ olması, ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu kanıtlamaktadır (Kartal ve Bardakçı, 2018: 170).

5.2. Geliştirilen Ölçeğin Demografik Değişkenlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın diğer çalışmalardan farkı, öğretmen bilişim ağını değerlendirmeye yönelik bir çalışmanın daha önce yapılmış olmamasından kaynaklı olarak, ulaşılan bulguların ancak benzer araştırmalarla karşılaştırılmasına sebep olmuştur.

ÖBAPDÖ ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin değerlendirmede içerik, işlevsellik ve toplam puanda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum öğretmenlerin cinsiyeti fark etmeksizin, ÖBA'ya ilişkin değerlendirmelerinin benzer olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyet fark etmeksizin, konu ile ilgili benzer değerlendirmelere sahip olmasının cinsiyet değişkeni ile ilgili değil; mesleki anlamdaki bakış açısıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen bilişim ağını değerlendirme ölçeği ile sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkenine ilişkin değerlendirmede içerik, işlevsellik ve toplam puanda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç kıdem değişkeninin, öğretmen bilişim ağı ile ilgili değerlendirmede farklılık oluşturan bir etkisi olmadığını göstermektedir. Ölçek ile kıdem arasında anlamlı bir farkın bulunmaması, yine mesleki alandaki bakış açısından ve öğretmenlerin birbirleri ile benzer fikirleri paylaştıklarının bir sonucu olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Öğretmen bilişim ağını değerlendirme ölçeği ile sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine ilişkin değerlendirmede içerik ve toplam puanda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farklılık ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler ile diğer eğitim düzeylerine sahip öğretmenler arasında görülmektedir. Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin puanları, lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin puanlarından daha yüksektir. Bu

durum ön lisans mezunu olan öğretmenlerin içerik faktöründe lisans ve yüksek lisans mezunlarından farklı düşündüğünü göstermektedir.

5.3. Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeğinin Demografik Değişkenlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde öğretmenlerin yeterlik algısı ile ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Öğretmen yeterlik algısı ölçeği ile sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine ilişkin değerlendirmede sınıf öğrenme ortamının yönetilmesine yönelik yeterlik, öğretim uygulamalarındaki yeterlik, sınıf öğrenme ortamının oluşturulabilmesine yönelik yeterlik ve toplam puanda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin yeterlik algılarının cinsiyete göre değişiklik göstermediğini ifade etmektedir.

Öğretmen yeterlik algısı ölçeği ile sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkenine ilişkin değerlendirmede sınıf öğrenme ortamının yönetilmesine yönelik yeterlik, öğretim uygulamalarındaki yeterlik, sınıf öğrenme ortamının oluşturulabilmesine yönelik yeterlik ve toplam puanda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin yeterlik algılarının kıdem değişkenine göre değişiklik göstermediğini ifade etmektedir.

Öğretmen yeterlik algısı ölçeği ile sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine ilişkin değerlendirmede, sınıf öğrenme ortamının yönetilmesine yönelik yeterlik boyutu, öğretim uygulamalarındaki yeterlik boyutu, sınıf öğrenme ortamının oluşturulabilmesine yönelik yeterlik boyutu ve toplam puanda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre, ölçeğin tüm boyutlarında ve ölçeğin toplamında elde edilen veriler ışığında ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanlarının diğer eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puanlarında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın sebebinin, ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin diğer eğitim düzeyine sahip öğretmenlerden daha kıdemli ve tecrübeli olmasından kaynaklandığını düşündürmektedir. Ön lisans mezunu öğretmenlerinin eğitimleri aldıkları süreç düşünüldüğünde, lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha uzun yıllar görev yaptıkları ve bu durumun deneyim açısından kendilerindeki yeterlikleri geliştirdiklerini düşündürmektedir. Bu durum ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin kıdemlerinden kaynaklı olarak sınıf ortamının yönetilmesinde, öğretim uygulamalarında ve öğrenme ortamının oluşturulmasında daha tecrübeli ve özgüvenli olduklarını düşündürmektedir. Çoksak (2006) yaptığı çalışmada, lisans ve yüksek lisans

dışındaki eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin sınıflarının derse uygun olacak biçimde fiziki ortamının hazırlanmasında daha başarılı olduklarını belirtmiştir.

5.4. ÖBAPDÖ ve Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği Arasındaki Korelasyona İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak öğretmen bilişim ağına ilişkin değerlendirmeler ile öğretmenlerin yeterlik algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığına dair elde edilen bulgular tartışılacaktır.

Elde edilen bulgular neticesinde, öğretmenlerin ÖBA'ya ilişkin değerlendirmeleri ile yeterlik algıları arasında zayıf düzeyde ve pozitif yönde bir korelasyon elde edilmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin yeterlik algıları ile ÖBA'ya ilişkin değerlendirmeleri anlamlı bir şekilde birlikte artmaktadır. Bunun nedeni olarak, günümüz koşullarına göre değişen ve yenilenen yeterliklerin, öğretmenlere kazandırılabilmesi için ÖBA içeriğindeki hizmet içi eğitimlerden faydalanılması gerekliliği olduğu düşünülmektedir.

Ölçeklerin faktörleri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen yeterlik algısı ölçeğinin öğretim uygulamalarındaki yeterlik faktörü ile ÖBAPDÖ'nün içerik ve işlevsellik faktörleri arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmen yeterlik algısı ölçeğinin sınıf öğrenme ortamının oluşturulabilmesine yönelik yeterlik faktörü ile ÖBAPDÖ'nün içerik ve işlevsellik faktörleri arasında da pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

5.5. ÖBA Değerlendirmeleri ve Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki Çoklu Doğrusal Regresyon Analizine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde bağımsız değişken olarak ele alınan öğretmen bilişim ağına ilişkin değerlendirmeler ile bağımlı değişkenler olarak ele alınan sınıf öğrenme ortamının yönetilmesine yönelik yeterlik, öğretim uygulamalarındaki yeterlik ve sınıf öğrenme ortamının oluşturulabilmesine yönelik yeterlik boyutları arasında açıklanan ilişkinin nasıl olduğuna dair elde edilen bulgular tartışılacaktır.

Uygulanan analizler sonucunda elde edilen veriler ışığında bağımsız değişken olarak ele alınan alt boyutların ÖBA değerlendirmeleri üzerinde anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğrenme ortamının yönetilmesine yönelik yeterlik, öğretim uygulamalarındaki yeterlik ve sınıf öğrenme ortamının oluşturulabilmesine yönelik yeterlik alt boyutları ile ÖBAPDÖ'den alınan puanları anlamlı olarak yordamakta ve toplam

varyansın %0.07'sini açıklamaktadır. Öğretim uygulamalarındaki yeterlik boyutu ÖBA değerlendirmeleri üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Fakat sınıf öğrenme ortamının yönetilmesine yönelik yeterlik ile sınıf öğrenme ortamının oluşturulabilmesine yönelik yeterlik boyutları anlamlı bir yordayıcı değildir. Öğretim uygulamalarındaki yeterlik boyutunda, öğretim esnasında öğrencilerden gelen zor ve karmaşık sorulara verilecek cevaplar konusunda öğretmenlerin kendilerini ne kadar yeterli gördükleri ile ilgili maddeler yer almaktadır.

Karaca (2008) yaptığı çalışmasında, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sağlayan öğretmenlerin, katılım sağlamayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları kanıtlanmıştır. Bu çalışmada ÖBA aracılığı ile hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ÖBA platformu hakkındaki değerlendirmeleri baz alındığında, öğretim uygulamalarındaki yeterlik boyutunun yordayıcı bir etkisinin bulunması, öğretmenlerin ÖBA üzerinden aldığı hizmet içi eğitimlerde kendilerini daha yeterli algıladıklarını ve bu nedenle ÖBA platformu hakkında olumlu değerlendirmelere sahip olduklarını düşündürmektedir.

5.6. Öneriler

Yapılan literatür incelemesi ve değerlendirilmesi neticesinde, öğretmenlerin bilişim ağı platformunu değerlendirmelerine yönelik herhangi bir çalışmanın henüz yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen bilişim ağı ile ilgili yapılan araştırmaların çoğu, öğretmenlerin platform hakkındaki görüşlerinin alınması ile ilgilidir. Bu yüzden, öğretmen bilişim ağı ile ilgili yapılacak çalışmaların, farklı araştırma yöntemleri kullanılarak ve araştırma kapsamında yararlanılan faktörler doğrultusunda yapılması ve artırılması literatüre katkı sağlayacaktır.

ÖBA üzerinden hizmet içi eğitimlere ulaşılması, öğretmenlerdeki eksik yeterliklerin ve yeterlik algılarının olumlu yönde artmasına fayda sağlayacaktır. Böylece öğretmenlerin konu ile ilgili değerlendirmeleri neticesinde, platformun eksik yönlerinin de ortaya çıkması sağlanacaktır.

Yapılacak olan araştırmalara öneri olarak; alan ile ilgili yapılması gereken farklı türde birçok araştırmanın gerekli olduğu aşikardır. Bu nedenle ÖBA hakkında ve öğretmenlerin bu platformu değerlendirmelerinde hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiği ve değişkenlerin çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abid, T., Zahid, G., Shahid, N., ve Bukhari, M. (2021). Online Teaching Experience during the COVID-19 in Pakistan: Pedagogy-Technology Balance and Student Engagement. *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences*, 14(2), 367-391.
- Ağırman, N. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen yeterlik ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akçamete, G. (2005, Eylül). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve yetkinleştirilmesi. Yazılı Bildiri, *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Kitabı*. Ankara, 251-257.
- Akdağ, C. (2023). *Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Platformuna Yönelik Yönetici ve Öğretmen Algıları*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aktaş, I., ve Walter, J. (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-131.
- Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000 – M.S. 2007)* (On birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyüz, Y., Doğan, İ., Dönmez, B., Karip, E., Durmuş, Ç., Ergüneş, Y., Eskicumalı, C., Nazlı, S., Okutan, M., Öztürk, F., ve Üstünoğlu, E. (2002). Eğitimde Yeni Sistem Arayışları. Özden, Y., (Editör), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* içinde (270-294) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alma, M., Yücekaya, E., Işık, K., ve Asan, İ. (2024). Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Semineri Çalışmaları ile İlgili Görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 381-394.
- Altunya, N. (2020). *Türkiye’de Eğitimin Son 100 Yılı*. Ankara: Eğitim-İş Yayınları.
- Aydoğan, İ. (2008). Çeşitli Ülkelerde Eğitim personelinin Geliştirme Faaliyetleri ve Bir Model Önerisi. *KKTC Milli Eğitim Dergisi*, 2, 1-16.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 66-69.

- Baykan, P., ve Oktay, M. (2016). İhtiyaca Dayalı Hizmet-İçi Eğitim Etkinliği Uygulaması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 169-183.
- Bliss, T. J., ve Bliss, L. L. (2003). Attitudinal Responses To Teacher Professional Development For The Effective Integration Of Educational Technology. *Journal of In-Service Education*, 29(1), 81-100.
- Bıkmaz, H. F. (2004). "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı" Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, Kış Sayısı 161. 14 Ocak 2024 tarihi saat 17:41'de https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm adresinden alınmıştır.
- Boy Ergül, I. (2020). *Effective Integration Of Technology In Schools: Teachers' In-Service Training Needs And Preferences*. Doktora Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Bramley, G. (1991). *Adult Literacy: Basic Skills and Libraries*. London: Library Association Publishing Limited.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Yirmi altıncı baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural Equation Modeling With AMOS Basic Concepts, Applications, and Programming (Multivariate Applications Series)*, Routledge, New York.
- Crocker, L., ve Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Çelebi, N., ve Kazancı, E. (2021). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Yabancı Eğitim Uzmanlarının Eğitimdeki Etkileri (1923-1960). *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 198-218.
- Çetintürk, N., ve Yücel Toy, B. (2021). İlk ve Ortaokul Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Okul Temelli Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), 161-181.
- Çoksak, F. (2006). *Öğretmenlerin Ders Konularına Uygun Ortam Hazırlama Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Çolakoğlu, Ö. M., ve Büyükekşi, C. (2014). Açımlayıcı Faktör Analiz Sürecini Etkileyen Unsurların Değerlendirilmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2(1), 56-64.
- Devellis, R. F. (2022). *Ölçek Geliştirme Kuram ve Uygulamalar*. (Çev. Totan, D.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (Eserin orijinali 2016'da yayımlandı).
- Devlet Memurları Kanunu. (1965, Temmuz). *Resmi Gazete*, 12056, 23 Temmuz 1965. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=657&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- Dilekçi, A. (2023). Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Eğitim İçeriklerinin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 509-530.
- Efendioğlu, A., Berkant, H. G., ve Arslantaş, Ö. (2010, Mayıs). John Dewey'in Türk Maarifi Hakkında Raporu ve Türk Eğitim Sistemi. Sözlü Bildiri, *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Balıkesir, 54-60.
- Elilçi, M. A., Beyaz, G., Öncü, M. A., ve Çolak, A. (2024). Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımların Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(2), 868-878.
- Erdem, A. R. (2000, Çanakkale). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitiminde Bir Model Önerisi. Yazılı Bildiri, *2. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Kitabı*. Çanakkale, 746-750.
- Ergin, İ., Akseki, B., ve Deniz, E. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Essel, R., Badu, E., Owusu-Boateng, W., ve Saah, A. A. (2009). In-Service Training: An Essential Element in the Professional Development of Teachers. *Malaysian Journal of Distance Education*. 11(2), 55-64.
- Fullan, M., ve Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting For In Your School*. New York: Teachers College Press.
- Gültekin M., Çubukçu Z., ve Dal Z. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Öğretimle İlgili Hizmet içi Eğitim Gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Günel, M., ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de Hizmetiçi Eğitimler: Kurumsal ve Akademik Hafıza(Kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(175), 73-94.

- Hacoğlu, F., ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları Öğretim Teknolojisi*. İstanbul: Alkan Yayınevi.
- Hakan, A., Sağlam, M., Yaşar, Ş., Gültekin, A., Deveci, H., Kürüm, D., Batmaz, B., Aktaş, B. Ç., Aktay, E. G., ve Kasa, B. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Alanlarındaki Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası Felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138.
- Hilmiatussadiah1, K. G., Ahman, E., ve Disman. (2024). Teacher Competency: Descriptive Study of Guru Penggerak. *Inovasi Kurikulum*, 21(1), 149-162.
- Ho, R. (2006). *Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis and Interpretation with SPSS*. London & New York: Champan & Hall/CRC Taylor and Francis Group.
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerine Kavramsal Bir Çerçeve ve Türk Eğitim Sistemi İçin Çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 35(1), 256-280.
- Kansu, N. A. (2015). *Türkiye Eğitim Tarihi* (İkinci Baskı). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Karaca, E. (2004). *Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karaevli, Ö., ve Levent, F. (2022). Salgın Sürecinde Yapılan Uzaktan Eğitimlerin Öğretmenlerin Profesyonel Gelişimlerine Etkisine İlişkin Görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233). 303-325.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik Tekniklerin Güç ve Etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Karagöz, Y. (2021). *SPSS ve AMOS Uygulamalı. Nicel-Nitel-Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yayın Etiği*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.

- Kartal, M., ve Bardakçı, S. (2018). *SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Kasap, S. (2022). Türkiye’de 19 milyonu aşkın öğrencinin eğitimi için 1 milyon 200 bin öğretmen görev yapıyor. *Anadolu Ajansı*. 14.02.2024, <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/turkiyede-19-milyonu-askin-ogrencinin-egitimi-icin-1-milyon-200-bin-ogretmen-gorev-yapiyor/2744878#:~:text=En%20%C3%A7ok%20s%C4%B1n%C4%B1f%20%C3%B6%C4%9Fretmeni%20g%C3%B6rev,661%20ile%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%B6%C4%9Fretmenleri%20izliyor.>
- Kaya, S., ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeline Yönelik Koordinatör Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Kazu, İ. Y., ve Çam, H. (2018, Eylül). Öğretmen Yeterlikleri. Sözlü Bildiri, *1. Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Amasya, 860-870.
- Korukluoğlu, P., ve Gürol, M. (2023). Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye’de Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Karşılaştırılmalı İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240), 2553-2586.
- Kula Kartal, S., ve Mor Dirlik, E. (2016): Geçerlik Kavramının Tarihsel Gelişimi ve Güvenirlikte Çok Tercih Edilen Yöntem: Cronbach Alfa Katsayısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1865-1879.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008a). Okul Temelli Mesleki ve Bireysel Gelişim Programının Verimliliğinin Belirlenmesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010b). Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012c). Düünden Bugüne Hizmetiçi Eğitim. MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017d). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022e). Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzu.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022f). Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, Haziran). *Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>

- Okçu, S., Karakoç, G., Okçu, N., ve Karakoç, G. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi İçin Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 575-586.
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi: İlk Hangisi Kullanılmalı?. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 413-421.
- Osamwonyi, E. F. (2016). In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87).
- ÖBA (2022). Mesleki Gelişim Toplulukları. 15 mart 2024 tarihinde <https://www.oba.gov.tr/kategori/mesleki-gelisim-topluluklari-2> adresinden alınmıştır.
- Özdemir, Z., Akkoç, N., Akyüz Çömez, S., ve Gökalp Kars, Z. (2023). Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerini Etkileyen Unsurların Belirlenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1722-1739.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. Hakan, A. (Editör), *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler* içinde (195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özer, M., Suna, E. H., ve Sunar, L. (2021). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimde Hizmet İçi Öğretmen Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54, 233-254.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Öztürk, T. H. (2014). Eğitimde Artan Teknoloji Kullanımı Bağlamında Öğretmenin Değişen Rol ve Pratikleri. Yıldız, A. (Editör), *İdealist Öğretmenlerden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene Öğretmenliğin Dönüşümü* içinde (223-254). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Parlak, E., Sakarya, M., ve Durukan Tok, F. (2023). Yönetici ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri: Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Örneği. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 101-112.
- Pehlivan, H. (2008). *Etkili Öğretim İçin Öğretmen Davranışları*. Ankara: Asil Yayıncılık.

- Saadu, U. T., Obafemi, K. E., ve Oluwakemi, A. C. (2024). Primary School Teacher's Competence Level in The Early Identification of Gifted Children. *Indonesian Journal of Community and Special Needs Education*, 4(1), 1-10.
- Saban, A. (2000). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 145, 25-30.
- Sabuncuoğlu, Z. (1997). *Personel Yönetimi Politika ve Yönetmelikler*. Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, (83-95).
- Silvester, H. (1997). Insect Projects and Evaluation. In-Service Teacher Development: International Perspectives, London.
- Smith, R. R. (2008). *Lesson Study: Professional Development for Empowering Teachers and Improving Classroom Practice*. A Dissertation for Florida State University College of Education.
- Şahin, M. (1995). Hizmetiçi Eğitim. Hacaloğlu, Y. (Editör), *Milli Eğitimin Temel Esasları ve Hedefleri Açısından Öğretmenlik Mesleği (Tebliğler)* içinde (93-105). Ankara: Türk Yurdu Yayınları.
- Tangülü, Z., Karadeniz, O., ve Ateş, S. (2014). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sistemimizde Yabancı Uzman Raporları (1924-1960), *Turkish Studies*, 9(5), 1895-1910.
- Tanyeli, H. (1970) *Personel Eğitimi*. Ankara: Şenyuva Matbaası.
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S., ve Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(15), 139-160.
- Tavşancıl, E., ve Keser, H. (2002). İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 79-100.
- Taymaz, A. H. (1997). *Hizmet İçi Eğitim, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taymaz A.H. (1978). *Tefiş-Kavramlar İlkeler Yöntemler*. Ankara.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan Eğitim Kullanılan Hizmet İçi Eğitim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1). 20-35.

- Tileği, H. (2014). *İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Algularına Göre Öğretmen Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tuğluk, M. N., ve Kürtmen, S. (2018). Türkiye’de Öğretmen Yeterlilikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 809-841.
- Türk, E. (1999). *Milli Eğitim Bakanlığı’nda Yapısal Değişmeler ve Türk Eğitim Sistemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- T. Kilag, O. K., Heyrosa-Malbas, M., Sebial, M. U., ve Mayol, J. M. (2023). A Comparative Analysis of Experimental Learning Approach and Traditional Teacher Professional Development Programs. *European Journal of Higher Education and Academic Advancement*, 1(1), 11–16.
- Velicer, W. F. ve Fava, J. L. (1998). Effects of Variable and Subject Sampling on Factor Pattern Recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251.
- UNESCO. (2008). Status of Teacher Education in the Asia-Pacific Region. International Reading Associations.
- World Bank. (2005). *Learning to Teach in the Knowledge Society*. Final Report. by Task Manager Juan Manuel World Bank.
- Yalçinkaya, H., Mete, F., ve Aksay Albuz, S. (2013). OTMG Modelinin Okul Kültürüne Etkisi (Hatay İli Örneği). *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 2(2), 289-310.
- Vural, B. (2004). *Yekin-İdeal-Vizyoner Öğretmen*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazıcı, Ö., ve Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş Bazı Ülkeler ile Türkiye’deki Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinin Karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 1-15.

Yılmaz, S. (2018). Türkiye Eğitim Sistemi. Yılmaz. S. (Editör), *Jeopolitik ve Jeostratejik Perspektifle Yerelden Evrensele Eğitim Sistemleri* içinde (369- 390). Ankara: Vize Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu (?). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.



EKLER

Ek 1 Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı;

Bu ölçek ilköğretim öğretmenlerinin ÖBA platformunu değerlendirmeleri için oluşturulmuş bilimsel bir çalışmadır. Ölçekte bu konuya ilişkin bir dizi ifade bulunmaktadır. Lütfen her soruyu dikkatle okuyarak cevaplayınız. Araştırmadan doğru bilgiler edinebilmek için soruları samimi bir şekilde cevaplayınız ve cevaplanmamış soru bırakmayınız.

Bu ölçekte vereceğiniz cevaplar gizli tutulacaktır. Bunun için ad-soyad, adres ve telefon numarası gibi bilgileri vermeyiniz. Araştırmaya katılmak tamamen serbesttir. Cevaplamaya başladıktan sonra katılmaktan vazgeçebilme hakkına sahipsiniz.

Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyunuz. Okuduğunuz maddelere katılma derecenize uygun olarak kutucukları “X” işareti ile doldurunuz. Bu ölçekteki sorularla ilgili endişeleriniz olursa araştırmacılar Prof. Dr. Esin Acar ve Beray Koyuncu (serenayberay@gmail.com, GSM: 541 302 40 73) ile iletişime geçebilirsiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Beray KOYUNCU

Yukarıdaki bilgileri okudum ve bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum. Çalışmayı istediğim zaman yarıda bırakabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını

() kabul ediyorum.

() kabul etmiyorum.

Demografik Özellikler

Cinsiyet:

() Kadın

() Erkek

Kıdem:

() 1-5 yıl

() 6-10 yıl

() 11-15 yıl

() 16-20 yıl

() 21 yıl ve üzeri

Eğitim Durumu:

() Ön Lisans

- () Lisans
- () Yüksek Lisans
- () Doktora



Ek 2 Uzman Görüşlerine Göre Madde Havuzu

Madde Sayısı	Maddeler	Durum
1	Öğretmen Bilişim Ağı platformunda yer alan eğitimler mesleki gelişimime katkı sağlayacak eğitimlerdir.	
2	Öğretmen Bilişim Ağı platformunun kullanımı kolaydır.	
3	Öğretmen Bilişim Ağı'nda yer alan eğitimler günlük hayatla bağlantılıdır.	
4	Eğitimlerin, Öğretmen Bilişim Ağı sayesinde uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşmesinin önemli olduğunu düşünürüm.	Düzeltildi
5	Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimlerin süreleri yetersizdir.	
6	Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimler, ders işlenişine katkı sağlayacak uygulama boyutu olan eğitimlerden oluşmaktadır.	
7	Eğitilere asenkron katılabilmenin önemli olduğunu düşünürüm.	Çıkarıldı
8	ÖBA'daki eğitimler, sınıf ortamında ders işlenişini olumlu yönde etkiler.	Çıkarıldı
9	ÖBA'daki 'Kadına Karşı Şiddet', 'Enerji Verimliliği' gibi seminerler farkındalık yaratacak seminerlerdir.	Çıkarıldı
10	ÖBA, kısa süre içerisinde birçok seminere dahil olma imkanı sağlar.	Çıkarıldı
11	ÖBA'daki seminerler kişisel gelişime katkı sağlar.	Çıkarıldı
12	ÖBA'daki eğitimler ve programlar mesleki gelişimim ile ilgili motivasyonumu artırır.	Çıkarıldı
13	Öğretmen Bilişim Ağı'nda yer alan eğitimler neticesinde yeni bilgi ve beceriler öğrenirim.	
14	ÖBA'da yöneticiler için daha fazla eğitim gerçekleştirilmesi gerekir.	Çıkarıldı
15	ÖBA'da alınan eğitimlerin ardından her katılımcının değerlendirmesi yapılmalıdır.	Çıkarıldı
16	ÖBA'daki eğitimlerin okul ders saatleri dışında yapılması gerekmektedir.	Çıkarıldı
17	ÖBA'daki seminerlerin uzaktan eğitim yoluyla yapılması dersi verimsiz hale getirir.	Çıkarıldı
18	Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimlerin asenkron ilerlemesi derse aktif katılımı engeller.	

19	Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimlerin uzaktan eğitim yoluyla yapılması teknoloji yetkinliğini gerekli kılar.	
20	Hizmet içi eğitimlerin ÖBA platformu üzerinden gerçekleşmesi zaman ve mekan açısından kısıtlama getirmektedir.	Çıkarıldı
21	Hizmet içi eğitimlerin Öğretmen Bilişim Ağı'nda uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşmesi daha fazla katılımcının eğitimlere dahil olmasını sağlamaktadır.	
22	Öğretmen Bilişim Ağı sayesinde hizmet içi eğitimde bilgiye erişim olanağı kolaylaşmıştır.	
23	ÖBA'daki eğitimlerin yüz yüze olmaması iletişimi azaltmaktadır.	Çıkarıldı
24	ÖBA'daki eğitimlerin sanal ortamda gerçekleşmesi, sanal bağımlılık oluşturmaktadır.	Çıkarıldı
25	Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimlere istediğim zaman ulaşma fırsatı yakalarım.	
26	Öğretmen Bilişim Ağı sayesinde hizmet içi eğitimlerin takvimine kolaylıkla ulaşırım.	
27	Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimler yüz yüze gerçekleşen hizmet içi eğitimlere göre daha ekonomiktir.	
28	ÖBA'daki eğitimlerin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşmesi kaynak ve bilgi paylaşımı açısından kolaylık sağlar.	Çıkarıldı
29	Öğretmen Bilişim Ağı'nda eğitimleri veren öğretmenler oldukça niteliklidir.	
30	Öğretmen Bilişim Ağı, her öğretmenin katılabileceği bir platformdur.	
31	ÖBA'yı etkili bir biçimde kullanırım.	
32	ÖBA'da yer alan kütüphane sayfası kitaplara kolay erişim sağlar.	Çıkarıldı
33	ÖBA'daki kütüphane sayfası kitap okumaya teşvik edicidir.	Çıkarıldı
34	Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki kütüphane sayfası mesleki gelişime katkı sağlayan kitaplar içerir.	Düzeltildi
35	Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki haberler bölümü mesleki alandaki gelişmeleri takip etmeyi kolaylaştırır.	
36	ÖBA, mesleki gelişim için bütüncül bir alan sağlar.	Çıkarıldı
37	ÖBA'daki Hareketlilik Programı ilgimi çeker.	Çıkarıldı

38	Hareketlilik Programına ÖBA platformundan başvurabilecek olmak, katılım için kolaylık sağlamaktadır.	Çıkarıldı
39	Hareketlilik Programı, öğretmen ve yöneticileri bir araya getirerek bilgi paylaşımı sağladığı için faydalı bir programdır.	Çıkarıldı
40	Hareketlilik Programı, mesleki alanda gözlem yapma imkanı sağlamaktadır.	
41	Mesleki Gelişim Toplulukları ile birlikte alanında uzman kişilerden alınan eğitimler verimlidir.	
42	Mesleki Gelişim Toplulukları'nda yapılan eğitimler ve uygulamalar ile sınıfta daha verimli bir ders geçiririm.	Çıkarıldı
43	Mesleki Gelişim Toplulukları'nda yer alan eğitimlerin okul ders saatleri içerisinde yer alması uygun değildir.	
44	Mesleki Gelişim Toplulukları'ndaki eğitimlerin senkron olması, eğitim esnasında aktif katılımı sağlar.	

Ek 3 AFA Sonrası Düzenlenen Yeni Ölçek

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
İÇERİK					
1-Hareketlilik Programı, mesleki alanda gözlem yapma imkanı sağlamaktadır.					
2-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki kütüphane sayfası, mesleki gelişime katkı sağlayan kitaplar içerir.					
3-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki haberler bölümü mesleki alandaki gelişmeleri takip etmeyi kolaylaştırır.					
4-Öğretmen Bilişim Ağı'nda eğitimleri veren eğitimciler oldukça niteliklidir.					
5-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimler, ders işlenişine katkı sağlayacak uygulama boyutu olan eğitimlerden oluşmaktadır.					
6-Öğretmen Bilişim Ağı'nda yer alan eğitimler neticesinde yeni bilgi ve beceriler öğrenirim.					
7-Öğretmen Bilişim Ağı'nda yer alan eğitimler günlük hayatla bağlantılıdır.					
8-Mesleki Gelişim Toplulukları'ndaki eğitimlerin senkron olması, eğitim esnasında aktif katılımı sağlar.					
9-Öğretmen Bilişim Ağı'nda yer alan eğitimler mesleki gelişime katkı sağlayacak eğitimlerdir.					
10-Mesleki Gelişim Toplulukları ile birlikte alanında uzman kişilerden alınan eğitimler verimlidir.					
İŞLEVSELLİK					
11-Öğretmen Bilişim Ağı, her öğretmenin katılabileceği bir platformdur.					
12-Öğretmen Bilişim Ağı platformunun kullanımı kolaydır.					
13-Öğretmen Bilişim Ağı sayesinde hizmet içi eğitimde bilgiye erişim olanağı kolaylaşmıştır.					

14-Öğretmen Bilişim Ağı sayesinde hizmet içi eğitimlerin takvimine kolaylıkla ulaşırım.					
15-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimlere istediğim zaman ulaşma fırsatı yakalarım.					
16-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimler yüz yüze gerçekleşen hizmet içi eğitimlere göre daha ekonomiktir.					
17-Hizmet içi eğitimlerin Öğretmen Bilişim Ağı'nda uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşmesi daha fazla katılımcının eğitimlere dahil olmasını sağlamaktadır.					
18-Öğretmen Bilişim Ağı'nı etkili bir biçimde kullanırım.					
19-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimlerin, uzaktan eğitim yoluyla yapılması teknoloji yetkinliğini gerekli kılar.					

Ek 4 Maddelerin Faktör Yük Değerleri ile Faktörlerin Adlandırılması

	Faktörler	
	1	2
İÇERİK		
1-Hareketlilik Programı, mesleki alanda gözlem yapma imkanı sağlamaktadır.	.784	
2-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki kütüphane sayfası, mesleki gelişime katkı sağlayan kitaplar içerir.	.776	
3-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki haberler bölümü mesleki alandaki gelişmeleri takip etmeyi kolaylaştırır.	.753	
4-Öğretmen Bilişim Ağı'nda eğitimleri veren öğretmenler oldukça niteliklidir.	.738	
5-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimler, ders işlenişine katkı sağlayacak uygulama boyutu olan eğitimlerden oluşmaktadır.	.703	
6-Öğretmen Bilişim Ağı'nda yer alan eğitimler neticesinde yeni bilgi ve beceriler öğrenirim.	.688	
7-Öğretmen Bilişim Ağı'nda yer alan eğitimler günlük hayatla bağlantılıdır.	.687	
8-Mesleki Gelişim Toplulukları'ndaki eğitimlerin senkron olması, eğitim esnasında aktif katılımı sağlar.	.684	
9-Öğretmen Bilişim Ağı'nda yer alan eğitimler mesleki gelişimime katkı sağlayacak eğitimlerdir.	.664	
10-Mesleki Gelişim Toplulukları ile birlikte alanında uzman kişilerden alınan eğitimler verimlidir.	.640	
İŞLEVSELLİK		
11-Öğretmen Bilişim Ağı, her öğretmenin katılabileceği bir platformdur.		.832
12-Öğretmen Bilişim Ağı platformunun kullanımı kolaydır.		.825
13-Öğretmen Bilişim Ağı sayesinde hizmet içi eğitimde bilgiye erişim olanağı kolaylaşmıştır.		.810
14-Öğretmen Bilişim Ağı sayesinde hizmet içi eğitimlerin takvimine kolaylıkla ulaşırım.		.804
15-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimlere istediğim zaman ulaşma fırsatı yakalarım.		.785
16-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimler yüz yüze gerçekleşen hizmet içi eğitimlere göre daha ekonomiktir.		.649
17-Hizmet içi eğitimlerin Öğretmen Bilişim Ağı'nda uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşmesi daha fazla katılımcının eğitimlere dahil olmasını sağlamaktadır.		.633
18-Öğretmen Bilişim Ağı'nı etkili bir biçimde kullanırım.		.594
19-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimlerin, uzaktan eğitim yoluyla yapılması teknoloji yetkinliğini gerekli kılar.		.492

Ek 5 DFA Sonrası Oluşan Yeni Ölçek

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
İÇERİK					
1-Hareketlilik Programı, mesleki alanda gözlem yapma imkanı sağlamaktadır.					
2-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki kütüphane sayfası, mesleki gelişime katkı sağlayan kitaplar içerir.					
3-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki haberler bölümü mesleki alandaki gelişmeleri takip etmeyi kolaylaştırır.					
4-Öğretmen Bilişim Ağı'nda eğitimleri veren eğitimciler oldukça niteliklidir.					
5-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimler, ders işlenişine katkı sağlayacak uygulama boyutu olan eğitimlerden oluşmaktadır.					
6-Öğretmen Bilişim Ağı'nda yer alan eğitimler neticesinde yeni bilgi ve beceriler öğrenirim.					
7-Öğretmen Bilişim Ağı'nda yer alan eğitimler günlük hayatla bağlantılıdır.					
8-Mesleki Gelişim Toplulukları'ndaki eğitimlerin senkron olması, eğitim esnasında aktif katılımı sağlar.					
9-Öğretmen Bilişim Ağı'nda yer alan eğitimler mesleki gelişimime katkı sağlayacak eğitimlerdir.					
10-Mesleki Gelişim Toplulukları ile birlikte alanında uzman kişilerden alınan eğitimler verimlidir.					
İŞLEVSELLİK					
11-Öğretmen Bilişim Ağı, her öğretmenin katılabileceği bir platformdur.					
12-Öğretmen Bilişim Ağı platformunun kullanımı kolaydır.					
13-Öğretmen Bilişim Ağı sayesinde hizmet içi eğitimde bilgiye erişim olanağı kolaylaşmıştır.					

14-Öğretmen Bilişim Ağı sayesinde hizmet içi eğitimlerin takvimine kolaylıkla ulaşırım.					
15-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimlere istediğim zaman ulaşma fırsatı yakalarım.					
16-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimler yüz yüze gerçekleşen hizmet içi eğitimlere göre daha ekonomiktir.					
17-Hizmet içi eğitimlerin Öğretmen Bilişim Ağı'nda uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşmesi daha fazla katılımcının eğitimlere dahil olmasını sağlamaktadır.					
18-Öğretmen Bilişim Ağı'ndaki eğitimlerin, uzaktan eğitim yoluyla yapılması teknoloji yetkinliğini gerekli kılar.					

Ek 6 Öğretmenlerin Yeterlik Algısı Ölçeği

	Ne kadar yapabilirsin?				
	Hiç	Çok Az	Biraz Etkiler	Oldukça	Bir Hayli Çok
Sınıfta Öğrenme Ortamının Yönetilmesine Yönelik Yeterlilik					
1. En zor öğrencilerinize ne kadar ulaşabilirsiniz?					
2. Sınıftaki akışı (düzeni) bozucu davranışları ne kadar kontrol edebilirsiniz?					
3. Okul çalışmalarına az (düşük oranda) ilgi gösteren öğrencileri ne kadar motive edebilirsiniz?					
4. Öğrencilerin sınıf kurallarını takip etmesini ne kadar (oranda) sağlayabilirsiniz?					
5. Başarısız olan bir öğrencinin anlamasını ne kadar iyileştirebilirsiniz?					
6. Sorun çıkarıcı ya da gürültücü bir öğrenciyi ne kadar sakinleştirebilirsiniz?					
7. Bütün bir dersi mahveden (bozan) çok miktardaki problem öğrencileri ne kadar iyi engelleyebilirsiniz (önleyebilirsiniz)?					
Öğretim Uygulamalarındaki Yeterlilik					
8. Öğrencilerinizden gelen zor sorulara ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?					
9. Öğrencilerinin öğrettiği şeylerden anladıklarını ne kadar ölçebilirsiniz?					
10. Öğrencileriniz için iyi soruları ne ölçüde oluşturabilirsiniz?					
11. Öğrencilerin kafaları karıştığında ne ölçüde bir alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?					
12. Karşı gelen öğrencilere ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?					
Sınıf Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesine Yönelik Yeterlilikler					
13. Bireysel öğrenciler için uygun düzeyde derslerin ayarlanmasını ne ölçüde (ne kadar) yapabilirsiniz?					
14. Çocuklarının iyi olması için ailelere ne kadar yardım edebilirsiniz?					
15. Alternatif stratejileri sınıfınızda ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?					
16. Çok yetenekli öğrencilerin seviyesine uygun zorlukları nasıl iyi bir şekilde onlara sunabilirim?					