

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKİYE’DEKİ ETWINNING OKULLARINDA GÖREV
YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇEŞİTLİ AÇILARDAN
BECERİ, TUTUM, BAĞLILIK VE ALGILARININ
İNCELENMESİ**

GAMZE KAYA

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇİLSALAR SAGNAK

YOZGAT – 2022

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKİYE’DEKİ ETWINNING OKULLARINDA GÖREV
YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇEŞİTLİ AÇILARDAN
BECERİ, TUTUM, BAĞLILIK VE ALGILARININ
İNCELENMESİ**

GAMZE KAYA

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇİLSALAR SAGNAK

YOZGAT - 2022



YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ

TEZ ONAY FORMU

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı numaralı öğrencisi Gamze KAYA'nın hazırladığı “Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin çeşitli açılardan beceri, tutum, bağlılık ve algılarının incelenmesi” başlıklı tezi ile ilgili tez savunma sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri gereğince 02/12/2022 günü saat 14:00’da yapılmış, tezin onayına oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan :

Jüri Üyesi :
(Danışman)

Jüri Üyesi :

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu’nun/...../..... tarih ve sayılı Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ile onaylanmıştır.

...../...../.....
Prof. Dr. Hamdi TEMEL
Müdür

TEZ BEYANI

Tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezin içerdiği yenilik ve sonuçların başka bir yerden alınmadığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan eder, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

GAMZE KAYA

02/12/2022

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE’DEKİ ETWINNING OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÇEŞİTLİ AÇILARDAN BECERİ, TUTUM, BAĞLILIK VE ALGILARININ İNCELENMESİ

GAMZE KAYA

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ HATİCE ÇİLSALAR SAGNAK

Bu çalışmada, Türkiye genelindeki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin eTwinning okul kalite etiketi kriterleri paralelinde çeşitli açılardan beceri, tutum, bağlılık düzeyleri ile AB projelerinin okula katkılarının yönelik algılarını çeşitli değişkenlere ve aralarındaki ilişkilere göre sanal uygulama toplulukları çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, tabakalı olarak Türkiye’nin yedi bölgesinde en çok eTwinning okullarının bulunduğu illerin eTwinning okullarında görev yapan öğretmenler tarafından çevrim içi ölçeklerin cevaplanması ile 405 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmadaki veriler araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen “Öğretim programına bağlılık ölçeği”, Türel, Özdemir ve Varol (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmen bilgi ve iletişim teknolojileri beceri ölçeği”, Yılmaz ve Çelik (2020) tarafından geliştirilen “Öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum ölçeği”, Kesik ve Balcı (2016) tarafından geliştirilen “AB projelerinin okullara sağladığı katkılar açısından değerlendirilmesi ölçeği” kullanılarak elde edilmiş, SPSS 25.0 programına aracılığıyla analiz çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada, eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek olduğu, ortaokul öğretmenlerinin ilkökul ve okul öncesi öğretmenlerine göre öğretim programına bağlılıklarının daha yüksek olduğu, BİT beceri puanları, temel donanım işlemleri ve kişisel BİT kullanımı puanlarının erkek öğretmenler lehine olduğu; BİT kullanım becerilerinin lisede görev yapan öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenler lehine farklılaştığı; BİT kullanma becerileri, mesleki iş birliği, AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ve eTwinning proje sayıları ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür.

2022, xi+124 SAYFA

ANAHTAR KELİMELE: Etwinning, AB projeleri, Sanal uygulama toplulukları, Mesleki iş birliğine yönelik tutum, Öğretim programına bağlılık, BİT becerileri.

ABSTRACT

MASTER THESIS

INVESTIGATION OF THE SKILLS, ATTITUDES, COMMITMENT AND PERCEPTIONS OF TEACHERS WORKING AT ETWINNING SCHOOLS IN TÜRKİYE FROM VARIOUS PERSPECTIVES

GAMZE KAYA

**YOZGAT BOZOK UNIVERSITY
SCHOOL OF GRADUATES STUDIES
EDUCATIONAL SCIENCES
CURRICULUM AND INSTRUCTION**

SUPERVISOR: ASST. PROF. DR. HATİCE ÇİLSALAR SAGNAK

In this study, it is aimed to examine the perceptions of the teachers working in eTwinning schools across Türkiye, in terms of skills, attitudes, commitment levels, and the contribution of EU projects to the school, within the framework of virtual practice communities, according to various variables and the relations between them, within the quality label criteria. In the research, in which the relational survey model, one of the quantitative research models, was used, data were collected from 405 teachers by answering the online scales by the teachers working in the eTwinning schools of the provinces with the most eTwinning schools in seven regions of Türkiye. The data in the research were “Personal Information Form” prepared by the researcher, “Scale of commitment to the curriculum” developed by Yaşaroğlu and Manav (2015), “Teacher information and communication technologies skill scale” developed by Türel, Özdemir and Varol (2017), Yılmaz and Çelik (2020) and the “Attitude scale towards professional cooperation among teachers” developed by Kesik and Balcı (2016) was obtained by using the “Evaluation scale of EU projects in terms of their contributions to schools”, and analysis studies were done via the SPSS 25.0 program. In the research, it was found that the teachers working in eTwinning schools were more committed to the curriculum, secondary school teachers were more committed to the curriculum than primary and pre-school teachers, ICT skill scores, basic equipment operations and personal ICT use scores were in favor of male teachers; ICT usage skills differed in favor of high school teachers and graduate teachers. It has been observed that there is a positive and significant relationship with their skills in using ICT, professional cooperation, perceptions of the contributions of EU projects to schools and the number of eTwinning projects.

2022, xi+124 PAGES

KEYWORDS: Etwinning, EU projects, Virtual communities of practice, Attitude towards professional collaboration, Curriculum fidelity, ICT skills.

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın, eTwinning okulları dahilindeki uygulama ve çalışmalara, akademi alanına, eğitim uzmanlarına, program hazırlayıcılara, eğitim paydaşları ve öğrencilere faydalı olmasını umut ediyorum. Özellikle kırsal kesimdeki okullara eTwinning projelerinin etkisini, öğretmenlerin yenilikleri öğrenmek üzere vakitlerini ayırdıklarını, 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak üzere yenilikleri öğrencileri ile sınıflarında uyguladıklarını, küresel salgın döneminde dahi öğrencileri, velileri ve meslektaşlarıyla iş birliğinde bulunduklarını, yazarlar, sanatçılar, iş adamları, bilim insanları, dernekler ile biraraya gelerek öğrencilerin ufuklarını açmalarını sağladıklarını, dünyayı ve çevrelerini etkileyen sorunlara genç dimağların çözümler getirmelerine aracı olduklarını, gönüllü çalışmalarına yılmadan devam ettiklerini gördükçe yüksek lisans tezimin bu konuda olması kaçınılmazdı. Tüm eTwinning projelerine destek veren yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve tüm eğitim paydaşlarına teşekkür ediyorum.

Araştırmanın Türkiye genelinde olması kısıtlayıcı etkenlerden biri olsa da hiçbir zaman yılmamayı, büyük düşünmeyi, “neden olmasın?” diyebilmeyi öğreten, sorular sorarak görüş alırken doğru yolu bulmamda yardımcı olan, desteğini her zaman hissettiğim, üreticiliği, çalışkanlığı, disiplini, titizliği, güncelliği ve yol göstericiliği ile hayatım boyunca örnek alacağım danışman hocam Dr. Hatice ÇİLSALAR SAGNAK’a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisansa başlama konusunda beni yüreklendiren, eTwinning projelerinin köy okulumuz Osmanpaşa İlk/Ortaokulunda yeşermesini sağlayan okul idarecilerim Fazlı ŞAHİN, Ersan KURT’a, eTwinner Nimet EZGİN, Alime Müge GEZER öğretmenlerime, ilimizde eTwinning il koordinatörlüğü yapmış olan Ülkü KOÇ, Özlem DOĞRU’ya, ilk eTwinning proje kurucularım Demet KOÇOĞLU, Arzu TAMGAÇ KÖRPEOĞLU ile tüm proje ortaklarıma, beni yetiştirenler dahil olmak üzere ilham veren tüm meslektaşlarım ve öğretim üyelerine, tez çalışma sürecinde emeği geçen okul yöneticileri, öğretmenler, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, Yozgat Bozok Üniversitesi öğretim üyeleri ile personellerine, saygıdeğer jüri üyeleri Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT ve Doç. Dr. Engin KARAHAN, uzakta olsalar da her zaman yanımda olan aile üyelerim Yaver KAYA, Nesrin KAYA, Gizem Gonca ZAFER, Göker ZAFER’e, emeği geçenlere teşekkür ederim.

GAMZE KAYA

02/12/2022

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Tez Onay Sayfası	i
Tez Beyanı	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	iv
Önsöz	v
İçindekiler	vi
Tablolar Listesi	viii
Şekiller Listesi	x
Simgeler ve Kısaltmalar Listesi	xi
1. GİRİŞ	1
2. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Uluslararası Çalışmalar.....	9
2.2. Ulusal Çalışmalar.....	13
3. KURAMSAL BİLGİLER.....	25
3.1. Avrupa Birliği Programları	25
3.1.1. Erasmus+ Programı.....	25
3.1.2. eTwinning	26
3.1.2.1. Ulusal Destek Servisi (UDS)	27
3.1.2.2. eTwinning Güvenlik Politikası	27
3.1.2.3. eTwinning Portal (eTW)	28
3.1.2.4. eTwinning Live (Live).....	28
3.1.2.5. My Groups (eTG)	29
3.1.2.6. My Twinspaces (TS).....	30
3.1.2.7. eTwinning ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	30
3.1.2.8. Learning Lab	30
3.1.2.9. Self Teaching Material (STM).....	30
3.1.2.10. eTwinning Kalite Etiketleri	31
3.1.2.11. eTwinning Okulları.....	31
3.1.2.12. Avrupa Okul Eğitimi Platformu (ESEP)	33
3.1.3. eTwinning Kalite Etiketleri Kriterleri.....	33
3.1.3.1. Pedagojik Yenilik	33
3.1.3.2. Öğretim Programına Uyum	34
3.1.3.3. Ortak Okullar Arasında İşbirliği	35

3.1.3.4. Teknoloji Kullanımı.....	35
3.1.3.5. Sonuçlar – Etki Belgeleme	35
3.2. Öğretim Programına Bağlılık.....	36
3.3. Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma.....	37
3.4. Mesleki İşbirliği	38
3.5. AB Projelerinin Okullara Sağladığı Katkıları	39
3.6. Uygulama Toplulukları (Community of Practice).....	40
3.7. Sanal Uygulama Toplulukları (Virtual Community of Practice - vCOP)	42
3.8. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin İlişkisi	44
4. YÖNTEM	45
4.1. Araştırmanın Modeli.....	45
4.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	45
4.3. Veri Toplama Araçları	48
4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	49
5. BULGULAR.....	52
5.1. eTwinning Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin Bulgular	52
5.2. eTwinning Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin BİT Kullanma Becerilerine İlişkin Bulgular.....	55
5.3. eTwinning Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	63
5.4. eTwinning Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin AB Projelerinin Okullara Sağladığı Katkıları İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular	66
5.5. eTwinning Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin AB Projelerinin Okullara Sağladığı Katkıları İlişkin Algıları ile Öğretim Programına Bağlılıkları ve BİT Kullanma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	74
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	79
6.1. Sonuç	79
6.2. Tartışma	81
6.3. Öneriler	91
7. KAYNAKLAR	94
8. EKLER.....	112
Ek-1. Etik Kurul Onay Formu	112
Ek-2. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Araştırma İzni Yazısı ...	113
Ek-3. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin İzinleri.....	114
Ek-4. Veri Toplama Aracı	116
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 4.1.	Örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik dağılımları	47
Tablo 5.1.	Öğretim programına bağlılık ölçeğine ilişkin betimsel istatistik sonuçları.	52
Tablo 5.2.	Öğretim programına bağlılık ölçeğine ilişkin t-testi sonuçları	52
Tablo 5.3.	eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yaş değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları	53
Tablo 5.4.	eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının okul türü değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları	54
Tablo 5.5.	eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının eğitim durumu değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları	55
Tablo 5.6.	Öğretmenlerin BİT Becerilerine İlişkin Betimsel Değerler	55
Tablo 5.7.	Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmen BİT beceri ölçeği ve boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları	56
Tablo 5.8.	Öğretmenlerin BİT kullanım becerilerinin yaş değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları	57
Tablo 5.9.	Öğretmenlerin BİT kullanım becerilerinin okul türü değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları	59
Tablo 5.10.	Öğretmenlerin BİT kullanım becerilerinin eğitim durumu değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları	61
Tablo 5.11.	Öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarına ilişkin betimsel değerler	63
Tablo 5.12.	Öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum ölçeğine ilişkin t-testi sonuçları	63
Tablo 5.13.	Öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının yaş değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları	64
Tablo 5.14.	Öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının okul türü değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları	65
Tablo 5.15.	Öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının eğitim durumu değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları	66
Tablo 5.16.	eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarına ait betimsel değerler	67
Tablo 5.16.	eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarına ait betimsel değerler	67
Tablo 5.17.	Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ölçeği boyutlarına ait t-testi sonuçları	68

<u>Tablo</u>		<u>Sayfa</u>
Tablo 5.18.	eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının yaş değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları	69
Tablo 5.19.	eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının okul türü değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları	70
Tablo 5.20.	eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları	72
Tablo 5.21.	eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile BİT kullanma becerilerilerine dair kanonik korelasyon değerleri	75
Tablo 5.22.	Set 1 dahilindeki değişkenlere ait standartlaştırılmış korelasyon katsayıları	76
Tablo 5.23.	Set 2 dahilindeki değişkenlere ait standartlaştırılmış korelasyon katsayıları	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil</u>		<u>Sayfa</u>
Şekil 4.1.	Örnekleme dahil edilen iller ve okul sayıları	46
Şekil 4.2.	Araştırmaya katılan öğretmenlerin sayıları ile yürüttükleri eTwinning proje sayıları	48



SİMGELER VE KISALTMALAR

Bu çalışmada kullanılmış simgeler ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Simgeler

df

: Degree of freedom – serbestlik derecesi

G.İ.

: Gruplar içi

G.A.

: Gruplar arası

KO

: Kareler ortalaması

n

: Kişi sayısı

p

: Significant - anlamlılık

f

: Frekans

$\bar{x}$

: Aritmetik ortalama

SS

: Standart sapma

VK

: Varyans kaynağı

η^2

: Etki büyüklüğü

Kısaltmalar

Açıklamalar

AB

: Avrupa Birliği

BİT

: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

COP

: Community of Practice - Uygulama topluluğu

CSS

: Central Support System – Merkezi Destek Servisi

ESC

: Avrupa Dayanışma Programı

ESEP

: European School Education Platform – Avrupa Okul Eğitimi Platformu

eTG

: eTwinning Grupları

eTW

: eTwinning Portal

MEB

: Millî Eğitim Bakanlığı

MEBBİS

: Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi Sistemi

ODA

: Ortak Destek Ajanslar

SUT

: Sanal Uygulama Topluluğu

TS

: My Twinspaces

UA

: Ulusal Ajans

UDS

: Ulusal Destek Servisi

vCOP

: Virtual Community of Practice – Sanal Uygulama Topluluğu

1. GİRİŞ

Gelişen teknoloji ile birlikte birçok alanda olduğu üzere sanal paylaşımlar ile uygulamalara öğretim alanında da sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bilginin her gün artması sebebiyle öğretmenlerden değişimlere ayak uydurmak suretiyle alan bilgilerine sahip çıkarak, teknolojik gelişmeleri takip ederek, pedagojik olarak da yetkin davranarak, eğitsel problemleriyle baş etmeleri beklenmektedir (Köşk & Berkant, 2022). Güncel gelişmelerden biri olan uygulama toplulukları (Community of Practice); bir sorun, bir dizi problem veya bir konu hakkındaki ilgilerini paylaşan, bilgilerini artırmak ve bu alanda uzmanlaşmak üzere sürekli olarak etkileşim halinde bulunan insanlardan oluşan grup olarak tanımlanmıştır (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Uygulama topluluklarının asıl odağı bilginin kazanımı olmasıyla birlikte, öğrenmenin bireysel ve kişisel olmasından ziyade toplumsal ve sosyal yönüne dikkat çekmektedir (Denscombe, 2008). Özellikle profesyonel gelişim amacıyla tercih edilen öğrenme toplulukları öğretmen topluluklarında sıklıkla kullanılmaktadır.

Sanal uygulama topluluklarında (SUT) ise, uygulama toplulukları üyelerinin sanal ortamda bir araya gelerek etkileşimli bir şekilde çalışarak grup üyelerine fikirlerini rahatlıkla tartışabilecekleri ve gruba ait bir ortamda işbirlikçi düşünmeyi sağlamaktadırlar (McLoughlin vd., 2018). Öğretmenlerin iş birlikçi ortamlarda öğretim uygulamalarını meslektaşları ile geliştirebilecekleri uluslararası platformlar oluşturulmuştur. Bunlardan biri olan ve 2005 yılında Avrupa Okul Ağı (European Schoolnet) tarafından başlatılan eTwinning, teknoloji aracılığıyla iş birliğini teşvik ederek eğitimcilerin fikirlerini paylaşımlarını, meslektaşlar ile bağlantılar kurmalarını ve dijital okuryazarlığı teşvik eden ortak projeler geliştirmelerini teşvik eden güvenli bir platform (www.etwinning.net) sunmaktadır (Camilleri, 2016). Avrupa’da bulunan okullar için oluşturulan eTwinning platformu sanal uygulama topluluklarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü bu oluşum dahilindeki projelerde Avrupa ülkelerindeki okullarındaki öğretmenler ve öğrenciler öğretim programları paralelinde bilgilerini artırmak ve bu bilgileri uygulamada kullanmak için bir araya gelmektedirler. eTwinning, eğitim topluluğunu oluşturan ortakların proje yürütmek üzere internet kullanarak uzaktan eş zamanlı ya da eş zamansız olarak iş birliği yaptığı bir eğitim sosyal ağının yanı sıra kurumsallaştırılmış iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamıdır (Papadakis, 2016). Karakaşlar Gezgin ve Gökbaş Çabuk

(2021) ortaklar arasında iş birliğini eTwinning projelerinin ruhunu yansıtan temel öge olarak tanımlamışlardır.

Türkiye'deki okullar ve öğretmenler eTwinning platformundaki projelerde öğrencilerinin, okullarının ve Türkiye'nin tanınabilmesi ve mesleki gelişimleri desteklemek gibi amaçlarla yer almaktadırlar. Yer alınan projelerin başarılı ve verimli bir şekilde ilerlemesi için gerekliliklerden biri olarak kurumların kalite etiketi sahibi olması gerekmektedir. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Ulusal Destek Servisi (UDS) projelerde nicelikten çok niteliğe önem vermekte, bu nedenle her yıl proje sahipleri ve ortaklarının kalite etiketi başvurularını değerlendirmektedir. Kalite etiketi başvuruları öğretim programına uyum, pedagojik yenilik, teknoloji kullanımı, ortak okullar arasında iş birliği, sonuçlar ve etki belgeleme olmak üzere beş kriter açısından incelenmektedir (eTwinning Türkiye, 2020a). Avrupa'da yüksek görünürlük sağlayan eTwinning okulu kalite etiketini alabilmek için ise; ilk aşamada okulun iki yıldan fazla eTwinning portalında kayıtlı olması, aktif en az iki eTwinning öğretmenin bulunması, başvuru tarihinden itibaren geriye doğru son iki yıl içerisinde, en azından bir Avrupa eTwinning projesinde yer alma ve Ulusal Kalite Etiketi sahibi olma şartları yer almaktadır (eTwinning Türkiye, 2021a). Ek olarak, eTwinning okullarının temelinde e-güvenlik üzerine yoğunlaşmakta, çevrim içi güvenliğin sağlanması için sosyal medya kullanımı, şifre oluşturulması, uygulama kullanımları ve dijital ayak izi konularında okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından güncel e-güvenlik eğitimlerinin alınması zorunlu kılınmaktadır (Sel, 2021). Eğitimlere öğretmen ve okul yöneticileri tarafından uzaktan etwinningonline.eba.gov.tr portalı üzerinden ulaşılabilmekte, bu eğitimler öğrenci ve velilere ise seminer şeklinde sunulabilmektedir.

eTwinning projeleri bireysel projeler olmanın ötesinde hem kurum içi hem kurumlar arası hem de ülkeler arası işbirlikleri gerektiren projeler olarak yürütülmektedir. Örneğin, Yılmaz ve Yılmaz (2012) araştırmaları sonucunda bu eTwinning projelerinde öğretmenlerin talepleri okul yöneticilerinin ve okuldaki bütün öğretmenlerin destek vermesi, ders dışı saatlerde okuldan faydalanma ile işbölümünde oylama yapılması olarak belirtilmiştir. İş birliği temelli projelerin çıktıları ve başarılarının projenin geniş bir kitleye yaygınlaştırılması da projelerin amaçlarından (Türkiye Ulusal Ajansı İletişim Koordinatörlüğü, 2019). Genel olarak projelerin okullarda yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin iş birliği becerilerini geliştirilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle eTwinning

kalite etiketi kriterlerini karşılayarak eTwinning okulu olmak okuldaki görev yapan öğretmenlerin sorumluluğu altında olması nedeniyle bu süreçte öğretmenlerin ihtiyaç duydukları öğretim programına bağlılık, bilgi ve iletişim teknolojilerini (BİT) kullanma, mesleki iş birliğine yönelik tutum ve AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarına yönelik çalışmaların ulaşılabilen alanyazın taramalarında oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür.

Problem Durumu

Okulların kendilerini yenileyerek, iş birlikleriyle eğitimlerini ileri seviyeye taşımaları, öğrencilerin aktif rol almalarını sağlayan öğretmenlerin çalışmaları ile mümkün olmaktadır. Kampylis vd. (2012), öğretmenlerin iş birliklerini sağladığı ağların, BİT'in etkinleştirmeyi sağladığı yenilikleri teşvik etmede rolünün önemli olduğunu belirtmişlerdir. İş birliklerinin sağlanarak projelerin oluşturulduğu eTwinning en yoğun platformlardan birisidir.

Avrupa'daki okullar için oluşturulmuş eTwinning ağında, Türkiye önemli başarılar elde etmiştir. UDS, 2021 yılında Türkiye'de kalite etiketi için 37.996 başvurunun yapıldığı, 33.287 Ulusal kalite etiketi, 12.184 Avrupa kalite etiketi kazanıldığı belirtilmiştir (Kutbe, 2022). Kalite etiketi kazanabilmek için hazırlanan projelerde bir takım kriterlere uyulması gerekmektedir.

Kalite etiketi kriterleri olarak şunlar belirlenmiştir:

- (1) Öğretim Programı ile Uyum
- (2) Teknoloji Kullanımı
- (3) Ortak Okullar arasında İşbirliği
- (4) Pedagojik Yenilikçilik
- (5) Sonuç, etki ve dokümantasyon (eTwinning Türkiye, 2022a).

Kalite etiketi kriterlerine bağlı olarak hazırlanan kalite etiketi başvurularının olumlu sonuçlanması için okulda en az iki eTwinning öğretmenin bulunması ve okuldan en az bir öğretmenin en az bir adet eTwinning Avrupa projesinde görev alınması eTwinning okulu olmanın şartlarının karşılanması gerekmektedir (eTwinning Türkiye, 2021a). Ayrıca eTwinning okullarının ortak liderlik yaklaşımını izleyerek paylaşımlarda bulunmaları, iş birliği ve ekip çalışmasını teşvik etmeleri, öğrencilerine aktif rol vermeleri, diğer okullar için elçi görevi görerek model olmaları, kapsayıcı ve yenilikçi öğrenen organizasyonu

oluşturmaları taahhüt edilmektedir (eTwinning, 2020). eTwinning okullarının misyonu gereği, iş birliği, e-güvenlik, BİT kullanımı, öğretim programına bağlılık vb. konularda örnek teşkil etmeleri beklenmektedir.

Türkiye’de uygulanan eTwinning projelerinin okullarda yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin okul içi ve okullar arası iş birliği yapabilmesini desteklemektedir. Türkiye’de 2021-2022 eğitim öğretim yılında eTwinning okul etiketi ödüllerini 1890 okul kazanarak 43 ülke arasından birinci olmuştur (eTwinning Türkiye, 2021a). Okulların bir bütün olarak eTwinning faaliyetlerine katılımlarının yenilikçi uygulamaların önemli olduğu belirtilmiştir (Yılmaz, 2022). Türkiye’de birçok kurumda öğretmenler tarafından geliştirilen ve uygulanan eTwinning projelerinde kalite etiketi başvurularının reddedilebildiği, diğer okullar için model olan eTwinning okullarında bir bütün olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, bilgi ve iletişim teknoloji (BİT) kullanımları, mesleki iş birliği tutumları ile Avrupa Birliği (AB) projelerinin okullara katkılarına ilişkin algılarının incelendiği çalışmaların alanyazın taramalarında kısıtlı olduğu görölmüştür.

Alanyazın taramalarında, uygulama toplulukları çerçevesinde eTwinning portalının ve eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin özelliklerine dair incelemelerin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Wenger (1999), uygulama topluluğuna katılan bireylerin öğrenmelerinden çok grup faaliyetleri sonucunda ulaştıkları derin ve yeni bilgilerin önemli olduğunu belirtmiştir. Sanal uygulama topluluklarından eTwinning portalında proje çalışmalarında bulunan bireyler eTwinner olarak isimlendirilmekle, Erdem vd. (2021), eTwinner öğretmenlerin eTwinning projelerinde aktiflik sürelerinin arttıkça dijital okuryazarlık becerilerinin de geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Can (2020), eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki donanımları, kişisel özellikleriyle şekillendirdikleri eğitim-öğretim uygulamalarıyla hayata geçtiğini belirtmiştir. Öğretim programına bağlılığın arttırılmasının öğretmenlerin özelliklerine ve eğitime, öğretim programlarının özelliklerinin önemli rol oynadığı belirtilmiştir (Dusenbury vd., 2003). Yılmaz (2019) ise, AB projelerinin öğrenci, öğretmen ve yöneticilere; kişisel, kültürel, sosyal ve kurumsal gelişimleri ile yabancı dil öğrenimlerine olumlu katkılarının olduğunu sonucuna ulaşmıştır. AB projeleri başlığı altında yer alan çalışmaların eTwinning projelerinden bağımsız incelendiği görölmekle, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, BİT becerileri, mesleki iş birliğine yönelik tutumları ile AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının ilişkileri incelenmiştir.

Kalite etiketi kriterleri göz önüne alınarak eTwinning okulları incelenirken, mesleki iş birliğine yönelik tutumun ortak okullar arası iş birliği kriterine, BİT kullanımlarının teknoloji kullanımı kriterine, öğretim programına bağlılıklarının öğretim programıyla entegrasyon kriterine, AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının sonuçlar ve belgeleme kriterine yönelik olarak eTwinning okullarında öğretmenlerin çeşitli açılardan beceri, tutum ve bağlılıkları ile algılarının, öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde etkisi olan görev aldıkları eTwinning proje sayısı, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, okul türü değişkenlerine göre ilişkileri ile öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile kalite etiketi kriterlerine bağlı olarak öğretim programına bağlılıkları, BİT kullanma becerileri, mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın genel amacı, eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin kalite etiketi kriterleri dahilinde öğretim programına bağlılıkları, mesleki iş birliğine yönelik tutumları, BİT kullanım becerileri ile AB projelerinin okullara katkılarına yönelik algılarını çeşitli değişkenlere incelenmesi ve aralarındaki ilişkileri belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1-a) eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri nedir?

1-b) eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri;

- a) cinsiyet
- b) yaş
- c) okul türü
- d) eğitim durumu
- e) görev alınan eTwinning proje sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2-a) eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerilerinin düzeyi nedir?

2-b) eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma beceri düzeyleri;

- a) cinsiyet
- b) yaş
- c) okul türü
- d) eğitim durumu
- e) görev alınan eTwinning proje sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3-a) eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri nedir?

3-b) eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri;

- a) cinsiyet
- b) yaş
- c) okul türü
- d) eğitim durumu
- e) görev alınan eTwinning proje sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4-a) eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları nasıldır?

4-b) eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları;

- a) cinsiyet
- b) yaş
- c) okul türü
- d) eğitim durumu
- e) görev alınan eTwinning proje sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5-eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları, öğretim programına bağlılıkları, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerileri, mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Uluslararası projeler, öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinin hem kendi kültürlerindeki etkilerini hem de farklı kültürlerdeki yansımalarını görebilmelerini sağlamaktadır. eTwinning projelerine farklı ülkelerden farklı oranlarda katılım olmasına rağmen eTwinning kapsamındaki ülkeler arasında Türkiye önemli bir yere sahiptir. En çok eTwinning okulu sayısını elinde tutmasına rağmen Türkiye’de eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin tutumları ve becerilerine yönelik araştırmalar alanyazında oldukça kısıtlıdır. Kearney ve GrasVelázquez (2015) eTwinning kapsamındaki bütün ülkeleri içeren raporlarında; eTwinning platformunun öğretmenlerin takım çalışması, problem çözme, yaratıcılık, karar alma gibi disiplinler arası öğretim yetenekleri ile proje tabanlı öğretim yeteneklerinin büyük ölçüde gelişmesini sağladığını tespit etmişlerdir. Ayrıca, katılımcıların %78’inin eTwinning sayesinde yeni öğretim metotlarını, %87’sinin ise yeni araç ve kaynaklarını kullandıklarını bildirdiklerini belirtmişlerdir. Crisan (2014) eTwinning uygulamalarının yürütüldüğü okullardaki öğretimin öğretmenler arasındaki ilişkilerin daha açık ve güçlü olmasını sağladığı, bilgi alışverişi ile iş birliğinin teşvik edildiği sonucuna ulaşmıştır. Her yıl eTwinning projelerinde kalite etiketi başvuruları sırasında öğretim programına uyum, pedagojik yenilik, teknoloji kullanımı, ortak okullar arasında iş birliği, sonuçlar ile etkileri belgeleme olmak üzere beş kriter incelenmektedir (eTwinning, 2020b). eTwinning projeleri bu kriterlerin katkılarıyla; Türkiye’deki öğrenci ve öğretmenlerin gelişmesini, okulların tanıtımını desteklemektedir. Türkiye’deki eTwinning okullarında öğrencilerin başarılarını artırmak üzere projeler yapılmasını sağlayan öğretmenlerin yaşantıları, tutum ve bağlılıkları ile kişilik özellikleri, projelere ilişkin algılarından yola çıkılarak eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin özelliklerinin belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

eTwinning okullarının bütüncül olarak incelenmesi, sanal uygulama topluluklarının en işlek platformlarından biri olan eTwinning proje kriterlerine ilişkin öğretmenlerin farkındalıklarının artırılmasını, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile okulların gelişimleri için eTwinning platformları ile uygulama topluluklarının etkisinin tespit edilerek buna ilişkin öğretmen eğitimlerine yönelik programlara katkıda bulunulması hedeflenmektedir. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin eTwinning ruhuna uygun olarak iş birliği içerisinde çalışmayı teşvik ettiği, öğretim programına bağlılığı, BİT kullanma becerileri, AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıların ve bu değişkenlerin ilişkilerinin incelenmesi AB dahilindeki okullarla çalışıldığı göz önüne alınarak eğitim

programı alanında çalışanlar ile öğretim programı tasarlayan uzman ve akademisyenlere eTwinning okulları ve projeleri ile uygulama toplulukları konusunda yol gösterici olacaktır.

Varsayımlar / Sayıtlar

Araştırmaya katkıda bulunan öğretmenlerin, araştırma kapsamında sorulan sorulara samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında eTwinning okul etiketi alan okullarda, görev yapan 405 öğretmenin “Öğretim programına bağlılık ölçeği”, “Öğretmen bilgi ve iletişim teknolojileri beceri ölçeği”, “Öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum ölçeği” ve “AB projelerinin okullara sağladığı katkılar açısından değerlendirilmesi ölçeği”ne verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

Tanımlar

eTwinner/eTwinci: eTwinning projelerinde kayıtlı öğretmen ve öğrenciler “eTwinner/eTwinci” olarak adlandırılmaktadır.

eTwinning okulu: eTwinning portala iki yıldan uzun süre kayıtlı, aktif en az iki eTwinner öğretmenin görev aldığı, e-güvenlik kurallarına dair politikası olan ve başvuru sonucu Avrupa’da tanınırlığı olan eTwinning okulu unvanını alan okullardır.

Twinmail: eTwinning portalı üzerinden e-posta gönderimini sağlayan platformdur.

2. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm dahilinde, eTwinning okullarına yönelik araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmekle, eTwinning, öğretim programına bağlılık, BİT kullanma becerileri, mesleki iş birliğine yönelik tutumları ve AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile ilgili uluslararası ve ulusal alanyazın taranarak erişilebilen çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Uluslararası Çalışmalar

eTwinning projeleri ile ilgili ulaşılabilen uluslararası çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Crisan (2014), “How Do Romanian Teachers Capitalize The Experience Of Curriculum Integration Gained through Participation in eTwinning Project?” başlıklı çalışmada, eTwinning projelerine katılım, katılımlarının sonuçlarından faydalanmaları, öğretim programı içeriğinin entegre edilen yaklaşımlarına verilen değer, eTwinning projelerine katılımlarının öğretim faaliyetlerinde meydana gelişen değişiklikler konusunda 108 eTwinning öğretmenin fikirlerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Ölçeğin çevrim içi uygulanması ile elde edilen verilerle yapılan araştırma sonucunda, eTwinning projelerinde öğretmen katılımı dahilinde öğretme-öğrenme süreçlerinde BİT kullanımı, disiplinler arası bağlantıların artırılması, yeni strateji ve yöntemlerin tanıtılması konularına önem verildiği belirtilmiştir.

Camilleri (2016), “Global Education and Intercultural Awareness in eTwinning” adlı çalışmada, Malta’da eTwinning seminerine farklı ülkelerden katılan gönüllü dört öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucu, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde eTwinning projelerinin önemli rol oynadığı, sosyal değişimin temsilcileri ve liderleri olan öğretmenlerin eTwinning’i kültürlerarası etkileşim yoluyla küresel eğitimin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu algıladıklarını tespit edilmiştir.

Gajek (2017), “Curriculum Integration in Distance Learning at Primary and Secondary Educational Levels on the Example of eTwinning Projects” başlıklı çalışmada, Polonya okullarında eTwinning projelerinde bulunan öğretim programı entegrasyonun çeşitli düzey ve perspektiflerini göstermekte, bir eTwinning projesine neyin entegre edildiğini ve bu entegrasyonun çeşitli açılardan nasıl uygulandığını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Ulusal kalite etiketi için başvuran 1800 projenin incelendiği çalışmada, eTwinning projelerinde öğretmenlerin iyi uygulama örneklerini paylaşarak, öğretim

metodolojisini geliştirerek uygulama topluluğuna katılımından faydalandıklarını, öğretim programına entegrasyonun öğretmenlerin yaratıcılığını arttırdığı, iş birliğinin hem öğretmenin mesleki gelişimi hem de dijital eğitim araçlarına ilişkin öğrenci farkındalığı üzerindeki etkisinin bulunduğu, sosyal etkileşime odaklanmanın, projelerin katılımcıları tarafından öğretim programına entegrasyon süreçlerinin iyi bir şekilde benimsenmesini beraberinde getirdiği, dil ve teknolojinin, iletişim, öğrenme, kişisel, sosyal ve mesleki gelişimi sağlayarak farklı düzeylerde entegrasyon ve farklı kalıpların kullanımını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Nawrot-Lis (2018), “The Impact of eTwinning Projects on Teachers’ Professional Development in the Context of the English and Polish Educational System” başlıklı çalışmasında Polonyalı ve İngiliz öğretmenlerin eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerinde etkisi hakkındaki görüşlerini araştırmayı amaçlamıştır. 20 İngiliz ve 20 Polonyalı öğretmenden toplanan verilerin analizi sonucu, öğretmenlerin eTwinning projelerine düzenli katılımlarının, iş birliği, fikir alışverişi sağlayarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik ettiği, motive ettiği ve katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

Biasutti vd. (2021), “Teacher Professional Development: Experiences in an International Project on Intercultural Education” başlıklı çalışmasında uluslararası bir Erasmus+ projesi dahilinde ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kültürlerarası eğitime odaklandıkları mesleki gelişim deneyimini belirlemek amaçlanmış, 8 öğretmen ile çalışılmıştır. Vaka çalışması sonucu elde edilen bulgular, AB projesine katılımın kültürlerarası eğitim için öğretim stratejileri geliştirmek ve farklı pedagojik yönelimleri tartışmayı sağladığını göstermiştir.

Yurt dışında öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri ile alanyazında ulaşılabilen çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Wikan ve Molster (2011) “Norwegian secondary school teachers and ICT” isimli çalışmalarında, öğretmenlerin eğitimde BİT'i ne ölçüde kullandıklarını ve hangi faktörlerin BİT kullanımını etkilediğini araştırmışlardır. Norveç, Hamar'da bulunan üç ortaokuldaki 10 öğretmenle yapılan 10 odak grup görüşmesi ile 59 öğretmenin nicel çalışmasının analiziyle veriler elde edilmiştir. Öğretmenler BİT'e bağlılık göstermesine rağmen öğrenci motivasyonunu teşvik etmek ve öğrenme materyaline erişimin artması dışında eğitimsel değerini göremediklerini, BİT kurslarında yer almalarına rağmen BİT'e güvenmediklerini ifade ettikleri belirtilmiştir.

Drossel vd. (2017), “Predictors of Teachers’ Use of ICT in School – the Relevance of School Characteristics, Teachers’ Attitudes and Teacher Collaboration” adlı nicel çalışmalarında beş farklı ülkeden 8920 ortaokul öğretmeninden veri toplanmıştır. Tüm ülkelerde, öğretmenlerin tutumlarıyla ilgili öncüller, süreç düzeyinde öğretmen iş birliği veya okul özelliklerinden çok öğretmenlerin sınıfta bilgisayar kullanımıyla ilgili olduğu bulunmuştur.

Yurt dışında öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutumları ile alanyazında ulaşılabilen çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Marston (2010), “Why do they teach? A comparison of elementary, high school, and college teachers” başlıklı çalışmasında, ilkököl ve lise öğretmenleri ile üniversite profesörleri arasındaki iş tatmini ve meslekte kalma motivasyonları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkların incelenmesini amaçlamıştır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 169 lise öğretmeni, 49 ilkököl öğretmeni, 74 akademisyen oluşturmuştur. İlkököl, lise ve kolej öğretiminde fakölte-meslektaş ilişkilerinin öneminin yanı sıra profesyonel motivasyonların uygulamalı motive edicilere göre önemli olduğu, mesleki gelişimin öğretmenler arası iş birliği ve etkileşimin arttırdığı, iyi bir yöneticiye sahip olmanın, üniversite profesörleri için ilkököl ve lise öğretmenleri kadar önemli görünmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Miltenienė ve Venclovaitė (2012), “Teacher Collaboration In The Context Of Inclusive Education” isimli nicel çalışmasında, kaynaştırma eğitim ortamlarında öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında pedagoglar ve özel eğitim öğretmenlerinin aralarındaki iş birliğinin özelliklerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. 12 özel eğitim, 118 branş ve 35 ilkököl öğretmeni ile yapılan çalışmada, öğretmenlerin, öğrencilerinin özel eğitim ihtiyaçlarının fark edilmesi ve ileri eğitimleri ile ilgili faydalı öneriler alabilmek üzere meslektaşlarıyla iş birliği yapmaya büyük ölçüde gayret gösterdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların iş birlikli öğretime yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Honingh ve Hooge (2014), “The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools” isimli çalışmasında, Hollanda’daki ilk ve ortaokullarında okul lideri desteğinin ve karar verme sürecine katılımın öğretmen iş birliğine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Yapısal eşitlik modellemesinin kullanıldığı, 271 ilkököl, 343 ortaoköl öğretmeninin örneklemini

oluşturduğu nicel çalışmada, ilkokullarda öğretmen iş birliğinin, ortaokullara göre daha fazla olduğu, iş birliği, öğretmenlerin okul lideri desteğini ne ölçüde algıladıklarından, öğretmenlerin öğrenci performansına yönelik yönelimi ile öğretmenlerin karar verme sürecine katılımlarına ilişkin memnuniyetlerinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokullar için ise yalnızca algılanan okul lideri desteği öğretmen iş birliğini doğrudan etkilediği tespit edilmiştir.

Ronfeldt (2015), “Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement” adlı Miami-Dade bölgesinde 9.306 öğretmenle yapıldığı belirtilen nicel çalışmasında, öğretmenlerin iş birliği ve öğrenci başarılarını incelemeyi amaçlamıştır. Ortalama iş birliği kalitesinin öğrenci başarısını arttırdığı, kaliteli iş birliklerinin olduğu okulların okuma ve matematik konusunda başarılarının daha yüksek olduğu, öğretmenlerin iş birliği kalitesi yüksek okullarda çalıştıklarından daha fazla geliştikleri sonucuna ulaşmıştır.

Mora-Ruano vd. (2018), “Teacher Collaboration in German Schools: Do Gender and School Type Influence the Frequency of Collaboration Among Teachers?” başlıklı çalışmasında, öğretmenler arası iş birliğini etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, öğretmenler için Alman Ulusal Anketinden alınan temsili PISA 2012 verileri ile ikincil bir analizin kullanıldığı nicel çalışmada, PISA 2012 çerçevesinde Almanya’da görev yapan 2084 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Cinsiyetin ve okul türünün öğretmenlerin iş birliği yapma sıklığı üzerindeki etkileri ve farklılıkların araştırılması sonucunda, kadınların erkeklerden asgari düzeyde daha fazla iş birliği yaptığı, bir okulun örgün eğitimi ne kadar yüksekse iş birliğinin o kadar az gerçekleştiği ve genel iş birliği seviyesinin zayıf olduğu, iş birliği ve cinsiyet arasında ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışında öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara yönelik algıları ile ilgili olarak alanyazında ulaşılabilen çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Velea (2012), “Transnational School Partnerships Supported By ICT. Benefits For Learning” isimli çalışmasında, eTwinning projelerine odaklanarak, öğrenme süreci ile okulu değiştirmek için BİT tabanlı ortaklıkların rolünü analiz etmeyi amaçlamıştır. Romanya’da 4000 okuldan 8000’den fazla öğretmenin yer aldığı eTwinning projelerinde yer aldığını, kaliteli uluslararası ortaklıkların öğretmenlere yeni beceriler kazanmalarını, görevleri için sorumluluk, sürekli öğrenmeye isteklilik, bütün çalışmalarının öğrenci odaklı

olmasını gerektirdiği, BİT desteği ile eğitim uygulamalarının paylaşıldığı, karşılıklı öğrenmeyi desteklediği, öğrenci ve öğretmenlerin yurt dışında görev yapan meslektaşları ile bağlantı kurarak birlikte iletişim kurmalarını sağladığı belirtilmiştir.

2.2. Ulusal Çalışmalar

eTwinning projeleri ile ilgili olarak ulusal alanyazında ulaşılabilen çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Bozdağ (2017), “Almanya ve Türkiye’de Okullarda Teknoloji Entegrasyonu: eTwinning Örneği Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme” adlı çalışmasında uluslararası teknoloji entegrasyonun olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Niteliksel incelemenin yapıldığı, etkinlik sistemi modelinin kullanıldığı araştırmada, Türkiye’den 12 öğretmen, Almanya’dan 5 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme, Türkiye’den 7 öğrenci, Almanya’dan 7 öğrenci ile odak grup çalışması, Türkiye ve Almanya’dan 4 koordinatörle yapılan görüşmeler sonucu, eTwinning uygulamalarının okullarda teknoloji entegrasyonunu ve iş birliğini sağladığı ancak sağlıklı yürütülebilmesi için okullarda internet altyapısının iyileştirilmesi, daha fazla öğretmenin öğretmen eğitimlerinden yararlanmasının sağlanması, teknolojinin öğrencilerin derse katılımını teşvik edilecek şekilde kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

Akıncı (2018), “eTwinning Proje Uygulamalarının Öğrencilerin Yabancı Dil Becerileri ile Öğretmenlik Mesleki Gelişimine Katkısı (Bir Eylem Araştırması)” isimli çalışmasında, eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Isparta Merkez’de bulunan bir ilkokulun 3. sınıfında bulunan 30 öğrenciyle yürütülen eylem araştırması deseninde tasarlanan araştırmada, öğretmenin eTwinning projesi dahilinde teknolojiyi öğretim sürecine bütünleştirmesi ile mesleki gelişimine katkıda bulunduğu, proje sürecinin öğretmen yönünden sosyal, duyuşsal ve bilişsel açıdan geliştirici bir süreç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başaran vd. (2020), “Proje Tabanlı Öğretim Sürecinde eTwinning Faaliyeti’nin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yansıması” adlı çalışmalarında, eTwinning projelerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkısının ne yönde olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada, çeşitli branşlardan eTwinning projelerinde görev almış 24 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin eTwinning projelerini

teknoloji, iş birliği gibi kelimelerle tanımladıkları, eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu katkısı olduğu belirlenmiştir.

Yeşil (2020), “Shaping School Culture With Technology: Impact of Being an eTwinning School on Its Climate” başlıklı kitap bölümünde, okul kültürü üzerinde teknoloji kullanımının okul kültürü ve örgüt iklimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Türkiye’de bir eTwinning okulunda gerçekleştirdiği etnografik araştırmada 11 yönetici ve proje koordinatöründen oluşan odak gruptan teknoloji entegrasyonu, Web 2.0 araçları kullanma tercihleri ve okul kültürüne bağlılıklarına dair veri toplamıştır. Betimsel analiz sonucu eTwinning okulu olmanın okul kültürü üzerinde olumlu etkisi olduğu, teknolojiyi kullanan okullarının çoğunun kültürlerini biçimlendirme açısından, iş birliği içerisinde çalışma, paylaşım, yenilik ve paydaşlarla olumlu iletişim kurduğu sonucuna ulaşmıştır.

Avcı (2021), “Çevrim İçi Bir Öğrenme Ortamı Olarak eTwinning Platformuna İlişkin Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri” isimli çalışmada eTwinning platformuna yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirleyerek, araştırmacılara yol göstererek öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Durum çalışması deseninde tasarlanan araştırmada, sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni olan 20 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanarak mesleki gelişimlerini sağladıklarını, meslektaşları ile iş birliği yaparak yeni yöntem ve yaklaşımlar öğrenebildiklerini, mesleki gelişim yönünden platformu kullanışlı bulduklarını belirttikleri, projelerin bakanlığın bilgi sistemi olan MEBBİS’e kaydedilerek diğer eğitim paydaşları tarafından desteklenmek istedikleri tespit edilmiştir.

Erdem vd. (2021), “eTwinning Projelerinin Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Becerilerine Katkısı” adlı çalışmalarında, eTwinning projelerinde görev alan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bursa’da görev yapan 470 öğretmene uyguladıkları ölçeğin uygulandığı yakınsayan desende tasarlanan araştırma sonucunda, eTwinning projelerinde görev alan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin yüksek olduğu, eTwinning projelerindeki aktiflik süreleri ile dijital okuryazarlıklarının teknik, tutum, sosyal ve bilişsel alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur.

Gözübüyük (2021), “eTwinning Kullanan ve Kullanmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Süreçlerinin İncelenmesi” isimli çalışmada, eTwinning projelerine katılan ve katılmayan okul öncesi öğretmenlerinin acil uzaktan

eğitim süreçlerini incelemeyi amaçlamıştır. Olgu bilim desende tasarlanan araştırmada, projelere katılan 8, projelere katılmayan 8 öğretmen olmak üzere toplam 16 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği araştırma sonucunda, eTwinning projelerinde görev alan öğretmenlerin, görev almayan öğretmenlere göre katılımcıların eTwinning kullanmayan katılımcılara göre acil uzaktan eğitim süreçlerine daha hazır olduklarını hissederek, duruma uyumlarının daha kolay olduğunu ve süreçte karşılaştıkları güçlüklerin daha az olduğu belirlenmiştir.

Kaya (2022) “eTwinning Projelerinin Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Etkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” isimli çalışmada, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine eTwinning projelerinin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Sıralı açıklayıcı karma desende tasarlanan araştırmanın nicel boyutunda, 158’i eTwinning 340 öğretmen örneklemini oluştururken, nitel boyutunda ise 15 öğretmen gönüllü olarak katılım göstermişlerdir. Eleştirel düşünme eğilim puanlarının eTwinning öğretmenler ile dil grubu ders öğretmenlerinin lehine olduğu, eğitim durumları, kıdem, yaş ve cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı farkın görülmediği, eTwinning projelerinin özgün ve dogmatik düşüncelerden uzak düşünmeyi, bilimsel araştırma yapma becerilerinin kazanıldığı, doğru değerlendirmeyi yapmayı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yılmaz (2022) “eTwinning Okullarında Yapılan Çalışmaların Okul Kültürüne Katkısı” başlıklı çalışmada, eTwinning okullarındaki çalışmaların okul kültürüne olan katkısını belirlemek üzere idareci ile öğretmenlere okullarındaki mesleki yönden sürekli gelişim, öğretim uygulamaları, yaratıcı yaklaşım, pedagojik yenilikçilik, iş birlikli öğrenim, dijital ve e-güvenlik uygulamalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bütünsel çoklu durum desendeki çalışmada, Kütahya ilindeki 6 eTwinning okulunun her birinden 1 idareci ve 2 öğretmenle yapılan görüşme sonucu öğretmenlerin eTwinning projelerinde yenilikçi fikirlerin uygulanarak yapıldığı iş birlikli çalışmalarla okul kültürüne katkıda bulundukları tespit edilmiştir.

Sansur (2022) “Çevrimiçi Öğrenme Topluluklarının Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Öğrenme ve Mesleki Gelişimindeki Rolünün İncelenmesi: eTwinning Örneği” adlı karma yöntem desende tasarlanan çalışmada, eTwinning örneğinden hareket edilerek çevrim içi öğrenme topluluklarının sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve öğrenmelerindeki rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Nitel verileri 20, nicel verileri ise 605 öğretmenden

toplanan çalışma sonucunda eTwinning platformu kullanan sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme ve gelişimlerine katkılarının olumlu olduğu belirlenmiştir.

Yazgan (2022), “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin eTwinning Projeleri Hakkındaki Görüşleri” isimli durum çalışması modelindeki çalışmada, kalite etiketi almaya hak kazanan fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin derinlemesine incelemesi amaçlanmıştır. Farklı şehirlerde görev yapan 8 fen bilimleri öğretmeni ile yapılan durum çalışması sonucunda eTwinning projeleri ile öğrenci ve öğretmenlerin teknoloji kullanımlarını geliştirdiği, proje tabanlı öğretime katkıda bulunduğu, kişisel ve mesleki gelişimi desteklediği belirtilmiştir.

Keleş (2022) “eTwinning Projelerindeki Öğretmenlerin Eğitimde Teknoloji Kullanım Tutumlarının İncelenmesi” başlıklı çalışmada, Mersin ili dahilinde özel ve resmî eğitim kurumlarında branşları farklı olan, eTwinning projeleriyle çalışmaya yeni başlayan 249 öğretmen ile eTwinning Ulusal kalite etiketi alan 201 öğretmenin eğitimde teknoloji kullanım tutumları arasındaki anlamlı fark olup olmadığı, yaş, cinsiyet, bilgisayar kullanımı düzey ve sıklığı değişkenlerden etkilenip etkilenmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nedensel karşılaştırma modelinde tasarlanan araştırma sonucunda, eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları ölçeğinin tamamı ile teknoloji kullanımında kendini geliştirme alt boyutunda eTwinning Ulusal kalite etiketi alan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yurt içinde öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile ilgili olarak alanyazında ulaşılabilen çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Burul (2018) “Öğretmenlerin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercihlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarıyla Olan İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışmada, çalışmanın örneklemini Balıkesir’in Altıeylül ve Karesi ilçesinde görevli 319 ilköğretim ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Nedensel karşılaştırma ve ilişkisel tarama desenlerinin kullanıldığı çalışmanın sonucunda öğretim programına bağlılıkların eğitim durumu, mesleki kıdem ve cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermediği, programlara ilköğretim öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinden daha çok ilgisinin olduğu belirlenmiştir.

Aslan ve Erden (2020) “Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi” başlıklı çalışmada, Van ilinde görev yapan 356 öğretmen ile çalışarak ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışma sonucunda, ortaokul

öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu, mesleki deneyim, cinsiyet ve görev değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği, uygulamanın kalitesi boyutundaki farklılığın lisansüstü grupların lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Aşçı ve Yıldırım (2020) “Öğretmen Failliği ile Öğretim Programına Bağlılık Arasındaki İlişki: Yunus Emre İlçesi Örneği” adlı çalışmada, öğretmen failliği ve öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. 285 öğretmen ile yapılan genel tarama modelinin kullanıldığı çalışma sonucunda, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile branş, cinsiyet, okul türü değişkenlerinde anlamlı farklılık görülmediği, 1-10 yıllık kıdem ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Can (2020) “Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Öğretim Programına Bağlılıklarının İncelenmesi” başlıklı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıkları ile eğitim inançlarını inceleyerek ilişkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Gaziantep il merkezinde görev yapan 300 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlı oldukları, cinsiyet, kıdem, ders verilen sınıf düzeyi, öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerinin öğretim programına bağlılık konusunda anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

Gürbüz (2020) “Müzik Öğretmenlerinin Müzik Dersi Öğretim Programına Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi” isimli, örneklemini oluşturan 165 müzik öğretmeni ile yapılan çalışmada, müzik öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerini belirleyerek programa bağlılık konusundaki fikirlerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışma sonucunda, müzik öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının oldukça az olduğu, mezuniyet, kıdem ve cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir.

Boncuk (2021) “Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ile Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları ile program okuryazarlıklarının ilişkisini açıklamayı amaçlamıştır. Gaziantep şehir merkezinde bulunan okullardaki 394 öğretmen ile yapılan, ilişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışma sonucunda, öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet değişkeninin öğretim

programına bağılılıklarında anlamlı farklılık oluşturmazken, yüksek lisans yapan öğretmenler ile 0-5 yıl ve 20 yıl üzeri çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunduğu belirtilmiştir. Öğretim programına bağılılılık ile program okuryazarlıkları arasında pozitif yön ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuyu ve Aytunga (2021) “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programlarına Bağılılıkları” isimli araştırmasında, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağılılılık düzeylerini belirleyerek çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Hatay ili Merkez ilçesinde görev yapan 239 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Tarama modelindeki araştırmada, öğretmenlerin öğretim programına bağılılıklarının yüksek olduğu, 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile ilkokul öğretmenleri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Mezuniyet türü, ders saati, mezun olunan fakülte ve görev yeri değişkenleri ele alındığında ise anlamlı farklılığın bulunmadığı belirtilmiştir.

Maral Polat (2021) “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Bağılılılık Algıları ile Öğretim Programına Bağılılılık Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı ilişkisel tarama modelindeki çalışmasında sınıf öğretmenlerin öğretim programına bağılılılık algıları ile öğretmenlik mesleğine bağılılılık algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağılılıklarının çok yüksek düzeyde olduğu, yaş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre ise anlamlı farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) “Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Düzeyleri, Program Yönelimleri ve Programa Bağılılılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı ilişkisel desende tasarlanan çalışmalarında, öğretmenlerin, öğretim programı yönelimleri, okuryazarlık düzeyleri ile öğretim programına bağılılılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Gaziantep’te görev yapan 323 öğretmen ile yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmenlerin programa bağılılıkların yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Güleş (2022) “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlıkları ve Öğretim Programına Bağılılıklarının İncelenmesi” adlı çalışmasında, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağılılıkları ile program okuryazarlıkları düzeylerinin incelenmesini amaçlamıştır. Nevşehir ilinde görev yapan 625 ilkokul ve ortaokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tarama modelindeki araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğretim programına bağılılıkları yüksek bulunmakla

birlikte kıdem yılı, branş, cinsiyet, eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir.

Yurt içinde öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri ile alanyazında ulaşılabilen çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Karaman ve Kurfalı (2008) “Sınıf Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Öğretim Amaçlı Kullanım Düzeyleri” başlıklı çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin BİT’i öğretim amaçlı olarak kullanma düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini Uşak ilinde görev yapan 389 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, erkek öğretmenlerin, 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü mezunlarının, BİT özel kurslarına veya kendi kendine öğrenen öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre BİT’i daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Korkmaz ve Demir (2012) “MEB Hizmetiçi Eğitimlerinin Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Tutumlarına ve Bilgisayar Öz-yeterliklerine Etkisi” başlıklı çalışmalarında, Millî Eğitim Bakanlığının düzenlediği hizmet içi eğitim çalışmalarında öğretmenlerin BİT’e yönelik tutumları ile öz yeterlik algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Örneklemi 437 öğretmenin oluşturduğu tarama modelindeki çalışmada, öğretmenlerin BİT’e yönelik tutumları yüksek bulunmakla birlikte genç ve öğretim durumu lisansüstü mezunu öğretmenlerin BİT öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ay (2015) “Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Becerilerinin Uygulama Modeli Bağlamında Değerlendirilmesi” adlı çalışmada öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik becerilerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. İlişkisel tarama deseninde tasarlanan çalışmada, 318 öğretmen ile yapılan çalışmada öğretimin içeriğini BİT ile yoğurma faktöründe en düşük ortalamanın, BİT ile bütünleşen öğretim stratejileri kullanma faktöründe ise en yüksek ortalamanın elde edildiği belirtilmiştir.

Kul ve Satıcı (2018) “Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerilerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmalarında, öğretmenlerin BİT becerilerinin çeşitli demografik değişkenler yönünden incelemeyi amaçlamışlardır. Örneklemi 297 öğretmenden oluşan çalışmada, BİT ölçeğinin tamamında cinsiyet değişkeni incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmazken, alt boyutları olan kişisel BİT

kullanımı ile temel donanım işlemleri alt faktörlerinde cinsiyet değişkeni yönünden erkekler lehine, ölçeğin tamamı incelendiğinde yaş değişkeni yönünden 40 ve üstü yaş öğretmenler ile kıdemi 15 yıl ve üstü olan öğretmenlerin BİT kullanım düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu, okul türleri yönünden anlamlı farklılığın bulunmadığı belirtilmiştir.

Çelik (2019) “Öğretmenlerin Eğitim Teknolojileri Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi” başlıklı betimsel tarama modelinde tasarlanan, öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada, Sakarya’daki devlet okullarında görev yapan 444 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Cinsiyet bakımından erkek öğretmenler, eğitim durumu bakımından lisansüstü eğitim yapmış, teknolojiye yönelik hizmet içi eğitim alan, okul türü olarak lisede görev yapan, 1-5 yıl kıdeme sahip, okullarında akıllı tahta, bilgisayar vb. teçhizatları bulunan öğretmenler ile mesleki branş öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bolat vd. (2020) “Ortaokul Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanım ve Derslerine Entegre Edebilme Düzeylerinin Belirlenmesi” isimli çalışmalarında ortaokul öğretmenlerinin BİT kullanımları ile derslerine entegre edebilme düzeylerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Tokat ilindeki 214 branş öğretmeniyle yapılan betimsel tarama modelinde tasarlanan çalışmada, öğretmenlerin teknoloji kullanarak derslerine entegre edebilme düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu, erkek öğretmenlerin BİT becerileri ve derse entegre edebilme düzeylerinin daha yüksek olduğu, kıdem arttıkça BİT kullanım düzeyinin düştüğü belirtilmiştir.

Özbek (2020) “Sınıf Öğretmenlerinin Dijital İçerik ve Teknolojiyi Kullanma Becerileri” adlı çalışmada, Denizli’nin Acıpayam ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin teknoloji ve dijital içerikleri kullanma becerileri ile çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini Denizli Acıpayam ilçesinde görev yapan 128 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin teknoloji ve dijital içerik kullanma becerilerinin genel olarak yüksek olduğu, kıdem, eğitim düzeyi, aylık gelir ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şengür (2020) “Sınıf Öğretmenlerinin Bilişim Teknolojilerini Kullanım Düzeyleri ve Eğitimde Web 2.0 Uygulamalarının Kullanımına İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eğitimde Web 2.0 uygulama kullanımları ile BİT

kullanım düzeyleri hakkında görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Örneklemi 442 sınıf öğretmeninin oluşturduğu açıklayıcı sıralı desenin kullanıldığı araştırmada, öğretmenlerin BİT kullanım düzeylerinin yüksek olduğu; öğretmenlerin eğitimde teknolojinin öğretmen ve öğrencilerinin gelişimini olumlu desteklediğini, sınıflarında Web 2.0 araçları kullanımını gerekli gördüklerini belirttikleri tespit edilmiştir.

Üstün vd. (2020) “Öğretmenler E-Öğrenmeye Hazır mı? Öğretmenlerin E-Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma” adlı tarama modelindeki çalışmalarında, öğretmenlerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Türkiye’nin farklı illerinden 994 öğretmenin oluşturduğu araştırmada, öğretmenlerin BİT kullanım öz yeterliliklerinin orta düzeyde bulunduğu, erkek öğretmenlerin BİT kullanım öz yeterliliklerinin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Khurram (2022) “Lise Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Kabulleri ile Teknopedagojik Eğitim Yeterliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında lisede görev yapan öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile BİT’e yönelik kabullerini incelenmeyi amaçlamıştır. Edirne ilinde görev yapan 317 öğretmen araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelindeki araştırma sonucunda, lisede görev yapan öğretmenlerin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin cinsiyet değişkeni incelendiğinde uzmanlaşma alt faktöründe erkek öğretmenler lehine, ölçeğin tamamında lisansüstü eğitim gören, 11-15 yıl kıdeme sahip, günde 6 saatten fazla internet kullanan öğretmenler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Yaş, öğretim alanı, öğrenim durumu, hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre ise anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Yurt içinde öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutumları ile alanyazında ulaşılabilen çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Yıldırım vd. (2015) “Developing, Testing and Implementing the Scale of Teachers’ Professional Well-Being” çalışmanın amacı, Öğretmenlerin Mesleki İyi Oluş Ölçeği’ni geliştirmek ve doğrulamaktır. Tarama modelinde hem nicel hem nitel verilerin yer aldığı araştırmanın örneklemi, Aksaray’da bulunan devlet ilk ve ortaokullarında görev yapan 301 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Mesleki iyi oluşlarının temel belirleyicilerinin tanınma, istek, öz yeterlik, paylaşım ve mesleki iş birliği olduğu belirtilmiştir.

Öztekin (2019) “Ortaokul ve Lise Matematik, Fen Bilimleri ve Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Öğretmen Arası İş Birliği Üzerine Görüş ve Tutumları” isimli çalışmasında, öğretmenlerin profesyonel öğrenme toplulukları dahilinde öğretmenlerin iş birliğine dönük tutum algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Nicel boyutuna 33, nitel boyutuna 6 öğretmenin katıldığı çalışmada, temel iş birliği ile etkili iş birliği kullanım becerileri arasında önemli farklılığın görüldüğü, ortaokullarda yönetim planının disiplinler arası iş birliğine yönelik olmasının öğretmenin iş birliği tutumunu önemli oranda artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Oldaç ve Kondakçı (2020) “Multilevel Analysis of the Relationship between School-level Variables and Student Achievement” başlıklı ilişki analiz tekniğinin kullanıldığı araştırmasında, öğrenci başarıları ile akademik iyimserlik, dağıtım liderlik, kolaylaştırıcı okul yapısı ve öğretmen iş birliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 40 devlet okulundaki 426 öğretmen ve 23.053 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, okullar arası öğrencilerin başarı farklılıkları ile öğretmenlerin mesleki iş birliğinin anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Gün (2021) “Öğretim Liderliği, Mesleki İşbirliği, Kolektif Sorumluluk ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” başlıklı çalışmada öğretmenlerin mesleki işbirlikleri, öğretim liderliği, akademik başarı ve kolektif sorumluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmanın örneklemini Ankara’daki 9 farklı ilçede görev yapan 400 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki iş birliğinin yüksek düzeyde olduğu, yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, okulda bulunduğu süre ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin ise mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirtilmiştir.

Özdoğru (2021) “Öğretmenler Arasındaki İş Birliği: Mevcut Durum, Engeller ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmada, öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin iş birliği yapmaları ile iş birliği yapmalarını engelleyen faktörler, iş birliğini geliştirmek üzere çözüm önerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması desenindeki çalışmada, 25 öğretmen ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun iş birliği yapmaya ihtiyaç duydukları, iletişim eksikliği, öğretmenlerin olumsuz kişisel özellikleri, siyasi görüşlerin farklı olması, gruplaşma, mesleki rekabet, kuşak çatışması gibi faktörlerin iş birliği yapmalarını engelleyebildiği tespit edilmiştir.

Yurt içinde öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara yönelik algıları ile ilgili olarak alanyazında ulaşılabilen çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Menderes (2016) “Öğretim Elemanı ve Öğrencilerin AB Erasmus+ Programını Algılama Durumlarının İncelenmesi” isimli çalışmada, öğrenci ve öğretim elemanlarının AB Erasmus+ programı hakkında algı düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelindeki çalışmada, 80 öğretim elemanı ve 235 öğrencinin katıldığı çalışma sonucunda, öğretim elemanlarının Erasmus+ programına yönelik farkındalık düzeylerinin yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Bardakçı ve Aksu (2019) “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Avrupa Birliği Projelerinin Okula Katkı Düzeyi Arasındaki İlişki” başlıklı ilişkisel tarama modelindeki çalışmada, Ankara’da görev yapan ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stilleri ile AB projelerinin okula katkı düzeyi arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin AB projelerinin okula katkılarına dair algılarının olumlu olduğu, cinsiyet ve öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Yılmaz (2019) “Özel Eğitim Okullarına Avrupa Birliği Projelerinin Katkısının Yönetici ve Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi” adlı tarama modelinde tasarlanan çalışmada, özel eğitim okullarındaki öğretmen ve yöneticilerin AB projelerinin (Ka1) özel eğitim okullarına katkılarını incelemeyi amaçlamıştır. 139 öğretmen ve yöneticinin örnekleme oluşturduğu çalışmada, öğretmen ve yöneticilerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının projeye katılım, eğitim düzeyi, yaş, cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kesik ve Beycioğlu (2020) “An Evaluation of the Contributions of European Union Education and Youth Programs to Schools: Case of Comenius Multilateral Projects” isimli fenomenoloji deseni kullandığı çalışmada AB projelerinin okullara katkısına ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Otuz öğretmen ile yapılan çalışma sonucunda, AB projelerine yönelik katılan kişilerin algılarının olumlu olduğu, kurumsal düzeyde projelerin katkılarının katılan okullar ile aktif olan öğretmenler lehine sonuçlar elde edildiği belirlenmiştir.

Alanyazında eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin çeşitli açılardan beceri, tutum, bağlılık ve algılarının birlikte incelenmediği görülmüştür. Çeşitli illerde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin çeşitli tutum, beceri, bağlılık veya algılarını inceleyen çalışmalarda eTwinning projelerinden ya da eTwinning okullarından bağımsız

olarak incelemeler yapılmıştır. Çalışmalarda örneklemin genellikle ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin olduğu; öğretmenlerin öğretim programına bağlılık, BİT kullanma becerileri, mesleki iş birliği, AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının çeşitli değişkenler ile ilişkilerinin nitel ve nicel olmak üzere farklı çalışmalarda ayrı ayrı incelendiği görülmüştür. Mevcut çalışmada, alan yazından farklı olarak Türkiye genelinde bulunan eTwinning okulları dahilinde proje yapan ve yapmayan öğretmenlerin çeşitli açılardan beceri, bağlılık, tutum ve algıları ile çeşitli değişkenlerle ilişkileri incelenmektedir. Ayrıca bu çalışma, örneklemini daha önce incelenmemiş olan Türkiye genelinde yedi farklı bölgede yer alan yedi farklı ilde eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşması durumuyla da diğer çalışmalara göre daha kapsamlıdır.



3. KURAMSAL BİLGİLER

Bu bölümde, Avrupa Birliği programları, eTwinning, eTwinning okulları, öğretim programına bağlılık, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, mesleki iş birliği, AB projelerinin okullara sağladığı katkılar, uygulama toplulukları ve sanal uygulama topluluklarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Avrupa Birliği Programları

Avrupa Birliği (AB) politikalarını desteklemek üzere belli süreler içerisinde önemli bulunan alanlarda, sosyal ve ekonomik iş birliğini ve uygulamaların bütünlüğünü sağlamak için farklı ortalık programlarına yer verilmiştir. Türkiye ise AB aday ülkesi olarak bu ortaklık programlarına katılım göstermektedir. Türkiye'nin Avrupa Birliği Programlarından 2021-2027 döneminde Erasmus+, Ufuk Avrupa, Avrupa Dayanışma Programı (ESC), Sağlık ve Adalet gibi programlara katılım çalışmaları değerlendirilmektedir. Eğitim odaklı projeler arasında yer alan ESC, gençlerin yurtdışında ve kendi ülkelerinde topluma fayda sağlayabilecek projelerde gönüllü olarak çalışma ya da ağ kurabilme faaliyetlerinde bulunmaları ile eğitsel, sosyal, kişisel, mesleki ve vatandaş olarak gelişimlerini teşvik etmektedir. Erasmus+ programı ise mesleki eğitim de dahil olmak üzere hareketlilik ve gençlik faaliyetleri, eğitim-öğretimde iş birliği ile dönemsel ortaklıkları destekleyen bir programdır (T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı, 2021). AB kapsamında yürütülen iş birliği programları çok farklı alanlara hizmet etmekle birlikte eğitim öğretim odaklı uygulamalar bu çalışmada detaylıca ele alınmıştır.

3.1.1. Erasmus+ Programı

Erasmus+ programı halihazırda AB'nin gençlik, eğitim ve spor alanlarında hibe programı olarak uygulanmaktadır. Yurt dışında staj, öğretim, eğitim, mesleki gelişim, yaygın öğrenmenin temel alındığı gençlere yönelik etkinlikler ve kurumlar arası işbirlikçiliği desteklemektedir. Erasmus+; mesleki eğitim, yetişkin eğitimi ve okul eğitimi alanları dahilinde akreditasyonlar ile kurum ve kuruluşların uzun dönemli uygulamalarına fırsat sunarak altı senelik dönemler için eğitim, öğretim, spor ve gençlik alanlarında vatandaşların mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemektedir (Ulusal Ajans, Erasmus+ ve ESC Fırsatları, 2021). Bu programın amacı, kalitesi yüksek kapsayıcı eğitim ile öğretimle birlikte örgün ve yaygın eğitime dahil olan kişileri, demokratik olarak topluma aktif katılımları, kültürlerarası anlayış esas alınarak iş gücü piyasasına başarıyla geçebilmeleri için gereken beceri ve niteliklerle donatmaktadır. Erasmus+ niteliğe odaklanarak daha

kapsayıcı, yeşil ve dijital olarak uyumlu toplumlara katkıda bulunarak daha geniş bir yelpazede sunulan fırsatları artırma çabalarını güçlendirmektedir. Avrupa Birliği'nin Erasmus+ programı tarafından ortak finanse edilen programlardan birisi de okulların iş birliği içerisinde çalışmasını sağlayan eTwinning topluluğudur.

3.1.2. eTwinning

AB tarafından 'Avrupa 2020' girişimi aracılığıyla, üye devletlerin bilgi çağında ihtiyaç duyulan yeni beceri ve yeterlilikler yelpazeyle başa çıkabilmeleri için eğitim ve öğretimin dönüşümünün gerekliliği belirtilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2011). eTwinning Avrupa ülkelerindeki okullarda çalışan, eğitimcilerin iletişim kurabileceği, iş birliği yapabileceği, projeler geliştirebileceği ve fikirlerini paylaşabileceği yaklaşık bir milyon öğretmenden oluşan, çevrim içi öğrenme topluluğu olarak tanımlanmıştır (Brina & Delahunty, 2021). eTwinning AB üye devletlerini kapsadığı gibi, denizaşırı bölge ile ülkelerin katılmasının da uygun olacağı belirtilmiştir (eTwinning Türkiye, 2022c).

eTwinning Plus, Doğu Ortaklığı içindeki Azerbaycan, Ermenistan, Moldova, Gürcistan, Ukrayna ile Avrupa Akdeniz Ortaklığı (EUROMED)'nin parçası olan Tunus ve Ürdün olmak üzere Avrupa komşuları olan yedi adet ülkeyi kapsamaktadır. 'eTwinning' adı altındaki Avrupa girişimi, Avrupa'da BİT kullanımı için yeni ve yenilikçi yolları teşvik etmeyi amaçlamaktadır. eTwinning projelerinde Web 2.0 araçları kullanılarak yapılandırmacı yaklaşım dahilinde öğrenme etkinlikleriyle bireysel farklılıklara önem verilmekte, iş birliği ve ortak katılımın sağlanmasıyla öğrenme sağlanmaktadır (Çetin Cengiz & İzci, 2021). Pek çok eTwinning projesi ile toplumdaki güncel olaylar temel alınarak aktiviteler düzenlenmekte, öğrenci ve öğretmenlerin fikirleri alınarak farkındalık faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. eTwinning, okul eşleştirmeleri aracılığıyla öğrenciler ve öğretmenler arasında çevrim içi iş birliği de teşvik edilmektedir (Galvin vd., 2006). Bu oluşum içerisinde, üyeler bilgiyi ve eğitimde iyi uygulamaları paylaşır ve birbirleriyle yüz yüze veya çeşitli iletişim araçları aracılığıyla bağlantılar kurar. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerden öğretmenlerin (eTwincilerin/eTwinners) değişim ve iş birliği için eTwinning projelerine katılarak yeni BİT, iletişim, öğretme becerileri ve 21. yüzyıl becerilerinden disiplinler arası çalışma becerilerini edinmeleri amaçlanmaktadır (Pham vd., 2012). eTwinning platformu öğretmenlerin kullanımına özel sosyal ağ sitelerinden biri olarak tanımlanmıştır (Kelly vd., 2021). Bu portal ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.1.2.1. Ulusal Destek Servisi (UDS)

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü dahilinde görev yapan eğitimdenlerden ve çalışanlardan oluşan eTwinning Türkiye UDS, eTwinning projeleri ile ilgili olarak mesleki gelişim, kayıt işlemleri, yürütülecek etkinlikler gibi konularda öğretmenlere destek olmaktadır. Ortak Destek Ajanslar ise (ODA) eTwinning+ ülkelerine destek sağlamaktadır (eTwinning Türkiye, 2021c). UDS koordinatörü, mesleki ve pedagojik gelişim sorumlusu, etkinlik yöneticisi, içerik ve eğitim sorumlusu, portal sorumlusu, izleme ve değerlendirme sorumlusu, finansal koordinatör gibi görevlerin yanı sıra projelerin değerlendirilmesi aşamasında da pek çok eğitim görev almaktadır. Ayrıca her ilde eTwinning il koordinatörleri görev yapmaktadır. eTwinning il koordinatörleri oluşturulan eTwinning okul, okul müdürü ve öğretmenlere ait profil oluşumuna yönelik eTwinning ön kayıt taleplerini okulları araştırarak teyit etmek suretiyle onaylamakla beraber ODA ve UDS ile iş birliği halinde iyi uygulamaları paylaşarak karşılıklı öğrenme ortamı oluşturulmakta ek olarak tüm eTwincilere projeler için rehberlik ve destek sağlamaktadırlar (eTwinning Türkiye, 2021d). eTwinning portalı üzerinde öğretmenler profil oluşturmakta, eTwinning portalı üzerindeki katılımları ve kendilerini geliştirmelerine dair faktörleri göz önüne alınarak temel bilgiler, iletişim, iş birliği, mesleki gelişim ve ağ oluşturma, kalite gibi alt faktörler değerlendirilerek eTwinning üzerinde ilerlemeleri kaydedilmektedir (eTwinning Live, 2021a). Portalda hesabı bulunan öğretmen ve idareciler, eTwinning portalı üzerinde yer alan diğer öğretmen ve idarecilerin de ilerlemelerini görebilmektedirler.

3.1.2.2. eTwinning Güvenlik Politikası

eTwinning öğrenciler ve öğretmenlerin birlikte çalışabilecekleri ortamı güvenli hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle dijital vatandaş olmanın gerekliliklerini yerine getirmeleri konusunda öğretmen ve öğrenciler sorumlu tutulmakta, sık sık e-güvenlik konusuna dikkat çekilmektedir. AB çerçevesinde çocuklar için güvenli internet kullanımı konusunda farkındalık sağlanması için Better Internet For Kids (2021) isimli internet sitesine de yönlendirmeler yapılmaktadır. Öğretmenlerin kaydolurken uymayı taahhüt ettikleri eTwinning gizlilik bildirimi ile eTwinning davranış kurallarına bağlı kalmaları beklenmektedir. Portalda yer alan e-Güvenlik ve eTwinning başlıklı sayfada eTwinning ve Twinspace dahilinde e-güvenlik, sorumluluklar ve haklar, gizliliğin ve verilerin korunması, telif hakları, sosyal medya ve sosyal ağlar, güvenli internet günü ve eTwinning dışı çevrim içi iletişim sırasında karşılaşılan sorunlara ayrı başlıklar halinde yer verilmiştir (e-Güvenlik

ve eTwinning, 2017). Proje ürünlerinde kullanılan görsel, müzik vb. eserlerin telif haklarının korunmasına dikkat edilmektedir. Velilerden proje öncesinde katılım ve fotoğraf/video kaydı alınarak çevrim içi platformlarda paylaşımı için izin belgesi alınmakta (e-Güvenlik ve eTwinning, t.y-a), Twinspace üzerinde öğrencilerin çevrim içi çalışmaları konusunda isteksiz olan veliler için misafir hesap oluşturularak çalışmaları takip etmeleri sağlanabilmektedir. Öğrencilerin tam isimleri kullanılmamakta, soyisimleri paylaşılmamaktadır. Sorumluluklar ve haklar konusunda AB çevrim içi haklar yönetmeliği esas alınmaktadır (Code of EU Online Rights, 2012). Sosyal medya ve sosyal ağların kullanımı konusunda okulların uyması gereken kurallar, okul bilgisayarlarının güvenliği konusunda atılması gereken adımlara e-güvenlik kapsamında önem verilmektedir. Daha Güvenli İnternet Günü (Safer Internet Day) olarak adlandırılan 9 Şubat gününde de eTwinning portalı kapsamında çeşitli etkinlikler oluşturularak güvenli internet kullanımı konusunda farkındalık sağlanması amaçlanmıştır (e-Güvenlik ve eTwinning, t.y.-b) Güvenli internet kullanımı konusunda yeterli bilgilendirmenin sağlanması ve bilgilendirmelere yönelik paylaşımların okul internet sitesinde yaygınlaştırılması eTwinning okulu olma yolundaki gereklilikler arasında yer almaktadır.

3.1.2.3. eTwinning Portal (eTW)

eTwinning portal eTwinning oluşumunda merkezi bir web sitesi olmakla beraber hem oluşumu tanıtıcı, hem de diğer portallara geçişin sağlandığı web sitesidir (eTwinning Türkiye, 2021a). Bu portala herkes ulaşabilirken, diğer portallar üye öğretmen ya da üye öğrenci harici kullanıcılara kısmi görünmektedir. eTwinning portalına kayıt olmak isteyen öğretmenlerin öncelikle eTwinning web sitesinde çevrim içi bir profil oluşturmaları gerekmektedir (Watts vd., 2012). Ön kayıt sırasında ülke, ad soyad, kullanıcı adı, şifre, e-posta adresi girilmesi ile birlikte eTwinning'ın gizlilik bildirimi ile davranış kurallarının okunduğuna dair taahhüt seçeneği işaretlenerek ön kayıt talebi oluşturulmaktadır. Bu portalda eTwinning Live, my twinspace, my groups, self teaching material ve learning lab portallarına ulaşılabilecektir.

3.1.2.4. eTwinning Live (Live)

eTwinning Live (eTwinning Live, 2021b) öğretmenlerin eTwinning il koordinatörlerine talep göndererek üye olabildikleri bir platformdur. eTwinning Live portalı üzerinden öğretmenler profil oluşturup okullarına ait profiller ile bağlantılı şekilde çalışmaktadırlar. Okul müdürleri de sisteme kaydolarak okullarında müdür olarak tanımlı

bulunmaktadırlar. Sisteme kayıtlı olan öğretmenler; etkinlikler, projeler, gruplar, portfolyo kısımlarını yönetebilmektedir. eTwinning Live sitesinde ayrıca kişiler, etkinlikler, projeler, gruplar, partner forumları, profesyonel gelişim başlıkları bulunmaktadır. Bu alanda, öğretmenler kayıtlı olan diğer öğretmenler ile tanışmak suretiyle projeleri için ortaklıklar sağlayabilir, kendi profillerinin yanı sıra etkinlik oluşturabilmektedirler (Kaya, 2022). Tamamlanan veya gerçekleşmesi planlanan etkinlikler taranabildiği gibi gün, hafta ve ay içerisinde gerçekleşecek etkinlikler öğrenilebilmekte ve ilgiye göre etkinliklere katılım sağlanabilmektedir. Portala dahil olan bütün projelerin bilgilerine erişim sağlanabilmektedir. Öğretmenler sistem üzerinden ilgilerine yönelik spesifik konuların konuşulabildiği gruplara dahil olabilmekte veya kendi gruplarını oluşturarak belirli konularda diğer üyelerle tartışma imkanı bulabilmektedirler. eTwinning gruplarında grup günlüğü, sayfalar, materyaller, forumlar, canlı sohbet ve konferans aracı, grup mesajları ve grup ayarları yer almaktadır. Partner forumları aracılığıyla öğretmenler öğrencilerinin yaş aralıklarına uygun olan projeler, eTwinning plus ile Erasmus+ ortaklıkları için partner arayışında bulunabilmekte ya da aranan partner olarak diğer öğretmenlerle iletişime geçebilmektedir. Profesyonel Gelişim için öğretmenler, Merkezi Destek Servisi (CSS) tarafından düzenlenen çevrim içi öğrenme etkinliklerine başvurma imkanı elde edebilmektedirler. 15.10.2022 tarihi itibarıyla portala 331139 öğretmen, 56771 okul, 61103 proje kayıtlı olduğu belirtilmiştir (eTwinning Türkiye, 2022d). İlgili veriler eTwinning web portalında sürekli olarak güncellenmektedir.

3.1.2.5. My Groups (eTG)

My Groups (eTwinning Groups, 2021) ile öğretmenler eTwinning Live üzerinden üye oldukları grupları takip edebilmektedirler. Bulunulan gruptaki öğrenme etkinliklerine yönelik duyurular, sayfalar, materyaller, forumlar, çevrim içi toplantılar ve üyeler sekmesi bulunmakta, önemli günler ve yenilikler ile ilgili aktivite, webinar duyuruları paylaşılmaktadır. Grupların sayfalarında odaklandıkları konular birbirinden farklı olmasıyla birlikte genel olarak bilgi ve deneyim paylaşımı ön plandadır. Paylaşımların kapsamı çoğunlukla konuya ve branşa özgü web araçları, e-kitaplar, 21. yüzyıl becerileri, aktiviteler, uzman konuşmalarına dair kaynaklar paylaşılmaktadır. Projelerden bağımsız olarak branş ve ilgiye özgü paylaşımlar esas alınmaktadır. Gruplar aracılığıyla öğretmenler kendi ilgili alanlarına göre daha fazla etkileşimde bulunabilecekleri bir öğrenme ve uygulama topluluğu oluşturma imkanına sahip olmaktadır.

3.1.2.6. My Twinspace (TS)

Twinspace (2021), eTwinning platformunda projelere katılan öğretmen ve öğretmenler tarafından takma isimle kaydedilen öğrencilerin iletişim kurduğu, ortak özgün ürünler ile karışık ülke takımlarının oluşturduğu ürünlerin yer aldığı portaldır. Öğretmen ve öğrencinin katıldığı projeler klasörler halinde görünmekte, her bir klasör altında proje için yapılan bütün etkinlik ve çalışmalara ulaşılabilir. Ayrıca e-güvenlik politikası gereği öğrencilerin gizliliğine önem verilerek soy isimleri ve yüzlerine ait görüntüleri paylaşılmamaktadır.

3.1.2.7. eTwinning ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Self Teaching Materials ve Learning Lab gibi portalların yanı sıra eTwinning Türkiye'nin de ülkemizdeki eTwinner öğretmenlere verdikleri çevrim içi canlı eğitimler bulunmaktadır. Alanında uzman eğitimci tarafından verilen bu eğitimler projelerde yer verilebilecek Web 2.0, AR (Artırılmış Gerçeklik), VR (Sanal Gerçeklik) araçları, pedagojik yenilik, kalite etiketi bilgilendirmeleri, kodlama vb. konularını da içermektedir. Öğretmenlerin katıldığı eğitimler öğretmenin eTwinning Live portalında öğretmenler çevrim içi eğitim ve proje duyurularına ulaşabilmektedirler (Sansur, 2022). Yücedağ ve Şevik (2021)'in yürüttükleri çalışma sonuçlarına göre, Türk katılımcıların Erasmus+ ve eTwinning projelerinin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

3.1.2.8. Learning Lab

Learning Lab (2021) uygulamalarına yalnızca eTwinner öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak üzere dahil olabilmektedirler. eTwinning Live portalı üzerinden CSS tarafından tasarlanan eğitimlere başvurularının kabul edilmesi durumunda Learning Lab kullanılabilir. eTwinner öğretmenler kabul edildikleri eğitimleri bu portal aracılığıyla takip ederek, canlı eğitimlere katılarak ve eğitimler sırasında verilen görevleri yerine getirerek sertifika almaya hak kazanmaktadır. Öğretmenlerin forum üzerinden kendi deneyimlerini paylaşarak birbirlerinden faydalandıkları bu portalda çevrim içi toplantılar da gerçekleştirilebilmekte ve materyal alışverişinde bulunulabilmektedir.

3.1.2.9. Self Teaching Material (STM)

eTwinning kapsamındaki Self Teaching Material (2021) eTwinner öğretmenlerin kendi kendine öğrenmelerini sağlayan görsel-işitsel ve yazılı kaynakları izleyerek veya okuyarak ya da, her bölüm sonunda testlerin çözerek eTwinning oluşumunu daha iyi öğrenmelerini sağlamaktadır. Video ve sunumlarda aktif bir eTwinner olmak için profil

düzenleme, kişisel bilgiler, ilgi alanları, okul tanımlama, gizliliği ve güvenliği sağlama, proje, etkinlik ve gruplara katılma, öğrenci ve öğretmenlerle iletişimi sağlama, Twinspace'in yönetilmesi, iş birliği için forum ve sosyal ağların kurulması, yeni bir proje oluşturma ve yönetme, çevrim içi mesleki gelişim, yüz yüze eğitim, akran öğrenme, eTwinning gruplarının çalışma biçimi, projede sergileme, dokümantasyon, etkileşim ve katılım gibi yönlendirici, rehber niteliğinde bilgiler yer almaktadır. Testlere sadece bir kez katılım sağlanabilmekte ve geçebilmek için soruların yüzde sekseninin doğru cevaplanması gerekmektedir. Ayrıca eTwinning platformunda iletişim, iş birliği, mesleki gelişim, ağ oluşturma, Twinspace yönetimi, kaliteli proje yapabilmenin gereklilikleri konularında video içerikleriyle desteklenen materyaller sayesinde özellikle yeni katılan öğretmenlerin aktif birer eTwinner olmalarının sağlanması amaçlanmaktadır.

3.1.2.10. eTwinning Kalite Etiketleri

eTwinning kalite etiketleri, Ulusal ve Avrupa Kalite Etiketi olarak adlandırılmakta, proje kurucu ve ortakların etkili bir proje hazırlamaları sonucu elde edilmektedir. Ulusal kalite etiketi için her öğretmen bireysel başvuru yaparken, Avrupa kalite etiketi için her ülkenin destek servisi başarılı projeler arasından seçtiklerini etikete aday olarak göstermektedirler. Avrupa kalite etiketi projelerin Avrupa'nın standartlarına ulaştığını gösteren bir etiket olarak oldukça prestijli bir etiket olarak kabul edilmektedir. Bu standartlara ulaşmaları için projelerin en azından bir UDS tarafından Avrupa Kalite Etiketi almak üzere önerilmiş olması ve Ulusal Kalite Etiketi almış olan en az iki ortağının bulunması gerekmektedir. Avrupa kalite etiketi alan projeler Avrupa eTwinning ödülleri yarışmasına çeşitli kategorilerde katılma şansı yakalamaktadırlar (eTwinning Türkiye, 2018a). Ek olarak eTwinning özel ödülleri de başvuru yapılabilmektedir. CSS tarafından 2022 yılı için özel ödül kategorileri, 6 yaş ve öncesi, 7-11, 12-15 ve 16-19 yaş arası kategorileri, Başlangıç Mesleki Eğitim ve Öğretim (IVET) olmak üzere farklı kategoriler belirlenmiştir (eTwinning Live, 2021b). eTwinning özel ödülleri her yıl canlı yayında proje kurucuları ve ortakları programa konuk edilerek verilmektedir.

3.1.2.11. eTwinning Okulları

eTwinning'in önemi ile öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini sağlayan katma değerlerinin diğer okullara tanıtımında etkin rol oynayan eTwinning okulları, yerel topluluklar tarafından referans noktası olarak model alınmaktadırlar (eTwinning Türkiye, t.y.; eTwinning Türkiye, 2018b). eTwinning okulları ortak liderlik yaklaşımını izleme,

paylaşma, iş birliği ve ekip çalışmasını teşvik etme, değişim aracı olarak öğrencilere aktif rol verme, diğer okullar için elçi görevi görerek model olma, kapsayıcı ve yenilikçi öğrenen organizasyonu oluşturmayı taahhüt etmektedir (eTwinning, 2020). Yılmaz (2022) araştırmasında, eTwinning okullarının, okulların tanınırlığını ve saygınlığını arttırarak öğrenci devamlılığının sağlandığını belirtmiştir. Bir okulun eTwinning okulu olabilmesi için çeşitli şartları gerçekleştirmesi gerekmektedir. İki aşamalı olan eTwinning okul etiketi başvurusunun ilk aşamasında okulun eTwinning portalı üzerinde iki yıldan fazla süredir kayıtlı olması, okulu ile bağlantıyı sağlayacak şekilde proje, mesleki gelişim ve benzeri eTwinning etkinliklerine katılan en az iki eTwiner öğretmenin bulunması, okulun başvuru yapılan tarihten geriye doğru olmak üzere son iki yıl içerisinde Ulusal Kalite Etiketi verilen en az bir adet eTwinning Avrupa projesinde görev alması şartları aranmaktadır. Bu ön şartları taşıyan okulda kayıtlı olan bütün eTwinerlara eTwinning Live portalında yer alan öz değerlendirmeye yönelik başvuru formunu doldurmak üzere elektronik posta ile davetiye gönderilmektedir. İkinci aşamada ise başvuran eTwinerların okulda e-güvenlik ve eTwinning farkındalığının geliştirilmesi, disiplinler arası öğrenim ve öğretim uygulamaları, öğretmenler ile diğer personeller için mesleki gelişim, okulun stratejik geliştirilmesi konularında öz değerlendirme başvuru formunu doldurmaları gerekmektedir (eTwinning Türkiye, 2021a). Öz değerlendirme başvuru formlarının doldurulması sonucunda eTwinning okul etiketine başvuru yapılabilmektedir. UDS yürütücüleri tarafından okulların internet güvenliğine sahip olup olmadıkları, aşamalarda gerekli şartları sağlayıp sağlamadığı kontrol edilerek eTwinning okulu etiketi okullara verilmektedir.

İnternetin bilinçli kullanımı, internet güvenliği ve eTwinning konusunda farkındalık sağlamak üzere yapılan faaliyetlere önem verilmektedir. Bu nedenle internet güvenliği ve eTwinning faaliyetlerine yönelik yapılan faaliyetlerin belgelendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Okul internet sitesi, broşür, pano paylaşımları, faaliyetlere dair görüntü paylaşımları başvuru sırasında kullanılabilir. Ödül kazanan okullar ve okul müdürlerine dair, her yıl eTwinning okul etiketi web sayfasında duyurulmaktadır (eTwinning Türkiye, 2021a). Ödül başvurusunun tekrar yapılabilmesi için eTwinning ve e-güvenlik farkındalığına dair faaliyetlerin sürekliliği ve yaygınlaştırılması sağlanmalı, okul içerisinde işbirlikli, sürekli eğitim ile gelişen bir personel topluluğu oluşturulması oluşum tarafından beklenmektedir.

3.1.2.12. Avrupa Okul Eğitimi Platformu (ESEP-European School Education Platform)

eTwinning platformu 2022 yılının Haziran ayında Avrupa Okul Eğitimi Platformuna taşınmakla birlikte School Education Gateway dahilinde ek özelliklerin gelecek aylarda hizmete sunulacağı bilgisi verilmiştir (European School Education Platform, 2022). Bir websitesi adresinden ulaşılabilen platformun Ekim 2022’de halen yapım aşamasında olduğu görülmekle beraber, platforma girişlerin Erasmus+ projelerinde olduğu üzere AB Girişi (EU Login) kullanılarak sağlanabilmektedir. UDS tarafından yapılan duyuruda, ESEP platformuna taşınma sürecinin Avrupa Komisyonunca yürütüldüğü, ancak Türkiye’deki üye sayısının fazla olması nedeniyle sürecin biraz daha fazla uzun sürebildiği belirtilerek Avrupa Kalite Etiketi için en az bir kurucunun Türkiye dışından bir ülkeden olma zorunluluğunun getirildiği, Twinspace ile eski kalite etiketlerinin henüz platforma taşınma aşamasında olduğu açıklamalarına yer verilmiştir (eTwinning Türkiye, 2022b). Platformun taşınma süreci nedeniyle eTwiner öğretmenler gelişmeleri takip etmektedirler.

3.1.3. eTwinning Kalite Etiketi Kriterleri

eTwinning projelerinin nitelikli olması için kalite etiketi kriterleri; öğretim programına uyum, teknoloji kullanımı, okullar arası iş birliği, pedagojik yenilik, sonuç ve etkileri belgeleme şeklinde belirlenmiştir. Kalite etiketi kriterlerini karşılayan proje kurucu ve ortakları, bireysel olarak UDS tarafından belirlenen tarihe kadar başvurularını yaptıkları takdirde Ulusal Kalite Etiketi almaya hak kazanmaktadırlar. Avrupa Kalite Etiketi ise CSS tarafından birden fazla ülkenin aday göstermesi halinde proje sahip ve ortaklarına Avrupa Kalite Etiketi verilmektedir. Bu kapsamda temel alınan kalite etiketleri; öğretim programına uyum, teknoloji kullanımı, okullar arası iş birliği, pedagojik yenilik, sonuç ve etkileri belgeleme kriterleri dahilinde incelenmektedir.

3.1.3.1. Pedagojik Yenilik

Pedagojik yenilik; eğitim sistemi ya da özellikleri, yönetmelik ve kanunları, öğrenme model ve paradigmaları gibi temel bilgi alanlarının yapılandırılarak geliştirilmesi ya da değiştirilmesini içermektedir (Stukalenko vd., 2016). Projeleri boyunca öğretmenler öğrencileriyle beraber pedagojik yenilikler deneyerek öğrencilere rehberlik ederek, işbirlikli takım halinde çalışmalarını planlayıp yürüterek, öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında ihtiyaç duydukları yöntemleri seçmelerine olanaklar sağlanması gibi yollar

denenebilir. Öğrencilerin yaşları ve proje içeriğine göre öğretmenler öğrencilerine sorumluluklar verebilir, öğrencilerin bağımsız hareket etmelerini, yaratıcı ve yeni fikirler üretmelerini teşvik ederek projelerin asıl gücünü oluşturmaları desteklemeleri beklenmektedir (eTwinning Türkiye, 2020b). Bu gibi uygulamalar projelerde pedagojik yenilik olarak kabul edilmektedir.

3.1.3.2. Öğretim Programına Uyum

Öğretim programına uyum, eTwinning kalite etiketi kriterlerinden en önemlilerinden biri olarak kabul edilmektedir. eTwinning projelerinin öğretim programı ile ilişkisi, projenin disiplinler arası yaklaşımı, öğretim programı ile proje arasındaki tutarlılık, öğrencilerin yetkinlikleri ile temel becerilerinin gelişimi kabiliyeti bu kriter altında incelenmektedir. Projedeki multidisipliner yaklaşımın projenin planında, içeriğinde ve ürünlerinde gözlemlenebilir olması gerekmektedir. Proje etkinlikleri öğretim programlarını aksatmamalı ve öğretim programları ile uyumlu olmalıdır. Öğrencilerin yeterlilikleri ile temel becerilerini arttıracak nitelikte olmalı, becerilerin arttırıldığına dair değerlendirme çalışmalarına yer verilmelidir (eTwinning Türkiye, 2021b). Değerlendirme çalışmaları proje süresi içerisinde farklı zamanlarda olabildiği gibi proje sonunda da gerçekleştirilmelidir. Projelerdeki pedagojik çerçeve ayrıntılı olarak ele alınmalı, proje etkinlikleri öğrenciyi merkeze alacak şekilde okul saatleri dahilinde yürütülmelidir (Saper, 2020a). Projedeki etkinliklerin somut çıktıları da okul içerisinde görünürlüğü arttırılarak projenin okulun bir parçası haline getirilmesi konusunda önem taşımaktadır (Tuğyan & Saper, 2020a). UDS tarafından Millî Eğitim Bakanlığı ARGE birimleri aracılığıyla yayınlanan 2021 ulusal kalite etiketi değerlendirme kriterlerinde, projelerin öğretim programının içerik ve hedeflerini içerdiğine dair ayrıntılı bilgilendirmenin yapılması, proje tabanlı öğretimin projeye katkıda bulunan öğrenci ve öğretmenlere açıklanması, farklı alanlarda uzman öğretmenlerin yer alması, faaliyetlerde hedeflerin, temel becerilerin açık bir şekilde görülmesi gerektiği belirtilmiştir. Özel eğitim öğrencileri ile yaşları küçük olan gruplarda ise bilgilendirme gibi çalışmaların ailelere uygulanması gerektiği belirtilmiştir (İğdır Arge, 2021). Öğretim programına uyum konusunda dikkatli olan öğretmenler projelerini sınıflarında rahatlıkla uygulayabilmekte ve belgelediği takdirde yayınlanan kalite etiketi değerlendirme rubriği (eTwinning, 2020b) dahilinde yüksek puan alabilmektedir.

3.1.3.3. Ortak Okullar Arasında İşbirliği

eTwinning projelerinin amaçları arasında yer alan ve projelerde başarı için gerekli olan eTwinning kalite etiketi kriterlerinden birisi de ortak okullar arasında iş birliğidir. Projelerde ortak olan okullar arasında iş birliği ve iletişimin kurularak yapıldığı çalışmalar; ortak okulların koordineli çalışmaları işbirlikçi yaklaşım çerçevesinde öğrenme ve öğretme faaliyetleri kapsamında ortak ürün oluşturmaya içermektedir. Projelerde, öğrencileri bağımsız kılmaya odaklanan faaliyet çerçevesinde öğrencilere bilgi toplamaları, araştırmaları, karşılaştırma yapmaları, analiz etmeleri ve tartışmaları için fırsatlar sunulması beklenmektedir. Faaliyetler kapsamında öğrenciler araştırma yaparak inceleme ve paylaşma süreçlerinin akabinde birlikte çalışmak suretiyle ortak bir ürün oluşturmaları gerekmektedir. Bu süreç içerisinde öğretmenler mentör rolündedirler (Tuğyan & Saper, 2020c). İşbirlikli somut ürünlerin sağlıklı bir şekilde planlanması ve uygulanması projelerde önem verilen unsurlardan biridir.

3.1.3.4. Teknoloji Kullanımı

eTwinning kalite etiketi kriterlerin en önemlilerinden birisi de teknoloji kullanımı ile öğrenci ve öğretmenlerin proje boyunca birbirleri ile bilgi alışverişinde bulunarak iletişim kurmaları, ortak amaca ulaşmak üzere birlikte çalışırken çevrim içi olarak güvenli proje sınıfı olan Twinspace, BİT araçları vb. dijital ortamların etkili kullanımlarına ilişkindir. eTwinning projelerinde teknolojinin kullanımı, teknolojik araçların öğretim etkinliklerine uyumu, bu araçların özgün kullanımı ve yapılan çalışmaların Twinspace ya da benzer dijital sitelerde açık ve net olarak paylaşılması beklenmektedir. Ayrıca bu etkinlikler e-güvenlik ve AB Genel Veri Koruma Regülasyonu ile telif hakkı sorunu gibi konular kapsamında değerlendirilmektedir (Tuğyan & Saper, 2020c). eTwinning il koordinatörleri ve UDS her yıl teknolojik gelişmeler hakkında web semineri düzenleyerek projelerin teknolojik uygulamalarına katkı sağlamayı hedeflemektedirler.

3.1.3.5. Sonuçlar – Etki Belgeleme

eTwinning projelerinin çıktılarının ve etkilerinin konu edildiği kalite etiketi kriteridir. Tuğyan ve Saper (2020d) çalışmalarında projelerin amaçlarına ulaşması, proje etkinliklerinin değerlendirilerek sonuçlarının yaygınlaştırılması ile projenin öğrenci, öğretmen ve diğer topluluklar üzerinde bulunan etkilerini değerlendirmeyi hedeflediğini belirtmişlerdir. Çalışma planları, etkinlikler ve proje hedeflerinin belirgin şekilde Twinspace portalında paylaşılması önem taşımaktadır. Belirlenen amaçlara ulaşmak üzere

somut işbirlikçi ürünler sergilenmeli ve proje başlangıcında belirtilen her amaca yönelik bir ürün ortaya konmalıdır (Tuğyan & Saper, 2020b). Projeleri değerlendirmek üzere anketlere yer verilebilir, öğrenciler de web aracı kullanarak ya da videolarla projelerin değerlendirilmesine katkıda bulunabilirler. Projenin başarısı için hem proje sırasında hem proje sonrasında projenin yaygınlaştırılmasına yönelik olarak projeyi yürüten öğretmen ilgili diğer paydaşları (idare, veli, öğretmen vb.) bilgilendirmelidir (Saper, 2020b). Yaygınlaştırma amacıyla proje sergileri, proje panosu, okul internet sitesinde, EBA, eTwinning Live, sosyal medya ya da basında projeye dair haberlere yer verilebilir. Yaygınlaştırma çalışmalarına yönelik içerik, paylaşım ve ilgili bağlantıların Twinspace sayfalarında paylaşılması yaygın etkiyi artırmaktadır. Öğretmenlerin projelerini değerlendirebilmeleri için UDS tarafından sunulan proje değerlendirme soruları projenin final ürünler yönünden zengin olması, çapraz becerilerle işbirlikçi çalışmalar üzerindeki belirgin etkisinin bulunması, öğrenci ve öğretmende yarattığı etkinin belgelendirilmiş olması, projenin yaygınlaştırılması, değerlendirilmesi ve özgün bir final ürünün olması projenin uygun kriterleri sağladığını göstermektedir. Sonuçlar ve etki belgeleme kriteri, projenin başarısına dair kalite etiketi değerlendiricilerine fikir verilmesini sağlamaktadır.

3.2. Öğretim Programına Bağlılık

Öğretim programına bağlılık kavramının ortaya çıktığı 1960'lı yıllardan önce programların birebir uygulandığı varsayılmaktadır (Gelmez Burakgazi, 2019). Son yıllarda ise öğretim programlarının uygulamaya geçirilmesi ile ilgili yürütülen araştırma sayısının arttığı gözlemlenmektedir (Bümen et al., 2014). Eğitim programının kalite ve niteliği göz önüne alındığında, eğitimcilerin eğitim programı okuryazarı olabilmesi önemini korumakla beraber, hedef ile uygulamadaki programda farklılıkların ortaya çıkması ile “öğretim programına bağlılık” kavramı ön plana çıkmaktadır (Boncuk, 2021). Öğretim programına bağlılık; uygulanan programın, tasarlanan orijinal programın ne kadar iyi uygulandığının belirlenmesi olarak tanımlanmıştır (Mihalic, 2004). Dane ve Schneider (1998) programa bağlılığın, programa uyma (adherence), maruz kalma (exposure), uygulama kalitesi (quality of delivery), yanıt verebilirlik (responsiveness) ve program farklılaştırma (program differentiation) olarak beş boyutta ölçülebileceğini belirtmişlerdir.

Programa bağlılığın beş boyutundan biri olan *programa uyma*, programın yazıldığı gibi uygulanması, etkinliklerin uygun kişi, teknik, protokol ve materyaller ile uygulanışını ifade etmektedir. Ayrıca *maruz kalma*, katılımcılara programdaki tekniklerin uygulandığı oturum sayısı, her oturumun süresi ile sıklığını; programı uygulayan kişinin belirlediği

kadarıyla programın *uygulama kalitesini*; *yanıt verme* katılımcıların programa dahil olmalarına dair oranı; *program farklılaştırma* ise programın uygulama ile teorilerinin diğer programlardan farklılıklarının belirlenmesiyle ilgilenmektedir. Belirlenen bu beş boyuta rağmen, Yaşaroğlu ve Manav (2015), öğretim programına bağlılığın ölçülebilmesi için yürüttükleri çalışmada, tek faktörlü yapı ile öğretim programına öğretmenlerin sıkı sıkıya bağlı olma seviyelerini değil, programın vizyonu, kazanımlar, öğrenci ve öğretmenin görevleri, ölçme ve değerlendirmeye yönelik seviyelerini 20 maddelik bir ölçek ile ölçebildiklerini belirtmişlerdir. Ölçek ile öğretmenlerin öğretim programını yıl boyunca yeteri kadar incelenip incelenmediğinin ortaya konulması amaçlamışlardır. Yıldız (2018) ise öğretim programına bağlılık ile ilgili yürüttüğü çalışmasında öğretmen adaylarının öğretim programı tasarım yönelimleri ile öğretim programına bağlılıkları arasında pozitif bir ilişki olduğunu açıklamıştır. Boncuk (2021) çalışmasında, öğretim programına bağlılık üzerinde program okuryazarlığının etkisi olduğunun söylenebileceğini belirtmiştir. eTwinner öğretmenlerin kalite etiketi alabilmeleri için disiplinler arası yaklaşım, temel beceri ve yeterlilikler, öğretim programına hedef ve içerikleri dahilinde programa entegrasyon alt birimleri dikkate alınarak öğretim programına uyum kriterine dikkat etmeleri gerekmektedir (İğdır Arge, 2021). eTwinning projelerinin uygulandığı eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğretim programına uyum kriteri nedeniyle kaliteli bir proje ortaya çıkarmayı amaç edinebilecekleri öngörülmektedir.

3.3. Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması her alanda önemini sürdürmeye devam etmektedir. Değişen teknolojinin, ekonomi ve güncel gelişmeler dikkate alındığında bireylerin bu hızlı değişimlere uyumunun teknolojik araç-gereçler aracılığıyla sağlanabileceği düşünülmektedir (Elvan & Mutlubaş, 2020). Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) alanında meydana gelen gelişmelerle, insanların hayatlarının kolaylaşmasının yanı sıra eğitim alanında ise etkili ve yenilikçi öğrenme ve öğretme tekniklerini geliştirerek uygulamakta, daha geniş alanda ele alındığında ise eğitim sisteminin gelişmesini sağlamaktadır (Üstün vd., 2020). Eğitim ortamlarında BİT'in kullanımının önemi pek çok araştırma ile desteklenmiştir.

Eğitim paydaşlarının BİT becerilerinin artırılması önemsenmektedir. BİT'in eğitim sürecine entegrasyonu, eğitim ve öğretim ortamlarının uyarıcı ve öğretim faaliyetleri açısından zenginleştirilmesini sağlamakta, eğitim ortamlarında etkin bir şekilde kullanılması da öğretmenlerin öğretim teknolojileri ile ilgili önkoşul deneyim, bilgi ve

becerilerine dayanmaktadır (Tepe & Çelik, 2021). BİT öğretme ve öğrenme süreçleri için öncü fırsatlar oluşturması eğitim kurumlarında kişisel ve toplumsal ihtiyaçları karşılanabilmesi için BİT kabul düzeylerinin yüksek olması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Üstün vd., 2020). Her branş için farklı BİT uygulamalarının sınıflarda yer aldığı görülmektedir.

Sınıflarda BİT kullanımının faydalarını konu olan pek çok araştırma yapılmıştır. BİT uygulamalarının sınıftaki yansımalarına bir örnek olarak sanal gerçeklik uygulaması ile öğrencilerin gerçek yaşamı deneyimleyerek öğretici, etkileşimli, ilgi çekici ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlanabilmektedir (Gedik, 2020). Erciyas vd. (2021) ise üç boyutlu olarak sunulan öğretim materyallerinin tarih öğretiminde kullanımıyla ilgili yaptıkları araştırmaya dayanarak, bilgisayar destekli öğretimde materyal kullanımı ile öğrencilerinin motivasyonlarını arttırarak araştırma yapmalarını sağladığı, konuyu somut hale getirerek öğrenmenin hızlanmasına ve düşünce gücünün artmasına yardımcı olduğu, hayal dünyalarını zenginleştirerek öğrencilerin keyifle konuyu takip etmelerini sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Akçay vd. (2021) çalışmalarında, matematik derslerinde kullanılan teknoloji temelli uygulamaların öğrencilerin başarılarının üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Demir ve Kayaoğlu'nun (2021) çalışmalarında, BİT boyutunda eTwinning projesinin kullanıcıların medya okuryazarlığı becerilerini iyileştirdiği, öğrencilerin pek çok Web 2.0 aracını kullanmayı öğrendikleri, öğretmenlerine alternatif Web 2.0 araçları konusunda bilgiler verdikleri, mobil araçların eğitim amaçlı kullanım farkındalığının oluştuğu, işbirlikli kullanımın desteklendiği açıklanmıştır. Temel donanım işleri, kişisel BİT ve eğitim için BİT kullanımları faktörleri göz önüne alınarak öğretmen bilgi ve iletişim teknolojileri beceri ölçeği geliştirilmiştir (Türel, Özdemir & Varol, 2017). Başarılı bir eTwinning projesinde eTwinner öğrenci ve öğretmenlerin BİT ürününü fark yaratan araçlarla oluşturmaları, Web 2.0 aracını kendilerinin seçerek kullanmaları, gerektiğinde kılavuzlar aracılığıyla araçları bağımsız olarak kullanmaları beklenmektedir (İğdır Arge, 2021). Avcı (2021) çalışmasında, eTwinning projeleri ile platform dahilinde yapılan çevrim içi eğitimlerin öğretmenlerin BİT yeterliliklerinin gelişmesinde etki sağladığını belirtmiştir. BİT sınıf ortamını zenginleştirmekte, eTwinning proje faaliyetlerinde önemli bir yer tutmaktadır.

3.4. Mesleki İşbirliği

Öğretmenlik, sınıf gibi kapalı mekanlarda görevlerini icra etmeleri nedeniyle yalıtılmış bir meslek olarak görülse de öğretmenlerin mesleki gelişimleri için en iyi desteği

sınıf dışı ortamlarda meslektaşlarından alabilecekleri aşikardır (Yılmaz & Çelik, 2020). Mesleki iş birliği, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenerek bilgi alışverişinde bulunmaları olarak tanımlanmıştır (Geijsel vd., 2009). Honigsfeld ve Nordmeyer (2020), öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yaptıkları süreçte birbirlerine sosyal-duygusal destek sunabildiklerini, yeni öğrenme uygulamalarının etkililiği, öğretme ürünleri, erişebildikleri ücretsiz kaynaklar, ders içerikleri, öğrenci ve öğretmen başarıları, karşılaştıkları zorluklar hakkında paylaşımlar yapabildiklerini belirlemişlerdir. Eroğlu ve Özbek (2020), paylaşım etkinlikleri ile iş birliği dahilinde meslektaşlar ile iş birliğinin önemini vurgulayarak, etkili öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliğini sıklıkla yaptıklarını vurgulamışlardır. Gün (2021) ise öğretmenlerin mesleki iş birliği ile kolektif sorumluluğa yönelik algılarının yüksek seviyede olduğunu ve bu durumun da öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerine yönelik sorumluluk aldıklarını, okullarının gelişmesi için çaba sarf ettiklerini vurgulamıştır. Dumlu (2021), araştırması dahilinde özel okullarda ortak ders planı hazırlama, mikro öğretim, film üzerine tartışma gibi etkinliklerin yürütüldüğü mesleki öğrenme topluluklarında yürütülen etkinliklerde değişiklikler yapılarak uygulanmasıyla, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin devamlılığını ve hem maddi hem de zaman açısından daha ekonomik hale getirilmesini sağlayarak verimli ve etkili olabileceğini belirtmiştir. Başaran vd. (2020), çalışmalarında katılımcı öğretmenlerin eTwinning projelerinin mesleki paylaşımı arttırdığı, iş birliği becerisinde gelişme olduğuna dair yorumlarda bulunduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki iş birliğine karşı tutumları Yılmaz ve Çelik (2021) tarafından geliştirilen ölçek ile belirlenerek eTwinning projelerinde yer alma durumları ve mesleki iş birliği arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılacaktır.

3.5. AB Projelerinin Okullara Sağladığı Katkılar

Avrupa Birliğine üye ve aday olan ülkeler ile anlaşmalarda taraf olan diğer ülkelere ait müşterek bir bütçeye, kendi bütçelerinden katkı sağlayarak, eğitim düzeylerinin geliştirilmesi amacıyla yararlandıkları yardım programları Avrupa Birliği Eğitim Programları (EUEP) olarak adlandırılmaktadır (Kulaksız, 2010). Kesik ve Beycioğlu (2020) çalışmalarında, Avrupa Birliği projelerinin kişisel, mesleki, kültürel, sosyal ve yabancı dil becerilerinin gelişimine katkı sağlarken, kurum olarak okul üzerinde daha az etkiye sahip olduğunu açıklamışlardır. Bardakçı ve Aksu (2019) ise, AB projelerine katılan öğretmenlerin sadece kurumsal gelişim boyutunda, veli, idare ve sivil toplum örgütlerinin okul ile iş birliğini arttırıcı olması, diğer okullar ile dinamik bağların kurulması, otoriteler ve kuruluşlarla iş birliğinin kurulması, okula ilişkin olumlu algının oluşmasında okullara

katkı sağladığını düşündüklerini tespit etmişlerdir. eTwinning projelerinde Web 2.0 araçları kullanılarak zenginleştirilen öğretim ortamlarında öğrencinin dikkatini çekerek öğrenmelerine katkıda bulunmak, geleneksel yöntemlere oranla daha ekonomik ve kolaydır (Akıncı, 2018). Çevik vd. (2021) teknolojinin maksimum düzeyde kullanıldığı eTwinning projelerinin öğrencilerin ilgi, tutum ve teknoloji ile ilgili becerilerini geliştirerek akademik başarılarını artırmada önemli rol oynadığını tespit etmişlerdir. Bu tez çalışma kapsamında ise, AB Projelerinin katkıları bazında eTwinning projelerinin sosyal gelişim, kültürel gelişim, kurumsal gelişim, yabancı dil öğrenme, kişisel/mesleki gelişim olmak üzere beş faktörde ele alınmaktadır.

3.6. Uygulama Toplulukları (Community of Practice)

Uygulama toplulukları ifadesi pek çok farklı alanda değişik anlamlarda kullanılmaktadır. Genel olarak ele alacak olursak, bir uygulama topluluğu (CoP) Wenger'e (1999) göre, ortak bir endişeyi, bir dizi sorunu veya bir konuya yönelik ilgiyi paylaşan, hem bireysel hem de grubun hedeflerini gerçekleştirmek için bir araya gelen bir grup insandan oluşmaktadır. Bu açıklama, topluluk ve pratik ilişkilendirilmesini sağlayan iki farklı durumu ifade etmektedir. İlk olarak, kültür, etkinlik ya da yapı gibi kısmi izlenebilen terimlerden ayrı tutarak özellikle uygulamanın daha fazla izlenilmesini sağlamaktadır. İkincil olarak da özel bir topluluktan, uygulama topluluğundan bahsedilmektedir (Wenger, 1999). Bu uygulama toplulukları yapısı gereği eğitimi destekleyerek öğrenmeyi sosyal bir çaba olarak teşvik eden bir araçtır (Tierney, 2016). Uygulama toplulukları alan, topluluk ve uygulama olmak üzere üç ana öğeden oluşmaktadır. Ortak ilgi alanı ve temel konular *alanı* oluştururken, etkinlikler, öğrenme ve tartışma yoluyla kurulan ilişkiler *topluluğu* belirtmekte, *uygulama* ise geliştirilen araçlar, bilgi birikimi, hikayeler gibi yöntemleri içermektedir (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Uygulama toplulukları ortak alanları hakkında uygulamaları tartışarak hedeflerini gerçekleştirmeye, uygulamaları daha da iyileştirmeye çalışmaktadırlar.

Uygulama topluluklarının özellikleri çeşitli araştırmalar aracılığıyla incelenmiştir. Fikirlerin keşfedildiği üretici araştırmalar (productive inquiries), bilginin paylaşılması (exchanges), ortak anlayış oluşturma (building shared understanding), varlık üretimi (producing assets), bilgiye resmi erişim (formal access to knowledge), standart oluşturma (creating standards) ve seminerler gibi ziyaretler (visits) olmak üzere yedi faaliyet uygulama topluluklarında yer almaktadır (Wenger vd., 2009). Uygulama topluluklarını detaylı bir şekilde inceleyen Wenger'e (1999) göre, uygulama toplulukları üyelerinin

topluluktaki yerlerini tanımlayarak uzmanlıklarını geliştirmelerini sağlamaktadır. Topluluktaki üyeler, uygulamayı geliştirmek ve topluluğun devamlılığını sağlamakla ilgilendikleri sürece topluluk dahilinde kalmaktadırlar. Topluluk dahilindeki insanlar güçlü kimlik duygusuna sahipken topluluk içerisinde nasıl yapıldığını öğrendikleri uygulamaların pratiğini uyumlu bir şekilde gerçekleştirmektedirler. Topluluk üyelerinin uygulama süreci boyunca iletişim halinde olmaları gerekmele beraber sorunların hızlı bir şekilde çerçevelenerek hızla tartışılabilmesi, grup üyeleri arasında ortak bir dilin oluşması, ortak hikayelerin barındırılması beklenmektedir. Ayrıca, ortak amaç ve yöntemlerin bulunması, grup üyelerinin birbirlerinin artı ve eksi yönleri hakkında farkındalıklarının olması, yeniliklerin üyeler arasında hızla yayılması beklenmektedir (Wenger, 1999). Gamble ve Weil (2009), uygulama topluluklarının bireylerin ve grupların organizasyon becerilerini geliştirerek topluluğun öğrenme çıktıları, içerik vb. konusunda ortak kararlar vererek, sosyal planlamayı etkin kılmayı amaçladığını belirtmişlerdir. Ek olarak, topluluğun tabanında sosyal ve ekonomik durumları dahil etmeyi, topluluk sorunlarını çözmede geniş ortaklıkları desteklemeyi, sosyal adalet kaygısı taşıyarak sosyal planlama sürecinin yürütülmesi gerektiği de açıklanmıştır (Gamble & Weil, 2009). Uygulama topluluklarının sürekliliği, üyelerin uyumlu çalışmalarına ve topluluk kültürü dahilinde paylaşım önem vermeleri ile sağlıklı iletişime dayanmaktadır. Uygulama topluluklarının amaçları ve özellikleri göz önüne alındığında eğitim ortamlarında öğrenme ve öğretmeyi destekleyeceği düşünülmektedir.

Uygulama toplulukları birçok alanda olduğu üzere eğitim alanı dahilinde de sıklıkla kullanılmaktadır. Eğitim ve iş sektörlerinde 20 yılı aşkın süredir uygulama toplulukları işlevini sürdürmektedir (Wenger vd., 2002). Okullar ve toplum, bilginin sürekli artması zorluğu ile yüzleşmektedirler. Uygulama topluluklarının ilk uygulamaları, öğretmen eğitiminde ve yöneticilerin meslektaşlarına erişimlerinin sağlanması yönünde olmuştur. Okullarda öğrenme teorisinin değişimi daha derin bir dönüşüm gerektirdiğinden diğer sektörlerdeki uygulamalara göre daha uzun sürmektedir.

Wenger-Trayner ve Wenger-Trayner (2015) uygulama topluluklarının perspektifi eğitsel uygulamaları dahili, harici ve öğrencilerin yaşam boyu uygulamasına yönelik olmak üzere üç boyutta etkilediğini belirtmişlerdir. Dahili; belirli konularla ilgili olarak topluluklara katılımı birlikte okuldaki öğrenimi pratikte temellendiren eğitim deneyimlerinin organize edilmesini incelemektedir. Harici; okul sınırları dışında daha geniş toplulukların dahil olduğu çevresel katılım yoluyla gerçek yaşam uygulamaları ile öğrencilerin deneyimleri arasında bağlantı kurmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin

yaşamları boyunca uygulaması aşamasında ise ilkokuldan itibaren öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarına öğrencilerin ilgileri göz önünde tutularak uygulama toplulukları tarafından nasıl hizmet edileceği üzerine çalışılmaktadır. Karşılıklı paylaşım ile bilginin ortaya konularak arttırılması ve katılımcıların yeteneklerinin artırılması hedeflenmektedir (Alakurt & Keser, 2015). Uygulama topluluklarında katılımcıların bir araya gelerek dahili, harici uygulayıcılar ile öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerine ilişkin paylaşımlarda bulunarak uygulamalarda değişiklikler yapılması amaçlanmaktadır.

Sorunlar ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda uygulama topluluklarında eğitimci bir araya gelmektedir. Uygulama topluluklarında öğrenci, öğretmen ile öğrenme içeriği birlikte bulunarak sosyal yapılandırıcılığın temel alındığı öğrenme ortamı oluşturulmaktadır (Yılmaz, 2007). Sosyal yapılandırıcılar, öğrenmenin bireyin sorumluluğunda olduğunu ve insanların bulundukları topluluktan öğrendiklerini ileri sürmektedirler. Öğrenme toplulukları bireylerin uzmanlarla etkileşim ve gözlem ya da meslektaşları ile etkileşim yoluyla öğrenmeye odaklanmaları için güvenli bir ortam sağlamaktadır (Li vd., 2009). Teknolojinin gelişmesi ile birlikte sosyalleşme sanal dünyalarda gerçekleşmekle birlikte uygulama toplulukları da sanal dünyada yer bulmaya başlamıştır.

3.7. Sanal Uygulama Toplulukları (Virtual Community of Practice - vCOP)

Uygulama topluluklarının zaman ve mekan bağımlı olması, az sayıda kişi ile yapılabilmesi gibi özelliklerinden dolayı alternatiflere ihtiyaç duyulmuş, sanal ortamlarda uygulanması kaçınılmaz olmuştur. Sanal uygulama toplulukları (SUT), topluluğu oluşturan bireylerin sanal ortamlarda iletişim kurmaları ile bilgilerini paylaştıkları gruplardır (Faraj vd., 2015). Dubé ve arkadaşları (2006), teknolojik desteği nedeniyle uygulama topluluklarının sanal uygulama topluluklarından ayrıldığını, iki uygulama topluluğuna üye olan kişilerin farklı ortamlarda etkileşimde bulunmaları nedeniyle farklı gerçekliklerle karşı karşıya kaldıklarını, katılım ve coğrafi konum gibi yapısal özelliklerin sanal uygulama topluluklarını benzersiz kıldığını belirtmişlerdir. SUT temelinde katılımcılar arasında esas olan etkinlik, bilgi paylaşımıdır (Alakurt & Keser, 2015). Chang ve arkadaşları (2016) çalışmalarında, bağlılık ve güven gibi sosyal oluşumlardan yararlanmanın, grup üyelerinin farklı kişisel eğilimlerinin olmasına rağmen üyeler arasında bilgi paylaşımına olanak sağladığını belirtmişlerdir. SUT, bütün çalışma ve iletişim gerçek zamanlı oluşmadığından genellikle harmanlanmış bir yaklaşım olarak kullanılmaktadır. Bir takım görevler, yüz yüze toplantıların mümkün olduğu durumlarda dahi eş zamansız olarak gerçekleşmesi gerekebilmektedir (Behal, 2019). Anlaşıldığı üzere sanal uygulama

topluluklarının yüz yüze uygulama topluluklarından uygulanan platformunda ötesinde daha derin farklılıkları bulunmaktadır.

Yüz yüze uygulamalarda çoğunlukla üyeler arasında ortak bilgi ve anlayış desteklenmekle birlikte SUT'larda ise sürekli olarak tartışma ilerledikçe ve geliştikçe tartışma içerikleri belgelenerek belirli bir zaman diliminde tüm uygulama topluluğu üyeleri için erişilebilmektedir (Wolf vd., 2009). SUT dahilinde üyelerin etkileşimini desteklemek üzere çok çeşitli gelişmiş teknolojik araçlar (video konferans, e-posta, web siteleri, haber grubu, intranet, ortak veri tabanları vb.) ile geleneksel medya araçları (telefon, faks, telekonferans vb.) kullanılabilmektedir (Dubé vd., 2005). Sanal uygulama topluluklarının başlıca faydaları arasında üyelerinin arasındaki iş birliği ve öğrenme ile sosyal kimlik, ait olma ve bağlılık duyguları olarak betimlenmiştir (Valenti & Sutton, 2020). Bir topluluk içerisinde bilginin sunularak, diğer bireylerin kendi bilgilerini eklemesi, değiştirme, birleştirme ve bütünleştirme ile bilgi alışverişinin, paylaşımının sağlanarak bilginin dönüştürülmesi bilgi iş birliği olarak tanımlanmıştır (Faraj vd., 2011). Sanal uygulama topluluklarında bilgi iş birliğinin motivasyon faktörleri ise profesyonel ve araştırmacılar tarafından önemli bulunmakla birlikte bilgi işbirliklerinin dışsal, içsel ve topluluk motivasyon faktörleri de incelenmiştir (Wang vd., 2019). İşbirlikçilerin motivasyonları ile sanal uygulama toplulukları, bireylerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.

Sanal uygulama toplulukları ile ilgili çalışmalarda topluluk üyelerinin beklentileri ve süreçte gerçekleştirdiklerine yönelik araştırmalar yapılmıştır. Alakurt ve Keser (2014) çalışmalarında ilköğretim matematik, sınıf, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji, bilgisayar ve bilişim teknolojileri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden oluşan katılımcıların çoğunun sanal uygulama topluluğuna katılma nedenlerinin üyelerin paylaşımlarından oluşan arşivler ile ihtiyaçları olan sınav sorusu, ders planı, elektronik kitap, sunumlar ile resmi yazışma örnekleri gibi elektronik içeriklere ulaşabilecekleri veri deposundan faydalanmak olduğunu belirttiklerini açıklamışlardır. Yılmaz (2017) ise çalışmasında sanal öğrenme topluluğu dahilindeki harmanlanmış öğrenme ile öğrenim gören öğrencilerin bilgi paylaşımlarının yüksek derece olduğunu belirtmiştir. Hernández Soto ve arkadaşları (2021) sanal uygulama topluluklarında kişisel beklentileri, başkalarına yardım etmek, mutabık kalmak, bilgi yararlılığı ile bilgi kalitesi ve algılanan kullanım kolaylığı faktörlerine dayandığı sonucuna ulaşmışlardır. Ghamrawi (2022) eğitimcilerden oluşan sanal uygulama topluluklarındaki bireylerin uzmanlıklarını diğer grup üyeleriyle paylaşmayı, eğitimciler arasında ağ oluşturarak iş birliğini geliştirmeyi, iş birliğine dayalı problem çözmeyi ve

öğretmenler arasında bilgi paylaşımına izin veren bir platform olarak hizmet edilmesinin amaçlandığını açıklamıştır. Sanal uygulama topluluklarından eTwinning platformuna ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen Avcı (2021) çalışmasında, öğretmenlerin eTwinning platformunda meslektaşlar ile iş birliği yapabilmeyi, meslektaşlardan yeni yöntem ve yaklaşımlar hakkında bilgi alınmasının, Web 2.0 araçlarını öğrenmenin, motivasyon ve mesleki doyuma artışın sağlanmasının ve teknoloji kullanımının gelişimi gibi mesleki gelişimlerine katkı sunduğunu belirttiklerine değinmiştir. Bilgi paylaşımları ve birikimlerinin, materyal paylaşımının bir platformda gerçekleştirilmesinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

3.8. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin İlişkisi

Araştırmada öğretim programına bağlılık, BİT kullanma beceri düzeyleri, mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri ve AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ölçekleri kullanılmıştır. eTwinning okullarının diğer okullar tarafından model alındığı, iş birliği ve ekip çalışmasını teşvik ettiği (eTwinning, 2020) belirtilmekle, öğretim programına bağlılık ölçeğinin kalite etiketi kriterlerinden öğretim programına uyum kriterini, öğretmen BİT beceri ölçeğinin teknoloji kullanımı kriterini, öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum ölçeğinin ortak okullar arasında iş birliği kriterini karşılayabilecekleri ve AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile belirtilen bağlılık, beceri ve tutumlarla ilişkisine dair elde edilen sonuçlarla eTwinning projeleri yapan veya hiç yapmayan öğretmenlerin görev aldığı eTwinning okullarındaki genel duruma dair büyük resmi görebilmek üzere bahsedilen ölçekler kullanılmıştır.

4. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

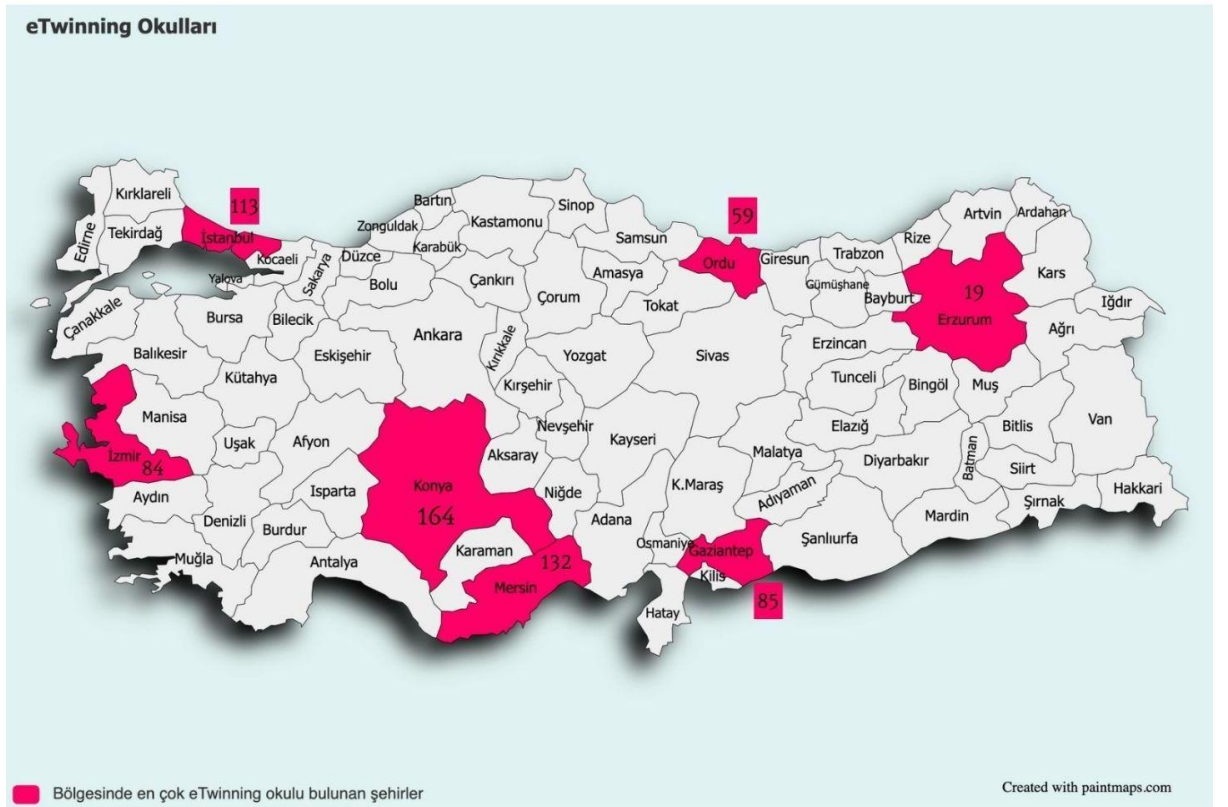
4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma modellerinden olan ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada, Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin görev aldıkları eTwinning proje sayısı, cinsiyet, yaş, branş, okul türü, eğitim durumu gibi bağımsız değişkenler göz önüne alınarak öğretim programına bağlılıkları, BİT kullanım ve mesleki iş birliği tutum düzeyleri ile AB projelerinin okullara katkılarına yönelik algıları gibi bağımlı değişkenler ile ilişkisinin olup olmadığı belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, bu araştırma nicel araştırma desenlerinden iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişimlerinin varlığı ile derecesinin tespit edilmesini sağlayan ilişkisel tarama modelinde (Karasar, 2012) tasarlanmıştır. Öğretmenlerin özelliklerinin bağımlı değişkenler ile ilişkisinin olup olmadığını araştırmak üzere eTwinning proje sayısı, cinsiyet, yaş, branş, okul türü, eğitim durumu ilişkileri incelenmiştir. Ayrıca kalite etiketi kriterleri gözetilerek diğer okullara örnek olması beklenen eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, BİT kullanım ve mesleki iş birliği tutum düzeyleri ile AB projelerinin okullara katkılarına yönelik algıları ve ilişkileri incelenmiştir.

4.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Türkiye’deki devlet bünyesindeki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu nedenle öncelikle Türkiye’deki eTwinning okulları belirlenmiştir. Türkiye’de 2021-2022 eğitim öğretim yılında eTwinning okul etiketi ödülleri 76 farklı ilden toplam 1890 okul kazanmıştır (eTwinning Türkiye, 2021a). eTwinning projeleri yürütülen devlet okullarının internet sitelerinde beyan edilen öğretmen sayıları dikkate alınarak, evrenin 65533 öğretmenden oluştuğu belirlenmiştir. Örneklemin her bir tabakadan ayrı ve bağımsız olarak çekildiği tabakalı örnekleme (Çingir, 1994 akt. Büyüköztürk vd., 2020) yoluyla Türkiye’deki bölgelere göre okullardan eTwinning okulları seçilerek bu okullarda görev yapan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında verilerin toplanması için ülkenin coğrafi bölgeleri temel alınarak katmanlı örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Her bir katmanda en çok eTwinning okuluna sahip şehirler alt katmanlar olarak belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyi .05

olarak belirlenmiştir. Bu nedenle tahmini örneklem büyüklüğü göze alındığında sapma miktarının .05 olabilmesi için 381-383 arasında olması gerekmektedir (Çıngı, 1994 akt. Büyüköztürk, 2020). Bu kapsamda Şekil 3.1’de de gösterildiği gibi her bölge için en çok eTwinning okullarının bulunduğu illerin seçilmesiyle 164 eTwinning okulu sayısı ile Konya İç Anadolu Bölgesini, 132 eTwinning okul sayısı ile Mersin ili Akdeniz Bölgesini, 113 eTwinning okul sayısı ile İstanbul ili Marmara Bölgesini, 85 eTwinning okul sayısı ile Gaziantep ili Güneydoğu Anadolu Bölgesini, 84 eTwinning okul sayısı ile İzmir ili Ege Bölgesini, 59 eTwinning okulu sayısı ile Ordu ili Karadeniz Bölgesini, 19 eTwinning okulu sayısı ile Erzurum ili Doğu Anadolu Bölgesini temsil edecek il olarak seçilmiştir. Toplam olarak bu illerdeki eTwinning okulu olan 644 devlet okulunda 25254 öğretmenin görev yaptığı belirlenmiştir. Hedeflenen sayıdan biraz daha fazla olmak üzere 409 öğretmenden veri toplanmıştır. Ancak uç değerler nedeniyle 4 öğretmene dair veriler analize dahil edilmemiştir.



Şekil 4.1. Örnekleme dahil edilen iller ve okul sayıları

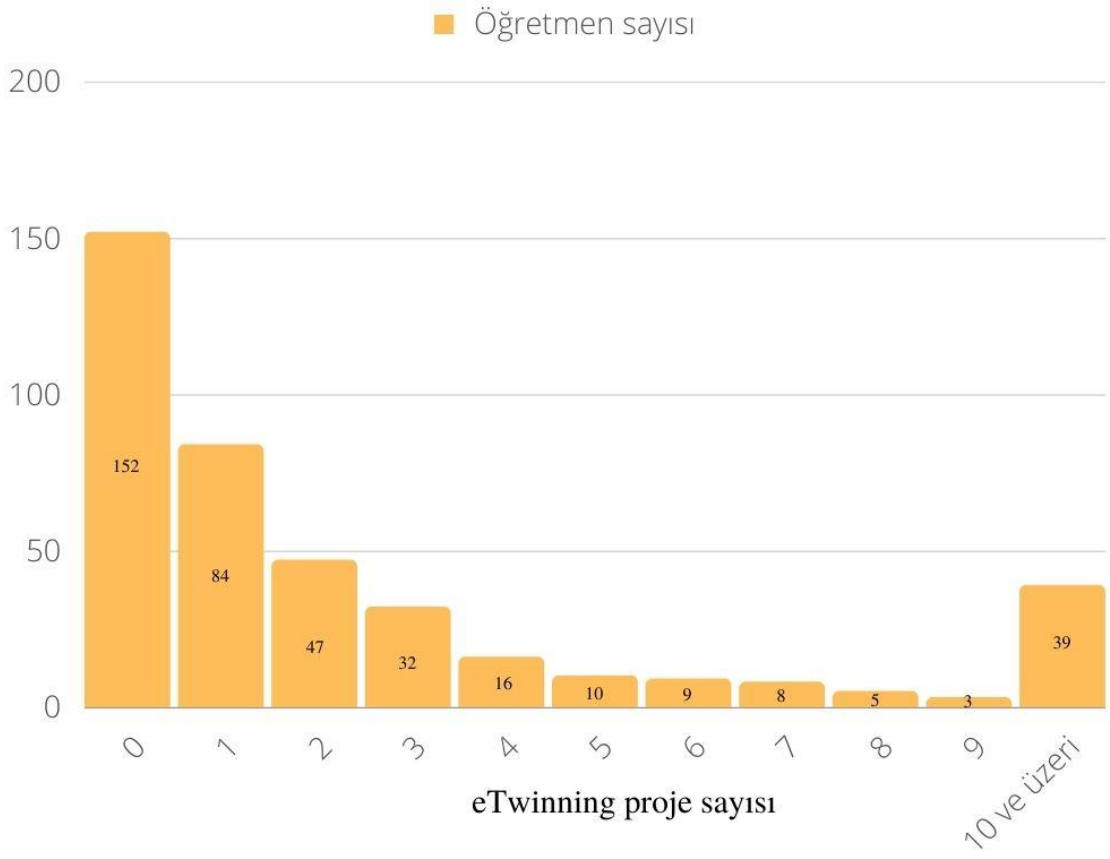
Örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, çalışılan kademe ve çalışılan illere göre demografik dağılımları tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik dağılımları

<i>Demografik bilgi</i>	<i>Özellik</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	287	70.9
	Erkek	118	29.1
Yaş	21-30	49	12.1
	31-40	169	41.7
	41-50	150	37.1
	51 ve üzeri	37	9.1
Eğitim Durumu	Ön lisans	3	0.7
	Lisans	316	78.0
	Lisansüstü	86	21.3
Kıdem	1-5 yıl	41	10.1
	6-10 yıl	48	11.9
	11-15 yıl	105	25.9
	16-20 yıl	88	21.7
	21-25 yıl	66	16.3
	25 ve üzeri	57	14.1
Çalışılan kademe	Okul öncesi	50	12.3
	İlkokul	223	55.1
	Ortaokul	93	23.0
	Lise	39	9.6
Görev yapılan şehir	Erzurum	35	8.6
	Mersin	40	9.9
	İstanbul	80	19.7
	İzmir	59	14.6
	Gaziantep	64	15.8
	Konya	78	19.3
	Ordu	49	12.1
Branş	Sınıf	192	47.4
	Okul öncesi	54	13.3
	İngilizce	50	12.3
	Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı	19	4.7
	Matematik-İlköğretim Matematik	16	4.0
	Fen	16	4.0
	Özel eğitim	8	2.0
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	7	1.7
	Psikolojik Danışman ve Rehber	6	1.5
	Bilişim Teknolojileri	5	1.2
	Teknoloji ve tasarım	4	1.0
	Sosyal Bilgiler	4	1.0
	Diğer	24	5.9
Toplam		405	

Tablo 4.1.'de örneklemi oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun kadın, 31-40 yaş, 11-15 yıl kıdem aralığında olduğu; ilkokul kademesinde, İstanbul şehrinde ve sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı görülmektedir.

Öğretmen sayısı ile eTwinning proje sayılarının gösterildiği grafik şekil 4.2.'de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sayıları ile yürüttükleri eTwinning proje sayıları

Şekil 4.2.’de görüldüğü gibi eTwinning okullarında görev alan öğretmenlerinin çoğunluğunun hiçbir eTwinning projesinde yer almadığı belirlenmiştir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Örnekleme oluşturan tabakalardaki eTwinning okullarında görev yapan, eTwinning projesinde yer alan ve yer almayan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık, BİT kullanım ve mesleki iş birliği tutum düzeyleri ile AB projelerinin okullara sağladığı katkılar açısından değerlendirilmesi için 4 farklı ölçekten oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenebilmek için demografik bilgi formunda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, kıdem, okul türü, eğitim durumu, görev aldıkları eTwinning proje sayısı sorulmuştur.

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği; Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen ölçek “5-Kesinlikle Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5’li Likert türünde oluşturulmuştur. 20 maddeden oluşan ve tek faktörlü yapıya sahip ölçeğin madde yük değerleri .355 ile .757 arasında değişmektedir. Ölçek geliştirme çalışmasında yürütülen güvenirlik analizinde

Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .892 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın verileri ile yeniden hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .806 olarak elde edilmiştir.

Öğretmen Bilgi ve İletişim Teknolojileri Beceri Ölçeği; Türel, Özdemir ve Varol (2017) tarafından geliştirilen ölçek “5-Kesinlikle Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5’li Likert türünde hazırlanmıştır. 3 faktör ve 16 maddeden oluşan ölçeğin faktörleri ise temel donanım işlemleri, kişisel BİT kullanımı ve eğitim için BİT kullanımıdır. Türel, Özdemir ve Varol (2017) tarafından ölçeğin Cronbach alfa değerini ölçeğin bütünü için .91, faktörleri için ise sırasıyla .74, .85 ve .89 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmanın verileri ile ölçeğin bütünü için yeniden hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .906 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Ölçeği; Yılmaz ve Çelik (2020) tarafından geliştirilmiştir. “1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Derecede Katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde 5’li Likert türünde oluşturulmuştur. Ölçeğin tek faktörlü yapısında yer alan 13 maddenin faktör yük değerleri .53 ile .76 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmanın verileri ile ölçeğin bütünü için yeniden hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .742 olarak elde edilmiştir.

AB Projeleri Katkıları Değerlendirme Ölçeği; Kesik ve Balcı (2016) tarafından geliştirilmiştir. Beş faktörden ve 31 maddeden oluşan ölçek, “5-Kesinlikle Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5’li Likert türünde oluşturulmuştur. Ölçeğin faktörleri; kültürel gelişim, kişisel/mesleki gelişim, kurumsal gelişim, yabancı dil öğrenme, sosyal gelişim olarak sıralanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. 1. faktörde madde yük değerleri .83-.59, 2. faktörde .85-.54, 3. faktörde .78-.63, 4. faktörde .83-.62, 5. faktörde ise .83-.82 arasında değiştiği belirtilmiştir. Bu çalışmanın verileri ile ölçeğin bütünü için yeniden hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .984 olarak elde edilmiştir.

4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilere ulaşabilmek için demografik bilgilerle birlikte dört farklı ölçekten oluşan veri toplama aracı oluşturulmuştur. eTwinning okullarının bulunduğu bir liste oluşturularak, internet sitelerinden öğretmen sayılarına ve okul iletişim bilgilerine erişilerek liste oluşturulmuştur. Elektronik posta, telefon, Whatsapp, Facebook, Twinmail

gibi araçlar üzerinden veri toplama aracının yer aldığı link örneklem grubuna uygun, eTwinning okullarında görev yapan müdürler, öğretmenler ve ölçme aracının yaygınlaşmasını sağlayacak ilgili eTwinning il koordinatörleri ile paylaşılmıştır. Çalışma takvimi ve veri toplanan kişi sayısı dikkate alınarak Google form aracılığıyla elde edilen verilerin analizi için önce Excel üzerinde codebook oluşturulmuş, sonrasında SPSS 25.0 programından yararlanılmıştır.

Yapılan basıklık ve çarpıklık analizleri araştırma soruları dikkate alınarak aşağıda verilmiştir. İlk araştırma sorusunda yer alan eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyleri betimsel istatistiksel kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci araştırma sorusuna cevap vermek için tek faktörlü Öğretim Programına Bağlılık ölçeği kullanılarak 405 öğretmenin öğretim programına bağlılık düzeylerine dair bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Çarpıklık değerinin -.383, basıklık değerinin ise -.069 olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ile basıklık değerlerinin ± 3 aralığında olması durumunda normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmiştir (Groeneveld & Meeden, 1984; Moors, 1986; Meeden vd., 1990; De Carlo, 1997 Akt. Kandemir, 2019). Bu sonuçlara göre de normallik testi sonucu elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Üçüncü araştırma sorusunda yer alan eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin BİT kullanma beceri düzeyleri betimsel istatistikler kullanılarak belirlenmiştir. Dördüncü araştırma sorusuna cevap vermek için bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Üç faktörlü olan öğretmen BİT beceri ölçeğinde, temel donanım işlemleri çarpıklık değerinin -1.006, basıklık değerinin ise 1.559 olduğu; kişisel BİT kullanımı çarpıklık değerinin -.429, basıklık değerinin ise -.369 olduğu; eğitim için BİT kullanımı çarpıklık değerinin -.456, basıklık değerinin ise .541 olduğu, üç faktörde de normal dağılım gösterildiği belirlenmiştir.

Beşinci araştırma sorusunda yer alan eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeylerini belirlemek için betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Altıncı araştırma sorusuna cevap vermek için bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Çarpıklık değerinin -.907, basıklık değerinin ise -2.532 olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ile basıklık değerlerinin ± 3 aralığında olması durumunda normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmiştir (Groeneveld, 1984; Moors, 1986; Meeden, Weeks & Hopkins, 1990; De Carlo, 1997 Akt. Kandemir, 2019).

Bu kabul esas alınarak normallik testi sonucu elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Yedinci araştırma sorusunu cevaplamak için eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarını belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Sekizinci araştırma sorusuna cevap vermek için bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır. Beş faktörlü olan AB projelerinin okullara sağladığı katkılar açısından değerlendirilmesi ölçeğinde, kurumsal gelişim boyutunun çarpıklık değerinin -.806, basıklık değerinin ise 2.226 olduğu; kişisel/mesleki gelişim boyutunun çarpıklık değerinin -.674, basıklık değerinin ise 1.370 olduğu; sosyal gelişim boyutunun çarpıklık değerinin -.601, basıklık değerinin ise .373 olduğu; yabancı dil öğrenme boyutunun çarpıklık değerinin -.650, basıklık değerinin ise .589 olduğu; kültürel gelişim boyutunun çarpıklık değerinin -.524, basıklık değerinin ise -.037 olduğu; beş faktörde de verilerin normal dağılım gösterildiği belirlenmiştir. Dokuzuncu araştırma sorusuna cevap vermek üzere eTwinning okullarında görevlerini yapmakta olan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara yönelik algıları beş boyutta ve BİT kullanma beceri düzeyleri üç boyutta olması nedeniyle arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır.

Uygulanan ANOVA analizleri sonrasında anlamlı farklılıkların bulunduğu ikili grupları belirlemek üzere Post hoc testlere yer verilmiştir. Bağımlı değişkenler üzerinde bağımsız değişkenlerin etki büyüklükleri eta kare (η^2) hesaplanmıştır. Değerler .01 düzeyinde küçük, .06 düzeyinde orta, .14 düzeyinde ise yüksek etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2020). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, BİT becerileri, mesleki iş birliği ile eTwinning proje sayısı değişkeni ile ilişkilerinin olup olmadığının, ilişkileri varsa ilişkilerinin yönü ile şiddetinin belirlenmesi için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

5. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına ulaşmak üzere araştırmaya katkıda bulunan öğretmenlerin ölçeklere vermiş oldukları cevapların analizlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

5.1. eTwinning Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına İlişkin Bulgular

eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğinden aldıkları puanların betimsel istatistikleri tablo 5.1’de sunulmuştur.

Tablo 5.1. Öğretim programına bağlılık ölçeğine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Ölçek	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Öğretim Programına Bağlılık	405	3.30	5.00	4.38	.40

Tablo 5.1. incelendiğinde, eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık ölçeğinden aldıkları puanın ortalamasının oldukça üzerinde olduğu görülmüştür.

eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için kadın ve erkek alt gruplarında yapılan t-testi sonuçları tablo 5.2’de verilmiştir.

Tablo 5.2. Öğretim programına bağlılık ölçeğine ilişkin t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Öğretim Programına Bağlılık	Kadın	287	4.40	1.906	403	0.057
	Erkek	118	4.32			

Tablo 5.2.’de yer alan sonuçlara göre kadın ve erkeklerin öğretim programlarına bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t(403) = 1.906$; $p > 0.05$]. Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yaş değişkenine göre incelenmeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene’s testi sonucunda öğretim programına bağlılık puanlarına ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$), [$F(3,401) = 1.509$, $p = .212$]. Öğretim programına bağlılık düzeyine ilişkin 21-30, 31-40,

41-50, 51 ve üzeri yaş gruplarındaki değişkenlere göre anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Tek faktörlü ANOVA testinin sonuçları Tablo 5.3.'de yer almaktadır.

Tablo 5.3. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yaş değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları

Ölçek	Yaş	N	$\bar{x}$	ss	VK	SS	df	KO	F	p
Öğretim Programına Bağlılık	21-30	49	4.35	.45	G.A.	0.302	3	0.101	0.614	0.606
	31-40	169	4.36	.38	G.İ.	65.640	401	0.164		
	41-50	150	4.39	.42	Toplam	65.942	404			
	51 ve üzeri	37	4.45	.40						
	Toplam	405	4.38	.40						

Tablo 5.3'de yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre farklı yaş gruplarında bulunan bireylerin öğretim programına bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir [$F(3,401)=0.614$; $p>0.05$].

Türkiye'deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının okul türü değişkenine göre incelenmeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene's testi sonucunda öğretim programına bağlılık puanlarına ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$), [$F(3,401) = .695$, $p=.555$].

Öğretim programına bağlılıklarına ilişkin görev yapılan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise okul türü gruplarındaki değişkenlere göre anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 5.4'de verilmiştir.

Tablo 5.4. eTwinning Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarının Okul Türü Değişkenine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA sonuçları

Ölçek	Okul türü	N	$\bar{x}$	ss	VK	SS	df	KO	F	p	η^2
Öğretim Programına Bağlılık	Anaokulu	50	4.46	.40	G.A.	1.969	3	0.656	4.115	0.007*	.03
	İlkokul	223	4.41	.41	G.İ.	63.973	401	0.160			
	Ortaokul	93	4.26	.39	Toplam	65.942	404				
	Lise	39	4.40	.37							
	Toplam	405	4.38	.40							

*p<0.5

Tablo 5.4’de yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F(3,401)=4.115; p<.05]. Yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma test sonuçlarına göre ortaokul grubundaki öğretmenlerin ölçümlerinin anasınıfı-anaokulu ve ilkokul kademesine göre anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anasınıfı-anaokulu kademesi ile ortaokul kademesi (M=.20, sd=.07, p<.05) ve ilkokul kademesi ile ortaokul kademesi (M=.15, sd=.05, p<.05) olarak belirlenmiştir. Etki büyüklüğü hesaplandığında öğretim programına bağlılık ölçeğinde gözlenen varyansın % 3 oranında okul türü değişkenine bağlı olduğu tespit edilmekle, okul türünün öğretim programına bağlılığı düşük düzeyde etkilemektedir.

Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin en son mezun oldukları eğitim durumu gruplarındaki değişkenlere göre incelenmeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene’s testi sonucunda öğretim programına bağlılık puanlarına ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (p>.05), [F(3,401)=1.865, p=.135]. Öğretim programına bağlılıklarına ilişkin öğretmenlerin en son mezun oldukları ön lisans, lisans, lisansüstü olmak üzere eğitim durumu gruplarındaki değişkenlere göre anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Lisansüstü kategorisine yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenler dahil edilmiştir. Analiz sonuçları tablo 5.5.’de verilmiştir.

Tablo 5.5. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının eğitim durumu değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları

Ölçek	Eğitim durumu	N	$\bar{x}$	ss	VK	SS	df	KO	F	p
Öğretim Programına Bağlılık	Ön lisans	3	4.18	.10	G.A.	0.535	3	0.178	1.094	0.351
	Lisans	316	4.39	.41	G.İ.	65.407	401	0.163		
	Lisansüstü	86	4.36	.39	Toplam	65.942	404			
	Toplam	405	4.38	.40						

Tablo 5.5.'de yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre farklı eğitim durumu gruplarında bulunan bireylerin öğretim programına bağlılık puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(3,401)=1.094$; $p>0.05$].

Türkiye'deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin eTwinning proje sayılarına göre incelemenden önce grupların dağılım varyanslarının homojenliği Levene's testi ile incelenmiştir. Testin sonucunda öğretim programına bağlılık puanlarının dağılım varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$), [$F(10,394)=.835$, $p=.595$]. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin 0 ila 10 ve üzeri arasında değişen proje sayıları ($M=2.36$, $Sd=3.144$) ile öğretim programlarına bağlılıkları ($M=4.38$, $Sd=0.404$) arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığını, varsa şiddeti ile yönünü belirleyebilmek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır [$r(405)=.076$, $p>0.05$].

5.2. eTwinning Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin BİT Kullanma Becerilerine İlişkin Bulgular

eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin BİT kullanma becerileri betimsel istatistikler kullanılarak belirlenmiştir. Betimsel istatistik sonuçları tablo 5.6'da verilmiştir.

Tablo 5.6. Öğretmenlerin BİT becerilerine ilişkin betimsel değerler

Ölçek	Boyutlar	N	Min	Max	$\bar{x}$	ss
Öğretmen bilgi ve iletişim teknolojileri beceri ölçeği	Temel Donanım İşlemleri	405	1.00	5.00	3.92	0.76
	Kişisel BİT Kullanımı	405	1.00	5.00	3.63	0.85
	Eğitim için BİT kullanımı	405	1.75	5.00	4.20	0.55
	Ölçeğin Tamamı	405	1.38	5.00	3.97	0.61

Tablo 5.6’da görüldüğü üzere eğitim için BİT kullanımı puan ortalamalarının, temel donanım işlemleri ve kişisel BİT kullanımı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Cinsiyete göre kadın ve erkek alt gruplarında Kolmogorov Smirnov testi uygulandığında $p>0.05$ bulunması nedeniyle puan dağılımı normal dağılımdan anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı incelenerek Levene’s testi uygulanmıştır. Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin ölçeğin tamamında [$F(1,403) = .392, p=.532$], kişisel BİT kullanımı alt boyutunda [$F(1,403) = 3.509, p=.062$], eğitim için BİT kullanımında [$F(1,403) = 2.363, p=.125$] aldıkları puanlar göz önüne alınarak dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). Öğretmenlerin temel donanım işlemleri alt boyutunda [$F(1,403) = 4.536, p=.034$] aldıkları puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir ($p<.05$).

Temel donanım işlemleri, kişisel BİT kullanımı ve eğitim için BİT kullanımı alt boyutları ile ölçeğin tamamında katılımcı öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Ölçeğin kendisi ile boyutlarına dair elde edilen bulgular tablo 5.7’de verilmiştir.

Tablo 5.7. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğretmen BİT beceri ölçeği ve boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları

<i>Ölçek faktörleri</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Temel Donanım İşlemleri	Kadın	287	3.79	-5.909	403	0.000*	0.095
	Erkek	118	4.26				
Kişisel BİT Kullanımı	Kadın	287	3.47	-5.906	403	0.000*	0.095
	Erkek	118	4.00				
Eğitim için BİT kullanımı	Kadın	287	4.19	-0.687	403	0.492	
	Erkek	118	4.23				
Ölçeğin Tamamı	Kadın	287	3.89	-4.195	403	0.000*	0.046
	Erkek	118	4.16				

* $p<0.5$

Tablo 5.7’de yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerin ölçeğin tamamı [$t(403) = -4.195; p<0.05$] ile temel donanım işlemleri [$t(403) = -5.909;$

$p < 0.05$] ve kişisel BİT kullanımı [$t(403) = -5.906$; $p < 0.05$] alt faktörlerinin puanları arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Eğitim için BİT kullanımı alt faktör puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t(403) = -0.687$; $p > 0.05$]. Kişisel BİT kullanımı ve temel donanım işlemleri boyutlarında etki toplam varyansın % 9.5'ini açıklamaktadır. Dolayısıyla, cinsiyet temel donanım işlemleri ve kişisel BİT kullanımını orta düzeyde etkilemektedir. Ölçeğin tamamında ise etki büyüklüğü hesaplandığında BİT kullanma beceri ölçeğinde gözlenen varyansın % 4.6 oranında cinsiyet değişkenine bağlı olduğu tespit edilmekle, cinsiyetin BİT kullanım becerilerini düşük düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Türkiye'deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin 21-30, 31-40, 41-50, 51 ve üzeri yaş gruplarındaki değişkenlere göre BİT beceri puanlarına ait dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığını incelemek üzere Levene's testi uygulanmıştır. Türkiye'deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin ölçeğin tamamında [$F(3,401) = 2.781$, $p = .041$] ve temel donanım işlemleri alt boyutlarında [$F(3,401) = 3.450$, $p = .017$] aldıkları puanlara ait dağılımların varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir ($p < .05$). Kişisel BİT kullanımı alt boyutunda [$F(3,401) = 2.542$, $p = .056$] ve eğitim için BİT kullanımı alt boyutunda [$F(3,401) = 1.068$, $p = .363$] alınan puanlar göz önüne alınarak dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$).

Katılımcı öğretmenlerin 21-30, 31-40, 41-50, 51 ve üzeri yaş gruplarındaki değişkenlere göre BİT kullanma becerileri alt boyutlarına ilişkin anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular tablo 5.8'de verilmiştir.

Tablo 5.8. Öğretmenlerin BİT kullanım becerilerinin yaş değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları

Ölçek boyutları	Yaş	N	$\bar{x}$	ss	VK	SS	df	KO	F	p
Temel	21-30	49	4.16	0.58	G.A.	3.25	3	1.08	1.86	0.14
Donanım	31-40	169	3.91	0.70	G.İ.	233.16	401	0.58		
İşlemleri	41-50	150	3.88	0.86	Toplam	236.41	404			
	51 ve üzeri	37	3.83	0.85						
	Toplam	405	3.92	0.76						

Tablo 5.8. (Devamı) Öğretmenlerin BİT kullanım becerilerinin yaş değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları

Ölçek boyutları	Yaş	N	$\bar{x}$	ss	VK	SS	df	KO	F	p
Kişisel	21-30	49	3.67	0.82	G.A.	0.50	3	0.17	0.23	0.88
BİT	31-40	169	3.65	0.79	G.İ.	288.25	401	0.72		
Kullanımı	41-50	150	3.61	0.90	Toplam	288.75	404			
	51 ve üzeri	37	3.55	0.94						
	Toplam	405	3.63	0.85						
Eğitim için	21-30	49	4.20	0.52	G.A.	0.73	3	0.24	0.80	0.50
BİT	31-40	169	4.23	0.52	G.İ.	122.58	401	0.31		
Kullanımı	41-50	150	4.19	0.58	Toplam	123.31	404			
	51 ve üzeri	37	4.08	0.63						
	Toplam	405	4.20	0.55						
Ölçeğin	21-30	49	4.03	0.53	G.A.	0.68	3	0.23	0.61	0.61
Tamamı	31-40	169	3.99	0.56	G.İ.	148.97	401	0.37		
	41-50	150	3.95	0.66	Toplam		404			
	51 ve üzeri	37	3.87	0.70						
	Toplam	405	3.97	0.61						

Tablo 5.8.'de bulunan karşılaştırma sonuçlarına göre farklı yaş gruplarında bulunan bireylerin BİT kullanma beceri puanları [$F(3,401)=0.61$; $p>0.05$], temel donanım işlemleri [$F(3,401)=1.86$; $p>0.05$], kişisel BİT kullanımı [$F(3,401)=0.23$; $p>0.05$] ve eğitim için BİT kullanımı [$F(3,401)=0.80$; $p>0.05$] puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre BİT beceri puanlarına ait dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenerek Levene's testi uygulanmıştır. Ölçeğin tamamından [$F(3,401) = .816$, $p=.486$], temel donanım işlemleri alt boyutundan [$F(3,401) = 2.307$, $p=.076$], kişisel BİT kullanımı alt boyutundan [$F(3,401) = 2.346$, $p=.072$], eğitim için BİT kullanımından ise [$F(3,401)= 1.332$, $p=.263$] alınan puanlar göz önüne alınarak dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$).

BİT kullanma becerilerine ilişkin eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışılan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise okul türü gruplarındaki değişkenlere göre anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular tablo 5.9’da verilmiştir.

Tablo 5.9. Öğretmenlerin BİT kullanım becerilerinin okul türü değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları

Ölçek boyutları	Okul türü	N	$\bar{x}$	ss	VK	SS	df	KO	F	p	η^2
Temel	Anaokulu	50	3.85	0.92	G.A.	2.14	3	0.71	1.22	.30	
Donanım	İlkokul	223	3.92	0.73	G.İ.	234.26	401	0.58			
İşlemleri	Ortaokul	93	3.89	0.83	Toplam	236.41	404				
	Lise	39	4.14	0.53							
	Toplam	405	3.92	0.76							
Kişisel BİT	Anaokulu	50	3.62	0.85	G.A.	4.89	3	1.63	2.30	.08	
Kullanımı	İlkokul	223	3.65	0.86	G.İ.	283.87	401	0.71			
	Ortaokul	93	3.47	0.87	Toplam	288.75	404				
	Lise	39	3.88	0.65							
	Toplam	405	3.63	0.85							
Eğitim için	Anaokulu	50	4.23	0.64	G.A.	2.39	3	0.80	2.64	.05*	0.02
BİT	İlkokul	223	4.21	0.53	G.İ.	120.92	401	0.30			
Kullanımı	Ortaokul	93	4.09	0.57	Toplam	123.31	404				
	Lise	39	4.37	0.51							
	Toplam	405	4.20	0.55							
Ölçeğin	Anaokulu	50	3.97	0.68	G.A.	0.68	3	0.94	2.57	.05*	0.01
tamamı	İlkokul	223	3.98	0.60	G.İ.	2.82	401	0.37			
	Ortaokul	93	3.86	0.62	Toplam	146.83	404				
	Lise	39	4.17	0.48							
	Toplam	405	3.97	0.61							

*p=0.5

Tablo 5.9.'da bulunan karşılaştırma sonuçlarına göre farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin temel donanım işlemleri [$F(3,401)=1.22$; $p>0.05$] ve kişisel BİT kullanımı [$F(3,401)=2.30$; $p>0.05$] puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Ölçeğin tamamında, BİT kullanma beceri puanları [$F(3,401)=2.57$; $p=0.05$] ve eğitim için BİT kullanımı [$F(3,401)=2.64$; $p=0.05$] puanları arasında lise kademesi lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, ölçeğin tamamında, BİT kullanma becerilerinin % 1 oranında okul türü değişkenine bağlı olduğu, eğitim için BİT kullanımında ise % 2 oranında okul türü değişkenine bağlı olduğu tespit edilmekle, okul türü değişkeninin BİT kullanma becerileri ile eğitim için BİT kullanımını düşük düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Yapılan Bonferroni karşılaştırma test sonuçlarına göre, BİT kullanma becerilerinde lise ile ortaokul kademeleri ($M=.32$, $sd=.12$, $p<.05$) ve eğitim için BİT kullanımı puanlarında yine lise ile ortaokul kademeleri ($M=.28$, $sd=.10$, $p<.05$) arasında fark bulunmuştur. BİT kullanma beceri puanları ile eğitim için BİT kullanımı puanlarında lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin diğer kademelere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre BİT beceri puanlarına ait dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenerek Levene's testi uygulanmıştır. Kişisel BİT kullanımı alt boyutunda dağılımların varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir [$F(3,401) = 3.106$, $p=.026$]. Ölçeğin tamamından [$F(3,401) = 2.213$, $p=.086$], temel donanım işlemleri alt boyutundan [$F(3,401) = 1.452$, $p=.227$], eğitim için BİT kullanımından [$F(3,401)= 1.730$, $p=.160$] alınan puanlar göz önüne alınarak dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$).

BİT kullanma becerileri alt kategorileri olan temel donanım işlemleri, kişisel BİT kullanımı ve eğitim için BİT kullanımına ilişkin Türkiye'deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin en son mezun oldukları eğitim durumu gruplarındaki değişkenlere göre anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Lisansüstü kategorisine yüksek lisans ve doktora mezunu olan öğretmenler dahil edilmiştir.

Tablo 5.10. Öğretmenlerin BİT kullanım becerilerinin eğitim durumu değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları

<i>Ölçek faktörleri</i>	<i>Eğitim durumu</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>ss</i>	<i>VK</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Temel	Ön lisans	3	3.44	0.96	G.A.	11.99	3	4.00	7.15	0.00*	0.05
Donanım	Lisans	316	3.84	0.78	G.İ.	224.41	401	.56			
İşlemleri	Lisansüstü	86	4.24	0.60	Toplam	236.41	404				
	Toplam	405	3.92	0.76							
Kişisel BİT	Ön lisans	3	3.07	1.21	G.A.	24.12	3	8.04	12.18	.000*	0.08
Kullanımı	Lisans	316	3.51	0.84	G.İ.	264.63	401	.66			
	Lisansüstü	86	4.09	0.69	Toplam	288.75	404				
	Toplam	405	3.63	0.85							
Eğitim için	Ön lisans	3	3.75	0.66	G.A.	7.44	3	2.48	8.58	.000*	0.06
BİT	Lisans	316	4.13	0.56	G.İ.	115.87	401	.289			
Kullanımı	Lisansüstü	86	4.45	0.43	Toplam	123.31	404				
	Toplam	405	4.20	0.55							
Ölçeğin	Ön lisans	3	3.48	0.88	G.A.	12.55	3	4.18	12.23	.000*	0.08
tamamı	Lisans	316	3.88	0.61	G.İ.	137.11	401	.342			
	Lisansüstü	86	4.30	0.46	Toplam	149.65	404				
	Toplam	405	3.97	0.61							

*p<.05

Tablo 5.10’da bulunan karşılaştırma sonuçlarına göre farklı eğitim durumlarına sahip bireylerin ölçeğin tamamı olan BİT kullanma beceri puanları [F(3,401)=12.23; p<0.05], temel donanım işlemleri [F(3,401)=7.15; p<0.05], kişisel BİT kullanımı [F(3,401)=12.18; p<0.05] ve eğitim için BİT kullanımı [F(3,401)=8.58; p<0.05] puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, ölçeğin tamamında, BİT kullanma becerilerinin ve kişisel BİT kullanımının % 8 oranında, eğitim için BİT kullanımında % 6 oranında, temel donanım işlemlerinin ise % 5 oranında eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu tespit edilmekle, eğitim durumu değişkeninin BİT kullanma becerileri, kişisel BİT kullanımı ve eğitim için BİT kullanımını orta düzeyde, temel donanım işlemlerini ise düşük düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Yapılan Bonferroni

karşılaştırma test sonuçlarına göre, ölçeğin tamamı olan BİT kullanma becerilerinde lisans ile lisansüstü kademeleri ($M=.42$, $sd=.07$, $p<.05$), temel donanım işlemlerinde lisans ve lisansüstü kademeleri ($M=.40$, $sd=.09$, $p<.05$), kişisel BİT kullanımında lisans ve lisansüstü kademeleri ($M=.59$, $sd=.10$, $p<.05$), eğitim için BİT kullanımında lisans ve lisansüstü kademeleri ($M=.32$, $sd=.07$, $p<.05$) arasında fark bulunmuştur. BİT kullanma becerileri, temel donanım işlemleri, kişisel ve eğitim BİT kullanımı puanlarında lisansüstü programlardan mezun olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye'deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin eTwinning proje sayılarına göre incelemeden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı Levene's testi sonucunda BİT kullanma becerilerine ait dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Kişisel BİT kullanımı alt boyutunda dağılımların varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir [$F(10,394) = 2.502$, $p=.006$]. Ölçeğin tamamından [$F(10,394) = 1.263$, $p=.249$], temel donanım işlemleri alt boyutundan [$F(10,394) = 1.371$, $p=.192$], eğitim için BİT kullanımından ise [$F(10, 394)= .464$, $p=.913$] alınan puanlar göz önüne alınarak dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$).

BİT kullanma beceri düzeyleri alt kategorileri olan temel donanım işlemler, kişisel BİT kullanımı ve eğitim için BİT kullanımı ile 0 – 10 ve üzerinde arasında değişen görev alınan eTwinning proje sayısı değişkeni arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığını, varsa şiddeti ile yönünü belirleyebilmek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. BİT kullanma beceri düzeyleri ($M=3.97$, $Sd=0.61$), Temel donanım işlemleri ($M=3.92$, $Sd=0.76$), kişisel BİT kullanımı ($M=3.63$, $Sd=0.85$) ve eğitim için BİT kullanımı ($M=4.20$, $Sd=0.55$) puanları ve görev alınan eTwinning proje sayısı ($M=2.36$, $Sd=3.144$) aralarındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile ölçülmüştür. Görev alınan eTwinning proje sayısı ile temel donanım işlemleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$r(405)=0.181$, $p<0.05$]. Görev alınan eTwinning proje sayısı ile kişisel BİT kullanımı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur [$r(405)=0.342$, $p<0.05$]. Yine görev alınan eTwinning proje sayısı ile eğitim için BİT kullanımı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur [$r(405)=0.399$, $p<0.05$]. Ölçeğin tamamına bakıldığında BİT kullanım beceri düzeyleri ile görev alınan eTwinning proje sayısı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir [$r(405)=0.372$, $p<0.05$].

5.3. eTwinning Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarını belirlemek için betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Betimleyici istatistikler sonucu elde edilen sonuçlar tablo 5.11’de gösterilmiştir.

Tablo 5.11. Öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarına ilişkin betimsel değerler

Ölçek	N	Min	Max	$\bar{x}$	ss
Öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum ölçeği	405	1.15	5.00	4.38	0.26

Tablo 5.11. incelendiğinde, eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanın ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. eTwinning okullarında görev yapan kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere t-testi uygulanmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin t testi sonuçları tablo 5.12’de verilmiştir.

Tablo 5.12. Öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum ölçeğine ilişkin t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	t	sd	p
Mesleki İş birliği	Kadın	287	4.38	0.138	403	0.890
	Erkek	118	4.37			

Tablo 5.12’de yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre kadın (M=4.38, sd=.526) ve erkeklerin (M=4.37, sd=.530) mesleki iş birliğine yönelik tutum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t(403) = 0.138$; $p > 0.05$].

Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin yaş değişkenine bağlı olarak mesleki iş birliğine yönelik tutum puanlarına ait dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenerek Levene’s testi uygulanmıştır. Ölçeğin tamamından [$F(1, 403) = .006$, $p = .999$] alınan puan göz önüne alınarak dağılımların varyanslarının

homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$). eTwinning okullarında görev yapan katılımcı öğretmenlerin 21-30, 31-40, 41-50, 51 ve üzeri yaş gruplarındaki değişkenlere göre mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyine ilişkin anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek faktörlü ANOVA analizine ait bulgular tablo 5.13’de verilmiştir.

Tablo 5.13. Öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının yaş değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları

Ölçek	Yaş	N	$\bar{x}$	ss	VK	SS	df	KO	F	p
Öğretmenler	21-30	49	4.35	0.49	G.A.	0.936	3	0.312	1.126	0.338
arasında mesleki	31-40	169	4.33	0.55	G.İ.	111.143	401	0.277		
iş birliğine	41-50	150	4.42	0.51	Toplam	112.080	404			
yönelik	51 ve üzeri	37	4.46	0.52						
tutum ölçeği	Toplam	405	4.38	0.53						

Tablo 5.13’de yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre farklı yaş gruplarında bulunan bireylerin mesleki iş birliğine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(3,401)=1.126$; $p>0.05$]. Mesleki iş birliğine yönelik en yüksek puan ortalamasının 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmüştür.

Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin okul türü değişkenine bağlı olarak mesleki iş birliğine yönelik tutum puanlarına ait dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenerek Levene’s testi uygulanmıştır. Ölçeğin tamamından [$F(1, 403) = 1.854$, $p = .137$] alınan puan göz önüne alınarak dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$).

Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin aralarındaki mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyine ilişkin öğretmenlerin çalışılan okul türü gruplarındaki değişkenlere göre anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular tablo 5.14’de verilmiştir.

Tablo 5.14. Öğretmenlerin mesleki işbirliğine yönelik tutumlarının okul türü değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları

Ölçek	Okul türü	N	$\bar{x}$	ss	VK	SS	df	KO	F	p
Öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum ölçeği	Anaokulu	50	4.41	0.54	G.A.	1.690	3	0.563	2.046	0.107
	İlkokul	223	4.40	0.55	G.İ.	110.390	401	0.275		
	Ortaokul	93	4.27	0.48	Toplam	112.080	404			
	Lise	39	4.47	0.44						
	Toplam	405	4.38	0.53						

Tablo 5.14’de yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(3,401)=2.046$; $p>0.05$].

Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine bağlı olarak mesleki iş birliğine yönelik tutum puanlarına ait dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenerek Levene’s testi uygulanmıştır. Ölçeğin tamamından [$F(3, 401) = 2.833$, $p= .038$] alınan puan göz önüne alınarak dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmenlerin aralarındaki mesleki iş birliğine yönelik tutumlarına ilişkin öğretmenlerin en son mezun oldukları ön lisans, lisans, lisansüstü olmak üzere eğitim durumu gruplarındaki değişkenlere göre anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır.

Tablo 5.15. Öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının eğitim durumu değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları

Ölçek	Eğitim durumu	N	$\bar{x}$	ss	VK	SS	df	KO	F	p
Öğretmenler	Ön lisans	3	4.12	0.58	G.A.	1.238	3	0.413	1.492	0.216
arasında mesleki	Lisans	316	4.37	0.51	G.İ.	110.842	401	0.276		
iş birliğine	Lisansüstü	86	4.44	0.59	Toplam	112.080	404			
yönelik tutum ölçeği	Toplam	405								

Tablo 5.15’de yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre farklı eğitim durumu gruplarında bulunan bireylerin mesleki iş birliğine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(3,401)=1.492$; $p>0.05$].

Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin görev aldıkları eTwinning proje sayısına bağlı olarak mesleki iş birliğine yönelik tutum puanlarına ait dağılımların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenerek Levene’s testi uygulanmıştır. Ölçeğin tamamından [$F(10,394) = 2.070$, $p= .026$] alınan puan göz önüne alınarak dağılımların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p>.05$).

Mesleki iş birliğine yönelik tutum ($M=4.38$, $Sd=0.527$) ve görev alınan eTwinning proje sayısı ($M=2.36$, $Sd=3.144$) aralarındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile ölçülmüştür. Bu değişkenler arasında anlamlı ancak zayıf bir ilişki bulunmuştur [$(r(405)=0.247$, $p<0.05$]. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin katıldıkları eTwinning proje sayıları arttıkça mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının da az da olsa yükseldiği görülmüştür.

5.4. eTwinning Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin AB Projelerinin Okullara Sağladığı Katkıları İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular

Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkıları ilişkin algılarını belirlemek için betimsel istatistikler kullanılmıştır. Sonuçlar tablo 5.16’da verilmiştir.

Tablo 5.16. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarına ait betimsel değerler

<i>Boyutlar</i>	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>
Kurumsal Gelişim	405	1.00	5.00	4.15	0.65
Kişisel/Mesleki Gelişim	405	1.29	5.00	4.26	0.63
Sosyal Gelişim	405	2.00	5.00	4.38	0.59
Yabancı Dil Öğrenme	405	2.00	5.00	4.30	0.63
Kültürel Gelişim	405	2.00	5.00	4.32	0.63
Ölçeğin tamamı	405	1.55	5.00	4.24	0.59

Tablo 5.16. incelendiğinde, Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algı puanlarının en yüksek ortalamasının sosyal gelişim boyutunda, en düşük ortalamasının ise kurumsal gelişim boyutunda olduğu görülmektedir.

AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kadın ve erkek alt gruplarında t-testi uygulanmıştır. Ölçeğin kendisi ile boyutlarına dair elde edilen veriler tablo 5.17’de verilmiştir.

Tablo 5.17.’de yer alan karşılaştırma sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerin ölçek alt faktörlerinden aldıkları puanlar analiz edildiğinde kurumsal gelişim [$t(403) = 1.497$; $p > 0.05$], kişisel mesleki gelişim [$t(403) = 1.387$; $p > 0.05$], sosyal gelişim [$t(403) = 0.834$; $p > 0.05$], yabancı dil öğrenme [$t(403) = 0.431$; $p > 0.05$], kültürel gelişim [$t(403) = 0.376$; $p > 0.05$] boyutlarında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 5.17. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ölçeği boyutlarına ait t-testi sonuçları

Ölçek boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	t	sd	p
Kurumsal Gelişim	Kadın	287	4.18	1.497	403	0.135
	Erkek	118	4.07			
Kişisel/Mesleki Gelişim	Kadın	287	4.29	1.387	403	0.166
	Erkek	118	4.19			
Sosyal Gelişim	Kadın	287	4.40	0.834	403	0.405
	Erkek	118	4.35			
Yabancı Dil Öğrenme	Kadın	287	4.31	0.431	403	0.667
	Erkek	118	4.28			
Kültürel Gelişim	Kadın	287	4.33	0.376	403	0.707
	Erkek	118	4.31			
Ölçeğin Tamamı	Kadın	287	4.27	1.252	403	0.211
	Erkek	118	4.19			

Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin yaş değişkenine göre AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının incelenmesinden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığını tespit etmek üzere Levene’s testi yapılmıştır. Kültürel gelişim alt boyutundan dağılımların varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir [$F(3,401) = 3.149$, $p=.025$]. Ölçeğin tamamından [$F(3,401) = 2.389$, $p=.068$], kurumsal gelişim alt boyutundan [$F(3,401) = 2.231$, $p=.084$], kişisel mesleki gelişim alt boyutundan [$F(3, 401) = 1.846$, $p=.138$], sosyal gelişim alt boyutundan [$F(3,401) = 1.334$, $p=.263$], yabancı dil öğrenme alt boyutundan [$F(3, 401) = .569$, $p=.635$] alınan puanlar göz önüne alınarak dağılımların varyanslarının homojen olduğu anlaşılmıştır ($p>.05$).

eTwinning okullarında görev yapmakta olan katılımcı öğretmenlerin 21-30, 31-40, 41-50, 51 ve üzeri yaş gruplarındaki değişkenlere göre AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 5.18’de verilmiştir.

Tablo 5.18. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının yaş değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları

<i>Ölçek boyutları</i>	<i>Yaş</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>ss</i>	<i>VK</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Kurumsal Gelişim	21-30	49	4.16	0.54	G.A.	1.02	3	0.34	0.801	0.49
	31-40	169	4.20	0.58	G.İ.	170.90	401	0.43		
	41-50	150	4.11	0.69	Toplam	171.92	404			
	51 ve üzeri	37	4.04	0.92						
	Toplam	405	4.15	0.65						
Kişisel/Mesleki Gelişim	21-30	49	4.27	0.53	G.A.	0.10	3	0.03	0.082	0.97
	31-40	169	4.28	0.59	G.İ.	158.10	401	0.39		
	41-50	150	4.25	0.63	Toplam	158.20	404			
	51 ve üzeri	37	4.23	0.85						
	Toplam	405	4.26	0.63						
Sosyal Gelişim	21-30	49	4.34	0.59	G.A.	0.60	3	0.20	0.581	0.63
	31-40	169	4.40	0.55	G.İ.	138.37	401	0.35		
	41-50	150	4.40	0.58	Toplam	138.97	404			
	51 ve üzeri	37	4.28	0.75						
	Toplam	405	4.38	0.59						
Yabancı Dil Öğrenme	21-30	49	4.27	0.61	G.A.	0.27	3	0.09	0.225	0.88
	31-40	169	4.31	0.61	G.İ.	158.57	401	0.39		
	41-50	150	4.32	0.62	Toplam	158.84	404			
	51 ve üzeri	37	4.24	0.77						
	Toplam	405	4.30	0.63						
Kültürel Gelişim	21-30	49	4.21	0.65	G.A.	0.76	3	0.25	0.637	0.59
	31-40	169	4.35	0.56	G.İ.	159.87	401	0.40		
	41-50	150	4.33	0.64	Toplam	160.63	404			
	51 ve üzeri	37	4.30	0.85						
	Toplam	405	4.32	0.63						
Ölçeğin Tamamı	21-30	49	4.23	0.52	G.A.	0.42	3	0.14	0.407	0.75
	31-40	169	4.27	0.53	G.İ.	138.62	401	0.35		
	41-50	150	4.23	0.60	Toplam		404			
	51 ve üzeri	37	4.16	0.83						
	Toplam	405	4.24	0.59						

Tablo 5.18’de bulunan karşılaştırma sonuçlarına göre farklı yaş gruplarında bulunan bireylerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarında [F(3,401)=0.407; p>0.05], kurumsal gelişim [F(3,401)=0.801; p>0.05], kişisel/mesleki

gelişim [F(3,401)=0.082; p>0.05], sosyal gelişim [F(3,401)=0.581; p>0.05], yabancı dil öğrenme [F(3,401)=0.225; p>0.05] ve kültürel gelişim [F(3,401)=0.637; p>0.05] puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin okul türü değişkenine göre AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının incelenmesinden önce grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığını tespit etmek üzere Levene’s testi yapılmıştır. Yabancı dil öğrenme alt boyutundan dağılımların varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir [F(3,401) = 3.825, p=.010]. Ölçeğin tamamından [F(3,401) = 2.178, p=.090], kurumsal gelişim alt boyutundan [F(3,401) =1.659, p=.175], kişisel mesleki gelişim alt boyutundan [F(3, 401) = 2.215, p=.086], sosyal gelişim alt boyutundan [F(3,401) = 1.069, p=.362], kültürel gelişim alt boyutundan [F(3, 401) = 2.609, p=.051] alınan puanlar göz önüne alınarak dağılımların varyanslarının homojen olduğu anlaşılmıştır (p>.05).

AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarına yönelik anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise okul türü gruplarındaki değişkenlere göre anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular tablo 5.19’da verilmiştir.

Tablo 5.19. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının okul türü değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları

Ölçek boyutları	Okul türü	N	$\bar{x}$	ss	VK	SS	df	KO	F	p
Kurumsal Gelişim	Anaokulu	50	4.23	0.62	G.A.	1.09	3	0.36	0.854	0.47
	İlkokul	223	4.15	0.71	G.İ.	170.83	401	0.43		
	Ortaokul	93	4.07	0.55	Toplam	171.92	404			
	Lise	39	4.22	0.58						
	Toplam	405	4.15	0.65						
Kişisel/Mesleki Gelişim	Anaokulu	50	4.36	0.52	G.A.	4.01	3	1.34	3.475	0.02*
	İlkokul	223	4.22	0.69	G.İ.	154.19	401	0.39		
	Ortaokul	93	4.20	0.54	Toplam	158.20	404			
	Lise	39	4.53	0.49						
	Toplam	405	4.26	0.63						

Tablo 5.19. (Devamı) eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının okul türü değişkenine

ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları

Ölçek boyutları	Okul türü	N	$\bar{x}$	ss	VK	SS	df	KO	F	p
Sosyal Gelişim	Anaokulu	50	4.44	0.54	G.A.	2.06	3	0.69	2.008	0.11
	İlkokul	223	4.36	0.62	G.İ.	138.37	401	0.35		
	Ortaokul	93	4.32	0.56	Toplam	138.97	404			
	Lise	39	4.58	0.50						
	Toplam	405	4.38	0.59						
Yabancı Dil Öğrenme	Anaokulu	50	4.28	0.59	G.A.	5.39	3	1.80	4.699	0.00*
	İlkokul	223	4.26	0.68	G.İ.	153.44	401	0.38		
	Ortaokul	93	4.26	0.53	Toplam	158.84	404			
	Lise	39	4.65	0.45						
	Toplam	405	4.30	0.63						
Kültürel Gelişim	Anaokulu	50	4.30	0.56	G.A.	4.05	3	1.35	3.460	0.02*
	İlkokul	223	4.32	0.66	G.İ.	156.57	401	0.40		
	Ortaokul	93	4.22	0.60	Toplam	160.63	404			
	Lise	39	4.60	0.53						
	Toplam	405	4.32	0.63						
Ölçeğin Tamamı	Anaokulu	50	4.30	0.54	G.A.	2.01	3	0.67	1.964	0.12
	İlkokul	223	4.22	0.64	G.İ.	137.03	401	0.34		
	Ortaokul	93	4.17	0.51	Toplam	130.05	404			
	Lise	39	4.43	0.47						
	Toplam	405	4.24	0.59						

*p<.05

Tablo 5.19’da bulunan karşılaştırma sonuçlarına göre farklı okul türlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının ölçeğin tamamı için $[F(3,401)=1.964; p>0.05]$, kurumsal gelişim $[F(3,401)=0.854; p>0.05]$ ve sosyal gelişim $[F(3,401)=2.008; p>0.05]$ puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının arasında kişisel/mesleki gelişim $[F(3,401)=3.475; p<0.05]$, yabancı dil öğrenme $[F(3,401)=4.699; p<0.05]$ ve kültürel gelişim $[F(3,401)=3.460; p<0.05]$ faktörlerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma test sonuçlarına göre kişisel/mesleki gelişim açısından lise ($M=4.53, sd=.49$) grubundaki öğretmenlerin ilkokul ($M=-.31, sd=.11, p<0.05$) ve ortaokul ($M=.33, sd=.12, p<0.05$) kademesine göre düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu; yabancı dil öğrenme boyutunda lise grubundaki

öğretmenlerin ölçümlerinin anasınıfı-anaokulu ($M=.38$, $sd=.13$, $p<05$), ilkokul ($M=.39$, $sd=.11$, $p<05$) ve ortaokul ($M=.40$, $sd=.12$, $p<05$) kademesine göre anlamlı şekilde yüksek olduğu; kültürel gelişim boyutunda ise lise grubundaki öğretmenlerin ($M=4.60$, $sd=.53$) ölçümlerinin ortaokul ($M=.38$, $sd=.12$, $p<05$) kademesine göre anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarına ilişkin öğretmenlerin en son mezun oldukları ön lisans, lisans, lisansüstü olmak üzere eğitim durumu gruplarındaki değişkenlere göre anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek üzere tek faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 5.20’de verilmiştir.

Tablo 5.20. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları

Ölçek boyutları	Eğitim durumu	N	$\bar{x}$	ss	VK	SS	df	KO	F	p
Kurumsal Gelişim	Ön lisans	3	4.05	0.09	G.A.	2.15	3	0.72	1.696	0.17
	Lisans	316	4.11	0.68	G.İ.	169.77	401	0.42		
	Lisansüstü	86	4.29	0.53	Toplam	171.92	404			
	Toplam	405	4.15	0.65						
Kişisel/Mesleki Gelişim	Ön lisans	3	4.00	0.09	G.A.	1.13	3	0.38	0.959	0.41
	Lisans	316	4.24	0.68	G.İ.	157.08	401	0.39		
	Lisansüstü	86	4.36	0.53	Toplam	158.20	404			
	Toplam	405	4.26	0.65						
Sosyal Gelişim	Ön lisans	3	4.00	0.00	G.A.	1.97	3	0.66	1.923	0.13
	Lisans	316	4.35	0.64	G.İ.	137.00	401	0.34		
	Lisansüstü	86	4.50	0.58	Toplam	138.97	404			
	Toplam	405	4.38	0.63						

Tablo 5.20. (Devamı) eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının eğitim durumu

değişkenine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları

Ölçek boyutları	Eğitim durumu	N	$\bar{x}$	ss	VK	SS	df	KO	F	p
Yabancı Dil	Ön lisans	3	4.00	0.00	G.A.	1.43	3	0.48	1.216	0.30
Öğrenme	Lisans	316	4.28	0.63	G.İ.	157.41	401	0.39		
	Lisansüstü	86	4.40	0.60	Toplam	158.84	404			
	Toplam	405	4.30	0.63						
Kültürel Gelişim	Ön lisans	3	4.00	0.00	G.A.	1.55	3	0.52	1.300	0.27
	Lisans	316	4.30	0.65	G.İ.	159.08	401	0.40		
	Lisansüstü	86	4.41	0.56	Toplam	160.63	404			
	Toplam	405	4.32	0.63						
Ölçeğin Tamamı	Ön lisans	3	4.02	0.04	G.A.	1.60	3	0.53	1.550	0.20
	Lisans	316	4.21	0.61	G.İ.	137.45	401	0.34		
	Lisansüstü	86	4.36	0.50	Toplam	139.05	404			
	Toplam	405	4.24	0.59						

Tablo 5.20’de bulunan karşılaştırma sonuçlarına göre farklı eğitim durumuna sahip öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının kurumsal gelişim [F(3,401)=1.696; p>0.05], kişisel/mesleki gelişim [F(3,401)=0.959; p>0.05], sosyal gelişim [F(3,401)=1.923; p>0.05], yabancı dil öğrenme [F(3,401)=1.216; p>0.05] ve kültürel gelişim [F(3,401)=1.300; p>0.05] puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin eTwinning proje sayısı değişkenine göre AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının incelenmesinden önce Levene’s testi sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamından [F(10,394) = .496, p=.893], kurumsal gelişim alt boyutundan [F(10,394) = .345, p=.968], kişisel mesleki gelişim alt boyutundan [F(10,394) = .337, p=.971], sosyal gelişim alt boyutundan [F(10,394) = 1.063, p=.390], yabancı dil öğrenme alt boyutundan [F(10,394) = .896, p=.537], kültürel gelişim alt boyutundan [F(10,394) = .710, p=.716] alınan puanlar göz önüne alınarak dağılımların varyanslarının homojen olduğu anlaşılmıştır (p>.05).

AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının ($M=4.24$, $Sd=0.587$), alt boyutları olan kurumsal gelişim ($M=4.15$, $Sd=0.652$), kişisel/mesleki gelişim ($M=4.26$, $Sd=0.626$), sosyal gelişim ($M=4.38$, $Sd=0.587$), yabancı dil öğrenme ($M=4.30$, $Sd=0.627$) ve kültürel gelişim ($M=4.32$, $Sd=0.631$) ile görev alınan eTwinning proje sayısı ($M=2.36$, $Sd=3.144$) aralarındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile ölçülmüştür. AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile eTwinning proje sayısı arasında anlamlı ancak zayıf bir ilişki bulunmuştur [$r(405)=0.282$, $p<0.05$]. Kurumsal gelişim alt boyutu [$r(405)=0.265$, $p<0.05$], kişisel/mesleki gelişim alt boyutu [$r(405)=0.260$, $p<0.05$], sosyal gelişim alt boyutu [$r(405)=0.271$, $p<0.05$], yabancı dil öğrenme alt boyutu [$r(405)=0.254$, $p<0.05$] ve kültürel gelişim alt boyutu [$r(405)=0.249$, $p<0.05$] ile eTwinning proje sayısı arasında anlamlı ancak zayıf bir ilişki bulunmuştur. eTwinning okullarında proje sayısı arttıkça, AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıların pozitif yönde arttığı anlaşılmaktadır.

5.5. eTwinning Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin AB Projelerinin Okullara Sağladığı Katkılara İlişkin Algıları ile Öğretim Programına Bağlılıkları ve BİT Kullanma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

eTwinning okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının öğretim programına bağlılıkları, BİT kullanma becerileri ve mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler alt başlıklar halinde incelenmiştir. AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının ($M=4.24$, $Sd=0.587$), alt boyutları olan kurumsal gelişim ($M=4.15$, $Sd=0.652$), kişisel/mesleki gelişim ($M=4.26$, $Sd=0.626$), sosyal gelişim ($M=4.38$, $Sd=0.587$), yabancı dil öğrenme ($M=4.30$, $Sd=0.627$) ve kültürel gelişim ($M=4.32$, $Sd=0.631$) ile öğretim programına bağlılıkları ($M=4.38$, $Sd=0.404$) aralarındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile ölçülmüştür. eTwinning okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur [$r(405)=0.415$, $p<0.05$]. Alt boyutlar incelendiğinde ise; kurumsal gelişim alt boyutu [$r(405)=0.948$, $p<0.05$], kişisel/mesleki gelişim alt boyutu [$r(405)=0.952$, $p<0.05$], sosyal gelişim alt boyutu [$r(405)=0.913$, $p<0.05$], yabancı dil öğrenme alt boyutu [$r(405)=0.886$, $p<0.05$] ve kültürel gelişim alt boyutu [$r(405)=0.858$, $p<0.05$] ile öğretim programına bağlılıkları arasında anlamlı ve çok yüksek bir ilişki bulunmuştur. eTwinning okullarında görev yapan

öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile öğretim programına bağlılıkları arasında pozitif ve aynı yönde ilişki bulunmaktadır. Her bir alt boyut için de ayrı ayrı yine pozitif ve aynı yönde kuvvetli ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretim programına bağlılıkları yüksek öğretmenlerin AB projelerinin okullara kişisel/mesleki gelişim, yabancı dil öğrenme, sosyal gelişim, kültürel gelişim ve kurumsal gelişim alanında okula katkılarının arttığına dair algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

eTwinning okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ve BİT kullanma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi için iki farklı değişken seti olması sebebiyle kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır. AB projelerinin okullara sağladığı katkılara yönelik algıları kişisel mesleki gelişim, kültürel gelişim, sosyal gelişim, yabancı dil öğrenme ve kurumsal gelişim olarak beş boyutu set 1; BİT kullanma beceri düzeyleri temel donanım işlemleri, kişisel BİT kullanımı, eğitim için BİT kullanımı olarak üç boyutu ile set 2 olmak üzere iki kanonik set oluşturularak yapılan kanonik analiz sonuçları tablo 5.21’de verilmiştir.

Tablo 5.21. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile bit kullanma becerilerine dair kanonik korelasyon değerleri

	Korelasyon	Özdeğerler	Wilks İstatistiği	F	Num D.F.	Denom D.F.	Sig.
1	.529	.389	.703	9.951	15.000	1096.344	.000*
2	.135	.019	.976	1.199	8.000	796.000	.296
3	.075	.006	.994	.743	3.000	399.000	.527

*p<.05

Tablo 5.21’de görüldüğü üzere alt boyutların setler halinde birbirleriyle korelasyonları incelendiğinde birinci kanonik korelasyon kümesi korelasyonun .529 olduğu ve bu setler arası korelasyonun istatistiki önem taşıdığı ($p<0.05$) belirlenmiştir. Bu durumda eTwinning okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının öğretmenlerin BİT kullanma beceri düzeyleri alt boyutlarındaki değişimin açıklanmasında %28’lik bir pay olduğu belirtilebilir (.529’un karesi alınarak hesaplanmıştır). İkinci kanonik korelasyon kümesi korelasyonunun .135

olduğu ($p>0.05$), üçüncü korelasyon kümesi korelasyonun ise 0.75 ($p>0.05$) olduğu belirlenmiştir.

Değişkenlerin lineer kombinasyon oluştururken ağırlığının belirtilmesi için değişkenler arası korelasyonların bulunduğu, kanonik değişkenlerin setleri içerisindeki açıkladığı kısmı göstermekte olan standart kanonik katsayılar Tablo 5.22 ve Tablo 5.23’de yer almaktadır.

Tablo 5.22. Set 1 dahilindeki değişkenlere ait standartlaştırılmış korelasyon katsayıları

	1	2	3
Kurumsal Gelişim	-.223	-1.074	-.655
Kişisel Mesleki Gelişim	.465	-1.335	1.672
Sosyal Gelişim	-.765	1.108	-1.009
Yabancı Dil Öğrenme	-.081	1.051	1.216
Kültürel Gelişim	-.445	.057	-1.029

Tablo 5.22. incelendiğinde birinci kanonik değişken için sağlanan en fazla katkının sosyal gelişime, ikinci kanonik değişkene en fazla katkının kişisel mesleki gelişime, üçüncü kanonik değişkene en fazla katkının ise kişisel mesleki gelişim değişkenleri tarafından sağlandığı görülmektedir.

Tablo 5.23. Set 2 dahilindeki değişkenlere ait standartlaştırılmış korelasyon katsayıları

	1	2	3
Temel Donanım İşlemleri	.005	1.413	.467
Kişisel BİT Kullanımı	-.130	-.423	-1.594
Eğitim için BİT Kullanımı	-.909	-.577	.913

Tablo 5.23. incelendiğinde birinci kanonik değişken için sağlanan en fazla katkının eğitim için BİT kullanımına, ikinci kanonik değişkene en fazla katkının temel donanım işlemlerine, üçüncü kanonik değişkene en fazla katkının ise kişisel BİT kullanımı değişkenleri tarafından sağlandığı görülmektedir.

AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının (M=4.24, Sd=0.587), alt boyutları olan kurumsal gelişim (M=4.15, Sd=0.652), kişisel/mesleki gelişim (M=4.26, Sd=0.626), sosyal gelişim (M=4.38, Sd=0.587), yabancı dil öğrenme (M=4.30, Sd=0.627) ve kültürel gelişim (M=4.32, Sd=0.631) ile BİT kullanma beceri düzeyleri (M=3.96, Sd=0.609) aralarındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile ölçülmüştür. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile BİT kullanma beceri düzeyleri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur [$r(405)=0.437$, $p<0.05$]. Alt boyutlar incelendiğinde ise; kurumsal gelişim alt boyutu [$r(405)=0.380$, $p<0.05$] ile zayıf ilişki, kişisel/mesleki gelişim alt boyutu ($r(405)=0.400$, $p<0.05$), sosyal gelişim alt boyutu [$r(405)=0.469$, $p<0.05$], yabancı dil öğrenme alt boyutu [$r(405)=0.410$, $p<0.05$] ve kültürel gelişim alt boyutu [$r(405)=0.451$, $p<0.05$] ile BİT kullanım düzeyi arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile BİT kullanma beceri düzeyleri pozitif ve aynı yönde ilişki vardır, her bir alt boyut için de ayrı ayrı yine pozitif ve aynı yönde kuvvetli ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin BİT kullanma beceri düzeyleri yükseldikçe AB projelerinin okullara kişisel/mesleki gelişim, kültürel gelişim, yabancı dil öğrenme, sosyal gelişim ve kurumsal gelişim alanında okula katkılarına dair algılarının arttığı belirlenmiştir.

5.6. eTwinning Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin AB Projelerinin Okullara Sağladığı Katkılara İlişkin Algıları ile Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının (M=4.24, Sd=0.587), alt boyutları olan kurumsal gelişim (M=4.15, Sd=0.652), kişisel/mesleki gelişim (M=4.26, Sd=0.626), sosyal gelişim (M=4.38, Sd=0.587), yabancı dil öğrenme (M=4.30, Sd=0.627) ve kültürel gelişim (M=4.32, Sd=0.631) ile mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri (M=4.38, Sd=0.527) aralarındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile ölçülmüştür. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur [$r(405)=0.632$, $p<0.05$]. Alt boyutlar incelendiğinde ise; kurumsal gelişim alt boyutu [$r(405)=0.558$, $p<0.05$], kişisel/mesleki gelişim alt boyutu [$r(405)=0.604$, $p<0.05$], sosyal gelişim alt boyutu [$r(405)=0.661$, $p<0.05$], yabancı dil öğrenme alt boyutu [$r(405)=0.565$, $p<0.05$] ve kültürel gelişim alt boyutu [$r(405)=0.598$, $p<0.05$] ile mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı ve kurumsal

gelişim, yabancı dil öğrenme ve kültürel gelişim alt boyutları ile orta düzeyde bir ilişki bulunurken, kişisel/mesleki gelişim ve sosyal gelişim alt boyutları ile yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri arasında pozitif ve aynı yönde ilişki vardır, her bir alt boyut için de ayrı ayrı yine pozitif ve aynı yönde kuvvetli ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri yüksek öğretmenlerin AB projelerinin okullara kişisel/mesleki gelişim, kültürel gelişim, yabancı dil öğrenme, sosyal gelişim ve kurumsal gelişim alanında okula katkılarının arttığına dair algıya sahip oldukları belirlenmiştir.



6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin kalite etiketi kriterleri dahilinde öğretim programına bağlılıkları, mesleki iş birliğine yönelik tutumları, BİT kullanım becerileri ile AB projelerinin okullara katkılarına yönelik algılarını çeşitli değişkenlere ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi sonucunda bulguların elde edilmesiyle ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlar, alanyazında ulaşılan ilgili çalışmalarla farklılıkları ve benzerlikleri tartışılarak araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç

Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, mesleki iş birliğine yönelik tutumları, BİT kullanım becerileri ile AB projelerinin okullara katkılarına yönelik algıları ile bu algıların, mesleki iş birliğine yönelik tutum, BİT kullanma becerileri ve öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi ile ulaşılan sonuçlar bu bölümde verilmiştir.

1. Çalışmada, Türkiye’de eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin ortalamanın oldukça üzerinde olduğu görülmüştür.
2. Cinsiyetin, eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.
3. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yaş değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.
4. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının diğer okul düzeylerinde çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu, ancak okul türünün öğretim programına bağlılığı düşük düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
5. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim durumlarının, öğretim programına bağlılıkları üzerinde etkili değildir.
6. eTwinning proje sayıları ile öğretim programına bağlılıkları arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
7. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim için BİT kullanımında becerilerinin temel donanım işlemleri ve kişisel BİT kullanımından daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
8. eTwinning okullarında görev yapan erkek öğretmenlerin BİT becerilerinin, temel donanım işlemleri ile kişisel BİT kullanımının kadın öğretmenlere göre daha yüksek

olsa da, eğitim için BİT kullanımının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

9. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşlarının, BİT kullanma becerileri üzerinde etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir.
10. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim için BİT kullanımı ve ölçeğin tamamında lise kademesinin diğer kademelere göre becerilerinin diğer kademelere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
11. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin temel donanım işlemleri, kişisel BİT kullanımı, eğitim için BİT kullanımı ve ölçeğin tamamı olan BİT kullanma becerilerinin lisansüstü eğitim mezunlarının lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
12. Görev alınan eTwinning proje sayısı ile temel donanım işlemleri, kişisel BİT kullanımı, eğitim için BİT kullanımı ve ölçeğin tamamında BİT kullanım beceri düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkilerinin olduğu sonucu elde edilmiştir.
13. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
14. Cinsiyetin, eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki iş birliği üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.
15. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki iş birliği üzerinde yaş değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
16. Farklı okul türlerinde görev alıyor olmaları, öğretmenlerin mesleki iş birliğine tutumları üzerinde etkili değildir.
17. Eğitim durumlarının, eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki iş birliği üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
18. Görev alınan eTwinning proje sayısı ile öğretmenlerin mesleki iş birliği arasında zayıf ancak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
19. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin, AB projelerinin okullara sağladığı katkıların en çok sosyal gelişim boyutunda sağladığını algıladığı sonucuna ulaşılmıştır.
20. Cinsiyetin, eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.
21. Türkiye'deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları üzerinde yaş değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

22. Lise grubundaki öğretmenlerin, AB projelerinin okullara sağladığı ilişkin algılarından kişisel/mesleki gelişim, kültürel gelişim, yabancı dil öğrenme boyutlarının diğer okul türlerinde görev alan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.
23. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı ilişkin algılarının eğitim durumlarından etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.
24. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı ilişkin algıları ile eTwinning proje sayıları arasında anlamlı ve zayıf bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.
25. Öğretmenlerin, AB projelerinin okullara sağladığı ilişkin algıları ile öğretim programına bağlılıkları arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
26. eTwinning okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının öğretmenlerin BİT kullanma beceri düzeyleri alt boyutlarındaki değişimin açıklanmasında %28'lik bir pay olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
27. eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile BİT kullanma beceri düzeyleri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.
28. AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri arasında pozitif ve aynı yönde ilişki olduğu, kişisel/mesleki gelişim, kültürel gelişim, yabancı dil öğrenme, sosyal gelişim ve kurumsal gelişim alt boyutları için de ayrı ayrı yine pozitif ve aynı yönde kuvvetli ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

6.2. Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre, Türkiye'deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bümen ve arkadaşları (2014), Türkiye'de öğretim programına bağlılığı, pek çok etkenin yanında kurum, öğretmen ve öğrenci özelliklerinin de etkilediğini belirtmişlerdir. Aslan ve Erden (2020), ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının okul iklimi boyutunda yüksek olduğunu açıklamışlardır. Yılmaz ve Kahramanoğlu (2021) ise 323 öğretmenin katılımıyla yürüttükleri çalışmada farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık algılarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretim programına entegrasyonda, tele-iş birliği ile yapılan çalışmalarda

öğretmenlerin rolünün çok önemli olduğu, eTwinning projelerine katılımın öğretim programının uygulanmasında, içerik temelli öğretimi (CLIL) geliştirdiği, tele-iş birliği ile geniş bir uygulama topluluğu oluşturabildiği, BİT ile öğrenme ortamı ve deneyiminin zenginleştirildiği belirtilmiştir (Gajek, 2017). Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyinin yüksek olması eğitim faaliyetlerinin merkezi sistemden belirlenen ortak bir öğretim programı üzerinde yürütülmesinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu durum öğretmenlerin yer aldığı projelerde yürütülen etkinliklerin öğretim programına uygun olmasına özen gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada, cinsiyetin öğretim programına bağlılık üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Burul (2018), öğretim programına bağlılık düzeyi üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisinin bulunmadığını belirtmiştir. Aslan ve Erden (2020) ise ortaokul seviyesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Can (2020) sınıf öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini belirtmiştir. Karakuyu ve Aytunga (2021) cinsiyetin, öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkilemediğini açıklamışlardır. Türkiye’deki eTwinning okullarında elde edilen verilerden, önceki araştırmalarda olduğu gibi öğretim programına bağlılığın toplumun cinsiyetlere yüklediği roller nedeniyle farklılık göstermediği sonucuna ulaşılabilir. Bu noktada öğretim programı bütün öğretmenlerce benzer düzeyde bağlılık göstermektedirler. Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık konusunda cinsiyet fark etmeksizin titiz davrandıkları ifade edilebilir.

Yaş değişkenine göre eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını etkilemediği belirlenmiştir. Fakat Aşçı ve Yıldırım’ın (2020) çalışmalarında ise, genç öğretmenlerin programa bağlılıklarının diğer öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Maral Polat (2021) ise çalışmasında farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin, öğretim programına bağlılık seviyelerinin eş değer olduğunu açıklamıştır. Bu sonuç, Türkiye’deki eTwinning okullarında, kalite etiketi kriterlerinden birinin öğretim programına uyum olması nedeniyle öğretim programına bağlılık konusunda yaşa bağlı olmaksızın öğretmenlerin öğretim programlarını dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin yaşları nedeniyle öğretim programına bağlılıklarının farklılaşmaması her yaşta öğretmenlerin öğretim programına benzer şekilde bağlı oldukları

ve okullarındaki uygulamaları programa uygun olacak şekilde tasarlayıp uyguladıkları söylenebilir.

Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin okul türü değişkenine göre öğretim programına bağlılıkları incelendiğinde, ortaokul grubundaki öğretmenlerin, okul öncesi kademesi ile ilkokul kademesine göre öğretim programına daha bağlı oldukları belirlenmiştir. Fakat Gürbüz (2020) müzik öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılığını incelediği çalışmasında öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının kademe değişkeninden etkilenmediğini belirtmiştir. Burul’un (2018) çalışmasında, öğretim programına bağlılık üzerinde görev yapılan eğitim kademesi değişkeninin etkili olmadığı açıklanmıştır. Türkiye’deki eTwinning okullarında ortaokulda öğretim programına bağlı olarak farklı branşa sahip öğretmenlerin iş birliği yapabildiği ve kendi öğretim programlarını uyguladıkları eTwinning projeleri planlarına sadık kaldıkları göz önüne alınarak okul öncesi ve ilkokul kademesinde öğretim programı pek çok disiplini bir arada barındırdığından öğretim programına bağlılıklarında farklılıklara sebep olduğu ifade edilebilir. Okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenler tek bir alanda becerilere odaklanmak yerine öğrencilerin bütünsel gelişimlerini desteklemeye yönelik bütüncül etkinliklerle öğretim programını uygulamaya koymaları öğretim programıyla ilgili detaylı bilgiye sahip olmalarını gerektirmektedir. Benzer şekilde ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise tek bir sınıf düzeyinde çok farklı alanlarda bilgi ve beceriye sahip olmalarını ve sarmal program yaklaşımını ön plana çıkarmalarını gerekli kılan öğretim programları uygulamalarını gerçekleştirebilmeleri için öğretim programıyla ilgili detaylı bilgiye sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu nedenle okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılık düzeyleri yüksektir.

Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının eğitim durumu değişkeninden etkilenmediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Aslan ve Erden (2020) tarafından öğretmenlerin eğitim düzeyine göre öğretim programına bağlılık düzeylerinin değişmediği belirtilmiştir. Diğer taraftan Güleş (2022) eğitim durumu değişkenine göre öğretim programına bağlılığın lisansüstü mezunu öğretmenlerin lehine olduğu açıklanmıştır. Boncuk’un (2021) çalışmasında ise yine lisansüstü mezunu öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin, eTwinning platformu üzerinden eğitim alabilmeleri ile işbirlikli çalışmalarının öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının eğitim durumu değişkenine göre fark etmemesini sağladığı düşünülmektedir.

Türkiye’deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeyinin eTwinning proje sayısı ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. eTwinning faaliyetinin, öğretmenlerin iletişim ve iş birliği ile öğretim programına uygun proje üretiminde bulunarak mesleki becerilerine katkıda bulundukları çevrim içi platform olduğu belirtilmiştir (Ulutan, 2020). Alanyazında ise öğretim programına bağlılık düzeyleri ile eTwinning proje sayısı ilişkisinin incelenmediği görülmekle, eTwinning projelerinin etkin çalışıldığı okullarda eTwinning proje sayısından bağımsız olarak öğretmenlerin öğretim programına bağlılığa önem verdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin eTwinning projelerine katılmalarının öğretim programına bağlılıklarını etkilemediği belirlenmiştir.

Türkiye’de eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim için BİT kullanımında, temel donanım işlemleri ve kişisel BİT kullanımından daha iyi oldukları belirlenmiştir. Bolat vd. (2020) çalışmalarında, ortaokul öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanım düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu belirtilmiştir. Bars vd. (2020) araştırmalarına katkıda bulunan öğretmenlerin BİT araçlarının bir ya da birkaçını derslerinde kullandıklarını açıklamışlardır. Yılmaz (2022) eTwinning projeleri dahilinde gerçekleştirilen güncel dijital çalışmaların öğretmen ve öğrencilerin dijital yeterliğini artırdığını belirtmiştir. eTwinning platformu üzerinden eğitim için BİT kullanımı üzerine güncel eğitimlerin verilmesi, öğretmenlerin projeler dahilinde Web 2.0 araçlarını kullanmaları ve okul içerisinde yaygınlaştırmalarının öğretmenlerin özellikle eğitim için BİT kullanma becerilerine katkıda bulunmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde temel donanım işlemleri, kişisel BİT kullanımı ile BİT beceri ölçeğinin tamamında elde edilen sonuçların erkek öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Şengür (2020) çalışmasında, erkek öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanım düzeylerinin kadın öğretmenlerin düzeylerine göre daha yüksek olduğunu açıklamıştır. Cinsiyet değişkeninin, eğitim için BİT kullanımında etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Çoklar (2014) ileri düzey BİT kullanım becerilerinden teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliliği yönünden cinsiyetin önemli bir etken olmadığını, yeterlilik düzeylerinin aynı düzeyde olduğunu açıklamıştır. Özbek (2020), öğretmenlerin teknoloji ile dijital içerikleri kullanma becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. eTwinning okullarında görev yapan erkek öğretmenlerin eTwinning projeleri kapsamında BİT kullanımı becerilerini geliştirme konusunda daha fazla imkan buldukları söylenebilir. Eğitim için BİT kullanımı yönünde, paylaşımları ve

eTwinning platformu üzerinden eğitim almaları ile kendilerini geliştirdikleri düşünülmektedir.

Yaş değişkeninin öğretmenlerin BİT becerileri üzerinde etkisinin olmadığı sonucu elde edilmiştir. Çelik (2019) çalışmasında, yasal hükümler, iletişim ve sosyal etik, derse teknoloji entegrasyonu alt boyutlarında öğretmenlerin yaşları ile anlamlı bir farklılığın bulunmadığını, teknoloji okuryazarlığı boyutunda 35 yaşından küçük öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu açıklamıştır. Khurram (2022) çalışmasında, öğretmenlerin teknolojiyi kabul puanları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Türkiye'deki eTwinning okullarında farklı yaş grupları dahilindeki öğretmenlerin birbirleriyle iletişimlerinin, iş birliğinin ve paylaşımlarının olmasının BİT beceri düzeyleri farklılaşmasını önlediği şeklinde ifade edilebilir. Bu durum öğretmenlerin e Twinning projeleri kapsamında sanal uygulama topluluğu olarak tüm topluluk üyelerinin birlikte kendini geliştirmesini sağlamıştır.

Eğitim için BİT kullanımı ve ölçeğin tamamında BİT kullanma becerilerinin lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin lehine sonuçlandığı belirlenmiştir. Kul ve Satıcı (2018) ise araştırmalarında okul türünün öğretmenlerin BİT becerilerini etkilemediğini belirtmişse de, bulgularımızla benzer şekilde, Ay (2015) öğretim sürecinde teknoloji kullanımının lise düzeyinde öğretim veren öğretmenlerin yüksek yeterliliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin yaşları, farkındalıkları ve eğitim amaçlı teknoloji kullanım düzeyleri arttıkça da öğretmenlerin eğitim ortamlarında BİT kullanımına ihtiyaçlarının arttığı, eTwinning projelerinde de BİT kullanımını sıklıkla gerçekleştirmeleri ile bu becerilerini diğer düzeylerdeki öğretmenlere göre daha fazla geliştirdiği ifade edilebilir.

Türkiye'deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre öğretmen BİT becerilerindeki farklılığın lisansüstü eğitim mezunlarının lehine olduğu belirlenmiştir. Korkmaz ve Demir (2012) lisansüstü mezunu öğretmenlerin, önlisans ve lisans mezunu öğretmenlere nazaran bilgisayara kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Karaman ve Kurfalı (2008) lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin bilgi teknolojilerini diğer öğretmenlere nazaran daha fazla kullandıklarını açıklamışlardır. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin lisansüstü düzeyde gerçekleştirdikleri araştırmalar sırasında teknoloji ile daha fazla etkileşimde olmaları ve uygulama yapma imkanı bulmaları nedeniyle BİT becerilerinin arttığı düşünülmektedir. Ayrıca lisansüstü eğitimde öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin

kullanımı ile ilgili okudukları veya dahil oldukları araştırmalar öğretmenlerin BİT farkındalıklarını artırmaya sebep olmuş olabilir.

Görev alınan eTwinning proje sayılarının, öğretmenlerin BİT kullanma becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Drossel vd. (2017) çoğu ülkede öğretmen iş birliğinin, öğretimle ilgili BİT kullanımının gelişimi ile ilgili olduğuna değinmiştir. Wikan ve Molster (2011) uzun vadeli mesleki gelişimin bir parçası olarak BİT kullanmayı öğrenen öğretmenlerin, BİT'in öğrencilerinin öğrenme çıktılarını iyileştirebileceğini belirttiklerini açıklamıştır. Bozdağ (2017) eTwinning ve benzer projelerin sınıf içerisinde teknolojiyi kullanmaya istekli öğretmenler için iyi bir fırsat sunduğunu belirtmiştir. Gözübüyük (2021) araştırmasında, eTwinning projelerinde görev alan öğretmenlerin içerikleri dijital olarak oluşturmaları konusunda deneyim sahibi olmaları, eTwinning dahilinde eğitim almaları, çevrim içi ortamları sık kullanmalarının acil uzaktan eğitim sürecini kolaylaştırdığını açıklamıştır. Erdem vd. (2021), eTwinner öğretmenlerin eTwinning projelerinde aktiflik sürelerinin arttıkça dijital okuryazarlık becerilerinin de geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Türkiye'deki eTwinning okulları dahilinde eTwinning projeleri yapan öğretmenler arasında iş birliğinin BİT kullanımını geliştirdiği ve öğretmenlerin teknoloji kullanımını iyileştirdiği yorumu yapılabilir. Bu durum eTwining projelerinin önemli bir kısmının BİT kullanımını teşvik etmeyi amacını önemli oranda gerçekleştirdiğini işaret etmektedir.

Türkiye'de eTwinning okullarında görev yapan öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğü görülmüştür. Özdoğru (2021), öğretmenlerin çoğunun diğer meslektaşlarıyla iş birliği yapmaya fazlasıyla ihtiyaç duyduğunu, öğretmenlerce mesleki iş birliğinin farkına varıldığını açıklamıştır. Marston (2010), mesleki gelişim ile öğretmenler arası etkileşimin ve iş birliğinin artarak, mesleki doyumlarının arttığını belirtmiştir. Alanyazında da belirtildiği üzere mesleki iş birliğinin gün geçtikçe önemi kavranmakta, eTwinning okullarında projeler uygulanırken hem okul içinde hem de okullar arasında meslektaşlar arasında iş birliğinin arttığı düşünölmektedir.

Cinsiyet değışkeninin, mesleki iş birliğine yönelik tutumları üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gün (2021), öğretmenlerin mesleki iş birliğine görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir. Mora-Ruano vd. (2018) araştırmasında kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha fazla mesleki iş birliğinde bulundukları ancak minimal bir etki yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalar sonucunda cinsiyet değışkeninin çok az ya da hiç etkisinin olmadığı, eTwinning okullarında da öğretmenlerin toplumsal olarak üstlendiği cinsiyet rollerinin

mesleki iş birliğine yönelimlerine etkisinin olmadığı ve öğretmenlik mesleğinin cinsiyetçi bakış açısının ötesine geçerek cinsiyete dayalı mesleki ayrımcılığın önüne geçildiğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Yaş değişkeninin öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Miltenienė ve Venclovaitė (2012) yaşları 25'e kadar olan genç öğretmenlerin iş birliğini olumlu olarak değerlendirdiklerini ve iş birliğinin anlamını kavradıklarını belirtmiştir. Ronfeldt vd. (2015) 15 yıl ve daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin genç öğretmenlere göre öğretim programı ve öğretim stratejileri konusunda daha az iş birliği gösterdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmalarda genç öğretmenler arasında iş birliğinin daha sıkı olduğu belirtilse de, eTwinning okullarında görev yapan öğretmenler için iş birliğinde yaş farkının öneminin olmadığı anlaşılmaktadır.

Okul türü değişkenine göre incelendiğinde mesleki iş birliğine yönelik tutum puanlarının eş değer olduğu belirlenmiştir. Öztekin (2019), çalışmasında ortaokulların yönetimi dahilinde sınıf gözlem planı, disiplinler arası bir proje için öğretmenlerin bir araya getirilmesinin öğretmenlerin işbirlikçi çalışmalarını arttırdığını belirtmiştir. Honingh ve Hooge (2014) ise ilk ve ortaokullar ile yaptıkları çalışmada, ilkökul öğretmenleri arasındaki mesleki iş birliğinin ortaokul öğretmenleri arasındaki mesleki iş birliğinden daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında farklı okullarda farklı sonuçlara ulaşılsa da, eTwinning okullarının mesleki iş birliği ruhunu tüm okul türlerinde görev yapan öğretmenlerce yansıtıldığı söylenebilir.

Eğitim durumlarının öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumlarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gün (2021), çalışmasında öğretmenlerin eğitim durumlarının, okullarındaki mesleki iş birliğini etkilemediğini belirtmiştir. Alanyazında eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim durumları ile mesleki iş birliğine yönelik tutumlarının karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma sonucunda, Türkiye'deki eTwinning okullarında da mesleki iş birliğinin eğitim durumundan bağımsız olarak gerçekleştiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumları ile görev aldıkları eTwinning proje sayıları arasında anlamlı ancak zayıf bir ilişki bulunmuştur. Başaran vd. (2020) Avrupa'da bulunan ortak okullar ile BİT kanalıyla bilgilerin paylaşılarak iş birliğinin sağlandığını açıklamıştır. Yıldırım vd. (2015) öğretmenlerin meslektaşlarıyla araç paylaştıkları, meslekleri hakkında sohbetler ederek eğitimde yenilik haberlerini

birbirleriyle paylaştıkça mesleki anlamda kendilerini daha iyi olarak gördükleri belirtilmiştir. eTwinning okullarında paylaşımın artması, meslektaşlar arasında işbirliklerinin sağlanması projeyi yapan öğretmenlerin mesleki iş birliğine tutum düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir.

Türkiye’de eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2019), araştırmasına katılan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara yönelik görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğunu belirtmiştir. Bardakçı ve Aksu (2019), araştırmalarında öğretmenlerin AB projelerinin okula katkılarına ilişkin algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaştıklarını açıklamışlardır. Başaran vd. (2020) öğretmenlerin görüşlerini aldıkları araştırmalarında, eTwinning projeleri ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile eğitim ortamlarına olumlu katkılar sağlandığı belirtilmiştir. Araştırmalarla uyumlu olarak bu araştırma eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının olumlu ve yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerine yönelik olumlu tutuma sahip olmalarına ve bu projelerin hem kendilerine hem de okullarına katkı sağladığını düşünmelerine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin, AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bardakçı ve Aksu (2019), araştırmalarına katılan AB projelerinin yürütüldüğü okullarda görev yapan öğretmenlerin projelerin okula katkılarına yönelik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Menderes (2016), çalışmasında öğretim elemanlarının AB projelerinden Erasmus+ programına yönelik algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirtmiştir. AB projelerine ilişkin eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarının diğer araştırmalarla benzer olarak cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir. Buna bağlı olarak eTwinning okullarında AB projelerinin okullara katkılarına ilişkin algılarını tüm öğretmenlerin kurumları içerisinde kişisel/mesleki, sosyal, kültürel, kurumsal gelişimleri ile yabancı dil öğrenimini yaşayarak ve gözlemleyerek farkındalıklarını artırmaktadır.

Farklı yaş gruplarındaki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının eş değer olduğu belirlenmiştir. Yılmaz (2019) çalışmasında özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin katkılara yönelik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığını

belirtmiştir. Alanyazında eTwinning okullarındaki öğretmenlerin projelerin katkılarına yönelik algılarının incelenmediği görülmüştür. Yılmaz (2019) araştırması göz önüne alınarak eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin sağladığı katkıları benzer algıladıklarını göstermektedir.

Türkiye'deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin okul türüne göre AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının kişisel/mesleki gelişim boyutu, yabancı dil öğrenme boyutu ve kültürel gelişim boyutunda lise grubu öğretmenlerinin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gajek (2017) ortaöğretim projelerinde genç kuşakların alt kültürlerini ayrıntılı olarak ele aldığını belirttiği araştırmasında, oluşturulan uygulama topluluklarının, gençlerin, insanların tercih ve ilgilerine dayalı ağ oluşturduğu çok dilli, çok kültürlü bir dünyaya hazırladığını belirtmiştir. Alanyazında farklı öğretim düzeylerinde görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı ilişkin algılarının incelenmediği görülmektedir. Türkiye'deki eTwinning okullarında görev yapan lise öğretmenlerinin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarının daha yüksek olması, öğrencilerin yaşlarının daha büyük olması ile farkındalıklarının artmasının, daha üst düzey becerilere açık olmalarının, öğretmenlerin AB projelerinin okula katkıları dahilinde kültürel gelişim boyutu gibi boyutlarda farkındalığın daha fazla arttığını gözlemlemiş olmalarına sebep olmuş olabilir.

Türkiye'deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algı puanlarının eğitim durumu değişkeninden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında sınırlı olarak incelenen bu konuda Bardakçı ve Aksu (2019) AB projelerinin yürütüldüğü okullarda öğretmenlerin projelerin katkılarına yönelik algılarının ölçeğin tüm alt boyutlarında ve ölçek genelinde öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığını belirtmişlerdir. Araştırma eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermeyerek önceki araştırma ile benzer sonuca ulaşılmıştır.

Türkiye'de eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarına dair kurumsal gelişim, kişisel/mesleki gelişim, sosyal gelişim, yabancı dil öğrenme ve kültürel gelişim alt boyutları ile eTwinning proje sayısı arasında pozitif yönde anlamlı ancak zayıf bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Oldaç ve Kondakçı (2016) öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik seminerlerinde iletişim

becerilerine vurgu yapılmasının öğrencilerin başarıları üzerinde mesleki iş birliğinin etkinliğini artırabileceğini belirtmişlerdir. Bardakçı ve Aksu (2019) araştırmalarında sosyal, kişisel ve mesleki gelişim, kültürel gelişim ve yabancı dil öğrenme alt boyutlarında AB proje faaliyetlerinde yer alma durumuna göre anlamlı bir fark olmadığı, kurumsal gelişim alt boyutundaki farkın ise anlamlı olduğunu açıklamışlardır. eTwinning okullarında eTwinning projelerine katılımın öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılarının pozitif yönde olması projede yer alan öğretmenlerin katkıları gözlemleyebilirken proje çıktılarının okulun geneline yaygınlaştırılmasına önem verildikleri şeklinde belirtilebilir.

eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile öğretim programına bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Alt boyutlar incelendiğinde ise; kurumsal gelişim alt boyutu, kişisel/mesleki gelişim alt boyutu, sosyal gelişim alt boyutu, yabancı dil öğrenme alt boyutu ve kültürel gelişim alt boyutu ile öğretim programına bağlılık düzeyi arasında anlamlı ve çok yüksek bir ilişki bulunmuştur. Biasutti vd. (2021) araştırmalarında proje katılımcısı öğretmenlerin katıldıkları projeye dahil kategorileri tutumlar, öğretim yaklaşımı, uygulama topluluğu, öğrencilerle iletişim ve mesleki gelişim olarak oluşturmuşlar, öğretmenlerin bu konuların üzerinde durduğunu belirtmişlerdir. Avcı'nın (2021) araştırmasında, eTwinning öğretmenlerin BİT alanında yeterliliklerini artırmalarını sağladığı, Web 2.0 araçlarının kullanıldığı, öğretim programında yer alan kazanımlara uygun olarak hazırlanan projelerdeki faaliyetler ile teknoloji verimli ve etkin bir şekilde kullanılarak öğrenme-öğretme süreçleri geliştirildiği belirtilmiştir. Öğretim programına uyumun kalite etiketi kriterlerinde yer aldığı eTwinning projelerinde AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıların öğretim programına uyum düzeyinin bulunması önceki araştırmalarda da bahsedildiği üzere projelerin öğretim programına uygun hazırlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkiye'deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile BİT kullanma beceri düzeyleri alt boyutlarındaki değişimi önemli bir oranla açıklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Velea'nın (2012) araştırmasında, eTwinning gibi BİT desteği ile sağlanan okul ortaklarının, eğitim modelleri/uygulamalarını paylaşmak, karşılıklı öğrenmeyi destekleyerek uygulamaları aktarmak için uygun bir çözüm olduğu, öğrenci ve öğretmenlerin yurt dışında görev yapan meslektaşları ile bağlantı kurarak birlikte iletişim kurmalarını sağladığı belirtilmiştir.

Komninou'ya (2010) göre BİT araçları etkileşimi ve iş birliğini etkin bir şekilde teşvik etmektedir. Öğretmenlerin AB projelerinin okullara katkılarına ilişkin algıları çerçevesinde BİT kullanma beceri düzeylerini de etkilediğine dair görüşler farklı araştırmalarda da belirtilmiştir. Uluslararası projelere genellikle çevrim içi ortamlar aracılığıyla katılım gösterilmesi ve projelerin önemli bir kısmının eğitimde teknoloji kullanımına odaklanması öğretmenlerin BİT becerilerine katkıda bulunmaktadır.

Türkiye'deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile mesleki iş birliğine yönelik tutum düzeyleri arasında aynı yönde ve pozitif bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Nawrot-Lis (2018) araştırmasında, katılımcı öğretmenlerin eTwinning dahilindeki eğitim ortaklıklarının önemini vurguladıkları belirtilmiştir. Başaran vd. (2020), katılımcı öğretmenlerin eTwinning faaliyetlerinin kendilerine ne ifade ettiği sorusunda en çok frekansın iş birliği cevabı olarak verildiğini, öğretmen açısından en çok mesleki gelişimi sağladığının belirtildiğini açıklamışlardır. AB projelerinin okullara sağladığı katılara ilişkin algıların mesleki iş birliğine yönelik tutum ile pozitif ve aynı yönde ilişki içinde olması, AB projelerinden eTwinning projelerinin de mesleki iş birliğinden ayrı düşünülemeyeceğini göstermektedir.

6.3. Öneriler

Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Türkiye'de eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Kalite etiketi kriterlerinin öğretim programına bağlılığı içerdiği düşünülürse, pedagojik yeniliklerin öğretim programına entegre edilmesine odaklanan eTwinning projeleri Türkiye genelindeki okullarda teşvik edilmelidir.

- Cinsiyet ve yaş değişkenine göre öğretim programına bağlılık düzeyi incelendiğinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Türkiye'deki eTwinning okullarında öğretmenlerin işbirlikli çalışmalarından ötürü genç ya da yaşlı, kadın veya erkek tüm öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaş ya da cinsiyete bağlı olmadan bütün öğretmenlerin eTwinning projelerine katılımları desteklenmelidir.

- Türkiye'de eTwinning okullarında görev yapan lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin BİT kullanımının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin

lisansüstü eğitimlerine katılımları teşvik edilerek BİT becerilerinin arttırılması sağlanmalıdır.

- eTwinning projelerine katılan öğretmenlerin BİT becerilerinin arttığı göz önüne alınarak 21. yüzyıl becerilerinden BİT becerilerinin geliştirilmesi için eTwinning projelerinin tanıtımlarının, etki ve sonuçlarının paylaşarak güncel eğitim platformlarında yaygınlaştırılmasının sağlanması ve ilk defa eTwinning projelerine katılacak öğretmenlerin okul içerisinde yardım alabileceği mentor öğretmenler seçilerek desteklenmesi sağlanabilir.

- Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının diğer okul düzeylerinde çalışan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu, liselerde görev yapan öğretmenlerin de BİT becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaştığından, farklı kademelerdeki öğretmenlerin de birbirlerinden öğrenebilmeleri için eTwinning projelerinin kademe fark etmeksizin medya ve çeşitli araçlar üzerinden yaygınlaştırılması sağlanarak okullar arası uygulamaların ve mesleki iş birliğinin artırılabilir olduğu düşünülmektedir.

- Türkiye’de eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile eTwinning proje sayısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, proje faaliyetlerine katılmayan öğretmenlerin kültürel/sosyal/yabancı dil gelişimi gibi boyutlarından yararlanabilmeleri, farkındalıklarının arttırılması için proje eğitimlerinin okul içerisinde, il veya ilçe bazında uygulamalı eğitimlere daha sık yer verilmesi faydalı olabilecektir. MEB tarafından uygulanan mesleki gelişim toplulukları uygulamalarına eTwinning projeleri entegre edilerek öğretmenlerin profesyonel gelişimleri bu yönde desteklenebilir.

- Öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemelerinde (örneğin okul yöneticiliğine veya BİLSEM öğretmenliğine geçişte) eTwinning projelerinin de puanlama sisteminde yer aldığı bilinmektedir. Görev alınan eTwinning proje sayısı ile BİT kullanım becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkilerinin olduğu sonucu elde edilmekle, öğretmenlerin BİT becerilerini artırmak üzere motivasyonlarını artırmak için eTwinning projelerinde elde ettikleri kalite etiketleri nedeniyle hizmet puanı, maaş artırımını gibi ödüllendirilmeleri projelere katılım oranının artırılması sağlanmalıdır.

- Lise grubundaki öğretmenlerin, AB projelerinin okullara sağladığı ilişkin algılarından kişisel/mesleki gelişim, kültürel gelişim, yabancı dil öğrenme boyutlarının diğer okul türlerinde görev alan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucundan

hareketle, diğer okullarda görev yapan öğretmenlerin de algılarının arttırılabilmesi için lise öğretmenlerinin örnek proje uygulamalarının alanyazında yer almasının teşvik edilmesi, öğretmenlere proje uygulamalarının araştırmada kullanımına dair eğitimlerin düzenlenmesi, projelerin yaygınlaştırılmasına ve kaliteli projelerin üretilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Sınıf öğretmenlerinin eTwinning projelerinde çok daha fazla görev aldıkları görülmekle birlikte projelere katılımın diğer branşlarda yaygınlaşmamasının sebepleri araştırılabilir.

- Alanyazın incelendiğinde eTwinning okullarında görev alan öğretmenlerin çeşitli yönlerden becerileri ile tutumlarına ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu görüldüğünden, araştırmaların arttırılmasının eTwinning okullarının, okullar arası işbirliklerinin ve eTwinning proje uygulamalarının artmasını sağlayabilecektir.

- Alanyazın incelendiğinde eTwinning projelerinin öğrencilerin becerileri üzerine etkisine dair araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Projelerin sınıfa yansımaya yönelik deneysel araştırmaların arttırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Araştırmada veriler eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerden toplanmış olup gelecek araştırmalarda öğrenci ve okul yöneticilerinin eTwinning'e yönelik bakış açıları da incelenebilir.

- eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin AB Projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algıları ile BİT kullanma beceri düzeyleri, mesleki iş birliğine yönelik tutumları ve öğretim programına bağlılıkları arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu tespit edildiğinden, öğretmenlerin BİT kullanma becerileri, öğretim programına bağlılıkları ve AB projelerinin okullara sağladığı katkılara ilişkin algılarına katkıda bulunmak üzere, öğretmen eğitimi programlarında proje geliştirme ve uygulamaya yönelik içeriklere yer verilmesi, öğretmenlerin eTwinning projelerinde daha fazla yer almalarını sağlayabilir.

- Araştırma, eTwinning platformunun Avrupa Okul Eğitim Platformuna (ESEP) taşınmasından önce yapılmakla, yeni platforma taşınma işlemi gerçekleştirildikten sonra getirdiği yeniliklerle birlikte araştırmaların gerçekleştirilmesi kullanıcılara fayda sağlayabilir.

7. KAYNAKLAR

- Akçay, A. O., Karahan, E., & Bozan, M. A. (2021, September). The effect of using technology in primary school math teaching on students' academic achievement: A Meta-analysis study. In *FIRE: Forum for International Research in Education* (Vol. 7, No. 2). <https://doi.org/10.32865/fire202172231>
- Akıncı, B. (2018). *Etwinning proje uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil becerileri ile öğretmenlik mesleki gelişimine katkısı (Bir eylem araştırması)*. (Yüksek lisans tezi), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/241164>
- Alakurt, T., & Keser, H. (2014). Sanal uygulama topluluğu üyelerinin bilgi paylaşma davranışlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1331-1351. <https://doi.org/10.17051/io.2014.51270>
- Alakurt, T., & Keser, H. (2015). Bilgi paylaşma davranışları ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1033-1054. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22607/241658>
- Aslan, M., & Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Aşçı, M., & Yıldırım, R. (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6126-6149. <https://dergipark.org.tr/en/pub/opus/article/806477>
- Avcı, F. (2021). Çevrim içi bir öğrenme ortamı olarak etwinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.663472>
- Avrupa Komisyonu (2011). *Europe 2020 Flagship Initiative Innovation Union*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/feb8c03e-523f-4437-9aa0-d27e71fe582c/language-en> adresinden erişilmiştir.

- Ay, Y. (2015). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) becerilerinin uygulama modeli bağlamında değerlendirilmesi*. (Doktora tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. <http://hdl.handle.net/11684/361>
- Bardakçı, V. & Aksu, A. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile Avrupa Birliği projelerinin okula katkı düzeyi arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 14-30. <https://doi.org/10.19160/ijer.468460>
- Bars, M., Yetkin, N., Doğan, M., & Erk, E. (2020). İlkokul matematik dersinde bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarını kullanmanın öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 114-127. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.158>
- Başaran, M., Kaya, Z., Akbaş, N., & Yalçın, N. (2020). Proje tabanlı öğretim sürecinde eTwinning faaliyetinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansımaları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 373-392. <https://doi.org/10.38089/ekud.2020.35>
- Behal, A. (2019). Leading and managing virtual communities of practice (VcoPs). *Journal of Contemporary Management Research*, 13(2), 15-37. <https://www.proquest.com/openview/17807f2e08cdaa96d479d5591bebe7af/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2039847>
- Better Internet For Kids (2021), <https://www.betterinternetforkids.eu/> adresinden 7 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Biasutti, M., Concina, E., Frate, S., & Delen, I. (2021). Teacher professional development: Experiences in an international project on intercultural education. *Sustainability*, 13(8), 4171. <https://doi.org/10.3390/su13084171>
- Bolat, D., Korkmaz, Ö., & Çakır, R. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanım ve derslerine entegre edebilme düzeylerinin belirlenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 229-250. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akef/issue/58853/848980>
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin, öğretim programına bağlılık düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88-108. <https://www.anadoluturkegitim.com/index.php/ated/article/view/33>

- Bozdağ, Ç. (2017). Almanya ve Türkiye’de okullarda teknoloji entegrasyonu. eTwinning örneği üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 42-64. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eetd/issue/29867/301105>
- Brina, A., & Delahunty, D. (2021). *Primary school education in the time of covid-19—a literature review*. (Doktora tezi). Oulu Üniversitesi, Finlandiya.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/ESTP.2014.1.2020>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı*. Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A.
- Camilleri, R. A. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3(1), 1210489. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1210489>
- Can, Ö. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Chang, H. H., Hsieh, P. H., & Fu, C. S. (2016). The mediating role of sense of virtual community. *Online Information Review*, 40(7), 882-889. <https://doi.org/10.1108/OIR-09-2015-0304>
- Crisan, G. I. (2014). How do Romanian teachers capitalize the experience of curriculum integration gained through participation in Etwinning project?. *Acta Didactica Napocensia*, 7(1), 31-37. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053288>
- Code of EU Online Rights (2012, 17 Aralık). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/50d06da2-18bb-40b2-9e97-7d19527f2c88> adresinden 15 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.

- Çelik, A. (2019). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi: Sakarya ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çetin Cengiz, D., & İzci, E. (2021). Etwinning projelerine katılan öğrencilerin teknolojik yeterliliklerinin gelişimine yönelik veli algıları. *Diyalektolog*, (28), 89-108. https://web.archive.org/web/20220206073323id_/https://diyalektolog.com/files/diyalektolog/04112d3e-6c8e-4168-b74e-78f0f7a70ebc.pdf
- Çevik, M., Barış, N., Şirin, M., Ortak Kılınç, Ö., Kaplan, Y., Atabey Özdemir, B., Yalçın, H., Şeref, G., Topal, S., & Delice, T. (2021). The effect of digital activities on the technology awareness and computational thinking skills of gifted students (eTwinning project example). *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 205-244. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2169887>
- Çoklar, A. N. (2014). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterliklerinin cinsiyet ve BİT kullanım aşamaları bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (175). DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3464>
- Dane, A. V. & Schneider, B. H. (1998) Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control?. *Clinical Psychology Review*, 18 (1), 23–45. [https://doi.org/10.1016/s0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/s0272-7358(97)00043-3)
- DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological Methods*, 2(3), 292–307. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.2.3.292>
- Demir, N., & Kayaoğlu, M. N. (2021). Multi-dimensional foreign language education: The case of an eTwinning project in Turkey. *Computer Assisted Language Learning*, 1-38. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1871027>
- Denscombe, M. (2008). Communities of practice: A research paradigm for mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 270–283. <https://doi.org/10.1177/155868980831680>
- Drossel, K., Eickelmann, B., & Gerick, J. (2017). Predictors of teachers' use of ICT in school—the relevance of school characteristics, teachers' attitudes and teacher collaboration. *Education and Information Technologies*, 22(2), 551-573. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9476-y>

- Dubé, L., Bourhis, A., & Jacob, R. (2005). The impact of structuring characteristics on the launching of virtual communities of practice. *Journal of Organizational Change Management*, 18(2), 145-166. <https://doi.org/10.1108/09534810510589570>
- Dubé, L., Bourhis, A., Jacob, R., & Koohang, A. (2006). Towards a typology of virtual communities of practice. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge ve Management*, 1. <http://www.ijkm.org/Volume1/IJIKMv1p069-093Dube.pdf>
- Dumlu, N. N. (2021). *Özel okulda mesleki öğrenme toplulukları: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., and Hansen, W. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18 (2), 237–256, <https://doi.org/10.1093/her/18.2.237>
- e-Güvenlik ve eTwinning. (2017). <https://www.etwinning.net/tr/pub/support/esafety-and-etwinning.htm> adresinden 7 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- e-Güvenlik ve eTwinning. (t.y.-a). <https://www.etwinning.net/tr/pub/support/esafety-and-etwinning/a-esafety-in-etwinning-and-th.htm> adresinden 7 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- e-Güvenlik ve eTwinning. (t.y.-b) <https://www.etwinning.net/tr/pub/support/esafety-and-etwinning/b-trendsissuespolicies-and-.htm> adresinden 7 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Elvan, D., & Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 100-109. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkuefder/issue/58700/789718>
- Erasmus+ (2021). *Erasmus+ Program Rehberi [Erasmus+ Programme Guide]* https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2021_en adresinden 18 Eylül 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Erciyas, F., Keleş, H., & Çelebi, Z. (2021). *Tarih öğretiminde 3B öğretim araçları kullanımının öğrenci başarısına etkisi: 9. Sınıf örneği*. 5. Uluslararası Eğitim

- ve Değerler Sempozyumu “ISOEVA”, 18-21 Ekim 2021, (s. 403-414), Muğla.
<https://isoeva.com/upload/20b48d0c-283a-4f79-be0f-30c43d600570.pdf>
- Erdem, E. G., Başar, F. B., Toktay, G., Yayğaz, İ. H., & Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). eTwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(3), 204-219. <https://doi.org/10.24289/ijsser.901129>
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/54277/735479>
- eTwinning. (2020). *eTwinning Schools: Towards a shared leadership approach practices*. https://www.etwinning.net/downloads/eTwinning-report-2020_Schools_FULL.pdf adresinden 28 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.
- eTwinning Groups. (2021). <https://groups.etwinning.net/myspaces> adresinden 5 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- eTwinning Live. (2021a). *Progression*. <https://etwinning.net/profile> adresinden 5 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- eTwinning Live. (2021b). <https://live.etwinning.net/home> adresinden 6 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- eTwinning Okul Etiket. (2021). <https://www.etwinning.net/tr/pub/benefits/recognition/etwinning-school.htm> adresinden 7 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- eTwinning Türkiye. (t.y.). *eTwinning Okul Etiket Nedir?* <https://www.etwinning.net/tr/pub/benefits/recognition/etwinning-school.htm> adresinden 10 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.
- eTwinning Türkiye. (2018a). *Avrupa Kalite Etiket* <https://www.etwinning.net/tr/pub/benefits/recognition/etwinning-european-quality-lab.htm>
- eTwinning Türkiye. (2018b). *eTwinning'in katma değeri – Sürekli Mesleki Gelişim* <https://www.etwinning.net/tr/pub/highlights/etwinnings-added-value--cont.htm>

- eTwinning Türkiye. (2020a). *2021 Kalite Etiketi Değerlendirme Süreci Rubrik* http://etwinning.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/11/2021_Rubrik.pdf adresinden 20 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.
- eTwinning Türkiye. (2020b). *2021 Kalite Etiketi Süreci* http://etwinning.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/12/2021_Kalite_Etiketi_Sureci_1.12.2020.pdf adresinden 1 Aralık 2020 tarihinde erişilmiştir.
- eTwinning Türkiye. (2021a). *2021 – 2022 eTwinning Okul Etiketi Ödülleri* <https://www.etwinning.net/tr/pub/newsroom/highlights/2021-2022-etwinning-school-la.htm> . adresinden 22 Mart 2021 tarihinde erişilmiştir.
- eTwinning Türkiye. (2021b). *Kaliteli Bir Proje Nasıl Olmalıdır?* <http://etwinning.meb.gov.tr/kaliteli-bir-projede-olmasi-gerekenler/> adresinden 25 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.
- eTwinning Türkiye. (2021c). *eTwinning Plus*. <http://etwinning.meb.gov.tr/etwinning-plus/> adresinden 5 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- eTwinning Türkiye. (2021d). *Koordinatörler*. <http://etwinning.meb.gov.tr/il-koordinatörleri/> adresinden 5 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- eTwinning Türkiye. (2022a). *eTwinning Portal*. <http://etwinning.meb.gov.tr/ulusal-kalite-etiketi/> adresinden 2 Şubat 2022 tarihinde erişilmiştir.
- eTwinning Türkiye. (2022b). *eTwinning Portal*. <http://etwinning.meb.gov.tr/sikca-sorulan-sorular/> 11 Ekim 2022 tarihinde erişilmiştir.
- eTwinning Türkiye. (2022c). *eTwinning Portal*. http://etwinning.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/10/Duyuru_ESEP.pdf adresinden 14 Ekim 2022 tarihinde erişilmiştir.
- eTwinning Türkiye. (2022d). *eTwinning Portal*. <http://etwinning.meb.gov.tr/> adresinden 15 Ekim 2022 tarihinde erişilmiştir.
- European School Education Platform. (2022). <https://school-education.ec.europa.eu/tr> adresinden 10 Ekim 2022 tarihinde erişilmiştir.

- Faraj, S., Jarvenpaa, S. L., & Majchrzak, A. (2011). Knowledge collaboration in online communities. *Organization Science*, 22(5), 1224–1239. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0614>
- Faraj, S., Kudaravalli, S., & Wasko, M. (2015). Leading collaboration in online communities. *MIS Quarterly*, 39 (2), 393-412. <https://www.dhi.ac.uk/san/waysofbeing/data/communities-murphy-faraj-2015.pdf>
- Gajek, E. (2017). Curriculum integration in distance learning at primary and secondary educational levels on the example of eTwinning projects. *Education Sciences*, 8(1), 1. <https://doi.org/10.3390/educsci8010001>
- Galvin, C., Gilleran, A., Hogenbirk, P., Hunya, M., Selinger, M., & Zeidler, B. (2006). *Pedagogical advisory group – Reflections on eTwinning: Collaboration and added value of eTwinning projects*. Brussels: eTwinning Central Support Service, 29. https://www.etwinning.lt/wp-content/uploads/2018/12/pag_i.pdf adresinden 31 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Gamble, D. N., & Weil, M. (2009). *Community practice skills: Local to global perspectives*. Columbia University Press.
- Gedik, R. (2020). Sanal gerçeklik teknolojisinin ortaokul sosyal bilgiler dersi iklimler konusunda kullanılması üzerine öğrenci görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1), 33-53. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jirss/issue/55333/706972>
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427. <https://doi.org/10.1086/593940>
- Gelmez Burakgazi, S. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/189>
- Ghamrawi, N. (2022). Teachers' virtual communities of practice: A strong response in times of crisis or just another Fad?. *Educ Inf Technol*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10857-w>

- Gözübüyük, H. (2021). *ETwinning kullanan ve kullanmayan okul öncesi öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim süreçlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Groeneveld, R. A. & Meeden, G. (1984) Measuring skewness and kurtosis. *The Statistician*, 33, 391-399. <https://doi.org/10.2307/2987742>
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Gün, F. (2021). *Öğretim liderliği, mesleki iş birliği, kolektif sorumluluk ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Hernández Soto, R., Gutiérrez Ortega, M., & Rubia Avi, B. (2021). Key factors in knowledge sharing behavior in virtual communities of practice: A systematic review. *Education in the Knowledge Society: EKS*. 22, e22715. <https://doi.org/10.14201/eks.22715>
- Honigsfeld, A., & Nordmeyer, J. (2020). Teacher collaboration during a global pandemic. *Educational Leadership*, 77(10), 47-50. <https://www.ascd.org/el/articles/teacher-collaboration-during-a-global-pandemic>
- Honingh, M., & Hooge, E. (2014). The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 75-98. <https://doi.org/10.1177/1741143213499256>
- İğdir Arge. (2021). 2021 yılı ulusal kalite etiketi değerlendirme süreci. http://igdirarge.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_01/11150038_2021_Kalite_Etiketi_Sureci.pdf adresinden 5 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.

- Kampylis, P., Bocconi, S., & Punie, Y. (2012, August). Fostering innovative pedagogical practices through online networks: The case of eTwinning. In *Proceedings of the SQM/INSPIRE 2012 conference, Tampere, Finland, 21-23 August*.
- Kandemir, M. (2019). Pozitif psikolojik sermaye ile tükenmişlik arasındaki ilişkisinin incelenmesi: Üretim sektöründe bir araştırma. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(36), 1132-1149. http://www.jshsr.org/Makaleler/1998525788_14_2019_6-36.ID1172.%20KANDEM%c4%b0R-%201132-1149.pdf
- Karakaşlar Gezgin, S. & Gökbaş Çabuk, M. (2021). eTwinning projelerinin uygulanması: Kurucu öğretmen perspektifleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(2), 380-398, <https://doi.org/10.35346/aod.1004386>
- Karakuyu, A., & Aytunga, O. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 85-103. <https://doi.org/10.29129/inujse.915003>
- Karaman, M. K., & Kurfalı, H. (2008). Sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretim amaçlı kullanım düzeyleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 1(2). <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29373/314323>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel yayın ve dağıtım.
- Kaya, F. (2022). *eTwinning projelerinin öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kearney, C., & Gras-Velázquez, Á. (2015). *eTwinning: Ten Years On. Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners*. Brüksel: Central Support Service of eTwinning (CSS). https://www.etwinning.net/downloads/eTwinningreport_EN.pdf
- Keleş, B., (2022). *eTwinning projelerindeki öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanım tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Kelly, N., Mercieca, B., & Mercieca, P. (2021). Studying teachers in social network sites: A review of methods. *Review of Education*, 9(3), e3272. <https://doi.org/10.1002/rev3.3272>
- Kesik, F., & Balci, E. (2016). AB projelerinin okullara sağladığı katkılar açısından değerlendirilmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4) , 1621-1640 .<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/27734/322580>
- Kesik, F., & Beycioğlu, K. (2020). An evaluation of the contributions of European Union education and youth programs to schools: Case of Comenius multilateral projects. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 519-538. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.5m <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1088496>
- Khurram, A. Q. (2022). *Lise öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabülleri ile teknopedagojik eğitim yeterleklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Komninou, I. (2010). New pedagogical theories in practice: Multiple intelligences and eTwinning. *Acedido em Fevereiro*, 17, 2010. http://www.etwinning.gr/files/MI_eTwinning.pdf
- Korkmaz, Ö., & Demir, B. (2012). MEB hizmetiçi eğitimlerinin öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumlarına ve bilgisayar öz-yeterliklerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(1), 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/71821>
- Köşk, M. & Berkant, H. G. (2022). Öğrenme-öğretme süreçlerinin yalın düşünce sistemi ve ders imcesi modeliyle yapılandırması. Mehmet Tekerek (Ed.). *Educon Education Conference Digital Competence & STE(A)M Education (Vol. 4). 2022, 24-25 Mart 2022, (s. 69)* <https://play.google.com/books/reader?id=-phJuEAAAQBAJ&pg=GBS.PP1&hl=tr>
- Kulaksız, E. (2010). *Avrupa Birliği Comenius programlarının Türkiye’deki uygulamasına ilişkin katılımcı görüşleri*, (Doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Kul, Ü., & Satıcı, S. A. (2018). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. K. Coşkun & E. Özdemir (Ed.)

Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Artvin Sempozyumu. Artvin 18-20 Ekim 2018, (s.354-362), Artvin.

Kutbe, H. (2022, 1 Temmuz). *Türkiye'den öğretmenler, Avrupa dijital eğitim projelerinde "kalite etiketi" ile zirvede.* Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/turkiyeden-ogretmenler-avrupa-dijital-egitim-projelerinde-kalite-etiketi-ile-zirvede/2627786#>

Learning Lab. (2021). *Professional Development.* <https://learninglab.etwinning.net/> adresinden 7 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.

Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P. C., & Graham, I. D. (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-11>

Maral Polat, Ç. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Marston, S. H. (2010). Why do they teach? A comparison of elementary, high school, and college teachers. *Education*. 131(2), 437-454. <https://digitalcommons.stmarys-ca.edu/school-education-faculty-works/294>

McLoughlin, C., Patel, K. D., O'Callaghan, T., & Reeves, S. (2018). The use of virtual communities of practice to improve interprofessional collaboration and education: Findings from an integrated review. *Journal of Interprofessional Care*, 32(2), 136-142. <https://doi.org/10.1080/13561820.2017.1377692>

Meeden, G. (1990). Admissible contour credible sets. *Statistics & Risk Modeling*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1524/strm.1990.8.1.1>

Menderes, Ü. (2016). Öğretim elemanı ve öğrencilerin AB Erasmus+ Programını algılama durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 581-598. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59425/853517>

Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth*, 4(4), 83-105. <https://www.incredibleyears.com/wp-content/uploads/fidelity-importance.pdf>

- Miltenienė, L., & Venclovaitė, I. (2012). Teacher collaboration in the context of inclusive education. *Specialusis Ugdymas*, 27(2), 111-123.
- Mora-Ruano, J. G., Gebhardt, M., & Wittmann, E. (2018, July). Teacher collaboration in German schools: do gender and school type influence the frequency of collaboration among teachers?. In *Frontiers in Education*, 3 (55). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00055>
- Moors, J.J.A. (1986). The meaning of Kurtosis: Darlington reexamined, *The American Statistician*, 40, 283-284. <https://doi.org/10.1080/00031305.1986.10475415>
- Nawrot-Lis, B. (2018). The impact of eTwinning projects on teachers' professional development in the context of the English and Polish educational system. *EduAkcja. Magazyn edukacji elektronicznej*, 1(15), 23-40. <https://eduakcja.eu/index.php/pl/archiwum/nr-1-15-2018/96-archiwum/nr-1-15-2018/452-the-impact-of-etwinning-projects-on-teachers%E2%80%99-professional-development-in-the-context-of-the-english-and-polish-educational-system.html>
- Oldaç, Y. I., & Kondakçı, Y. (2020). Multilevel analysis of the relationship between school-level variables and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 762-780. <https://doi.org/10.1177/00131644209827303>
- Özbek, Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital içerik ve teknolojiyi kullanma becerileri*. (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Özdoğan, M. (2021). Öğretmenler arasındaki iş birliği: Mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 125-147. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1488436>
- Öztekin, U. (2019). *Ortaokul ve lise matematik, fen bilimleri ve bilişim teknolojileri öğretmenlerinin öğretmen arası iş birliği üzerine görüş ve tutumları*. (Yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology*

- Pham, M. C., Klamma, R., & Derntl, M. (2012). *Dynamic visual analytics for lifelong learning communities*. Eun Partnership Aisbl (European Schoolnet) http://tellnet.eun.org/c/document_library/get_file?p_l_id=10704&folderId=18137&name=DLFE-818.pdf
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>
- Saper, Ü. (2020a). *Öğretim Programına Uyum/eTwinning*. Youtube. <https://youtu.be/evKQD7h0vDY> adresinden 25 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Saper, Ü. (2020b). *Öğretim Programına Uyum/eTwinning*. Youtube. <https://youtu.be/685G6kTCH04> adresinden 25 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sansur, Z. (2022). *Çevrim içi öğrenme topluluklarının sınıf öğretmenlerinin mesleki öğrenme ve mesleki gelişimindeki rolünün incelenmesi: eTwinning örneği*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Sel, B. (2021, Ekim). A'dan Z'ye eTwinning Okulu. [Online dergi] *Adım adım eTwinning*, 39-66. <http://etwinning.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/DergiEkim2021.pdf> adresinden 21 Mart 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Self Teaching Material (2021). <https://stm.etwinning.net/en/pub/index.htm> adresinden 7 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Stukalenko, N. M., Zhakhina, B. B., Kukubaeva, A. K., Smagulova, N. K., & Kazhibaeva, G. K. (2016). Studying innovation technologies in modern education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 6612-6617.
- Şengür, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanım düzeyleri ve eğitimde Web 2.0 uygulamalarının kullanımına ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Tepe, T., & Çelik, T. (2021). Farklı Web 2.0 araçları kullanımının Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık ve BİT kullanım yeterlilikleri üzerine etkisi [Bildiri]. Ahmet İhsan Kaya, Mehmet Emin Kalgı (Ed.). *BILTEK-IV International Symposium on Current Developments in Science, Technology and Social Sciences*, (pp. 215-223) . Gaziantep.
- Tierney, A. (2016). Communities of practice in life sciences and the need for brokering. *F1000Research*, 5(280), 1-8. <https://doi.org/10.12688/f1000research.7695.1>
- Tuğyan, Y., & Saper Ü., (2020a). *Öğretim Programına Uyum*. <http://etwinningonline.eba.gov.tr/lesson/ogretim-programina-uyum/> adresinden 28 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tuğyan, Y., & Saper Ü., (2020b). *Ortak Okullar Arasında İşbirliği*. <http://etwinningonline.eba.gov.tr/lesson/ortak-okullar-arasinda-isbirligi/> adresinden 28 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tuğyan, Y., & Saper Ü., (2020c). *Teknoloji Kullanımı*. <http://etwinningonline.eba.gov.tr/lesson/teknoloji-kullanimi/> adresinden 28 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tuğyan, Y., & Saper Ü., (2020d). *Sonuçlar Etki ve Belgeleme*. <http://etwinningonline.eba.gov.tr/lesson/sonuclar-etki-ve-belgeleme/> adresinden 28 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Türel, Y. K., Özdemir, T. Y., & Varol, F. (2017). Teachers' ICT skills scale (TICTS): Reliability and validity. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 503-516. <https://doi.org/10.14812/cuefd.299864>
- Türkiye Ulusal Ajansı İletişim Koordinatörlüğü (2019). *Proje Sonuçlarının Yaygınlaştırılması ve Kullanılması, Şubat 2019*. <https://www.ua.gov.tr/media/jiyntlby/deor.pdf> adresinden 1 Nisan 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Twinspace (2021). <https://twinspace.etwinning.net/myspaces> adresinden 7 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.

- T.C. Dışışleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı. (2021). *AB Programları Teklif Çağrıları*. <https://www.ab.gov.tr/101.html> adresinden 7 Nisan 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ulusal Ajans, Erasmus+ ve ESC Fırsatları (2021) <https://www.ua.gov.tr/> adresinden 08.09.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ulutan, E. (2020). *Türkiye eTwinning Faaliyeti Sosyal Ağ Analizi eTwinning Okulu Örneklemi*. http://etwinning.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/02/ANNEX_IV_eTwinning_Actions_Social_Network_Analysis_in_Turkey.pdf adresinden 10.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Üstün, A. B., Yılmaz, F. G. K., & Yılmaz, R. (2020). Öğretmenler e-öğrenmeye hazır mı? Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi üzerine bir araştırma, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 52-67. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akef/issue/55203/759099>
- Valenti, S., & Sutton, S. (2020). Strengthening virtual communities of practice (VCoPs): An evidence-based approach. *Journal of Education for Library and Information Science*, 61(1), 106-125. <https://doi.org/10.3138/jelis.61.1.2018-0045>
- Velea, S. (2012). Transnational school partnerships supported by ICT benefits for learning. *eLearning & Software for Education*, (1). <https://doi.org/10.5682/2066-026X-12-061>
- Wang, J., Zhang, R., Hao, J. X., & Chen, X. (2019). Motivation factors of knowledge collaboration in virtual communities of practice: A perspective from system dynamics. *Journal of Knowledge Management*. 23(3). <https://doi.org/10.1108/JKM-02-2018-0061>
- Watts, C., Forder, C., & Phillips, H. (2012). *Living Languages: An integrated approach to teaching foreign languages in primary schools*. Routledge.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.

- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice: A brief introduction*. <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> adresinden 9 Ocak 2022 tarihinde erişilmiştir.
- Wenger, E., White, N., & Smith, J. D. (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities*. CP square. https://www.talent.wisc.edu/Home/Portals/0/Online%20Readings/Action_Notebook.pdf
- Wikan, G., & Molster, T. (2011). Norwegian secondary school teachers and ICT. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 209-218. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.543671>
- Wolf, P., Jakob, M. C., & Meissner, J. (2009, June). Why sharing boundary crossing? Understanding the motivation for knowledge sharing in virtual communities of practice. In *2009 IEEE International Technology Management Conference (ICE)* (pp. 1-8). IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/7461403>
- Yaşaroğlu, C., & Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *INES Journal*, 2 (4), 247-258. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40013/475707>
- Yazgan, F. B. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin eTwinning projeleri hakkındaki görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yeşil, L. B. (2020). Shaping school culture with technology: Impact of being an etwinning school on its climate. In *Utilizing Technology, Knowledge, and Smart Systems in Educational Administration and Leadership* (pp. 262-281). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1408-5.ch014>
- Yıldırım, K., Arastaman, G., & Daşcı, E. (2015). Developing, testing and implementing the scale of teachers' professional well-being. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(4), 486-506. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.8760>
- Yıldız, S. (2018). The relationship between the curriculum design orientations preference and curriculum fidelity of preservice teachers, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 1-12. https://web.archive.org/web/20200215170352id_/http://www.iojes.net/Makaleler/e6145329-ff18-4069-94c5-1a2b5db324ad.pdf

- Yılmaz, E. (2019). Özel eğitim okullarına Avrupa Birliği projelerinin katkısının yönetici ve öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52 (1), 29-50. <https://doi.org/10.30964/auebfd.42646>
- Yılmaz, F., & Yılmaz , S. A. (2012). Çokkültürlülük projesi: E- twinning uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8), 120-132. <https://hdl.handle.net/11468/4942>
- Yılmaz, G., & Kahramanoğlu, R. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 178-187. <http://acikerisim.dicle.edu.tr/xmlui/handle/11468/4942>
- Yılmaz, K. & Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740. <https://doi.org/10.33206/mjss.584856>
- Yılmaz, R. (2017). Sanal öğrenme topluluğundaki öğrencilerin bilgi paylaşma davranışlarına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 16-30. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/272734>
- Yılmaz, R. (2022). *Etwinning okullarında yapılan çalışmaların okul kültürüne katkısı*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yücedağ, Z., & Şevik, M. (2021). Perceptions of EFL teachers from Turkey, Germany and Spain on professional development and their professional development activities. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(2), 1389-1426. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1291897.pdf>

8. EKLER

Ek-1. Etik Kurul Onay Formu



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU
BAŞVURU DEĞERLENDİRME FORMU

BAŞVURU BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN ADI	Türkiye'deki eLearning Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çeşitli Açılardan Beceri ve Tutum Düzeyleri ile AB Projelerinin Okula Katkılarına Yönelik Algılarının İncelenmesi
	ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☒ Anket/Ölçek/Skala Çalışması ☐ Gözlemsel Çalışma ☐ Niteliksel Çalışma ☐ Diğer
	GELEN EVRAK SAYISI ve TARİHİ	
	YÜRÜTÜCÜ/DANİŞMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇİLSALAR SAGNAK Yozgat Bozok Üniversitesi İktisadi Egitim Enstitüsü
	ARAŞTIRMACILAR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Garip KAYA
	ARAŞTIRMACILAR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	

KARAR BİLGİLERİ	KARAR NO:22/00	TARİH: 26.05.2021
	Yukarıda bilgileri verilen Etik Komisyona başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gereği, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik sakınca <u>bulunmadığına</u> karar verilmiştir.	
	Değerlendirme Sonucu	
	☒ Uygun ☐ Düzeltme gereklidir (Açıklayınız)	☐ Düzeltmeleri görmek istiyorum ☐ Düzeltmeleri görmemize gerek yok
	☐ Uygun değildir (Açıklayınız)	
	Açıklama	

ÇALIŞMA ESASI	Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu Yürürlüğü
---------------	--

ETİK KOMİSYONU ÜYELERİ

Ek-2. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı Araştırma İzni Yazısı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-43020411
Konu : Araştırma Uygulama İzni

08.02.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Yozgat Bozok Üniversitesi Rektörlüğü'nün 07/12/2021 tarihli ve E-68447441-604.01-48118 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı'nun 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Yozgat Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gamze KAYA'nın "Türkiye'deki eTwinning Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çeşitli Açılardan Beceri ve Tutum Düzeyleri ile AB Projelerinin Okula Katkılarına Yönelik Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mührü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının <https://forms.gle/hW8MZZmluBRWeAmcA> adresinden online olarak uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Ek-3. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin İzinleri

Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği hk.

Gelen Kutusu x

X Print Link

GAMZE KAYA

Alıcı: cihat.yasaroglu

5 Nisan Pzt 23:21

☆ ↶ ⋮

Değerli Doç. Dr. Cihat Yaşaroğlu hocam,

Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezim için geliştirmiş olduğunuz Öğretim Programına Bağlılık ölçeğinizi kullanabilmek için izninizi istemekteyim. İlgilendiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Gamze KAYA

Cihat YAŞAROĞLU

Alıcı: ben

5 Nisan Pzt 23:29

☆ ↶ ⋮

Merhaba Gamze Hanım,

Ekte göndermiş olduğum Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğini tez çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim

Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerileri Ölçeği

Harici

Gelen Kutusu x

X Print Link

GAMZE KAYA

Alıcı: ytural

6 Nisan Sal 00:10

☆ ↶ ⋮

Değerli Prof. Dr. Yalın Kılıç TÜREL hocam,

Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezim için geliştirmiş olduğunuz Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerileri ölçeğinizi kullanabilmek için izninizi istemekteyim. İlgilendiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Gamze KAYA

Yalın Kılıç Tural

Alıcı: ben

6 Nisan Sal 02:48

☆ ↶ ⋮

Merhaba Gamze Hanım,

Ölçeği dilediğiniz gibi kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim...

Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği hk.

Print Link

GAMZE KAYA

Alıcı: kursadyilmaz

6 Nisan Sal 00:04

☆ ↶ ⋮

Değerli Prof. Dr. Kürşad Yılmaz hocam,

Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezim için geliştirmiş olduğunuz Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum ölçeğinizi kullanabilmek için izninizi istemekteyim. İlgilendiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Gamze KAYA

Fwd: Öğretmenler Arasında Mesleki İşbirliğine Yönelik Tutum Ölçeği

Gelen Kutusu x



Kürşad Yılmaz

Alıcı: ben

6 Nisan Salı 07:04



Merhaba. Ölçeği ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar dilerim.

Kürşad Yılmaz

--

Prof. Dr. Kürşad Yılmaz
Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
<http://kursadyilmaz.blogspot.com/>
<http://www.ebad-iesr.com/>

GAMZE KAYA

Alıcı: fatos2299

5 Nisan Pzt 22:43



Değerli Fatma Kesik hocam,

Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezim için geliştirmiş olduğunuz AB Projeleri Katkılan Değerlendirme ölçeğinizi kullanabilmek için izninizi istemekteyim. İlgilendiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Gamze KAYA

FATMA KESİK

Alıcı: ben

5 Nisan Pzt 23:03



Merhaba Gamze hanım,
Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim.
Fatma KESİK

Ek-4. Veri Toplama Aracı

Veri Toplama Aracı Linki: <https://forms.gle/hW8MZZm1uBRWeAmcA>

Türkiye'deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin çeşitli açılardan beceri ve tutum düzeyleri ile AB projelerinin okula katkılarına yönelik algılarının incelenmesi anketi

Saygıdeğer Öğretmenim,

Bu ölçek Türkiye'deki eTwinning okullarında görev yapan öğretmenlerin çeşitli açılardan beceri ve tutum düzeyleri ile AB projelerinin okula katkılarına yönelik algılarını incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmaya gönüllü katılımınız, çalışmanın sonuçları açısından son derece kıymetlidir. Kimlik bilgilerinizi açığa çıkaracak herhangi bir bilgi istenmemektedir. Anketimizin tahmini cevaplama süresi 10 dakikadır. Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyup, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. Araştırmamıza ayırdığınız vakit ve çalışmaya kattığınız destekler için çok teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇİLSALAR SAGNAK

İngilizce Öğretmeni Gamze KAYA

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgiler:

1.Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız

() 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri

3. Kıdeminiz

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 25 yıl ve üzeri

4. Eğitim durumunuz

() Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans () Doktora

5. Çalıştığınız okul

() İlkokul () Ortaokul () Lise

6. Branşınız

7. Bugüne kadar ortak ya da kurucu olarak görev aldığınız toplam eTwinning proje sayısı

() 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10 ve üzeri

ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK

	ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrencilere verdiğim/vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim.	1	2	3	4	5
2	Derste kullandığım/kullanacağım yöntem ve tekniklerin, programın temel yaklaşımına uygun olmasına özen gösteririm.					
3	Derste kullandığım/kullanacağım materyalleri, öğretim programının temel yaklaşımına göre seçerim.					
4	Ders etkinliklerini kazanımlara göre tasarlarım.					
5	Dönemin başında, okutacağım dersin öğretim programını incelerim.					
6	Dönemin başında, okutulacak dersin öğretim programının incelenmesine gerek yoktur.					
7	Öğretim programının hangi temel gerekçe (genel amaç) ile okutulmakta olduğunu öğrenmeye gayret ederim.					
8	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği becerileri dikkate almam.					
9	Öğretim programının öğrenciye kazandırmak istediği tutumların neler olduğunun farkındayım.					
10	Öğretim programının ön gördüğü değerlerin, programın hangi boyutunda (neresinde) yer aldığını bilirim.					
11	Öğretim programının hangi değerleri kazandırmaya aracılık ettiğinin farkındayım.					

12	Eğitim öğretim sürecini planlarken, kazanımlara ait açıklamaları okumaya gerek duymam.					
13	Ders etkinliklerini planlarken, öğretim programındaki etkinlik örneklerinden yararlanırım.					
14	Öğrenme-öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem					
15	Ölçme aracı hazırlarken, kazanımın gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmeyi amaçlarım.					
16	Kazanımların hangi öğrenme alanı (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ile ilgili olduğunu ayırt ederim.					
17	Derslerde öğrencilerin aktif olabilecekleri etkinlikler planlamaya özen gösteririm.					
18	Öğretim programının öğretmene biçtiği rolün farkındayım.					
19	Sınıf içi etkileşim ve iş birliğini, programın uygun gördüğü şekilde sağlarım.					
20	Öğretim programında yer alan sembollerin hangi anlama geldiğini bilirim.					

BİLGİ VE İLETİŞİM TEKNOLOJİLERİ

	BİT ÖLÇEĞİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Bilgisayarımnda basit teknik arızaları kendim giderebilirim.	1	2	3	4	5
2	Yeni bir donanım aldığımda kendim montajını yapabilirim.					
3	Klavye kullanma becerim iyidir.					
4	Ofis programlarında karşılaştığım sorunları yardım almadan çözebilirim(Microsoft Office.Open Office vb.)					
5	Öğrenmek istediğim bir program için internetten öğretici materyallere (video. açıklayıcı metin vb.) ulaşırım.					
6	Basit bir web sitesi tasarlayabilirim.					
7	Yeni bir bilgisayar satın alacak birine teknik anlamda yardımcı olabilirim.					
8	Temel düzeyde resim/grafik düzenleme işlemlerini yapabilirim.					
9	Derste işlenecek konu ile ilgili animasyonlar bulur, kullanırım.					
10	Derste işlenecek konu ile ilgili sunular (PowerPoint) kullanırım.					
11	Derste işlenecek konu ile ilgili İnternette Videolar bulup öğrencilerime izletirim.					
12	Kişisel blog (wordpress. blogcu. mynet blog vb.) oluşturabilirim.					
13	Bilişim etiği konusunda öğrencilerimi bilgilendirmeye					

	çalışırım.					
14	Arama motorlarını etkili şekilde kullanabilirim.					
15	Sosyal paylaşım ağlarını (Facebook. Twitter vb.) eğitim amaçlı kullanırım.					
16	İnternette eriştiğim öğrenme materyallerini öğrencilerimle paylaşırım (e-posta ile. Dosya upload siteleri. Dropbox vb.)					



ÖĞRETMENLER ARASINDA MESLEKİ İŞBİRLİĞİNE YÖNELİK

TUTUM DÜZEYLERİ

	ÖĞRETMENLER ARASINDA MESLEKİ İŞBİRLİĞİNE YÖNELİK TUTUM DÜZEYLERİ	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	İşbirliği çalışmaları öğrenmenin doğasını keşfetmemize yardımcı olur.	1	2	3	4	5
2	Öğretmenlerle yaptığım iş birliği çalışmaları mesleğime katkı sağlar.					
3	Paylaşılan öğrenmeler, öğrenme sorunlarının doğasını keşfetmemize yardımcı olur.					
4	Okullarda iş birliği çalışmaları yapmak boşa zaman harcamaktır.					
5	İşbirliği çalışmaları işlerin yapılmasını zorlaştırıyor.					
6	İşbirliği çalışmaları öğretmenlerin yaratıcılığını kısıtlıyor.					
7	İşbirliği, kendimi okulun bir üyesi gibi hissetmemi sağlar.					
8	Başkalarından bir şeyler öğrenmekten memnun olurum.					
9	İşbirliği çalışmaları bir kurumdaki insanları birbirine yakınlaştırır.					
10	İşbirliği gerektiren çalışmalara gönüllü olarak katılıyorum.					
11	İşbirliği yapınca iletişim becerilerimiz gelişiyor.					
12	İşbirliği çalışmaları sayesinde yıkıcı çatışmaları daha kolay çözebiliyoruz.					
13	İşbirliği yapınca okulun toplam performansı gelişiyor.					

AB PROJELERİNİN KATKILARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	AB Projeleri katılımcıların;					
1	Diğer ülkelere ilişkin ilgilerini arttırır.	1	2	3	4	5
2	Gerçek kültürel deneyimler edinmelerini sağlar.					
3	Dilsel farklılıkları daha iyi anlamalarını sağlar.					
4	Yabancı dilde pratik yapma fırsatı edinmelerini sağlar.					
5	Dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.					
6	Yabancı dil öğrenmeye karşı ilgilerini arttırır.					
7	İletişim becerilerinin gelişmesini sağlar.					
8	İşbirliği içinde çalışmalarına katkı sağlar.					
9	Takım çalışması becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.					
10	Sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.					
11	Daha fazla sorumluluk almalarını sağlar.					
12	Özgüvenlerinin gelişmesine katkı sağlar.					
13	Daha yenilikçi olmalarına katkı sağlar.					
14	Yaratıcı becerilerini ortaya koyma fırsatı edinmelerini sağlar.					
15	Katılımcıların Avrupalılık kavramına ilişkin bilgisinin artmasını sağlar.					
16	Avrupa'daki yaşam ve çalışma fırsatlarının farkında olmalarını sağlayarak ufkunu geliştirir.					

17	Avrupalılık algılarının gelişmesine katkı sağlar.					
18	Topluma daha etkin katılım göstermelerini sağlar.					
AB Projeleri						
19	Okul yönetiminin öğretmen ve öğrenciye olan desteğini artırır.					
20	Velilerin okula katılımını ve desteğini artırır.					
21	Okul-aile birliği ve diğer sivil toplum örgütleri ile olan ilişkiyi artırır.					
22	Okul kaynaklarından daha fazla yararlanılmasını sağlar.					
23	Bu tür projelere katılım okula ilişkin olumlu algı oluşmasına katkı sağlar.					
24	Diğer okullar ve kurumlarla yeni bağlar, dinamikler kurulmasına katkı sağlar.					
25	Diğer okullar ve kurumlar üzerinde olumlu bir etki yaratır.					
26	Okulun başarısını arttırmaya katkı sağlar.					
27	Okulların Avrupa'ya daha fazla açılmasını sağlar.					
28	Fırsat eşitliğinin geliştirilmesine katkı sağlar.					
29	Yerel kuruluşlar ve otoritelerle iş birliğini artmasına katkı sağlar.					
30	Yerel şirketlerin, kuruluşların desteğini artırır.					
31	Yerel otoritelerin eğitim alanında bölgeler ve sınırlar arası iş birliğini güçlendirir.					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : Kaya, Gamze

2003 yılında Vefa Lisesi, 2008 yılında Marmara Üniversitesi Kimya, 2010 yılında Marmara Üniversitesi Kimya Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans, 2018 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümlerinden mezun oldu. Kimyagerlikle ilgili çeşitli işlerde çalıştıktan sonra, 2009 - 2011 yılları arasında İngilizce, Fen ve Matematik branşlarında ücretli öğretmen olarak çalıştı. 2011 yılında CELTA sertifikası aldı. 2011 - 2019 yılları arasında Adalet Bakanlığı bünyesinde Zabıt Katibi olarak görev yaptı. 11 Nisan 2019 tarihinden bu yana İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. MEB, British Council ve Sabancı Vakfı tarafından yürütülen English Together projesi dahilinde Yozgat İli Merkez İlçesinde PDC Yürütücüsü olarak ortaokul İngilizce öğretmenleri ile mesleki gelişim toplulukları toplantılarını düzenlemektedir. No Barriers for eTwinners adlı eTwinning projesiyle Avrupa Kalite Etiket, “Coming Soon” ve “For a green world (Yeşil Bir Dünya İçin)” adlı eTwinning projeleri Ulusal Kalite Etiket almaya hak kazanmıştır. YADEG Projesi kapsamında “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Eğitici Eğitimi Kursu”na katılmıştır.

Yayınlar: Kaya, G., & Çilsalar Sagnak, H. (2022), Gamification in English as Second Language Learning in Secondary Education Aged Between 11-18: A Systematic Review Between 2013-2020, *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 12(1), 1-14.

Sagnak, H.C., Kaya, G., Toker, H. & Altintas, B. (2022). Experiences of In-service Teachers on Online In-Service Training during Pandemic Period . *International Journal of Research in Teacher Education*, 13(3), 38-55.