

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
ULUSLARARASI VE KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM BİLİM DALI

ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİ
YETERLİKLERİ VE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Safiye ÖZKAN
(Yüksek Lisans Tezi)

İSTANBUL- 2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
ULUSLARARASI VE KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM BİLİM DALI

ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM TEKNOLOJİ
YETERLİKLERİ VE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN SECONDARY SCHOOL ENGLISH LANGUAGE
TEACHERS' EDUCATIONAL TECHNOLOGY COMPETENCIES AND THEIR
ATTITUDES TOWARDS DISTANCE EDUCATION

Safiye ÖZKAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Sibel CENGİZHAN

İSTANBUL- 2023

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2023



ONAY

Safiye ÖZKAN tarafından hazırlanan “Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Teknoloji Yeterlikleri ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 29/05/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Sibel CENGİZHAN

JURİ ÜYESİ

Prof. Dr. Seyfi KENAN

JURİ ÜYESİ

Doç. Dr. İlker CIRIK

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Safiye ÖZKAN

ÖZGEÇMİŞ

2005-2009 Burdur Anadolu Öğretmen Lisesi

2009-2013 ODTÜ İngilizce Öğretmenliği

2013-2015 Bingöl Atatürk Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni

2015-2018 İstanbul-Bahçelievler Halk Eğitim Merkezi İngilizce Öğretmeni

2018-2019 İstanbul-Bahçelievler Orgeneral Eşref Bitlis Ortaokulu İngilizce Öğretmeni

2019- ... İstanbul-Bahçelievler Şehit Mahir Ayabak İmam Hatip Ortaokulu İngilizce Öğretmeni

2020-2023 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Uluslararası Karşılaştırmalı Eğitim Yüksek Lisans Programı

ÖNSÖZ

Çalışmam sürecinde yönlendirmelerde bulunup bana yol gösteren, bilgi ve tecrübelerini paylaşarak her zaman yardımcı ve destek olan ve motivasyonumu yüksek tutan kıymetli hocam Prof. Dr. Sibel CENGİZHAN'a çok teşekkür ederim.

Öğretmenlik mesleğini sevmemde ve seçmemde bana örnek olan tüm kıymetli öğretmenlerime ve bu mesleği severek yapmamda, iyi ki öğretmen olmuşum diyebilmeme vesile olan tüm öğrencilerime teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimi boyunca her anımda yanımda olup desteklerini esirgemeyen sevgili eşim, hayat arkadaşım Ramazan'a teşekkür ederim. Bu çalışma sürecinde de desteğiyle yanımda olan arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her zaman bana güvenen, beni motive eden, desteklerini her zaman hissettiğim kıymetli anneme, babama ve kardeşlerime teşekkür ederim.

Safiye ÖZKAN

2023

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterlikleri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aynı zamanda İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki ortaokullarda çalışan 220 İngilizce öğretmeni, örneklemini ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 169 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği, Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Sonuçlara göre ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin ve uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinde ölçeğin toplamında, derse teknoloji entegrasyonu, sosyal etik ve yasal hükümler ve iletişim alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmezken, teknoloji okuryazarlığı alt boyutunda cinsiyete göre erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Kıdem yılı değişkenine göre teknoloji okuryazarlığı ve iletişim alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğuna ulaşılmıştır. Teknoloji okuryazarlığı alt boyutunda 6-10 yıl arasında görev yapanların, 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında görev yapanlara göre daha yüksek olduğu, İletişim alt boyutunda ise 0-11 ay arasında görev yapanların diğer yıllara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek toplamında ve teknoloji okuryazarlığı, derse teknoloji entegrasyonu ve iletişim alt boyutlarında hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olduğu; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, hizmet içi almayanlara göre eğitim teknoloji yeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin yaş, mezun olunan fakülte ve eğitim öğretim tercih durumu değişkenlerine göre ise farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutumları cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, hizmet içi eğitim alma ve eğitim öğretim tercih durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutumları, sınırlılıklar alt boyutunda kıdem

değişkenine göre 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Sonuçlar doğrultusunda branşlara yönelik eğitim teknolojileri kullanımlarının ve uzaktan eğitim hizmet içi eğitimlerinin artırılması, özellikle yaşça büyük ve mesleki kıdem olarak fazla öğretmenlerin bu alanlarda hizmet içi eğitim almalarının teşvik edilmesi ve eğitim teknolojilerinin derslere entegre edilebilmesi konusunda eğitimlerin ve okullardaki teknik donanımların artırılması önerilmektedir. Ayrıca alandaki eksiklerin giderilmesi için buna benzer araştırmaların farklı bölgelerde, farklı branşlar bazında, nicel ve nitel yöntemler beraber kullanılarak, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri de alınarak daha kapsamlı olarak yapılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğretmenleri, eğitim teknoloji yeterliği, uzaktan eğitim, tutum.

ABSTRACT

The Relationship Between Secondary School English Language Teachers' Educational Technology Competencies And Their Attitudes Towards Distance Education

The aim of this study is to determine the educational technology competencies and attitudes of secondary school English teachers towards distance education, and to examine them in terms of various variables and the relationship between them. 169 English teachers working in Istanbul Bahçelievler secondary schools in 2021-2022 participated in the study. The relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. In the research, Teachers' Educational Technology Competencies Scale, Distance Education Attitude Scale towards Teachers and Personal Information Form prepared by the researcher were used as data collection tools. The collected data were analyzed using statistical calculation package program for research purposes. First of all, it was examined whether the data showed a normal distribution and according to the results, parametric and non-parametric analyzes were made.

According to the results obtained in the research, it was determined that the secondary school English teachers' educational technology competencies were high and their attitudes towards distance education were high. While there was no significant gender difference in the Toplam of the secondary school English teachers' educational technology competencies in the scale, technology integration into the course, social ethics and legal provisions, and communication sub-dimensions, it was determined that there was only a significant difference between the technology literacy sub-dimension proficiency scores of the scale and it differed in favor of male teachers. It was found that there was a significant difference in technology literacy and communication sub-dimensions according to the seniority year variable, and there was no significant difference between the other sub-dimensions and the Toplam of the scale and the seniority year. In the technology literacy sub-dimension, the difference between the seniority years of the teachers was found to be higher for those who worked between 6-10 years compared to those who worked between 11-15 years and 16-20 years. In the communication sub-dimension, it was concluded that the teachers working between 0-11 months were lower than the other years. It has been determined that there is a significant difference in the Toplam of the scale and in the sub-dimensions of technology literacy, technology integration into the lesson and communication, according to the status

of receiving in-service training, and that the teachers who receive in-service training have higher educational technology competencies than the teachers who do not receive in-service training. It was determined that the educational technology competencies of secondary school English teachers did not differ according to the variables of age, graduated faculty and education preference status.

It was determined that the distance education attitudes of secondary school English teachers did not differ according to the variables of gender, age, graduated faculty, in-service training and education preference status. Distance education attitudes of teachers show a significant difference in the limitations of distance education sub-dimension according to the variable of seniority. As a result of the examination, it was determined that there was a significant difference between those working for 1-5 years and over 21 years, and it was seen that it was in favor of the teachers who worked between 1-5 years.

Looking at the results of the research, it is recommended to increase the use of educational technologies and distance education in-service training for teachers' branches, to encourage especially older and more senior teachers to receive in-service training in these areas, and to increase the training and technical equipment in schools to integrate educational technologies into lessons. In addition, it is recommended that similar studies be carried out in different regions, on the basis of different branches, by using quantitative and qualitative methods together, and by taking the opinions of teachers, students and parents in order to eliminate the deficiencies in the field.

Keywords: English teachers, educational technology competence, distance education, attitude.

İÇİNDEKİLER

ONAY	iv
ETİK BEYANI	v
ÖZGEÇMİŞ	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
İÇİNDEKİLER	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	18
1.1. Problem Durumu	18
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Araştırmanın Varsayımları	8
1.6. Tanımlar	8
1.7. Kısaltmalar	9
BÖLÜM II	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Kavramsal Çerçeve	10
2.1.1. Eğitim ve Teknoloji	10
2.1.2. Eğitim Teknolojisi	10
2.1.3. Öğretim Teknolojisi	13
2.1.4. Eğitim Teknolojisinin Tarihsel Gelişimi	13
2.1.5. Eğitim Teknolojisinin Önemi ve Yararları	15
2.1.6. Eğitim Teknolojisinde Öğretmen Yeterlilikleri	17
2.1.7. Eğitim Teknolojisi ve Öğretmen Tutumları	21
2.1.8. Uzaktan Eğitim Kavramı	22
2.1.9. Uzaktan Eğitimin Özellikleri	27
2.1.10. Uzaktan Eğitimin Amacı	29
2.1.11. Tutum ve Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumları	30
2.2. İlgili Araştırmalar	31

2.2.1. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterlikleri ile İlgili Yapılmış Çalışmalar	31
2.2.2. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	35
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırma Modeli	39
3.2. Evren ve Örneklem	39
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.3.1. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği	41
3.3.2. Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği.....	42
3.4. Verilerin Toplanması	43
3.5. Verilerin Analizi	43
3.5.1.Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği Verilerinin Analizi	43
3.5.2.Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Verilerinin Analizi	46
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM	49
4.1. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Teknoloji Yeterliklerine Yönelik Bulgular.....	49
4.1.1. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bulgular	49
4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	50
4.1.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerine İlişkin Bulgular	501
4.1.4. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	52
4.1.5. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerine İlişkin Bulgular	54
4.1.6. Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerine İlişkin Bulgular	55
4.1.7. Öğretim Tercih Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerine İlişkin Bulgular	57
4.2. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumuna Yönelik Bulgular.....	57
4.2.1. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarına İlişkin Bulgular	58
4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular.....	58
4.2.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular.....	59

4.2.4. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular.....	60
4.2.5. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular.....	61
4.2.6. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular.....	62
4.2.7. Öğretim Tercih Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular.....	62
4.3 Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Teknoloji Yeterlikleri Ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	64
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	64
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	65
5.1.1. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Teknoloji Yeterliklerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	65
5.1.2. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	73
5.1.3. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Teknoloji Yeterlikleri ve Uzaktan Eğitim Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	79
5.2. Öneriler	81
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	81
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	82
KAYNAKÇA	82
EKLER.....	99
EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	99
EK-2: ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM TEKNOLOJİ YETERLİKLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ.....	101
EK-3: ÖĞRETMENLERE YÖNELİK UZAKTAN EĞİTİM TUTUM ÖLÇEĞİ.....	103
EK-4: İZİN YAZILARI.....	104

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Eğitim Teknolojisi Tarihi	13
Tablo 2. Eğitim Teknolojisi Kullanımında Öğretmen Yeterlilikleri	18
Tablo 3. Dünya Geneline Yapılan İlk Uzaktan Eğitim Uygulamaları	24
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	40
Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri	41
Tablo 6. Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri	42
Tablo 7. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Puan Aralıkları ve Teknoloji yeterlik Düzeyleri	45
Tablo 8. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Betimleyici Analiz Sonuçları	45
Tablo 9. İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks Testi Sonuçları.....	46
Tablo 10. Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Puan Aralıkları ve Tutum Düzeyleri	47
Tablo 11. Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Betimleyici Analiz Sonuçları.....	48
Tablo 12. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks Testi Sonuçları.....	44
Tablo 13. Araştırma Soruları ve Yapılan Analizler.....	46
Tablo 14. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Bulguları.....	49
Tablo 15. Eğitim Teknoloji Yeterliliği Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Analizi Sonuçları.....	50
Tablo 16. Eğitim Teknoloji Yeterliliği Puanlarının Yaş Göre Kruskal-Wallis H Testi Bulguları	51
Tablo 17. Eğitim Teknoloji Yeterliliği Puanlarının Kıdem Yıllarına Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	52

Tablo 18. Eğitim Teknoloji Yeterliği Teknoloji Okuryazarlık Alt Boyutu İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Bulguları	53
Tablo 19. Eğitim Teknoloji Yeterliği İletişim Alt Boyutu İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Bulguları.....	54
Tablo 20. Eğitim Teknoloji Yeterliği Puanlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Kruskal-Wallis H Testi Bulguları.....	55
Tablo 21. Eğitim Teknoloji Yeterliği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Analizi Bulguları	56
Tablo 22. Eğitim Teknoloji Yeterliği Puanlarının Eğitim Öğretim Tercih Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Bulguları.....	57
Tablo 23. Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Bulguları	58
Tablo 24. Uzaktan Eğitim Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Grup T Testi Bulguları	59
Tablo 25. Uzaktan Eğitim Tutum Puanlarının Yaşa Göre Varyans Analizi Bulguları	59
Tablo 26. Uzaktan Eğitim Tutum Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Bulguları	60
Tablo 27. Uzaktan Eğitim Tutum Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tukey Testi Bulguları	61
Tablo 28. Uzaktan Eğitim Tutum Puanlarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Varyans Analizi Bulguları	61
Tablo 29. Uzaktan Eğitim Tutum Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	62
Tablo 30. Uzaktan Eğitim Tutum Puanlarının Eğitim Öğretim Tercih Durumlarına Göre Varyans Analizi Bulguları	62
Tablo 31. Uzaktan Eğitim Tutum Puanlarının Eğitim Öğretim Tercih Durumlarına Göre Tukey Testi Bulguları.....	63
Tablo 32. Eğitim Teknoloji Yeterlikleri Ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Brown Testi Bulguları	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1: Uzaktan Eğitimin Küresel Bağlamda Dönem Ve Evreleri	24
Şekil-2: Tutuma Etki Eden Bileşenler	31



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Günümüzde özellikle bilim ve teknoloji alanındaki değişimler ve gelişmeler toplumların şekillenmesinde etkili olmuştur. Özellikle içinde bulunduğumuz ve “bilgi çağı” olarak da anılan 21. yüzyılda hayatımızı büyük oranda etkileyen teknolojide hızlı değişimlerin ve gelişmelerin yaşanması, bu dönemi diğerlerinden ayırmıştır (İşman, 2021). Bununla birlikte teknolojik gelişmelerin en çok kullanıldığı alanlardan olan eğitim alanına da (Alabay, 2015) bilimsel ve teknolojik değişim ve gelişmelerin yansması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu nedenle eğitimde teknoloji kullanımının çoklu zekâyâ uygun etkinlikleri barındırması ve farklı duyuları öğrenme ve öğretme etkinliklerine katması bakımından (Kuyubaşıoğlu ve Kılıç, 2019) önemli olduğu düşünüldüğünde teknoloji-eğitim entegrasyonun gerekliliği de görülebilmektedir.

Bilindiği gibi sürekli değişim ve gelişim içinde olan teknoloji dinamik bir yapıdadır. Teknolojinin olduğu gibi gelişmelerden etkilenen eğitim-öğretim sürecinde öğretmenler kilit bir noktadadır. Öğretmenlerin bu dinamik yapı içinde kendilerini hep güncel tutmaları, yenilik ve gelişmelerin yakından takibi içinde olmaları beklenmektedir. Ayrıca bilginin yayılmasında ve bilgiye nasıl ulaşılabilceği konusunda rehberlik eden öğretmenlerin teknolojiyi eğitime entegre edebilmesi ve teknolojik gelişmeleri yakından takip edip, uygulamaya koyabilmesi büyük önem taşımaktadır. Başarılı bir teknoloji entegrasyonuna ulaşmak, öğretmenlerin sınıflarda öğrencilerinin ders başarılarını ve katılımlarını arttırmak için çeşitli teknolojileri kullanmasıyla mümkün olabilmektedir (Hew ve Brush, 2007). Eğitim sürecine hem teknolojinin hem de bilimin dâhil olduğu nitelikler getirmenin kaçınılmaz olduğu bu dönemde (Alkan, 2011) eğitim teknolojileri kullanımında yetkinliklere sahip şekilde yetiştirilen bir öğretmenin bu çağın gerektirdiklerine uygun olan bireyler yetiştirebileceği ifade edilmektedir (Avcı Ünal, 2010). Aynı zamanda teknolojinin getirdiği imkânlarla dünya genelinde iletişime geçilmesi öğretmenlerin bir yabancı dile sahip olmasını da önemli hale getirmiştir. Ülkemizde yabancı dil eğitimine büyük önem verilmesine, bu alanda araştırmalar yapılmasına ve ilkokul dördüncü sınıftan başlayıp

liselerde ve üniversitelerde İngilizce dersi okutulmasına karşın (Paker, 2012) istenilen düzey hala yakalanılamamıştır. Bu alandaki çalışmalara ve dil öğretimindeki yöntem ve tekniklere bakıldığında doğru teknolojik uygulamaların dil öğretiminde yadsınamaz düzeyde olumlu yönde etkili olduğu görülmektedir (Aytürk, 1999; Sun vd., 2017; Taş ve Uğurlu, 2019).

Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımında öğretmenlerin hem uygulayıcı hem de öğrencilere rehber olması beklenmektedir (Taş ve Uğurlu, 2019). Bu doğrultuda öğrencilere yeni bir dil öğrenirken ilgi duydukları teknolojik araçları kullanarak doğru materyal ve kaynaklara ulaşmalarında rehberlik edebilecek kişi yabancı dil öğretmenleri olacaktır. Bu nedenle tüm branşların olduğu gibi İngilizce öğretmenlerinin de teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilmesi, değişikliklere uyum sağlaması ve derslerine entegre edebilmesi beklenmektedir.

Eğitim teknolojilerinin derslere entegrasyonu öğrencilerin ilgisinin çekilebileceği, derse katılımının artırılabilirliği, akademik başarısının yükseltilebileceği ve öğrenme motivasyonunun sağlanabileceği belirtilmektedir (Bayırtepe ve Tüzün, 2007). Aynı zamanda motivasyonun öğrencilerin davranışlarına yön verdiği; motivasyon arttıkça, performansın da arttığı bilinmektedir (Vatansever Bayraktar, 2015). Bu şekilde öğrenci motivasyonu, katılım isteği ve başarı arasında güçlü bir etkileşim olduğu söylenebilir (Yazıcı ve Altun, 2013). Bu nedenle, öğrencilerin ilgi duydukları teknolojik araçlarla, onların seviyelerine ve yaşlarına göre hazırlanmış materyal ve kaynaklar kullanılarak yabancı dil öğrenmedeki istek ve ilgi artırılabilir (Sarıçoban ve Sakızlı, 2006; Tarakçıoğlu ve Tunçarslan, 2014).

Alkan'ın (2011) belirttiği gibi eğitim alanında öğretimin verimli olabilmesi için öğretim disiplinin karakterine ve program içindeki işlevine uygun yapılandırılan öğretim teknolojileri kullanımı gerekmektedir. Bu durumu İngilizce dersi için düşündüğümüzde, İngilizce öğretmenlerinin ders içeriklerini ve etkinliklerini daha dikkat çekici ve eğlenceli hale getirebilmelerinin eğitim teknolojilerini kullanım yeterliliğine sahip olmalarına bağlı olduğu söylenebilir. Bu amaçla ülkemizde öğretmenlerin derslerde bilişim teknolojilerini kullanmalarını sağlamak için farklı çalışmalar yapılmıştır. 1976 yılında hizmet içi eğitim faaliyetlerinin verimli yürütülmesi için Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı kurulmuş (Bağcı ve Şimşek, 2000) ve 1985 yılında başlatılan projeler kapsamında öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla bilgisayar ve bilgisayar destekli öğretim konularında hizmet içi eğitimler verilmeye başlanmıştır (Uşun, 2009). Eğitimde teknoloji kullanımını artırma

amacıyla geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) gibi projeler (Kaya, 2019) ülkemizde yürütülen çalışmalara örnektir.

Öğretmen adaylarına eğitimde teknolojiyi kullanma yeterliklerini kazandırmak için eğitim fakültelerinde Bilişim Teknolojileri dersleri de verilmektedir. Bu dersler daha çok teorik olmakta ve genel alana yöneliktir. 2018 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) öğretmen yetiştirme lisans programlarında düzenlemelere giderek Bilişim Teknoloji derslerinde güncellemeler yapmıştır. Önceki programda hem uygulamalı hem de teorik olan ve iki dönem alınan Bilgisayar 1-2 dersleri bulunurken, yeni programda bir dönem alınan Bilişim Teknolojileri ve Eğitim Teknolojileri dersleri yer almıştır (YÖK, 2018). Bu aşamada Bilişim Teknoloji derslerini daha çok teorik alarak mezun olan İngilizce öğretmenlerinin de eğitimde teknoloji kullanımını kendi alanlarına ve öğrenci ihtiyaçlarına göre sınıf ortamına taşıyabilmeleri için bu alana özel yeterliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Aydın ve Dedeoğlu'na göre (2017) eğitim teknolojileri sınıfta öğretim programlarıyla birleştirildiğinde ve eğitim ortamında önemli bir etkiye sahip araç olduğunda tam anlamda eğitim teknolojilerinden yararlanılmıştır.

Eğitimde teknolojinin kullanımının; bireysel girişim ve özerkliği, birinci kaynaktan bilgi elde edebilmeyi, fırsat eşitliğini, çeşitliliği, kaliteyi, yaratıcılığı, bireysel öğretimi ve hızlı öğrenmeyi sağladığı bilinmektedir, ancak eğitim teknolojilerinin derslerde kullanımı tüm bu faydaları sağlasa da eğitmen ve öğrenciler bu kullanımlardan faydalanmak için gerekli bilgi ve becerilere sahip değillerse, bu olanakların uygulanmasında etkin olunamayacaktır (Alkan, 2011).

Teknolojinin ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte bilgiye ulaşmak için zaman ve mekân sınırları da ortadan kalkmıştır. Buna bağlı olarak yabancı dil öğrenim ve öğretimi de sınıf dışına taşınmış, kişilere farklı seçenekler sunan uygulamalarla dil öğrenme pratiği yapabilme imkânları sağlanmıştır. İnternet ortamında faydalı birçok yabancı dil uygulamasının yanında öğrencilerin dikkatini farklı yönlere çeken, yaşlarına ve seviyelerine göre uygun olmayan uygulamalar ve programlar da bulunmaktadır. Bu alanda onları doğru programları kullanmaya yönlendirecek, kullanabilecekleri uygulamaların yöntemi, içeriği ve seviyeleri hakkında bilgi verebilecek bir rehber ihtiyaçları vardır. Bu bağlamda bilişim teknolojilerini yakından takip eden, içerik ve düzeylerini bilen ve etkin kullanan yabancı dil

öğretmenleri en doğru rehber olacaktır. Bu nedenle İngilizce öğretmenlerinin bilişim ve eğitim teknolojilerini aktif olarak kullanmaları ve yeterliklere sahip olmaları önemlidir.

Teknolojik gelişmeleri takip etmesi ve teknolojiyi verimli kullanması gereken okulların temel amaçlarından biri gelecek nesilleri bilgi toplumu bireyleri olarak yetiştirmektir. Çünkü teknoloji hem eğitimi hem tüm yaşam tarzını hem de kültürü etkilemektedir. Tüm bu sebeplerle okullar ve öğretmenler bilişim teknolojilerinden ayrı düşünülememektedir. Bu da öğretmenlerin bilişim teknolojilerini etkin kullanmalarını zorunlu hale getirmiştir (Aydın ve Dedeoğlu, 2017). Gömleksiz (2004) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda da İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ve öğrencilerin başarıları arasında ilişki olduğu ve eğitim teknolojilerinin öğretim sürecinde kullanılmasının önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin okulda yeterli teknolojik ortamı ve desteği bulamamaları gibi sebeplerden dolayı eğitim teknolojilerini yeterince kullanamadıkları, onun yerine daha çok tahtayı kullandıkları da araştırmanın diğer bir sonucudur. Bu araştırmada öğretmenlerin daha çok grup çalışması, rol oynama, boşluk doldurma gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanımının önemini bilmelerine ve kullanıma istekli olmalarına rağmen neden yetersiz kaldığı araştırılması gereken konulardandır.

Günümüzde pandemi, doğal afetler vb. nedenlerle ortaya çıkan problemlerden eğitim-öğretim sistemi de nasibini almakta ve süreç sekteye uğramaktadır. Bu süreçte Tınmaz'ın da (2013) belirttiği gibi eğitim sadece dört duvar arasında kalmamakta, öğrenciler her yerde öğrenme sürecini devam ettirebilmektedirler. Bu bakımdan eğitim ve öğretimi sınıf dışına çıkarmak eğitim teknolojisindeki gelişmelerle ve bu gelişmelerin sağladığı uzaktan eğitim sistemleriyle mümkün olmuştur (Kapıdere ve Çetinkaya, 2017). Uzaktan eğitim genel anlamda, eğitim faaliyetleri için öğreticinin ve öğrenenin farklı yerlerde olduğu kitle iletişim araçlarıyla (bilgisayar, tablet, telefon ve televizyon) eş zamanlı ya da eş zamansız olarak eğitimin gerçekleştirilebildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (O'Lawrence, 2005; Cabı ve Ersoy, 2017; Özmen, 2010; İşman, 2021). 2020 yılının başlarında dünyayı etkisi altına almaya başlayan küresel salgın eğitim alanını da etkilemiş hem uluslararası hem de ulusal alanda okul odaklı mevcut eğitim sisteminden pandemi şartlarına uygun olabilecek eğitim yöntemleri arayışına gidilmiştir. Ülkemizde de büyük çoğunluğu yüz yüze eğitim oluşturması nedeniyle alternatif olarak acil eylem planıyla uzaktan eğitime geçilmiş ve eğitim farklı kanallarla sınıf dışına taşınmıştır.

Tüm dünya ülkelerini etkileyen salgın nedeniyle okullar kapatılmak zorunda kalmış ve neredeyse 1.6 milyar öğrenci, eğitim öğretimden uzak kalmıştır (Miks ve McIlwaine, 2020). 16 Mart 2020 itibarıyla yüz yüze eğitim öğretime bir süreliğine ara vermek zorunda kalan ülkemiz için bu sayı 18 milyon öğrenci civarında olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu durum yaklaşık bir milyon öğretmeni etkilemiştir (Çalımlı, 2021). Acil eylem planıyla 23 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitim için EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA TV Lise olmak üzere 3 ayrı kanalda yayına başlanmıştır. Bu faaliyetlere ek olarak bir ay sonrasında öğretmenler de EBA üzerinden canlı ders vermeye başlamıştır (MEB, 2020). Bu süreçte öğretmenler farklı online platformları (zoom, whatsapp, google meet vb.) ve EBA'yı kullanarak içerik paylaşımları yaparak ve ödevler vererek öğrencilerle etkileşim halinde olmaya ve derslerini işlemeye çalışmışlardır. Bu durumda hem öğrenciler hem öğretmenler interneti ve teknolojik aletleri daha çok kullanmak zorunda kalmıştır. Hatta kullanım amacı daha çok eğitim odaklı olmaya yönelik değişmiştir. İletişimin ve eğitimin sadece internet üzerinden yapılabildiği bu süreç dijital okuryazarlığı daha iyi olan öğretmenler için daha kolay ve verimli ilerlemiştir.

Salgın sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerine uzaktan eğitim yoluyla devam etmek zorunda kalan öğretmenler yüz yüze eğitime göre yaptıkları yıllık planlarını ve hazırlıklarını salgın sürecinin neden olduğu şartlara göre tekrar düzenlemek durumunda kalmışlardır. Düzenlenen yeni planlarda hazırlanan içerikler uzaktan eğitimde e-öğrenmeyi destekleyecek şekilde dijital tabanlı cihazlar, online kaynaklar, internet teknolojisi kullanılmak üzere şekillenmiştir (Mulenga ve Marban, 2020). Uzaktan eğitimle beraber öğretmenlere yeni roller ve görevler de tanımlanmaktadır. Bu gelişmeler ve değişimler öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını etkilemektedir. Yüz yüze eğitime geçildiğinde bile salgının hala devam etmesinden dolayı bazı sınıflar eğitime zaman zaman uzaktan devam etmek zorunda kalmaktadır. Salgından sonra bu kadar yaygınlaşan uzaktan eğitimin artık vazgeçilmez hale geldiği ve uzunca bir süre de eğitim öğretim süreçlerinde kullanılmaya devam edileceği ön görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin hem uzaktan eğitime yönelik tutumlarının araştırılması, hem de eğitim teknoloji yeterliklerinin geliştirilebilmesi için var olan durumun saptanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada da bu önemden yola çıkılarak ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterlikleri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları belirlenmiş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda gelecekte ortaya çıkabilecek olumsuzlukların giderilebilmesi adına öneriler sunulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Günümüzde değişen şartlar ve yaşanan gelişmelerle teknoloji sadece bilgiye ulaşmak için değil, bilgiyi yaymak için de kullanılmaktadır. Bilginin yayılmasında ve bilgiye nasıl ulaşılması konusunda rehberlik eden, kilit nokta önemi taşıyan öğretmenlerimizin de teknolojiyi eğitime entegre edebilmesi ve teknolojik gelişmeleri yakından takip edip, uygulamaya koyabilmesi büyük önem taşımaktadır. İngilizce derslerinde görsellik, ses, bireysel farklılıklara hitap edecek şekilde farklı tekniklerle hazırlanan planlar, ders materyalleri dil öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Tüm branşların olduğu gibi İngilizce öğretmenlerinin de teknolojik gelişmeleri takip ederek değişiklere uyum göstermeleri ve teknolojiyi derslerine entegre edebilmeleri beklenmektedir. Özellikle 2020 yılında dünyada görölmeye başlanan COVID-19 virüsüyle birlikte öğretmenlerin teknolojik bilgi ve donanımlarını kullanarak eğitimsel faaliyetlere teknolojiyi entegre etmeleri daha da önem kazanmıştır. Bu doğrultuda da araştırmanın temel amacı; ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin belirlenmesi ve uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak saptanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin;

1. Eğitim teknolojileri yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Uzaktan eğitime yönelik tutumları nasıldır?
3. Eğitim teknolojileri yeterlikleri; “cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, mezun olunan fakülte, hizmet içi eğitime katılma durumu, eğitim tercih durumu” değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Uzaktan eğitime yönelik tutumları; “cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, mezun olunan fakülte, hizmet içi eğitime katılma durumu, eğitim tercih durumu” değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Eğitim teknolojileri yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın konusuyla ilgili literatür taraması detaylı olarak yapılmış ve teknoloji yeterliliği ve uzaktan eğitime karşı tutum kavramlarıyla ilgili makaleler ve tezler bulunmuştur. Araştırmalar detaylı bir şekilde incelendiğinde lise ve üniversite İngilizce öğretmenlerinin teknoloji yeterliliği ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmış ancak ortaokul İngilizce öğretmenleri hakkında bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Uzaktan eğitime karşı tutum konusundaki araştırmaların çoğu pandemi öncesi uzaktan eğitimi araştırmaktadır. Bu araştırmaların genelinde öğrenci tutumları, öğretmen adaylarının tutumları ve üniversitede uzaktan eğitim veren öğretmenlerin tutumları incelenmektedir. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları konusunda bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgularla pandemi dönemiyle geçilen uzaktan eğitime karşı tutuma yönelik güncel verilerin toplanacağı ve bu yönüyle araştırmanın alana katkı getireceği düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmadan elde edilen bulguların;

- İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknolojileriyle ilgili hizmet öncesi ve hizmet sürecinde aldıkları eğitimlerdeki programların geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
- Uzaktan eğitim uygulamalarının planlanmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayacağı,
- Uzaktan eğitime karşı İngilizce öğretmenlerinin olumlu ya da olumsuz tutum sebeplerin araştırılmasına yardımcı olacağı,
- Konu ile ilgili yeni çalışmalara kaynaklık edip, yön gösterici olacağı,
- Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik etkinliklerini planlamada yardımcı olacağı da öngörülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki ortaokullarda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görev yapan İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, “Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği”, “Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edilen veriler kapsamında sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı olarak sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Eğitim Teknolojisi: Bilgi ve becerilerin kullanımıyla öğrenme ve öğretme süreçlerinde tasarım, uygulama, değerlendirme ve geliştirme yaparak, genel olarak eğitimi, özel olarak ise öğrenmeyi yönetme sürecidir (Alkan, 2011).

Öğretim Teknolojisi: Öğrenme süreçleri ve kaynakları için tasarım, geliştirme, kullanım, yönetim ve değerlendirme alanlarına ait bir disiplindir (Seels ve Richey, 1994).

Öğretmen Yeterliliği: Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri edinme ve uygulayabilme kabiliyetidir. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını anlama, öğrenme hedefleri oluşturma, uygun öğretim yöntem ve kaynaklarını belirleme, değerlendirme yapma, öğrencilerin farklılıklarını yönetme, sınıf ortamını yönetme, kendini geliştirme ve mesleki etik ilkelere uyma gibi becerilere sahip olmaktır (UNESCO, 2018).

Eğitim Teknolojisi Yeterliliği: Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde etkili olabilmek için teknoloji alanında sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünüdür. Öğretmenler teknolojik araçları eğitim öğretim sürecinde planlamada, tasarlamada, geliştirmede, uygulamada, değerlendirmede ve yönetmede yeterliklere sahiptir (ISTE, 2023).

Uzaktan Eğitim: Sistematik bir yaklaşımla, öğretene ve öğrenenin farklı ortamlarda yer aldığı bağımsızlık ve esneklik sunan eğitim yöntemleri içeren, yazılı ve basılı materyallerin yanı sıra görsel-işitsel teknolojilerin de kullanıldığı iletişim ve etkileşimin bütünlüklü teknolojilerle sağlandığı bir uygulamadır (Uşun, 2006).

Tutum: Bir kişinin deneyimleri, duyguları, bilgileri ve motivasyonu temelinde, bir nesneye, bir konuya veya olaya yönelik duygusal, zihinsel ve davranışsal olarak önceden hazırladığı tepki eğilimi olarak tanımlanabilir (İnceoğlu, 2011).

1.7.Kısaltmalar

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

FATİH: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

ISTE: The International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

UB: Uluslararası Bakalorya

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitim teknolojisi ve tarihsel gelişimi, eğitim teknolojisinde öğretmen yeterlikleri ve tutumları, uzaktan eğitim uygulamaları, uzaktan eğitim öğretmen tutumları ile ilgili kavramsal bilgilere ve konu ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Eğitim ve Teknoloji

Eğitim teknolojisi nedir sorusunu cevaplamadan önce eğitim ve teknoloji kavramlarını açıklamak konu bütünlüğü sağlamak açısından önem arz etmektedir. Eğitim bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreçte bir ferдин sosyalleştirilmesi, kişisel yetenek ve gelişimini sağlaması bakımından sosyal bir süreçken; aynı zamanda fertlerin davranışlarında yaşantıları yoluyla değişim yapma, öğrenilen bilgi ve görgüleri gelecek nesillere aktararak yarının inşa edildiği bir süreçtir. Bu süreçte alınan bilgilerin bireylerin davranışlarına yansısı eğitim olarak adlandırılmaktadır (Erkeskin, 2014). Bir diğer tanımda ise eğitim, toplumsal hedefler doğrultusunda bireylerin davranışsal örüntülerini değiştirilmesi yoluyla kişilerin gelişimsel süreçlerine katkıda bulunulması olarak tanımlanabilmektedir (Şimşek, 2011).

Günümüz eğitim koşulları ve çerçevesi incelendiğinde eğitim koşulları zamanın ve çağın şartlarına göre değişim göstermektedir. Bir diğer deyişle eğitim geleneksel bir yapıdan modern bir yapıya geçiş yaşamaktadır (Güneş, 2019). Bu geçiş sürecinde üzerinde durulması gereken en önemli konulardan birisi teknolojidir. Teknoloji insanların yaşamlarını kolaylaştırmayı amaçlayan güçlü ve sistematik bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Çoklar ve Bağcı, 2009). Teknoloji kavramı birçok boyutla açıklanmaya çalışılmıştır. Eğitim boyutu açısından düşünüldüğünde teknoloji, öğretmenlerin hedef kitleye daha kısa zamanda ulaşmalarını ve becerilerin daha etkili bir şekilde kazandırılmasını sağlamak için düzenli ve planlı materyaller kullanmalarına yardımcı olan bir araçtır (Okur, 2020).

2.1.2. Eğitim Teknolojisi

Günümüzde toplumsal değişim ve gelişmeleri yönlendiren ve başlangıcını sağlayan eğitim öğretim kurumları açısından teknolojiadaki değişimlerin ve gelişimlerin takibi içinde olmak ve bu teknolojilerin eğitimin daha etkili ve verimli bir biçimde olmasını sağlamak amacıyla kullanımı büyük bir önem arz etmektedir. Son yıllarda özellikle teknolojinin büyük bir gelişim göstermesi eğitim alanında kullanımını ve iç içe geçmesini sağlamış ve eğitim

teknolojisi kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Eğitim teknolojisi, öğrenme ve eğitim durumlarında etkinliği artırmak amacıyla bilgi ve becerilerin kullanılması yoluyla öğrenme süreçlerinin yapılandırılması, kaliteli öğrenme-öğretme süreçleri tasarlama, uygulama ve geliştirme sürecidir (Kuru ve Kuru, 2019). Bir diğer tanımda ise eğitim teknolojisi, bir insanın öğrenebilmesi açısından bu sürecin tüm yönlerini içeren problemlerin analiz edilmesi, bunlara yönelik çözümler üretmek amacıyla uygun tasarımların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi ve yönetilmesi süreci olarak görülmektedir (Alkan, 2011).

Teknolojinin gelişimi ile paralel olarak teknolojik kaynakların öğrenmede ve öğretimde kullanılmasının tarihi sinema projektörlerinden, öğretim filmlerine kadar uzanmaktadır. Eğitim teknolojisi için 1900'lü yılların ortası dönüm notası olarak görülmektedir. Bu dönüşüm, eğitim teknolojisinin yeni teknolojilerin ortaya çıkmasıyla birlikte internet ve multimedya gibi alanlara yayılmasına bağlanabilir. Bu genişleme 2000'li yıllara taşındı ve akıllı telefonlar ve sosyal ağlar, eğitim uygulamalarının bir parçası haline geldi. Tarih boyunca, teknolojik yenilikler, öğretme ve öğrenme uygulamalarını desteklemek için yeni olanaklar ve yollar sağlamıştır. Teknolojik gelişmelerle birlikte öğrenmenin ne olduğunu ve temel mekanizmalarını anlamada önemli gelişmeler olmuştur (Valtonen vd. 2022). Eğitimde teknoloji, iletişimin, bilginin depolanması ve aktarılmasının, görsel-işitsel medya kullanımı ve üretiminin ve paylaşımının önemli bir parçası haline gelmiştir. Eğitim teknolojisinin birçok yararı bulunduğu gibi zihinsel ve fiziksel açıdan bazı sorunları da beraberinde getirebilir. Bu yüzden teknoloji dijital çağa birlikte, sürekli değişmekte ve doğrudan kullanım için dikkatli bir izleme gerektirmektedir (Tuma, 2021).

Etkili bir teknoloji entegrasyonu, öğretmenin pedagojik araçları anlamlı bir şekilde eğitimle birleştirme yeteneğine bağlıdır ve bu durum eğitimde teknolojinin başarılı bir şekilde kullanılmasına olanak tanır. (Donaldson ve Knupfer, 2002). Eğitim teknolojisinin temel ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır (Aydoğan, 2009).

- **Amaç:** Eğitim alan tüm bireyler açısından öğrenmeyi sağlamak ve istenen amaca ulaşmalarını sağlamak,
- **İşlevi:** Kurumsal bilgiler ve bilimsel ilkelerin uygulanmasını toplumsal alandaki eğitimsel zorlukların çözümüne yardımcı olacak şekilde entegre etmek,
- **Konu ve Yöntem:** Eğitim sorunlarını bilimsel yöntemlerle araştırarak ve analiz ederek, kurumsal bilgileri kullanarak çözümler geliştirmek,

- **İçerik:** Eğitim kurumlarını bir bütünlük çerçevesinde uygulama alanı haline getirmek,
- **Program:** Eğitim öğretim programlarının müfredatında devamlılığı esas almak,
- **Personel:** Öğretmenlerin ve eğitimde çalışan tüm personelin performansını artırmak ve eğitim uygulamalarını birincil kaynak olarak kullanmak,
- **Süreç:** Öğrenme ve öğretme süreçlerini, öğrencilerin farklılıklarını ve yeteneklerini gözетerek uyarlamayı esas almak,
- **Çevre:** Eğitimde etkili olan çevresel unsurları başarılı bir biçimde kontrol etmek,
- **Başarı:** Eğitim sürecinde bireylerin başarılı olamama sebeplerini tespit ederek öğrenme-öğretme süreç ve yapısını analiz etmek ve öğrencilerin başarılarını ve başarı düzeylerini artırmak amacıyla çalışmalar yapmak,
- **Değerlendirme:** Eğitimde amaçlanan hedeflere ulaşma durumunu ölçmek için hassas ve tarafsız bir ortam oluşturmak ve bu ortamın gelişimi için çalışmak.

Eğitim teknolojisi öğrenme ve öğretme süreçlerinde büyük önem arz etmektedir. Eğitim teknolojisi bilişsel öğrenme teorisi ve yapılandırmacı öğrenme teorisi kapsamında önemli katkılar sunmaktadır. Bilişsel öğrenme teorisi açısından eğitim teknolojisi, gösteriler sağlamak, bilginin zihinsel olarak işlenmesini teşvik etmek ve gerçek dünya senaryolarını detaylandırmak için kullanılır ve eğitmenlere, öğrencilerin bilgilerini etkili ve verimli bir şekilde oluşturmalarına yardımcı olmak için uygun öğretim etkinlikleri oluşturmalarına destek sunar. Bilişsel öğrenme teorisi, teknolojinin uyguladığı çeşitli soru ve etkileşimlere yanıt olarak daha derin düşünme ve öğrenmenin zihinsel sürecini açıklar. Etkileşime yanıt verirken, öğrencilerin öğrendikleri materyalleri derinlemesine anlamaları için motive olmalarını sağlamaktadır. Yapılandırmacılık teorisi ise, öğrenme sürecini sosyal etkileşim, dil ve kültürel yönleriyle tanımlamaktadır. Öğrenme etkileşim ile geliştirilir. İnsanlar için en çekici öğrenme tekniği etkileşimdir. Bu nedenle, bu teori eğitim araştırması yapmak için ortak bir temel oluşturur. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrencilere tavsiye, rehberlik ve ilham sunar. Grup öğrenme etkinliklerindeki öğrenciler, bilgilerini yeni bilgileri kullanarak ve mevcut bilgi şemasına dâhil ederek aktif olarak oluşturabilirler. Etkileşim ve katılım, yetişkin ve yapıcı öğrenme için gereklidir. Yapısalcılıkta etkileşim temel bir kavramdır ve katılımla birlikte öğrenme kalitesi daha yüksek olmaktadır (Tuma, 2021).

2.1.3. Öğretim Teknolojisi

Öğretim teknolojisi kavramı açıklanmadan önce öğretim kavramının açıklanması gerekmektedir. Öğretim, öğrenmeye yönelik sürecin belirli amaçlar doğrultusunda başlatmak, yönlendirmek, kolaylaştırmak ve gerçekleştirmeye yönelik süreç olarak tanımlanabilir (Kaya, 2005). Öğretim teknolojisi kavramının tanımı hakkında bazı tanımlar bulunmaktadır. Öğretim teknolojisine yönelik ilk tanımın 1963 yılında yapıldığı ve günümüze kadar çeşitli değişikliklere uğrayarak yeni tanımların yapıldığı görülmüştür. Tanımlamaların ilk yapıldığı dönemde eğitim ve öğretim teknolojisinin birbiri yerine kullanılmıştır. Öğretim teknolojisi dinamik bir olgu olup ilk dönem tanımlamalarında araç vurgusu yapılırken daha sonraları ise yöntem vurgusu ön plana çıkmıştır (Afacan, 2022). Öğretim teknolojisi öğretimsel amaçlarla kullanılan kitle iletişim araçları olarak görülebilir. Öğretim teknolojisinin tanımı şu şekilde yapılabilir. Öğretim teknolojisi, öğrenme ve iletişimle ilgili araştırmaların sonuçlarına dayanarak, insan ve materyal kaynaklarından yararlanarak daha etkili öğretim sağlamak amacıyla, belirli özel hedefler doğrultusunda sistemli bir şekilde tasarlanan, değerlendirilen ve uygulanan öğrenme sürecidir (Aydoğan, 2009).

2.1.4. Eğitim Teknolojisinin Tarihsel Gelişimi

Eğitim teknolojisi kavramının tarihi, eğitim ile teknolojinin ilk buluştuğu güne kadar uzanabilmektedir. Eğitim teknolojisinin tarihsel gelişimi ile ilgili literatür incelendiğinde farklı dönemler olmak üzere farklı başlıklara ayrıldığı görülmektedir. Eğitim teknolojisinin tarihi gelişimini beş ana dönemde açıklanmış olup; bu dönemler aşağıdaki Tablo-1'deki gibi özetlenebilir (Alkan 2011).

Tablo 1. Eğitim Teknolojisi Tarihi

Gelişim Dönemleri	Açıklamalar
1. Gelişim Dönemi: Yazı Öncesi, Yazı ve Matbaa Dönemi	Eğitim teknolojisi açısından bu dönem insanların ortaya çıktığı ve ilk deneyimlerini kazandığı dönem olarak görülmektedir. Bu dönemde insanların deneyim kazanmasıyla ilk bilgi gelişmelerinin başladığı dönemdir. İnsanoğlu tarafından kazanılan bilgi ve deneyimler ilk olarak sözel iletişim yoluyla aktarılmaya ve korunmaya çalışılmıştır. Sözel

	olarak yapılan bu bilgi aktarımı daha sonraları resim, el yazıları ve sonunda ise matbaanın keşfi ile bilgiler gelecek nesillere aktarılmıştır.
2. Gelişim Dönemi: Görsel ve İşitsel Araçlar Dönemi	Eğitim teknolojisi açısından bu dönem altın çağ olarak değerlendirilmektedir. İkinci dünya savaşının yarattığı soğuk savaş ortamı, uzay çalışmaları, fizik ve davranış bilimlerinde yaşanan gelişimler eğitim teknolojisi alanına da olumlu katkılar sağlamıştır. Bu dönemde öğrenci sayısının artışına paralel olarak öğretmen ihtiyacı doğmuştur. Bu duruma çözüm olarak çeşitli araçlar eğitimde kullanılır hale gelmiştir. Özellikle bu dönemde radyo ve televizyonun icadıyla bu araçlar eğitim ve öğretimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu da öğrenme ve öğretme ortamını zenginleştirmiş ve daha kalıcı, dikkat çekici öğrenmelerin yapıldığı bir eğitim-öğretim ortamına geçiş sağlanmıştır.
3. Gelişim Dönemi: İnkılap Dönemi	Bu dönem eğitim ve öğretimde yeni kavramların ortaya çıktığı dönemdir. Gelişen teknolojilerle beraber yeni öğretim faaliyetleri tasarlanmış, kitlesel ve küresel öğretim kavramları eğitim-öğretim literatüründe kullanılmaya başlanılmıştır. Bu dönemde teknoloji gelişimine paralel olarak bireyler ihtiyaç hissettikleri her an eğitim almaya başlamış, büyük sayıdaki topluluklara eğitim verme imkânı doğmuştur. Özellikle radyo ve televizyon aracılığıyla eğitimciler büyük kitlelere eğitim verebilir hale gelmiş, küresel anlamda eğitimler gerçekleştirilmeye başlanmış, eğitim zamandan ve mekândan sıyrılarak esneklik kazanarak dünyanın

	herhangi bir yerindeki öğrenci başka bir eğiticiden eğitim alabilir hale gelmiştir.
4. Dönem: Otomasyon Dönemi	Bu dönem otomasyon dönemi olarak adlandırılmış oto kontrol özelliğine sahip yardım almadan kendi kendine çalışan teknolojiler bulunmaktadır. Bu dönemde geliştirilen makineler daha önceki dönemdeki teknolojilerden farklı olup bu dönemde insansız çalışan teknolojik araçlar üretilmiştir. Ayrıca enerji sağlanan enerji tasarrufları da eğitim sisteminde kullanılır hale gelmiştir. Bu dönemin bir diğer gelişmesi ise bireysel ve kitlesel öğrenmenin birleştiği dönemdir.
5. Dönem: Sibernasyon Dönemi	Bu dönemde eğitimde kullanılan ve geliştirilen makineler kendi kendine çalışmakta ve bir sorun olduğunda kendi sorunlarını çözebilmektedir. Özellikle son dönemlerde geliştirilen robot süpürgeler bu dönem icatları arasında görülmektedir. Teknoloji gelişimine paralel olarak üretilen bu makinelerin okul sistemi ve öğretmen rollerinde tümüyle bir değişikliğe sebep olacağı öngörülmektedir.

2.1.5. Eğitim Teknolojisinin Önemi ve Yararları

Eğitim, tüm dünya ülkelerinin kalkınabilmesi ve nitelikli bireyler yetiştirip her çağa ayak uydurabilmek açısından büyük önem arz etmektedir. Kaliteli bir eğitim sisteminin oluşturulması için çağın ihtiyaçlarına ve teknolojik gelişmelere odaklanmak gerekmektedir. Eğitimin temel yapısı gereği amaç bilgi oluşturmaktır. Teknoloji ise bu noktada bilgiye erişimde önemli öğelerden birisidir. Dolayısıyla eğitim ve öğretimde eğitim teknolojilerinin kullanımı bilgiye erişme, bilgiyi paylaşma, kaydetme, koruma ve gelecek nesillere aktarımı konusunda büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Yıldırım ve Yelken, 2020). Bireyler yaşadığı çevreye ve çağa eğitim ve öğretim yoluyla uyum sağlamaktadır. Bu uyum sürecinde ise öğrenmeyi etkin ve verimli şekilde kılacak düzenlemeler gerekmektedir. Bu düzenlemeler

arasında öğrenme sürecini etkin kılacak önemli unsurlardan birisi teknoloji kullanımıdır (Özdemir, 2015). Eğitimde teknolojilerin kullanılması eğitim ortamında kazanılan bilgiler ve becerilerin daha etkili bir şekilde kullanılmasına ve bireylerin eğitim sürecinde ve daha sonrasında geri bildirim almasına yardım etmektedir. Teknoloji eğitim alanında önemli gelişmeleri kayıt ve koruma altına almaktadır. Bu açıdan teknoloji öğretim etkinliklerinin önemli bir unsuru olarak görülmektedir (Smith, Spooner ve Wood, 2013).

Eğitim teknolojisinin öğretim süreçlerine büyük yararları bulunmaktadır. Bu yararlar şu şekilde sıralanabilir (Okur, 2020; Alkan, 2011).

- **Serbestlik:** Eğitimde teknolojinin kullanımı, öğrenciler ve öğretmenler için zaman ve mekân bağımsızlığı sağlayarak daha esnek bir öğrenme ortamı oluşturur.
- **Birincil kaynaktan bilgi sağlama:** Eğitim teknolojileri sayesinde öğrenciler birincil elden kaynaklara ulaşma imkânına sahip olmaktadır. Mesela öğrenciler uzaktan eğitimle öğretmenlerle görüşüp kendi sunumlarını yapabilmektedir.
- **Fırsat eşitliği sunma:** Eğitim teknolojisi her bireye eğitimden eşit olarak faydalanma imkânı tanımaktadır. Eğitim teknolojisi eğitimi zaman ve mekân kısıtlamasından kurtarabilmektedir.
- **Çeşitlilik ve kalite sağlama:** Eğitim teknolojisinin eğitim ve öğretimde kullanılması bireysel, grup ve kitleler halinde öğrenme süreçlerinin geliştirilmesinde etkilidir. Örnek olarak öğretmenler, öğretim faaliyetlerinde ilgili konuları daha çekici ve canlı hale getirmek için sunum araçlarını kullanabilirler. Elektronik sunum programları, eğitim materyallerinin daha verimli ve nitelikli hale getirilmesine katkı sağlayabilir.
- **Bireysel öğretim:** Eğitim teknolojisinin eğitimde kullanılması yoluyla öğreticiler öğrencilerinin yeteneklerine göre öğrenme çevreleri oluşturulabilir. Bu şekilde başarılarını bireysel yolla artıran öğrencilere yeni bir fırsat sağlanmaktadır.
- **Verimli eğitim ve hızlı öğrenme:** Eğitim teknolojisinin sağladığı imkân ve olanaklar sayesinde öğrenme süresi kısalmakta ve öğrenmede daha hızlı sonuç alınmaktadır. Bu şekilde eğitimciler eğitimsel faaliyetlerinde etkili ve verimli öğrenme ortamları sağlama imkânı bulabilmektedir. Bu sağlanan

imkânlar öğrencilere farklı ufuklar açmakta ve öğrencilerin ders katılımını arttırmaktadır.

- **Yaşam boyu öğrenme:** Eğitimde, eğitim teknolojilerinin kullanımı sayesinde öğrenciler yaşam boyu eğitimlerine devam edebilmektedir. Bu teknolojiler sayesinde öğrenciler istedikleri zaman, istedikleri yerden eğitimlerine ulaşabilmektedir. Eğitim sistemindeki bu esneklik, mesleki gelişim ve yetişkin eğitiminde hayati bir rol oynamaktadır.

2.1.6. Eğitim Teknolojisinde Öğretmen Yeterlilikleri

Günümüzde bilim ve teknoloji hızlı bir gelişim göstermekte ve bu değişim toplumda, toplum beklentilerinde, kültürel boyutta değişimleri beraberinde getirmektedir. Bu değişime eğitim veren kurumlar, eğitimcilerinde ayak uydurması zorunlu bir ihtiyaç haline gelmiştir. Çağın gerekleri ve toplumun beklentileri doğrultusunda eğitim hizmetini vermeden önce öğretmenlerin eğitim teknolojileri açısından iyi bir eğitim alması ve bu teknolojilerden eğitimde daha verimli olma açısından yararlanmaları önem arz etmektedir (Yılmaz, 2007). Eğitim teknolojilerinde yaşanan değişimleri öğretim faaliyetlerinde kullanmak eğitimin verimliliği, etkinliği ve çağa ayak uyduran eğitimli bireylerin yetişmesi açısından takip edilmesi gereken bir husustur.

Çağın gereklerine uyabilmek, ülkelerin daha etkin bir şekilde kalkınmasını sağlamak için eğitim büyük önem arz etmektedir. Bu konuda öğrencileri yarının dünyasına hazırlayabilmek için teknoloji kullanımı konusunda bilinçli yetiştirmek gerekmektedir. Öğretim sırasında eğitim teknolojilerinden faydalanmak öğretimin tam olarak gerçekleştirilmesine destek sunmaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımı becerisine öncelikle eğitimcilerin sahip olması ve sonrasında da öğrencilere kazandırması gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin çağın gerektirdiği yenilikler doğrultusunda öğrencilerine etkili ve verimli eğitim verebilmek ve rehberlik edebilmesi için eğitim teknolojilerini eğitimde nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekmektedir (Ulaş ve Ozan, 2010). Eğitimde teknolojinin kullanımıyla birlikte, öğretmenlerin teknoloji alanında sahip olması gereken bilgi ve beceriler önem kazanmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin teknolojik yeterlilikleri, eğitim teknolojileri hakkında ne kadar bilgi sahibi olmaları gerektiği gibi soruların cevaplandırılması gerekmektedir.

Eğitim teknolojileri öğrencilere farklı öğrenme stilleri sunması, etkili öğrenme ortamı oluşturmaları, öğrenilenlerin etkili bir şekilde transfer edilmesinde, yaşam boyu ve esnek

öğrenme olanağı sağlaması konusunda önemli bir role sahiptir (Coutinho, 2007). Bu bakımdan öğretmenlerin teknoloji açısından gereken bilgi ve becerileri kazanması önem arz etmektedir. Öğretmenler tarafından eğitim teknolojilerinin kullanılması sadece öğrenciler açısından fayda sağlaması açısından değil aynı zamanda öğretmenlere de iş doyumunu sağlamaktadır. Günümüz eğitiminde öğretmenlerin teknoloji ile bütünleşmesi eğitim ve öğretimde kalitenin artmasını sağlamaktadır (Raob, Al-Oshaibat ve Lan 2012). Bu bakımdan öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığına sahip olmaları gerekmektedir (Foulger, 2017). Eğitim teknolojilerini kullanmayan ve bu konuda bilgisi az olan öğretmenin hem eğitim kalitesini etkilemekte hem de yüksek yeterliliğe sahip meslektaşlarıyla aynı seviyedeki faaliyetlere katılması açısından olumsuz bir açı oluşturmaktadır (Yılmaz, 2012).

Eğitim teknolojilerini kullanmak ve bu teknolojileri eğitim ve öğretim alanına yansıtmak için eğitimcilerin eğitim teknolojisi konusunda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeteneklere sahip olması gerekmektedir. Eğitim teknolojisi açısından eğitimcilerin taşıması gereken yeterlilikler aşağıdaki Tablo-2’de belirtilmiştir (Uşun, 2006).

Tablo 2. Eğitim Teknolojisi Kullanımında Öğretmen Yeterlilikleri

Bilişsel Alan Yeterlilikleri
<i>A. Bilgi basamağı ile ilgili alan yeterlilikleri</i>
1. Eğitim teknolojisi ve eğitim ortamı ile ilgili yöntem-teknik ve araç-gereç konusunda temel kavramların anlam bilgisi
2. Eğitim-öğretimde kullanılacak olan geleneksel ve modern teknolojiler bilgisine sahip olmak
3. Eğitim ortamlarında kullanılan araç gereçler konusunda sınıflama bilgisi
4. Eğitim teknolojisinde türü incelemeye yönelik ölçütler bilgisi
5. Eğitim teknolojisine yönelik temel ilkeler bilgisi
6. Eğitim ortamlarında kullanılan araç gereçler konusunda temel ilkeler bilgisi
7. Mesaj düzenleme ve materyal hazırlama ilkeleri konusunda bilgi sahibi olmak
8. Eğitim teknolojisi ve ortamlarına yönelik kuramlar bilgisi

<i>B. Kavrama basamağı ile ilgili alan Yeterlilikleri</i>
1. Eğitim teknolojisi ve kullanıldığı ortamlar ile ilgili olan temel ilkeleri açıklayabilme yeterliliği
2. Eğitim teknolojisi ve kullanıldığı ortamlar ile ilgili olan mesaj düzenleme ilkelerini açıklayabilme yeterliliği
3. Eğitim teknolojisi ve kullanıldığı ortamlar ile ilgili olan Materyal hazırlama ilkelerini açıklayabilme yeterliliği
<i>C. Uygulama basamağı ile ilgili alan Yeterlilikleri</i>
1. Eğitim teknolojisi, ortamları ile ilgili ilkeleri eğitim verilmesi durumunda temel sorunların çözümünde kullanabilme
2. Eğitim ortamında belli başlı problemleri çözebilmek
3. Eğitim ortamını, öğrencilerin katılımını sağlayacak şekilde düzenlemek
4. Eğitim ortamını eğitimin amacına göre düzenleyebilme
<i>D. Analiz basamağı ile ilgili alan yeterlilikleri</i>
1. Eğitim teknolojisi ve kullanılacağı ortam hakkında ilişki kurabilme
2. Eğitim yöntem-teknikleri ile araç-gereçleri arasındaki olan ilişkileri kavrayabilme
<i>E. Sentez basamağı ile ilgili alan yeterlilikleri</i>
1. Yeni bir eğitim ortamı tasarımı konusunda ortam geliştirme yeterliliği
2. Yeni bir araç-gereç üretim tekniği geliştirebilme yeterliliği
<i>F. Değerlendirme basamağı ile ilgili alan yeterlilikleri</i>
1. Bir araç gereçte bulunması gereken özelliklere göre değerlendirebilme
2. Kullanılacak araç gereci eğitim teknolojisi ilkeleri açısından değerlendirebilme

3. Eğitim teknolojilerinde kullanılan araçları karşılaştırabilme ve karşılaştırma sonucunda araçların etkinliği konusunda değerlendirme yapabilme
Duyuşsal Alan Yeterlilikleri
<i>A. Alma basamağı ile ilgili alan yeterlilikleri</i>
1. Eğitim teknolojisine yönelik ortamlar hakkında temel sorunların farkında olma
2. Eğitim teknolojisine yönelik araç-gereçleri eğitim ortamında etkili olarak kullanmaya dönük olma
<i>B. Tepkide bulunma basamağı ile ilgili alan yeterlilikleri</i>
1. Eğitim ortamları düzenleme konusunda ilke ve kurallara uymaya razı olma
2. Eğitim teknolojisi ve ortamları ile ilgili etkinliklere katılma isteği ve bu konularda yeni bilgiler öğrenme konusunda zevk alma
3. Eğitim teknolojisi araç ve gereçlerini eğitim ortamında kullanma konusunda istekli olma
<i>C. Değer verme basamağı ile ilgili alan yeterlilikleri</i>
1. Eğitim teknolojilerinin eğitimde kullanılması konusunda önem verme
2. Eğitim teknolojilerinin eğitimde kullanılması konusunda etkinlikler konusunda eğiticinin kendini vererek hizmet sunması
<i>D. Örgütlenme basamağı ile ilgili alan yeterlilikleri</i>
1. Eğitim teknolojisi ve ortamlarının dayandığı temel ilkeleri tanıma konusunda kararlı olma
<i>E. Nitelenmişlik basamağı ile ilgili alan yeterlilikleri</i>
1. Eğitim-öğretimde kullanılan araç-gereçler ile ilgili sorunları bilimsel yöntemle çözmeyi alışkanlık haline getirme yeterliliği
Psikomotor Alan Yeterlilikleri

<i>A. Uyarılma basamağı ile ilgili alan yeterlilikleri</i>
1. Eğitim teknolojisi ile ilgili hizmetleri izleyebilme
2. Eğitime uygun olarak ortamı hazır duruma getirebilme yeterliliği
<i>B. Kılavuz denetiminde yapma ile ilgili alan yeterlilikleri</i>
1. Uzman desteği ile belli araç ve gereci yapabilme
2. Belli bir aracı işlevsel hale getirebilme
<i>C. Beceri halinde yapma basamağı ile ilgili alan yeterlilikleri</i>
1. Belirli bir araç-gereci eğitim teknolojisi ilkelerine göre yapabilme yeterliliği
2. Belirli bir araç-gereci istenilen yöntem ve tekniğe uygun olarak istenilen süre içinde hazır duruma getirebilme
<i>D. Duruma uydurma basamağı ile ilgili alan yeterlilikleri</i>
1. Eğitim teknolojisi konusunda alınan eğitimlerle edinilen becerilerle ilk kez karşılaşılan bir araç gereci kolayca çalıştırabilme yeterliliği
<i>E. Yaratma basamağı ile ilgili alan yeterlilikleri</i>
1. Eğitimde kullanılacak yeni ve orijinal bir araç gereci yapabilme yeterliliği

2.1.7. Eğitim Teknolojisi ve Öğretmen Tutumları

Eğitimin daha çok somut olarak tanımlandığı zamanlarda öğrenci bilgiyi alan ve pasif durumda olan kişi iken öğretmen bilgi aktarıcı rolüyle aktif durumda olmuştur. Fakat teknolojinin gelişimine paralel olarak eğitimde teknolojilerin kullanılmasıyla öğrenci birincil konuma gelmiştir. Bu bakımdan eğitim öğretim sistemlerinde öğrenci merkezli yaklaşımlar zorunluluk haline gelmiştir. Özellikle teknolojinin gelişimiyle eğitim-öğretim süreci yeniden yapılandırılmış ve güncellenmek zorunda kalmıştır. Öğretmen bu süreçte eğitim öğretim sürecinde bu süreci yöneten, tasarlayan, planlayan bir konuma gelmiştir. Eğitim süreçlerinde teknolojinin gelişimi ve bu süreçlerde kullanılması eğitimde yüksek bir kalite ve verimlilik unsuru haline gelmiştir. Bu bakımdan eğitimcilerin eğitim teknolojisi

araçlarını etkili bir şekilde eğitim süreçlerine yansıtması ve bu teknolojilerin kullanımına yönelik tutumlarının da olumlu olması gerekmektedir (Çelik, 2019).

Tutum birbiri ile iç tutarlılık gösterdiği varsayılan bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelerden oluşurken; genel olarak deneyim, taklit, pekiştirme ve sosyal öğrenme süreçleri sonunda oluşmaktadır. Değişken bir özellik gösteren tutum teknolojiye yönelik olarak incelendiğinde öğretmenlerin eğitim teknolojisi araç ve gereçlerini kullanmaya yönelik isteklilik ve kullanma düzeyi arasında yakın ilişkili olduğu gözlemlenmiştir (Atabek ve Burak, 2019).

Öğretmen adaylarının özellikle lisans eğitimlerinde eğitim sürecinde kullanılan teknolojileri öğrenmesi ve deneyimlemesi büyük önem arz etmektedir. Öğretmen adaylarının eğitim hizmeti öncesi eğitim teknolojisi araçlarını kullanması, deneyimlemesi, bu imkânları nasıl eğitim süreçlerine yansıtacağını öğrenmesi eğitimcilerin teknoloji hakkındaki algılarını ve kendilerine olan inançlarını olumlu olarak etkilemektedir. Bu bakımdan eğitimcilerin teknolojiye karşı pozitif bir tutum sergilemeleri, bu araçları sınıf ortamında daha fazla kullanmaya hevesli olmalarına ve öğrencilerin başarılarına önemli ölçüde katkı sağlamalarına neden olmaktadır (Metin, Birişçi ve Çoşkun, 2013).

2.1.8. Uzaktan Eğitim Kavramı

21. yüzyıldaki bilimsel ve teknolojik ilerlemeler döneme uyum sağlama ve eğitim konusunda bazı değişiklikleri gündeme getirmiştir. Eğitim gereksinimleri bilimsel ve teknolojik gelişim süreçlerine paralel olarak sürekli gelişirken bu gereksinimlerin geleneksel eğitim süreçleri ile karşılanması yetersiz kalmıştır. Bu bakımdan eğitim teknolojilerinin gelişimiyle farklı eğitim ortamları ortaya çıkmıştır. Bu da eğitim ortamlarının geleneksel yapılarından çevrimiçi ortamlara doğru dönüşmesine ve uzaktan eğitimin yaygınlaşmasına neden olmaktadır (Çivril, Aruğaslan ve Özkara, 2018; Liu, Wang, Teng, Li ve Wang, 2022).

Uzaktan eğitim ile ilgili bazı terimler bulunurken; bunlar evden çalışma, dış ortamda çalışma, uzaktan öğretim, uzaktan öğretme-öğrenme olarak belirtilmektedir. Uzaktan eğitim, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimin sınırlı olduğu durumlarda eğitim ve öğretim süreçlerinin yapılandırılması ve desteklenmesi için geliştirilmiş teknolojik bir eğitim yöntemidir. Bu yöntemde öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve bilgi aktarımı, teknolojik altyapı aracılığıyla gerçekleştirilir (Kaya, 2002; Akyürek, 2020). Diğer bir tanıma göre uzaktan eğitim, kaynaklarla öğrencilerin öğrenme süreçlerinin büyük bir bölümünde

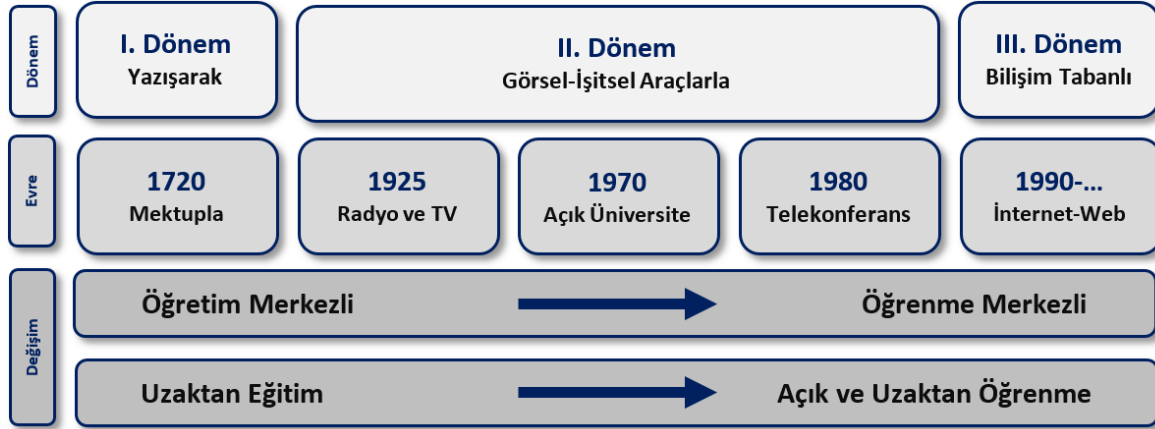
birbirlerinden uzakta bulunduğu ve öğretmenlerin öğrencileriyle birebir iletişim kurmanın zor olduğu durumlarda tercih edilen bir eğitim yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilere bireysellik, esneklik ve bağımsızlık sunarak öğrenme sürecini kolaylaştırır. Yazılı, basılı ve işitsel materyallerin yanı sıra teknolojiler ve yüz yüze eğitim gibi çeşitli materyal, araç ve yöntemler kullanılarak planlı bir eğitim teknolojisi uygulanır. Kaynaklarla öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim, etkileşimli tümleşik teknolojiler sayesinde sağlanır (Uşun, 2006).

Geleneksel eğitim sisteminde yer alan kara tahta ve tebeşir uygulaması yerini bilgisayarlara, tabletlere vs. araç ve gereçlerle öğrenciyi merkeze alan bir anlayışa bırakmaktadır. Dünyanın küreselleşme sürecinde olması, özel ve bireysel eğitim ihtiyacı, eğitimde yaş ve mekân kavramının ortadan kalkması, teknolojinin gelişimi sayesinde uzaktan eğitim kavramı daha da önem kazanmaktadır. Son yıllarda uzaktan eğitimin bu denli gelişim göstermesini sağlayan faktörler şu şekilde sıralanabilir (Fırat, 2016):

- Bilgi ve iletişim teknolojisinin gelişmesi ve yaygınlaşması,
- Kitle iletişim araçlarının insan yaşamında daha etkin ve kullanılabilir hale gelmesi,
- Eğitim ihtiyacının süreklilik göstermesi
- Bilimsel ve teknolojik gelişimlere paralel olarak ortaya yeni çıkan mesleklerin olması,
- Hizmet içi eğitim talebinin (lisans, lisansüstü, sertifika vs.) artması,
- Ekonomik sorunların varlığı,
- Eğitime erişim ve ulaşım sorunları,
- Yabancı dil eğitiminin yaygınlaşması ve talebin artması,
- Uzaktan eğitimin eğitimde oluşan maliyetleri düşürmesi,
- Küreselleşme sonucunda dünyanın her noktasından alınabilecek eğitim uygulamalarının varlığı,
- Bireylerde olan uzmanlaşma ihtiyacı,
- Bireyler arası farklı öğrenme ihtiyaçlarının olmasıdır.

Uzaktan eğitim, eğitici ve eğitim gören bireyler arasındaki sınırları ortadan kaldırmayı amaçlayan ve bu amacı gerçekleştirmek için mevcut teknolojik araç ve gereçlerin kullanıldığı disiplinler arası bir alandır. Uzaktan eğitim günümüze gelinceye kadar bazı

dönem ve evreler geçirdiği görülmektedir. Bu süreçler aşağıdaki Şekil-1’de gösterilmiş olup bu sürecin daha açık, şeffaf ve esnek bir yaklaşım benimsenmesi yönünde bir eğilim gösterdiği görülmüştür (Bozkurt, 2016).



Şekil-1: Uzaktan Eğitimin Dünya Geneline Dönem ve Evreleri

Uzaktan eğitimin geçirdiği evreler incelendiğinde bu eğitim yönteminin yazışma, mektup gibi araçlarla başlayıp günümüze kadar geldiği görülmektedir. Bu yüzden uzaktan eğitim yöntemi için son yıllarda ortaya çıkan bir kavram olarak bakmak yanlış bir algı olacaktır (Clark, 2020). Bu bağlamda dünya genelinde ilk olarak uygulanan uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik kronolojik gösterim Tablo-3’te belirtilmiştir.

Tablo 3. Küresel Bağlamda Yapılan İlk Uzaktan Eğitim Uygulamaları (Kaya, 2002)

Tarih	Ülke	Uygulamalar
1728	İsveç	Mektupla steno dersleri verileceği konusunda Boston Gazetesinde duyurum yapılmıştır.
1840	İngiltere	Isaac Pitman tarafından mektup yoluyla steno dersleri verilmiştir.
1856	Almanya	Kurumsal bir yapıda olan uzaktan eğitim veren dil okulu kuruldu.
1870	A.B.D.	Illinois Wesleyan Üniversitesi’nde uzaktan eğitim programı başlatılmıştır.

1873	A.B.D.	ABD'deki ilk uzaktan eğitim girişimlerinden biri olan evde çalışmayı destekleme derneği kurulmuştur
1882	A.B.D.	William Rainey Harper Chautauqua mektup aracılığıyla bir öğrenim programı başlatmıştır.
1883	A.B.D.	NewYork'ta mektupla öğretim üniversitesi kurulmuştur.
1884	Almanya	Berlin'de Rustinehes Uzaktan Öğretim Okulu açılmış öğrenciler üniversite sınavına hazırlanmıştır.
1886	A.B.D.	Kurumsal yapıda uzaktan eğitim ağını kuran ilk üniversite Pennsylvania Devlet Üniversitesi olmuştur.
1890	A.B.D.	Evde öğrenim kursları adı altında çalışan kurslar mektupla öğrenim okullarına dönüştürülmüştür.
1891	A.B.D.	Pennsylvania'da faaliyet gösteren bir basın yayın organı madencilik konusunda eğitim vermiştir. Ayrıca Wisconsin Üniversitesi ise uzaktan eğitimin yaygınlaştırılması için karar almıştır.
1892	A.B.D.	Chicago Üniversitesi'nde uzaktan eğitim bölümü kurulmuştur.
1910	Avustralya	Yükseköğretimde ilk olarak uzaktan eğitim uygulamalarına başlanmıştır.
1922	Yeni Zelanda	Mektupla öğrenim okulları açılmıştır.
1939	Fransa	Uzaktan eğitim merkezi kurulmuştur.
1939	Rusya	Halk eğitimi boyutunda uzaktan eğitimde uygulamaları başlamıştır.

1948	Japonya	Askerlere ve eğitim alma imkânı bulamayan bireylere eğitim yasası kapsamında öğretim sunabilmek için uzaktan eğitim uygulamaları başlamıştır.
1949	Avustralya	Uzaktan eğitimle öğrenim gören öğrencilerin ders programları, planlaması, organizasyonu gibi faaliyetleri takip etmek için üniversite dışında öğretim fakültesi kurulmuştur.
1950	A.B.D.	Askeri amaçlı olarak uzaktan eğitim uygulamaları yapılmıştır.
1962	Türkiye	Eğitim alamayan ve eğitim almaya çeşitli nedenlerle ara veren çocuklara ve mesleki eğitim almak isteyen yetişkinlere mektupla öğretim yoluyla eğitim verilmiştir.
1971	İngiltere	İngiltere açık üniversitesi kurulmuştur.
1972	İspanya	Ulusal kapsamda uzaktan öğretim Üniversitesi kurulmuştur
1974	Almanya	Hagen açık üniversitesi kurulmuştur.
1982	Türkiye	Anadolu Üniversitesi kapsamında üniversite seviyesinde eğitim vermeyi amaçlayan ilk Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur.
1984	Hollanda	Hollanda açık üniversitesi kurularak ilk öğrenci alımlarına başlamıştır.
1989	Hindistan	Halka yükseköğretim düzeyinde eğitim imkânı sunabilmek amacıyla açık okul kurulmuştur.

Uzaktan eğitim, öğretmen eğitimi programlarında, çevrimiçi öğrenme, hizmet öncesi öğretmenleri çevrimiçi eğitim ortamlarında gelecekteki öğretime hazırlamanın etkili bir yolu olarak giderek daha fazla kullanılmaktadır (Tarchi, Brante, Jokar ve Manzari, 2022). Bu

bağlamda uzaktan eğitimde, yüksek kaliteli ve nitelikli bir eğitim sunabilmek için etkili bir planlama ve tasarım gereklidir.

2.1.9. Uzaktan Eğitimin Özellikleri

Teknoloji ve bilimin gelişmesine paralel olarak her alanda yaşanan değişim eğitim alanında da kendini göstermiştir. Bilginin hızlı bir şekilde üretildiği ve bilgiye ulaşmanın kolay olduğu bir dönem yaşanırken özellikle bilgisayar teknolojisinin de gelişmesi eğitimin de bu yöne kaymasını sağlamıştır. Bu gelişmeler ışığında uzaktan eğitim ve e-öğrenme gibi kavramlar şeklinde eğitim program ve planlamalarında değişim yaşanmıştır (Başar, Aslan, Günsel ve Akpınar, 2019). Uzaktan eğitim yaşanan gelişimlere paralel olarak görülen ihtiyaçlar kapsamında ortaya çıkan bir uygulamadır. Çeşitli sebeplerle eğitim alamayan, eğitmen ve öğrencilerin bir araya gelememesi gibi sebeplerle öğretim faaliyetlerinin uzaktan karşılanacağı görüşü hâkim olmuştur. Uzaktan öğretimi bazı nedenler zorunlu hale getirmiştir. Bu nedenler şu şekilde sıralanabilir (Aktaş, 2008).

- Teknoloji ve bilim alanındaki gelişmeler mevcut bilgilerin hızlı bir şekilde değişmesine neden olmaktadır.
- Eğitimli iş gücü açığının olması öğrenmeyi teşvik etmektedir.
- İş dünyasında yaşanan aşırı rekabet şirketlerin eğitim maliyetlerini azaltmalarına neden olmuştur.
- Küreselleşmenin hızlanması şirketleri dünyanın her coğrafyasında faaliyet göstermesine neden olmuştur. Coğrafi olarak genişleyen şirketler personelinin eğitim alması için yeni yöntemler araştırmaya itmiştir.
- Yetişkinlerin eğitim alma isteği ve gün geçtikçe artan talebin olması.
- Eğitimde esneklik talebinin tüm kesimler tarafından artması.
- Öğrenim faaliyetlerinin sürekli yapılan bir eylem haline gelmesi.
- Eğitimde fırsat eşitliği sağlanması,
- İnternet kullanım oranının artması ve internetin bilgi aktarmada çok elverişli bir konuma getirmiştir.
- Gerekli bilgiye ulaşmanın öneminin artması ve bilginin ihtiyaç duyulduğu anda elde edilmesi.
- Elektronik öğretim faaliyetlerinin öğrenci katılımını artırması.

- Ulaşım için bir zaman kaybının olmaması ve öğrenim sırasında bir işte çalışmanın sıkıntı oluşturmaması. Bu yüzden zaman ve mekân sınırlamasının olmaması.
- Öğrenim maliyetlerini büyük oranda düşürmesi.
- Utangaç, konuşma güçlüğü olan vs. kişilik özellikleri gösteren kişilerde verimliliğin artması.
- Kişiyeye özel öğrenimin performansı yükseltmesi.
- Öğrencinin öğrenme hızına göre eğitim programını düzenleme imkânı olması.

Yukarda sayılan bazı sebepler uzaktan eğitimin son dönemlerde uygulanmasına yönelik önemini artırmıştır. Fakat uzaktan eğitimin bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar ise öğrenme ortamında yüz yüze etkileşimin olmaması, eğitim sırasında ortaya çıkacak sorunların anında çözülememesi, eğitim teknolojilerine yönelik bilgiye her bireyin sahip olmaması, anında yardım alamamaktan dolayı çıkan sorunlar, tek başına kendi çalışabilme eğilimi bulunmayan öğrenciler için plan ve program yapmanın zor olması, öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı bazı iletişim sorunları ve alt yapı maliyetlerinin yüksekliği, duyuşsal ve psikomotor alandaki kazanımları kazandırmada etkili olmaması, geri bildirim eksikliğinin olması vs. olarak belirtilebilir (Dinçer, 2006). Gelişen teknolojilere bağlı olarak uzaktan eğitime yönelik avantajlar, dezavantajlar ve yararlar değişim sağlayabilir. Uzaktan eğitim sisteminin özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir (Gökçe, 2008; Kırık, 2014).

- Kişiselleştirme olanağı sağlamaktadır. Geleneksel eğitimde bireyselliğe göre değil genel olarak düzenlenmektedir. Uzaktan eğitim anlayışında ise her öğrencinin kişisel özellikleri dikkate alınmaktadır.
- Özelleştirme olanağı sağlamaktadır. Bireysel ihtiyaçlara göre özelleştirilmiş bir öğrenme süreci olmaktadır.
- Uzaktan eğitim sistemleri endüstrileşme özelliği taşımaktadır. Dünya genelinde artan eğitim talebine hızlı bir şekilde yanıt vermek için uzaktan eğitim kurumlarının açılması kaçınılmaz bir zorunluluk haline gelmiştir.
- Geleneksel eğitim sistemine çeşitli nedenlerle uygun olmayan kişilere (çalışanlar, memurlar, hastalığı olan bireyler gibi) eğitim hizmeti sunması.

- Bireylere eğitim sırasında hareket özgürlüğü sağlamaktadır. Özellikle teknolojinin gelişimi ile bilgisayar ve cep telefonlarının yaygınlaşması bireylere eğitimde özgürlük sağlamaktadır.
- Uzatan eğitimde bireyler ders dinleme, e-posta yoluyla bildirim alma gibi etkinlikleri saat sınırlaması olmaksızın görebilmektedir.
- Uzaktan eğitim geleneksel eğitim sistemlerine göre daha ucuz ve maliyet avantajı sağlamaktadır.
- Gelişen eğitim teknolojileri sayesinde uzakta olan kişilerin yüz yüze eğitim imkânına sahip olması.
- Uzaktan eğitimde sürekliliği olan ve kesintisiz şekilde eğitim imkânı sunulmaktadır.
- Geleneksel eğitim sisteminde öğrenciler ve öğretmenlerin bir arada olma zorunluluğu bulunurken; uzaktan eğitim sisteminde bu tür bir zorunluluk bulunmamaktadır.
- Uzaktan eğitim sisteminde öğrencilerin durumsal değerlendirmeleri ve kıyas edilmeleri kolay bir şekilde gerçekleşmektedir.

2.1.10. Uzaktan Eğitimin Amacı

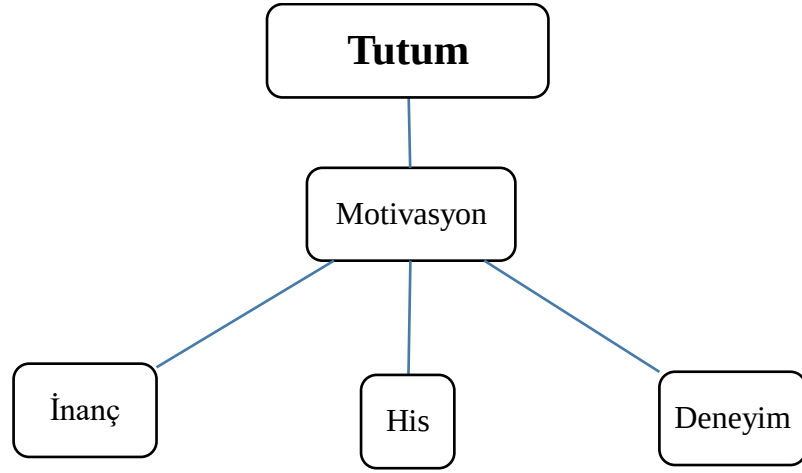
Eğitim tarihi incelendiğinde geçmişten günümüze kadar ve her dönemde eğitime büyük bir değer verilmiştir. Gelişmişlik seviyesinin düzeyinin artması eğitim ve öğretimin kalitesi ve verimliliği ile doğru orantılıdır. Eğitimde fırsat eşitliği yaratmak, her yaştan her kesime eğitim imkânı sunabilmek, eğitimde esneklik sağlayabilmek, eğitim verimliliği elde edebilmek için özellikle son yüzyılda uzaktan eğitim sistemine büyük bir önem verildiği görülmektedir. Dünya genelinde ilk olarak mektuplaşma şeklinde başlayan uzaktan eğitim sistemi günümüze gelinceye kadar teknolojinin gelişimine paralel olarak büyük bir gelişim göstererek kapsama alanını bir hayli genişletmiş bulunmaktadır. Dünya genelinde eğitim almak isteyen bireyler büyük bir alanda kullanım olanağı bulan uzaktan eğitim sistemiyle eğitimin verildiği yere uzaklık gibi sınırlamaları olmadan, birebir, eş zamanlı veya eş zamansız olarak eğitim hakkından faydalanabilmektedir. Bu sayede eğitim almak için ekonomik ya da fiziksel gibi elverişsizliği olan tüm bireyler zaman ve mekân sınırlaması olmadan eğitim alabilmekte ve sertifika/diploma vs. alabilmektedir (Banks vd., 2007; Kırık, 2014).

Günümüzde gelişen teknoloji ve bilim eşliğinde dünya küresel bir köy haline gelmiş, mesafeler kısalmıştır. Uzaktan eğitim sistemi ise bu gelişen teknolojiye paralel olarak bireylerin eğitim ihtiyacını gidermeye çalışmaktadır. Uzaktan eğitim sistemi eğitime esneklik kazandırarak zaman ve mekân sınırlamalarını ortadan kaldırarak maliyetlerin de düşmesini sağlamıştır. Özellikle bireylerin yaşadığı fiziksel, ekonomik sıkıntılar uzaktan eğitim sistemiyle en aza indirilmiş ve birçok kişi uzaktan eğitimi tercih eder hale gelmiştir. Bu bağlamda uzaktan eğitim sisteminin amacı şu şekilde sıralanabilir (Ülkü, 2018).

- Geniş kitlelerin eğitim hizmeti almasını sağlamak.
- Eğitimde oluşan mali yükleri en aza indirmek.
- Fiziksel, ekonomik ve sosyal anlamda sınırlamaları olan tüm bireylerin eğitimden faydalanmasını sağlamak.
- Zaman sıkıntısı olan, özellikle çalışan kesimin eğitim ihtiyacını karşılamak.
- Coğrafya, ülke fark etmeksizin en uzak mesafeleri yakın hale getirerek hizmet sunmak.
- Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak.
- İstenildiği kadar tekrar ile bilgilerin öğrenilmesini sağlamak.
- Bilgi paylaşımını en üst düzeye getirmek.
- Zamandan bağımsız bir şekilde, esnek olarak eğitim hizmeti sunulabilen platformlar sayesinde videolar, ders materyalleri, testler gibi imkânlardan eğitim alanların faydalanmasını sağlamak.

2.1.11. Tutum ve Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumları

Uzaktan eğitim sürecinin başarılı olması için eğitimcilerin aynı zamanda öğrenenlerin de bu eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olması gerekmektedir. Tutum, bir kişinin bir olay veya olgulara karşı gelişen inançları ve yaklaşımları olarak tanımlanabilmektedir. Bu yaklaşımların olumlu seviyesi attıkça uzaktan eğitim amaçlarına daha kolay bir şekilde ulaşabilmektedir. Kişilerin deneyimleri, inançları ve hisleri motivasyon üzerinde etki ederken bu sürecin tamamı ise kişilerin tutumlarını etkilemektedir. Bu süreç Şekil-2'deki gibi gösterilebilir (Yenilmez, Balbağ ve Turgut, 2017).



Şekil-2: Tutuma Etki Eden Bileşenler

Kişilerin tutumlarının etkilenmesinde motivasyon aracılık etkisi gösterirken motivasyonu ise inanç, his ve deneyimleri etkilemektedir (Maio, Esses, Arnold ve Olson, 2004). Tutumların uzaktan eğitim sistemine karşı olumlu düzeyde olması sistemin başarılı ve etkili bir şekilde ilerlemesi ve tercih edilmesi açısından önem arz etmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta, konuyla ilgili yapılmış araştırmalar eğitim teknolojileri yeterlilikleri ve uzaktan eğitime yönelik tutum alt başlıkları altında sunulmuştur.

2.2.1. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterlikleri ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Bu başlıkta sadece İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerine ilişkin yapılmış 10 tane çalışmaya yer verilmiştir.

Orhan ve Tekin (2019) tarafından yapılan çalışmada amaç ISTE standartları doğrultusunda İngilizce okutmanlarının eğitim teknoloji yeterlilik düzeyinin ne olduğu ve yeterlilik düzeyiyle İngilizce okutmanlarının derslerinde kullandıkları teknoloji kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Yapılan çalışma nicel araştırma yöntemi olan betimsel tarama modeliyle yürütülmüştür. Bu amaçla geliştirilen ‘Teknoloji Tutum Ölçeği (TTÖ)’ ve ‘Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği (ETSYÖ)’ İngilizce okutmanlarına uygulanmıştır. Araştırmaya dâhil olan İngilizce okutmanları Bülent Ecevit Üniversitesi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi ve TOBB Üniversitesinden olmak üzere toplamda 52 kişidir. Çalışma sonuçlarına göre araştırmaya katılan İngilizce okutmanlarının teknoloji yeterlilikleri ve teknoloji kullanım tutumları arasında pozitif ama zayıf yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca teknoloji konusunda okutmanları kendilerini

yeterli düzeyde görmektedir. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre İngilizce okutmanları teknoloji yeterliliklerinin yaş, öğrenim durumları, mezuniyet ve mesleki deneyimleri değişkenlerine göre farklılaşmadığı, cinsiyet değişkenine göre ise farklılaştığı tespit edilmiştir.

Kuloğlu ve Bay (2019) yaptıkları çalışmada İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yeterlilikleri ve tutumlarını belirlemek amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanım durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma için geliştirilen anket Karabük il merkezi ve Safranbolu ilçesinde görevde bulunan 105 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin EBA kullanım durumları orta ve düşük seviyede belirlenmiştir. Öğretmenler EBA'yı en çok içerik elde etmek için kullanırken, öğretmenlerin içerik geliştirmedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin EBA'ya yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları ve EBA kullanım yeterliliklerinin ise iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmanın bir diğer sonucuna göre ise İngilizce öğretmenleri EBA sisteminde bulunan ders içeriklerini verimsiz olarak değerlendirmiş ve daha kaliteli içeriklerin bulunmasını istemişlerdir.

Azakoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde teknoloji kullanma durumundaki hazırbulunuşluklarının, algılarının, tutumlarının ve mevcut duruma ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve sorun var ise bu sorunlara çözüm ve öneriler sunulmasıdır. Çalışmanın evrenini Kayseri ilinde görev yapan 20 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerine 11 sorunun bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Toplanan görüşme verilerine betimsel içerik analizi yapılmıştır. Araştırmadaki sonuca göre İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknolojileri konusunda olumlu bir tutum içinde oldukları tespit edilmiştir. Fakat bazı problemlerin de yaşandığı ifade edilerek problemlerin giderilebilmesi için hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

Ardıç ve Çiftçi (2019) tarafından yapılan çalışmanın amacı yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) yeterliklerini belirlemek ve BİT'teki mesleki gelişim ihtiyaçlarını cinsiyet, çalıştıkları kurum, öğretim deneyimleri, geçmiş mesleki gelişim deneyimleri değişkenlerine göre incelemektir. Aynı zamanda öğretmenlerin BİT alanında mesleki gelişimlerini ilerletmek için tercih ettikleri eğitim kaynak türleri de araştırılmıştır. Araştırmaya İstanbul, Ankara, İzmir, Yalova ve Kocaeli illerinde

bulunan farklı devlet ve vakıf farklı üniversitelerden 193 eğitimci katılmıştır. Araştırmada BİT yeterliliği ve mesleki gelişim ihtiyaçları anketi kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgileri, ikinci bölümünde BİT alanında mesleki yeterlik bilgileri, üçüncü bölümde katılımcıların BİT beceri alanında ihtiyaç duydukları eğitimler ve son bölümde katılımcıların tercih ettikleri mesleki gelişim biçimleri ve bunları tercih sıralarına göre derecelendirmeleri sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre eğitimci kendilerini kelime işlem programları, elektronik tablo programları, veri tabanı programları, web/İnternet programları, elektronik sunum becerileri, grafik araçları ve entegrasyon becerileri gibi alanlarda düşük seviyede yeterliklere sahip olarak değerlendirdikleri ve erkek eğitimcilerin kadın meslektaşlarına göre BİT yeterliliğinde kendilerini daha yetkin olarak değerlendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre daha önceden BİT alanında tecrübeye sahip İngilizce okutmanları lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler için BİT alanında gelişimlerini sağlayacak destek sistemin kurulması için eğitim programının bir parçası olarak eylem araştırmaları yapılması ve okul yönetimlerinin ve program tasarımcıların bu gibi araştırmaları kolaylaştırmaları araştırmada yapılan öneriler arasındadır.

Aslan, Hamzaçebioğlu ve Akçay (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin yeterliliklerini incelemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini farklı okullarda çalışan 203 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 5'li Likert tipi 40 maddenin olduğu Eğitim Teknolojisi Standartları için Öz-Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin teknoloji yeterlikleri düşük seviyede çıkmıştır. Ayrıca İngilizce öğretmenlerinin teknoloji yeterliğinin cinsiyete, kıdem yılına ve çalıştıkları okula göre farklılık göstermediği araştırmada çıkan sonuçlardandır. Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde teknoloji kullanımı hakkında derslerin arttırılması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere daha çok katılmaları ve teknoloji kullanımının yenilenen eğitim programlarına entegre edilmesi belirtilen önerilerdendir.

Tokay (2022) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın ilk kısmında İstanbul'daki MYP, UB PYP ve DP programları dahilinde ders veren İngilizce öğretmenlerine

ölçek uygulanmış ikinci kısımda ise nitel bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın ilk kısmında ölçek 63 İngilizce öğretmenine uygulanırken çalışmanın ikinci kısmında ise Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutum ölçek ortalamaları yüksek olan 27 İngilizce öğretmeni ile görüşme sağlanmıştır. Çalışma sonucuna göre UB programlarında ders veren İngilizce öğretmenlerinin eğitimde sürecinde teknoloji kullanımında olumlu tutum gösterdikleri tespit edilmiştir. Çalışmadaki bir diğer sonuç ise İngilizce öğretmenlerinin yaş faktörüne göre teknoloji kullanımında farklılık olmadığıdır. İngilizce öğretmenlerinin teknoloji yeterlilik ve dijital okuryazarlıklarının teknolojiyi kullanabilme düzeylerini de yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Malinina (2014) tarafından yapılan çalışmada amaç yabancı dil öğretmenlerinin teknoloji yeterliklerini etkileyen faktörleri incelemektir. Anket, görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılmıştır. Daha önce bir Avustralya araştırmasında öğretmenlerin teknoloji yeterliğini ölçmek için kullanılan bir anket araştırma amaçları doğrultusunda düzenlenmiş ve 30 soruluk bir anket oluşturulmuştur. Online olarak doldurulan ankete 116 yabancı dil öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil öğretmenleri orta seviyede bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma yeterliliğine sahip ve eğitimde teknoloji kullanımı konusunda olumlu tutum içerisindedirler.

Sysoyev ve Evstigneev (2015) tarafından yapılan çalışmanın amacı yabancı dil öğretmenlerinin yeterlilik gelişimlerini deneysel bir çalışma yaparak incelemektir. Çalışmaya Rusya’da bulunan Derzhavin Tambov ve Ulusal Araştırma Tomsk Devlet Üniversitelerinde yabancı dil olarak İngilizce öğreten 46 öğretim görevlisi katılmıştır. Çalışma amaçları doğrultusunda yabancı dil öğretmenlerinin sahip olması beklenen bilgi ve iletişim teknolojileri yeterliklerine uygun olarak 21 ayrı modül hazırlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 2014 yılında Eylül ve Kasım ayları süresince haftada 1 ya da 2 modüldeki eğitimi tamamlamaları beklenmiştir. 21. Modül olarak öğretmenlerden 20 modül eğitimin sonunda, eğitimler alınırken kendi oluşturdukları en başarılı internet materyalinin sunumunu yapmaları istenmiştir. Ayrıca katılımcılar çalışmadan önce ve sonra İngilizce öğretiminde internet teknolojisi kullanım becerilerini yansıtan anketi doldurmuşlardır. Modüllerin içeriğine göre hazırlanan bu ankette öğretmenler kendilerine teknoloji kullanım yeterliklerine göre 1-4 arası puan vermişlerdir. Sonuçları değerlendirmek için t-testi uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre modüllerde sunulan teknoloji eğitimlerinin çoğu öğretmenler için yenidir ama öğretmenler yabancı dil eğitiminde bu yeni olan bilgi ve

iletişim teknolojilerini kullanıma koymakta başarılıdırlar. Ayrıca alışma öğretmenlerin eğitimden önce de internette araştırma yapma, eğitim amaçlı materyalleri seçme ve değerlendirme ve kaynakça belirtme gibi yeterliklere zaten sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmada yabancı dil ğretmenlerinin kısa sürede bilgi ve iletişim teknolojileri kullanma yeterliliklerini geliştirmek için evrimii modül uygulamaları önerilmektedir.

Abkarin (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmada mesleki yeterliklerini incelemektir. Araştırmada ayrıca bu konuda öğretmenlerin yeterliklerini destekleyen ve engelleyen faktörleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın yöntemi olarak nitel yaklaşım kullanılmıştır. Veri toplamak için anket, yapılandırılmış görüşme ve belgeler kullanılmıştır. Sınıfta ğretmenlerin teknoloji kullanımını ölçmek için anket, teknoloji kullanarak yaptıkları etkinliklerdeki destekleyici ve engelleyici faktörleri belirlemek için açık uçlu sorular içeren yapılandırılmış görüşme uygulanmış ve görüşme sürecini desteklemek için de belgeler kullanılmıştır. Çalışmaya Endonezya, Wonosobo naipliğinde bulunan lise ve meslek liselerinde alışan 10 İngilizce ğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıflarda teknoloji kullanımı öğretmenlerin mesleki yeterliklerini desteklemekte, ğretim materyallerini iyileştirmekte ve zamanı daha verimli hale getirmektedir. Ayrıca eğitimde teknoloji kullanımıyla öğretmenler daha üretken olup daha kolay materyal hazırlamaktadır.

Saud (2021) tarafından yapılan çalışmada Nepal'deki ortaokul İngilizce ğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde dijital okuryazarlık yeterliliklerini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve veri toplamak için anket uygulanmıştır. Araştırmaya Nepal'deki farklı okullardan 426 İngilizce ğretmeni katılmıştır. Katılımcılara kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Anket online olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğu kendilerini teknolojik yeterlilik konusunda iyi seviyede değerlendirmekte ve uzaktan eğitimin onlar için büyük sıkıntı oluşturmadığını belirtmektedirler. Ayrıca İngilizce ğretmenlerinin pandemi gibi kriz zamanlarında uzaktan eğitim için yeterli teknolojik bilgi ve becerilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.2. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile İlgili Yapılmış alışmalar

Bu başlıkta sadece İngilizce ğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ilişkin yapılmış 7 tane çalışmaya yer verilmiştir.

Rahayu ve Wirza (2020) tarafından yapılan çalışmanın amacı uzaktan eğitim ve eğitim teknolojilerine yönelik olarak İngilizce öğretmenlerinin algı ve tutumlarının incelenmesidir. Çalışmada algılar üç açıdan analiz edilmiş olup bunlar: algılanan yararlılık, algılanan kullanım kolaylığı ve çevrimiçi İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlardır. Bu çalışmada nitel yaklaşımla betimsel bir tasarım kullanılmıştır. Çalışmaya 102 ortaokul İngilizce öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucuna göre katılımcıların pandemi sürecinde uzaktan öğrenme sistemlerinin kolay ve kullanışlı olması konusunda olumlu tutum gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler birçok çevrimiçi öğretim süreci sorunuyla karşı karşıya kalsalar da çevrimiçi öğretmek için teknolojiyi kullanmaya yönelik doğru tutumu gösterebileceğini ifade etmişlerdir.

Tümen Akyıldız (2020) tarafından yapılan çalışmada pandemi sırasında uzaktan eğitim sistemine ve bu amaçla kullanılan teknolojilere yönelik İngilizce öğretmenlerinin görüşleri, bakış açıları, yaşadıkları problemler ve önerilerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi olan odak grup tartışması tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya Elazığ'da bir ortaokulda çalışan altı İngilizce öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucuna göre öğretmenler uzaktan eğitimi bir alternatif yol görerek sıkıntılara rağmen içinde bulundukları şartlara göre kendi tecrübeleriyle uyum sağlamaya çalışmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin yabancı dil eğitiminde teknoloji ve teknoloji kullanımından kaynaklı olarak öğrenci, öğretmen ve veli kaynaklı bazı sorunların olduğu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim sürecine yönelik İngilizce öğretmenleri, uzaktan eğitim ve teknoloji kullanımı alanında eğitimler verilmesi, yabancı dil eğitimlerinin uzaktan eğitime uyarlanıp ders saatlerinin artırılması, öğrencilere bireysel öğrenme yetenekleri kazandırılıp motivasyonlarının artırılması, velilerin yapılan eğitimlerle ilgili bilgilendirilmesi ve ihtiyacı olan öğrenci ve öğretmenlere teknolojik destek verilip sosyal eşitliğin sağlanması konularında önerilerde bulunmuşlardır.

Civelek, Toplu ve Uzun (2021) tarafından yapılan araştırmanın amacı Türk İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi eğitime yönelik tutumlarını incelemektir. Ayrıca yapılan bu çalışmada elde edilen verilerden yola çıkarak öğretmenlerin karşılaştıkları engelleri ve salgın sürecinde çevrimiçi eğitimde uygulanan başarılı stratejileri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcı olarak 70 İngilizce öğretmeni yer almıştır. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri beraber kullanılmış ve çalışma karma araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Veriler 32 maddelik, 3 bölümden oluşan (1- İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi eğitime yönelik tutumları, 2- Çevrimiçi eğitimdeki engeller, 3- İngilizce eğitimine çevrimiçi eğitimi

dâhil etme stratejileri) ölçek aracılığıyla ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi eğitimde yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadıklarından dolayı kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin beklenildiği kadar olumlu tutum içinde olmadıkları da sonuçlar arasındadır. Araştırmada çevrimiçi eğitim metodolojisinin öğretmen yetiştirme programlarına ve hizmet içi eğitimlere entegre edilmesi önerilmiştir.

Hermansyah ve Aridah (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğrenme sürecinde İngilizce konularının öğretilmesinde çevrimiçi öğrenmenin uygulanmasındaki zorluklara ilişkin algılarını tespit etmek ve çözüm önerilerinin ne olduğunun öğrenilmesidir. Bu araştırma nitel tanımlayıcı bir çalışmadır. Araştırma verileri etkileşimli teknikler kullanılarak tanımlayıcı olarak analiz edilen derinlemesine görüşmeler yoluyla üç İngilizce öğretmeninden toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime ve eğitim teknolojilerine yönelik olarak olumsuz tutum içinde oldukları tespit edilmiştir.

Shaikh (2021) tarafından yapılan çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik olarak görüşlerinin ve uzaktan eğitime yönelik önerilerinin incelenmesidir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki görüşlerini belirlemek için araştırmada nitel verileri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılırken nicel verileri elde etmek için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılı içinde Mardin ilinde resmi okullarda görevde bulunan 439 İngilizce öğretmeni oluştururken, örneklemini ise çevrimiçi ulaşılabilen 228 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Ayrıca araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları ile 80 öğretmenin görüşü alınmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitimi verimli ve etkili bulmadıkları ve uzaktan eğitime yönelik olarak olumsuz tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan en önemli sorunların ise alt yapı ve teknik sorunlar, planlama ve katılım problemleri olduğu ifade edilmiştir.

Sulasmiati, Prastiwi ve Rahmawati (2021), tarafından yapılan araştırmanın amacı pandemi döneminde öğretmen ve öğrencilerin çevrimiçi İngilizce öğretme ve öğrenme algılarını incelemektir. Araştırma Endonezya, Cepu'da bir İngilizce öğretmeni ve 32 dokuzuncu sınıf öğrencilerinin katılımıyla yapılmıştır. Veriler nitel yöntemler aracılığıyla

toplanmış, öğretmenle yüz yüze görüşme yapılmış ve öğrencilere 9 sorunun bulunduğu açık uçlu anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda İngilizce öğretmenin çevrimiçi İngilizce öğretiminde olumlu tutum içinde olduğuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ise hem olumlu hem de olumsuz tutum içerisinde oldukları görülmüştür. Bu süreçte farklı İngilizce uygulamalar ve programlara evden istedikleri zaman ulaşabilmeleri onları İngilizce öğrenme konusunda daha olumlu düşündürürken, yaşanan teknik donanım ve internet sıkıntıları ve bazı İngilizce materyalleri kullanmadaki açıklama eksiklikleri öğrencileri olumsuz tutum içerisinde olmaya itmiştir.

Avcıoğlu (2022) tarafından yapılan çalışmanın amacı üniversite hazırlık sınıflarında görev yapan öğretim görevlilerinin uzaktan İngilizce öğretimi hakkında tutumlarını incelemektir. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri beraber kullanılmış ve çalışma karma araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Çalışmaya 6 üniversiteden 50 öğretim görevlisi katılmıştır. Katılımcılara uzaktan İngiliz dili öğretimi hakkında genel tutumlarını öğrenmek için anket uygulanmış, kişisel tutumlarını incelemek için ise yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Nitel veriler için tematik analiz yöntemi kullanılmış, nicel veriler için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretim görevlileri uzaktan İngilizce öğretime yönelik hem pozitif hem de negatif tutum içinde olmuşlardır. Araştırmada öğretim görevlileri uzaktan İngilizce öğretimini etkin zaman kullanımı konusunda, ulaşılabilir olması ve dijital olanaklar açısından ve çeşitli verimli öğretme/öğrenme yöntemlerinin uygulanmasına olanak sağlamasından dolayı olumlu bulmuşlardır. Uzaktan İngilizce öğretimini etkileşimin az olması, katılımın düşük olması, öz disiplin, odaklanma ve motivasyon düşüklüğü gibi durumlardan dolayı da olumsuz olarak görmüşlerdir. Araştırma sonuçları, uzaktan İngilizce öğretiminde öğrenci ve öğretmenlere teknik ve teknolojik yardım sunulması ve etkileşimin olduğu çevrimiçi araçların ve elektronik materyallerin daha etkin kullanılması gibi bazı iyileştirmeler yapılarak uzaktan İngilizce öğretiminin daha etkili hale dönüşebileceğini göstermiştir. Hibrit dil öğretim modelinin en iyi yöntem olabileceği sonucuna ulaşmışlardır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu model değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisi ile ilgili ipuçlarını elde etmek amacıyla kullanılan (Kumandaş Öztürk, 2019) ve iki veya daha fazla sayıda olan değişkenler (bağımlı ve bağımsız) arasındaki beraber olan değişimin durumunu belirlemeye yönelik (Karasar, 2009) araştırma modellerinden biridir. Bu bağlamda araştırmadaki bağımlı değişkenler; eğitim teknolojileri yeterlik puanları ve uzaktan eğitime yönelik tutum puanları, bağımsız değişkenler ise; cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, mesleki kıdem, hizmet içi eğitimlere katılma durumu, eğitim tercih durumu olarak saptanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde Bahçelievler ilçesinde resmi okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Bahçelievler ilçesinde 26 resmi ortaokul bulunmaktadır. Bu okullarda toplam 220 İngilizce öğretmeni görev yapmaktadır. Örneklem seçilirken tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmış, evrenin varyansının bilindiği durumlarda ve birinci tür hatanın baz alındığı $n = N \cdot \frac{Z^2 \cdot \alpha}{(N-1) \cdot d^2}$ formülü (Özdamar, 2003) üzerinden hesaplama yapılarak %5 kabul edilebilir hatayla %99 güven seviyesinde örneklem büyüklüğü 169 olarak saptanmıştır.

Araştırmaya katılan 169 ortaokul İngilizce öğretmenine ait; cinsiyet, yaş, mezun olunan fakülte, mesleki kıdem, hizmet içi eğitimlere katılma durumu ve eğitim tercih durumuna ilişkin frekansları ve yüzde dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	134	79,3
Erkek	35	20,7
Yaş		
21-27 yaş arası	11	6,5
28-34 yaş arası	79	46,7
35-41 yaş arası	53	31,4
42-48 yaş arası	20	11,8
49 yaş ve üzeri	6	3,6
Kıdem		
0-11 ay	6	3,6
1-5 yıl	13	7,7
6-10 yıl	82	48,5
11-15 yıl	30	17,8
16-20 yıl	25	14,8
21 yıl ve üzeri	13	7,7
Fakülte		
Eğitim	122	72,2
Fen-Edebiyat	35	20,7
Diğer	12	7,1
Hizmet içi		
Evet	116	68,6
Hayır	53	31,4
Eğitim öğretim tercihi		
Yüz yüze eğitim	118	69,8
Çevrimiçi eğitim	7	4,1
Hibrit eğitim	44	26,0
Toplam	169	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (%79.3) kadın olduğu, katılımcıların 28-34 yaş aralığında yoğunlaştığı (%46.7), kıdem olarak daha çok 6-10 yıl arasında (%48.5) kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Mezun oldukları fakülteler incelendiğinde ise %72.2'sinin eğitim fakültesi mezunu olduğu, %68.6'sının daha önce eğitim teknolojileri veya uzaktan eğitime ilişkin hizmet içi eğitim aldığı ve büyük çoğunluğunun (%69.8) yüz yüze eğitimi tercih ettiği saptanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji

Yeterliklerini Belirleme Ölçeği” ve “Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin ilk bölümünde “Kişisel Bilgi Formu” bulunmaktadır. Formda cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, hizmet içi eğitime katılma durumu ve eğitim tercih durumuna ilişkin çoktan seçmeli sorular yer almaktadır.

3.3.1. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği

Araştırmada, katılımcıların eğitim teknoloji yeterliklerini incelemek amacıyla Bayraktar (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek başlangıçta 50 maddeden oluşturulmuş ve gerekli açımlayıcı analizler yapılmış, 12 maddesi çıkarıldıktan sonra 38 maddelik 4 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek cevaplandırılırken; (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum ifadelerinden oluşan 5’li likert kullanılmıştır.

Ölçekte ilk alt boyut olan Teknoloji Okur Yazarlığında 19 madde, Derse Teknoloji Entegrasyonu başlıklı ikinci alt boyutta 9 madde, Sosyal Etik ve Yasal Hükümler başlıklı üçüncü alt boyutta 6 madde, İletişim başlıklı dördüncü alt boyutta 4 madde bulunmaktadır. Ölçek alt boyutlarında ters puanlanan maddeler bulunmamaktadır. Ölçekte güvenirlik ve iç tutarlılık çalışmaları için Cronbach Alpha değerleri incelenmiştir. Tablo 5’te Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ile mevcut çalışma için yapılan analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri

	Geliştirilen ölçek için Cronbach Alpha analizi	Mevcut çalışma için Cronbach Alpha analizi
Teknoloji Okur Yazarlığı	0.959	0.919
Teknoloji Entegrasyonu	0.912	0.865
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	0.901	0.762
İletişim	0.767	0.703
Toplam Puan	0.975	0.930

Tablo 5 incelendiğinde; mevcut çalışma için gerçekleştirilen analizlerde ölçek alt boyutlarında Cronbach Alpha değerlerinin 0.91 ile 0.70 aralığında değiştiği, ölçek toplam

puanı Cronbach Alpha değerinin ise 0.93 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin 0.70 ve üstü olmasının iç tutarlılık açısından yeterli olduğu (Kılıç, 2016) belirtildiği için örneklemden elde edilen verilerin güvenilir olduğu belirtilebilir.

3.3.2. Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği

Araştırmada, katılımcıların uzaktan eğitim tutumlarını incelemek için Deniz (2021) geliştirmiş olduğu Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek geliştirilme sürecinde 46 madde uzman değerlendirmesinden sonra 38 maddelik taslak forma dönüştürülmüştür. Farklı branşlardaki öğretmenlere uygulanan formlardan 458 tanesi üzerinden istatistiksel analizler yapılarak, ölçeğin Cronbach Alpha ve bileşik güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçek son haliyle 20 maddeden ve iki faktörden oluşmuştur. Uzaktan eğitimin faydaları başlıklı birinci faktör 11 maddeden, uzaktan eğitimin sınırlılıkları başlıklı ikinci faktör ise 9 maddeden oluşmaktadır ve ikinci faktörün tamamı ters maddedir. Ölçekte (5) Kesinlikle Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (2) Katılmıyorum ve (1) Kesinlikle Katılmıyorum ifadelerinden oluşan 5’li likert kullanılmıştır. Tablo 6’da Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve mevcut çalışma için yapılan analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri

	Geliştirilen ölçek için Cronbach Alpha analizi	Mevcut çalışma için Cronbach Alpha analizi
Uzaktan Eğitimin Faydaları	0.847	0.856
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	0.815	0.804
Toplam Puan	0.861	0.834

Tablo 6 incelendiğinde; mevcut çalışma için gerçekleştirilen analizlerde ölçek alt boyutlarındaki Cronbach Alpha değerlerinin 0.85 ile 0.80 aralığında değiştiği, ölçek toplam puanı Cronbach Alpha değerinin ise 0.83 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin 0.80 ve üstü olmasının iç tutarlılık açısından yeterli olduğu (Kılıç, 2016) belirtildiği için elde edilen verilerin güvenilir olduğu belirtilebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmadaki veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılında MEB’den alınan izin (EK 4) ve ölçek izinleri (EK 5) doğrultusunda İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde bulunan resmi ortaokullarındaki İngilizce öğretmenlerine araştırmacı tarafından yüz yüze uygulanarak toplanmıştır. Uygulamaya başlanmadan önce araştırmanın amacı, önemi, gönüllülük esasına dayalı olduğu ve ölçeklerin nasıl yanıtlanacağı hakkında katılımcılara kısaca bilgi verilmiştir. Uygulama süreci ortalama 15 dakika sürmüş ve tüm veriler 3 ayda toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel hesaplamalarının yapılmasında SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 26 programı kullanılmıştır. Araştırma soruları kapsamında analizlere başlamadan önce hangi testlerin kullanılacağını belirlemek için ölçeklerden elde edilen verilere normallik testleri yapılmıştır. Bunun için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayısı ile Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks Testi sonuçlarına bakılmıştır.

Normal dağılım için Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2013) yaptıkları çalışmalarında çarpıklık ve basıklığın +1 ve -1 değerleri arasında olması gerektiğini belirtirken, Tabachnick ve Fidell (2013) ise +1.5 ile -1.5 değerleri arasında olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada örneklem sayısının 50’nin üzerinde olmasından dolayı dağılımın normalliği Kolmogorov- Smirnov testiyle sınanmıştır (Büyüköztürk, 2020).

3.5.1.Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği Verilerinin Analizi

Öğretmenlerin eğitim teknoloji yeterlik düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla ölçek ve ölçek alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puan hesaplanarak bu puandan ölçek ve alt boyutlarından alınabilecek en düşük puan çıkarılmış, elde edilen değer aralık sayısına bölünerek puan aralığı hesaplaması yapılmıştır (Tekin, 2019). Hesaplamalardan ulaşılan bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Puan Aralıkları ve Teknoloji yeterlik Düzeyleri

Ölçek-Alt Ölçek	Puan Aralığı	Teknoloji Yeterli Düzeyi
Teknoloji Okur Yazarlığı	19-34.20	Çok düşük
	34.21-49.41	Düşük
	49.42-64.62	Orta
	64.63-79.83	Yüksek
	79.84-95	Çok yüksek
Derse Teknoloji Entegrasyonu	9-16.20	Çok düşük
	16.21-23.41	Düşük
	23.42-30.62	Orta
	30.63-37.83	Yüksek
	37.84-45	Çok yüksek
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	6-10.80	Çok düşük
	10.81-15.61	Düşük
	15.62-20.42	Orta
	20.43-25.23	Yüksek
	25.24-30	Çok yüksek
İletişim	4-7.20	Çok düşük
	7.21-10.41	Düşük
	10.42-13.62	Orta
	13.63-16.83	Yüksek
	16.84-20	Çok yüksek
Toplam	38-68.40	Çok düşük
	68.41-98.81	Düşük
	98.82-129.22	Orta
	129.23-159.63	Yüksek
	163.64-190	Çok yüksek

Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği puan aralıkları hesaplandıktan sonra ölçekten elde edilen verilere ait betimleyici analizler yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Betimleyici Analiz Sonuçları

	N	Ortalama	Ss	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Teknoloji Okur Yazarlığı	169	70.68	15.34	82.00	73.00	-.53	-.09
Derse Teknoloji Entegrasyonu	169	37.59	6.04	45.00	38.00	-.72	.19
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	169	28.00	2.72	30.00	29.00	-2.02	5.98
İletişim	169	13.80	3.78	15.00	14.00	-.34	-.43
Toplam	169	150.09	22.68	140.00	150.00	-.41	-.19

Tablo 8 incelendiğinde Öğretmenlerinin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği'nin çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla Teknoloji Okur Yazarlığı alt boyutunda -.53 ve -.09, Derse Teknoloji Entegrasyonu alt boyutunda -.72 ve .19, İletişim alt boyutunda -.34 ve -.43, ölçek toplamı için -.41 ve -.19 olduğu görülmektedir. Bu değerler +1 ve -1 aralığında olmasına rağmen ölçeğin Sosyal Etik ve Yasal Hükümler alt boyutu için çarpıklık ve basıklık değerlerinin sırasıyla -2.02 ve 5.98 olduğu dolayısıyla normallik değerleri aralığında olmadığı görülmektedir. Ölçek bütünlüğü göz önüne alındığında Öğretmenlerinin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği çarpıklık ve basıklık değerlerine göre normal dağılım göstermediği görülmektedir. Ölçeğin normal dağılıma uygunluk testi bulguları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Teknoloji Okur Yazarlığı	.08	169	.00	.96	169	.00
Derse Teknoloji Entegrasyonu	.11	169	.00	.93	169	.00
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	.23	169	.00	.74	169	.00
İletişim	.08	169	.01	.97	169	.00
Toplam	.07	169	.03	.97	169	.00

Tablo 9 incelendiğinde Kolmogorov- Smirnov testi sonuçlarına göre ölçek toplamı ve alt boyutlarının anlamlılık değeri 0.05'den küçük olduğundan dolayı verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle non-parametrik testlerin ikili grup

karşılaştırmaları için Mann Whitney U kullanılırken, çoklu grup karşılaştırmaları için Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır.

3.5.2.Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Verilerinin Analizi

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla ölçek ve ölçek alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puan hesaplanarak bu puandan ölçek ve alt boyutlarından alınabilecek en düşük puan çıkarılmış, elde edilen değer aralık sayısına bölünerek puan aralığı hesaplaması yapılmıştır (Tekin, 2019). Elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Puan Aralıkları ve Tutum Düzeyleri

Ölçek-Alt Ölçek	Puan Aralığı	Tutum Düzeyi
Uzaktan Eğitimin Faydaları	11-19.80	Çok düşük
	19.81-28.61	Düşük
	28.62-37.42	Orta
	37.43-46.23	Yüksek
	46.24-55	Çok yüksek
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	9-16.20	Çok düşük
	16.21-23.41	Düşük
	23.42-30.62	Orta
	30.63-37.83	Yüksek
	37.84-45	Çok yüksek
Uzaktan Eğitim Tutum Toplam	20-36	Çok düşük
	36.10-52.10	Düşük
	52.11-68.11	Orta
	68.12-84.12	Yüksek
	84.13-100	Çok yüksek

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği puan aralıkları hesaplandıktan sonra ölçekten elde edilen verilere ait betimleyici analizler yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Betimleyici Analiz Sonuçları

		Ortalama	Ss	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Uzaktan Eğitimin Faydaları	169	37.04	8.75	33.00	37.00	-.45	.36
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	169	37.56	6.23	43.00	39.00	-.86	.09
Toplam	169	74.60	8.40	75.00	75.00	-.15	.30

Tablo 11 incelendiğinde Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği'nin çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla Uzaktan Eğitimin Faydaları alt boyutu için -.45 ve .36, Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları alt boyutu için -.86 ve .09, ölçek toplamı için -.15 ve .30 olduğu görülmektedir. Bu değerler +1 ve -1 aralığında olduğundan dolayı ölçeğin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçeğin normal dağılıma uygunluk testi bulguları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilks Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Uzaktan Eğitimin Faydaları	.06	169	.05	.98	169	.02
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	.11	169	.00	.91	169	.00
Toplam	.06	169	.09	.99	169	.51

Tablo 12 incelendiğinde Kolmogorov- Smirnov testi sonuçlarına göre Uzaktan Eğitimin Faydaları alt boyutu p değeri 0.05'e eşit, toplam puan p değeri ise 0.05'ten büyüktür. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları alt boyutunda ise p değeri 0.05'den küçüktür. Bulgular ölçek bütünlüğü açısından değerlendirildiğinde verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Ancak Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği verileri Kolmogorov- Smirnov testi sonuçlarına göre normal dağılım göstermemesine rağmen çarpıklık-basıklık değerlerine göre normal dağılım göstermiştir. Bu yüzden veriler analiz edilirken 0.05 anlamlılık düzeyi için parametrik testlerden t-testi ikili grup karşılaştırmalarda, Anova testi ise çoklu grup karşılaştırmalarda kullanılmıştır. Çoklu grup karşılaştırmalarında gruplar arasındaki anlamlılık, Tukey testi ile sınanmıştır.

Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği puanı ile Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği puanları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçekler sürekli bir dağılıma sahip olmasına rağmen, ölçeklerden biri normal dağılım göstermediği için Spearman Korelasyon Analizi tekniği kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı 0.00 – 0.30 arasında olunca düşük; 0.30 – 0.70 arasında olunca orta; 0.70 – 1.00 arasında olması durumunda ise yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2020). Testlerin tamamında istatistiksel önemlilik düzeyi olarak 0.05 değeri

kullanılmıştır. Araştırma soruları kapsamında uygulanan analiz türleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Araştırma Soruları ve Yapılan Analizler

Araştırma Soruları	Analiz Türü
İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yeterlikleri ne düzeydedir?	Betimsel İstatistik
İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları nasıldır?	Betimsel İstatistik
İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	Mann-Whitney U
İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yeterlikleri yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	Kruskal-Wallis H
İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yeterlikleri mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	Kruskal-Wallis H
İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yeterlikleri mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	Kruskal-Wallis H
İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yeterlikleri hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	Mann-Whitney U
İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yeterlikleri eğitim tercih durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	Kruskal-Wallis H
İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	Bağımsız Grup T Testi
İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	ANOVA testi
İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	ANOVA testi
İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	ANOVA testi
İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	Bağımsız Grup t Testi
İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları eğitim tercih durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?	ANOVA testi
Eğitim teknolojileri yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?	Spearman Brown Korelasyon Analizi

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik problemlere ve alt problemlerine yönelik istatistiksel analiz tablolarına yer verilmiştir ve yorumlanmıştır.

4.1. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Teknoloji Yeterliklerine Yönelik Bulgular

Bu başlıkta sırasıyla; öğretmenlerin eğitim teknoloji yeterlik düzeylerine, eğitim teknoloji yeterlik düzeyleri ile cinsiyet, yaş, kıdem, mezun olunan fakülte, hizmet içi eğitim alma durumu ve tercih edilen eğitim türü değişkenleri arasındaki anlamlılığın test edilmesine ilişkin yapılan analizlerde ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için Teknoloji Okur Yazarlığı, Derse Teknoloji Entegrasyonu, Sosyal Etik ve Yasal Hükümler, İletişim alt ölçeklerinden ve ölçeğin toplam puanından elde edilen betimsel istatistikler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Bulguları

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Ss
Teknoloji Okur Yazarlığı	169	20.00	95.00	70.68	15.34
Derse Teknoloji Entegrasyonu	169	15.00	45.00	37.59	6.04
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	169	14.00	30.00	28.00	2.72
İletişim	169	4.00	20.00	13.80	3.78
Toplam	169	78.00	190.00	150.09	22.64

Tablo 14'te sunulan bulgulara göre öğretmenler ölçeğin “Teknoloji Okur Yazarlığı” alt boyutundan en düşük 20, en yüksek 96 puan almışlardır. Puanların ortalaması 70.68, standart sapması ise 15.34 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenler ölçeğin “Derse Teknoloji Entegrasyonu” alt boyutundan en düşük 15 en yüksek 45 puan almışlardır ve ortalama 37.59, standart sapma ise 6.04 olarak saptanmıştır. “Sosyal Etik ve Yasal Hükümler” alt boyutundan öğretmenler en düşük 14 en yüksek 30 puan almışlardır ve ortalama 28, standart

sapma ise 13.8 olarak belirlenmiştir. “İletişim” alt boyutundan ise öğretmenler en düşük 4, en yüksek 20 puan almışlardır ve ortalama 13.8, standart sapma ise 3.78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanı incelendiğinde; en düşük puanın 78, en yüksek puanın ise 190, ortalamanın 150.09, standart sapmanın ise 22.64 olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin eğitim teknoloji yeterliklerinin; Teknoloji Okur Yazarlığı (70.68), Derse Teknoloji Entegrasyonu (37.59) ve İletişim (13.80) alt boyutlarında yüksek düzeyde, Sosyal Etik ve Yasal Hükümler alt boyutunda (28) ise çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ölçek toplam puanına ilişkin ortalama (150.09) incelendiğinde ise araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin toplam puan ve alt boyutlardan alınan puanların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmış ve bulgular Tablo 15’te belirtilmiştir.

Tablo 8. Eğitim Teknoloji Yeterliği Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Analizi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Teknoloji Okur Yazarlığı	Kadın	134	81.10	10867.00	-2.03	.04
	Erkek	35	99.94	3498.00		
	Toplam	169				
Derse Teknoloji Entegrasyonu	Kadın	134	86.94	11650.00	-1.01	.31
	Erkek	35	77.57	2715.00		
	Toplam	169				
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	Kadın	134	88.11	11806.50	-1.70	.08
	Erkek	35	73.10	2558.50		
	Toplam	169				
İletişim	Kadın	134	83.94	11248.50	-.55	.58
	Erkek	35	89.04	3116.50		
	Toplam	169				
Eğitim Teknoloji Yeterliği Toplam	Kadın	134	82.87	11104.00	-1.11	.26
	Erkek	35	93.17	3261.00		
	Toplam	169				

Tablo 15 incelendiğinde sadece teknoloji okuryazarlığı alt boyutu yeterlik puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($Z=-2.03$, $p<.05$). Sıra

ortalamları dikkate alındığında erkek katılımcıların yeterlik puanlarının (99.94) kadın katılımcıların yeterlik puanlarından (81.10) anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanların yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için 0.05 anlamlılık değerine göre Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 16’da belirtilmiştir.

Tablo 9. Eğitim Teknoloji Yeterliği Puanlarının Yaşa Göre Kruskal-Wallis H Testi Bulguları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Teknoloji Okur Yazarlığı	21-27	11	91.45	4	3.46	.48
	28-34	79	88.61			
	35-41	53	85.70			
	42-48	20	72.97			
	49 ve üzeri	6	59.58			
	Toplam	169				
Derse Teknoloji Entegrasyonu	21-27	11	87.41	4	4.18	.38
	28-34	79	82.96			
	35-41	53	93.83			
	42-48	20	75.85			
	49 ve üzeri	6	60.00			
	Toplam	169				
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	21-27	11	79.45	4	5.65	.22
	28-34	79	91.75			
	35-41	53	84.05			
	42-48	20	72.70			
	49 ve üzeri	6	55.75			
	Toplam	169				
İletişim	21-27	11	62.14	4	7.02	.13
	28-34	79	78.63			
	35-41	53	94.14			
	42-48	20	92.93			
	49 ve üzeri	6	103.58			
	Toplam	169				
Toplam	21-27	11	85.77	4	2.54	.63
	28-34	79	85.76			
	35-41	53	89.84			
	42-48	20	75.43			
	49 ve üzeri	6	62.75			
	Toplam	169				

Tablo 16 incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterlikleri alt boyutlarda ve toplam puanda yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$X^2_{(4)}=2.54$, $p>.05$].

4.1.4. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanların kıdem yıllarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için 0.05 anlamlılık düzeyinde Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve bulgular Tablo 17’de belirtilmiştir.

Tablo 10. Eğitim Teknoloji Yeterliği Puanlarının Kıdem Yıllarına Göre Kruskal-Wallis H Testi Bulguları

	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Teknoloji Okur Yazarlığı	0-11 ay	6	91.08	5	13.30	.02	* 6-10yıl ile 11-15yıl *6-10 yıl ile 16-20 yıl
	1-5 yıl	13	87.65				
	6-10 yıl	82	97.54				
	11-15 yıl	30	66.70				
	16-20 yıl	25	67.64				
	21 yıl ve üzeri	13	76.04				
	Toplam	169					
Derse Teknoloji Entegrasyonu	0-11 ay	6	86.67	5	4.02	.54	
	1-5 yıl	13	81.54				
	6-10 yıl	82	91.60				
	11-15 yıl	30	81.45				
	16-20 yıl	25	70.36				
	21 yıl ve üzeri	13	82.38				
	Toplam	169					
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	0-11 ay	6	75.42	5	6.54	.25	
	1-5 yıl	13	101.77				
	6-10 yıl	82	91.04				
	11-15 yıl	30	77.92				
	16-20 yıl	25	71.76				
	21 yıl ve üzeri	13	76.38				
	Toplam	169					
İletişim	0-11 ay	6	26.83	5	11.27	.04	*0-11 ay ile 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri
	1-5 yıl	13	76.27				
	6-10 yıl	82	84.80				
	11-15 yıl	30	87.50				
	16-20 yıl	25	91.84				
	21 yıl ve üzeri	13	102.88				
	Toplam	169					
Toplam	0-11 ay	6	78.00	5	9.44	.09	

1-5 yıl	13	87.38
6-10 yıl	82	95.83
11-15 yıl	30	70.05
16-20 yıl	25	69.86
21 yıl ve üzeri	13	81.15
Toplam	169	

Tablo 17 incelendiğinde kıdem değişkeni ile; ölçek toplam puanı ($X^2_{(5)}= 9.44$), teknoloji okuryazarlığı alt boyutu ($X^2_{(5)}= 13.30$) ve iletişim alt boyutu ($X^2_{(5)}= 11.27$) arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Teknoloji okuryazarlık alt boyutu ile kıdem değişkeni arasındaki anlamlılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunun belirlenmesi için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 11. Eğitim Teknoloji Yeterliği Teknoloji Okuryazarlık Alt Boyutu İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Kıdem	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Teknoloji Okur Yazarlığı	6-10 yıl	82	61.67	5057.00	-2.78	.00
	11-15 yıl	30	42.37	1271.00		
	Toplam	112				
	6-10 yıl	82	58.47	4794.50	-2.69	.00
	16-20 yıl	25	39.34	983.50		
	Toplam	107				

Tablo 18 incelendiğinde 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının (61.67), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre (42.37); 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının (58.47) 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre (39.34) daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

İletişim alt boyutu ile kıdem değişkeni arasındaki anlamlılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 12. Eğitim Teknoloji Yeterliği İletişim Alt Boyutu İle Kıdem Değişkeni Arasındaki Anlamlı Farklılığa İlişkin Mann-Whitney U Testi Bulguları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
İletişim	0-11 ay	6	4.67	28.00	-2.82	.00
	21 yıl ve üzeri	13	12.46	162.00		
	Toplam	19				
	0-11 ay	6	6.17	37.00	-2.96	.00
	16-20 yıl	25	18.36	459.00		
	Toplam	31				
	0-11 ay	6	7.08	42.50	-2.93	.00
	11-15 yıl	30	20.78	623.50		
	Toplam	36				
	0-11 ay	6	16.92	101.50	-2.74	.00
	6-10 yıl	82	46.52	3814.50		
	Toplam	88				
	0-11 ay	6	6.00	36.00	-2.12	.03
	1-5 yıl	13	11.85	154.00		
	Toplam	19				

Tablo 19 incelendiğinde 0-11 ay arası kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının (4.67), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere (12.46); 0-11 ay arası kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının (6.17), 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere (18.36); 0-11 ay arası kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının (7.08), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere (20.78); 0-11 ay arası kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının (16.92), 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere (46.52); 0-11 ay arası kıdeme sahip öğretmenlerin sıra ortalamasının (6.00) ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere (11.85) göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

4.1.5. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanların mezun oldukları fakültelere göre farkın olup olmadığını incelemek için 0.05 anlamlılık düzeyinde Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 13. Eğitim Teknoloji Yeterliği Puanlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre Kruskal-Wallis H Testi Bulguları

	Fakülte	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
Teknoloji Okur Yazarlığı	Eğitim	122	82.80	2	.96	.61
	Fen-Edebiyat	35	91.84			
	Diğer	12	87.42			
	Toplam	169				
Derse Teknoloji Entegrasyonu	Eğitim	122	86.84	2	.78	.67
	Fen-Edebiyat	35	81.87			
	Diğer	12	75.38			
	Toplam	169				
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	Eğitim	122	86.80	2	3.66	.16
	Fen-Edebiyat	35	73.47			
	Diğer	12	100.33			
	Toplam	169				
İletişim	Eğitim	122	85.83	2	4.17	.12
	Fen-Edebiyat	35	74.47			
	Diğer	12	107.29			
	Toplam	169				
Toplam	Eğitim	122	84.02	2	.21	.90
	Fen-Edebiyat	35	86.73			
	Diğer	12	89.88			
	Toplam	169				

Tablo 20 incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterlikleri alt boyutları ve toplam puanlarında mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=.21$, $p>.05$].

4.1.6. Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanların hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılaşıp

farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 0.05 anlamlılık düzeyinde Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 14. Eğitim Teknoloji Yeterliği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Mann-Whitney U Analizi Bulguları

	Hizmet İçi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Teknoloji Okur	Evet	116	94.65	10979.00	-3.79	.00
Yazarlığı	Hayır	53	63.89	3386.00		
	Toplam	169				
Derse Teknoloji	Evet	116	91.90	10660.50	-2.72	.00
Entegrasyonu	Hayır	53	69.90	3704.50		
	Toplam	169				
Sosyal Etik ve	Evet	116	86.36	10018.00	-.56	.57
Yasal Hükümler	Hayır	53	82.02	4347.00		
	Toplam	169				
İletişim	Evet	116	91.99	10671.00	-2.75	.00
	Hayır	53	69.70	3694.00		
	Toplam	169				
Toplam	Evet	116	94.72	10987.50	-3.82	.00
	Hayır	53	63.73	3377.50		
	Toplam	169				

Tablo 21. incelendiğinde teknoloji okuryazarlığı ($Z=-3.79$), derse teknoloji entegrasyonu ($Z=-2.72$), ve iletişim ($Z=-2.75$) alt boyutları ve eğitim teknoloji yeterliği toplam ($Z=-3.82$) yeterli puanları arasında hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$). Teknoloji okuryazarlığı alt boyutu için hizmet içi eğitim alanların sıra ortalaması (94.65) almayanlara göre (63.89); Derse teknoloji entegrasyonu alt boyutu için hizmet içi eğitim alanların sıra ortalaması (91.90) almayanlara göre (69.90); iletişim alt boyutu için hizmet içi eğitim alanların sıra ortalaması (91.99) almayanlara göre (69.70); ölçek toplam puanı için hizmet içi eğitim alanların sıra ortalaması (94.72) almayanlara göre (63.73) daha yüksektir.

4.1.7. Öğretim Tercih Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanların eğitim öğretim tercih durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 0.05 anlamlılık düzeyinde Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 15. Eğitim Teknoloji Yeterliği Puanlarının Eğitim Öğretim Tercih Durumuna Göre Kruskal-Wallis H Testi Bulguları

	Eğitim Öğretim Tercih Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
Teknoloji Okur Yazarlığı	Yüz yüze eğitim	118	80.20	2	3.76	.15
	Çevrimiçi eğitim	7	96.36			
	Hibrit eğitim	44	96.07			
	Toplam	169				
Derse Teknoloji Entegrasyonu	Yüz yüze eğitim	118	83.14	2	.59	.74
	Çevrimiçi eğitim	7	86.71			
	Hibrit eğitim	44	89.73			
	Toplam	169				
Sosyal Etik ve Yasal Hükümler	Yüz yüze eğitim	118	84.31	2	.65	.72
	Çevrimiçi eğitim	7	74.29			
	Hibrit eğitim	44	88.55			
	Toplam	169				
İletişim	Yüz yüze eğitim	118	81.42	2	2.44	.29
	Çevrimiçi eğitim	7	83.36			
	Hibrit eğitim	44	94.86			
	Toplam	169				
Toplam	Yüz yüze eğitim	118	80.89	2	2.76	.25
	Çevrimiçi eğitim	7	93.86			
	Hibrit eğitim	44	94.63			
	Toplam	169				

Tablo 22 incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterlikleri alt boyutları ve toplam puanlarının eğitim öğretim tercih durumu değişkeni için anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$X^2_{(2)}=2.76$, $p>.05$].

4.2. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumuna Yönelik Bulgular

Bu başlıkta sırasıyla; öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına, uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile cinsiyet, kıdem, yaş, mezun olunan fakülte, hizmet içi eğitim alma durumu ve tercih edilen eğitim türü değişkenleri arasındaki anlamlılığın test edilmesine ilişkin yapılan analizlerde ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek için; Uzaktan Eğitimin Faydaları, Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları alt ölçeklerinden ve ölçeğin toplam puanından elde edilen betimsel istatistikler Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği ve Alt Boyutlarının Betimsel İstatistik Bulguları

	N	Minimum	Maximum	Ortalama	Ss
Uzaktan Eğitimin Faydaları	169	11.00	55.00	37.04	8.75
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	169	20.00	45.00	37.56	6.23
Uzaktan Eğitim Tutum Toplam	169	49.00	97.00	74.60	8.40

Tablo 23 incelendiğinde; araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri ölçeğin Uzaktan Eğitimin Faydaları alt boyutundan en düşük 11, en yüksek 55 puan aldıkları, ortalamanın 37, standart sapmanın ise 8.75 olduğu görülmektedir. Öğretmenler ölçeğin Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları ikinci alt boyutunda en düşük 20 en yüksek ise 45 puan almışlardır ve ortalama 37.56, standart sapma ise 6.23'tür. Ayrıca ölçeğin toplam puanına bakıldığında en düşük puan 49, en yüksek puan 97, ortalaman 74.6, standart sapma ise 8.40 olarak saptanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının Uzaktan Eğitimin Faydaları alt boyutunda (37.04) orta düzeyde, Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları alt boyutunda (37.56) ve toplamda (74.60) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutumlarının toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 0.05 anlamlılık düzeyinde bağımsız gruplar t testi yapılmış ve bulgular Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 17. Uzaktan Eğitim Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Grup T Testi Bulguları

	Cinsiyet	n	X	ss	t	sd	p
Uzaktan Eğitimin	Kadın	134	37.26	9.22	.63	167	.52
Faydaları	Erkek	35	36.20	6.71			
Uzaktan Eğitimin	Kadın	134	37.82	6.35	1.08	167	.27
Sınırlılıkları	Erkek	35	36.54	5.71			
Uzaktan Eğitim	Kadın	134	75.08	8.45	1.47	167	.14
Tutum Toplam	Erkek	35	72.74	8.03			

Tablo 24 incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin alt boyutlardan; uzaktan eğitimin faydaları [$t_{(167)}=.63$, $p>.05$], uzaktan eğitimin sınırlılıkları [$t_{(167)}=1.08$, $p>.05$] ve uzaktan eğitim tutum ortalamalarının [$t_{(167)}=1.47$, $p>.05$] cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği, farklı bir söylemle erkek ve kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu görülmektedir.

4.2.3. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutum toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanların yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 0.05 anlamlılık düzeyinde varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 18. Uzaktan Eğitim Tutum Puanlarının Yaş Göre Varyans Analizi Bulguları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uzaktan Eğitimin	Gruplar arası	105.96	4	26.49	.34	.85
Faydaları	Gruplar içi	12770.74	164	77.87		
	Toplam	12876.71	168			
Uzaktan Eğitimin	Gruplar arası	218.36	4	54.59	1.41	.23
Sınırlılıkları	Gruplar içi	6313.23	164	38.49		
	Toplam	6531.59	168			
Uzaktan Eğitim Tutum	Gruplar arası	309.92	4	77.48	1.10	.35
Toplam	Gruplar içi	11552.51	164	70.44		
	Toplam	11862.43	168			

Tablo 25 incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin; uzaktan eğitimin faydaları [$F_{(4-164)}=0.34$, $p=.85$] ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları [$F_{(4-164)}=1.41$, $p=.23$] alt boyutları ile

toplam puanlarının [$F_{(4-164)}=1.10$, $p=.35$] yaş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

4.2.4. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutum toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanların mesleki kıdem yıllarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için 0.05 anlamlılık düzeyinde Varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 19. Uzaktan Eğitim Tutum Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Bulguları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uzaktan Eğitimin Faydaları	Gruplar arası	444.28	5	88.85	1.16	.32
	Gruplar içi	12432.42	163	76.27		
	Toplam	12876.71	168			
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar arası	433.28	5	86.65	2.31	.04
	Gruplar içi	6098.31	163	37.41		
	Toplam	6531.59	168			
Uzaktan Eğitim Tutum Toplam	Gruplar arası	341.57	5	68.31	.96	.44
	Gruplar içi	11520.86	163	70.68		
	Toplam	11862.43	168			

Tablo 26 incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin kıdem değişkeni ile uzaktan eğitim toplam tutum puan ortalaması [$F_{(5-163)}=0.96$, $p=0.44$] ile Uzaktan Eğitimin Faydaları [$F_{(5-163)}=1.16$, $p=0.32$] alt boyutu puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($p>0.05$). Ancak ölçeğin Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları alt boyutu ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(5-163)}=2.31$, $p<.05$]. Bu farklılığın hangi kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu grup karşılaştırmalarından Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 20. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları Alt Ölçeği Tutum Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tukey Testi Bulguları

	Kıdem	n	X	p	Anlamlı Fark
Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları	0-11 ay	6	40.66	0.04	*1-5 yıl> 20 yıl ve üzeri
	1-5 yıl	13	39.92		
	6-10 yıl	82	37.79		
	11-15 yıl	30	36.90		
	16-20 yıl	25	38.04		
	21 yıl ve üzeri	13	32.92		

Tablo 27 incelendiğinde; uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda anlamlı farkın 1-5 yıl ile 21 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Buna göre; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının (39.92), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasına göre (32.92) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2.5. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutum toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanların mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için .05 anlamlılık düzeyinde Varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 21. Uzaktan Eğitim Tutum Puanlarının Mezun Oldukları Fakülteye Göre Varyans Analizi Bulguları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uzaktan Eğitimin Faydaları	Gruplar arası	188.97	2	94.48	1.23	.29
	Gruplar içi	12687.73	166	76.43		
	Toplam	12876.71	168			
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar arası	63.16	2	31.58	.81	.44
	Gruplar içi	6468.43	166	38.96		
	Toplam	6531.59	168			
Uzaktan Eğitim Tutum Toplam	Gruplar arası	81.79	2	40.89	.57	.56
	Gruplar içi	11780.64	166	70.96		
	Toplam	11862.43	168			

Tablo 28 incelendiğinde mezun olunan fakülte değişkeni ile Uzaktan Eğitimin Faydaları [$F_{(2-166)}=1.23$, $p=0.29$], Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları [$F_{(2-166)}=0.81$, $p=0.44$] ve Uzaktan

Eğitim toplam puan ortalamaları [$F_{(2-166)}=0.57$, $p=0.56$] arasında anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır ($p>0.05$).

4.2.6. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutumlarının toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanların hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmış ve bulgular Tablo 29’da belirtilmiştir.

Tablo 22. Uzaktan Eğitim Tutum Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	N	X	ss	t	sd	p
Uzaktan Eğitimin Faydaları	Evet	116	37.87	8.83	1.85	167	.06
	Hayır	53	35.20	8.35			
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Evet	116	37.43	6.14	-.40	167	.68
	Hayır	53	37.84	6.48			
Uzaktan Eğitim Tutum Toplam	Evet	116	75.31	8.62	1.62	167	.10
	Hayır	53	73.05	7.73			

Tablo 29 incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre uzaktan eğitimin faydaları alt boyutunun [$t_{(167)}=1.85$, $p=0,06$], uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunun [$t_{(167)}=-.40$, $p=0.68$] ve uzaktan eğitim tutum toplamının [$t_{(167)}=1.62$, $p=0.10$] anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

4.2.7. Öğretim Tercih Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarına Ait Bulgular

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutumlarının toplam puanı ve alt boyutlardan alınan puanların öğretim tercih durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için .05 anlamlılık düzeyinde Varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve bulgular Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 23. Uzaktan Eğitim Tutum Puanlarının Öğretim Tercih Durumlarına Göre Varyans Analizi Bulguları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uzaktan Eğitimin Faydaları	Gruplar arası	2055.00	2	1027.50	15.76	.00
	Gruplar içi	10821.70	166	65.19		
	Toplam	12876.71	168			
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar arası	770.61	2	385.30	11.10	.00
	Gruplar içi	5760.98	166	34.70		
	Toplam	6531.59	168			
Uzaktan Eğitim Tutum Toplam Puanı	Gruplar arası	311.36	2	155.68	2.23	.11
	Gruplar içi	11551.07	166	69.58		
	Toplam	11862.43	168			

Tablo 30 incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutumlarının öğretim tercih durumları değişkenine göre; uzaktan eğitimin faydaları [$F_{(2-166)}=15,761$, $p=,000$] ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları [$F_{(2-166)}=11,102$, $p=,000$] alt boyutları için gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<.05$). Toplam ölçek puanı ile öğretim türü tercih durumları arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(2-166)}=2.237$, $p>.05$].

Tespit edilen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 24. Uzaktan Eğitim Tutum Puanlarının Öğretim Tercih Durumlarına Göre Tukey Testi Bulguları

	Öğretim Tercihi	n	X	p	Anlamlı Fark
Uzaktan Eğitimin Faydaları	Yüz yüze eğitim	118	34.76	0.00	* Hibrit eğitim > Yüz yüze eğitim
	Çevrimiçi eğitim	7	40.57		
	Hibrit eğitim	44	42.59		
Uzaktan Eğitim Sınırlılıkları	Yüz yüze eğitim	118	38.94	0.00	*Yüz yüze eğitim > Hibrit eğitim
	Çevrimiçi eğitim	7	35.85		
	Hibrit eğitim	44	34.11		

Tablo 31 incelendiğinde; uzaktan eğitimin faydaları alt boyutunda yüz yüze eğitim tercihi ile hibrit eğitim tercihi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<.05$). Bu farklılığa göre; tercih edilen yüz yüze eğitim durumunun ortalaması (34.76) hibrit eğitim tercihi ortalamasına (42.59) göre daha düşüktür. Bulgular uzaktan eğitimin sınırlılıkları

açısından incelendiğinde ise, yüz yüze eğitim tercihi ile hibrit eğitim tercihi arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<.05$). Bu farklılığa göre; tercih edilen yüz yüze eğitim durumunun ortalaması (38.94) hibrit eğitim tercihi ortalamasına (34.11) göre daha yüksektir.

4.3 Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Teknoloji Yeterlikleri Ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterlikleri ve uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman Brown testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 25. Eğitim Teknoloji Yeterlilikleri Ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Brown Testi Bulguları

		Tutum
Yeterlilik	r	.177**
	p	.022
	n	169
p<.05		

Tablo 32 incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterlikleriyle uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı, pozitif yönde ancak düşük düzeyde ($r=.177$, $p<0.05$) bir ilişki olduğu görülmüştür.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterlikleri ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu, birbirleriyle olan ilişkileri ve cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, hizmet içi eğitim alma durumu ile eğitim öğretim tercih durumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan analiz sonuçlarına göre alanyazın incelenmiş, bu çalışma için amaçlar kapsamında elde edilen bulgular ve alanyazındaki benzer çalışmaların da bulguları tartışmalı olarak verilmiştir.

5.1.1. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Teknoloji Yeterliklerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin incelenmesi kapsamında ilk olarak yeterlik düzeyleri belirlenmiştir. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına incelendiğinde; “Teknoloji Okur Yazarlığı”, “Derse Teknoloji Entegrasyonu” ve “İletişim” alt boyutlarının yüksek düzeyde, “Sosyal Etik ve Yasal Hükümler” alt boyutunun ise çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Verilerden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Günümüzde teknolojinin her alanda yer almasıyla ve hayatı birçok alanda kolaylaştırmasıyla, özellikle eğitimde teknoloji kullanımı da büyük önem kazanmıştır. Dünyadaki gelişmeler değiştikçe, sınıflar da değişmektedir. Ülkemizde de bu gelişim ve değişimleri yakalamak, takip etmek ve eğitimde teknoloji kullanımını arttırmak amacıyla FATİH ve EBA gibi eğitimde devrim oluşturan projeler (Kaya, 2019) geliştirilmiştir. Birçok okulda bilişim odaları, akıllı tahtalar ya da projeksiyonlar bulunmaktadır. Teknolojik gelişmeler sayesinde öğretmenlerin eğitim amacıyla kendi materyallerini yapabileceği web programları ve yazılımları bulunmaktadır. Eğitim öğretim sürecinde program ve planlamalara tüm bu teknolojik gelişmelerin ve materyallerin etkili bir şekilde entegre edilebilmesi, o günün ve çağın ihtiyaçlarına göre güncel içerik sunabilmesi (Lunenbergh, Korthagen ve Swennen, 2007) ise öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerine ve teknoloji okuryazarlığına sahip olmalarına bağlıdır. Teknoloji okuryazarlığı becerileri olan öğretmenlerde bilgiyi elde edebilme, düzenleyebilme ve analiz edebilme; ayrıca bilgisayarı

ve bilgisayar programlarını kullanabilme yetkinliklerine sahip olması beklenmektedir (Leu ve Kinzer, 2000).

İşman (2002) öğretmenlerin eğitim teknoloji yeterliklerini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin eğitim teknolojisi okuryazarlığında yeterli olmamaları durumunda hızla değişen toplumsal konularda eğitim sisteminin geri kalacağını, bu durum neticesinde bilgi satan değil bilgi alan toplum olunacağını belirtmektedir. Gelişmiş bir toplum olmak için eğitim sisteminde eğitim teknolojileri kullanımının etkin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle mevcut araştırmada öğretmenlerin eğitim teknoloji yeterliliklerinde yüksek düzeyde çıkması önemli bir sonuçtur.

21. yüzyıl becerilerinin eğitim sistemine entegrasyonunda ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasındaki kilit nokta öğretmenlerdir (Çiftçi, Sağlam ve Yayla, 2021). 21. yüzyılda eğitim teknolojileri yeterlikleri konusunda öğretmenlerden teknolojiyi nasıl ve ne zaman kullanacağı konusunda yetkin olma, eğitim öğretim sürecine uygun teknolojiyi seçebilme gibi alanlarda basit bir bilgisayar kullanabilme becerisinden daha fazlası beklenmektedir. Eğitim teknolojileri kullanımının artmasıyla öğretmen ve öğrenci rolleri de değişmektedir. Öğrenciler daha çok üretici olup ve sorumluluk alırken, öğretmenler daha çok bilgiyi elde etmede rehber ve kolaylaştırıcı olmaktadır (Edutopia, 2007; Özcan, 2022). Ayrıca 21.yüzyıl becerilerine sahip öğretmenler eğitim öğretim sürecine teknolojiyi entegre edebilme, teknoloji destekli ve deneyim odaklı ortamlar hazırlama konusunda daha başarılı olacaklardır. Böylece eğitimde etkili bir teknoloji entegrasyonu sayesinde öğrencilerin öğrenmede daha aktif rol oynaması, öğrenmede daha verimli olması ve öğrenme sürecinde gerçek hayatla bağlantı kurabilmesi beklenen sonuçlardır (Yeşil, 2020). Eğitim teknoloji yeterlikleri yüksek öğretmenler, teknolojiyi eğitime etkin bir şekilde entegre ederek öğretme ve öğrenmeyi daha anlamlı ve daha eğlenceli hale getirirken (Edutopia, 2008), farklı dijital araçları ve ortamları verimli kullanarak kendilerini bireysel konularda ve mesleki yeterlilikler alanında geliştirebilirler (Seferoğlu, 2004). Teknolojik gelişmeler özellikle yabancı dil öğrenme ve öğretmede çok farklı olanaklar sunarken, İngilizce öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecinde verimli olabilmeleri için bu teknolojik gelişmeleri takip etmeleri ve eğitimde teknoloji kullanma yeterliklerinin yüksek olması ve mesleki alanda kendilerinin güncel tutması beklenen bir durumdur.

Bu araştırmanın sonuçlarına ve eğitim teknolojileri kullanımı incelenmesine yönelik yapılan diğer araştırmaların sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim

teknolojileri kullanımı yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutum içinde oldukları görülmüştür (Barut, 2015; Gülcü, Solak, Aydın ve Koçak, 2013; Dawson, 2008). Bircan (2022) da öğretmenlerin internetle ilgili eleştirel okuryazarlığını, bilgi okuryazarlığını ve teknoloji okuryazarlığını incelediği çalışmasında öğretmenlerin bu alanlardaki düzeylerinin iyi seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Teknolojinin eğitimde kullanımın yaygınlaşması ve öğretmenlerin sergiledikleri olumlu tutum, teknolojinin derslere entegre edebilmesinde önemli bir sonuçtur. Menzi, Çalışkan ve Çetin'in (2012) belirttiği gibi öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliği, öğrenci başarısının artırılmasında önemli bir etkidir. Ayrıca teknolojinin öğrenme ve öğretme ortamlarına entegrasi arttıkça, zamanla öğrencilerin öğrenmesindeki artış da gözlemlenebilecektir. Bu nedenle öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım düzeylerinin yüksek ve becerilerinin gelişmiş olması önemlidir (Strickland, Salzman ve Harris, 2000).

Yabancı dil öğreniminde teknoloji kullanımının arttıkça, öğrencilerin yabancı dili öğrenmeye yönelik motivasyonlarının ve isteklerinin arttığını, yabancı dil öğrenmeye yönelik daha yüksek olumlu tutum sergilediklerini ve yabancı dil öğrenmenin kolaylaştığını belirten çalışmalar bulunmaktadır (Tai, 2012; Hayati, Jalilifar ve Mashhadi, 2013; Coşkun ve Arslan, 2014). Bu başarının elde edilmesi ve teknolojinin eğitimde etkin bir şekilde kullanılabilmesi tabi ki öğretmenlere bağlıdır (Çobanoğlu ve Yücel, 2017). Etkili öğrenme ve öğretme ortamını sağlayabilen öğretmenlerinde eğitim teknolojileri kullanma konusunda yeterliliklere sahip olması beklenmektedir.

Bu araştırmaya katılan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin yüksek düzeyde çıkması eğitim ve öğretim süreci için olumlu ve beklenen bir durum olarak yorumlanabilir. Ayrıca bu duruma bakarak öğretmenlerin teknolojik gelişmeleri takip ettiği ve gelişmeler ışığında kendilerini güncel tutma çabasında oldukları ifade edilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan; ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı kapsamında yapılan analiz sonucunda elde sonuçlarda ölçeğin toplamında, derse teknoloji entegrasyonu, sosyal etik ve yasal hükümler ve iletişim alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Sadece ölçeğin teknoloji okuryazarlığı alt boyutu yeterlik puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin yeterlik puanlarının, kadın öğretmenlerin yeterlik puanlarına göre daha yüksek olduğu

görülmüştür. Diğer ölçek alt boyutlarında genel olarak erkek ve kadın öğretmenlerin eğitim teknoloji yeterlik düzeyleri birbirine yakın olmasına rağmen ölçek toplam puan sıralamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin eğitim teknoloji yeterliğinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki benzer çalışmalar incelendiğinde Zengin'in (2005) İngilizce öğretmenlerinin teknoloji ve araç gereç kullanım yeterlilikleri ve imkanları ile ilgili yaptığı çalışmasında erkek öğretmenler ve kadın öğretmenler arasında cinsiyete dayalı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aslan, Hamzaçebioglu ve Akçay (2021) İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji standartları öz yeterliliklerini inceledikleri çalışmalarında, cinsiyete göre İngilizce öğretmenlerinin teknoloji yeterliklerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Tokay (2022) uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanımına yönelik olarak tutumlarını incelediği çalışmasında, teknoloji kullanımında cinsiyet faktörünün teknoloji kullanımı üzerinde doğrudan bir rolü olmadığını saptamıştır. Bu durumda öğretmenlerin cinsiyet rolüne bakılmaksızın teknoloji kullanımı konusunda kendilerini geliştirmeye ve gelişmeleri takip etmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ancak alanyazındaki diğer çalışmalar incelendiğinde Orhan ve Tekin (2018) İngilizce okutmanlarının teknoloji yeterliliklerini ve derste teknoloji kullanım tutumlarını incelediği araştırmasında erkek öğretmenlerin teknoloji yeterliklerinin, kadın öğretmenlerin teknoloji yeterliklerine göre anlamlı olarak yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Menzi, Çalışkan ve Çetin (2012) farklı branşlardan öğretmen adaylarının katıldığı çalışmalarında ise teknoloji yeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu ve tüm alt boyutlarda erkek öğretmen adaylarının, kadınlara göre daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Gündoğan'ın (2017) Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknoloji yeterliklerini inceleyen çalışmasında da erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden teknoloji yeterlikleri bakımından daha yüksek olduğuna ayrıca erkeklerin teknoloji kullanımı konusunda kendilerini daha yetkin gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Erkeklerin kadınlara göre teknoloji yeterliğinden daha yüksek puan alması Busch'un (1995) da yapmış olduğu araştırma sonuçlarında olduğu gibi erkeklerin hesap ve tablola programlarında karmaşık işlemleri yapmadaki yeterliklerinin yüksek olmasından, teknoloji kullanım konusunda kadınlardan daha az kaygı duymaları ve kendilerini daha çok yeterlilik sahibi görmelerinden kaynaklandığı da söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında olan ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliliklerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda eğitim teknoloji yeterlikleri alt

boyutlarında ve ölçek genelinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tokay (2022) uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanımına yönelik olarak tutumlarını incelediği çalışmada da, teknoloji kullanımında yaş faktörünün teknoloji kullanımı üzerinde doğrudan bir rolü olmadığını saptamıştır. Benzer sonuçların ulaşıldığı Orhan ve Tekin'in (2018) İngilizce okutmanlarının teknoloji yeterliliklerini ve derste teknoloji kullanım tutumlarını incelediği araştırmasında, okutmanların teknoloji yeterliklerinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca Özdan (2018) tarafından öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı ve teknoloji uygunluk algısı hakkındaki görüşlerini inceleme amacıyla yapılan çalışmada da öğretmenlerin teknoloji kullanım seviyelerinin yaş gruplarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Durak ve Seferoğlu'nun (2017) öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinde etkili olan faktörleri inceleyen çalışmalarında öğretmenlerin teknoloji yeterlik durumları ve yaş değişkeni arasında sosyal etik ve yasal hükümler, derste teknoloji entegrasyonu ile iletişim alt boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir farklılık olmadığına ulaşılmıştır. Özetle, mevcut araştırmadaki sonuçlara benzer araştırma sonuçlarına da bakıldığında İngilizce öğretmenleri için teknoloji kullanım yeterliğinde yaş değişkeninin doğrudan bir etkisi olmadığını söyleyebiliriz. İleri yaşlarda olup teknoloji kullanım konusunda tecrübeli öğretmenler olabileceği gibi, hevesli olmayan öğretmenler de olabileceği ya da genç yaşlarda olup eğitimde teknoloji kullanmaya çok hevesli, tecrübe kazanma arayışında olan öğretmenlerin de olabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda eğitimde teknoloji kullanımının yaşa göre genç ya da yaşlı öğretmen karşılaştırılması yapılmadan, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanmaya ve öğrenmeye istekli olup olmadıklarıyla ilgili olduğu ifade edilebilir (Tokay, 2022).

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında olan, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin kıdem yılı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelemek amacıyla yapılan analiz neticesinde teknoloji okuryazarlığı ve iletişim alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğuna ulaşılmıştır. Diğer alt boyutlar ve ölçek toplamı ile kıdem yılı arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Teknoloji okuryazarlığı alt boyutunda 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, 11-15 yıl arasında ve 16-20 yıl arasında görev yapanların ortalamasından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Kıdem yılı az öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığının kıdem yılı fazla öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığına göre yüksek olmasının nedenleri kıdem yılında daha az olan öğretmenlerin yaş olarak genç olmaları ve mesleğe yeni başlama gibi

durumlarından dolayı teknolojik gelişmeleri yakından takip etmelerinden ve teknolojiye olan yatkınlıklarının daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca özellikle son zamanlarda üniversitelerde eğitim teknolojileri alanında derslerin daha uygulamaya yönelik olmasından dolayı yeni mezunların bu alanda daha etkili bir eğitim aldığı söylenebilir. Kıdem yılı yüksek öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığının kıdem yılı az olan öğretmenlere göre daha düşük çıkmasına neden olarak, öğretmenlerin zaman geçtikçe teknolojik yeni gelişmeleri takip edememeleri ve bunları eğitime entegre etmede zorluk yaşamaları olarak düşünülebilir. Mevcut çalışmada kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı ortalaması diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç; Çelik (2019) tarafından yapılmış bir çalışmada ortaya çıkan kıdemi az olan öğretmenlerin kıdem yılı fazla olan öğretmenlere göre teknolojik okuryazarlık ortalamalarının daha yüksek olduğu bulgusuyla da benzerlik göstermektedir. Ancak Orhan ve Tekin'in (2018) İngilizce okutmanlarının teknoloji yeterliliklerini ve derste teknoloji kullanım tutumlarını incelediği araştırmasında, okutmanların teknoloji yeterliklerinin mesleki tecrübe yıllarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Zengin (2005) de İngilizce öğretmenlerinin teknoloji ve araç gereç kullanımı yeterlilikleri ve imkanları ile ilgili yapmış olduğu bir çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Bu çalışmasında meslekte deneyim yılı ve öğretmenlerin teknoloji odaklı uygulamalar kullanımında kendilerini yeterli bulma arasında bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bu durumda öğretmenlerin kıdem yılından farklı olarak öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliğinde hazır bulunurlukları, eğitim ortamlarındaki teknik donanım yeterliliği gibi durumların da etkili olabileceği düşünülebilir.

Mevcut araştırmada iletişim alt boyutunda 0-11 ay arası kıdemde olan öğretmenlerin ortalamasının 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük çıkmasının nedeninin meslekte çok yeni olmaları, öğrenci ve velileri yeni tanınmasından dolayı iletişim kanalları kullanma açısından tecrübe eksiklerinden olabileceği düşünülmektedir. Çünkü Graham-Clay'ın (2005) belirttiği gibi üniversitelerde öğretmen adaylarına velilerle etkili iletişim kurabilme konusunda özel olarak verilen bir eğitim bulunmamaktadır. Öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça veli öğrenci öğretmen işbirliği ve iletişimleri de artmaktadır. Koç'un (2018) veli öğretmen ilişkisini incelediği araştırmasındaki sonuçlar da bu durumu desteklemektedir. Bu çalışmada uzun yıllardır çalışan, mesleki deneyim ve tecrübe sahibi olan öğretmenlerin, mesleğe yeni başlamış öğretmenlere ve emekliliğine az kalmış öğretmenlere göre, öğrenci velileriyle iletişimlerinin daha yüksek ve daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun Eğitim Fakültelerinden mezun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinde alt boyutlarda ve ölçeğin bütününde mezun olunan fakültelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Mevcut çalışmadaki sonuçlarla tutarlı olarak, Orhan ve Tekin (2018) İngilizce okutmanlarının teknoloji yeterliliklerini ve derste teknoloji kullanım tutumlarını incelediği çalışmasında, okutmanların teknoloji yeterliklerinin mezun olunan fakülte durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Zengin (2005) de İngilizce öğretmenlerinin teknoloji ve araç gereç kullanımı yeterlilikleri ve imkanları ile ilgili yaptığı çalışmasında görsel ve işitsel teknolojik araç-gereç kullanımıyla mezun olunan fakülte değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa ulaşmamıştır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış, mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılığa ulaşılammıştır (Güney, 2021; Yılmaz, 2012). Öğretmenlerin eğitim fakültesi ya da diğer fakültelerden mezun olması eğitim teknoloji yeterliklerinde farklılık oluşturmamaktadır. Birçok alanda teknoloji kullanımının öneminin artması ve üniversiteler için program hazırlayıcıların da bu konuda farkındalıklarının artmasından dolayı birçok üniversite ve fakültede öğrenciler BİT dersleri almadan mezun olmamaktadırlar. Mezun olunan fakülte fark etmeksizin öğretmenlerin teknoloji kullanım alanında temel yeterliklere sahip oldukları düşünülebilir.

Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yarıdan fazlasının daha önce eğitim teknolojileri veya uzaktan eğitimle ilgili hizmet içi eğitimler aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterlikleri ölçek toplamında ve teknoloji okuryazarlığı, derste teknoloji entegrasyonu ile iletişim alt boyutlarında hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Hizmet içi eğitim almış İngilizce öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim almayan İngilizce öğretmenlerine göre eğitim teknoloji yeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu da beklenen bir sonuçtur. Çünkü hizmet içi eğitimlerin etkililiği ile ilgili yapılmış birçok çalışmanın sonuçlarına bakıldığında da konuyla ilgili bir eğitim alınmasının bireyin o konuyla ilgili bilgi ve becerisini arttırdığı sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir (Arıkan, 2022; Ceylan ve Gündoğdu, 2017). Arıbaş, Kartal ve Çağlar (2012) tarafından yapılmış bir araştırmada hizmet içi eğitimlerin İngilizce öğretmenlerinin başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde yabancı dil öğretiminde, teknolojik ve pedagojik becerilerin geliştirilmesini amaçlayan bir hizmet içi eğitim programı tasarlanarak öğretmenlerin bilgi düzeylerinin

arttırılması başarılı olmuştur. (Kırmav, 2019). Bu durumda özellikle teknoloji okuryazarlığının geliştirilebilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Teknolojik gelişmelerin artmasıyla öğretmenlerin kendi öğretim materyallerini geliştirebilecekleri öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre kaynakları şekillendirebilecekleri çeşitli programlar sunulmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin kendilerini eğitim teknolojileri alanında güncel tutmaları ve geliştirebilmeleri konusunda hizmet içi eğitimler büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin istedikleri zaman ve mekân kısıtlaması olmadan ulaşabilecekleri çok sayıda çevrimiçi hizmet içi eğitimler bulunmaktadır. Özellikle son zamanlarda sunulan hizmet içi eğitim içerikleri branşlar özelinde farklılıklara dikkat edilerek de hazırlanmaktadır. Tüm bunlara dayanarak İngilizce öğretmenlerinin özellikle eğitim teknolojileri alanında hizmet içi eğitimler almış olmaları ve hizmet içi eğitimleri takip ediyor olmaları beklenen bir sonuçtur.

Mafuraga ve Moremi (2017) ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslere teknoloji entegre etmedeki tutumlarıyla ilgili yaptıkları araştırmalarında, İngilizce öğretmenlerin bilişim teknolojilerini derslerde kullanma konusunda gerekli eğitimleri almadıkları için İngilizce derslerinde teknolojiyi nasıl kullanacaklarını bilmediklerini ama gerekli hizmet içi eğitim imkanları sağlansa teknolojiyi eğitimde kullanmayı öğrenme konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir. Yine bu araştırmaya benzer olarak Saeed (2015) teknoloji kullanımının İngilizce öğretmenlerinin performansına etkisini araştırdığı çalışmasında, öğretmenler bilişim teknolojilerini İngilizce derslerinde kullanma konusunda olumlu tutumlar içinde olduklarını ama yeterince bilgi ve tecrübeye sahip olmadıklarını, bu alanda gerekli eğitimleri yeterince alamadıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçları doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımının önemini farkında olmalarına rağmen, yetersiz kalan hizmet içi eğitimler nedeniyle istenilen düzeyde teknoloji kullanımını derslerine dâhil edemediklerini söyleyebiliriz. Sürekli gelişen ve değişen teknolojiyle beraber hizmet içi eğitimlerin de sürekli güncellenerek ve devamlı olarak öğretmenlerin ulaşımına sunulması önemlidir. Uzaktan eğitim sürecine girilmesiyle daha önceden alınan teknoloji kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitimlerin önemi daha çok fark edilmiştir. Tokay'ın da (2022) çalışmasında belirttiği gibi teknoloji kullanımının zorunlu olduğu bu zorlu süreçte hizmet içi eğitim, seminer ya da kurs alarak kendilerini geliştiren

öğretmenlerin teknolojiyi derslerde kullanma konusunda daha kolay adapte oldukları ve derslerde daha verimli oldukları görülmüştür.

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterlikleri alt boyutları ve toplam puanda öğretmenlerin eğitim öğretim tercih durumuna (yüz yüze eğitim, çevrimiçi eğitim ve hibrit eğitim) göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri ölçekleri uzaktan eğitimden kısa bir süre sonra cevapladıkları için yüz yüze eğitimi ve uzaktan eğitimi karşılaştırarak düşünme fırsatına sahip olmuşlardır. Anlamlı bir farklılığa ulaşılamasa da verilen cevapların yüzdeleri incelendiğinde öğretmenlerin sırasıyla önce yüz yüze, sonra hem yüz yüze hem de çevrim içi, son olarak da çevrim içi eğitimi tercih ettikleri görülmüştür. Yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime tercih edilmesinin nedeni olarak pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaşılan problemler olduğu söylenebilir. Problemlerin tespiti amacıyla yapılmış araştırmalarda bu durumun sebepleri; öğrencilerin öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla daha az etkileşim ve iletişimde olmaları (Subekti, 2021) internet erişimi sıkıntısı (Pratama, Ibrahim ve Riau, 2020), ebeveyn desteğinin yeterli olmaması, eğitime uygun teknolojik araç gereçlere sahip olmama, derse katılımın düşük olması ve devamsızlığın fazla olması olarak tespit edilmiştir (Stacki, Bay, Flynn ve Hermann, 2021). Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrencilerde meydana gelecek bilgi eksikliğinden endişe duydukları ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kendilerini yeterli hissetmedikleri sonucuna da ulaşılmıştır (Bakioğlu ve Çevik, 2020).

5.1.2. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemek amacıyla öncelikle öğretmenlerin tutum düzeyleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde ortaokul İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ölçek genelinde yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Alt boyutlara ayrı ayrı bakıldığında ise “Uzaktan Eğitimin Faydaları” alt boyutu orta düzeyde ve “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutunun da yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ulaşılan bulgular doğrultusunda ortaokul İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirtilebilir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde Turhan Babur (2022) tarafından yabancı diller yüksekokullarındaki öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarıyla ilgili araştırmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının orta düzeye yakın olduğu belirtilmiştir. Ekici (2021) tarafından İngilizce hazırlık sınıfı öğretmenlerine yönelik

yapılan çalışmada öğretmenlerin yarısından fazlasının uzaktan İngilizce eğitiminden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Sulasmiati, Prastiwi ve Rahmawati (2021) pandemi döneminde uzaktan İngilizce öğrenimi ve öğretiminde öğrencilerin ve İngilizce öğretmenlerinin tutumlarını incelediği araştırmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitimle İngilizce öğretimi hakkında olumlu tutum ve algılar içinde olduğunu belirtmişlerdir. Benzer sonuçlar Yani'nin (2021) İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi eğitimle İngilizce öğrenmeye yönelik algılarını incelediği çalışmasında da görülmektedir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin orta derecede olumlu algı içinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak bu araştırmalara ve mevcut araştırmaya göre uzaktan eğitime yönelik İngilizce öğretmenlerinin tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Ancak alanyazın incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim konusunda tutumlarının düşük olduğu sonucuna ulaşan araştırmalara da rastlanmıştır. Shaikh (2021) uzaktan eğitimde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitimde teknik problemler, internet bağlantı problemleri, teknik donanım yetersizliği, öğrencilerin ilgisiz olması ve katılımın düşük olması, iletişimin sınırlı olması gibi karşılaşılan sorunlardan öğretmenlerin uzaktan eğitim süreciyle ilgili genel olarak olumsuz tutum içinde olduklarını belirlemiştir. Covid-19 salgını sırasında çevrimiçi İngilizce öğretime yönelik öğretmenlerinin algılarının araştırıldığı bir araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda yeterince tecrübeli olmadıkları ve karşılaşılan problemlerle başa çıkmada sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Hermansyah ve Aridah, 2021). Bu gibi sonuçlar da bazı öğretmen için tamamen yeni bir tecrübe olan uzaktan eğitime uyum sağlanmaya çalışılması, öğretmenlerin pandemi sürecinde hastalık ya da farklı durumlarla mücadele etmek zorunda kalmaları, karşılaşılan problemlerle başa çıkmada yeterli donanım ve bilgiye sahip olmamaları gibi farklı değişkenlerden etkilenmeleri nedeniyle uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutum içinde olabileceklerini de akla getirmektedir.

Mevcut araştırma sonucuna göre öğretmenler uzaktan eğitimin faydalı olduğunu düşündükleri kadar uzaktan eğitimin sınırlılıklarının da farkındadırlar. Özellikle pandemi sürecinde uzaktan eğitimin zor durumlarda iyi bir alternatif olduğunun daha çok farkına varılmıştır. Pandemi sürecinden sonra uzaktan eğitimde yaşanan sıkıntıların çözümü için ve mevcut programların iyileştirilmesi için daha çok araştırmalar ve çalışmalar yapılmaktadır. Uzaktan eğitimdeki sınırlılıklarına çözümler geliştirildikçe ve iyileştirmeler yapıldıkça öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha da olumlu olacağı ve yükseleceği beklenilmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer sonuç da öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğidir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde de uzaktan eğitimin faydaları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarında cinsiyete değişkenine göre öğretmen tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Turhan Babur (2022) tarafından yabancı diller yüksekokullarındaki öğretim elemanlarıyla yapılan çalışmada da kadın ve erkek öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik tutumları, uzaktan eğitimin sınırlılığına ilişkin tutumları ve uzaktan eğitimin avantajına ilişkin tutumları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Burak (2021) tarafından, İngilizce hazırlık programında ders veren öğretim görevlileriyle yapılan çalışmada da öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Sonuç olarak İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet değişkeninin etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda hem kadın hem de erkek öğretmenlerin ölçek toplam puanı ve alt boyutları ortalamalarına bakıldığında sonuçların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının ölçek toplamı, uzaktan eğitimin faydaları ile uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarında yaş değişkenine göre farklılaşmadığı elde edilen bir diğer sonuçtur. Bu sonuçla ilgili olarak Gündüzalp (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarını araştırdığı çalışmasında da öğretmenlerin yaş değişkenine göre almış oldukları uzaktan eğitim tutum puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Turhan Babur'un (2022) yaptığı çalışmada yabancı diller yüksekokullarındaki öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin tutum sonuçlarına göre, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği toplam puanlarında ve alt boyut olan uzaktan eğitim sınırlılıkları puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre de yaş değişkeninin İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutumları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir sonucu ise araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda, uzaktan eğitim tutumlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğidir. Yapılan inceleme sonucu anlamlı farkın 1-5 yıl ile 21 yıl üzeri çalışanların arasında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerden 1-5 yıl arasında kıdemi olanların puan ortalamalarının, 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı biçimde yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki

kıdemleri arttıkça uzaktan eğitim tutumlarının daha olumsuz olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha fazla teknoloji kullanmasından dolayı uzaktan eğitime daha olumlu yaklaştığı olarak ifade edilebilir. Özellikle meslekte yeni olan öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri daha iyi takip etmelerinden ve daha yeni bilgilere sahip olduklarından kaynaklandığı da söylenebilir. Alanyazında kıdem ve uzaktan eğitim tutum ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Gündüzalp (2021) uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerin tutum ve algılarını incelediği araştırmasında, öğretmenlere Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği uygulamıştır. Sonuçlara göre 1-5 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin tutum puanları 20 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Yahşi ve Kırkıç (2020) çalışmalarında 0-5 yıl arası kıdemi bulunan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının, 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Ağır ve Okçu (2006) ilköğretimdeki öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında 5 yıl ve aşağısı çalışma süresine sahip öğretmenlerin daha fazla çalışma yıllarına sahip öğretmenlere göre teknoloji ve internet kullanımında daha etkin ve fazla düzeyde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu araştırma sonuçlarına göre kıdem yılı az öğretmenlerin genelde mesleğe yeni başlayan ve yaş olarak da daha genç öğretmenler olduğu düşünüldüğünde; daha istekli ve heyecanlı olmalarından (Çoban, 2019), teknolojik gelişmelerle erken yaşlarda tanışmalarından, günlük hayatlarında da teknolojiyi daha erken ve daha etkin kullanmalarından ve değişikliklere daha kolay uyum sağlayabilmelerinden (Gök ve Çakmak, 2020) dolayı, teknolojik bilgilere sahip olmayı gerektiren uzaktan eğitime (Sae-Khow, 2014) yönelik de daha olumlu tutum içinde oldukları sonucu çıkarılabilir.

Araştırmanın diğer bir alt problemi ortaokul İngilizce dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları, uzaktan eğitimin faydaları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarında mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Alanyazın incelendiğinde İngilizce öğretmenleri özelinde mezun olunan fakülteye göre İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutumlarının etkilenip etkilenmediğini araştırarak bir çalışmaya ulaşılammıştır. Ancak sadece İngilizce öğretmenleri özelinde olmadan alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları fakültenin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini araştırarak diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Örneğin; Ağır, Gür ve Okçu (2008), Kocayigit ve Uşun (2020) ve Güney (2021) yaptıkları çalışmalarında

öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mezun oldukları fakülteye göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmalardaki ve mevcut araştırmadaki sonuçlara göre öğretmenlerin eğitim fakültelerinden ya da farklı fakültelerden mezun olma durumları uzaktan eğitime yönelik tutumlarını anlamlı olarak etkilememektedir denilebilir.

Araştırmanın diğer bir alt problemi ortaokul İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Bu durumla ilgili olarak elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları, uzaktan eğitimin faydaları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarında hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Alanyazındaki farklı branş öğretmenlerle yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde Ülkü (2018) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında önceden uzaktan eğitimle ilgili bilgisi olan öğretmenlerin ve daha önceden bilgisi olmayanların uzaktan eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Horzum, Albayrak ve Ayvaz (2012) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançlarını incelemiş ve öğretmenlerin daha önceden herhangi bir uzaktan eğitim uygulamasında bulunmuş olma ve uzaktan eğitim bilgisine sahip olma durumlarının uzaktan eğitime yönelik inançlarını anlamlı olarak etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında hizmet içi eğitim alma durumunun belirgin bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir alt problemi ortaokul İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının öğretmenlerin öğretim tercih durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları, uzaktan eğitimin faydaları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarında eğitim öğretim tercih durumlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Uzaktan eğitimin faydaları alt boyutunda hibrit eğitim tercihi ortalaması, yüz yüze eğitim tercihi ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek iken uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda yüz yüze eğitim tercihi ortalaması hibrit eğitim tercihi ortalamasından daha yüksektir. Ölçek maddelerine verilen cevaplar doğrultusunda alt boyutlardaki bu farklılığın nedeni, uzaktan eğitimin zaman, mekân ve ulaşım kolaylığı sağlamasındaki avantajlarından ve öğretmenlerin öğrencilerle birebir iletişim kuramaması, yeterince dönüt alınamaması ve teknik sorunlar yaşanması gibi sınırlılıklarından kaynaklandığı söylenebilir. İngilizce öğretmenlerinin

uzaktan eğitim algılarının incelendiği araştırmalarda, öğretmenler öğrencilerle iletişim ve etkileşim eksikliği, yetersiz internet imkânı ve veli desteği gibi konulardan dolayı uzaktan eğitimi yeterince verimli bulmadıkları için öğretmenlerin uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi istedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Hermansyah ve Aridah, 2021; Rahayu ve Wirza,2020). Supriadi, Nisa ve Wulandari (2020), Covid-19 sürecinde İngilizce öğretmenlerinin TELL (Teknoloji Destekli Dil Öğrenimi) ilişkin algılarını inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin teknoloji kullanımında yeterli olmadıkları için bu süreçte uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Şanlı (2021) İngilizce öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini incelediği araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitimi etkili buldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmada İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitimin pandemi gibi zor süreçlerde zaman ve mekân kısıtlamasını ortadan kaldırdığı için iyi bir alternatif olduğunu, geleneksel yüz yüze eğitimden farkı olmadığını belirtmeleri öğretmenlerin hibrit eğitimi aynı anda tercih edebileceklerini göstermektedir. Alanyazındaki farklı branş öğretmenleriyle yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, Dursun ve Yıldız'ın (2022) öğretmenlerin uzaktan eğitime hakkındaki tutumlarını farklı değişkenlere göre incelediği araştırma sonuçlarıyla, mevcut araştırmanın uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda öğretmenlerin yüz yüze eğitimi tercih etme sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Araştırmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitimde etkileşimin az olması, teknik ve internet kaynaklı problemlerin fazla olması gibi sınırlılıklardan dolayı uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimin yerini tutmadığı ve öğretmenlerin uzaktan eğitime daha tedbirli yaklaştıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Uzaktan eğitimde öğretmenler farklı ders planlaması, fazladan dijital içerik hazırlama (Paydar ve Doğan, 2020) gibi sorumluluklara da sahip oldukları ve uzaktan eğitimde öğretmen teknik bilgisinin ve hazırlık yükünün fazla olması (Picciano, 2007) öğretmenlerin yüz yüze eğitimi tercih etmelerine sebep olmaktadır.

Uzaktan eğitimde özellikle pandemi döneminde yaşanan sıkıntıların ve eksikliklerin değerlendirilip yeni politikaların üretilmesi, olumsuzlukların azaltılması gerekmektedir ve bu gelişmelerden payını alacak alanlardan biri de yabancı dil eğitimi olmalıdır (Tümen Akyıldız, 2020). Bozkurt'un (2020) belirttiği gibi pandemi gibi bu zorlu zamanlarda yaşanan tecrübelerin uzun süreçte eğitim modeline yansımaları olacaktır. Günümüz koşullarında uzaktan eğitimin artık eğitim-öğretim sisteminin ayrılmaz bir parçası olduğu göz önüne alındığında getireceği sınırlılıkların ortadan kaldırılabilmesi için yüz yüze eğitimin de varlığını hissettirmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda da hibrit eğitimin

sadece eğitim alanında değil, yaşamımızın diğer alanlarında da var olmasının kaçınılmaz olacağı düşünülebilir.

5.1.3. Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Teknoloji Yeterlikleri ve Uzaktan Eğitim Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma kapsamında ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterlikleriyle uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı, pozitif yönde ancak düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin eğitim teknoloji yeterlikleri arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumlarında da artış olacağı söylenebilir. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında İngilizce öğretmenleri özelinde eğitim teknoloji yeterliği ve uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak genel literatürü incelediğimiz zaman tüm branşlar genelinde yapılmış benzer çalışmalara ulaşılmaktadır.

Alanyazındaki farklı branş öğretmenlerle yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, Yahşi ve Kırkıcı (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkında tutumlarını farklı değişkenlere göre incelediği çalışmasında teknolojiyi iyi kullanan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının yüksek olduğuna, teknolojiyi kullanmada orta ve düşük düzeyde olan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının ise düşük düzeyde olduğuna ulaşılmışlardır. Öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeylerinin iyileştikçe uzaktan eğitime yönelik tutumlarının da yükseldiğini tespit etmişlerdir. Güney (2021) araştırmasında öğretmenlerin bilişim teknolojilerine olan yetkinliklerinin artmasıyla birlikte uzaktan eğitime yönelik tutumlarının da olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Adak ve Koç (2022) çalışmalarında uzaktan eğitime geçişin öğretmenleri daha çok eğitim teknoloji kullanımı zorunda bıraktığını ve bu durumla öğretmenlerin eğitim teknoloji bilgi ve donanımları arttıkça uzaktan eğitime daha olumlu yaklaştıklarını belirtmiş ayrıca araştırmada öğretmenlerin yarısından fazlasının uzaktan eğitimin mesleki gelişimlerine olumlu etkileri olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bakioğlu ve Çevik (2020) de çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Çalışmalarında pandemi sürecinde uzaktan eğitimin öğretmenleri daha çok teknolojik donanım ve yazılım kullanma zorunda bıraktığı ve bu durumun öğretmenlerin mesleki hayatlarında eğitim teknoloji kullanımlarını arttırdığı ve teknoloji yeterliklerinin geliştirilmesini mecbur kıldığı bulgularına ulaşmışlardır.

Mevcut araştırma ve alanyazındaki araştırmalar incelendiği zaman, öğretmenlere eğitim teknolojileri ve uzaktan eğitim alanında hizmet içi eğitimler verilmesinin öneminin oldukça

yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim teknolojileri alanında yeterlikleri artan öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımlarında da artış olacaktır. Tella, Tella, Toyobo, Adika ve Adeyinka (2007) ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kullanımını araştırdığı çalışmalarında öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlik ve öz güvenlerini arttıracığına ve böylece derslerde teknoloji kullanımının yaygınlaşacağı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim teknoloji yeterliklerinin yüksek olması uzaktan eğitime tutumlarını olumlu etkilerken aynı zamanda uzaktan eğitime yönelik tutumları yüksek olan öğretmenlerin de eğitim teknoloji kullanım ve yeterliklerini arttırmaktadır. Aynı zamanda eğitim teknoloji yeterlikleri yüksek olan öğretmenlerin, uzaktan eğitime katılma ve uzaktan eğitimde verimli öğrenme ve öğretme, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre farklı materyaller hazırlayabilme, öğrenci motivasyonunu yüksek tutma ve etkili öğrenci derse katılım takibi yapabilme gibi noktalarda daha başarılı olacağı düşünülmektedir. Güney'in (2021) öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlikleri ve uzaktan eğitim tutumlarını araştırdığı çalışmasında bilişim teknolojilerinde öz yeterliği yüksek ve daha yetkin olan öğretmenlerin, uzaktan eğitime katılmada daha cesur oldukları ve uzaktan eğitim konusunda daha olumlu bir tutum sergiledikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Abou-Dagga ve Herring (1997) öğretmenlerin uzaktan eğitim ve hizmet içi eğitimlerini tamamladıktan sonra teknoloji kullanma konusundaki isteklerini araştırdıkları çalışmalarında uzaktan eğitime karşı olumlu tutum içinde olan öğretmenlerin, teknolojiyi kullanma konusunda daha fazla istekli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmalarında bireylerin yeniliklere karşı olumlu tutumlar geliştirdikçe, bir yeniliğin kabul edilme şansının daha yüksek olacağını da belirtmişlerdir. Uzaktan eğitime yönelik hizmet içi eğitimlerin artması da uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum sergilenmesini kolaylaştırabilecek bir ortam olarak düşünülebilir. Dagga ve Herring'in (1997) çalışmalarında elde ettikleri sonuçtan yola çıkarak uzaktan eğitime yönelik tutum arttıkça, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanma istek ve yeterliliklerinin de artmasının beklendiğini ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve eğitim teknolojileri kullanım yeterlikleri arasındaki olumlu yöndeki ilişkiyi göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin eğitim teknoloji yeterlikleri ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, teknoloji yeterlikleri arttıkça ve kendilerinin bu alanda yeterli gördükçe uzaktan eğitime

yönelik tutumlarının da olumlu olarak yüksek olacağı söylenebilir. Benzer şekilde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları olumlu olarak arttıkça, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanma yönelimlerinin ve yeterliliklerinin artması da beklenen bir sonuçtur. Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım yetkinliklerinin artmasıyla, uzaktan eğitimde de yüz yüze eğitimde olduğu gibi etkili ve kaliteli öğretim-öğrenim süreçleri yürütebilecekleri ve uzaktan eğitimde daha verimli ve etkin olacakları düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda önce araştırmacılara, sonra uygulayıcılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1- Bu araştırma İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerini kapsamaktadır. Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin yüksek olmasının uzaktan eğitim tutumlarını da olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer araştırmalar ülkemizin farklı bölgelerinde ve farklı şehirlerinde evren-örneklem sayısı daha geniş tutularak farklı branş öğretmenleriyle yapılabilir. Sonuçlar bölgelere ve şehirlere göre karşılaştırılabilir. Öğretmenlerin branşlarına ve çalıştıkları bölgelere yönelik eğitim teknoloji yeterliklerinin ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.

2- Bu çalışmada veriler Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği ve Öğretmenlere Yönelik Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği kullanılarak nicel yöntemle toplanmıştır. Sadece ölçekler kullanılarak değil öğretmen görüşlerini alma, odak gruplar ya da gözlem gibi farklı yöntemler de kullanılarak, nicel ve nitel yöntemlerin beraber uygulanabildiği daha ayrıntılı araştırmalar yapılabilir.

3- Araştırmada kullanılan “Öğretmenlerin Eğitim Teknoloji Yeterliklerini Belirleme Ölçeği” pandemiden önce hazırlanmış bir ölçektir. Özellikle pandemiyle uzaktan eğitime geçilmesiyle eğitim teknolojileri kullanımında yeni bir bakış açısı gelişmiştir. Bu alanda daha güncel ve daha kapsamlı eğitim teknoloji yeterlikleri belirleme ölçeği geliştirme çalışmaları yapılabilir.

4- Konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde; öğretmen-öğrenci ve velilere yönelik eğitim teknoloji yeterlikleri ve uzaktan eğitime yönelik tutumun beraber incelendiği bir

çalışma yapılmadığı görülmektedir. Araştırma kapsamı genişletilerek öğretmen-öğrenci ve velilerin teknoloji kullanım yeterlikleri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları ve görüşlerini inceleyen nicel ve nitel yöntemler kullanılarak bir çalışma yapılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1- Hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin, hizmet içi almamış öğretmenlere göre eğitim teknoloji yeterliklerinin daha yüksek çıkmasından hareketle; öğretmenlerin branşlarına yönelik eğitim teknolojileri kullanım hizmet içi eğitimlerinin sayısı artırılabilir. Özellikle yaşça büyük ve mesleki kıdem olarak fazla öğretmenlerin bu alanlarda hizmet içi eğitim almaları teşvik edilip, takibi yapılabilir.

2- Hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum ortalamalarının, hizmet içi eğitim almayanlara göre daha yüksek çıkmasından hareketle; öğretmenlere uzaktan eğitimi etkili ve verimli yönetmeyle ilgili ve uzaktan eğitimde kullanılabilecek eğitim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

3- Uzaktan eğitim sınırlılıkları alt boyutunda yüz yüze eğitim tercihinin hibrit eğitime göre yüksek çıkmasından hareketle; hibrit eğitimdeki eksikliklerin tespiti ve çözümü yönünde araştırmalar artırılarak, problemlerin ve eksikliklerin belirlenmesine ve giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

4- Araştırmadan elde edilen bulguların desteklenmesinde sürecinde İngilizce öğretmenleri üzerinde eğitim teknoloji yeterliklerinin ve uzaktan eğitime karşı tutumlarının araştırıldığı çalışmaların sayıca sınırlı olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda örneklem olarak daha çok öğretmen adayları üzerinde çalışılmıştır. Bu durumda özellikle çalışma sonuçlarının karşılaştırılmalı olarak tartışılmasında güçlükler oluşturmıştır. Bu nedenle bundan sonraki çalışmalarda İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknoloji yeterliklerinin ve uzaktan eğitime karşı tutumlarının araştırıldığı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Abkarin, N. A. (2021). The analysis of teachers' professional competence in utilizing information and communication technology. In *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 10(2), 125-135.

Abou-Dagga, S. ve Herring, M. C., (1997). Teachers' training in distance education and their willingness to use the technology after the completion of inservice training. *Curriculum & Instruction Faculty Publications*. 15-21.

Adak, M. M. ve Koç, M. (2022). Covid-19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 30-45.

Afacan, K. (2022). *Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin teknoloji yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ağır F. ve Okçu A. (2006). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin internet kullanımına karşı tutumlarının belirlenmesi. *7. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı*, s. 288, 7-9 Eylül 2006. Gazi Üniversitesi

Ağır, F., Gür, H. ve Okçu, A. (2008). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmesine yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 128- 139.

Aktaş, Ö. (2008). *Uzaktan eğitim teknolojileri ve kullanım yeterlilikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akyürek, M.İ. (2020). Uzaktan eğitim: bir alınyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.

Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (eğitimde bilişim ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Alkan C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık

Ardıç, Ö. ve Çiftçi, H. (2019). ICT competence and needs of Turkish EFL instructors: The role of gender, institution and experience. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 153-173. Doi: 10.32601/ejal.543791

Arıbaşı, S., Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012). İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 195, 100-117.

Arıkan, A. (2022). *Zenginleştirilmiş yabancı dil öğretimine yönelik hizmet içi eğitimin öğretmen bilişi ve öğrenci inancına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Arslan, M., Hamzaçebiöğlu, H. ve Akçay, A.O. (2021). A study of the selfefficacy of English teachers for educational technology standards. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 8(2), 1-17

Atabek, O. ve Burak, S. (2019). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim teknolojisine yönelik yeterlilik ve tutumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (29), 444-464.

Avcı Ünal, Ö. (2010). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin teknoloji yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi: Hatay ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Avcioğlu, A. (2022). *University preparatory class teachers' attitudes towards distance English language teaching in Turkey*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, G. ve Dedeoğlu, Ş. (2017). Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin mesleki alanda eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 27-50.

Aydoğan, İ. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş* (Ed. Mehmet Arslan). Eğitimin Teknolojik Temelleri (içinde). Gündüz Yayıncılık, Ankara.

Aytürk, N. (1999). *Yönetim sanatı*. Ankara: Yargı Yayınevi

Azakoğlu, D. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini eğitim ve öğretimde kullanma konusundaki görüşleri (Kayseri örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Bağcı, N. ve Şimşek, S. (2000). Milli Eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 9-12.

Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). Views of science teachers on distance education during the COVID-19 pandemic. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.

Banks, F., Bird, M., Deane, M., Hedges, C., Leach, J. ve Moon, B. (2007). Costing open and distance teacher education: case study examples from sub-saharan africa, washington d.c, usa: world bank institute. Erişim Adresi: https://wikieducator.org/images/1/1a/Costing_Study_101907.pdf, Erişim Tarihi: 10.06.2022

Barut, L. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile bilgisayar öz yeterlik algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 2019, 3(2), 14-22.

Bayırtepe, E. ve Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41- 54.

Bayraktar, R. (2015). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi: ölçekgeliştirme çalışması*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri.

Bircan, A. (2022). *Öğretmenlerin internete yönelik eleştirel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinde bilgi ve teknoloji okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Burak, C. (2021). *Attitudes of EFL instructors towards e-learning*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara.

Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenenöğrenen rollerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı. Eskişehir

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.

Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and attitudes toward computers. *Journal of Educational Computing Research*, 12, 147-158.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Cabı, E. ve Ersoy, H. (2017). Yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının incelenmesi: Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 419-429.

Ceylan, V.K. ve Gündoğdu, K. (2017). Öğretmenlerin e-içerik geliştirme becerileri: bir hizmetiçi eğitim deneyimi. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(15), 48-74.

Civelek, M., Toplu, I. ve Uzun, L. (2021). Turkish EFL teachers' attitudes towards online instruction throughout the Covid-19 outbreak. *English Language Teaching Educational Journal*, 4(2), 87-98

Clark, J. T. (2020). *Distance education*. (Ed. Iadanza E.), Clinical engineering handbook içinde. 410-415. Academic Press, Italy.

Coutinho, C. P. (2007). Infusing technology in pre service teacher education programs in Portugal: an experience with weblogs. In R. Craslen et al (Eds.). *Proceedings of the 18th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education*,. Chesapeake, VA: AACE, 2027-2034.

Coşkun, A. ve Arslan, A. (2014). Moodle English language education. *Education*, 134(3), 275 – 281

Çalıklı, A. (2021). Uzaktan eğitimde kazançlar ve kayıplara ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *International Social Sciences Studies Journal*, 7(78), 815-827.

Çelik, A. (2019). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi: Sakarya ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Çivril, H., Aruğaslan, E. ve Özkara, B.Ö. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1).

Çiftçi, S., Sağlam, A. ve Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734.

Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Çobanoğlu, A. A. ve Yücel, Z. E. (2017). İngilizce okutmanlarının teknoloji kullanımları ve eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 453-461.

Çoklar, A.N. ve Bağcı, H. (2009). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi kavramına yönelik geliştirmiş olduğu metaforlar. *Journal of Qafqaz University*. 28.

Dawson, V. (2008). Use of information communication technology by early career science teachers in Western Australia. *International Journal of Science Education, Australia*. 30 (2), 203-219.

Deniz, S. (2021). *Öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri.

Dinçer, S. (2006). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *Akademik Bilişim Konferansı*, Denizli.

https://www.researchgate.net/publication/298192658_Bilgisayar_destekli_egitim_ve_uzaktan_egitime_genel_bir_bakis, Erişim Tarihi: 02.06.2022.

Donaldson, J.A. ve Knupfer, N.N. (2002). *Education, learning, and technology*. In P.L. Rogers (Ed.), *Designing instruction for technology-enhanced learning* (19-54). Hershey, PA: Idea Group Publishing.

Durak, H. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliliklerinde etkili olan faktörlerle ilgili bir inceleme. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed.),

Eğitim Teknolojileri Okumaları 2017 (317-329). Sakarya: *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*.

Dursun, İ. E. ve Yıldız, B. B. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: İstanbul ili örneği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 8(17), 74-99.

Dündar, S. ve Güvendir, E. (2023). Opinions of pre-service English Teachers on distance practicum in the Covid-19 period: An example from Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 12(1), 85-96.

Edutopia. (2007). *Why do we need technology integration?*. <https://www.edutopia.org/technology-integration-guide-importance> Erişim Tarihi: 13.04.2023

Edutopia, (2008). *Why integrate technology into the curriculum? The reasons are many.* <https://laulima.hawaii.edu/access/content/user/jaydene/ED100/ED100.Article.Why%20Integrate%20Technology%20into%20the%20Curriculum.pdf> Erişim Tarihi: 13.04.2023

Ekici, M. R. (2021). *Turkish preparatory class students' and teachers' attitudes towards distance education*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Erkeskin, M. (2014). Türk hava yolları eğitim merkezinde eğitim teknolojisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(3).

Fırat, M. (2016). 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 142-150. doi:10.5961/jhes.2016.151

Foulger, T.S., Graziano, K.J., Schmidt-Crawford, D.A. ve Slykhuis, D.A. (2017). Teacher educator technology competencies. *Jl. of Technology and Teacher Education*, 25(4), 413-448.

Gök, B. ve Çakmak, E. K. (2020). Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1915-1931.

Gökçe, A.T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 1-12.

Gömlüksiz, M. N. (2004). Use of education technology in english classes. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 3(2), 71-77.

Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers, *School Community Journal*, 16 (1), 117-129

Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S. ve Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6).

Gündoğan, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji yeterlik düzeyleri (Bursa ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Gündüzalp, C. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları. *Caucasian Journal of Science*, 8(2), 247-271.

Güneş, Ş. (2019). *Öğretmenlerin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliliklerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Güney, İ. (2021). *Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Hair J.F., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E. ve Tatham R.L. (2013). *Multivariate Data Analysis*: Pearson Education Limited.

Hayati, A., Jalilifar, A. ve Mashhadi, A. (2013). Using Short Message Service (SMS) to teach English idioms to EFL students. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), 66-81.81

Hermansyah, H. ve Aridah, A. (2021). Teachers' perception toward the challenges in online English teaching during covid-19 pandemic. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 6(1), May.

Hew, K. F. ve Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Education Technology*

Research and Development, 55, 223-252. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-006-9022-5>

Horzum, M.B., Albayrak, E. ve Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları. *Ege Eğitim Dergisi*, (13) 1: 56–72.

ISTE (International Society for Technology in Education). (2023). ISTE standards. <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-teachers> Erişim Tarihi: 24.04.2023.

İnceoğlu M. (2011). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi

İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3).

İşman, A. (2021). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kapıdere, M. ve Çetinkaya, H. N. (2017). Eğitim bilişim ağı (EBA) mobil uygulamasının değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 1-14.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaya, Z. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaya, M. F. (2019). İlkokul öğretim programlarının teknoloji entegrasyonu bakımından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1063-1091.

Kılıç, S. (2016). Cronbachs Alpha Reliability Coefficient. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.

Kılıç, Y. (2022). *Öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım durumu ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kırmav, A.U. (2019). *İngilizce öğretiminde teknopedagogik becerileri geliştirmeye yönelik harmanlanmış bir hizmet içi eğitim program tasarısı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kırık, A.M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.

Kocayigit, A. ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285–299.

Koç, M. H. (2018). Veli görüşlerine göre veli öğretmen ilişkisi ölçeğinin geliştirilmesi ve veli öğretmen ilişkisinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(218), 55-76.

Kuloğlu, M.E. ve Bay, E. (2019). İngilizce öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanım durumlarının incelenmesi. *Millî Eğitim*, Cilt: 48, Sayı: 224, 327-351.

Kumandaş Öztürk, H. (2019). Araştırma Modelleri ve Türleri. Kürşad Yılmaz, Recep Serkan Arık (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 76-100). Ankara: Pegem

Kuru, E. ve Kuru, O. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim teknolojisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1).

Kuyubaşoğlu, R. M. ve Kılıç, F. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre EBA (eğitimde bilişim ağı) kullanım düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 1(1), 32-52.

Leu, D. J. ve Kinzer, C. K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 108–127. <http://www.jstor.org/stable/748290>

Liu, P, Wang, X., Teng, F., Li, Y. ve Wang, F. (2022). Distance education quality evaluation based on multigranularity probabilistic linguistic term sets and disappointment theory. *Information Sciences*, 605, 159–181.

Lunenberg, M., Korthagen, F. ve Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education* 23, 586–601.

Mafuraga, M. ve Moremi, M. (2017). Integrating information and communication technology in English language teaching: A case study of selected junior secondary schools in Botswana. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 13 (1), 142-152.

Maio, G.R., Esses, V.M., Arnold, K.H. ve Olson, J.M. (2004). The function-structure model of attitudes. In G. Haddock & G.R. Maio (Eds.). *Contemporary Perspectives on the Psychology of Attitudes* (pp. 11-33). USA: Psychology Press Inc.

Malinina, I. (2015). ICT competencies of foreign languages teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 75-80.

MEB (2020). Uzaktan eğitim sürecinin detayları, www.meb.gov.tr Erişim Tarihi 28.01.2022

Menzi, N., Çalışkan, E. ve Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1).

Metin, M., Birişçi, S. ve Coşkun, K. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), (Özel Sayı), 1345-1364.

Miks, J. ve McIlwaine, J. (2020). Keeping the world's children learning through Covid-19. Research report, UNICEF. <https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-covid-19>

Mulenga, E. M. ve Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education? *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep269. <https://doi.org/10.30935/cedtech/7949>

Okur, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin deneyimleri: durum çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

O'Lawrence, H. (2005). A review of distance learning influences on adult learners: Advantages and disadvantages. *Proceedings of the 2005 Informing Science and IT Education Joint Conference*, Flagstaff, Arizona, USA.

Orhan, A. ve Tekin, İ. (2019). İngilizce okutmanlarının teknoloji yeterliliklerinin ve derste teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (49), 81-101.

Özcan, S. (2022). Eğitim teknolojileri ve 21. yüzyıl becerilerinin önemi.

<https://www.egiteknoloji.com/egitim-teknolojileri-ve-21-yuzyil-becerilerinin-onemi.html>

Erişim Tarihi: 13.04.2022

Özdan, Ş. (2018). *Eğitimde öğretmenlerin teknoloji kullanımı: bir uygulama örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi

Özdemir, A.M. (2015). Eğitim teknolojilerinin fen ve teknoloji derslerinde kullanılması: bir durum çalışması. *Journal of Educational Sciences*, 3(4), 137-148.

Özmen, Z. (2010). Bir lisansüstü öğrencisinin telekonferans ve uzaktan eğitim uygulamaları dersindeki deneyimleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(2).

Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.

Paydar, S. ve Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji* 1(2), 154-162.

Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: seeking an integrated model. *Online Learning* 21(3), 166-190.

Pratama, M. D., Ibrahim, N. ve Riau, S. K. (2020) Students’ perspectives: E-learning during Covid-19 pandemic. *Indonesian Journal of Integrated English Language Teaching*, 6(2), 16-25.

Rahayu, R.P. ve Wirza, Y. (2020). Teachers’ perception of online learning during pandemic Covid-19. *Journal Penelitian Pendidikan*, 20(3), 392–406.

Raob, I., Al-Oshaibat, H. ve Lan, O.S. (2012). A factor analysis of teacher competency in technology. *New Horizons in Education*. 60(1).

Razkane, H., Sayeh, A. Y. ve Yeou, M. (2022). University teachers' attitudes towards distance learning during covid-19 pandemic: hurdles, challenges, and take-away lessons. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 3(1).

Sae-Khow, J. (2014). Developing of Indicators of an e-learning benchmarking model for higher education institutions. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 35-43.

Saeed, Y. B. M. (2015). The effect of using computer technology on english language teachers' performance. *SUST Journal of Humanities*, 16 (1), 64-79.

Sarıçoban, A. ve Sakızlı, S. (2006). Factors influencing how teachers manage their classrooms. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 12-26.

Saud, M. S. (2021). Digital literacy competencies among English teachers of Nepal: Are they ready for online instruction?. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 1-13.

Seels, B. B. ve Richey, R. C. (1994). *Instructional technology: The definition and domains of the field*. Washington DC: Association for Educational Communications and Technology.

Seferoğlu, S. S. (2004). Teacher qualifications and professional development. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Shaikh, G. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi: nitel bir analiz*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin.

Smith, R. S., Spooner, F. ve Wood, C. L. (2013). Using embedded computer-assisted explicit instruction to teach science to students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 433-443.

Stacki, S. L., Bay, Z., Flynn Davis, A. ve Hermann, J. (2021). Twenty-first century middle schooling in New york: Teachers share experiences and perspectives on remote teaching and

learning early in the global pandemic. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*, 13(2), 143-159.

Strickland, J., Salzman, S. ve Harris, L. (2000). *Meeting the accountability mandate: Linking teacher technology competency to student learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education (52nd, Chicago, IL, February 26-29, 2000).

Subekti, A. S. (2021). Covid-19-triggered online learning implementation: pre-service English teachers' beliefs. *Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching*, 4(3), 232-248.

Sulasmiati, M., Prastiwi, C. H. W. ve Rahmawati, O. I. (2021). Teacher and students' perception in online teaching and learning English during Corona pandemic. *Jurnal Pendidikan Utama*, 1(1), 1–10.

Sun, Z., Lin, C. H., You, J., Shen, H. J., Qi, S. ve Luo, L. (2017) Improving the English-speaking skills of young learners through mobile social networking, *Computer Assisted Language Learning*, 30:3-4, 304-324.

Supriadi, Y., Nisa, A. A. ve Wulandari, S. (2020). English teachers' beliefs on technology enhanced language learning: A rush paradigmatic shift during Covid-19 pandemic. *Pancaran Pendidikan*, 9(2).

Sysoyev, P. V. ve Evstigneev, M. N. (2015). Foreign language teachers' competency in using information and communication technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 200, 157-161.

Şanlı, Ö. (2021), English Teachers' Views on Distance Education in the Covid-19 Pandemic Process. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 339-353.

Şimşek, A. (2011). *Öğretim tasarımı*. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Tabachnick B.G. ve Fidell L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.

Tai, Y. (2012). Contextualizing a MALL: practice design and evaluation. *Educational Technology & Society*, 15(2), 220–230.

Tarakçıoğlu, A. Ö. ve Tunçarslan, H. K. (2014). The effect of short stories on teaching vocabulary to very young learners (aged 3-4 -year): A suggested common syllabus. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 67-84.

Tarchi, C., Brante, E.W., Jokar, M. ve Manzari, E. (2022). Pre-service teachers' conceptions of online learning in emergency distance education: How is it defined and what self-regulated learning skills are associated with it?. *Teaching and Teacher Education*, 113 (2022), 103669.

Taş, S. ve Uğurlu, M. (2019). Dil eğitiminde teknoloji ve sosyal medya etkisi. *Gece Akademi*, 2.

Tekin, H. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Tella, A., Tella, A., Toyobo, O. M., Adika, L. O. ve Adeyinka, A. A. (2007). An assessment of secondary school teachers uses of ICT's: implications for further development of ICT's use in Nigerian secondary schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 6(3), 5-17.

Tınmaz, H. (2013). *Öğretim teknolojinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler*. (Ed. Çağıltay K. ve Göktaş Y.), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Tokay, I. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde UB programlarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin teknolojiye ilişkin tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Tuma, F. (2021). The use of educational technology for interactive teaching in lectures. *Annals of Medicine and Surgery*, 62 (2021) 231–235.

Turhan Babur, M. (2022). *Pandemi sürecinde yabancı diller yüksekokullarındaki müdürlerin ve öğretim görevlilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile değişime uyum algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul

Tümen Akyıldız, S. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması) . *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 679-696.

Ulaş, A.H. ve Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 63-84.

UNESCO. (2018). *Teacher competencies for the 21st century: report of the international working group on teacher competencies*. Paris: UNESCO.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları.

Uşun, S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Nobel Yayınları.

Uşun, S. (2009). Information and communications technologies (ICT) in teacher education (ITE) programs in the world and Turkey:(a comparative review). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 331-334.

Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Valtonen, T., Pernas, S.L., Saqr, M., Vartiainen, H., Sointu, E.T. ve Tedre, M. (2022). The nature and building blocks of educational technology research. *Computers in Human Behavior*, 128.

Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies*, 10(3), 1079-1100.

Yahşi, Ö. ve Kırkıç, K. A. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 15(5), 3827–3847.

Yani, A. (2021). English teachers' perception on the quality of online learning during covid-19. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 6(2), 471-486.

Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1241-1252.

Yenilmez, K., Balbağ, M.Z. ve Turgut, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2).

Yeşil, D. (2020). 21. Yüzyıl becerileri ve eğitimde teknoloji. <https://tr.linkedin.com/pulse/21-yy-becerileri-ve-e%C4%9Fitimde-teknoloji-didem-yesil>
Erişim Tarihi: 13.04.2023

Yıldırım, M.S. ve Yelken, T.Y. (2020). Yeni neslin teknoloji kullanımının okul ortamına etkileri hakkında lise öğretmenlerinin görüşleri. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 133-157.

Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 155-167.

Yılmaz, H.H. (2012). *Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (şişli endüstri meslek lisesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

YÖK, (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf, Erişim Tarihi 18.01.2022

Zengin, R. (2005). *İstanbul ili Anadolu liseleri temelinde İngilizce öğretmenlerinin araç-gereç ve teknoloji kullanım olanakları/yeterlilikleri*. (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK- 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğretmenim,

Katılacağınız bu çalışma, “Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Teknoloji Yeterlikleri ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adıyla, Safiye ÖZKAN tarafından 07/02/2022-31/06/2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yeterlikleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

Araştırmanın Nedeni: Tez Çalışması Araştırma Uygulaması: Anket

Araştırmanın Yapılacağı Yerler: İstanbul, Bahçelievler ilçesindeki resmi ortaokullar ve resmi imam hatip ortaokulları

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz. Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir. Katkılarınız bizim için önemlidir. Şimdiden bilimsel katkılarınız ve değerli desteklerinizden dolayı teşekkür ederim.

Safiye ÖZKAN

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Lütfen size uygun seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Yaşınız:

☐ 20 yaş ve altı ☐ 21-27 ☐ 28-34 ☐ 35- 41 ☐ 42-48
☐ 49 ve üzeri

3. Meslekteki kıdem yılınız:

☐ 0-11 ay ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl
☐ 21 yıl ve üzeri

4. Mezun olunan fakülte:

☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen-Edebiyat Fakültesi ☐ Diğer (lütfen yazınız)

5. Şimdiye kadar eğitim teknolojileri veya uzaktan eğitimle ilgili hizmet içi bir eğitim aldınız mı?

☐ Evet, ise; ☐ Hayır

6. Eğitim-öğretim tercih durumunuz nedir?

☐ Yüz yüze eğitim ☐ Çevrimiçi eğitim ☐ Hibrit eğitim

EK-2: ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM TEKNOLOJİ YETERLİKLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM TEKNOLOJİ YETERLİKLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Seçenekler 5'ten (Tamamen Katılıyorum) 1'e (Hiç Katılmıyorum) doğru sıralanmıştır.
Size uygun seçeneklerden sadece 1 tanesine (X) işareti koyunuz.

	5	4	3	2	1
1. Bir işletim sistemini yeniden kurarım.					
2. Verilerimi internet üzerinde bir alanda (google drive, dropbox, e-posta v.b.) depolarım.					
3. Bir resim üzerinde çözünürlük ve boyut gibi değişiklikler yaparım.					
4. Taşınabilir bellekleri(diskleri) biçimlendiririm.					
5. Dosya formatları (mp3-wav,avi-mpeg,bmp-jpg v.b.) arasında dönüşüm yaparım.					
6. İnternette görüntülü konuşma yaparım.					
7. Çoklu ortam öğelerini kullanarak bir sunu hazırlarım.					
8. Çoklu ortam öğelerini (ses, resim, metin vb.) kullanarak bir video hazırlarım.					
9. Ses ayarı ile ilgili gelişmiş ayarları yaparım.					
10. Bir antivirüs programını etkin olarak kullanırım.					
11. Ücretsiz, hazır şablonlu bir internet sitesi oluştururum.					
12. Bir donanımın yazılımını internette indirerek ya da CD'den kurarım.					
13. Kablosuz ağlar (wireless, bluetooth, kızılötesi vb.) aracılığıyla dosya paylaşıyorum.					
14. Kablosuz ağdan gelebilecek güvenlik tehditlerine karşı şifre oluştururum.					
15. Mobil cihazlara uygulama yüklerim.					
16. Bilgisayarın görüntü birimi ayarlarını yaparım.					
17. Dosya büyüklükleri ve depolama birimleri arasındaki farkı bilirim.					
18. Sık kullanılan dosya formatlarını (pdf, doc, exe, ppt, xls) bilirim.					
19. Yeni karşılaştığım teknolojilere kolaylıkla uyum sağlarım.					
20. Öğrenci merkezli etkinlikleri destekleyecek materyaller tasarlarım.					
21. Derslerde teknoloji kullanmadan önce hazırlık yapılması gerektiğini bilirim.					
22. Farklı kazanımlar için farklı teknolojileri seçip kullanırım.					
23. Derste teknoloji kullanımı esnasında karşılaşılabileceğim sorunlara alternatif çözümler üretirim.					
24. İnternette öğretim materyali indirip düzenlerim.					
25. Hazır eğitim yazılımları (animasyon, simülasyon, paket öğretici v.b.) bilgisayara yükleyip kullanırım.					
26. Öğrencilerin bireysel öğrenmelerini desteklemek için teknolojiye					

yararlanırım.					
27. Materyal tasarlarırken öğretim tasarımı ilkelerine uygun hareket ederim.					
28. Mesleki gelişimime katkıda bulunabilecek siteleri takip ederim.					
29. İnternetteki her bilginin doğruluğunu kabul etmem, sorgularım.					
30. Kullandığım bilgilerin kaynağını belirtmem gerektiğini bilirim.					
31. Telif hakları konusunda yasal sorumluluklara göre davranırım.					
32. Kişisel bilgilerin paylaşımı ve gizliliğine dikkat ederim.					
33. Sosyal ortamlardaki paylaşımlarımın bana getirdiği sorumlulukların farkındayım					
34. Bilişim suçlarını bilir ve dikkat ederim					
35. Çevrimiçi (online) sınav oluşturup öğrencilerime uygularım					
36. Veliler ve öğrenciler ile toplu iletişim kurmak için çevrimiçi sistemleri kullanırım					
37. E-posta gruplarının aktif olarak kullanımında öğrencilere rehberlik ederim					
38. Sosyal ağlarda öğrencilerimle eğitsel paylaşımlarda bulunurum					

EK-3: ÖĞRETMENLERE YÖNELİK UZAKTAN EĞİTİM TUTUM ÖLÇEĞİ

ÖĞRETMENLERE YÖNELİK UZAKTAN EĞİTİM TUTUM ÖLÇEĞİ

Seçenekler 5'ten (Tamamen Katılıyorum) 1'e (Hiç Katılmıyorum) doğru sıralanmıştır. Size uygun seçeneklerden sadece 1 tanesine (X) işareti koyunuz.

	5	4	3	2	1
1. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar kabul görmediğini düşünüyorum.					
2. Uzaktan eğitimde etkili sınıf yönetimi sağlamak daha kolaydır.					
3. Uzaktan eğitim zamandan ve paradan tasarruf etmemi sağlıyor.					
4. Uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerle bire bir iletişim kuramamak hoşuma gitmiyor.					
5. Normal süreç başladığında da uzaktan eğitime devam etmek isterim.					
6. Uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerden dönüt alamamak beni rahatsız ediyor.					
7. Ekranla bağımlı olarak ders işlemek hoşuma gitmiyor.					
8. Uzaktan eğitimde her yerden ders yapabilmek bana kolaylık sağlıyor.					
9. Uzaktan eğitimle birçok öğrenciye aynı anda ulaşabilmek benim için önemlidir.					
10. Uzaktan eğitimde kullanmak için içerik araştırmak hoşuma gidiyor.					
11. Uzaktan eğitim derslerinde pasif öğrenciyi tespit edememek hoşuma gitmiyor.					
12. Uzaktan eğitimde yaşadığım teknik sorunlardan rahatsız oluyorum.					
13. Uzaktan eğitimde istediğim görsel materyalleri kullanarak ders işlemekten zevk alıyorum.					
14. Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı ile ilgili yeni bilgiler edinmek beni mutlu ediyor.					
15. Uzaktan eğitimle yaptığım derslerimden keyif alıyorum.					
16. Uzaktan eğitim, konuları daha akıcı anlatmamı sağlıyor.					
17. Uzaktan eğitimde öğrencilerimin konuyu anlamamasından korkuyorum.					
18. Uzaktan eğitimde öğrencileri tanımamak hoşuma gitmiyor.					
19. Uzaktan eğitim sürecinin belirsizliği ders planı yapmamı zorlaştırıyor.					
20. Uzaktan eğitimin öğrencilere öğrenme sorumluluğu kazandırdığını düşünüyorum.					

Anket tamamlanmıştır. Değerli katkılarınız için çok teşekkürler.

EK-4: İZİN YAZILARI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-41489283
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Safiye ÖZKAN)

18/01/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Marmara Üniversitesinin 04.01.2022 tarihli ve 189568 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 17.01.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yeterlikleri İle Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Bahçelievler
Araştırma Yapılacak Kişiler : Ortaokul ve İmam-Hatip Ortaokulu Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/01/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> adresinden 8ad4-7010-353b-h38f-h440 kodu ile teyit edilebilir.