



**UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE
ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL YETERLİLİKLERİ
İLE MESLEKİ KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Duygu ÖZBAY

Yüksek Lisans Tezi

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
2022**

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

**UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL YETERLİLİKLERİ İLE
MESLEKİ KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

(Examination of the Relationship Between the Digital Competence and the Levels of
Occupational Anxiety at the Distance Education Process of Teachers)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Duygu ÖZBAY

Danışman: Doç. Dr. Ramazan KAYA

Erzurum
Aralık, 2022

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Duygu ÖZBAY tarafından hazırlanan “Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Dijital Yeterlilikleri İle Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 06/ 12/ 2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Fatih BEKTAŞ

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Ramazan KAYA

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Esra MİNDİVANLI
AKDOĞAN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Dijital Yeterlilikleri İle Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

.... / / 202..

Aslı ıslak imzalıdır

Duygu ÖZBAY

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimde her an desteğini hissettiğim, bilgi ve tecrübesiyle bana her konuda rehberlik eden kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Ramazan KAYA'ya, bugünlere gelmemde emeği geçen bütün öğretmenlerime ve en büyük destekçilerim canım anneme, babama ve hayat arkadaşım eşime içtenlikle teşekkür ederim.

Duygu ÖZBAY



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL YETERLİLİKLERİ İLE MESLEKİ KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Duygu ÖZBAY

Aralık 2022, 86 Sayfa

Amaç: Bu çalışma uzaktan eğitimle ders veren öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeyleri ve mesleki kaygı durumlarının belirlenmesi, dijital yeterliliğin mesleki kaygı üzerine bir etkisinin olup olmadığının ortaya koyulması ve elde edilecek sonuçlar üzerinden yeni öneriler sunulması amacı ile planlanmıştır.

Yöntem: 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan 169 öğretmen ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin dijital yetkinliklerini belirlemek amacıyla orijinal hâli Redecker ve Punie (2016) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Toker vd. (2021) tarafından yapılan “Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği” ve öğretmenlerin kaygı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Köklükaya ve Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeğinden alınan puanlara göre öğretmenler yüksek puandan düşük puana ilerledikçe öncü, lider, uzman, bütünleştirici, kâşif ve başlangıç kategorilerine ayrılmaktadır. Veriler Covid-19 salgınından dolayı imkân olarak elde edilmiştir.

Bulgular: Öğretmenlerin Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeğinden aldıkları puanlara göre oluşturulan kategori dağılımlarında yarısından fazlasının “Kaşif” ve “Bütünleştirici” kategorisinde oldukları tespit edilmiştir. Dijital yeterlilik ve mesleki kaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kaygı ile cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenleri arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Fakat dijital yeterlilik ile yaş, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir fark ortaya konulmuştur.

Sonuçlar: Elde edilen bulgulara göre dijital yeterlilikleri düşük öğretmenlerin mesleki kaygılarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca kıdemli ve daha yaşlı öğretmenlerin genç meslektaşlarına göre dijital yeterliliklerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin hizmet içi eğitim almamış öğretmenlere göre dijital yeterliliklerinin daha fazla olduğu göze çarpan bir başka bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Hızlı teknolojik değişimler ile kuşak farkına bağlı ortaya çıkan farkların ilerleyen yıllarda daha keskin bir hâl alacağı düşünülmektedir. Gelecekte yaşanması muhtemel problemlere önceden çözüm sunabilmek için öğretmen yetiştirme programlarının dijital yeterliliği artıracak şekilde sürekli güncellenmesi ve hizmet içi eğitimlerin artırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: teknolojik yetkinlik, mesleki kaygı, uzaktan eğitim

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE DIGITAL COMPETENCE AND THE LEVELS OF OCCUPATIONAL ANXIETY AT THE DISTANCE EDUCATION PROCESS OF TEACHERS

Duygu ÖZBAY

December 2022, 86 Pages

Purpose: This study was planned with the aim of determining the digital competence levels and professional anxiety of teachers those teach by distance education, revealing whether digital competence has an effect on professional anxiety and presenting new suggestions based on the results to be obtained.

Method: This study was carried out with 169 teachers working in secondary schools affiliated to Erzurum Provincial Directorate of National Education in the 2020-2021 academic year. In the present study, Digital Competencies Scale for Educators, developed originally by Redecker and Punia (2016) and Turkish conformation made by Toker et al., (2021), and the "Anxiety Scale for the Teaching Profession" developed by Köklükaya and Yıldırım (2016) in order to determine the anxiety levels of teachers was used as data collection tools. According to the scores obtained from the Digital Competencies Scale for Educators, as teachers progress from high to low scores, they are divided into pioneer, leader, expert, integrator, explorer and beginner categories. Data were congregatedonline due to the Covid-19 outbreak.

Findings: It was determined that more than half of the teachers were in the "Explorer" and "Integrator" categories according to the category distributions created according to the scores received from the Digital Competencies Scale for Educators. It has been determined that there is a significant relationship between digital competence and professional anxiety. There were no significant relationship between professional anxiety and variables of sex, age, professional seniority and disciplines. However, the significant difference was found between digital competence and age, professional seniority, in-service training and discipline variables.

Conclusions: According to the results obtained, it was seen that the professional anxiety of teachers with low digital competence was quite high. In addition, it has been determined that senior and older teachers have lower digital competencies than their younger colleagues. Another noticeable result is that teachers who have received in-service training have higher digital competencies than teachers who have not received in-service training. It is thought that the differences occurred due to the rapid technological changes and the generation gap will become sharper in the coming years. It is thought that it would be beneficial to constantly update teacher training programs to increase digital competence and to increase in-service trainings in order to provide solutions to possible problems in the future.

Keywords: technological competence, professional anxiety, distance education

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
TABLolar DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	1
BİRİNCİ BÖLÜM.....	2
Giriş	2
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Problemi	5
Alt Problemler.....	5
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	7
Terim ve Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	8
Uzaktan Eğitim.....	8
Uzaktan Eğitimin Tarihi Gelişimi	9
E- Öğrenme Kavramı ve Tanımı.....	10
E- Öğrenmenin Tipleri	13
Eğitimde E-Öğrenmenin Kullanımı	14
COVID-19 ile Uzaktan Eğitime Geçiş.....	14
Uzaktan Eğitimin Avantajları	15
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	18
Teknoloji Tabanlı Eğitimde Öğretmenin Rolü	20
Dijital Yeterlilik	21
Dijital Okuryazarlık	22

Kaygı	23
Durumluk Kaygı	24
Durumluk Kaygının Göstergeleri.....	25
Sürekli Kaygı	26
Bilişsel Kaygı	26
Olumlu ve Olumsuz Kaygı	27
Mesleki Kaygı	27
Kaygının Nedenleri	28
Kaygı Bozuklukları	28
İlgili Araştırmalar.....	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	33
Yöntem	33
Araştırma Yöntemi.....	33
Evren ve Örneklem	33
Veri Toplama Teknikleri/Araçları.....	34
Süreç/Uygulama	35
Verilerin Analizi.....	35
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	37
Bulgular	37
BEŞİNCİ BÖLÜM	48
Tartışma ve Sonuç	48
Öneriler.....	55
KAYNAKÇA	57
EKLER	73
ÖZ GEÇMİŞ.....	86

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklere Göre Dağılımı (N=169)</i>	38
Tablo 2. <i>Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilikler Ölçeği Kategori Dağılımları (N=169)</i>	39
Tablo 3. <i>Öğretmenlerin Cinsiyete Göre EDYÖ Puanlarının Karşılaştırılması (N=169)</i>	40
Tablo 4. <i>Öğretmenlerin Yaşa Göre EDYÖ Puanlarının Karşılaştırılması (N=169)</i>	40
Tablo 5. <i>Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre EDYÖ Puanlarının Karşılaştırılması (N=169)</i>	40
Tablo 6. <i>Öğretmenlerin Branşa Göre EDYÖ Puanlarının Karşılaştırılması (N=169)</i>	40
Tablo 7. <i>Öğretmenlerin Teknoloji Eğitimi Alma Durumuna Göre EDYÖ Puanlarının Karşılaştırılması (N=169)</i>	41
Tablo 8. <i>ÖMYKÖ Maddelerine Verilen Yanıtların Tanımlayıcı İstatistikleri (N=169)</i>	43
Tablo 9. <i>Öğretmenlerin Cinsiyete Göre ÖMYKÖ Puanlarının Karşılaştırılması (n=169)</i>	46
Tablo 10. <i>Öğretmenlerin Yaşa Göre ÖMYKÖ Puanlarının Karşılaştırılması (n=169)</i>	47
Tablo 11. <i>Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre ÖMYKÖ Puanlarının Karşılaştırılması (n=169)</i>	47
Tablo 12. <i>Öğretmenlerin Branşa Göre ÖMYKÖ Puanlarının Karşılaştırılması (n=169)</i>	47
Tablo 13. <i>Öğretmenlerin Teknoloji Eğitimi Alma Durumuna Göre ÖMYKÖ Puanlarının Karşılaştırılması (n=169)</i>	47
Tablo 14. <i>Öğretmenlerin dijital yeterlilik kategorilerine ÖMYKÖ puanlarının karşılaştırılması (n=169)</i>	47
Tablo 15. <i>EDYÖ ve ÖMYKÖ'nden Alınan Puanlara İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları (n=169)</i>	47
Tablo 16. <i>EDYÖ Ve ÖMYKÖ'nden Alınan Puanlara İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (N=169)</i>	47

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
EBA TV	: Eğitim Bilişim Ağı Televizyonu
ÖYGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
ENR	: Eurydice Network Report
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi
EDYÖ	: Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği
ÖMYKÖ	: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Eğitim toplumların ilerlemesi ve daha refah bir seviyeye ulaşması için kesintisiz bir şekilde sürdürülmesi gereken, hayati öneme sahip bir süreçtir (Karatepe vd., 2020). Aynı zamanda eğitim, değişen şartlar karşısında kendini sürekli yenileyebilen ve bunu da dönemin teknolojisi üzerinden gerçekleştirebilen bir olgudur. Hiç şüphesiz ki bu olgu en önemli güncellemesini bilgi ve iletişim teknolojilerinin ortaya çıkardığı toplumsal bir form olan bilgi toplumu sürecinde yaşamıştır. Bu süreç teknolojik aygıtların eğitime uyumunun en ileri seviyelerinin yaşandığı bir evredir (Elitaş, 2017). Teknolojik araçların eğitime entegrasyonundan sonra yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime doğru yönelimler artmıştır. Geçen her yıl teknolojinin eğitim alanındaki payı artmakta ve uzaktan eğitimin etki alanı genişlemektedir. Fakat bu etki alanı, 2019 sonlarında Dünya Sağlık Örgütüne (DSÖ) göre Çin’de ortaya çıkan Covid-19 hastalığının 11 Mart 2020’de dünya geneli bir salgın hastalığa dönüştüğünün ilanı ile birlikte çok daha genişlemiştir (WHO, 2020). Çünkü Dünya Sağlık Örgütü tarafından ilan edilen salgın sonrasında ülkeler bir dizi kararlar almak durumunda kalmış ve insanların günlük yaşamlarını etkileyen bazı kısıtlamalar hayatımıza girmiştir (Franchi, 2020; Kaplan vd., 2020). Bu durumdan insanların günlük yaşamlarının her alanı ciddi şekilde etkilenmiştir. Fakat en derin etki yüz yüze faaliyetleri askıya alınan eğitim - öğretim sürecinde görülmüştür (UNESCO, 2020). Avrupa Kıtası’nda ilk vakalar tespit edildikten sonra birçok ülke hızlı bir şekilde yüz yüze eğitim faaliyetlerini askıya alarak uzaktan eğitime geçiş kararlarını ilan etmişlerdir (Bhagwati, 2000; Franchi, 2020). Türkiye’de ise 13 Mart 2020 tarihinde ilk, orta ve yükseköğretime ara verilmiş ve 23 Mart 2020 tarihi itibarı ile uzaktan eğitime geçileceği ilan edilmiştir (DG, 2020; MEB, 2020b). Ülkelerin ardı ardına aldıkları bu hızlı kararlarla uzaktan eğitime geçişler acil uzaktan eğitim olarak tanımlanmıştır (Bozkurt vd., 2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim kararı alan ülkelerin uzaktan eğitim uygulamaları kendi imkânlarına ve ihtiyaçlarına göre değişiklikler göstermiştir (Balaman & Hanbay Tiryaki, 2021). Türkiye’de uzaktan eğitim süreci, televizyon ve internet teknolojileri kullanılarak yürütülmüştür. Özellikle çevrimdışı eğitim için Eğitim Bilişim Ağı Televizyonu (EBA TV) ve bazı canlı ders yazılımları; çevrim içi eğitim için ise EBA platformu etkin bir şekilde kullanılmıştır (MEB, 2020a). Uzaktan eğitime ani bir geçişin olduğu salgın döneminde ve önceki çalışmalarda uzaktan eğitimin başarısının teknolojik alt yapı ve imkânların yanı sıra dersi verecek öğretmenlerin dijital yeterliliklerine de bağlı olduğu görülmüştür (Baker, 2004; Cabı, 2018; Sae-Khow, 2014; Şerife vd., 2021; Yılmazsoy vd., 2018).

Eğitimde teknoloji kullanımı öğrencilerin öğretme ve öğrenme sürecini iyileştirmek için giderek daha önemli bir unsur hâline gelmiştir. Bu durum, öğretmenlerin teknolojiyi öğretim uygulamalarına dâhil edebilmeleri için ihtiyaç duydukları becerilere sahip olmalarını zorunluluk hâline getirmiştir. Fakat gerçek şu ki, teknoloji kullanımı öğretmenler için olumsuz sonuçlar doğurabilir, çünkü öğretim yöntemlerinde değişiklikler veya teknolojik beceriler edinme baskısı fiziksel, sosyal ve psikolojik sorunlara neden olabilir (Amarilla & Vargas, 2009). Bilgi ve iletişim teknolojileri uygulamalarının eğitim-öğretim süreçlerinde tek başına etkili olduğu kanıtlanmış olsa bile bu her zaman aynı etkilerin doğal eğitim ortamlarında da gerçekleşeceği anlamına gelmemektedir. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl için aykırı bir fikir gibi görünse de Olson (2000), teknolojinin genellikle mevcut öğretim kültürüne uymadığını, hatta öğretmenlerin yeterlilik duygusunu baltalayabileceğini savunmuştur. Özellikle teknolojiye uyumda ve teknoloji kullanımında zorluk yaşayan öğretmenlerin nasıl bir mesleki kaygı durumuyla karşı karşıya kaldıkları ortaya konulmalı ve bu duruma yönelik tedbirler alınmalıdır. Çünkü teknolojinin sunduğu didaktik olanaklardan, eğitim teknolojisinde eğitim eksikliğinden veya teknoloji kullanımına karşı dirençten haberdar olmadan teknolojiyi öğretim uygulamalarına dâhil etmek çalışma ortamlarında mental yorgunluğa neden olabilmektedir (Kyriacou, 2003). Bunun yanı sıra teknoloji kullanımına yönelik artan talepler, kaygı gibi olumsuz duyguları da geliştirebilir. Çünkü kaygı genellikle cehalet durumlarında ortaya çıkar (Qi, 2019). Hem kişilik hem de davranışsal bir faktör olarak kaygı, bir uyarıcı-tepki fenomeni olarak işlev görür. Uyarıcı Tepki Teorisi, psikolojide davranışın uyarıcı ve tepki arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıktığı inancına atıfta bulunan bir kavramdır (Smith & Graybiel, 2014). Kaygı sürekli kaygı ve durumluk kaygı olarak sınıflandırılmıştır. Sürekli kaygı, kişiliğin bir yönü iken (Scovel, 1978); durumluk kaygı, belirli bir öğrenme durumuna tepki olarak bir anda yaşanır (Spielberger, 1983). Alanyazın incelendiğinde doğrudan bir sınıflama olarak göze çarpmasa da başlı başına teknoloji kaygısı diye bir kavram da bulunmaktadır (Hasan & Ahmed, 2010). COVID-19'un 2019 sonunda aniden patlak vermesi okulların kapanmasına neden olmuş ve imkân eğitime geçilmiştir. İnsanlık tarihindeki bu en büyük çevrim içi öğretim etkinliği, on milyonlarca öğretmeni ve öğrenciyi çevrimdışı öğretimden çevrim içi eğitime geçişi bir gecede tamamlamasına mecbur bırakmıştır. İsteseler de istemeseler de, öğretmenler öğretim yöntemlerindeki bu değişime hızla uyum sağlamak ve eşlik eden rolü kabullenmek durumunda bırakılmıştır (DG, 2020; MEB, 2020a, 2020b).

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknolojiyi daha fazla kullanmak mecburiyetinde kalmalarının öğretmenlerin kaygı durumunu ciddi oranda artırdığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin kaygı durumlarının mesleki yetkinlik alanlarına ilişkin bir kaygıya dönüşmesi durumunda ise öğrencilerine karşı tutum ve davranışlarını olumsuz yönde

etkileyebilmektedir (Gerçek, 2018). Bu ise eğitim – öğretim süreçleri içerisinde telafisi zor durumlara sebep olabilir. Öğretmenlik mesleğinden beklentilerin fazla olması ve içinde bulunulan salgın şartları göz önüne alındığında dijital yeterlilik düzeyinin öğretmenlerde mesleğe yönelik kaygı oluşturabilecek etkenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak bu çalışma 2015'ten beri önemi daha da artan ve araştırmacılarda ilgi uyandıran güncel bir konuyu araştırmayı amaçlamaktadır. Yapılacak olan bu çalışmanın öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin mesleki kaygı üzerine etkilerini ortaya koyarak daha kapsamlı çalışmalara öncülük edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Öğrenme-öğretme süreçlerine uzaktan eğitim, e-öğrenme gibi kavramların dâhil edilmesiyle ortaya çıkan gelişmeler teknolojiyi eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir unsuru hâline getirmiştir (Polat & Özcan, 2014). Aynı zamanda uzaktan eğitim uygulamaları öğretmen ve öğrencinin zamansal ve mekânsal olarak birbirlerinden farklı konumlarda olabildiği alternatif bir eğitim modeli hâline gelmiştir. Öğreten ve öğrenene zaman ve mekân esnekliği sağlayan uzaktan eğitim, bu yetiyi teknoloji sayesinde elde etmiştir. Yapılan araştırmalar kullanılan teknolojilerin niteliği arttıkça ders materyallerinin daha kaliteli ve fonksiyonel hâle geldiğini ve bu ders materyallerinin daha geniş kitlelere ulaştığını, uzaktan eğitimin teknoloji ile yön bulduğunu göstermiştir (Altun, 2020b; Simonson vd., 2015; Şakar, 1997). Fakat bu durum öğretmenin teknolojiyi kullanım becerisi ve yeterliliğiyle de alakalı bir durumdur. Öyle ki Millî Eğitim Bakanlığı da teknolojinin sınıf ortamında öğrenme-öğretme süreçlerine dâhil edilmesi ve etkin bir şekilde kullanılmasını öğretmenler için bir yeterlilik alanı olarak görmektedir (Gür vd., 2010, 20-22 Mayıs; ÖYGM, 2017).

Teknolojik gelişim ve dönüşümlerin çok hızlı olması ve eğitim-öğretim süreçlerine çok daha fazla dâhil olması ile bazı öğretmenlerin bu duruma ayak uydurmakta zorlandığı düşünülmektedir (Olson, 2000). Bu durumun yaratmış olduğu psikolojik baskının, öğretmenler üzerindeki mesleğe yönelik kaygı düzeyinin hangi seviyede olduğunun bilinmesi önemlidir. Özellikle Covid-19 salgınıyla birlikte uzaktan eğitimin hayatımızın her alanına girdiği düşünüldüğünde konu hakkında yapılan bilimsel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Uzundağ vd., 2020). Bütün bu bilgiler ışığında planlanan bu çalışma, uzaktan eğitimle ders veren öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeyleri ve mesleki kaygı durumlarının belirlenmesini, dijital yeterliliğin mesleki kaygı üzerine herhangi bir etkisinin olup olmadığının ortaya koyulmasını ve elde edilecek sonuçlar üzerinden yeni öneriler sunulmasını amaçlamaktadır.

Araştırmanın Problemi

Uzaktan eğitim ile ders veren öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmenin önemli olduğu açıktır. Bu araştırmada uzaktan eğitim sürecinde ders veren ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı ana problem olarak belirlenmiştir. Bu ana araştırma problemi kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

Alt Problemler

Ortaokul öğretmenlerinin genel dijital yeterlilikleri ve öncü, lider, uzman, bütünleştirici, kâşif ve başlangıç dijital yeterlik alt boyutlarına göre yeterlilikleri ne düzeydedir?

Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve teknoloji eğitimi (herhangi bir hizmet içi veya dışardan eğitim) alma durumlarına göre dijital yeterlilikleri bakımından aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki kaygıları ne düzeydedir?

Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve teknoloji eğitimi (herhangi bir hizmet içi veya dışardan eğitim) alma durumlarına göre mesleki kaygı bakımından aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri (öncü, lider, uzman, bütünleştirici, kâşif ve başlangıç dijital yeterlik alt boyutları) onların mesleki kaygı düzeylerini yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekeçesi

Bilgi teknolojilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinde belirgin hâle gelmeye başladığı yıllarda, Hawkrige (1983); bilgi teknolojilerinin öğretmenler tarafından benimsenmesinin, kurumsallaştırılarak uygulamaya konulmasının, diğer eğitim teknolojilerinin okullarda kullanılmasından daha zaman alıcı ve zor olduğunu ifade etmiştir. Aslında bu durum günümüz dünyasında da çok fazla değişmemiştir. Pek çok araştırma, teknolojinin eğitim uygulamalarına entegrasyonunun öğretmenler için karmaşık bir yenilik olduğunu göstermektedir (Mumtaz, 2000; Voogt vd., 2009; Webb & Cox, 2004). Fakat teknoloji geliştikçe insanoğlunun yaşamını dönüştürmektedir ve birey bu dönüşüme ayak uydurmak zorundadır. Çünkü dijital dönüşüm süreci ile birlikte; değişen işgücü ihtiyacına paralel olarak artık bireyin teknolojiyi bilinçli ve

aktif kullanabilmesi zaruri bir durum hâline gelmiştir (Akkoyunlu & Soylu, 2010; Koltay, 2011). Yerel ve evrensel kültürün aktarımında ve bireylerin yeteneklerini fark ederek ortaya çıkarabilmelerinde önemli görevleri olan öğretmenler; geçmiş, bugün ve gelecek kuşaklar arasında köprü işlevi görmektedirler (Güven, 2010). Günümüz dünyasında bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmesi, veri ve bilgi okuryazarlığı gibi çağa uygun birçok beceriye sahip olması gerektiği uluslararası ve ulusal kurumlar tarafından hazırlanan raporlar ve yapılan çalışmalarla ortaya konulduğu gibi gelecek kuşakları şekillendirecek olan öğretmenlerin haiz olması gereken yeterlilik ve beceriler de aynı şekilde ulusal ve uluslararası kuruluşlarca çerçevelendirilmiştir. Bu duruma istinaden Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ilk olarak 2006'da yayınladığı ve 2017'de güncellediği öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine öğretme, öğrenme sürecinde iletişim ve bilgi teknolojilerini etkin kullanabilme yeteneğini de eklemiştir (ÖYGM, 2017; Toker vd., 2021).

Ancak teknolojinin genellikle mevcut öğretim kültürüne uymadığını, hatta öğretmenlerin yeterlilik duygusunu baltalayabileceğini savunan görüşler de bulunmaktadır (Olson, 2000). Öğretmenler bir taraftan hızlı teknolojik değişimlere uyum sağlamaya çalışırken diğer taraftan teknolojinin okul ortamına aktarımında bazı sorunlar ile karşılaşabilmektedirler. Özellikle teknolojiye uyumda ve teknoloji kullanımında zorluk yaşayan öğretmenlerin nasıl bir mesleki kaygı yaşadıkları bilinmemektedir. Bu durum bilimsel çalışmalar ile ortaya konulmalı ve yaşanması olası olumsuzluklara yönelik tedbirler alınmalıdır. İlgili araştırma konusu öğrenme ortamında öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin belirlenmesi, bu durumun mesleki kaygıyla ilişkisinin incelenmesi ve atılması gereken adımların neler olduğunun ortaya koyulabilmesi için araştırmaya değer görülmektedir.

Sonuç olarak yapılan bu araştırma ile eğitim öğretim faaliyetlerinde en önemli sacayağı olan ve uzaktan eğitimin başarısında belirleyici unsurların başında gelen öğretmenlerin dijital yeterlilik seviyelerinin belirlenmesi ve dijital yeterlilik seviyelerine göre mesleki kaygı düzeylerinin ortaya konulmasının daha sonra yapılabilecek olan daha kapsamlı çalışmalara yön verebileceği ve kullanılan çalışma deseni daha önce herhangi bir çalışmada kullanılmadığı için çalışmanın alanyazına farklı bir bakış açısı kazandırabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Covid-19 salgınıyla beraber Twitter, Microsoft, Google, PSA Group, Facebook gibi birçok küresel şirket uzaktan çalışma sistemine geçmiştir. Bu durum ülkemizdeki birçok şirket için de geçerlidir. Uzaktan çalışma sisteminin faydalarını gören şirketler salgın sonrası da bu sistemi sürdüreceklerini ve çalışanlarının çoğunu uzaktan çalışma sistemine göre istihdam edeceklerini açıklamışlardır. Tüm bu sebeplerden dolayı dijital yeterlilik, bütün iş kollarında çalışan bireyler için bir gereklilik hâline gelmiştir. Araştırmanın diğer meslek gruplarında istihdam edilen

bireylere yönelik yapılabilecek çalışmalar için de ipucu niteliği taşıyabileceği düşünülmektedir. Ayrıca 2023 Vizyon Belgesi kapsamında dijital yeterliliğe yönelik öğretmenler için bir dizi hizmet içi eğitim ile uygulamada görülen eksiklikler giderilmeye çalışılmaktadır. Bu durum doğrultusunda çalışmadan elde edilen verilerin ilgili kurum ve kuruluşların (Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü) eğitim politikalarına da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Örneklem grubunun sadece Erzurum’da görev yapan ortaokul öğretmenlerinden oluşması çalışma için bir sınırlılık olarak görülmektedir.
2. Araştırmanın veri toplama aşaması pandemi dolayısıyla sadece imkân ortamlarla sınırlandırılmak zorunda kalmıştır.
3. Veri toplama araçlarının doldurulma süresinin görece uzun olması sınırlılık olarak görülmektedir.

Terim ve Tanımlar

Acil uzaktan eğitim: Normal şartlarda yüz yüze, çevrim içi veya karma yürütülmekte olan öğretimin, doğal afet, salgın hastalık gibi ortaya çıkabilecek olan krizler nedeniyle kriz durumu atlatılana kadar diğer seçeneklerle yürütülmesi olarak tanımlanır (Ferri vd., 2020; Şerife vd., 2021).

Dijital yeterlilik: Bu kavram gelişmekte olan bir kavramdır ve teknolojinin gelişmesiyle olduğu kadar bilgi toplumunda vatandaşlığa yönelik siyasi amaç ve beklentilerle de ilgilidir. Çeşitli beceri ve yeterliliklerden oluşur ve kapsamı dijital teknolojileri kullanmak için teknik becerilerden, dijital teknolojileri; çalışmak, ders çalışmak ve genel olarak günlük yaşam için çeşitli etkinliklerde anlamlı bir şekilde kullanma becerilerinden, dijital teknolojileri eleştirel olarak değerlendirme becerilerinden oluşur (Ilomäki vd., 2011). Dijital yeterlilik, politika belgelerinde temel bir yeterlilik olarak kabul edilir; Ancak araştırmalarda henüz standartlaştırılmış bir kavram değildir.

Mesleki kaygı: Herhangi bir işte çalışanların; kaynakları, ihtiyaçları, yetenekleri ve bilgileriyle uyuşmayan iş talepleri ve baskıları ile karşılaştıklarında bu durumlar ile baş edememeleri neticesinde ortaya çıkan tepkidir (Khudaniya & Kaji, 2014).

Teknoloji kaygısı: İnsanların teknolojiyi kullanmayı düşündüklerinde yaşadıkları korku veya rahatsızlık gibi olumsuz bir duygusal tepkidir (Jon-Chao vd., 2012).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde; uzaktan eğitim, mesleki kaygı ve dijital yeterliliklere yönelik alanyazına yer verilmiştir. Ayrıca dijital teknolojilerin eğitim üzerindeki etkilerine ilişkin kuramsal çerçeve üzerinde durulmuştur. Bölüm sonunda dijital yeterlilik ve mesleki kaygı ile ilgili yapılmış araştırmalar ele alınmıştır.

Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, zaman ve mekân sınırı olmadan öğretene ile öğrenen arasında karşılıklı etkileşim ve iletişimin sağlandığı bir eğitim biçimidir (Keegan, 1986). Uzaktan eğitim daha genel bir tanım ile öğretmen ve öğrencinin birbirinden uzakta olduğu durumlarda gerçekleştirilen öğretim etkinliğidir (Schlosser & Anderson, 1994). Uzaktan eğitim, örgün eğitim ile kıyaslandığında uzaktan eğitimde yüz yüze iletişim yerine teknolojiden faydalandığı ve öğretene ve öğrenenin fiziksel olarak birbirinden farklı konumlarda olduğu görülür (Johnson, 2003; Moore, 1993). Her ne kadar öğretene ve öğrenenin aynı ortamda bulunmaması bir dezavantaj gibi görünse de bu durum kişileri herhangi bir zaman ve mekân açısından sınırlamadığı için öğrenme hedefi bulunan herkese eğitim kaynaklarına ulaşmada fırsat eşitliği sunmaktadır (Bunker, 2003). Temeli yaklaşık olarak iki yüz yıl öncesine dayanan uzaktan eğitim; teknolojik gelişmelerle beraber öğrenilmesi gereken bilginin artması, eğitim alacak insan sayısının çoğalması ile etki alanını genişletmiştir. Uzaktan eğitim sağlamaya yönelik bu erken girişimlerden önce, eğitim genellikle öncelikle erkek vatandaşların üstlendiği seçkin bir çaba olarak görülüyordu. Alan ve zaman açısından alan uzmanı (öğretmen) ile öğrencileri bir araya getiren okul modeli, 19. yüzyılda en etkili öğretme-öğrenme şeması olarak kabul edilmiş ve günümüzde de egemen eğitim modeli olmaya devam etmektedir. Uzaktan eğitimin ortaya çıkmasının temel nedenlerinden biri, seçkinler arasında yer almayan ve bu nedenle bir eğitim kurumunda kampüs içi eğitim alma fırsat ve kaynaklarına sahip olmayan toplum vatandaşlarının eğitime eşit erişiminin sağlanmasıdır (Saykili, 2018). Uzaktan eğitim, öğrencilerin her zaman fiziksel olarak okulda bulunmayabileceği eğitim türüdür. Başka bir deyişle, bir sınav merkezine, kolej binasına veya üniversite kampüsüne gitmek zorunda kalmadan seçilen bir konuda çevrim içi olarak uzmanlaşabilme durumudur (Sadeghi, 2019). Ryan'a (1997) göre günümüzde uzaktan eğitimin çoğu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendi evlerinde veya yerel kütüphaneler gibi tesislerde kolayca erişebildiği İnternet kullanılarak

gerçekleşmektedir. Bu elektronik araçlar, öğrenme materyalini dağıtmak, öğrencileri öğretmenlerle iletişim hâlinde tutmak ve öğrenciler arasındaki iletişime erişim sağlamak için kullanılır (Sadeghi, 2019). Elbette uzaktan eğitim, televizyon, DVD'ler, telekonferans ve yazdırılabilir materyaller de dâhil olmak üzere diğer teknolojik formatları da kullanabilir, ancak Web öğreniminin yakınlığı ve işlevselliği onu birçok uzaktan öğrenen için ilk tercih hâline getirmiştir (Sadeghi, 2019). Çevrim içi programlar, iletişim hâlinde olmayı ve fikirleri etkili bir şekilde iletmeyi her zamankinden daha kolay ve verimli hâle getirmek için genellikle bir dizi yeni teknolojiden yararlanır ve öğrenciler derslerini tamamlamak için kendilerini etkileşimli videolar, e-posta ve tartışma panoları kullanırken bulabilirler (Vlassenko & Bozhok, 2014). Mehrotra vd.ne (2001) göre uzaktan eğitim yükseköğretimin hazırlaması gereken bir gelecek olasılığı değil, eğitim kurumları için fırsatlar ve zorluklar yaratan güncel bir gerçektir; öğrencilere nerede, ne zaman, nasıl ve kimden öğrenecekleri konusunda genişletilmiş seçenekler sunan bir gerçeklik; eğitimi her zamankinden daha fazla sayıda insan için erişilebilir kılan bir gerçekliktir. Uzaktan eğitim veren üniversitelerin sayısının artması, derslerin çeşitlenmesi ve bu programları uygulayan öğrenci sayısının artması, verilen eğitimin olabildiğince verimli olup olmadığı sorusunu gündeme getirmektedir. Bu nedenle araştırmacılar çevrim içi etkinlikleri geliştirmeye ve iyileştirmeye devam etmektedirler (Kör vd., 2016; Reiser & Dempsey, 2012). Ayrıca lisans ve lisansüstü eğitimlerine herhangi bir nedenle devam edemeyen bireyler artık uzaktan eğitim yoluyla da bu eğitimlerine devam edebilmektedirler. Bu nedenle uzaktan eğitim bireylere gerçek bir fırsat eşitliği sunmaktadır (Kör vd., 2013). Öte yandan günümüz dünyasında sıklaşan doğal afetler, salgın hastalıklar sonucunda uzaktan eğitime atfedilen değer her geçen gün artmakta ve toplumun eğitim ihtiyacına alternatif bir çözüm üretmektedir.

Uzaktan Eğitimin Tarihi Gelişimi

Geriye dönük incelendiğinde uzaktan eğitimin 1700'lü yıllarda kavram olarak ortaya çıktığı görülmektedir (Kaya, 2002). Uzaktan eğitimin ilk uygulamalarının mektup yöntemi ile yapıldığı düşünülmektedir. Fakat alanyazında bu uygulamaların ne zaman yapıldığı ile ilgili kesinleşmiş bir bilgi yoktur. Bazı kaynaklar ilk uzaktan eğitim uygulamasının 1833 yılında İsveç'te bulunan bir gazetede yayınlanan "Kompozisyon Dersleri" ilanları olduğunu söylerken (Schlosser & Anderson, 1994; Simonson vd., 2015), bazı kaynaklar ise ilk uzaktan eğitim uygulamasının Boston Gazetesine verilen 1728 yılındaki "Steno Dersleri" ilanı olduğunu söylemektedir (Holmberg vd., 2005; Kaplan Andreas & Haenlein, 2016; Kentnor, 2015). "Uzaktan Eğitim" terminolojik olarak ilk defa 1892 yılında Wisconsin Üniversitesi'nin kataloğunda yer almıştır (Verduin & Clark, 1994/2013). Uzaktan eğitimin terim olarak

Çalışmalarda ilk defa kullanılması ise Wisconsin Üniversitesi'nin direktörü William Lighty tarafından 1906 yılında olmuştur (Moore, 1987). Dönemin şartları doğrultusunda mektupların posta yoluyla gönderilmesi vasıtasıyla yapılan uzaktan eğitim 1930-1980 yılları arasında televizyon, radyo ve videokaset ile yapılmış, 1980-1995 yılları arasında ise teknolojik gelişmelerle yaygınlaşan bilgisayarlarla beraber bilgisayar destekli eğitim ile devam etmiştir. Özellikle 1995 yılından sonra web teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ile uzaktan eğitim daha çok internet üzerinden yürütölmeye başlanmıştır. Azalan bilgisayar ve internete erişim maliyetleri uzaktan eğitimin kabulünü ve yaygınlaşmasını hızlandırmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Devletinde ise; mektupla öğretim faaliyetleri ile uzaktan eğitim, bankalarda çalışanlar için 1956 yılında başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) ise uzaktan eğitim 1960 yılında "mektupla öğretim" deneme süreciyle başlamıştır. Yükseköğrenime gidemeyen öğrenciler için 1975 yılında Yaygın Yükseköğretim Kurumu kurulmuştur. Anadolu Üniversitesi aracılığıyla 1982'de uzaktan eğitim faaliyetlerine başlanmıştır. Sonraki yıllarda diğer üniversiteler kendi bünyelerinde uzaktan eğitim etkinliklerine geçiş yapmışlardır (Kaya, 2002).

Bütün gelişmelerin yanı sıra uzaktan eğitimin kapsamı, 2019 sonlarında Dünya Sağlık Örgütüne (DSÖ) göre Çin'de ortaya çıkan Covid-19 hastalığının dünya geneli bir salgın hastalığa dönüştüğünün ilanı ile birlikte çok daha genişlemiştir (WHO, 2020). Çünkü Dünya Sağlık Örgütü tarafından ilan edilen salgın sonrasında hükümetler insanların günlük yaşamlarını etkileyen bazı kısıtlamaları hayata geçirmiştir (Franchi, 2020; Kaplan vd., 2020). Bu durumdan insanların günlük yaşamlarının her alanı ciddi şekilde etkilenmiştir. Fakat en yoğun etki eğitim sürecinde görölmüş ve uzaktan eğitim hayatımıza çok daha derinden dâhil olmuştur (UNESCO, 2020). Ülkemizde de Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) aldığı karar ile uzaktan öğretim yoluyla verilebilecek ders oranı yüzde 40'a yükseltilerek üniversitelerin dilediği takdirde karma eğitim modeline geçişlerini kolaylaştıracak bir adım atılmıştır (YÖK, 2020).

E- Öğrenme Kavramı ve Tanımı

İnternet, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilgi edinmeleri ve paylaşımları için araştırma ve öğrenme kaynakları sağlamanın hayati yollarından biri hâline gelmiştir (Hartshorne & Ajjan, 2009). Teknoloji tabanlı e-öğrenme, öğrenme için materyal üretmek, öğrenmeyi öğretmek ve ayrıca bir organizasyondaki dersleri düzenlemek için internet ve diğer önemli teknolojilerin kullanımını kapsar (Fry, 2001). E-öğrenme teriminin ortak bir tanımı hakkında kapsamlı tartışmalar olmuştur. Dublin'e (2003) göre mevcut tanımlar, araştırmacıların uzmanlığını ve ilgisini ortaya koyma eğilimindedir. Bir kavram olarak e-öğrenme, bir dizi

uygulamayı, öğrenme yöntemini ve sürecini kapsar (Rossi, 2009). Bu nedenle, e-öğrenme terimi için yaygın olarak kabul edilen bir tanım bulmak zordur. Oblinger ve Hawkins (2005) ve Dublin'e (2003) göre terim için ortak bir tanım bile yoktur. Holmes ve Gardner (2006), e- terimi için ortak bir anlam bulmaya çalışırken e-öğrenme teriminin birçok tanımının olabileceğini söyleyerek bu tutarsızlıklar hakkında bir yorum yapmışlardır. Dublin (2005) ise aşağıdaki soruları sormaya devam etmiştir: E-öğrenme, uzaktan eğitim alan öğrenciler için çevrim içi bir kurs mu? Kampüs tabanlı eğitimin sağlanmasını desteklemek için sanal bir öğrenme ortamı kullanmak anlamına mı geliyor? İşbirliğini zenginleştirmek, genişletmek ve geliştirmek için çevrim içi bir araca mı atıfta bulunuyor? veya tamamen çevrim içi bir öğrenme mi yoksa harmanlanmış öğrenmenin bir parçası mı?. E-öğrenme kavramının farklı araştırmacı ve kurumlar tarafından yapılan tanımlarından bazıları aşağıda incelenmiştir.

Bazı tanımlarda e-öğrenme imkân kursların sunulmasından daha fazlasını kapsar. Örneğin Oblinger ve Hawkins (2005), e-öğrenmenin tamamen çevrim içi bir kurstan, kalıcı zaman ve yerden bağımsız olarak bir kursun bir kısmını veya tamamını sunmak için teknolojiyi kullanmaya dönüştüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca Avrupa Komisyonu (2001), e-öğrenmeyi, tesislere ve hizmetlere erişimin yanı sıra uzaktan bilgi alışverişi ve işbirliğini kolaylaştırarak öğrenme kalitesini artırmak için yeni multimedya teknolojilerinin ve İnternet'in kullanılması olarak tanımlamaktadır. Aşağıdakiler ayrıca e-öğrenmenin farklı tanımlarıdır. E-öğrenme, çevrim içi öğrenme/öğretme kaynaklarına erişimi sağlamak için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını ifade eder (Arkorf & Abaidoo, 2015). Abbad ve diğerleri (2009), e-öğrenmeyi en geniş anlamıyla elektronik olarak etkinleştirilen herhangi bir öğrenme olarak tanımlamıştır. Bu tanımlı daha sonra, dijital teknolojilerin kullanımıyla güçlenen öğrenme anlamına gelecek şekilde daraltmışlardır (Abbad vd., 2009). Bu tanım, bazı araştırmacılar tarafından internet destekli veya web tabanlı herhangi bir öğrenme olarak daha da daraltılmıştır (Keller & Cernerud, 2002; LaRose vd., 1998).

Maltz vd.ne (2005) göre 'e-öğrenme' terimi, dağıtılmış öğrenme, çevrim içi uzaktan öğrenme ve hibrit öğrenme dâhil olmak üzere farklı perspektiflerde uygulanmaktadır. OECD'ye (2005) göre e-öğrenme, yükseköğretim kurumlarında öğrenmeyi desteklemek ve geliştirmek için eğitimin çeşitli süreçlerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması olarak tanımlanır ve geleneksel öğrenmenin tamamlayıcısı olarak görülür. Ayrıca Wentling vd.ne (2000) göre e-öğrenme terimi, ağırlıklı olarak elektronik yollarla kolaylaştırılan ve dağıtılan bilginin edinilmesi ve kullanılması anlamına gelmektedir. Onlara göre, e-öğrenme bilgisayarlara ve ağlara bağlıdır, ancak muhtemelen kablosuz ve uydu gibi çeşitli kanallardan ve cep telefonları gibi teknolojilerden oluşan sistemlere doğru ilerleyecektir (Wentling vd., 2000). Liu ve Wang

(2009), e-öğrenme tanımlarına ilişkin literatür incelemelerinde, e-öğrenme sürecinin özelliklerinin esas olarak internet merkezli olduğunu; küresel paylaşım ve öğrenme kaynakları; ağ kursları yoluyla bilgi yayınları ve bilgi akışı ve son olarak, mesafe ve zaman sorunlarının üstesinden gelmek için bilgisayar tarafından oluşturulan öğrenme ortamı olarak öğrenme esnekliği oluşturduğunu belirtmişlerdir. Gotschall (2000), e-öğrenme kavramının uzaktan öğrenmeye dayalı olarak önerildiğini, dolayısıyla derslerin video sunumları yoluyla uzak yerlere iletilmesini önermektedir. Ancak Liu ve Wang (2009), iletişim teknolojilerinin, özellikle internetin ilerlemesinin, uzaktan öğrenmeyi e-öğrenmeye dönüştürdüğünü iddia etmektedir.

Diğer araştırmacılar da e-öğrenmeyi devrim niteliğinde bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır (Jennex, 2005; Twigg, 2003). Örneğin, Twigg (2002), e-öğrenme yaklaşımını öğrenci merkezli olarak ve tasarımının etkileşimli, tekrarlayan, kendi hızında ve özelleştirilebilir bir sistem içerdiğini öne sürerek tanımlamıştır. Welsh vd. (2003), terimi, bireylere bilgi ve talimat sağlamak için, esas olarak internet aracılığıyla bilgisayar ağ teknolojisinin kullanımı olarak da adlandırmıştır. Liaw ve Huang (2003) e-öğrenmeyi özelliklerinin özetlerine dayanarak tanımlamıştır. İlk etapta bir multimedya ortamı önermişlerdir. İkincisi olarak, birkaç tür bilgiyi birleştirmişlerdir. Üçüncüsünde ise, e-öğrenme sistemleri, kullanıcıların kendi öğrenme durumları üzerinde tam kontrole sahip oldukları işbirlikçi iletişimi desteklemiştir. Dördüncü sırada ise e-öğrenme, bilgiye erişim için ağları desteklemiştir. Ve beşincisi, e-öğrenme, sistemlerin çeşitli bilgisayar işletim sistemlerinde özgürce uygulanmasına izin vermiştir (Liaw & Huang, 2003).

Tao vd. (2006) göre, elektronik ağlara odaklanan bu yeni öğrenme ortamı, üniversitelerdeki öğrencilerin bireyselleştirilmiş destek almalarına ve ayrıca kendilerine daha uygun ve diğer öğrencilerden ayrı öğrenme programlarına sahip olmalarına olanak sağlamıştır. Bu, geleneksel öğrenme ortamından ziyade eğitmenler veya öğretmenler ve akranlar arasında yüksek bir etkileşim ve işbirliği seviyesini kolaylaştırır. Multimedya yapılarının kullanımı ile karakterize edilen e-öğrenme, öğrenme sürecini daha aktif, ilginç ve eğlenceli hale getirmiştir (Liaw & Huang, 2003). Liaw vd. (2003) göre e-öğrenmeyi en umut verici eğitim teknolojisi hâline getiren ana yapılar hizmet, maliyet, kalite ve hızdır. E-öğrenmenin, daha yüksek eğitim seviyelerindeki öğrencileri, katı bir programa tabi olmaya gerek kalmadan, kişisel hedeflerini incelerken ve kendi kariyerlerini sürdürürken aynı zamanda eğitimlerini almaları için güçlendirebileceği açıktır (Borstorff & Lowe, 2007). Bu düşüncüyü destekleyen Kartha (2006), hem öğrenciler hem de üniversiteler için elde edilen faydaların bir sonucu olarak çevrim içi ders sayısının canlı bir şekilde arttığını bildirmiştir. Algahtani (2011), Suudi Arabistan'daki e-

öğrenme deneyiminin etkinliğini değerlendirirken, e-öğrenme tanımlarını üç farklı açıdan sınıflandırmıştır: uzaktan öğrenme perspektifi (Alarifi, 2003; Harry & Perraton, 2002; Holmes & Gardner, 2006), teknolojik perspektif (Nichols, 2003; Wentling vd., 2000) ve ayrıca pedagoji olarak e-öğrenme perspektifi (Khan, 2005; Schank, 2000). Bu nedenle, yukarıda belirtilenlerden e-öğrenme için ortak bir tanım belirlemenin zor olduğu sonucuna varılabilmektedir.

E- Öğrenmenin Tipleri

E-öğrenme türlerini sınıflandırmanın çeşitli yolları vardır. Algahtani'ye (2011) göre eğitime katılım derecelerine göre bazı sınıflandırmalar yapılmıştır (Algahtani, 2011). Bazı sınıflandırmalar da etkileşimin zamanlamasına dayanmaktadır. Algahtani (2011), e-öğrenmeyi bilgisayar tabanlı ve internet tabanlı e-öğrenme olmak üzere iki temel türe ayırmıştır. Algahtani'ye (2011) göre, bilgisayar temelli öğrenme, genel olarak Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin kullanımı için mevcut olan tam bir donanım ve yazılım yelpazesinin kullanımını içerir ve ayrıca her bir bileşen iki yoldan biri ile kullanılabilir: bilgisayarla yönetilen öğretim ve bilgisayar destekli öğrenme. Ona göre bilgisayar destekli öğrenmede, sınıf içinde bir destek aracı olarak veya sınıf dışında kendi kendine öğrenme için bir araç olarak etkileşimli yazılımlar sağlayarak geleneksel yöntemler yerine bilgisayarlar kullanılmaktadır. Bilgisayarla yönetilen öğretimde ise bilgisayarlar, eğitim yönetimine yardımcı olacak bilgileri depolamak ve elde etmek amacıyla kullanılır (Algahtani, 2011). Almosa'ya (2002) göre internet tabanlı öğrenme, bilgisayar tabanlı öğrenmenin daha da geliştirilmesidir. Zeitoun (2008), bunu eğitimde kullanılan özelliklerin kapsamına göre, karma veya harmanlanmış, asistan modu ve tamamen çevrim içi mod olarak sınıflandırmıştır. Asistan modu, gerektiğinde geleneksel yöntemi tamamlar. Karışık veya harmanlanmış mod, kısmen geleneksel bir yöntem için kısa vadeli bir derece sunmaktadır. En eksiksiz gelişme olan tamamen çevrim içi mod, öğrenme için ağın özel kullanımını içermektedir. Algahtani (2011), isteğe bağlı etkileşim zamanlaması uygulayarak tamamen çevrim içi modu “senkron” veya “asenkron” olarak tanımlamıştır. Eşzamanlı olarak, öğretmenler veya eğitmenler arasında alternatif çevrim içi erişimi içerir ve tüm katılımcıların internet üzerinden herhangi bir başka katılımcıyla iletişime geçmesine izin verir. Senkron tip, video konferans ve sohbet odaları gibi araçların kullanımı ile öğrencilerin aynı anda internet üzerinden eğitmenlerle ve kendi aralarında tartışmalarına olanak tanır. Almosa ve Almubarak'a (2005) göre bu tip, anlık geri bildirim avantajı sunar. Eşzamansız mod, öğrencilerin farklı zamanlarda internet üzerinden eğitmenler veya öğretmenlerle ve kendi aralarında tartışmalarına da olanak tanır. Bu nedenle, aynı anda etkileşim değil, daha sonra, öğrencilerin kendilerine uygun bir zamanda öğrenebilecekleri konu tartışması ve e-postalar gibi

araçların kullanımıyla etkileşim sağlar (Algahtani, 2011; Almosa & Almubarak, 2005) bu modun bir dezavantajı ise öğrencilerin hem öğretmenlerden hem de meslektaşlarından anında geri bildirim alamamasıdır.

Eğitimde E-Öğrenmenin Kullanımı

Multimedya ve bilgi teknolojilerinin gelişimi ve internetin yeni bir öğretim tekniği olarak kullanılması, geleneksel öğretim sürecinde köklü değişiklikler yapmıştır (Wang vd., 2003). Yang ve Arjomand'a (1999) göre bilgi teknolojisindeki gelişmeler, günümüz eğitimi için daha fazla seçenek üretmiştir. Okulların ve eğitim kurumlarının gündemleri, e-öğrenmenin; insanları, bilgiyi, becerileri ve performansı dönüştürme olasılığına sahip olduğunu kabul etmiştir (Yang & Arjomand, 1999). Ayrıca Love and Fry'a (2006) göre kolejler, üniversiteler ve diğer yüksek öğrenim kurumları, hızla gelişen bir siber eğitim pazarında imkân ders kapasitesini iletirmek için yarışmaktadır. E-öğrenme, öğretim kurumlarında giderek daha önemli hale gelmiştir. Bir dizi e-öğrenme araçlarının tanıtılması ve genişletilmesi, özellikle eğitim sunumu ve destek süreçleri söz konusu olduğunda, öğretim kurumlarında çeşitli değişiklikleri başlatmaktadır (Dublin, 2003). Algahtani, (2011), e-öğrenme etkinliği ve deneyimine ilişkin değerlendirmesinde, eğitimde e-öğrenmeyi kullanmanın “ek, harmanlanmış ve çevrim içi” dâhil olmak üzere üç farklı modelini ortaya koymuştur. Algahtani (2011) tarafından keşfedildiği şekliyle e-öğrenme teknolojilerini kullanmanın üç yolu aşağıda açıklanmıştır. “Ek e-öğrenme: e-öğrenmenin geleneksel sınıfta asistan olarak çalıştırıldığı ve öğrenenlere veya öğrencilere göreceli bağımsızlık sağlayan durumdur. Algahtani (2011) ve Zeitoun (2008), harmanlanmış e-öğrenmede, e-öğrenmenin bu şekilde kullanılmasıyla ders materyallerinin ve açıklamalarının sunumunun sınıf ortamında geleneksel öğrenme yöntemi ile e-öğrenme yöntemi arasında paylaşıldığını açıklamıştır. Çevrim içi olan üçüncüsü, geleneksel öğrenme katılımı veya sınıf katılımından yoksundur. Bu kullanım biçiminde, e-öğrenme, öğrencilerin veya öğrencilerin maksimum bağımsızlığı olacak şekilde bir bütündür (Algahtani, 2011; Zeitoun, 2008). Zeitoun (2008), çevrim içi modelin bireysel ve işbirlikçi öğrenme olarak ikiye ayrıldığını ve işbirlikli öğrenmenin eşzamanlı ve eşzamansız öğrenmeyi de içerdiğini açıklamıştır.

COVID-19 ile Uzaktan Eğitime Geçiş

Krizler toplumları yeniden şekillendirme eğiliminde olsa da, küresel COVID-19 pandemisinin hayatımızı nasıl değiştirdiği ve eğitim üzerindeki etkileri hala belirsizliğini korumaktadır. COVID-19'un yayılmasını kontrol altına almak amacıyla, dünya genelindeki hükümetlerin çoğu eğitim kurumlarını geçici olarak kapatmaya karar vererek hızlı bir şekilde

eğitim- öğretim süreçlerini uzaktan eğitime çevirmişlerdir (Bhagwati, 2000; DG, 2020; Franchi, 2020). Dolayısı ile pandemi, dünya çapında 900 milyondan fazla öğrenci için okulların ve üniversitelerin kapanmasına neden oldu. Bu istisnai durum öğretmenleri, velileri ve öğrencileri yeni bir eğitim ortamına hızla uyum sağlamaya zorladı: uzaktan eğitim. Öğretmenler, gerekli fiziksel mesafeyi sağlarken eğitimin sürekliliğini sağlamak için evde kullanılabilecek imkân akademik materyaller geliştirmek zorunda kaldı (Goudeau vd., 2021). Küresel COVID-19 pandemisinin patlak vermesinden önce bile, dünya zaten bir “öğrenme krizi” ile karşı karşıyaydı (UNESCO, 2013). Virüsün yayılmasıyla birlikte eğitim sistemi tamamen yeni ve büyük bir krizle karşı karşıya kaldı. UNESCO'ya (2020a) göre, dünya öğrenci nüfusunun %87'sinden fazlası (165 ülkede 1,5 milyardan fazla öğrenci) eğitim kurumlarının geçici olarak kapatılmasından etkilenmiştir. Dünya Savaşı'ndan bu yana dünya çapında bu kadar çok ülkede okulların ve eğitim kurumlarının aynı anda ve aynı nedenle karantinaya alındığı görülmemiştir. Pandemi sadece birçok ülkede okulların genellikle birkaç haftalığına kapanmasına yol açmakla kalmadı, aynı zamanda eğitimin dijitalleşmesini hızlandırmış ve çocuklarının okul çalışmalarını desteklemede ebeveyn katılımının rolünü güçlendirmiştir (Daszak, 2020; Dobson vd., 2020).

Uzaktan Eğitimin Avantajları

Uzaktan eğitim, bir üniversite diploması almak veya üniversite programına devam etmek veya herhangi bir konuda sertifika almak isteyen her öğrenci için en iyi seçim olmayabilir, belki bir ülkenin eğitim sisteminin tamamen uzaktan eğitime göre düzenlenmesi farklı problemleri beraberinde getirebilir ancak uzak eğitimin avantajlarının dezavantajlarından daha fazla olduğu düşünülmektedir (Sadeghi, 2019). Uzaktan eğitimle ilgili en iyi şey, onu her yerden ve her zaman öğrenebilme imkânının olmasıdır. Yaşanılan ülkenin herhangi bir yerinden bir kursa katılabilme ve o konu hakkında uzmanlaşma imkânı sunabilmektedir. Uzaktan eğitim, bir kurs uluslararası bir okul tarafından sunulsa bile, farklı bir ülkenin vatandaşı olsanız da kurs materyallerine kolayca erişebilme kolaylığını sağlamaktadır. Gezegende ikamet edilen her yerde tüm bilgi ve eğitime erişim imkânı sunmaktadır (Nagrle, 2013).

Bijeesh'e (2017) göre herhangi bir program için, bir uzaktan eğitim derecesinin ücreti (çevrim içi veya başka bir şekilde), normal bir kampüs derecesi ücretinden çok daha uygun olabilmektedir. Ekonomik açıdan uygun seçenekler arayan öğrenciler uzaktan eğitim programına gidebilmektedir. Seçilen eğitim kurumuna katılmak için aynı şehirde veya aynı ülkede yaşamak zorunluluğunun olmamasının da ayrı bir avantaj olduğu. Bilgisayar ve internet bağlantısı olan her yerde ders çalışabilme imkânı sunmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim merkezlerinde verilen kurs, geleneksel eğitim merkezlerinde verilen kurslara göre daha ucuzdur (Brown, 2017).

Nagrale'ye (2013) göre uzaktan eğitimi tercih eden bireylerin kalabalık otobüsler veya yerel trenlerle gidip gelmek zorunda kalma durumu ortadan kalkmaktadır. Çünkü işe gidip gelmek insanlar için zorlayıcıdır; çok fazla zaman, para ve daha da önemlisi enerji harcarlar. Uzaktan eğitim bu külfetli durumları ortadan kaldırmaktadır (Sadeghi, 2019).

Öğrenciler, geleneksel öğrenme yollarını izliyorsa, okulun müfredatına göre belirlenmiş bir öğrenme programını takip etmek zorunda kalmaktadır. Ancak farklı uzaktan eğitim türleri, öğrencilerin düzenli bir öğrenme programı izlemeden öğrenme programlarını kendi kolaylıklarına göre ayarlamalarına olanak tanımaktadır. Uzaktan eğitim programı, öğrenme sürecinden uzak olsalar bile, öğrencilere öğrenme kurslarını seçme esnekliği sunmaktadır (Brown, 2017). Bijesh (2017), üniversiteye gidip gelmekle, otobüs ya da tren beklemekle zamanın boşa harcadığını iddia etmektedir. Bir uzaktan eğitim programında, sınıf ev, çalışma materyali masanızın üzerinde veya bilgisayarınızdaki e-materyal olabilir. Yeterli zamanı olmayan öğrenciler, bir seçenek olarak uzaktan eğitime yönelebilir ve evlerinin rahatlığında eğitimlerini sürdürebilirler.

Yüksek öğrenim alarak ve mevcut işini bozmadan özgeçmişini geliştirmek isteyen öğrenciler için uzaktan eğitimin en iyi seçenek olabileceği ifade edilmiştir. Uzaktan eğitimin hem öğrenmeyi hem de kazanmayı barındırabilen, öğrencilerin yeterliliklerini geliştirmesinin yanı sıra geçimlerini de kazanmaya devam edebilecekleri bir ortam sunduğu öne sürülmüştür (Brown, 2017). Literatür taramasından elde edilen bulgulara göre eğitimde e-öğrenmenin benimsenmesinin bazı avantajları şunlardır:

1. Zaman ve mekân hususları dikkate alındığında esneklik. Her öğrencinin kendine uygun yeri ve zamanı seçme lüksü vardır. Smedley'e (2010) göre e-öğrenmenin benimsenmesi, kurumlara ve öğrencilerine veya öğrencilerine öğrenme bilgilerine göre zaman ve yer teslimi veya alınması konusunda çok fazla esneklik sağlar.
2. E-öğrenme, büyük miktarda bilgiye erişim kolaylığı sağlaması ile bilgi ve niteliklerin etkinliğini artırır (Arkorful & Abaidoo, 2015).
3. Tartışma forumlarının kullanımı öğrenenler arasındaki ilişkiler için fırsatlar sağlayabilir. Bu sayede, e-öğrenme, diğer öğrencilerle konuşma korkusu da dâhil olmak üzere katılımı sınırlama potansiyeline sahip engellerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olur. E-öğrenme, öğrencileri başkalarıyla etkileşime girmeye, ayrıca farklı bakış açılarını değiş tokuş etmeye ve saygı duymaya motive eder. E-öğrenme iletişimi kolaylaştırır ve ayrıca öğrenmeyi sürdüren ilişkileri geliştirir. Wagner ve diğerleri (2008), e-öğrenmenin, içerik sunumu sırasında öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşim için ekstra beklentiler sağladığını belirtmektedir.

4. Uzaktan eğitimde, öğrencilerin veya öğrenicilerin seyahat etmesine gerek olmadığı için maliyet etkindir. Aynı zamanda çok sayıda binaya ihtiyaç duymadan maksimum sayıda öğrenciye öğrenme fırsatları sunması açısından da maliyet etkindir (Wagner vd., 2008).
5. E-öğrenme her zaman bireysel öğrenen farklılıklarını dikkate alır. Örneğin, bazı öğrenciler kursun belirli bölümlerine konsantre olmayı tercih ederken, diğerleri tüm kursu gözden geçirmeye hazırdır (Arkorful & Abaidoo, 2015).
6. E-öğrenme, eğitmenler veya öğretmenlerin yanı sıra kolaylaştırıcılar, laboratuvar teknisyenleri vb. dâhil olmak üzere akademik personelin eksikliklerini gidermeye yardımcı olur (Arkorful & Abaidoo, 2015).
7. E-öğrenmenin kullanımı kendi kendine ilerleme hızı sağlar. Örneğin asenkron yöntem, her öğrencinin yavaş veya hızlı kendi hızında çalışmasına izin verir. Bu nedenle memnuniyeti artırır ve stresi azaltır (Algahtani, 2011; Amer, 2007; Codone, 2001; Klein & Ware, 2003; Sanderson, 2002).

E-öğrenmenin yukarıda bahsedilen avantajları, Holmes ve Gardner (2006) tarafından, e-öğrenmenin öğrencileri ve öğrenirken öğrenmelerini değerlendirme ve aynı zamanda eğitim deneyimlerini etkileşim yoluyla geliştirme becerisine dikkat çekilerek işbirlikçi öğrenme, kültürel çeşitlilik, küreselleşme ve yer ve zaman sınırlarının ortadan kaldırılması şeklinde özetlenmiştir. Eğitimde e-öğrenmenin en önemli özelliği ve avantajı, öğrenci veya öğrenenleri merkeze almasıdır. Zhang ve diğerleri (2006) ve Judâhil ve diğerleri (2007) gibi yazarlar, e-öğrenmenin olumlu etkilerini öğrencilerin veya öğrenenlerin bakış açılarından gözlemlemişlerdir. Zhang ve diğerleri (2006), e-öğrenmenin keşfetmeye ve esnek öğrenmeye izin verdiğini ve derslere gitmek için seyahat ihtiyacını azalttığını vurgulamışlardır. Zhang vd. (2006) göre e-öğrenme, öğrencilerin etkileşimli video aracılığıyla sınıfta yürütülen etkinlikleri izlemelerine ve kaydedildiğinde dersleri gerektiği kadar izlemelerine ve dinlemelerine izin verir. Brown ve diğerleri (2017) ve Judâhil ve diğerleri (2007)'ne göre bu, öğretmenlere öğrencilerle etkileşim kurmanın ve onlara anında geri bildirim vermenin çeşitli yollarını sunmaktadır. Ancak Judâhil vd. (2007) göre, öğretme ve öğrenme sürecinde ileri teknolojiyi benimseyenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerinde (BİT) çeşitli becerilere sahip olmaları esastır. Diğer çalışmalar (Harvey, 2003; Hemsley, 2002; Sadler-Smith vd., 2000), öğrencilere e-öğrenmenin başka avantajlarını ve yararlarını önermektedir. Örneğin, Singh'e (2001) göre, e-öğrenme sistemleri öğrenciler arasında ve öğrenciler ile öğretim üyeleri veya eğitmenler arasında gelişmiş iletişimi sağlamaktadır. Hemsley (2002), tam zamanlı ve yarı zamanlı öğrencilerin seçtikleri derece kurslarına herhangi bir yerden veya konumdan katılabileceklerini, bunun da yeniden yerleştirilen veya seyahat eden kişilere öğrenme deneyimi için kolay

erişilebilir bir kaynak sunduğunu belirtmiştir. Sadler-Smith (2000) ve Brown ve diğerleri (2017) e-öğrenmenin benimsenmesi ve uygulanmasının engelli kişilere eğitimlerini herhangi bir yerden ilerletme şansı verdiğini gözlemlemişlerdir.

Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Uzaktan eğitim, daha fazla kişiye öğrenim görme fırsatı sunsa da, avantajlarının yanı sıra bazı dezavantajları da içerisinde barındırmaktadır.

Bijeesh'e (2017) göre, yüz yüze etkileşim için herhangi bir okul ortamı ve bekleyen ödevler hakkında sürekli hatırlatıcılar konusunda yardımcı olabilecek sınıf arkadaşları olmadığında, dikkatin dağılması ve ödevlerin son teslim tarihlerini kaybetme olasılığı yüksektir. Uzaktan eğitim kursunuzu başarıyla tamamlamak istiyorsanız, kendinizi motive etmeniz ve odaklanmanız gerektiği konusunda uyarılarda bulunan Bijeesh, erteleme eğiliminde olan ve ödev son teslim tarihlerine bağlı kalamayan bireyler için, uzaktan eğitimin iyi bir fikir olmadığını belirtmiştir (Bijeesh, 2017).

Brown (2017), uzaktan eğitim programına kaydolmak isteyen herhangi bir öğrencinin bilgisayar, web kamerası ve sabit internet bağlantısı dâhil olmak üzere bir dizi ekipmana yatırım yapması gerektiğini belirtmiştir. Brown'a göre öğretim internet üzerinden verildiği için öğrenciler ve öğretim elemanları arasında kesinlikle fiziksel bir temas da yoktur. Teknolojiye bu aşırı bağımlılık durumu, uzaktan eğitimin büyük bir dezavantajıdır. Herhangi bir yazılım veya donanım arızası durumunda, sınıf oturumu durma noktasına gelir. Bu öğrenme sürecini kesintiye uğratabilir. Ayrıca, uzaktan eğitimde kullanılan teknolojinin karmaşık doğası, çevrim içi eğitimi yalnızca bilgisayar ve teknoloji konusunda bilgili öğrencilerle sınırlandırır.

Öğrenciler genellikle yalnız çalışacaklardır ve bu nedenle kendilerini izole hissedebilir ve geleneksel bir sınıfa katılmanın getirdiği sosyal fiziksel etkileşimi kaçırabilirler. Ayrıca dersleri sözlü olarak uygulama şansları da yoktur. Eğitim sürecinde fiziksel etkileşimin olmaması, büyük ölçüde alevlenme ve izolasyon gibi birçok soruna neden olabilmektedir (Dyrud, 2000). Brown (2017), tuğla ve harçlı bir kurumda öğrenmenin öğrencilere farklı yerlerden insanlarla kişisel düzeyde tanışma ve etkileşim kurma fırsatı sunduğu fikrini ileri sürmektedir. Uzaktan eğitim, öğrencileri yalnızca çevrim içi temelli sınıflar ve öğrenme materyalleriyle sınırlamaktadır. Öğrenciler sohbet odaları, tartışma panoları, e-postalar ve/veya video konferans yazılımı aracılığıyla etkileşime girebilse de, deneyim geleneksel bir kampüsün deneyimiyle karşılaştırılmaz. Hara'nın tartışmalı çalışması (2000), öğrencilerin çevrim içi ortamda yaşadıkları zorluk ve sıkıntının yeterince anlaşılmayabileceğini de ortaya koymuştur.

Hara (2000), geceleri yalnız çalışmanın birçok karmaşıklığa ve iç karartıcı deneyimlere neden olabileceğini ifade etmiştir.

Öğrenciler geleneksel bir sınıftayken ödevlerle veya bir dersle ilgili sorularla ilgili herhangi bir sorun yaşarlarsa, dersten önce veya sonra öğretmenle konuşmak veya çevrim içi olarak farklı bir zamanda toplantı planlamak genellikle oldukça basittir. Ancak öğrenciler uzaktan eğitim aldıklarında, öğretmenleriyle iletişim kurmakta daha fazla zorluk yaşayacaklardır. Bir e-posta gönderebilseler de öğretmenleriyle bir araya gelebilseler de anında yanıtı kesinlikle alamayacaklar (Hutt, 2017).

Nagrale (2013) bir derece için tamamen uzaktan eğitime güveniyorsanız bunun oldukça tehlikeli olabileceğini belirtmiştir. Alınan bir sertifikanın iş piyasasında özel şirketler tarafından tanınmayabileceğinden ve devlet işlerinde de aynı sorun ile karşılaşılabileninden bahsetmiştir. İşverenlerin, çevrim içi veya uzaktan eğitim yerine büyük oranda normal bir kolejden mezun olan bireyleri daha çok tercih ettiklerini ifade etmiştir. Şirketlerin uzaktan eğitimi hala ciddi bir eğitim biçimi olarak görmediklerini ortaya koymuştur.

Çeşitli çalışmalarda listelenen e-öğrenmenin dezavantajları şunlardır:

1. Bir eğitim yöntemi olarak e-öğrenme, öğrenenleri tefekküre, uzaklığa, etkileşim veya ilişki eksikliğine maruz bırakabilmektedir. Bu nedenle bu tür etkileri azaltmak için çok güçlü bir motivasyon ve zaman yönetimi becerisine sahip olmak gerekir (Arkorful & Abaidoo, 2015).

2. Açıklamalar ve yorumlarla ilgili olarak, e-öğrenme yöntemi geleneksel öğrenme yöntemlerinden daha az etkili olabilir. Öğretmenler veya öğretmenlerle yüz yüze öğrenme süreci çok daha kolaydır (Arkorful & Abaidoo, 2015).

3. Öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi söz konusu olduğunda, e-öğrenmenin olumsuz bir etkisi olabilir. Öğrenciler mükemmel bir akademik bilgiye sahip olsalar da, edindikleri bilgileri başkalarına iletme için gerekli becerilere sahip olmayabilirler (Arkorful & Abaidoo, 2015).

4. E-öğrenmedeki testler ve değerlendirmeler sıklıkla uzaktan denetlendiğinden, hile gibi faaliyetleri kontrol etmek veya düzenlemek imkânsız değilse de zor olabilir (Arkorful & Abaidoo, 2015).

5. E-öğrenme, sosyalleşme becerilerini olumsuz etkileyebilir ve eğitim sürecinin yöneticileri olarak öğretmenlerin rolünü sınırlayabilir.

6. Eğitimde tüm disiplinler e-öğrenmeyi etkili bir şekilde kullanamaz. Örneğin, uygulamalı pratik deneyimler gerektiren bilimsel alanlarda e-öğrenme yoluyla çalışmak daha

zor olabilir. Araştırmacılar, e-öğrenmenin sosyal bilimlerde ve beşeri bilimlerde, pratik becerilerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulan tıp bilimi ve mühendislik gibi alanlara göre daha uygun olduğunu ortaya koymuşlardır (Collins vd., 2002; Klein & Ware, 2003).

7. E-öğrenme ayrıca bazı web sitelerinin sıkışıklığına veya yoğun kullanımına da yol açabilir. Bu, hem zaman hem de para olarak beklenmeyen maliyetleri beraberinde getirebilir (Akkoyunlu & Soylu, 2006; Almosa & Almubarak, 2005; Collins vd., 2002; Klein & Ware, 2003; Lewis & Orton, 2000; Sanderson, 2002).

Teknoloji Tabanlı Eğitimde Öğretmenin Rolü

Soğuk Savaş'ın sona ermesinden bu yana, hükümetler arasında eğitimin büyümenin ve rekabet edebilirliğin anahtarı olduğu konusunda yeni bir fikir birliği ortaya çıkmıştır. Fakat eğitimin temel amacı insan gelişimini desteklemek olmalıdır (Brighouse, 2006).

Son zamanlarda dünya çapında birçok ülkede eğitim politikası ve araştırmalarında olup bitenlerin çoğu, eğitim pratiği ve özellikle de öğretmenin konumu üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Bugün, politika, araştırma ve uygulama yelpazesinden birçok ses, öğretmenin eğitim sürecindeki en önemli “faktör” olduğunu iddia etmektedir (Biesta, 2015; Sammons & Bakkum, 2011; Stéger, 2014). Bu "faktörün" bir insan olduğu ve daha da önemlisi, yargılama ve takdir yetkisine sahip olması gereken bir eğitim profesyoneli olduğu gerçeği çoğu zaman unutulmaktadır (Ball, 2003; Cowie vd., 2007; Keddie vd., 2011; Priestley vd., 2012; Wilkins, 2011).

İnternet, “genişleyen ufukların kaynağı” olarak önemli bir yeri temsil etmektedir. Yani, yaygınlığı nedeniyle ağ, birçok alanda bilgi teknolojisine hızlı erişimi sağlar. Bilgi sistemleri verimliliği artırmakta ve zamandan tasarruf sağlamakta, iş yönetimi, karar verme, rekabet, gelişme için önemli bir araç hâline gelmekte ve özellikle yeni öğrenme ve eğitim yöntemlerinde de öne çıkmaktadır. Devrim niteliğindeki teknolojik gelişmelerin sağladığı bilgi ve kaynak seli, insanların öğrenme, kendilerini eğitme, işletmeleri yönetme, bağlantıları sürdürme, bilgiye hızlı ve verimli bir şekilde erişme biçimlerini tamamen değiştirmiştir (Toronto, 2009). İnternet uzun süredir eğitim amaçlı kullanılmaktadır ve son 20 yılda İnternet tabanlı eğitimin bir dizi önde gelen modeli ortaya çıkmıştır. Çevrim içi içerik paylaşım biçimleri, bireyler ve kurumlar tarafından oluşturulan eğitim içeriğinin açık dağıtımını içerir. Örneğin, YouTube EDU hizmeti, bireysel eğitimciler ve öğrenciler tarafından üretilen milyonlarca eğitim videosuna erişim sunar (Çelik vd., 2012). Benzer şekilde, Apple Computers’ın eğitim medyası koleksiyonu - iTunes U - olarak adlandırılır. Bu gibi uygulamalar geleneksel eğitime alternatif olarak öğrencilere sunulmaktadır. Spesifik olarak, çocukların dijital bilgileri ele aldığı, mobil teknolojiler

aracılığıyla başkalarıyla iletişim kurduğu ve önceki nesillere göre daha fazla oyun oynadığı bir dönemde (Beck & Wade, 2006), oyun tabanlı öğrenme, çocukları daha başarılı bir şekilde öğretmek ve eğitime dâhil etmek için geleneksel öğrenme yöntemlerinden daha uygun bir yaklaşım olarak düşünülebilir (Prensky, 2001). Bu programlar ve projeler, eğitim ve internetin son 20 yılda nasıl birleştiğinin çeşitli yollarının açık göstergeleridir. Yine de, İnternet tabanlı eğitimin belki de en önemli biçimleri, günlük İnternet kullanımı sırasında ortaya çıkan tamamen resmi olmayan öğrenme örnekleridir. Bu anlamda, İnternet'in çeşitli informal öğrenme biçimleriyle ilgili örtük desteği, en önemli eğitim etkisi olarak görülebilir (Ünlüsoy vd., 2013). Bu nedenle, gençler söz konusu olduğunda, bilgi edinmenin temel yeri okuldur, ancak internet ufukları genişletmek için önemli bir ek kaynaktır. Fakat küreselleşen Dünya düzeni içerisinde internet ortamının öğrenciler açısından güvenilirliği de sorgulanabilir. Günümüz Dünyasında herkesin internete erişimi yoktur dahası internet kullanabilme yetisinden mahrum insan sayısı da oldukça fazladır. İnterneti güvenli bir şekilde kullanabilme yetisi önemli bir hal almıştır. Öğrencilerin internet kullanma yetilerinin gelişmesinde öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır ve eğitim aşamasında rol modeldirler. Öğrencilerinin davranışlarını belirlerler. Bu nedenlerle, öğrencilerin teknolojiyi eğitim amaçlı bağımsız olarak kullanmalarına örnek teşkil etmesi için öğretmenlerin öğretimde yeni teknolojik çözümleri kullanma ihtiyacı giderek artmaktadır. Örneğin sınıfta mobil cihazları kullanarak öğretmenler daha aktif bir rol oynarlar ve öğrencileri için öğrenme deneyimlerinin tasarımcıları hâline gelirler (Fangfang, 2015). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojisine yönelik yeterlilikleri, yeni teknolojik çözümleri rutinlerine dâhil etme, rol model olma ve öğrencilerin öğrenme araçları olarak internet gibi teknolojileri ve teknolojiyi kullanma motivasyonunu artırma konusunda zorluk yaşadıkları için eğitimin geliştirilmesinde çok önemli bir unsur olmaya devam etmektedir. Öğretmenler, teknoloji kullanımındaki yeniliklere motive olabilmekte ya da sınırlı kalabilmekte ve inançları nedeniyle öğretme ve öğrenme etkinliklerinde mobil teknolojiye karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirebilmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin tutumunda bir dönüşüm olmadan eğitimde bir değişiklik olmayacağı anlamına gelir (Osakwe vd., 2017).

Dijital Yeterlilik

Dijital yeterlik kavramı, bilginin ve teknolojinin eleştirel ve etkin şekilde kullanılmasını kapsar (Eyüpoğlu & Yılmaz, 2018). Dijital yeterlilik kavramı daha genel bir tanımla bilgiye erişme, iletişim kurma ve sorunlar karşısında dijital teknolojilerin doğru ve etkin kullanımını ifade etmektedir (EC, 2006). Dijital yeterlilik, teknolojinin doğru amaçlarla kullanılması için farklı cihazların ve yazılımların en iyi şekilde organize edilerek başarıyla yönetilmesidir (Amhag vd., 2019). Teknolojik gelişmelerin çok hızlı olduğu günümüz dünyasında dijital

yeterlilik, bilgi toplumunda bireylerin ve özellikle yeni ve gelecek neslin hangi yetilere sahip olması gerektiği noktasında yapılan tartışmalarda önemli bir kavram hâline gelmiştir. Her ne kadar yeni bir kavram gibi görünse de dijital yeterlilik, günümüz dünyası için artık temel bir yetkinliktir. Bu yüzden çoğu ülke bu duruma yönelik yeni yöntemler ortaya koyarak eğitim müfredatlarını ve sistemlerini baştan aşağı bu özelliği kazandırabilmek için yenilemektedirler (ENR, 2012). Bu bağlamda geliştirilen Avrupa Vatandaşları Dijital Yeterlilik Çerçevesi, 21 ayrı yetkinliği; iletişim, bilgi okuryazarlığı, güvenlik, dijital içerik oluşturma, iş birliği ve problem çözme gibi başlıklar altında incelerken bireylerin özel yaşamlarının yanı sıra iş hayatlarında da bu yeterlilikleri geliştirmeye yönelik bir yol haritası sunmaktadır (Vuorikari vd., 2016). Dijital yeterlilik, Avrupa Konseyinin hayat boyu öğrenme için belirlemiş olduğu 8 temel yeterlilikten birisidir. Anahtar yeterlilikler, güncel şartlara uygun tutum, bilgi ve beceri olarak ifade edilmiştir. Avrupa Komisyonu, 11 maddelik bir Dijital Eğitim Eylem planını teknoloji kullanımını ve eğitimde dijital yeterliliklerin geliştirilmesini desteklemek için kabul etmiştir (EC, 2020a). Kabul edilen bu eylem planı, Avrupa Birliğine (AB) üye ülkelerin dijital çağdaki eğitimin zorluklarının üstesinden gelmelerine yardımcı olacak önlemleri içermektedir. Ülkemizde ise Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi (FATİH) kapsamında öğrencilerin teknolojiyi etkin şekilde kullanmaları, interaktif ortamlar sayesinde farklı deneyimler elde ederek dijital yeterliliklerinin iyileştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2020c). FATİH projesi gibi projeler başta olmak üzere 2023 Vizyon Belgesinde teknolojik yatırımların hayati öneminden bahsedilmiş, dijital yeterliliklerin bütün toplumda artırılması için ihtiyaç duyulan altyapı desteğinin gelecek yıllarda da süreceği ve ülke genelindeki okulların teknolojik imkânlarının artırılacağı belirtilmiştir (MEB, 2020c).

Dijital Okuryazarlık

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT), 21. yüzyılda tanımlanma biçimini değiştiren önemli bir dönüşüm geçirmiştir. BİT terimi artık bilgi üretmek, dağıtmak, toplamak ve yönetmek ve gerçek zamanlı iletişim kurmak (anlık mesajlaşma, IP üzerinden ses (VOIP) ve video konferans) için dijital teknolojilerin kullanımı olarak tanımlanabilir (Sarkar, 2012). BİT, temel olarak bu modern teknolojilerin yaşam kalitesini iyileştirmede önemli bir rol oynaması nedeniyle, geçim kaynağımızın ayrılmaz bir parçası ve kabul edilebilir bir normu hâline gelmiştir. BİT, 1990'ların başından itibaren sayısal ifadelerden sorumlu olmasına rağmen (Sarkar, 2012), özellikle gelişmekte olan ülkelerde yeni fırsatlar sağlayarak dijital kütüphanelerle ve araştırmada sunduğu yeni dinamikler ile eğitimsel büyümeyi ve değişkenliği teşvik etmiştir (Sharma vd., 2015). Sarkar (2012) BİT'in beceri geliştirmede önemli bir rol oynayabileceğini belirtmiş ve bu kavram Gelişim için Bilgi ve İletişim Teknolojileri'nde

(ICT4D) de yer almıştır. ICT4D, uluslararası kalkınma için, özellikle yeni çalışma fırsatları sağlayarak yoksulları yeniden çerçevelemek için BİT kullanımına atıfta bulunmaktadır (Andersson & Hatakka, 2013; Heeks, 2008; Walsham, 2017). Araştırmacılara göre, BİT bankacılık, sağlık, eğitim, ulaşım, yoksullukla mücadele programları ve e-yönetişim alanlarında potansiyel katkılar sağlamıştır (Nand & Sharma, 2019; Pojani & Stead, 2015; Reddy vd., 2020; Reddy vd., 2017; Sharma vd., 2015; Sharma vd., 2018). Bilgi iletişim teknolojilerinin hayatımızın her alanına dâhil olmasından sonra dijital okuryazarlık kavramı da hayatımıza girmiş ve günümüzde üzerinde durulması gereken önemli bir alan hâline gelmiştir.

Dijital okuryazarlık kavramının medya okuryazarlığına bağlı olarak dijital yeterlilikten daha uzun bir geleneği vardır (Erstad, 2010) ve dijital okuryazarlık hakkında eğitimle ilgili çalışmalar yapılmıştır (Sefton-Green vd., 2009). Bu kavramın detaylandırılması hem geleneksel okuryazarlıkla hem de medya çalışmalarıyla bağlantılıdır. Dijital okuryazarlık, bir kişinin dijital ortamda bulunan görevleri etkin bir şekilde yerine getirme yeteneğini temsil etmektedir; dijital ortamda, sayısal biçimde temsil edilen ve öncelikle bir bilgisayar tarafından kullanılan bilgi anlamına gelir ve okuryazarlık ise medyayı okuma ve yorumlama, dijital manipülasyon yoluyla elde edilen veri ve görüntüleri algılama ve dijital ortamlardan türetilen yeni bilgileri değerlendirme ve uygulama becerisini içermektedir (Jones-Kavaliere & Flannigan, 2008). Aviram ve Eshet-Alkalai (2006) dijital okuryazarlığı teknik-prosedürel, bilişsel ve duygusal-sosyal becerilerin bir kombinasyonu olarak tanımlamıştır. Sefton-Green vd. (2009) kavramın, sosyal etkileşimlerimizin çoğuna aracılık ettikleri için dijital teknolojilerle olan ilişkilerimizi tanımlamak için kullanıldığını açıklamışlardır; bununla birlikte, dijital uygulamalara ve kültürlere katılımı ilgili okuryazarlıkların karmaşık olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, dijital okuryazarlık kavramının önemi ortaya konulmuştur; ancak dijital okuryazarlığın öğrenme alanlarında çok daha detaylı ele alınmasına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir (Ilomäki vd., 2011).

Kaygı

Kaygı diğer adıyla anksiyete diye adlandırılır. Anksiyete teriminin kökü eski yunanca “anxietas” olup; “korku, merak, endişe” anlamlarına karşılık gelmektedir (Köknel, 1989). Kaygı iç ve dış kaynaklı bir tehlike durumu ve tehlike riski olasılığından ortaya çıkan bir duygudur (Işık, 1996). Kaygı hem birey hem de toplumlar için istenmeyen ve hoş karşılanmayan bir durumdur. Kaygı, genellikle tehdit içerikli durumlarda kötü gelişmeler olacak düşüncesiyle beliren ve sebebi bilinmeyen fakat birey tarafından hissedilen kontrol kaybı, korku, üzüntü, belirsizlik, huzursuzluk, endişe ve sıkıntı gibi duyguları içeren olumsuz bir reaksiyon olarak tanımlanmaktadır (Bozdam, 2008). Gelecekte ne olacağını bilememek

insanlar için başlıca kaygı nedenlerinden biri olarak bilinmektedir (Cüceloğlu, 2004). Psikoloji biliminde “kaygı” terimini ilk olarak kullanan ve bunu bir kavram olarak tanımlayarak nedenlerini araştıran bilim insanı Sigmoud Freud’tur. Kaygı, Freud tarafından fizyolojik uyarılmanın eşlik ettiği endişe, gerginlik ve sinirlilik duygularını içeren duygusal bir durum olan “hissedilen bir şey” olarak tanımlanmıştır (Spielberger, 2010). Kaygı en çok başarısızlık, korku, heyecan, mutsuzluk gibi insanı yıpratıcı düşünceler sonucu ortaya çıkar. Ara sıra kaygı, yaşamın beklenen bir parçasıdır. Hayatımızın belli dönemlerinde hep olacaktır (Cüceloğlu, 2005). Uzmanlar kaygıyı belirli zaman dilimlerinde korku duygusu hissettirmeyecek uyarıcıların bazı insanlarda korku hissi ve tepkiler uyandırması şeklinde tanımlamışlardır. Kaygıyı belli bir nedene bağlı olmasının önemli olmadığı endişe olarak tanımlayabiliriz çünkü bazı insanlarda korku tepkisi oluşmaktadır. Bu da kaygının daha çok endişeden doğmasına sebep olmaktadır. İnsanların hedeflerinin yüksek olması ve bu hedeflere ulaşmaya çalışırken de karşılarına çıkabilecek ufak bir sebep veya engellerden dolayı hedefe ulaşmama korkusu bireyde heyecan ve kaygıya neden olabilmektedir (Koç, 2004)

Durumluk Kaygı

Bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan dolayı hissettiği sübjektif korkudur. Bireylerdeki fizyolojik yetersizlikler, olgunlaşma, biyolojik yapı, hazırbulunuşluk ve öğrenme düzeylerinin yetersiz olması sonucunda ortaya çıkan kendini gerçekleştirememe korkusu, ani durumlar karşısında kendini yetersiz hissetme hâli, stres ve huzursuzluk gibi psikolojik durumların yaşanması durumluk kaygıyı yükseltir. Bu durumun yaşanmaması için bireyin kendini gerçekleştirebilecek potansiyele sahip olması ve bir hedefe ulaşmaya çalışırken de çeşitli engellerle karşılaşma olasılıklarının olabileceğini kabul etmesi, hedefe ulaşma konusunda öz güvenini artırdığı gibi stresinin azami düzeye düşmesini sağlayıp durumluk kaygının azalmasını gerçekleştirebilir (Öner & Lecompte, 1983; Türkçapar, 2012).

Temel insansı duygulardan biriside kaygı olarak kabul edilebilir. İnsanların tehlike durumunda veya bir işi başaramama duygusu gibi düşünceler sırasında ortaya çıkar. Örneğin, Bir yarışma öncesinde, sınava başlamadan önce, fobimizin olduğu bir durumda mutsuz ve isteksiz oluruz. Tehlikeli durumların öncesinde çıkan bu kaygı türü zaman zaman bütün insanlarda geçici olarak ortaya çıkar. Buna durumluk kaygı denir. Anlık duygu durumuna bağlı bir kaygı türünden olan durumluk kaygı tehlikeli durumlara bağlı olarak meydana gelen ve çoğu insanın yaşantısının belirli bir periyodunda yaşanma olasılığı yüksek olan kaygı türüdür (Spielberger vd., 1971).

Durumluk Kaygının Göstergeleri

Bedensel Göstergeler

Anksiyete, sınav, yarışma, toplantı ve benzeri durumlara hazırlık ve hazırlık sırasında vücudun onu bir tehdit olarak algılaması durumunda ortaya çıkar. Genellikle kalp atışı artışı ve avuç içi terlemesi gibi belirtiler ortaya çıkar (Gill vd., 2017). Kaygı durumunda insan vücudunda meydana gelen belirtiler; "sıcak/soğuk basması", "baş dönmesi", "çarpıntı", "terleme", "titreme", "kafada uyuşma", "karıncalanma", "bulanık görme", "nefes alamama", "ağız kuruluğu", "vücutta titreme", "güçsüzlük", "bayılma hissi" gibi belirtiler baş gösterir. Birey bu belirtileri fark ettiğinde çoğunlukla bu göstergelerin bedensel bir rahatsızlığa neden olacağını düşünmektedir. Endişeli düşüncelerinin sağlıklı, normal düşünce içeriğinden farklı olduğunu fark etmesiyle kaygı başlar. Anksiyete bozukluğu sırasındaki düşünceler çoğu zaman gerçeklik ve mantıkla örtüşmese de bireyin yaşadığı korku o kadar büyüktür ki, düşüncelerinin gerçekliği sorgulanmamaktadır. Asansöre binmekten korkan birey, asansöre binen diğer bireylerin nasıl orada kalabildiklerini ve nefessiz kalmadıklarını düşüncelerine bile getiremez. Bireyin kaygı içeren düşünceleri ile normal ve sağlıklı düşüncelerinin farkını gözetmesi sonucunda kaygı içeren düşüncelerinin gerçeği yansıtmadığını bilmesi onu sakinleştirecektir. Dahası kaygı içeren düşüncelerini göz ardı etmesi ya da önemsiz görmesi de öğrenmesini sağlayacaktır. Böylece bireye "rahatsızlık" ve "huzursuzluk" veren nedenler ortadan kalkmış olacaktır (Bingöl vd., 2012).

Ruhsal Göstergeler

Kaygının ruhsal göstergesi, kişinin gündelik hayatta karşılaştığı olaylarla ilgili olarak, engelleyemediği aşırı endişe ve tereddüt içinde olmasıdır. Bu durum kaygının en güçlü bilişsel bileşenlerden bir tanesidir. İnsan ruhu, kişilerin kendilerini ve çevrelerini anlama süreçlerinden etkilenir. Endişe verici düşünceler yerine olumlu düşünceler düşünmek kaygıyı azaltmaya yardımcı olabilir. Ancak, belirli türde kaygılarınız varsa bu zor olabilir. Zihninizde bu problemleri kaygılar tekrar tekrar açılırsa olumsuz düşüncelere sebep olur. Bu da bizim ruh hâlimizde ve duygu durumumuzda korku, endişe, mutsuzluğa neden olmaktadır (Mevlüt & Varol, 2004).

Kaygının ruhsal belirtileri şunları içerebilir:

- İçinde bulunduğunuz ortamdan kaçmak istemek ve ayrışma
- Korku, panik veya 'yaklaşan kıyamet' duyguları,
- Endişe,
- Gerginlik,

- Güvensizlik,
- Şaşkınlık,
- Tedirginlik, (Mevlüt & Varol, 2004).

Sürekli Kaygı

Sürekli kaygı herhangi bir olay ve duruma bağlı olmadan devamlı kaygı hissetme hâlidir. Bulunduğu durumla ilgili memnuniyetsizlik, huzursuzluk, her an kötü bir olay yaşayacakmış hissi, genel bir hoşnutsuzluk durumu hissetme, karamsarlık ve kırılganlık sürekli kaygı düzeyi yüksek bireylerin özelliklerindendir (Spielberger, 2013). Sürekli kaygının birçok sebebi bulunmaktadır. Sosyal ilişkilerin zayıflığı, ekonomik yetersizlik, eğitim durumu ve günün şartlarına adapte olmamak gibi sebepler kişinin kaygıya olan yatkınlığını artırır. Bu da kişide süreklilik yaratmaktadır. Bu durum bireyde umutsuzluk, yalnızlık hissi, öğrenilmiş çaresizlik gibi duyguların oluşmasına sebep olur. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için bireye eğitim verilmesi ve sosyal yardım yapılması gerekir (Öner & Le Compte, 1983). Sürekli kaygı kişinin kaygı yaşantısındaki duygu yatkınlığı olarak bilinir. Bu kaygıyı yaşayanlar duygusaldırlar, çevreleri tarafından kolaylıkla yönlendirilebilirler, sahiplenme duyguları yüksek olduğundan çabuk incinirler, karar vermekte zorluk çektiklerinden hayatlarını daha çok vesveselerle yönlendirirler (Ferld, 1993).

Bilişsel Kaygı

Kaygı, bireyin yaklaşan ve olası bir tehdidin neden olduğu gerginlik, huzursuzluk, endişe ve diğer hoş olmayan duyguların karmaşık duygusal durumudur (Bauer, 1965). Spielberger (1972) kaygıyı sürekli kaygı ve durumluk kaygı olarak ikiye ayırmıştır. Martens vd. (1990), durumluk kaygının alana özgü olduğuna ve birden çok boyut içerdiğine dikkat çekmiştir. Bu temelde, Weinberg ve Gould (2003) alt bileşenlerini bilişsel ve psikolojik kaygı olarak sınıflandırmıştır. Kaygının zihinsel bölümü olarak bilinen bilişsel kaygı, bireyin kendisi için olumsuz karar vermesi veya başarısıyla alakalı olumsuz düşünceler barındırması ile ortaya çıkan kaygı durumudur. Bilişsel kaygı yaşayanlar bir problemle karşılaşırken daha önce o problemle karşılaşan kişileri kendilerine örnek alırlar yani hazır olan bilgilerden faydalanmaya çalışırlar farklı yolları ve orijinal ürünleri ortaya koymaktan korkarlar, farklı stratejileri geliştirmek için bir çaba gösterebilirler de sosyal çevrenin etkisinde kaldıkları için başarısızlık duygusunu yaşamak istemezler (Konter, 1996).

Olumlu ve Olumsuz Kaygı

Bazı bilim adamları, duyguların (olumlu ve olumsuz) insanlara faydalı olduğunu, çünkü onların faaliyetlerini hedef aldığını ve insanları faydalı şeyler yapmaya zorladığını vurgulamaktadır (Sahranavard vd., 2018). Sevgi ve ruh hâli, ruhsal bozuklukların görülme sıklığına katkıda bulunan değişkenler arasındadır. Doğa açısından, iki olgunun olumlu ve olumsuz etkisi nispeten bağımsız ve birbirinden ayrıdır (Watson & Tellegen, 1985). Olumsuz kaygılar kişinin; öfke, keder, nefret, aşağılanma, suçluluk ve korku gibi hoş olmayan duygulara sahip olması anlamına gelen bir tür içsel durumdur (Mohamadi, 2011; Zakiei vd., 2021). Olumlu kaygılar ise neşe, empati, coşku, ilgi ve özsaygı gibi olumlu ruh hâli durumlarını içeren aktif enerji, yüksek konsantrasyon ve keyifli çalışma durumudur. Çeşitli araştırmaların sonuçları, kişinin çevresiyle keyifli bir iletişim kurmasının aktif, hevesli ve umutlu, başarılı olma durumlarını yarattığını, duyguların ve olumlu duyguların kaygı duyarlılığını azalttığını göstermektedir (Watson vd., 1988). Olumlu etkisi yüksek insanlar enerjik ve hayattan zevk alan insanlardır. Buna karşılık, olumsuz kaygıları yüksek olanlar endişeli ve enerjileri zayıftır. Olumlu etki, bağışıklık sistemini güçlendirerek kişinin fiziksel sağlığını iyileştirmeye katkıda bulunur (Sahranavard vd., 2018). Ruh sağlığı alanında yapılan çalışmalar, olumlu duyguların olumsuz duygulara ve bunların yıkıcı etkilerine karşı koyabileceğini göstermiştir (Moore & Oaksford, 2002). Kaygı kelimesi insanların zihinlerinde ilk olarak olumsuz ve negatif bir duyguyu çağırıştırır. Kaygı genelde olumsuz olarak düşünülse de orta düzeyde var olan bir kaygı düzeyi başarı için olması gereken bir durumdur. Ancak yüksek ve düşük düzeydeki kaygılar bireyi sosyolojik, psikolojik ve fizyolojik açılarda etkilediği gibi başarısızlığın da kaynağı olabilir (Öner & Le Compte, 1983).

Mesleki Kaygı

Mesleki kaygı, bir bireyin hedeflerini tehdit eden ve bir dizi fiziksel, psikolojik ve davranışsal tepkiyle sonuçlanan bir kaygı kaynağı olarak tanımlanmaktadır (Kyriacou, 1987). Dahası mesleki kaygı insanların iş hayatıyla ilgili belirsiz durumlara karşı oluşan bir durumdur. Bireylerin mesleki görevlerini gerektiği gibi yerine getirebilmelerinin, kendilerini yeterli hissetmesi ve özgüvenlerinin tam olması ve stres, kaygı, baskı gibi olumsuzlukların olmaması veya en asgari düzeyde olmasına bağlı olduğu ifade edilmektedir (Taşgın, 2006). Kaygısal bozulmalar bireyin işini gerektiği gibi yapmasına engel olmaktadır. Daha önceki araştırmalara göre, bireyler çevresel talepleri tehdit edici olarak değerlendirdiklerinde ve kendilerini bu talepleri karşılayabilecek kaynaklara sahip olmadıklarını hissettiklerinde kaygı durumu ortaya çıkmakta ve ilgili işin gerektiği gibi yapılamadığı görülmektedir (Steinhardt vd., 2011). Örneğin; öğretmenlerin mesleki kaygılarının olmaması için kendilerini yeterli görmeleri ve

buna bağılı olarak özgüvenlerinin tam olması gerekmektedir. Psikolojik de bir yönü olan mesleki kaygı gibi bir faktörün iyi eğitim alma ve iyi öğretmen olma konusundaki belirsizlikle yakından ilişkisi vardır (Mergen vd., 2014). Bununla birlikte bazı araştırmacılar öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında öğretmenlik alan bilgisi, pedagojik bilgi ve mesleki bilgidan ziyade kişilik ve ruh sağlığının daha önemli olduğu görüşünü savunmuşlardır (Coates & Thoresen, 1976).

Kaygının Nedenleri

Stres ve kaygı birbirine çok benzer kavramlardır. Stres, endişe yaratan bir olay ve durum sebebiyle oluşmaktadır. Benzer şekilde kaygıda ortaya çıkan problemlere karşı bireyde korku, gerginlik, sıkıntılı olma gibi durumların baş göstermesidir (Özgüven, 2000).

Kaygı durumu, tek bir faktörden kaynaklanmaz ancak bir şeylerin birleşimidir. Kişilik faktörleri, zor yaşam deneyimleri ve fiziksel sağlık dâhil olmak üzere bir dizi başka faktör rol oynamaktadır. Genetik faktörler ve yetiştirme tarzı, bilinçaltında yatan iç çatışmalar, şartlanma sonucu öğrenilmiş korkular, çeşitli hastalıklar bireyde kaygı nedeni olarak belirtilmektedir. Kaygı pek çok nedenlerden kaynaklanabilir; bireyin kendi iç dünyasında yaşadığı olumlu veya olumsuz durumlar da kaygıya sebep olur. Örneğin; bireyin çocukluk döneminde içinde bulunduğu sosyal çevreden almış olduğu kültürden dolayı farklı bir toplum içine girdiğinde kültürleşme problemi yaşaması, çocukluk döneminde aile ve arkadaş çevresinde görmüş olduğu baskı, bilinç düzeyine çıkarmak istediğı durumların kendisini ruhsal anlamda baskı altına alması, kişinin fiziksel görünümdeki bozukluk, arkadaş gruplarıyla eğitim, ekonomi, sosyal yönlerde kendini kıyaslaması başlıca kaygı nedenleridir (Sheehan, 1996).

Kaygı Bozuklukları

Kaygı duygusal bir durum olduğundan tarifi zordur. Kaygı bozuklukları bireyin gelişim süreçleri ve dönemlere göre bireyden bireye farklı şekillerde görünen olgulardır. Çocukluk, ergenlik, genç yetişkinlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde değişiklikler gösterir. Çocukluk döneminde; oyunlara katılmama, adapte olmama; ergenlik döneminde benmerkezci bir durum sergileme, gelenek ve görenekleri hiçe sayma; genç yetişkinlikte istediğı mesleği seçmekte zorluk çekme; yetişkinlik döneminde üretken bir birey olmak için yanlış karar almaktan korkma; yaşlılıkta yaşama sevincini yitirme, yalnızlık hissini yaşama ve ölüm korkusu gibi duygular kaygı bozukluklarına sebep olur. Aşağıdaki maddelerde çeşitli kaygı bozuklukları verilmiştir. Bunlar;

- Travma sonrası stres bozukluğu (TSSB)
- Yaygın kaygı bozukluğu,

- Panik bozukluğu (Epizodik paroksizmal kaygı)
- Obsesif kompulsif bozukluk (OKB)
- Sosyal kaygı bozukluğu (Sosyal fobi)

Kaygı Bozukluğu yaşayan bireyler korkularını, mutsuzluklarını, endişelerini her zaman kabul etmeyebilirler. Kaygılarını yoğun olarak yaşayanlar eğer bu kaygılarını kontrol altına alamazlarsa dikkat dağınıklıkları çekerler ve dalgın davranışlar gösterirler.

Kaygı, insanların duygu ve düşüncelerinin yarattığı bir duygu olarak bilindiğinden, yanlış yorumlamalar, olumsuz düşünceler, aşırı genelleme, olumsuz bakış açısına sahip olma gibi etkenler kaygı bozukluğunun başlıca nedenleridir.

Belirtileri

- Huzursuzluk, aşırı heyecan veya endişe
- Çabuk yorulma
- Odaklanmada zorluk yaşama veya zihnin boşalmış gibi olması
- Kasların gerginliği
- Uyku bozukluğu (uykuya dalma veya uykuyu sürdürmede zorluk veya huzursuz uyku)

Kaygı bozukluklarının tedavisinde düşünce biçimlerini ve bunların rahatsızlık verici işlevini kaygı bozukluğu olan kişilere göstermek amaçlanır. Olumsuz işlevli düşünceleri tekrar yapılandırma, gerçek yaşam koşullarında üzerine gitme çalışmaları, “solunum eğitimi” ve “kas gevşetme teknikleri” kullanılır. Yaygın kaygı bozukluğu olduğunu hisseden ya da şüphelenen bireylerin kesin olarak bu alandaki uzmanlara görünmeleri gerekmektedir. Kaygı bozukluklarının tedavisi psikolojik yardım ve ilaç tedavisi ile olmaktadır. İlaçla tedavi yöntemi minimum 6 ay alabilirken tedavinin gidişatına göre daha uzun süreler de gerekebilir (Sheehan, 1999).

İlgili Araştırmalar

Yoğun teknolojik ilerlemeler ile birlikte günümüz dünyası için dijital yeterlilik temel bir yetkinlik hâline gelmiştir. Bu durum ülkeleri yeni stratejiler belirlemeye, eğitim müfredatlarını ve sistemlerini baştan aşağı yenilemeye yönlendirmiştir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) 2019 yılında yayımladığı raporda genç nesillere dijital yeterlilik kazandırmak için eğitime ciddi destekler verilmesi gerektiğiyle ilgili öneriler sunmuştur. Avrupa Birliği Komisyonu ise teknolojik gelişmeler ile dönüşen toplum yapısında artık sahip olunması gereken bir özellik olan dijital yetkinliği bireylere kazandırabilme sürecinde en önemli figürün

doğru rol model olacak öğretmenler olduğunu belirtmektedir (Redecker, 2017). Bu durum öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için öğretmenlerin teknolojiyi kullanabilmeleri ve teknolojik gelişmeleri yakından takip etmelerini zorunluluk hâline getirmiştir (Zehra & Yılayaz, 2013). Bu çerçevede göz önüne alındığında öğretmenlerin, teknolojik yazılım ve donanımları bilmesi, düzenleme yapma, paylaşma ve belge oluşturma gibi temel işlemleri yapabilmesi ve bunları kullanabilmesi, teknoloji alanındaki yenilikleri yakından takip etmesi ve teknolojiyi öğrenme ortamına dâhil edebilmesi önemlidir (Mishra & Koehler, 2006). Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin dijital yeterlilik becerilerine sahip olması noktasında eksiklikleri olduğunu gösteren çalışmaların (Adıgüzel, 2010; Gur, 2015; Niess, 2011; Özerbaş & Güneş, 2015; Voogt & McKenney, 2017) yanı sıra öğretmenlerin derslerinde etkililiği ve verimliliği artırması açısından teknoloji kullanım düzeylerinin yüksek seviyede olduğunu ortaya koyan çalışmalar da vardır (Barut, 2015; Çakır & Oktay, 2013; Güneş & Buluç, 2017; Pala, 2006; Yılmaz, 2012).

Dijital yeterlilik veya teknoloji kullanım düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle örneklem grubu olarak tek bir branştan öğretmenler, öğretmen adayları ya da aynı okulda görev yapan öğretmenler kullanılmıştır (Adıgüzel, 2010; Elkıran, 2019; Kartal, 2018; Kılıçer, 2011; Özerbaş & Güneş, 2015; Öztürk, 2006; Pala, 2006; Uysal, 2019; Yılmaz, 2012). Fakat hâlihazırda ders veren ve farklı branşlardan öğretmenlerin katılımcı olduğu geniş örneklem grupları yeterince çalışılmamıştır (Akkoyunlu & Soylu, 2010). Konu hakkında yapılan çalışmalarda nicel yöntemler kullanıldığı gibi (Elkıran, 2019; Kaya, 2020; Tatlı & Akbulut, 2017; Usta & Korkmaz, 2010; Uysal, 2019; Wang vd., 2004) nitel ve karma araştırma yöntemleri de kullanılmıştır (Akgül, 2021; Altun, 2020a, 2020b; Doering vd., 2003; Elkıran, 2019). Konu hakkında yapılan daha detaylı çalışmalar incelendiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir: Akkoyunlu ve Soylu (2010) öğretmenlerin dijital yeterlilik seviyelerini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca sayısal branş öğretmenlerinin dijital yeterliliklerinin yüksek, sözel branş öğretmenlerinin dijital yeterliliklerinin ise orta düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Demirel vd. (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve dijital yeterlilik düzeyleri ele alındığında kıdem yılı düşük öğretmenlerin kıdem yılı yüksek öğretmenlere göre dijital yeterlilik düzeylerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Krumsvik vd. (2016) öğretmenlerin dijital yeterliklerini inceledikleri çalışmalarında, kıdem yılı arttıkça dijital yeterliliklerin azaldığını ve kadınların erkeklere göre daha yüksek dijital yeterliliğe sahip olduğunu ayrıca bilgi teknolojileri eğitimi almış öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz ve

Eyüboğlu (2018) öğretmenlerin teknoloji yeterlilik durumlarının incelendiği çalışmalarında, hizmet- içi eğitim ve cinsiyet değişkeninin teknolojik yeterliliği etkilemediğini fakat günlük teknoloji kullanım süresi ve yaşı teknolojik yeterlilik seviyesini değiştirdiğini ileri sürmüşlerdir. Bir başka çalışmada ise, öğretmenlerin, pandemi öncesi ve pandemi sonrası dijital yeterlilikleri karşılaştırılmış ve pandemi öncesi döneme göre öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin anlamlı bir şekilde arttığı ortaya konulmuştur (Yılmaz & Toker, 2022).

Eğitim teknolojisi; teknoloji ile birlikte eğitimin her aşamasını zenginleştirmek ve hem öğreten hem öğrenenin işini kolaylaştırmak için faydalanılan, öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirebilmek amacı taşıyan, eğitimin planlanmasına, uygulanmasına, değerlendirilmesine ve bu değerlendirmeler doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına odaklanan dinamik bir süreçtir (Çoklar, 2008). İşte bu süreç teknolojik gelişmelerin eğitim sistemleri üzerindeki etkisinin her geçen gün daha fazla hissedildiği günümüz dünyasında öğretmenlerin teknolojiyle ilgili belli seviyede bilgiye, beceriye ve yeterliliklere sahip olmalarını gerektirmektedir (Özen, 2013). Bütün bu gerekliliklerin öğretmenler üzerinde farklı stres ve kaygı durumlarını ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler kendilerinden beklentinin fazla olduğu durumlarda bu beklentileri karşılayabilecek kaynaklara sahip olmadıklarını hissettiklerinde kaygı durumu ortaya çıkmakta ve ilgili işin gerektiği gibi yapılamadığı görülmektedir (Steinhardt vd., 2011). Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerinin görev, öğrenci, kurum ve kişisel durumlara göre de değişiklik gösterebildiği belirtilmiştir (Cabı & Yalçınalp, 2009; Doğan & Çoban, 2009; Köse, 2006; Mergen vd., 2014). Birçok araştırma, öğretmenlerin teknolojiyi yoğun olarak kullanmaları zaruriyetini yüzleşilmesi gereken yeni bir zorluk olarak görmüş ve bu durumun onların sosyal ve kişisel yaşamlarını etkilediğini ortaya koymuştur. Örneğin, bir çalışma öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan yeterli hissetmedikleri için işyerinde rahat olamadıklarını ve bu durumda tükenmişlik ve kaygının ortaya çıktığını göstermiştir (Pillay vd., 2005). Dijital yeterlilik konusunda yetkin olmayan öğretmenler kendilerinden beklenen performansı uzaktan eğitim sürecinde sergilemekte zorlanmaktadırlar. Bu durumda öğretmenlerin öğretim rolleriyle ilgili talepler ve işlevler karşısında bunaldıkları, kendilerini yetersiz gördükleri ve tükenmişlik ve kaygı durumunu yoğun olarak hissettikleri ortaya konulmuştur (Othman & Sivasubramaniam, 2019; Tucker, 2018). Bununla birlikte, bazı çalışmalarda, öğretmenlerin eğitim teknolojisini kullanmak istedikleri; ancak kendilerini buna hazır hissetmeme baskısından dolayı sıkıntı yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin eğitim teknolojisini öğretim uygulamalarına dâhil etmek zorunda kaldıklarında teknoloji kullanım kaygısı yaşadıkları raporlanmıştır (Al-Fudail & Mellor, 2008). Fakat bazı çalışmalarda bu kaygının teknolojik bilgi eksikliğinden kaynaklandığı belirtilmiştir (Jena, 2015; La Paglia vd., 2008). Yapılan bazı çalışmalarda,

öğretmenler üzerinde teknolojinin yarattığı kaygı ve stresi azaltmanın en iyi yolu olarak öğretmenlerin teknolojiyi kullanmaya yönelik tutumlarını değiştirmek olduğu ileri sürülerek gerekli hizmet içi eğitimlerin önemi vurgulanmıştır (Bolandifar & Noordin, 2015; Revilla Munoz vd., 2017). Öğretmenlerin kişisel ve çevresel nedenlerden mesleki kaygıları farklılık gösterebilmektedir. Bu durum, gayet normal bir durum olarak görülmelidir (Altın Selek, 2020). Ayrıca yaş faktörüne göre de kaygı durumu değişebilmektedir. Özellikle yaşlı kişilerde, stres ve kaygı görünümü daha fazladır (Hassan vd., 2018). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu alandaki araştırmalar özellikle 2015'ten itibaren artış göstermiştir. Bununla birlikte, konunun çok fazla çalışılmadığı hala başlangıç ve gelişme aşamasında olduğu kabul edilebilir (Fernández-Batanero vd., 2021). Yapılması planlanan çalışma, öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeyleri hakkında fikir verebileceği gibi içinde bulunduğumuz salgın döneminde uzaktan eğitimle ders veren öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerine göre yaşadıkları mesleki kaygı durumunu ortaya koyabilecek ve bunların yanı sıra konu hakkında yeni öneriler ortaya çıkarabilecek niteliktedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma MEB’e bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan uzaktan eğitimle ders veren öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeyleri ve mesleki kaygı durumlarının belirlenmesini, dijital yeterliliğin mesleki kaygı üzerine herhangi bir etkisinin olup olmadığının ortaya koyulmasını ve elde edilecek sonuçlar üzerinden yeni öneriler sunulması amacıyla yapılmıştır. Yapılan çalışmada tarama modellerinden olan araştırma yapan kişiye değişkenler arasındaki ilişkileri açıklama ve ortaya çıkan sonuçları yordama imkânı sunan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2008). Belli bir grubun belirli özelliklerini ortaya çıkarmak için verilerin toplanmasını amaçlayan bilimsel çalışmalara tarama araştırması denilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır” (Karasar, 2008). Nicel yöntem çerçevesinde gerçekleştirilecek olan çalışmada, veri toplama sürecinin tek seferde gerçekleştirildiği ve taranan olgunun zaman içerisindeki değişimini değil, herhangi bir andaki durumunu ortaya koyan kesitsel tarama türü uygulanması planlanmıştır (Andrew vd., 2019; Özdemir & Tekbıyık, 2014).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Erzurum Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan Matematik, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB), Türkçe, Fen Bilimleri, Müzik, Yabancı Dil, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Rehberlik ve Kariyer Planlama, Teknoloji ve Tasarım, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım branşlarında derse giren toplam 3604 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma örnekleme seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu doğrultuda, basit seçkisiz örnekleme yapılırken ölçüt olarak, Erzurum Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda aktif görev yapmakta olan öğretmenler belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde G*Power 3.1.3. programı kullanılmıştır. İki rassal değişken arasındaki doğrusal ilişkinin yönünün ve gücünün hesaplanmasında kullanılan korelasyon analizi için örneklem büyüklüğü (etki boyutu: orta, tip 1 hata (α): 0,05; güç (1- β):

0,80) iki yönlü hipoteze göre 82 olarak hesaplanmıştır. Ancak çalışmanın gücünü artırmak ve olası veri kayıplarını önlemek için hesaplanan örneklem sayısının en az iki katına (164) ulaşılması hedeflenmiştir (Balcı vd. 2020; Başar & Yalçın, 2019).

Veri Toplama Teknikleri/Araçları

Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği (EK.1)

Yapılan çalışmada MEB'e bağlı çalışan öğretmenlerin dijital yetkinliklerini belirlemek amacıyla orijinal hâli Redecker ve Punie (2016) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Toker vd. (2021) tarafından yapılan Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formu ve Türkçe formu 22 madde ve öncü, lider, uzman, bütünleştirici, kâşif ve başlangıç olmak üzere 6 alt faktörden oluşmaktadır. Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeğinin yapı geçerliğini ve faktör yapısının uygunluğunu analiz etmek için doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. İç tutarlılık katsayısı ile test-tekrar test yöntemleri ölçeğin güvenilirliğini ortaya koyabilmek için kullanılmıştır. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda elde edilen χ^2 değeri 1387.40 ve sd=190'dır. Uyum indekslerinin de beklenen aralıkta ya da mükemmel oldukları görülmektedir (RMSEA= .043, RMR= .038, CFI= .98, GFI= .96). Cronbach Alpha katsayısı .94 olarak hesaplanmış bu durum ölçek maddelerinin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermiştir (Toker vd., 2021). Ayrıca ölçek için uluslararası farklı çalışmalarda da geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Alarcón vd., 2020; Benali vd., 2018). Yapılan bir çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .934 değeriyle mükemmel iç tutarlılık gösterdiği, geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir (Ghomi & Redecker, 2019). Bu araştırma kapsamında da güvenilirlik çalışması yapılmıştır ve Cronbach Alpha katsayısı .960 olarak bulunmuştur. Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği, öğretmenlerin dijital teknolojileri nasıl kullanacağını değil, dijital yeterliliklerin öğretme ve öğrenme sürecinde ne kadar etkili kullanılabildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle ilgili veri toplama aracı, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterlikleri, yani öğretmenlerin yenilenmiş öğretme ve öğrenme stratejilerini teşvik etmek için ihtiyaç duydukları dijital yeterlilikler etrafında yapılandırılmış ve öz değerlendirmeye dayalı bir ölçme aracıdır (Toker vd., 2021).

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği (EK.2)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaygı düzeylerinin ortaya konulması amacıyla Köklükaya ve Yıldırım (2016) tarafından geliştirilen öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeği kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum şeklinde 5'li Likert' tipinde ve 35 ifadeden oluşmaktadır. İfadeler olumlu ve olumsuz eğilimi ifade edecek şekilde

hazırlanmış bu duruma bağlı olarak 3, 14, 15 ve 22. maddeler tersinden puanlanmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeğinden alınabilecek maksimum puan 175'tir. Puanın yüksek olması mesleğe yönelik kaygı düzeyinin düşük olduğunu puanın düşük olması ise mesleğe yönelik kaygı düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin güvenilirliğinin ve araştırmayı temsil etme gücünün bir ölçüsü olan iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .92 olarak ortaya konulmuştur (Köklükaya & Yıldırım, 2016). Bu araştırma kapsamında da güvenilirlik çalışması yapılmıştır ve Cronbach alfa katsayısı .98 olarak bulunmuştur.

Süreç/Uygulama

Araştırma için yaklaşık üç ay literatür taraması yapılmıştır. COVID-19 salgınıyla birlikte yoğun bir şekilde günlük hayata dâhil olan uzaktan eğitim sürecine dönük bir çalışmanın yapılması kararlaştırılmıştır. İlgili süreç göz önüne alındığında uzaktan eğitim uygulamalarının başarısının büyük oranda öğretmenlere bağlandığı görülmüştür. Öğretmenler bir taraftan hızlı teknolojik değişimlere uyum sağlamaya çalışırken diğer taraftan ise teknolojinin okul ortamına aktarımında bazı sorunlar ile karşılaşabilmektedirler. Özellikle teknolojiye uyumda ve teknoloji kullanımında zorluk yaşayan öğretmenlerin nasıl bir mesleki kaygı yaşadıkları bilinmemektedir. Bu durumun bilimsel çalışmalar ile ortaya konulması gerektiği düşünülmüştür. Yapılacak olan çalışma ile eğitim öğretim faaliyetlerinde en önemli sacayağı olan ve uzaktan eğitimin başarısında belirleyici unsurların başında gelen öğretmenlerin dijital yeterlilik seviyelerinin belirlenmesi ve dijital yeterlilik seviyelerine göre mesleki kaygı düzeylerinin ortaya konulmasının daha sonra yapılabilecek olan daha kapsamlı çalışmalara yön verebileceği ve farklı araştırmalara kapı aralayabileceği inancı ortaya çıkmıştır. Bu durum göz önüne alınarak büyük bir sorumluluk hisseden öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin hangi düzeyde olduğu ve bu yoğun beklentinin öğretmenleri duyuşsal açıdan hangi düzeyde etkilediği araştırılmaya karar verilmiştir. Çalışma konusu kararlaştırıldıktan sonra Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulundan etik kurul belgesi alınmıştır. Sonraki süreçte ise, araştırma için Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden bilimsel araştırma izni ayrıca alınmıştır. İlgili izin onayı alındıktan sonra Google Doküman üzerinden ilgili veri toplama araçları kullanılarak yaklaşık iki aylık süre zarfında veriler elde edilmiştir. Bütün bu işleyiş etik ilkeler göz önünde bulundurularak Helsinki Deklerasyonu'na uygun gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcılara Google Doküman aracılığıyla ulaştırılan ölçeklerden elde edilen ham veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 25.0, IBM Corp, Armonk, NY, USA)

programı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların tanımlayıcı özellikleri için sayı, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık – basıklık değerleri (+2 ile - 2 arası) ile kontrol edilmiştir (George & Mallery, 2019). Normallik varsayımı sağlandığı için istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinden alınan puanlar arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Öğretmenlerin dijital yeterlilik puanlarının mesleki kaygılarını ne derecede yordadığı basit doğrusal regresyon analizi ile belirlenmiştir. İki grubun ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. İki'den fazla grubun ortalamalarının karşılaştırıldığı durumlarda varsayımlar (normallik dağılımı ve varyansların homojenliği) sağlandığı için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde; verilerin analizleri sonucunda, alt problemlere göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir

Bulgular

Katılımcıların Sosyodemografik Özellikleri İle İlgili Bulgular

Katılımcıların sosyodemografik özellikleri frekans ve yüzde (%) dağılımları ile Tablo 1’de sunulmaktadır. Katılımcıların yaş ortalamasının 35.3 ± 8.5 olduğu bulunurken; çoğunluğunun (131 kişi, %77.5) 40 yaş ve daha altında olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemleri 10.4 ± 8.3 yıl olarak hesaplanmış ve çoğunluğunun (106 kişi, %62.7) 10 yıl ve daha altında bir çalışma yılına sahip olduğu tespit edilmiştir. Kadın (87 kişi, %51.5) ve erkek (82 kişi, %48.5) katılımcıların sayısının birbirine oldukça yakın olduğu bulunmuştur. Katılımcıların çoğunluğunun (115 kişi, %68) teknolojiye yönelik hizmet içi eğitim aldığı tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını hem görev yaptıkları okullarda internet alt yapısının olduğunu (166 kişi, %98.2) hem de dersliklerde teknoloji alt yapısının olduğunu (163 kişi, %96.4) bildirmişlerdir. Ayrıca çalışmaya 12 farklı branşta öğretmenin katıldığı, en kalabalık branş grubunun (31 kişi, %18.3) Türkçe öğretmenleri olduğu bulunmuştur.

Tablo 1. *Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklere Göre Dağılımı (N=169)*

Sosyodemografik özellikler	n	%	Ort. ± ss
Yaş	≤ 30 yaş	62	36.7
	31-40 yaş	69	40.8
	41-50 yaş	23	13.6
	≥61 yaş	15	8.9
Mesleki Kıdem	≤ 5 yıl	57	33.7
	6-10 yıl	49	29.0
	11-15 yıl	26	15.4
	16-20 yıl	11	6.5
	21-25 yıl	10	5.9
	≥26	16	9.5
Cinsiyet	Erkek	82	48.5
	Kadın	87	51.5
Teknolojiye yönelik eğitim aldınız mı?	Hizmet içi eğitim aldım	115	68.0
	Dışardan eğitim aldım	19	11.2
	Eğitim almadım	35	20.7
Okulunuzun internet altyapısı var mı?	Var	166	98.2
	Yok	3	1.8
Dersliklerde teknolojik altyapı var mı?	Var	163	96.4
	Yok	6	3.6
Branş	Türkçe	31	18.3
	Matematik	14	8.3
	Fen Bilimleri	21	12.4
	Sosyal Bilgiler	17	10.1
	DKAB	17	10.1
	Yabancı Dil	6	3.6
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	9	5.3
	Görsel Sanatlar	7	4.1
	Müzik	7	4.1
	Bilişim Teknolojileri	8	4.7
	Teknoloji ve Tasarım	5	3.0
	Beden Eğitimi ve Spor	27	16.0

Birinci Alt Problem İle İlgili Bulgular

“Ortaokul öğretmenlerinin genel dijital yeterlilikleri ve öncü, lider, uzman, bütünleştirici, kâşif ve başlangıç dijital yeterlik alt boyutlarına göre yeterlilikleri ne düzeydedir?” alt problemini ile ilgili bulgular frekans ve yüzde değerleri ile birlikte Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. *EDYÖ Kategori Dağılımları (N=169)*

Kategoriler	Sayı	%
Başlangıç	23	13.6
Kaşif	47	27.8
Bütünleştirici	46	27.2
Uzman	27	16.0
Lider	20	11.8
Öncü	6	3.6
Toplam	169	100.0

Öğretmenlerin Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeğinden aldıkları puanlara göre oluşturulan kategori dağılımlarına göre öğretmenlerin yarısından fazlasının (93 kişi, %55) “Kaşif” ve “Bütünleştirici” kategorisinde oldukları tespit edilmiştir. Genel bir ifadeyle öğretmenlerin dijital yeterlilikleri orta düzeydedir. Ölçekten en düşük puanları alan “Başlangıç” kategorisinde 23 kişi (% 13.6) en yüksek puanları alan “Öncü” kategorisinde ise 6 kişi (% 3.6) yer almaktadır.

İkinci Alt Problem İle İlgili Bulgular

“Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve teknoloji eğitimi (herhangi bir hizmet içi veya dışardan eğitim) alma durumlarına göre dijital yeterlilikleri bakımından aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi ile ilgili bulgular Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’ de sunulmaktadır. Katılımcıların Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve teknoloji eğitimi alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacı ile cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem t-testi kullanılırken yaş, mesleki kıdem, branş ve teknoloji eğitimi alma değişkenleri için tek-yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre EDYÖ Puanlarının Karşılaştırılması (n=169)

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	P
EDYÖ toplam puan	Kadın	82	40.9	17.3	0.104	0.917
	Erkek	87	40.6	22.1		

Ort.: aritmetik ortalama; ss: standart sapma; t: bağımsız örneklemelerde t-testi kritik değeri; p: test olasılık değeri

Öğretmenlerin Eğitimciler için Dijital Yeterlikler Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yaşa Göre EDYÖ Puanlarının Karşılaştırılması (n=169)

	Yaş	N	Ort.	Ss	F	P
EDYÖ toplam puan	≤ 30 yaş (1)	62	44.3	18.8	8.768	0.0001*
	31-40 yaş (2)	69	43.4	20.3	Post Hoc	
	41-50 yaş (3)	21	36.1	16.8	4<1	
	≥61 yaş (4)	15	18.5	9.5	4<2 4<3	

* p<0,05; Ort.: aritmetik ortalama; ss: standart sapma; F: tek yönlü ANOVA kritik değeri; p: test olasılık değeri

Öğretmenlerin Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeğinden aldıkları puanlar yaşa göre karşılaştırılmış ve dijital yeterlik ile ilgili anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Yapılan ikili karşılaştırma analizleri ≥61 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre anlamlı olarak daha düşük puan ortalamasına sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte 41-50 yaş grubunun puan ortalamasının (36.1 ± 16,8 puan), ≤ 30 yaş (44.3 ± 18.8 puan) ve 31-40 yaş (43.4 ± 20.3 puan) grubuna göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülse de bu farkın anlamlılık eşiğine ulaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre EDYÖ Puanlarının Karşılaştırılması (N=169)

	Mesleki kıdem	N	Ort.	Ss	F	P
EDYÖ toplam puan	≤ 5 yıl (1)	57	44.1	17.9	5.778	0.0001*
	6-10 yıl (2)	49	43.3	20.5		
	11-15 yıl (3)	26	45.4	21.4	Post Hoc	
	16-20 yıl (4)	11	39.3	15.9	1>6	
	21-25 yıl (5)	10	35.5	17.9	2>6	
	≥26 (6)	16	18.1	9.3	3>6 4>6	

* p<0,05; Ort.: aritmetik ortalama; ss: standart sapma; F: tek yönlü ANOVA kritik değeri; p: test olasılık değeri

Öğretmenlerin Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kıdeme göre karşılaştırılmış ve dijital yeterlilik ile ilgili anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Yapılan ikili karşılaştırma analizleri ≥ 26 yıl grubunun 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan grubun haricindeki yaş gruplarına göre (≤ 5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl) anlamlı olarak daha düşük puan ortalamasına sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip olan grubun puan ortalamasının (35.5 ± 17.9 puan), ≥ 26 yıl grubuna (18.1 ± 9.3) göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülse de bu farkın anlamlılık eşiğine ulaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Branşa Göre EDYÖ Puanlarının Karşılaştırılması (N=169)

	Branş	N	Ort.	Ss	F	P
EDYÖ toplam puan	Türkçe (1)	31	35.4	15.6	2.280	0.013*
	Matematik (2)	14	36.6	24.9		
	Fen Bilimleri (3)	21	38.2	22.0		
	Sosyal Bilgiler (4)	17	37.2	19.5		
	DKAB (5)	17	32.4	12.6	Post Hoc 5<10 5<11	
	Yabancı Dil (6)	6	53.3	13.9		
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (7)	9	43.4	20.0		
	Görsel Sanatlar (8)	7	37.3	17.1		
	Müzik (9)	7	50.4	16.7		
	Bilişim Teknolojileri (10)	8	57.6	17.7		
	Teknoloji ve Tasarım (11)	5	61.0	15.4		
	Beden Eğitimi ve Spor (12)	27	44.7	22.3		

* $p < 0,05$; Ort.: aritmetik ortalama; ss: standart sapma; F: tek yönlü ANOVA kritik değeri; p: test olasılık değeri

Öğretmenlerin Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeğinden aldıkları puanlar branşa göre karşılaştırılmış ve dijital yeterlilik ile ilgili anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Yapılan ikili karşılaştırma analizleri Bilişim Teknolojileri (57.6 ± 17.7) ve Teknoloji ve Tasarım (61.0 ± 15.4) öğretmenlerinin DKAB (32.4 ± 12.6) öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğunu göstermiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Teknoloji Eğitimi Alma Durumuna Göre EDYÖ Puanlarının Karşılaştırılması (n=169)

	Teknoloji eğitimi alma durumu	n	Ort.	Ss	F	P
EDYÖ toplam puan	Hizmet içi eğitim alanlar (1)	115	42.9	18.9	3.376	0.037*
	Dışardan eğitim alanlar (2)	19	41.8	20.1	Post Hoc 1>3	
	Eğitim almayanlar (3)	35	33.1	21.2		

* p<0,05; Ort.: aritmetik ortalama; ss: standart sapma; F: tek yönlü ANOVA kritik değeri; p: test olasılık değeri

Öğretmenlerin Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeğinden aldıkları puanlar teknoloji eğitimi alma durumuna göre karşılaştırılmış ve dijital yeterlilik ile ilgili anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Yapılan ikili karşılaştırma analizleri hizmet içi eğitimi alanların eğitim almayanlara göre anlamlı olarak daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte dışardan eğitim alanların puan ortalamasının (41.8 ± 20.1 puan), eğitim almayanlara (33.1 ± 21.2) göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülse de bu farkın anlamlılık eşiğine ulaşmadığı tespit edilmiştir.

Üçüncü Alt Problem İle İlgili Bulgular

“Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki kaygıları ne düzeydedir?” alt problemine cevap bulabilmek için Tablo 8’de Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği maddelerinden alınan ortalama ve standart sapma puanları sunulmaktadır.

Tablo 8. ÖMYKÖ Maddelerine Verilen Yanıtların Tanımlayıcı İstatistikleri (N=169)

Ölçek maddeleri	Ort.	Ss
[Öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonunu sağlayamayacağımı düşünüyorum.]	4.02	1.25
[Öğrencilerin derse yönelik el-göz-beyin koordinasyonlarını geliştirecek etkinlikler tasarlayamamaktan çekinirim.]	3.89	1.20
[Farklı zekâ alanına sahip öğrencilere yönelik ders işleyebileceğimden eminim.]	4.22	0.69
[Derste verilen teorik bilgiyi günlük hayat örnekleriyle bağdaştıramamaktan korkuyorum.]	3.95	1.16
[Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanacak beceriye sahip olmadığımı düşünüyorum.]	4.04	1.15
[Değerlendirme esnasında adaletli olamamaktan korkuyorum.]	4.01	1.18
[Sınıf ortamında tüm gözler üzerimdeyken ders işleme düşüncesinden sıkıntı duyarım.]	4.17	1.14
[Gelecek nesilleri yetiştirecek olma düşüncesi beni strese sokuyor]	3.83	1.25
[Bildiklerimi öğrencilere anlatamamaktan korkuyorum.]	4.07	1.17
[Hiçbir zaman kendimi derse tam olarak hazır hissedemeyeceğimi düşünüyorum.]	4.11	1.18
[Öğrencilerin beni başka öğretmenlerine ya da velilerine şikâyet etme düşüncesi beni endişelendiriyor.]	4.06	1.21
[Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayamamaktan çekiniyorum.]	3.98	1.17
[Dersi öğrettiğim halde öğrencilerin başarısız olmasından tedirginim.]	3.51	1.22
[Dersi yalnız teorik olarak değil uygulamalı olarak da işleyebilirim.]	4.47	0.69
[Alanımla ilgili donanımlı bir öğretmen olacağıma inanıyorum.]	4.41	0.67
[Duyuşsal öğrenmeleri sağlayabileceğim konusunda şüpheliyim]	3.84	1.16
[“Öğretmen her şeyi bilir” düşüncesi panik olamama neden oluyor.]	3.86	1.22
[Öğretmenlik mesleği kutsaldır” ibaresi bende endişe yaratıyor.]	3.93	1.16
[Ders anlatırken sınıfın kontrolünü kaybetmekten çekiniyorum.]	3.90	1.19
[Öğrencilerde not kaygısına neden olmaktan korkuyorum.]	3.89	1.19
[Öğrenciler arasında ders başarılarına göre ayırım yaparsam diye huzursuzluk hissediyorum.]	3.82	1.22
[Her derse iyi hazırlanıp geleceğimden eminim.]	4.34	0.68
[Öğrencilerin beni sevmeyeceği düşüncesinden tedirginlik duyuyorum.]	3.86	1.23
[Öğrencilerin her sorduğuna cevap verememekten korkuyorum.]	3.88	1.18
[Derslerde teknoloji kullanacak olmaktan dolayı gerginim.]	3.98	1.19
[Öğrencileri araştırma-sorgulamaya yönlendirebileceğim konusunda şüpheliyim]	3.98	1.15
[Müfettiş tarafından denetlenecek olma düşüncesi panik yapmama neden oluyor.]	3.85	1.22
[Öğrenci seviyesine uygun ders anlatamayacağım düşüncesinden rahatsızım.]	3.92	1.19
[Öğrencilerimin gelişimi konusunda ailesi ile iş birliği yapamamaktan çekinirim.]	3.92	1.16
[“İyi öğretmen” ifadesindeki iyi sıfatına sahip olamazsam diye endişe duyuyorum.]	3.87	1.18
[Derslerde zamanı etkili kullanabileceğim konusunda kendime güvenmiyorum.]	3.97	1.22
[Okuldaki teknik yetersizlikler yüzünden istediğim uygulamaları yapamayacak olma ihtimali beni endişelendiriyor.]	3.61	1.27
[Kendi psikolojik sıkıntılarımla sınıf içine yansıtmaktan korkuyorum.]	3.93	1.16
[Kriz yönetimi yapamamaktan çekiniyorum.]	3.92	1.16
[Öğrenciler için doğru bir rol model olamamaktan endişe duyuyorum.]	3.96	1.20

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği ifadelerine verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin ölçekte bulunan 35 maddeden elde ettikleri puan ortalaması 138.97 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 175 olduğu göz önüne alındığında çalışma grubunun genel kaygı düzeyi düşük bulunmuştur. Ayrıca ölçekte yer alan ifadelerden “[Dersi yalnız teorik olarak değil uygulamalı olarak da işleyebilirim.]” ifadesinin

4.47 puan ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu; “[Dersi öğrettiğim halde öğrencilerin başarısız olmasından tedirginim.]” ifadesinin ise 3,51 ile en düşük ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Ölçekten düşük puan almak yüksek kaygı anlamı taşıdığı için “[Dersi öğrettiğim halde öğrencilerin başarısız olmasından tedirginim.]” ifadesi öğretmenlerin en çok kaygı duyduğu duruma işaret etmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İle İlgili Bulgular

“Ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve teknoloji eğitimi (herhangi bir hizmet içi veya dışardan eğitim) alma durumlarına göre mesleki kaygı bakımından aralarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemi ile ilgili bulgular Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13’te sunulmuştur. Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve teknoloji eğitimi alma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacı ile cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem t-testi kullanılırken yaş, mesleki kıdem, branş ve teknoloji eğitimi alma değişkenleri için tek-yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre ÖMYKÖ Puanlarının Karşılaştırılması (n=169)

	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	T	P
ÖMYKÖ toplam puan	Kadın	82	142.5	27.9	1.421	0.157
	Erkek	87	135.7	33.9		

Ort.: aritmetik ortalama; ss: standart sapma; t: bağımsız örneklem t-testi kritik değeri; p: test olasılık değeri

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Yaşa Göre ÖMYKÖ Puanlarının Karşılaştırılması (n=169)

	Yaş	N	Ort.	Ss	F	P
ÖMYKÖ toplam puan	≤ 30 yaş	62	137.9839	31.1	1.944	0.125
	31-40 yaş	69	143.4348	30.2		
	41-50 yaş	21	139.3333	34,5		
	≥61 yaş	15	122,2000	30,5		

* p<0,05; Ort.: aritmetik ortalama; ss: standart sapma; F: tek yönlü ANOVA kritik değeri; p: test olasılık değeri

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanlar yaşa göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre ÖMYKÖ Puanlarının Karşılaştırılması (N=169)

	Mesleki kıdem	N	Ort.	Ss	F	P
ÖMYKÖ toplam puan	≤ 5 yıl	57	142.9	27.7	1.369	0.238
	6-10 yıl	49	143.2	31.4		
	11-15 yıl	26	138.5	35.2		
	16-20 yıl	11	130.0	31.1		
	21-25 yıl	10	128.7	34.4		
	≥26	16	125.5	32.3		

* p<0,05; Ort.: aritmetik ortalama; ss: standart sapma; F: tek yönlü ANOVA kritik değeri; p: test olasılık değeri

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanlar mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Branşa Göre ÖMYKÖ Puanlarının Karşılaştırılması (N=169)

	Branş	N	Ort.	Ss	F	P
ÖMYKÖ toplam puan	Türkçe	31	138.6	31.4	1.369	0.238
	Matematik	14	144.1	25.1		
	Fen Bilimleri	21	137.7	33.6		
	Sosyal Bilgiler	17	139.9	28.9		
	DKAB	17	131.5	33.5		
	Yabancı Dil	6	142.3	12.2		
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	9	132.8	36.8		
	Görsel Sanatlar	7	138.3	49.3		
	Müzik	7	139.9	33.8		
	Bilişim Teknolojileri	8	136.0	27.9		
	Teknoloji ve Tasarım	5	147.2	17.3		
	Beden Eğitimi ve Spor	27	142.6	34.3		

* p<0,05; Ort.: aritmetik ortalama; ss: standart sapma; F: tek yönlü ANOVA kritik değeri; p: test olasılık değeri

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanlar branşa göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Teknoloji Eğitimi Alma Durumuna Göre ÖMYKÖ Puanlarının Karşılaştırılması (n=169)

	Teknoloji eğitimi alma durumu	N	Ort.	Ss	F	P
ÖMYKÖ toplam puan	Hizmet içi eğitim alanlar	115	141.2	28.8	1.741	0.179
	Dışardan eğitim alanlar	19	141.7	29.6		
	Eğitim almayanlar	35	130.2	38.4		

* p<0,05; Ort.: aritmetik ortalama; ss: standart sapma; F: tek yönlü ANOVA kritik değeri; p: test olasılık değeri

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanlar teknoloji eğitimi alma durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Beşinci Alt Problem İle İlgili Bulgular

“Ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri ve mesleki kaygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” alt problemine ait bulgular Tablo 14’te sunulmuştur. Katılımcıların ÖMYKÖ’den aldıkları puanların dijital yeterlilik kategorilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek-yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 15’te ise Öğretmenlerin Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için uygulanan Pearson korelasyon analizi yer almaktadır.

Tablo 14. Öğretmenlerin Dijital Yeterlilik Kategorilerine ÖMYKÖ Puanlarının Karşılaştırılması (N=169)

	Kategoriler	n	Ort.	ss	F	P
ÖMYKÖ toplam puan	Başlangıç (1)	23	122.3	37.6	3.160 Post Hoc 1<5 1<6	0.009*
	Kaşif (2)	47	137.9	28.9		
	Bütünleştirici (3)	46	135.3	32.2		
	Uzman (4)	27	147.5	28.4		
	Lider (5)	20	151.4	24.4		
	Öncü (6)	6	159.1	14.5		

* p<0,05; Ort.: aritmetik ortalama; ss: standart sapma; F: tek yönlü ANOVA kritik değeri; p: test olasılık değeri

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanlar dijital yeterlilik kategorilerine göre karşılaştırılmış ve anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Yapılan ikili karşılaştırma analizleri Öncü (159.1 ± 14.5) ve Lider (151.4 ± 24.4) kategorisindeki öğretmenlerin Başlangıç (122.3 ± 37.6) kategorisindeki öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinden alınan düşük puanların yüksek bir kaygı anlamına geldiği göz önüne alındığında

dijital yeterlilik açısından Öncü ve Lider kategorisinde yer alanların daha düşük kaygı yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 15. EDYÖ ve ÖMYKÖ’nden Alınan Puanlara İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları (n=169)

	ÖMYKÖ
EDYÖ	r = 0. 27 (p = 0.0001)

EDYÖ ve ÖMYKÖ’nden Alınan Puanlara İlişkin Korelasyon Analiz sonuçları iki ölçekten alınan puanlar arasında 0.27 düzeyinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinden alınan düşük puanların yüksek bir kaygı anlamına geldiği göz önüne alındığında öğretmenlerin dijital yeterlilikleri arttıkça mesleki kaygılarının 0.27 oranında azaldığı tespit edilmiştir.

Altıncı Alt Problem ile İlgili Bulgular

“Ortaokul öğretmenlerinin dijital yeterlilikleri (öncü, lider, uzman, bütünleştirici, kâşif ve başlangıç dijital yeterlik alt boyutları) onların mesleki kaygı düzeylerini yordamakta mıdır?” alt problemine ait bulgular Tablo 16’da gösterilmiştir. Tablo 16’da EDYÖ puanlarının ÖMYKÖ’den alınan puanlara etkisini tespit etmek amacıyla yapılan basit regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16. EDYÖ ve ÖMYKÖ’den Alınan Puanlara İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (N=169)

	B	Std. hata	β	T	P
Sabit	17.09	6.75		2.532	0.012
Mesleki kaygı	0.17	0.047	0.268	3.597	0.0001
$R^2 = 0.072$					
Düzeltilmiş $R^2 = 0.066$					
Std. hata = 19.21					

Basit doğrusal regresyon analizinin sonuçları, öğretmenlerin dijital yeterlilik puanlarının mesleki kaygı puanlarındaki varyasyonun %7.2’sini (düzeltme uygulandığında %6.6) anlamlı derecede (p = 0.0001) açıklayabildiğini göstermiştir. Yapılan analizlere göre öğretmenlerin dijital yeterlilik puanlarını kullanarak mesleki kaygılarını tahmin etmek için kullanılabilecek formül aşağıdaki gibidir:

$$\text{Mesleki kaygı} = 17.09 + 0.17 \times \text{EDYÖ puanı}$$

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitimle ders veren ortaokul öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeylerini ve mesleki kaygı durumlarını belirlemek, ayrıca dijital yeterliliğin mesleki kaygı üzerine etkisini incelemektir. Bu amaç ile uzaktan eğitim sürecinde aktif ders veren ortaokul öğretmenlerinin dijital yetkinliklerini belirlemek amacıyla ‘Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği’ ve mesleki kaygı durumlarını ortaya koyabilmek için ise ‘Öğretmenlik Mesleğine Dönük Kaygı Ölçeği’ veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Yapılan çalışma kapsamında öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ve mesleki kaygı düzeyleri yaş, mesleki kıdem, cinsiyet, teknolojiye dönük eğitim ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir. Bu bölümde araştırma soruları tek tek belirtilerek ulaşılan sonuçlara ve yorumlara alanyazın ışığında yer verilmiştir.

“Ortaokul Öğretmenlerinin Genel Dijital Yeterlilikleri ve Öncü, Lider, Uzman, Bütünleştirici, Kâşif ve Başlangıç Dijital Yeterlik Alt Boyutlarına Göre Yeterlilikleri Ne Düzeydedir?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği, öğretmenlerin dijital teknolojileri nasıl kullanacağını değil, dijital yeterliliklerin öğretim ve öğrenme sürecinde ne kadar etkili kullanılabildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle ilgili veri toplama aracı, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterlikleri, yani öğretmenlerin yenilenmiş öğretim ve öğrenme stratejilerini teşvik etmek için ihtiyaç duydukları dijital yeterlilikler etrafında yapılandırılmış ve öz değerlendirmeye dayalı bir ölçme aracıdır (Toker vd., 2021). Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeğinden aldıkları puanlara göre oluşturulan kategori dağılımlarında öğretmenlerin yarısından fazlasının “Kaşif” ve “Bütünleştirici” kategorisinde oldukları tespit edilmiştir. Bu sınıflamalara dayanarak öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, Lucas vd. (2021), Benali vd. (2018) Akkoyunlu ve Soylu (2010) öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin orta düzey, Sezgin vd. (2017) yüksek, Karacaoğlu (2008) düşük düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Konu hakkında yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde alanyazında bir fikir birliği oluşmadığı farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini öğretmeye adanmış profesyoneller olarak, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek ve dijital yeterliliklerini kolaylaştırmak için dijital teknolojileri sağlam temelli pedagojiyle kullanabilmeleri ve bu

yeterlilikle donatılmaları gerekir (Krumsvik, 2014; Redecker, 2017). Ancak, öğretmenlerin dijital yeterliliğinin tam olarak neyi gerektirdiği ve bununla hangi faktörlerin ilişkili olduğu bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir (Engen & Engen, 2019; Lund vd., 2014; Scherer vd., 2017). Öğretmenlerin dijital teknolojileri öğretme ve öğrenmeye başarılı bir şekilde entegre etmek için geliştirmeleri gereken belirli yeterlilikleri detaylandırmaya yönelik çabalar, uluslararası ve ulusal kavramsal çerçeveler şeklinde ortaya çıkmıştır (Education, 2007; Mishra & Koehler, 2006; Singh, 2010; Tondeur vd., 2017).

“Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Branşa ve Teknoloji Eğitimi Alma Durumlarına Göre Dijital Yeterlilikleri Bakımından Aralarında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeği’nden aldıkları puanlar cinsiyete göre karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Fakat yaş, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre karşılaştırıldığında dijital yeterlilik puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yapılan ikili karşılaştırma analizleri sonucunda ≥ 61 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre daha düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Yine araştırmadan elde edilen sonuçlara göre mesleki kıdem arttıkça dijital yeterlilik düzeyinin düştüğü görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Hassan vd. (2018) yaptıkları çalışmalarında kıdemli ve yaşlı öğretmenlerin genç meslektaşlarına kıyasla dijital yeterlilik konusunda geride olduklarını belirtmişlerdir. Demirel vd. (2016) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, dijital yeterlilik düzeyleri ele alındığında kıdem yılı düşük öğretmenlerin kıdem yılı yüksek öğretmenlere göre dijital yeterlilik düzeylerinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Krumsvik vd. (2016) öğretmenlerin dijital yeterliliklerini inceledikleri çalışmalarında, kıdem yılı arttıkça dijital yeterliliklerin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada ise, Yılmaz ve Eyüboğlu (2018) öğretmenlerin teknoloji yeterlilik durumlarının incelendiği çalışmalarında, hizmet- içi eğitim ve cinsiyet değişkeninin teknolojik yeterliliği etkilemediğini fakat günlük teknoloji kullanım süresi ve yaşın teknolojik yeterlilik seviyesini değiştirdiğini ileri sürmüşlerdir. Yaşa bağlı dijital yeterlilik seviyesindeki farklılıkların öğretmen yetiştirme süreci kaynaklı eksiklikler sonucu ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bilişim teknolojileri ülkemizde 90’lı yıllardan sonra yaygınlaşmaya başlamış 2000’li yıllardan sonra her geçen gün eğitim ortamındaki etkisini artırmıştır. Bugün 25 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 90’lı yılların başında yükseköğretimde öğrenci oldukları düşünüldüğünde birçoğunun bilgisayar veya bilgisayar dersi görmeden mezun olduğu tahmin edilmektedir. Sonraki süreçlerde kıdemli öğretmenler hizmet içi eğitimlere tabi tutulsa da dijital yeterlilik konusunda genç meslektaşlarının seviyelerine çok azı erişebilmektedir.

Öğretmenlerin Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeğinden aldıkları puanların branşlarına göre dağılımları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının Teknoloji ve Tasarım öğretmenleri ile Bilişim Teknolojileri öğretmenlerine ait olduğu tespit edilirken, en düşük puan ortalamasının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine ait olduğu bulunmuştur. Daha yoğun teknoloji eğitimi almış branş öğretmenlerinin dijital yeterliliklerinin daha iyi olması ve ortaya çıkan diğer bulgular büyük oranda alanyazın ile örtüşmektedir. Akkoyunlu ve Soylu (2010) öğretmenlerin dijital yeterlilik seviyelerini inceledikleri araştırmalarında, sayısal branş öğretmenlerinin dijital yeterliliklerinin yüksek, sözel branş öğretmenlerinin dijital yeterliliklerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Krumsvik vd. (2016) öğretmenlerin dijital yeterliliklerini inceledikleri çalışmalarında, bilgi teknolojileri eğitimi almış öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu sonuçlar teknoloji temelli lisans eğitimi alan ve branşı gereği sürekli teknolojiyi kullanmak durumunda olan öğretmenlerin dijital yeterlilik konusunda daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin en düşük puan ortalamasına sahip olmalarıyla ilgili bu çalışma sonuçlarına bakılarak herhangi bir yorum yapılamamıştır. Farklı çalışmalar ile bu durum açıklığa kavuşabilir.

Öğretmenlerin Eğitimciler için Dijital Yeterlilikler Ölçeğinden aldıkları puanlar teknoloji eğitimi alma durumuna göre karşılaştırılmış ve dijital yeterlilik ile ilgili anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Yapılan ikili karşılaştırma analizleri hizmet içi eğitimi alanların eğitim almayanlara göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğunu göstermiştir.

“Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Mesleki Kaygıları Ne Düzeydedir?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği ifadelerine verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin genel kaygı düzeyleri düşük bulunmuştur. Ayrıca ölçekte yer alan ifadelerden ifadelerine verilen cevaplar incelendiğinde “Dersi yalnız teorik olarak değil uygulamalı olarak da işleyebilirim.” ifadesinin en yüksek ortalama puanına sahip olduğu; “Dersi öğrettiğim halde öğrencilerin başarısız olmasından tedirginim.” ifadesinin ise en düşük ortalama puanına sahip olduğu bulunmuştur. Ölçekten düşük puan almak yüksek mesleki kaygı anlamına geldiği için “Dersi öğrettiğim halde öğrencilerin başarısız olmasından tedirginim.” ifadesi öğretmenlerin en çok kaygı duyduğu duruma işaret etmektedir. Alanyazın incelendiğinde, çalışma bulgularımıza uygun olarak öğretmenlerde özellikle öğretim sürecinde etkili öğretmen olamama veya öğrencinin dersi anlayamamasıyla ilgili kaygı söz konusudur (Akyavuz, 2021; Altun & Gülay, 2017; Gündüz & Ertuğ, 2011; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018). Ferguson vd. (2012), yaptıkları bir çalışmada bu değişkenlerin sadece öğretmenlerin

kaygı ve stres durumları üzerinde değil öğretmen sağlığı, esenliği ve iş tatmini üzerindeki etkilerini de ortaya koymuşlardır. Bu durum mesleki kaygının sadece bireyin yaptığı işi değil sağlığını da olumsuz etkilediğini göstermektedir. Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin yaşadığı kaygı durumunun eğitim-öğretim süreçlerini de etkilediğini ortaya koymuştur. Beilock vd. (2010), çalışmalarında öğretmenin yaşadığı kaygı durumunun öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumsuz etki yarattığını bildirmişlerdir. Öğretmenler üzerine yapılan bir başka çalışmada ise; Yadav ve Sharma (2013), kaygı düzeyi ve akademik başarı arasında bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Kaygı düzeyi arttıkça öğretmenlerin akademik açıdan zayıfladıklarını ortaya koymuşlardır.

“Ortaokul Öğretmenlerinin Cinsiyet, Yaş, Mesleki Kıdem, Branşa ve Teknolojik Eğitim Alma Durumlarına Göre Mesleki Kaygı Bakımından Aralarında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve teknolojik eğitim alma değişkenlerine göre karşılaştırılmış ve anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde cinsiyete göre kadınlarda öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı oranının daha yüksek olduğunu bildiren çalışmalar olduğu gibi (Akbaşlı & Korkmaz, 2004; Akgün vd., 2007) erkeklerin mesleki kaygı düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu bildiren çalışmalara da rastlanmaktadır (Uygun vd., 2016). Öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerinin görev, öğrenci, kurum ve kişisel durumlara göre değişiklik gösterebildiğini ortaya koyan araştırmalar da vardır (Cabı & Yalçınalp, 2009; Doğan & Çoban, 2009; Köse, 2006; Mergen vd., 2014). Alanyazından elde edilen sonuçlar ışığında mesleki kaygının herhangi bir cinsiyet, yaş grubu, kıdem ve branş lehine yoğunlaşmadığı, katılımcı grubunun özelliklerine göre çeşitli sonuçlara ulaşılabileceği anlaşılmaktadır.

“Ortaokul Öğretmenlerinin Dijital Yeterlilikleri ve Mesleki Kaygı Düzeyleri Arasında Bir İlişki Var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişki korelasyon analizi ile incelenmiştir. Ayrıca grupların puan ortalamaları t-testi ve varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları dijital yeterlilikler ve mesleki kaygı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında öğretmenlerin dijital yeterlilikleri arttıkça mesleki kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu durum dijital yeterliliği düşük seviyede olan bir öğretmenin mesleki kaygısının yüksek olduğunu göstermektedir. Dünya Covid-19 pandemisiyle birlikte uzaktan eğitime hızlı bir geçişin yaşandığı çalkantılı bir süreçle yüzleşmiştir. Yaşanılan bu süreç teknolojik

gelişmelerin eğitim sistemleri üzerindeki etkisinin daha fazla hissedilmesine ve öğretmenlerin teknolojiyle ilgili belli seviyede bilgiye, beceriye ve yeterliliklere sahip olmalarını zaruri hale getirmiştir. Geleneksel eğitimde öğretmenin rolü, öğrencilerin potansiyelini beslemek ve geliştirmek iken yenilikçi eğitimde ise öğretmen; yeni bilgi ve beceriler öğrenerek kendi gelişimini sürdürmek, teknolojik yenilikleri takip etmek, öğrenciler ve veliler ile ilgilenmek gibi çeşitli faktörleri içine alan karmaşık bir süreci yönetmekle yükümlüdür. Bütün bu faktörler öğretmenlerin mevcut yükünü daha da artırmakta ve birçok konuda yeterliliğe sahip olmalarını gerektirmektedir. Bütün bu gerekliliklerin öğretmenler üzerinde farklı stres ve kaygı durumlarını ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir (Pillay vd., 2005).

Günümüz eğitim sisteminde beklenen üst düzey dijital yeterliliğin psikolojik bir baskıya ve kişisel yetersizliğe sebep olabilecek bir faktör olabileceği düşünülmektedir. Konu ile ilgili yapılan farklı çalışmalar da incelendiğinde öğretmenlere dönük beklentilerin yüksek olduğu durumlarda öğretmenlerin stres, kaygı ve tükenmişlik gibi psikolojik problemlerle karşı karşıya kalabildiği rapor edilmiştir (Aronsson vd., 2017; Arvidsson vd., 2016; Fernández-Batanero vd., 2021; Othman & Sivasubramaniam, 2019; Pillay vd., 2005; Ragu-Nathan vd., 2008; Tucker, 2018).

Teknolojik gelişmelerle birlikte öğretmenlerin eğitim- öğretim sürecinde teknoloji kullanımına bağlı olarak maruz kaldıkları baskı nedeniyle yaşadıkları başlıca psikolojik sıkıntılar arasında stres ve kaygı yer almaktadır (Pérez, 2003). Zavala (2003) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin iş yerlerinde tehdit edici bir durumla karşılaştığında aşırı stres ve tükenmişlik yaşadıklarını belirtmiştir. Yeni teknolojileri kullanma zaruretinin bazı bireyler için mesleki ortamlarını tehdit edici bir durum olarak mesleki kaygıyı ortaya çıkarabileceği düşünülebilir. Çünkü kaygı genellikle cehalet durumlarında ortaya çıkan bir durumdur. Teknolojinin sunduğu didaktik olanakların farkında olmadan öğretim uygulamalarına teknolojiyi dâhil etmek, eğitim teknolojisinde eğitim eksikliği veya eğitimde teknoloji kullanımına karşı direnç, mesleki ve çalışma ortamlarında kaygı ve tükenmişliğe neden olur (Fernández-Batanero vd., 2021; Kyriacou, 2003). Pedagojik bağlamda öğretmenlerdeki tükenmişlik sendromu, onların mesleki bağlılık düzeylerini de etkileyebilir (Fernández-Batanero vd., 2021). Al-Fudail ve Mellor (2008) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin eğitim teknolojisini öğretim uygulamalarına dâhil etmek zorunda kaldıklarında teknoloji kullanım kaygısı yaşadıkları raporlanmıştır. Öğretmenler aldıkları eğitim neticesinde hem alan bilgisinde hem de pedagojik uygulamalarda uzmandır (Rosenberg & Koehler, 2015). Fakat öğretmenler son teknolojik gelişmelerle birlikte yeni bir meydan okumayla karşı karşıyadır. Öğretmenler, bu yeni teknolojileri gözden geçirmeye ve potansiyel olarak

benimsemeye çalışırken, aynı zamanda ortaya çıkan bu teknolojinin öğrenme deneyimini iyileştirip iyileştirmeyeceği ve öğrenci başarısının artmasıyla sonuçlanıp sonuçlanmayacağı gibi çelişkili bir soruyla karşı karşıyadırlar. Bu değişim, birçok öğretmen için hem duygusal hem de kavramsal olarak zorluklar barındırmaktadır (Henderson & Corry, 2021; Howard, 2011). Okullardaki günümüzün teknolojik ortamı, öğretmenlerin önlerine çıkan her yeni teknolojiyi benimserken gelişmeleri için bir beklenti yaratmaktadır. Bu beklenti zamanla öğretmenleri yıpratır ve eğitimciler olarak kendi benlik kavramlarıyla derinden bağlantılı olabilecek temel pedagojik öğretme ve öğrenme felsefelerinin sorgulanmasına yol açabilir. Tekrarlanan teknoloji değişimine ayak uydurma çabasıyla kaynaklanabilecek duygusal tepkilere yönelik yapılabilecek daha fazla araştırma, yeni normal hâline gelen bu sürekli değişim ortamına öğretmenleri daha uyumlu olmaya nasıl hazırlayabileceğimize dair fikir verebilir. Gelişen teknolojilerin ve öğretmen kaygılarının daha iyi anlaşılması, öğretmenlerin mesleklerinde daha uzun ömür, güven ve mutluluk bulmalarına yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda onlara ve öğrencilerine daha fazla başarıya ulaşmalarında yardımcı olabilir (Henderson & Corry, 2021).

“Ortaokul Öğretmenlerinin Dijital Yeterlilikleri (Öncü, Lider, Uzman, Bütünleştirici, Kâşif Ve Başlangıç Dijital Yeterlik Alt Boyutları) Onların Mesleki Kaygı Düzeylerini Yordamakta Mıdır?” Alt Problemine İlişkin Sonuç Ve Tartışma

Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinden” aldıkları puanlar dijital yeterlilik kategorilerine göre karşılaştırılmış ve anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Yapılan ikili karşılaştırma analizleri neticesinde Öncü ve Lider kategorisindeki öğretmenlerin Başlangıç kategorisindeki öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğunu göstermiştir. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeğinden alınan düşük puanların yüksek bir kaygı anlamına geldiği göz önüne alındığında dijital yeterlilik açısından Öncü ve Lider kategorisinde yer alanların daha düşük kaygı yaşadıkları görülmektedir. Diğer bir taraftan çalışma grubunda bulunan öğretmenlerin genel mesleki kaygı düzeyleri yüksek olmasa bile dijital yeterlilik azaldıkça mesleki kaygı düzeyinin arttığı tespit edilmiştir. Çıkan sonuçtan dijital yeterliliğin mesleki kaygı düzeyi hakkında fikir verebileceği düşünülmektedir. Bu sonuç neticesinde öğretmenler kendilerinden beklentinin fazla olduğu durumlarda bu beklentileri karşılayabilecek kaynaklara sahip olmadıklarını hissettiklerinde kaygı durumu ortaya çıkmakta ve ilgili işin gerektiği gibi yapılamadığı görülmektedir (Steinhardt vd., 2011).

Dijital yeterlilik hayatımıza giren yeni bir kavram gibi görünse de gelecek kuşaklar için sahip olunması gereken temel bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden çağa ayak uydurmak isteyen gelişmiş ve gelişmekte olan çoğu ülke bu duruma yönelik yeni yöntemler belirleyerek eğitim sistemlerini dijital yetkinlik özelliğini kazandırmak için

güncellemektedirler (ENR, 2012). Yeni kuşaklara dijital yeterlilik kazandırmak için OECD 2019 yılında eğitime olan desteğin sürdürülebilir bir şekilde artırılması gerektiğine yönelik öneriler barındıran bir rapor yayınlamıştır. Avrupa Birliği Komisyonu ise teknolojik gelişmeler ile dönüşen toplum yapısında artık sahip olunması gereken bir özellik olan dijital yetkinliğin bireye kazandırılması sürecinde rol model olacak en önemli figürlerin öğretmenler olduğunu belirtmektedir (Redecker, 2017). Bu durum ülkemizde de farklı değildir, nitekim 2023 Vizyon Belgesinde FATİH projesi başta olmak üzere teknolojik yatırımların öneminden bahsedilmiş, bu süreçteki ana faktörün ise öğretmen olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2020c). Dijital yetkinliğin bu kadar önemsendiği bir dönemde öğretmen odaklı dijital yeterliliğe dönük yeterince çalışma bulunmamaktadır. Fakat teknolojiye karşı tutum ve kullanma alışkanlıklarına yönelik çalışmalar mevcuttur (Ayata vd., 2021; Can vd., 2020; Şahin & Namlı, 2019). Öğretmenlere yönelik dijital yeterlilik kavramının özellikle Covid-19 pandemisiyle birlikte ilgi uyandıran ve çalışılmaya başlanan güncel bir konu olduğu düşünülmektedir (Kaya, 2020).

Teknoloji ve öğretmen temalı çalışma sayısı fazla olsa da yapılan çalışmaların belli branşları odak aldığı ya da sınırlı katılımcı sayısına sahip olduğu görülmektedir (Adıgüzel, 2010; Barut, 2015; Çakır & Oktay, 2013; Elkıran, 2019; Güneş & Buluç, 2017; Gür vd., 2010, 20-22 Mayıs; Kartal, 2018; Kaya, 2020; Kılıçer, 2011; Niess, 2011; Özerbaş & Güneş, 2015; Pala, 2006; Usta & Korkmaz, 2010; Uysal, 2019; Voogt & McKenney, 2017; Wang vd., 2004; Yılmaz, 2012). Bu araştırma ortaokul ikinci kademedeki yer alan bütün branş öğretmenlerini kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmenlere yönelik geliştirilen ‘Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği’ ilk defa kapsamlı bir şekilde bu çalışmada kullanılmıştır. Çalışmanın diğer bir ayağı olan öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı konusu alanyazında yeterince çalışıldığı düşünülen bir konudur (Altın Selek, 2020; Geçer & Taşdemir; Güngör & Gül, 2021; Parasız vd., 2021). Fakat öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin mesleki kaygı üzerine olumlu ya da olumsuz etkileri son yıllarda çalışılmaya başlanan ve güncel bir konudur. Bu Araştırma dijital yeterlilik ve mesleki kaygı ilişkisini incelemesi bakımından ulusal alanyazındaki ilk çalışma olmuştur. Judâhil vd. (2007) göre, öğretme ve öğrenme sürecinde ileri teknolojiyi benimseyenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerinde (BİT) çeşitli becerilere sahip olmaları esastır. Uzaktan eğitim veya e-öğrenme süreçlerinin başarıya ulaşabilmesi için öğretmenlerin de dijital yeterliliklerinin üst seviyede olması gereklidir. Uzaktan eğitimin günlük hayata daha yoğun bir şekilde nüfus ettiği bu süreçte yapılan bu ve benzeri çalışmaların daha önemli bir hal aldığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak yapılan bu araştırma ile eğitim öğretim faaliyetlerinde en önemli sacayağı olan ve uzaktan eğitimin başarısında belirleyici unsurların başında gelen öğretmenlerin dijital

yeterlilik seviyelerinin belirlenmesi ve dijital yeterlilik seviyelerine göre mesleki kaygı düzeylerinin ortaya konulmasının daha sonra yapılabilecek olan daha kapsamlı çalışmalara yön verebileceği ve farklı araştırmalara kapı aralayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Covid-19 salgınıyla beraber Twitter, Microsoft, Google, PSA Group, Facebook gibi birçok küresel şirket uzaktan çalışma sistemine geçmiştir. Bu durum ülkemizdeki birçok şirket için de geçerlidir. Uzaktan çalışma sisteminin faydalarını gören şirketler salgın sonrası da bu sistemi sürdüreceklərini ve çalışanlarının çoğunu uzaktan çalışma sistemine göre istihdam edeceklerini açıklamışlardır. Bütün bu sebeplerden dolayı dijital yeterlilik, bütün iş kollarında çalışan bireyler için bir gereklilik hâline gelmiştir. Araştırmanın diğer meslek gruplarında istihdam edilen bireylere yönelik yapılabilecek çalışmalar için de ipucu niteliği taşıyabileceği düşünülmektedir. Ayrıca 2023 Vizyon Belgesi kapsamında dijital yeterliliğe yönelik öğretmenler için bir dizi hizmet içi eğitim ile uygulamada görülen eksiklikler giderilmeye çalışılmaktadır. Bu durum doğrultusunda çalışmadan elde edilen verilerin ilgili kurum ve kuruluşların (Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü) eğitim politikalarına da katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

1. Bu araştırma, Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan ortaokul öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır. Elde edilen çalışma sonuçlarının genellenebilirliğini artırabilmek için benzer çalışma tasarımı ülke genelinde farklı kademelerde görev yapmakta olan öğretmenlerle uygulanabilir.
2. Bu çalışmada COVID-19 salgınıyla uygulamaya koyulan uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ve mesleki kaygıları sadece nicel araştırma kapsamında analiz edilmiştir. Öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ve mesleki kaygı düzeyleri nitel ya da karma araştırma yöntemleriyle de incelenerek bu konuda daha derinlemesine bilgi edinebilir.
3. Bu araştırmanın bir sonucu olarak, yaşça daha büyük ya da mesleki kıdem açısından daha tecrübeli öğretmenlerin dijital yeterlilik açısından genç meslektaşlarına göre daha düşük seviyede olması eğitim politikalarını yürüten kurumlar için bir veri oluşturabilir. Gruplar arasındaki mevcut farkın ilerleyen yıllarda daha fazla büyüyebileceği düşünüldüğünde özellikle yaşça daha tecrübeli öğretmenlere bu konuda destekleyici bir eğitim sunulması faydalı olabilir.
4. Bu araştırmanın sonuçları teknoloji ile ilgili bir branşın öğretmeninin tabii olarak dijital yeterliliğinin yüksek olduğunu fakat diğer branş öğretmenlerinin dijital yeterlilik düzeylerinde farklılaşma olduğunu göstermektedir. Ancak mevcut eğitim sisteminden teknoloji

tabanlı eğitime geçişin ilerleyen yıllarda da devam edeceği düşünüldüğünde söz konusu branş öğretmenleri için dijital yeterliliği destekleyecek hizmetlerin verilmesinin yakın gelecekte faydalı olacağı söylenebilir.

5. Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan biri olarak hizmet içi eğitimlerin dijital yeterlilikleri artırdığı görülmüştür. İlgili kurumlar tarafından bu tarz hizmet içi eğitimlerin sayısının artırılmasının fayda sağlayacağı düşünülebilir.

.



KAYNAKÇA

- Abbad, M. M., Morris, D., & De Nahlik, C. (2009). Looking under the bonnet: Factors affecting student adoption of e-learning systems in Jordan. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i2.596>
- Adıgüzel, A. (2010). İlköğretim okullarında öğretim teknolojilerinin durumu ve sınıf öğretmenlerinin bu teknolojileri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1-17.
- Akbaşlı, S., & Korkmaz, İ. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 198-209. <https://ejer.com.tr/>
- Akgül, G. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri* (Tez No. 664198) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 6(20), 283-299. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder>
- Akkoyunlu, B., & Soylu, M. Y. (2006). A study on students' views on blended learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3), 43-56.
- Akkoyunlu, B., & Soylu, M. Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- Akyavuz, E. K. (2021). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygılarının belirlenmesi. *International Journal of Social Inquiry*, 14(1), 81-112.
- Alarcón, R., del Pilar Jiménez, E., & de Vicente-Yagüe, M. I. (2020). Development and validation of the DIGIGLO, a tool for assessing the digital competence of educators. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2407-2421.
- Alarifi, Y. (2003, 23-25 March). *E-learning technology: Promising method* [Paper presentation]. E-learning International Conference, Saudi Arabia.
- Al-Fudail, M., & Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computers & Education*, 51(3), 1103-1110.
- Algahtani, A. (2011). *Evaluating the effectiveness of the e-learning experience in some universities in Saudi Arabia from male students' perceptions* [Doctoral dissertation, Durham University]. <http://etheses.dur.ac.uk/3215/>
- Almosa, A. (2002). *Use of computer in education*. Future Education Library.
- Almosa, A., & Almubarak, A. (2005). *E-learning Foundations and Applications*. [DX Reader version] https://www.academia.edu/19941783/_The_role_of_e_learning_the_advantages_and_disadvantages_of_its_adoption_in_
- Altın-Selek, H. (2020). *Liselerde çalışan öğretmenlerin mesleki kaygı düzeyleri (Denizli ili Merkezefendi ilçe örneği)* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli].

[Http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/35059/Hatice%20ALTIN%20SELEK.pdf?Sequence=1&isallowed=y](http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/35059/Hatice%20ALTIN%20SELEK.pdf?Sequence=1&isallowed=y)

- Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin uzaktan eğitim ders videoları aracılığıyla incelenmesi* (Tez No. 644542) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altun, T., & Gülay, A. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 738-749.
- Amarilla, S., & Vargas, S. (2009). Teacher's technostress: The other side of the use of new technologies by High School teachers. *Rev. Cient. Estud. E Investig*, 8, 21-35.
- Amer, T. (2007). *E-learning and education*. Dar Alshehab.
- Amhag, L., Hellström, L., & Stigmar, M. (2019). Teacher educators' use of digital tools and needs for digital competence in higher education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 203-220.
- Andersson, A., & Hatakka, M. (2013, May 19-22). *What are we doing?: Theories used in ICT4D research*. 12th International conference on social implications of computers in developing countries, Ocho Rios, Jamaica.
- Andrew, D. P., Pedersen, P. M., & Mcevoy, C. D. (2019). *Research methods and design in sport management*. Human Kinetics.
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42.
- Aronsson, G., Theorell, T., Grape, T., Hammarström, A., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., & Hall, C. (2017). A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms. *BMC Public Health*, 17(1), 1-13.
- Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J., & Persson, R. (2016). Burnout among Swedish school teachers—a cross-sectional analysis. *BMC Public Health*, 16(1), 1-11.
- Aviram, A., & Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: three scenarios for the next steps. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 9(1).
- Ayata, F., Uçkan, T., Çavuş, H., & Seyyarer, E. (2021). Öğretmenlerin etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi: peace with ict avrupa birliği proje örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 494-521.
- Baker, J. D. (2004). An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 1-13.
- Balaman, F., & Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(1).
- Balcı, A. S., Kolaç, N., Kocabaş, S., Yaşar, S., & Gürsoy, T. (2020). Ana sınıfı öğrencilerine uygulanan beden güvenliği eğitim programının etkinliği. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 14(3), 414-419.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Barut, L. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile bilgisayar öz yeterlik algıları arasındaki ilişki*. (Tez No. 395678) [Yüksek

- Başar, M., & Yalçın, D. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2015 yılı ilköğretim matematik öğretim programındaki geometri kazanımlarına yönelik görüşleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 234-249.
- Bauer, J. (1965). Definition (s) of Anxiety. *JAMA*, 191(5), 420-420.
- Beck, J. C., & Wade, M. (2006). *The kids are alright: How the gamer generation is changing the workplace*. Harvard Business.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G., & Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(5), 1860-1863.
- Benali, M., Kaddouri, M., & Azzimani, T. (2018). Digital competence of Moroccan teachers of English. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 14(2).
- Bhagwati, J. (2000). *The Financial Times*. In: May.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Bijeesh, N. A. (2017). Advantages and disadvantages of distance learning. *India Education*, <https://indiaeducation.net/online-education/articles/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning/>. <https://indiaeducation.net/online-education/articles/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning/>
- Bingöl, Bingöl Ş, Çoban B, & Gündoğdu C. (2012). Türkiye kadınlar voleybol millî takım sporcularının müsabaka öncesi ve sonrası durumluk kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 121-125.
- Bolandifar, S., & Noordin, N. (2015). Computer anxiety and attitudes toward using internet in english language classes among iranian postgraduate student teachers. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 23(2).
- Borstorff, P. C., & Lowe, S. K. (2007). Student perceptions and opinions toward e-learning in the college environment. *Academy of Educational Leadership Journal*, 11(2).
- Bozdam, A. (2008). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 224882) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., Olcott Jr, D. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Brighouse, H. (2006). *On education*. Routledge.
- Brown, C. (2017). Advantages and disadvantages of distance learning [DX Reader version]. <https://www.eztalks.com/elearning/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning.html>
- Bunker, E. L. (2003). The history of distance education through the eyes of the International Council for Distance Education. *Handbook of Distance Education*, 49-66.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, Ö. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (12. baskı)*. Pegem Akademi.

- Cabı, E. (2018). Uzaktan eğitim ile bilgisayar okuryazarlığı öğretimi: Öğitmen deneyimleri. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 61-68.
- Cabı, E., & Yalçınalp, S. (2009, 6-8 Mayıs). Öğretmen adaylarının mesleki ve eğitim teknolojilerini kullanma kaygı düzeylerine yönelik görüşleri [Sözlü bildiri]. IV. International Educational Technology Conference, Ankara.
- Can, H. C., Özdemir, H., & Işım, A. T. (2020). E-Öğrenme beden eğitimi öğretmen adayları için ne ifade ediyor: karma yöntem araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1374-1386.
- Coates, T. J., & Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46(2), 159-184.
- Codone, S. (2001). *An E-Learning primer*, Raytheon Interactive Pensacola Florida) [DX Reader version].<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=edee99fe434e203d8d3de242c7e86d4c759aa686>
- Collins, J., Hammond, M., & Wellington, J. (2002). *Teaching and learning with multimedia*. Routledge.
- Commission of the European Communities. (2001). The e-learning action plan: Designing tomorrow's education. Commission of the European Communities.
- Cowie, M., Taylor, D., & Croxford, L. (2007). Tough, intelligent accountability'in Scottish secondary schools and the role of Standard Tables and Charts (STACS): A critical appraisal. *Scottish Educational Review*, 39(1), 29-50.
- Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve davranışı (13. baskı)*. Remzi.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları (14. baskı)*. Remzi.
- Çakır, R., & Oktay, S. (2013). Bilgi toplumu olma yolunda öğretmenlerin teknoloji kullanımları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 35-54.
- Çelik, S., Toptaş, V., & Karaca, T. (2012). Itunes University: potentials and applications. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 412-416.
- Çoklar, A. N. (2008). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz yeterliliklerinin belirlenmesi (Tez No. 234361) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Daszak, P. (2020). We are entering an era of pandemics—it will end only when we protect the rainforest. *The Guardian*, 28.
- Demirel, M., Özlem, S., & Dağyar, M. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi (Karaman ili örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 19-40.
- Dobson, A. P., Pimm, S. L., Hannah, L., Kaufman, L., Ahumada, J. A., Ando, A. W., Engelmann, J. (2020). Ecology and economics for pandemic prevention. *Science*, 369(6502), 379-381.
- Doering, A., Hughes, J., & Huffman, D. (2003). Preservice teachers: Are we thinking with technology? *Journal of Research on Technology in Education*, 35(3), 342-361.
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).

- Domingo, B. G., Guillén, L. A. V., & Pérez, V. M.-O. (2004). Los riesgos psicológicos de la docencia: estudio del estrés y la ansiedad en una muestra de futuros educadores. *Educación y Futuro: Revista De Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 11, 141-150.
- Dublin, L. (2003). If you only look under the street lamps. Or nine e-learning myths. *The e-Learning Developer's Journal*, 1-7.
- Dünya Gazatesi. (DG). (2020). 23 Mart'ta üniversitelerde uzaktan eğitim başlayacak. <https://www.dunya.com/gundem/23-martta-universitelerde-uzaktan-egitim-baslayacak-haberi-465214>
- Dyrud, M. A. (2000). The third wave: A position paper. *Business Communication Quarterly*, 63(3), 81-93.
- Elitaş, T. (2017). *Uzaktan eğitim lisans sürecinde yeni iletişim teknolojileri: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi* (Tez No. 464387) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Elkıran, Y. M. (2019). *Türkçe öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişki* (Tez No. 542433) [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Engen, B. K. E., & Engen, B. K. (2019). Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 27(2).
- Erstad, O. (2010). Educating the digital generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 5(1), 56-71.
- European Council. (EC). (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. EUR-Lex: <https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?Uri=celex:32006H0962>
- European Council. (EC). (2020a). European Commission: Education and Training. Digital Education Action Plan: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-educationaction-plan_en
- Eurydice Network Report. (ENR). (2012). Eurydice Network Report. <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/9e2d1009-d3bd-4d00-9feb-74cce4d5e990/Language-En>
- Eyüpoğlu, F. A. B., & Yılmaz, F. G. K. (2018). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme tutumları, dijital yerli olma durumları ve teknoloji kabulü arasındaki ilişkinin birbirleri ile ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Fangfang, W. (2015). *Constructivism-based mobile application for efl vocabulary learning* School of Foreign Language. Institute of Social Technology. [Suranaree University of Technology]. <http://sutir.sut.ac.th:8080/sutir/handle/123456789/5984>
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1).
- Ferld, S. (1993). Dimensions anxiety and their effects on an aspect of the performance process commissions of the menter arousal. *Universty of Sudiago, USA*.
- Fernández-Batanero, J.-M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M.-M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548.

- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86.
- Franchi, T. (2020). The impact of the Covid-19 pandemic on current anatomy education and future careers: A student's perspective. *Anatomical Sciences Education*, 13(3), 312-315.
- Fry, K. (2001). E-learning markets and providers: some issues and prospects. *Education+ Training*.
- Geçer, K., & Taşdemir, C. Fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 65-78.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gerçek, M. (2018). Mesleki kaygı ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiler: öğretmen adayları açısından bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 297-312.
- Ghomi, M., & Redecker, C. (2019). Digital competence of educators (digcompedu): development and evaluation of a self-assessment instrument for teachers' digital competence. *CSEDU* (1),
- Gill, D. L., Williams, L., & Reifsteck, E. J. (2017). *Psychological dynamics of sport and exercise*. Human Kinetics.
- Gotschall, M. (2000). E-learning strategies for executive education and corporate training. *Fortune*, 141(10), S5-S59.
- Goudeau, S., Sanrey, C., Stanczak, A., Manstead, A., & Darnon, C. (2021). Why lockdown and distance learning during the COVID-19 pandemic are likely to increase the social class achievement gap. *Nature Human Behaviour*, 5(10), 1273-1281.
- Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (2001). Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(1), 55-71.
- Gur, H. (2015). A short review of TPACK for teacher education. *Educational Research and Reviews*, 10(7), 777-789.
- Gündüz, Y., & Ertuğ, C. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774.
- Güneş, A. M., & Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 94-113.
- Güngör, C., & Gül, İ. (2021). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Iğdir University Journal of Social Sciences*(1).
- Gür, B., Özoğlu, M., & Başer, T. (2010, 20-22 Mayıs). Okullarda bilgisayar teknolojisi kullanımı ve karşılaşılan sorunlar [Sözlü bildiri]. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ*, 929-934.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hara, N. (2000). Student distress in a web-based distance education course. *Information, Communication & Society*, 3(4), 557-579.
- Harry, K., & Perraton, H. (2002). Open and distance learning for the new society. In *Higher education through open and distance learning* (pp. 21-32). Routledge.

- Hartshorne, R., & Ajjan, H. (2009). Examining student decisions to adopt Web 2.0 technologies: theory and empirical tests. *Journal of Computing In Higher Education*, 21(3), 183-198.
- Harvey, S. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43(6), 51-54.
- Hasan, B., & Ahmed, M. U. (2010). A path analysis of the impact of application-specific perceptions of computer self-efficacy and anxiety on technology acceptance. *Journal of Organizational and End User Computing (JOEUC)*, 22(3), 82-95.
- Hassan, N., Yaakob, S. A., Mat Hâlif, M., Abdul Aziz, R., Abdul Majid, A., & Sumardi, N. A. (2018, 28-29 Kasım). The effects of technostress creators and organizational commitment among school teachers. *International Conference on University Learning and Teaching (InCULT)*.
- Hawkrige, D. G. (1983). *New information technology in education*. Johns Hopkins University.
- Heeks, R. (2008). ICT4D 2.0: The next phase of applying ICT for international development. *Computer*, 41(6), 26-33.
- Hemsley, C. (2002). Jones International University's focus on quality elearning opens doors for students worldwide. *Business Media*, 39(9), 26-29.
- Henderson, J., & Corry, M. (2021). Teacher anxiety and technology change: a review of the literature. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(4), 573-587.
- Holmberg, B., Bernath, H., & Busch, F. W. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education* (Vol. 11). Bis.
- Holmes, B., & Gardner, J. (2006). *E-learning: Concepts and practice*. Sage.
- Howard, S. K. (2011). Affect and acceptability: Exploring teachers' technology-related risk perceptions. *Educational Media International*, 48(4), 261-272.
- Hutt, M. (2017). Top 10 disadvantages of distance learning. <https://www.eztalks.com/elearning/top-10-disadvantages-of-distance-learning.html>
- Iilomäki, L., Kantosalo, A., & Lakkala, M. (2011). *What is digital competence?* Linked portal.
- International Society for Technology in Education. (2007). National educational technology standards for students. ISTE (Interntl Soc Tech Educ).
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Kent.
- Jena, R. (2015). Technostress in ICT enabled collaborative learning environment: An empirical study among Indian academicians. *Computers in Human Behavior*, 51, 1116-1123.
- Jennex, M. E. (2005). *Case studies in knowledge management*. IGI Global.
- Johnson, J. L. (2003). *Distance education: The complete guide to design, delivery, and improvement*. Teachers College.
- Jon-Chao, H., Chan-Jer, H., Chien-Yun, D., Ming-Yueh, H., Pei-Hsin, L., & Lee, C.-C. (2012). Technology anxiety and implicit learning ability affect technology leadership to promote the use of information technology at elementary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 555-563.
- Jones-Kavalier, B. R., & Flannigan, S. L. (2008). Connecting the digital dots: Literacy of the 21st century. *Teacher Librarian-Seattle-*, 35(3), 13.
- Juhadii, N., Samah, A., & Sarah, H. (2007). Use of technology, job characteristics and work outcomes: a case of unitary instructors. *International Review of Business Research Papers*, 3(2), 184-203.

- Kaplan Andreas, & Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About moocs, spocs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59(4), 441-450.
- Kaplan, J., Frias, L., & mcfall-Johnsen, M. (2020). A third of the global population is on coronavirus lockdown—here's our constantly updated list of countries and restrictions. *Business Insider*, 31.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of social and humanities sciences research*, 7(53), 1262-1274.
- Kartal, F. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi* (Tez No. 504895) [Yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kartha, C. P. (2006). Learning business statistics: Online vs traditional. *The Business Review*, 5(1), 27-32.
- Kaya, R. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 642011) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem.
- Keddie, A., Mills, M., & Pendergast, D. (2011). Fabricating an identity in neo-liberal times: performing schooling as 'number one'. *Oxford Review of Education*, 37(1), 75-92.
- Keegan, D. (1986). Interaction and communication. In D. Keegan (Ed.), *The foundations of distance education* (pp. 89–107). Croom Helm.
- Keller, C., & Cernerud, L. (2002). Students' perceptions of e-learning in university education. *Journal of Educational Media*, 27(1-2), 55-67.
- Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1), 21-34.
- Khan, B. H. (2005). *Managing e-learning: Design, delivery, implementation, and evaluation*. IGI Global.
- Khudaniya, K. S., & Kaji, S. (2014). Occupational stress, job satisfaction & mental health among employees of government and non-government sectors. *Int J Indian Psychol*, 2(1), 150-158.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri* (Tez No. 286820) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Klein, D., & Ware, M. (2003). E-learning: New opportunities in continuing professional development. *Learned Publishing*, 16(1), 34-46.
- Koç, H. (2004). *Profesyonel futbolcularda durumluk kaygı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya].

- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221.
- Konter, E. (1996). *Sporda stres ve performans*. Saray.
- Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 341-371.
- Köklükaya, A. N., & Yıldırım, E. G. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(43).
- Köknel, Ö. (1989). *Genel ve klinik psikiyatri*. Nobel.
- Kör, H., Çataloğlu, E., & Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 267-279.
- Kör, H., Erbay, H., Demir, E., & Akmeşe, Ö. F. (2016). A study on the factors affecting the academic performance of distance education students and formal students. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1029-1050.
- Köse, H. S. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(12), 80-89.
- Krumsvik, R. J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280.
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø., Øfstegaard, M., & Eikeland, O. J. (2016). Upper secondary school teachers' digital competence: Analysed by demographic, personal and professional characteristics. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(3), 143-164.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research*, 29(2), 146-152.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Octaedro.
- La Paglia, F., Caci, B., & La Barbera, D. (2008). Technostress: A research study about computer self-efficacy, internet attitude and computer anxiety. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine*, 61.
- Larose, R., Gregg, J., & Eastin, M. (1998). Audiographic telecourses for the Web: An experiment. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 4(2), JCMC423.
- Lewis, N. J., & Orton, P. (2000). The five attributes of innovative e-learning. *Training & Development*, 54(6), 47-47.
- Liaw, S.-s., & Huang, H.-M. (2003). Exploring the world wide web for online learning: A perspective from Taiwan. *Educational Technology*, 43(3), 27-32.
- Liu, Y., & Wang, H. (2009). A comparative study on e-learning technologies and products: From the East to the West. *Systems Research and Behavioral Science: The Official Journal of the International Federation for Systems Research*, 26(2), 191-209.
- Love, N., & Fry, N. (2006). Accounting students' perceptions of a virtual learning environment: Springboard or safety net? *Accounting Education: An International Journal*, 15(2), 151-166.
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most? *Computers & Education*, 160, 104052.

- Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engelsen, K. L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 280-298.
- Maltz, L., & deBlois, P. D. (2005). Top-ten IT issues, 2005. *Educause Review*, 40(3), 15-16.
- Martens, R., Burton, D., Vealey, R. S., Bump, L. A., & Smith, D. E. (1990). Development and validation of the competitive state anxiety inventory-2. *Competitive Anxiety In Sport*, 3(1), 117-190.
- McClelland, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 326-337.
- Mehrotra, C., Hollister, C. D., & McGahey, L. (2001). *Distance learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation*. Sage.
- Mergen, H., Arslan, H., Mergen, B. E., & Arslan, E. (2014). Öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutum ve kaygıları. *Education Sciences*, 9(2), 162-177.
- Mevlüt, K., & Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31-63.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2020a). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2020b). *Uzaktan eğitime ilişkin detaylar*, <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2020c). Vizyonumuz-Misyonumuz. Fatih Projesi: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mohamadi, N. (2011). Factor structure and mode hybrid forms of positive and negative scale. *J Behav Sci*, 5(1), 21-26.
- Moore, M. (1993). *Theory of transactional distance In D Keegan (ed) Theoretical Principles of Distance Education pp. 22-38 Routledge. New York.*
- Moore, M. G. (1987). University distance education of adults. *Techtrends*, 32(4), 13-18.
- Moore, S., & Oaksford, M. (2002). Emotional cognition. *From brain to behaviour*.
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: A review of the literature. *Journal of Information Technology For Teacher Education*, 9(3), 319-342.
- Nagale, P. (2013). Advantages and disadvantages of distance education. <https://surejob.in/advantages-and-disadvantages-of-distance-education.html>
- Nand, R., & Sharma, A. (2019). Meta-heuristic approaches to tackle skill based group allocation of students in project based learning courses. 2019 IEEE Congress on Evolutionary Computation (CEC).
- Nichols, M. (2003). A theory for elearning. *Journal of Educational Technology & Society*, 6(2), 1-10.
- Niess, M. L. (2011). Investigating TPACK: Knowledge growth in teaching with technology. *Journal of Educational Computing Research*, 44(3), 299-317.

- Oblinger, D. (2005). G., Hawkins, B., L., 2005: The myth about E-learning. *Educause review/DG Oblinger, BL Hawkins*, 40(4), 14-15.
- Olson, J. (2000). OP-ED Trojan horse or teacher's pet? Computers and the culture of the school. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 1-8.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (OECD). (2005). E-learning in tertiary education [Online]. [Http://www.cumex.org](http://www.cumex.org).
- Osakwe, J., Dlodlo, N., & Jere, N. (2017). Where learners' and teachers' perceptions on mobile learning meet: A case of Namibian secondary schools in the Khomas region. *Technology in Society*, 49, 16-30.
- Othman, Z., & Sivasubramaniam, V. (2019). Depression, anxiety, and stress among secondary school teachers in Klang, Malaysia. *International Medical Journal*, 26(2), 71-74.
- Öner, N., & Le Compte, A. (1983). *Durumluk ve sürekli kaygı envanteri el kitabı*. Bogaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, N., & Lecompte, A. (1983). *Süreksiz Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. Boğaziçi.
- ÖYGM. (2017). *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara, 20, 2017.
- Özdemir, E., & Tekbıyık, A. (2014). *Tarama yöntemi*. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde (s. 77-99)*. Pegem Akademi.
- Özen, R. (2013). Preservice teachers' training and technology use: A case study. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 147-162.
- Özerbaş, M., & Güneş, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sürecinde eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1773-1786.
- Özgüven, İ. E. (2000). Psikolojik Testler PDREM. Ss. 338-342.
- Öztürk, T. (2006). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik yeterliliklerinin değerlendirilmesi: Balıkesir örneği* (Tez No. 215394) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pala, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 177-188.
- Parasız, G., Hasan, O., & Kardeş, B. (2021). Müzik öğretmeni adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bireysel çalgıları ve sınıf düzeyleri bakımından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 125-138.
- Pérez, V. M.-O. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Pulso: Revista De Educación*, 26, 9-22.
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*.
- Pojani, D., & Stead, D. (2015). Sustainable urban transport in the developing world: beyond megacities. *Sustainability*, 7(6), 7784-7805.
- Polat, S., & Özcan, A. (2014). Akıllı tahta kullanımıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 439-455.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*.

- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214.
- Qi, C. (2019). A double-edged sword? Exploring the impact of students' academic usage of mobile devices on technostress and academic performance. *Behaviour & Information Technology*, 38(12), 1337-1354.
- Ragu-Nathan, T., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S., & Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation. *Information Systems Research*, 19(4), 417-433.
- Reddy, P., Sharma, B., & Chandra, S. (2020). Student readiness and perception of tablet learning in higher education in the pacific-a case study of Fiji and Tuvalu: Tablet learning at USP. *Journal of Cases on Information Technology (JCIT)*, 22(2), 52-69.
- Reddy, P., Sharma, B., & Hussein, S. (2017). Tablet learning and its perceived usage at a higher education institution in Fiji. *Journal of Fijian Studies*, 15, 131-142.
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: digcompedu (joint research centre, institute for prospective technological studies, Hrsg.) [Http://dx.doi.org/10.2760/159770](http://dx.doi.org/10.2760/159770). Luxembourg: Publications Office of the European Union. *Zugriff am*, 23, 2018.
- Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2012). *Trends and issues in instructional design and technology*. Pearson Boston, MA.
- Revilla Munoz, O., Alpiste Penalba, F., Fernandez Sanchez, J., & Santos, O. C. (2017). Reducing techno-anxiety in high school teachers by improving their ICT problem-solving skills. *Behaviour & Information Technology*, 36(3), 255-268.
- Rosenberg, J. M., & Koehler, M. J. (2015). Context and technological pedagogical content knowledge (TPACK): A systematic review. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(3), 186-210.
- Rossi, P. (2009). Learning environment with artificial intelligence elements. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 5(1), 67-75.
- Ryan, M. (1997). Education casts wide net. *Techweb News*.
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.
- Sadler-Smith, E., Down, S., & Lean, J. (2000). "Modern" learning methods: rhetoric and reality. *Personnel Review*.
- Sae-Khow, J. (2014). Developing of indicators of an e-learning benchmarking model for higher education institutions. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 35-43.
- Sahranavard, S., Esmaeili, A., Dastjerdi, R., & Salehiniya, H. (2018). The effectiveness of stress-management-based cognitive-behavioral treatments on anxiety sensitivity, positive and negative affect and hope. *Biomedicine*, 8(4).
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher efficacy: A review of the literature. *Profesorado, Revista De Curriculum y Formacion Del Profesorado*, 15(3), 9-26.
- Sanderson, P. E. (2002). E-Learning: strategies for delivering knowledge in the digital age. *Internet and Higher Education* 5 (185 – 188). <https://www.sciencedirect.com/journal/the-internet-and-higher-education>

- Sarkar, S. (2012). The role of information and communication technology (ICT) in higher education for the 21st century. *Science*, 1(1), 30-41.
- Saykili, A. (2018). Distance education: Definitions, generations and key concepts and future directions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 5(1), 2-17.
- Schank, R. (2000). A vision of education for the 21st century. *The Journal*, 27(6), 43-45.
- Scherer, R., Tondeur, J., & Siddiq, F. (2017). On the quest for validity: testing the factor structure and measurement invariance of the technology-dimensions in the technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK) model. *Computers & Education*, 112, 1-17.
- Schlosser, C. A., & Anderson, M. L. (1994). Distance education: review of the literature. *ERIC*.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Sefton-Green, J., Nixon, H., & Erstad, O. (2009). Reviewing approaches and perspectives on “digital literacy”. *Pedagogies: An International Journal*, 4(2), 107-125.
- Sezgin, F., Erdoğan, O., & Has Erdoğan, B. (2017). Öğretmenlerin teknoloji öz yeterlikleri: Öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik bütüncül bir analiz. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 7(1).
- Sharma, B. N., Nand, R., Naseem, M., Reddy, E., Narayan, S. S., & Reddy, K. (2018). Smart learning in the Pacific: Design of new pedagogical tools. 2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE).
- Sharma, B., Jokhan, A., Kumar, R., Finiasi, R., Chand, S., & Rao, V. (2015). Use of short message service for learning and student support in the Pacific region. *Handbook Of Mobile Teaching And Learning*, 1-18.
- Sheehan, E. (1996). *Kaygı bozuklukları*. M, Sağlam (Çev.) Alfa.
- Sheehan, E. (1999). *Kaygı bozuklukları: Kaygı fobiler ve panik ataklar*. M, Sağlam (Çev.) Alfa.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (7th ed.).
- Singh, J. P. (2010). *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO): creating norms for a complex world*. Routledge.
- Smedley, J. (2010). Modelling the impact of knowledge management using technology. *OR insight*, 23(4), 233-250.
- Smith, K. S., & Graybiel, A. M. (2014). Investigating habits: strategies, technologies and models. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 8, 39.
- Spielberger, C. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory*. Spielberger CD (Ed). *STAI Manual*. Palo Alto Calif Consulting. Psychologist.
- Spielberger, C. D. (1970). Anxiety as an emotional state. *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*, 1, 23-29.
- Spielberger, C. D. (2010). State-Trait anxiety inventory. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1-1.
- Spielberger, C. D. (2013). *Anxiety and behavior*. Academic.
- Spielberger, C. D., Gonzalez-Reigosa, F., Martinez-Urrutia, A., Natalicio, L. F., & Natalicio, D. S. (1971). The state-trait anxiety inventory. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, 5(3 & 4).

- Stéger, C. (2014). Review and analysis of the eu teacher-related policies and activities. *European Journal of Education*, 49(3), 332-347.
- Steinhardt, M. A., Smith Jaggars, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health*, 27(5), 420-429.
- Şahin, M. C., & Namlı, N. A. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.
- Şakar, A. N. (1997). *Anadolu Üniversitesi uzaktan öğretimde bilgi sistemi: Bir model önerisi öğretimi* (Tez No. 61260) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şerife, A., Gökdaş, İ., Öksüz, C., & Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 24-44.
- Tao, Y. H., Yeh, C. R., & Sun, S. I. (2006). Improving training needs assessment processes via the Internet: system design and qualitative study. *Internet Research*.
- Taşkın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının meslekî kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.
- Tatlı, Z., & Akbulut, H. İ. (2017). Öğretmen adaylarının alanda teknoloji kullanımına yönelik yeterlilikleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 31-55.
- tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alanindaalanan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- Toker, T., Akgün, E., Cömert, Z., & Sultan, E. (2021). Eğitimciler için dijital yeterlilik ölçeği: uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması *Millî Eğitim Dergisi*, 50(230), 301-328.
- Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., van Braak, J., Fraeyman, N., & Erstad, O. (2017). Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 462-472.
- Toronto, E. (2009). Time out of mind: Dissociation in the virtual world. *Psychoanalytic Psychology*, 26(2), 117.
- Tucker, C. (2018). To stem teacher burnout, go digital. *Educ. Leadersh*, 75, 58-62.
- Türkçapar, Ü. (2012). Güreşçilerin farklı değişkenler açısından sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 129-140.
- Twigg, C. (2003). Quality, cost and access: The case for redesign. *The wired tower: Perspectives on the impact of the internet on higher education*, 111-143. FT.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2013). The global learning crisis: Why every child deserves a quality education. In: UNESCO Paris.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO). (2020). COVID-19 educational disruption and response. *UNESCO*.
- Usta, E., & Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.
- Uygun, K., Avaroğulları, M., & Oran, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(21).

- Uysal, M. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu lisesinde çalışan öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım tutumları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 597501) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzundağ, H. İ., Urgan, S., & Emrah, Ö. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumunun incelenmesi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 119-129.
- Ünlüsoy, A., De Haan, M., Leander, K., & Volker, B. (2013). Learning potential in youth's online networks: A multilevel approach. *Computers & Education*, 68, 522-533.
- Verduin, J. R., & Clark, T. A. (2013). *Uzaktan eğitim: Etkin uygulama esasları* . Maviş İ, Çev.Ed.) (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 1994'te yayımlanmıştır)
- Vlassenko, L., & Bozhok, N. (2014). Advantages and disadvantages of distance learning. *National University of Food Technologies, Ukraine*.
- Voogt, J., & Mckenney, S. (2017). TPACK in teacher education: Are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 69-83.
- Voogt, J., Tilya, F., & van den Akker, J. (2009). Science teacher learning of MBL-supported student-centered science education in the context of secondary education in Tanzania. *Journal of Science Education and Technology*, 18(5), 429-438.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Gomez, S. C., & Van Den Brande, G. (2016). *Digcomp 2.0: The digital competence framework for citizens*. Update phase 1: The conceptual reference model.
- Wagner, N., Hassanein, K., & Head, M. (2008). Who is responsible for e-learning success in higher education? A stakeholders' analysis. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 26-36.
- Walsham, G. (2017). ICT4D research: reflections on history and future agenda. *Information Technology For Development*, 23(1), 18-41.
- Wang, L., Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2004). Increasing preservice teachers' self-efficacy beliefs for technology integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(3), 231-250.
- Wang, Y. S., Wang, Y. M., Lin, H. H., & Tang, T. I. (2003). Determinants of user acceptance of Internet banking: an empirical study. *International Journal of Service Industry Management*.
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063.
- Webb, M., & Cox, M. (2004). A review of pedagogy related to information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 13(3), 235-286.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2019). *Foundations of sport and exercise psychology*, 7E. Human kinetics.
- Welsh, E. T., Wanberg, C. R., Brown, K. G., & Simmering, M. J. (2003). E-learning: emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training and Development*, 7(4), 245-258.

- Wentling, T., Waight, C., Gallaher, J., Fleur, J., Wang, C., & Kanfer, A. (2000). E-Learning: A review of literature'knowledge and learning systems group. *National Center for Supercomputing Applications, University of Illinois*, 1-73.
- Wilkins, C. (2011). Professionalism and the post-performative teacher: new teachers reflect on autonomy and accountability in the English school system. *Professional Development in Education*, 37(3), 389-409.
- World Health Organization. (WHO). (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation report, 82.
- Yadav, S., & Sharma, S. (2013). Co-Relates between Anxiety and Academic Achievement in Teacher Trainees. *Journal on School Educational Technology*, 9(2), 25-28.
- Yang, N., & Arjomand, L. H. (1999, July). Opportunities and challenges in computer-mediated business education: an exploratory investigation of online programs. In Allied Academies International Conference. Academy of Educational Leadership. Proceedings (Vol. 4, No. 2, p. 64). Jordan Whitney Enterprises, Inc.
- Yılmaz, E., & Toker, T. (2022). Covid-19 salgını öğretmenlerin dijital yeterliliklerini nasıl etkiledi? *Millî Eğitim Dergisi*, 51(235), 2713-2730.
- Yılmaz, H. (2012). *Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı konusunda tutumlarının değerlendirilmesi* (Tez No.341222) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. .
- Yılmazsoy, B., Özdiç, F., & Kahraman, M. (2018). Sanal Sınıf Ortamındaki Sınıf Yönetimine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 513-525.
- Yükseköğretim Kurulu. (YÖK). (2020). Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar (Değişik; 27.05.2020 Tarihli YÖK Yürütme Kurulu). https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf.
- Zakiei, A., Karami, J., Alikhani, M., Ghasemi, S. R., & Gilan, N. R. (2021). The relationship between alexithymia, irrational beliefs, positive and negative emotions with mental disorders. *Hormozgan Medical Journal*, 18(5), 392-402.
- Zavala, J. Z. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86.
- Zehra, K., & Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.
- Zeitoun, H. (2008). *E-learning: Concept, issues, application*. Evaluation.
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker Jr, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management*, 43(1), 15-27.

EKLER

EK- 1. Eğitimciler İçin Dijital Yeterlilik Ölçeği

1) Mesleğinde Dijital Becerilerin Kullanımı

Öğretmenlerin dijital yeterlikleri, dijital teknolojilerin sadece okul ve sınıf ortamında eğitim-öğretim amaçlı kullanılmasıyla sınırlı değildir. Bunun yanında, diğer öğretmenler, öğrenciler, veliler ve eğitimle ilgili tüm paydaşlarla mesleki etkileşim kurmayı, kişisel mesleki gelişim sağlamayı, eğitim-öğretim için en iyi olanı bulmayı ve kullanmayı da kapsamaktadır.

Bölüm 1 bu alandaki durumunuzu ele almaktadır.

1-) Öğrenciler, veliler ve meslektaşlarımla iletişimi geliştirmek için farklı dijital iletişim kanallarını sistematik olarak kullanabilirim (e-posta, blog, okulun web sitesi, uygulamalar vb). Dijital iletişim kanallarını nadiren kullanırım.

- Temel dijital iletişim kanallarını kullanırım.
- Farklı dijital iletişim kanallarını birleştirerek kullanırım. . (e-posta, bloglar veya okul web sitesi)
- Etkili iletişim kurmak için farklı dijital iletişim kanallarını sistematik olarak seçer, uyarlar ve birleştiririm.
- Kullanacağım iletişim stratejileri üzerine düşünürüm, tartışırım ve etkin bir şekilde geliştiririm.

2-) Okul içindeki ve dışındaki meslektaşlarımla birlikte çalışmak için dijital teknolojileri kullanırım.

- Meslektaşlarımla dijital ortamda işbirliği yapmak için nadiren fırsat bulurum.
- Meslektaşlarımla bazen e-posta yoluyla materyal alışverişi yaparım.
- Meslektaşlarımla çevrim içi işbirlikçi ortamlarında birlikte çalışırız veya ortak depolama alanlarını (googledrive, dropbox, icloud...vb.)birlikte kullanırız.
- Çevrim içi öğretmen ağlarında (EBA vb.) okulum dışındaki öğretmenlerle de fikir ve materyal alışverişinde bulunurum.
- Çevrim içi öğretmen ağlarındaki (EBA vb.) diğer öğretmenlerle ortaklaşa materyaller oluştururum.

3-) Dijital öğretim becerilerimi aktif olarak geliştirmeye çalışırım.

- Dijital öğretim becerilerimi geliştirmek için nadiren vaktim oluyor.
- Dijital öğretim becerilerimi deneyimlerle geliştiririm.
- Dijital öğretim becerilerimi geliştirmek için çeşitli kaynaklar kullanırım.
- Meslektaşlarımla yenilikçi yöntemlerin geliştirilmesinde ve eğitim uygulamalarının iyileştirilmesinde dijital teknolojinin nasıl kullanılacağını tartışırım.
- Meslektaşlarımla dijital öğretim stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olurum

4-) Çevrim içi eğitimlere katılıyorum. (online kurslar, webinarlar, MOOC tabanlı eğitimler vb.)

- Bu, üzerinde henüz dikkate almadığım yeni bir alan.
- İlgiyi çekiyor ancak henüz katılmadım.
- Bu tür bir çevrim içi eğitime bir veya iki defa katıldım.
- Farklı farklı çevrim içi eğitimlere katıldım.
- Her türlü Çevrim içi eğitimlere sık sık katılıyorum.

2) Dijital Kaynaklar

Eğitimciler günümüzde oldukça fazla ve çeşitli eğitsel dijital kaynakla karşılaşabilmektedir. Herhangi bir eğitimcinin geliştirmek için ihtiyaç duyduğu temel yeterliklerden bazıları; bu çeşitlilik ile başa çıkmak, öğrenme hedeflerine en uygun kaynakları etkili bir şekilde tanımlamak, materyal zenginliğini yapılandırmak, bağlantılar kurmak ve değiştirmek, öğretimi desteklemek için kendi dijital kaynaklarını geliştirebilmektir.

Aynı zamanda, eğitimcilerin dijital içerikleri bilinçli bir şekilde nasıl kullanacaklarının ve yöneteceklerinin farkında olmaları gerekir. Kaynakları kullanırken, değiştirirken ve paylaşırken telif hakkı kurallarına saygı duymalı ve dijital sınavlar veya öğrencilerin notları gibi kişisel verileri korumalıdır.

Bölüm 2 bu alandaki durumunuzu ele almaktadır

1-) Farklı dijital kaynaklar bulmak ve seçmek için farklı internet siteleri ve arama stratejileri kullanırım.

- Dijital kaynak bulmak için İnterneti nadiren kullanırım.

- Kendi derslerimle ilgili dijital kaynakları bulmak için arama motorlarını ve eğitim platformlarını kullanırım.
- Dijital kaynakları öğrencilerimin seviyelerine göre değerlendirip seçerim.
- Dijital kaynakları çeşitli kriterler kullanarak karşılaştırırım. (Örneğin güvenilirlik, kalite, uygunluk, tasarım, etkileşim, çekicilik.)
- Meslektaşlarıma uygun dijital kaynaklar ve arama stratejileri hakkında önerilerde bulunurum.

2-) Kendi dijital kaynaklarımı oluşturur ve var olan kaynakları ihtiyaçlarıma göre değiştiririm.

- Kendi dijital kaynaklarımı oluşturmam.
- Bilgisayarla çalışma sayfaları oluştururum ama kullanacağım zaman yazdırıyorum.
- Bazen dijital sunumlar oluştururum.
- Farklı türden dijital kaynaklar oluşturur ve mevcut kaynakları uyarlarım.
- Karmaşık ve etkileşimli dijital kaynakları geliştiririm ve uyarlarım.

3-) Sınav, öğrenci notları, kişisel veriler vb. hassas içeriği etkin bir şekilde korurum.

- Bunu yapmama gerek yok çünkü bu bilgilerin korunmasından okul sorumludur.
- Kişisel verileri elektronik olarak saklamaktan kaçınırım.
- Bazı kişisel verileri korurum.
- Kişisel verilerin olduğu dosyalara şifre koyarak koruma sağlarım.
- Kişisel verileri kapsamlı bir şekilde korurum. (Örneğin tahmin edilmesi zor parolaları şifreleme ve yazılım güncellemeleriyle birleştirme.)

3) Öğretme ve Öğrenme

Bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitimde kullanmanın en temel yetkinliği, dijital teknolojilerin kullanımını öğretme ve öğrenme sürecinin farklı aşamalarında tasarlamak, planlamak ve uygulamaktır. Ancak, bunu yaparken amaç, dersin odağını öğretmen liderliğinden öğrenci merkezli süreçlere kaydırmak olmalıdır.

Bölüm 3 bu alandaki durumunuzu ele almaktadır

1-) Dijital teknolojilerin sınıfta etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamak için nasıl, ne zaman ve neden kullanılacağını özellikle düşünürüm.

- Sınıfta teknolojiyi kullanmam ya da nadiren kullanırım.
- Mevcut ekipmanı temel olarak kullanırım. (örneğin; etkileşimli tahta veya projeksiyon.)
- Derslerimde çeşitli dijital kaynaklar ve araçlar kullanırım.
- Dijital araçları öğretimi sürecini sistematik olarak geliştirmek için kullanırım.
- Yenilikçi pedagojik stratejileri uygulamak için dijital araçlar kullanırım.

2-) Öğrencilerimin işbirlikçi çevrim içi ortamlardaki etkinliklerini ve etkileşimlerini izlerim.

- Dijital ortamları öğrencilerimle birlikte kullanmam.
- Kullandığımız çevrim içi ortamlarda öğrencilerimin etkinliğini takip etmem.
- Öğrencilerimi ve onların tartışmalarını bazen kontrol ederim.
- Öğrencilerimin çevrim içi etkinliklerini düzenli olarak takip ve analiz ederim.
- Öğrencilerimin etkinliklerine motive edici veya düzeltici yorumlarla düzenli olarak dâhil olurum.

3-) Öğrencilerim gruplar hâlinde çalışırken öğrenme çıktısı elde etmek ve belgelemek için dijital teknolojileri kullanırlar.

- Öğrencilerim gruplar hâlinde çalışmaz.
- Öğrencilerimin grup çalışmalarında dijital teknolojileri bütünleştirmem mümkün değil.
- Öğrencilerimi grup çalışmalarında internet üzerinden bilgi aramaya ve çalışmalarının sonuçlarını dijital formatta sunmaya teşvik ederim.
- Öğrencilerimden grup çalışmalarında araştırma yapmak ve sonuçlarını dijital formatta sunmak için interneti kullanmalarını isterim.
- Öğrencilerim gruplar hâlinde çalışmak için ortak bir çevrim içi öğrenme ortamı kullanır ve birlikte projeler oluştururlar.

4-) Öğrencilerin, kendi öğrenme süreçlerini planlamalarını, belgelemelerini ve izlemelerini sağlamak için dijital teknolojileri kullanıyorum. (Örneğin öz değerlendirme için sınavlar, dokümantasyon ve sergileme için e-portfolyolar vb.)

- Çalışma ortamımda bunu yapmam mümkün değil.
- Öğrencilerim öğrenme süreçleri üzerinde düşünür ancak bunu dijital teknolojilerle yapmazlar.
- Bazen öz değerlendirme sınavlarını dijital teknolojiler kullanarak yaparım.
- Öğrencilerimin öğrenmelerini planlamalarını, belgelemelerini veya ortaya koymalarını sağlamak için çeşitli dijital araçlar kullanırım.
- Öğrencilerin ilerlemelerini, planlamalarını, izlemelerini ve ortaya koymalarını sağlamak için farklı dijital araçları sistematik olarak bir arada kullanırım.

4) Değerlendirme

Dijital teknolojiler mevcut değerlendirme stratejilerini geliştirmekte ve yeni ve daha iyi değerlendirme yöntemlerini mümkün kılabilmektedir. Ayrıca, öğrencinin kişisel eylemlerinde mevcut olan (dijital) veri zenginliğini analiz ederek, öğretmenler daha iyi geribildirim ve destek sunabilme imkânına erişmektedir.

Bölüm 4 bu alandaki durumunuzu ele almaktadır.

1-) Öğrencinin gelişimin izlemek için dijital değerlendirme araçlarını kullanırım.

- Öğrencilerin gelişimini izlemem.
- Öğrencilerin gelişimini düzenli olarak izlerim, ancak dijital yöntemler kullanmam.
- Öğrencilerin gelişimini izlemek için bazen dijital bir araç kullanırım. (Örneğin öğrencilerin ilerlemelerini kontrol etmek için dijital bir sınav.)
- Öğrencinin gelişimini izlemek için çeşitli dijital araçlar kullanırım.
- Öğrenci gelişimini izlemek için çeşitli dijital araçları sistematik olarak kullanırım.

2-) Ek desteğe ihtiyacı olan öğrencileri zamanında belirlemek için elimdeki tüm verileri analiz ederim.

Veri"; öğrencilerin katılımı, performansı, notları, devam durumları; (çevrim içi) ortamlardaki etkinlikler ve sosyal etkileşimleri içermektedir.

“Ek desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler”; ,okulu bırakma düşük performans riski taşıyan öğrenciler; öğrenme bozukluğu olan veya özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerdir.

- Bu veriler elimde mevcut değil ve / veya bunları analiz etmek benim sorumluluğumda değildir.
- Sadece akademik verileri analiz ederim. (Örneğin performans ve notlar.)
- Ek desteğe ihtiyacı olan öğrencileri belirlemek için öğrencilerin etkinlikleri ve davranışları hakkındaki verileri de dikkate alırım.
- Ek desteğe ihtiyacı olan öğrencileri belirlemek için mevcut tüm verileri düzenli olarak izlerim.
- Verileri sistematik olarak analiz eder ve zamanında müdahale ederim.

3-) Etkili geri bildirim sağlamak için dijital teknolojileri kullanırım.

- Çalışma ortamımda geri bildirim gerekli değil.
- Öğrencilere geri bildirim veriyorum ancak dijital format kullanmam.
- Geri bildirim sağlamak için bazen dijital yollar kullanırım. (Örneğin çevrim içi sınavlarda otomatik puan verme, çevrim içi ortamda yorum veya “beğenme”).
- Geri bildirim sağlamak için çeşitli dijital yöntemler kullanırım.
- Geri bildirim sağlamak için dijital yaklaşımları sistematik olarak kullanırım.

5) Öğrencilerin Güçlendirilmesi

Dijital teknolojilerin eğitimdeki en güçlü yönlerinden bazıları öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak ve öğrencileri aktif hale getirmektir. Dijital teknolojiler ayrıca her öğrencinin yeterli seviyesine, ilgi alanlarına ve öğrenme gereksinimlerine uyarlanmış öğrenme etkinlikleri sunmak için de kullanılabilir. Bununla birlikte mevcut eşitsizlikleri (örneğin dijital teknolojilere erişimde) azaltmaya ve özel eğitim ihtiyacı olanlar da dâhil tüm öğrenciler için erişilebilirliği sağlamaya özen gösterilmelidir.

Bölüm 5 bu alandaki durumunuzu ele almaktadır.

1-) Öğrenciler için dijital ödevler oluştururken karşılaşılabilecekleri potansiyel dijital güçlükleri göz önünde bulundururum. (Örneğin dijital cihazlara ve kaynaklara eşit erişim; birlikte çalışma sorunları; dijital becerilerin eksikliği)

- Dijital ödevler oluşturmam.

- Öğrencilerim dijital teknolojiyi kullanırken sorun yaşamaz.
- Dijital ödevleri, öğrencilerimin karşılaşılabilecekleri sorunları en aza indirecek şekilde uyarlıyorum.
- Öğrencilerimle olası sorunlar ve bu sorunların çözümleri hakkında tartışırım.
- Dijital kaynakların erişimindeki ve kullanımındaki farklılıkları hesaba katarak çeşitliliğe izin veriyorum. (Örneğin ödevi uyarlarım, çözümleri tartışırım ve ödevi tamamlamak için alternatif yollar sunarım.)

2-) Öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunmak için dijital teknolojileri kullanırım. (Örneğin farklı öğrencilere bireysel öğrenme ihtiyaçlarını, tercihlerini ve ilgi alanlarını ele almak için farklı dijital görevler veririm)

- Sınıfta, tüm öğrencilerin, seviyelerine bakılmaksızın aynı etkinlikleri yapmaları gerekmektedir.
- Öğrencilere ek kaynaklar için önerilerde bulunurum.
- İleri seviyedeki veya geride kalmış öğrencilerim için isteğe bağlı dijital etkinlikler yaparım.
- Dijital teknolojileri, mümkün olduğunca farklı öğrenme seçenekleri sunmak için kullanırım.
- Derslerimi öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına, tercihlerine ve ilgi alanlarına göre sistematik olarak dijital teknolojiler yardımıyla uyarlarım.

3-) Öğrencilerin derse aktif olarak katılması için dijital teknolojileri kullanırım.

- Derslerimde öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılmalarını sağlamak mümkün değil.
- Öğrencileri derse aktif olarak dâhil ediyorum ama bunu yaparken dijital teknolojileri kullanmam.
- Derslerimde motive edici materyalleri kullanırım. (Örneğin videolar, animasyonlar, çizgi filmler.)
- Derslerimde kullandığım dijital araçlar öğrencilerimin ilgisini çeker. (Örneğin elektronik çalışma sayfaları, oyunlar, kısa sınavlar.)

- Öğrencilerim düzenli olarak araştırma, tartışma ve bilgi oluşturmak için dijital teknolojileri kullanır.

6) Öğrencilerin Dijital Yetkinliklerinin Kolaylaştırılması

Öğrencilerinin dijital okuryazarlığını geliştirebilmesi, bir öğretmenin dijital yeterliliğinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bölüm 6 bu alandaki durumunuzu ele almaktadır.

1-) Öğrencilere bilgilerin güvenilirliğini nasıl değerlendireceklerini, yanlış bilgilendirme ve önyargıları nasıl tespit edebileceklerini öğretirim.

- Bunu yapmak derslerimde/sınıfımda mümkün değil.
- Onlara zaman zaman tüm çevrim içi bilgilerin güvenilir olmadığını hatırlatırım.
- Onlara internetteki güvenilir ve güvenilirmez kaynakları ayırt etmeyi öğretirim.
- Öğrencilerimle bilgiyi nasıl doğrulayacağımızı tartışırım.
- Öğrencilerimle bilginin nasıl üretildiği ve nasıl çarpıtılabileceği hakkında kapsamlı bir şekilde tartışırız.

2-) Öğrencilerimin birbirleriyle veya çevreleriyle iletişim kurmak ve işbirliği yapmak için dijital araçları kullanmalarını gerektiren ödevler veririm.

- Bunu yapmak derslerimde/sınıfımda mümkün değil.
- Sadece nadir durumlarda öğrencilerimin çevrim içi iletişim kurmaları veya iş birliği yapmaları gerekir.
- Öğrencilerim, aralarında dijital yollarla iletişim kurar ve işbirliği yaparlar.
- Öğrencilerim birbirleriyle ve okul dışındaki çevreyle iletişim kurmak ve işbirliği yapmak için dijital araçlar kullanırlar.
- Düzenli olarak öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmelerini sağlayan ödevler hazırlarım.

3-) Öğrencilerin dijital içerik oluşturmalarını gerektiren ödevler veririm. (Örneğin videolar, müzikler, fotoğraflar, dijital sunumlar, bloglar, wiki'ler ...vb.)

- Bunu yapmak derslerimde/sınıfımda mümkün değil.
- Bunu öğrencilerimle uygulamak zordur.
- Bazen eğlenceli bir aktivite olarak uygularım.

- Öğrencilerim çalışmalarının ayrılmaz bir parçası olarak dijital içerik oluşturur.
- Öğrenmelerinin ayrılmaz bir parçası olduğu için ve öğrencilerimin becerilerini daha da geliştirmek için sistematik olarak zorluk seviyesini yükseltirim.

4-) Öğrencilere güvenli ve sorumlu bir şekilde çevrim içi platformlarda nasıl davranacaklarını öğretiyorum.

- Bunu yapmak derslerimde/sınıfımda mümkün değil.
- Kişisel bilgileri çevrim içi olarak aktarırken dikkatli olmaları gerektiğini onlara bildiririm.
- Çevrim içi ortamlarda güvenli ve sorumlu davranmak için temel kuralları açıklarım.
- Çevrim içi ortamlarda sorumlu davranış kurallarını tartışır ve bunlara uymayı kabul ederiz.
- Öğrencilerimin, dijital ortamlarda genel olarak kabul görmüş kurallara uymalarını sistematik olarak geliştiririm.

5-) Öğrencilerimi somut problemleri çözmek için dijital teknolojileri yaratıcı bir şekilde kullanmaya teşvik ederim. (Örneğin öğrenme sürecinde ortaya çıkan engellerin veya zorlukların üstesinden gelmek için)

- Bunu yapmak derslerimde/sınıfımda mümkün değil.
- Nadiren öğrencilerin dijital problem çözme becerisini geliştirme fırsatım oluyor.
- Arada bir, bir fırsat ortaya çıktığında öğrencilerimi teşvik ederim.
- Sorunları çözmek için sık sık teknolojik yöntemler kullanırız.
- Dijital problem çözme fırsatlarını sistematik olarak bir arada kullanırım.

EK-2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği (ÖMYKÖ)

Bu bölümde “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygılarınız”ı öğrenmek amacıyla çeşitli maddeler verilmiştir.

Bu maddeleri kendi düşünceleriniz doğrultusunda; Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle Katılmıyorum (1) seçeneklerinden birine (X) koyarak cevaplandırınız.

Lütfen hiçbir maddeyi **bos bırakmayınız** ve her biri için **tek bir yanıt** veriniz.

MADDE NO	MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
		1	2	3	4	5
1.	Öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonunu sağlayamayacağımı düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Öğrencilerin el-göz-beyin koordinasyonlarını geliştirecek etkinlikler tasarlayamamaktan çekinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	*Farklı zekâ alanına sahip öğrencilere yönelik ders işleyebileceğimden eminim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Derste verilen teorik bilgiyi günlük hayat örnekleriyle bağdaştıramamaktan korkuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanacak beceriye sahip olmadığımı düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Değerlendirme esnasında adaletli olamamaktan korkuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Sınıf ortamında tüm gözler üzerimdeyken ders işleme düşüncesinden sıkıntı duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Gelecek nesilleri yetiştirecek olma düşüncesi beni strese sokuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Bildiklerimi öğrencilere anlatamamaktan korkuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Hiçbir zaman kendimi derse tam olarak hazır hissedemeyeceğimi düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Öğrencilerin beni başka öğretmenlerine ya da velilerine şikâyet etme düşüncesi beni endişelendiriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayamamaktan çekiniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Dersi öğrettiğim halde öğrencilerin başarısız olmasından tedirginim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	*Dersi yalnız teorik olarak değil uygulamalı olarak da işleyebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	*Alanımla ilgili donanımlı bir öğretmen olacağıma inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

16.	Duyuşsal öğrenmeleri sağlayabileceğim konusunda şüpheliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	“Öğretmen her şeyi bilir” düşüncesi panik olamama neden oluyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	“Öğretmenlik mesleği kutsaldır” ibaresi bende endişe yaratıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Ders anlatırken sınıfın kontrolünü kaybetmekten çekiniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Öğrencilerde not kaygısına neden olmaktan korkuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Öğrenciler arasında ders başarılarına göre ayırım yaparsam diye huzursuzluk hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	*Her derse iyi hazırlanıp geleceğimden eminim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Öğrencilerin beni sevmeyeceği düşüncesinden tedirginlik duyuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Öğrencilerin her sorduğuna cevap verememekten korkuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Derslerde teknoloji kullanacak olmaktan dolayı gerginim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	Öğrencileri araştırma-sorgulamaya yönlendirebileceğim konusunda şüpheliyim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Müfettiş tarafından denetlenecek olma düşüncesi panik yapmama neden oluyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Öğrenci seviyesine uygun ders anlatamayacağım düşüncesinden rahatsızım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Öğrencilerimin gelişimi konusunda ailesi ile iş birliği yapamamaktan çekinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	“İyi öğretmen” ifadesindeki iyi sıfatına sahip olamazsam diye endişe duyuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	Derslerde zamanı etkili kullanabileceğim konusunda kendime güvenmiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	Okuldaki teknik yetersizlikler yüzünden istediğim uygulamaları yapamayacak olma ihtimali beni endişelendiriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	Kendi psikolojik sıkıntılarımla sınıf içine yansıtmaktan korkuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.	Kriz yönetimi yapamamaktan çekiniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.	Öğrenciler için doğru bir rol model olamamaktan endişe duyuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

* ÖMYKÖ'deki olumlu ifade içeren maddeler.

EK-3. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-36648235-605.01-34330691
Konu : Uygulama İzni
(Funda Deniz EYÜPOĞLU)
(Duygu ÖZBAY)

11/10/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 08.09.2021 tarihli ve E.2100237108 sayılı yazısı.
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 04.10.2021 tarihli ve E.2100267246 sayılı yazısı.

İlgi yazılar gereği;

1) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Funda Deniz EYÜPOĞLU'nun Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ'un danışmanlığında; "*Fen Bilimleri Dersinde Problem Çözme Becerileri Üzerine İşbirlikçi Öğrenmenin Etkisi*" konulu çalışması ile,

2) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Duygu ÖZBAY'ın Doç. Dr. Ramazan KAYA'nın danışmanlığında; "*Uzaktan Eğitim Sürecinin Öğretmenlerin Dijital Yeterlilikleri İle Mesleki Kaygı Düzeyleri Üzerindeki İlişkisinin İncelenmesi*" konulu tez çalışması için,

izin talebinde bulunulmuştur.

İlgi yazılar ve ekleri, Bakanlığımızın 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 (2020/2) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup; "*Araştırmaların, Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Aksatmayacak şekilde, gönüllük esasıyla ve varsa veli onay belgesinin onaylatılması*" ve komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak isimleri belirtilen okullarda uygulama ve anket çalışmasının yapılması, yapılan çalışmalarının sonuçlarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE Birimi)'ne gönderilmesi ve çalışmaların bir eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Halil KARAPINAR
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
İlyas ÖZTÜRK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: İlgi Yazılar (2 adet dosya)

EK-4. Etik Kurul Karar Formu

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 10 Karar No: 16	Toplantı Tarihi:23.09.2021
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Duygu ÖZBAY Çalışma Konusu: Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Dijital Yeterlilikleri ile Mesleki Kaygı Düzeyleri Üzerindeki İlişkisinin İncelenmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Mülâhît DİLEKMEH	Etik Kurul Üyesi	
Prof.Dr. Barış DEMİRCİ	Etik Kurul Raportörü	

ÖZ GEÇMİŞ

İlköğrenimi Uzundere Çamlıyamaç İlköğretim Okulu'nda, lise öğrenimini de Uzundere Lisesi'nde tamamladı. 2011 yılında Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2013 yılında Millî Eğitim Bakanlığında Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaya başladı. 2020 yılında Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilgiler Bilim Dalında yüksek lisansa başladı. Evli ve iki çocuk annesidir.

