

## Öğretmenlerin Çevrim içi Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi

### Identifying Training Needs of Inservice Teachers for Online Education

*Bariş AVCI<sup>1</sup>, Meral GÜVEN<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Sorumlu Yazar, Doktora Öğrencisi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, barisavci@anadolu.edu.tr, (https://orcid.org/0000-0002-7584-7113)*

<sup>2</sup>*Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, mguven@anadolu.edu.tr, (https://orcid.org/0000-0002-4139-729X)*

**Geliş Tarihi:**18/02/2021

**Kabul Tarihi:**10/04/2021

#### ÖZ

MEB hizmet içi gelişime yönelik seminer ve kurs planları, üniversitelerin ders katalogları, alanyazın taraması ile ulusal ve uluslararası raporlardaki veriler incelendiğinde öğretmenlerin çevrim içi eğitime yönelik yeterli donanıma sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, bu temel nitel araştırmanın amacı öğretmenlerin çevrim içi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesidir. Bu bağlamda altı alan uzmanının görüşleri doğrultusunda geliştirilen pedagoji, yönetsel, sosyal ve teknik olmak üzere 4 bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler toplanmıştır. Görüşmeler, analiz edilmek üzere katılımcıların da onayıyla ses kaydına alınmıştır. Kodlamaların geçerlik-güvenirliğini sağlamak amacıyla da bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve kodlamaların %30'u kontrol edilerek yüksek bir uyum elde edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin etkileşim sağlama, öğrencilerin farklı alanlardaki gelişiminin desteklenmesi ve değerlendirme alanlarının yanı sıra, dijital araç kullanımı, içerik üretimi, açık eğitim kaynakları alanları başta olmak üzere öğrenme desteği ile öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik olarak eğitim gereksinimleri bulunmaktadır. Buna ek olarak, yabancı dil yeterliğinin artırılması, öğrenme stil/stratejilerinin uyarlanması, telif hakları, öğrencilere psikolojik ve sosyal destek sağlanması ile test hazırlama ve yöntem-teknik kullanımı alanlarında mesleki gelişim gereksinimleri bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrim içi eğitim, hizmet içi eğitim, gereksinim belirleme, K-12.

#### ABSTRACT

When the Ministry of Education's seminars and course plans intended for inservice training, the academic catalogues of the universities, the literature review and national and international reports are analyzed, it has been inferred that the teachers aren't equipped with the necessary skills needed for online education. The aim of this basic qualitative study is to identify training needs of inservice teachers for online education. In this context, data were collected with semi-structured interview forms consisting of 4 sections: pedagogy, managerial, social and technical developed in accordance with the suggestions of six field experts. The interviews were recorded with the approval of the participants for analysis. In order to ensure the validity and reliability of coding, a field expert checked 30% of the codes and high level of intercoder reliability established. As a result, teachers need training to provide interaction, supporting the development of students in different fields and creating a supportive learning environment, especially in the areas of use of digital tools, content production, open educational resources, as well as evaluation. In addition, it is found that there are professional development requirements in the fields of increasing foreign language proficiency, adapting learning styles/strategies, copyrights, providing psychological and social support to students, and preparing tests and using methods and techniques.

**Keywords:** Online education, inservice training, needs analysis, K-12.

## GİRİŞ

Birleşmiş Milletlere göre COVID-19 salgını, tüm kıtalardaki 190'dan fazla ülkede yaklaşık 1,6 milyar öğrenciyi etkileyerek tarihteki en büyük eğitim aksamasına yol açmış; okulların ve diğer öğrenim alanlarının kapanmasına, dünyadaki öğrenci nüfusunun %94 ile %99'a kadarının etkilenmesine neden olmuştur (United Nations, 2020). Türkiye'de ise ilk COVID-19 vakasının 11 Mart 2020'de açıklanmasının ardından, vaka sayısının katlanarak devam etmesi üzerine 12 Mart 2020 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı, okulların 2 hafta süre ile tatil edildiğini açıklamıştır (MEB, 2020a).

23 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitim modeline geçilerek ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri bu tarihten itibaren TRT-EBA TV ve Eğitim Bilişim Ağı-EBA üzerinden eğitim görecekları belirtilmiştir (MEB, 2020b). Bu doğrultuda öğrencilerin ilgili ders videolarını izleyebilecekleri saatlere ilişkin çizelgeler de paylaşılmıştır. 13 Nisan 2020 tarihinde ise 8. ve 12. sınıf öğrencilerine yönelik canlı sınıf uygulaması başlatılmıştır (MEB, 2020c). Canlı ders uygulaması 27 Nisan 2020 tarihinden itibaren ilkokul 3 ve 4.sınıflar, ortaokul 5, 6, 7. sınıflar ile lise 9, 10 ve 11. sınıfları kapsayacak şekilde genişletilerek (Sakarya MEM, 2020) ilgili eğitim-öğretim yılının sonuna kadar bu uygulamaya devam edilmiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim dönemine ise 31 Ağustos 2020 tarihinde uzaktan eğitim ile başlanılmış, 21 Eylül 2020 tarihinden itibaren aşamalı ve seyrelmiş eğitim modelinin uygulanacağı belirtilmiştir (MEB, 2020d). Bu süreçte çevrim içi-canlı ders uygulamasına ek olarak 21 Eylül 2020 tarihi ile ilkokul 1. Sınıfların (MEB, 2020e), 12 Eylül 2020 tarihinden itibaren İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf ile ortaokul 8. sınıflar için yüz yüze eğitim başlamıştır (MEB, 2020f). Diğer sınıf düzeylerinde ise canlı ders uygulamasına devam edilmiştir. 2 Kasım 2020 tarihinde de 3. aşama olarak 5. ve 9. sınıflarda yüz yüze eğitime başlanma kararı alınmıştır (MEB, 2020g). Ardından, 17 Kasım 2020 tarihinde, COVID-19 salgını ile mücadelede alınan ek tedbirler doğrultusunda resmi, özel, örgün ve yaygın tüm eğitim öğretim faaliyetlerinin, 31 Aralık 2020 tarihine kadar uzaktan eğitim yoluyla devam etmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 2020h).

MEB'e bağlı okullardaki tüm eğitim faaliyetlerinin tekrar uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte TRT EBA kanalı üzerinden salgının başından beri devam eden eğitim faaliyetlerine ek olarak canlı ders uygulamaları tekrar gündeme gelmiştir. Bu bağlamda, ülkemizde canlı dersler uzaktan eğitim faaliyetleri kapsamında çevrim içi ve eş zamanlı (senkron) şekilde yürütülmektedir. Çevrim içi ortamda gerçekleşen bu dersler, öğretmen ve öğrencilerin aynı anda aynı sanal ortamda bulunarak, yazılı, sesli veya görüntülü şekilde mikrofon ve kameraların da kullanılarak yürütülmesini kapsamaktadır (Bowman, 2010; Mackay,2013) Buna ek olarak çevrim içi eş zamanlı dersler, öğretmenlerin ve öğrencilerin ekran ya da dosya paylaşımı yapabilmelerine olanak sağlamaktadır. Bu çoklu medya araçlarının kullanımı da farklı yerlerde olan öğretmen ve öğrencilerin mesafesini yakınlaştırmada, öğrenmedeki yalnızlık hissini de azaltmasına katkıda bulunmaktadır (Jansen, Scherer ve Schroeders, 2015).

Geleneksel eğitime karşı bir reform niteliği taşıyan çoklu medya ve ağ teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte (Foronda, 2018) çevrim içi eş zamanlı öğretimin gerçekleştirilmesi amacıyla yeni durumlara uyum sağlama ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Golding ve Bretscher, 2018). Salgın nedeni ile öğrenme ortamlarındaki fiziksel temasın en aza indirilmesi ihtiyacının doğması, en uygun öğretimin çevrim içi ortamda gerçekleştirilebileceği görüşünü ortaya çıkarmıştır (Choi, Song ve Zaman, 2020). Kriz ortamlarında dahi eğitimin devam edebilecek olması (Nash, 2015) fırtınanın içerisinde kalan küresel eğitim sisteminin (Bozkurt ve Sharma, 2020) acil önlemler alarak tepkiye geçmesini gerekli kılmıştır. Salgının getirdiği şartların gereği olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin yeniden yapılanması ile uzaktan eğitim faaliyetleri tekrar gündeme gelmiştir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken iki husus bulunmaktadır. Birincisi, e-öğrenme ile acil durum uzaktan eğitimi farklı bir konudur (Alshehri, Mordhah, Alsibiani,

Alsobhi ve Alnazzawi, 2020). (Farklar, Tablo 1’de görülmektedir) İkinci farklılık ise çevrim içi uzaktan eğitim ile acil durum uzaktan eğitim ayrı ayrı değerlendirilmelidir (Bozkurt & Sharma, 2020).

**Tablo 1.** E-Öğrenme ile Acil Durum Uzaktan Öğrenmenin Farkları

Karakteristik	E-öğrenme	Acil Durum Uzaktan Öğrenme
Planlama ve tasarlamada sistematik bir model içerir.	x	-
E-öğrenmenin tüm kapsayıcı boyutlarına dayalıdır.	x	-
Birbirine bağlı faktörlerden oluşan bütünleşmiş bir ortama bağlıdır.	x	-
Öğrenme toplumu ortamının oluşturulmasını amaçlar.	x	-
Geçici çevrim içi çözüm sunar.	-	x

Çevrim içi uzaktan eğitim ile acil durum uzaktan eğitimin farkı ise, acil durum uzaktan eğitim günü kurtarmak amacıyla, ivedilik gerektiren durumlara geçici çözümler üretmeye odaklanmasıdır (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). Bu bağlamda acil durumlarda uzaktan eğitim, sistemli şekilde yürütülen çevrim içi uzaktan eğitim deneyimlerinden yola çıkarak çözümler üretmeye çalışmaktadır (Bozkurt ve Sharma, 2020). Zimmerman (2020) içerisinde bulunduğumuz salgın sürecinde büyük öğrenci ve öğretmen kitlelerinin ilk kez çevrim içi derslerle tanıştığını, dolayısıyla büyük bir çevrim içi öğrenme deneyiminin gerçekleşmekte olduğunu vurgulamaktadır. Buradaki en dikkat çeken husus ise öğretmenlerin çevrim içi eğitime hazır bulunuşluğu olmuştur. Günü kurtarmak amacıyla gerçekleştirilen acil durum uzaktan eğitim çalışmaları yerine, salgın etkisinin bittiği uzun vadeli etkili bir çevrim içi öğrenme ekosisteminin oluşturulması çalışmalarına temel teşkil etmesi bakımından bu durum önem arz etmektedir. Bâcă (2020) çalışmayı destekler nitelikte COVID-19 salgını ile mücadeleye ön planda liderlik eden sağlık personeli gibi daha arka planda daha uzun vadede mücadele edecek öğretmenler ve öğrenciler olduğunu belirterek, çevrim içi eğitimin öğrenmede ve öğretmede ilköğretimden yükseköğretime kadar olan kademelerde güçlüklerle karşılaşacağını ifade etmektedir.

Bunu destekler nitelikte, König, Jäger-Biela ve Glutsch (2020) ile Huber ve Helm (2020) geleneksel öğretimde baskın olan araçların artık geçerli olmadığını altını çizerek, salgın sonucunda öğretmenlerin çevrim içi öğretime uyum sağlamaları gerekliliğinin ortaya çıktığını ifade etmektedirler. Olağan dışı bir durumun sonucu olarak öğretmenlerin çeşitli dijital araç ve kaynakları kullanmalarına imkân tanıyacak şekilde çevrim içi eğitime yönelik becerilerinin geliştirilmesi gerektirmiştir. Bu doğrultuda, Dhull ve Sakshi (2017) çevrim içi eğitim etkinliklerinin öğretim sürecini aksatmaması adına oldukça dikkatli bir şekilde planlanarak yürütülmesini gerektiğini belirtmektedir.

Çevrim içi eğitime yönelik artan taleple birlikte, çevrim içi öğretim baskısının merkezinde yer alan öğretmenlerin bu yöntemle uyum sağlamak için yeterli donanıma sahip olmaması, onları öğretim ile ilgili temel varsayımlarını yeniden düşünmeye zorlamıştır (Wiesenberg ve Stacey, 2008). Bu bağlamda etkili çevrim içi eğitimi sağlayacak olan nitelikli çevrim içi öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri araştırmalara konu olmuştur. Rose (2018) bu özellikleri (1) düz anlatımdan kaçınan, (2) farklı pedagojik yaklaşımları kullanan, (3) problem çözme yaklaşımlarını uygulayabilen, (4) öğrenmeyi kolaylaştıran ve (5) sorunsuz bir çevrim içi yapı oluşturabilen öğretmenler olarak sıralamaktadır. Altınay, Altınay ve İşman (2004) ise çevrim içi öğretmen yeterliklerini (1) teknolojik ve iletişimsel becerilere sahip olma, (2) bireysel farklılıkların farkında olma, (3) işbirlikli öğrenme ortamı sağlama ile öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabilme şeklinde ifade etmektedir. Aydın (2005) ise yeterlik kategorilerini (1) teknoloji, (2) iletişim, (3) zaman, (4) çevrim içi eğitim ve (5) içerik şeklinde sıralamıştır. Kavrat ve Türel (2013) ise çevrim içi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini (1) iletişimci rol, (2) teknik rol, (3) sosyal rol ve (4) pedagojik rol olarak sınıflandırmaktadır.

Öğretmen eğitimi programlarının bu yeterlikleri sağlamada yetersiz kalması (Gotanda, 2014) nitelikli bir çevrim içi eğitim sağlanabilmesi amacıyla öğretmenlere çeşitli kaynak ve desteklerin mesleki gelişim programları ile sunulması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Pagliari, Batts ve McFadden, 2009).

MEB (2017) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri incelendiğinde, mesleki beceriler yeterlik göstergeleri arasında yer alan “Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır” ibaresine yer verildiği görülmektedir (s.14). Bu bağlamda, ilgili yeterliklerin, dijital çağın gereksinimlerini sağlama konusunda oldukça sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. MEB’in 1080’i kurs olarak planlanmış hizmet içi eğitim programları incelendiğinde (MEB, 2020i), çevrim içi eğitimle ilişkili olan etkinlikler Tablo 2’de özetlenmektedir.

**Tablo 2.** MEB Hizmet İçi Eğitimleri-Kurs

1. Bilgisayar – Web 2.0 Araçlarını Tanıma ve Bu Araçlarla İçerik Geliştirme Kursu	2. FATİH Projesi Etkileşimli Sınıf Yönetimi Kursu
3. EBA Akademik Destek Uygulamaları Eğitici Eğitimi (Temel Düzey) Kursu	4. Harmanlanmış Öğrenme Modeliyle Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Eğitici Eğitimi Kursu
5. EBA Akademik Destek Uygulamaları Eğitimi Kursu	6. Öğretim Yönetim Sistemleri (Moodle) Kursu
7. EBA TV Uzaktan Eğitim Programları Ön Hazırlık Kursu	8. SEBİT Ders Akışı Üretimi Kursu 2
9. E-Fabrika (Temel Seviye) Kursu	10. SEBİT Ders Akışı Üretimi Kursu 1
11. Eğitimde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı Kursu	12. SEBİT Eğitsel Senaryo Üretimi Kursu
13. E-Öğrenme Süreçleri Yönetimi Kursu	14. SEBİT Vitamin Fabrika ile Kodlama Kursu
15. FATİH Projesi Alan Bazlı Öğretim Süreci Tasarımı Eğitici Eğitimi Kursu	16. Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Süreçlerine Yönelik E-İzleme Değerlendirme Modülü Eğitici Eğitimi Kursu
17. FATİH Projesi Alan Bazlı Öğretim Süreci Tasarımı Kursu	18. Uzaktan Eğitim Sürecinde, Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi Kursu
19. FATİH Projesi BT nin ve İnternetin Bilişli ve Güvenli Kullanımı Kursu	20. Uzaktan Öğretim Teknikleri Kursu
21. FATİH Projesi BT nin ve İnternetin Bilişli ve Güvenli Kullanımı Eğitici Eğitimi Kursu	22. Web Tabanlı Eğitimde Eğitim Geliştirme Süreci Kursu
23. FATİH Projesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı Eğitici Eğitimi Kursu	24. Web Tabanlı Eğitimde İçerik Yönetim Sistemleri (E-Front - Moodle) Kursu
25. FATİH Projesi Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu	26. Web Tabanlı Eğitimde Materyal Geliştirme Kursu
27. FATİH Projesi e-İçerik Geliştirme Kursu	

İlgili hizmet içi kurs programı incelendiğinde doğrudan çevrim içi eğitime yönelik olarak faaliyet düzenlenmediği görülürken; uzaktan eğitime ilişkin kurslar programda yerini almıştır. Benzer şekilde, MEB’in 174 seminer çalışması (MEB, 2020j) incelendiğinde de çevrim içi eğitime ilişkin hazırlanan çalışmalar Tablo 3’te özetlenmektedir.

**Tablo 3.** MEB Hizmet İçi Eğitimleri-Seminer

1. Çoklu Ortam Araçları İnceleme Semineri	2. İngilizce Konuşma Becerisinin Çevrim içi Ölçme-Değerlendirmesi için Uygulanacak Yöntem ve Teknikler Semineri
3. Yüz yüze ve Çevrim içi Ortamlarda Öğrencileri Yabancı Dil Öğretim Süreçlerine Dâhil Etme Semineri 1	4. Yüz yüze ve Çevrim içi Ortamlarda Öğrencileri Yabancı Dil Öğretim Süreçlerine Dâhil Etme Semineri 2

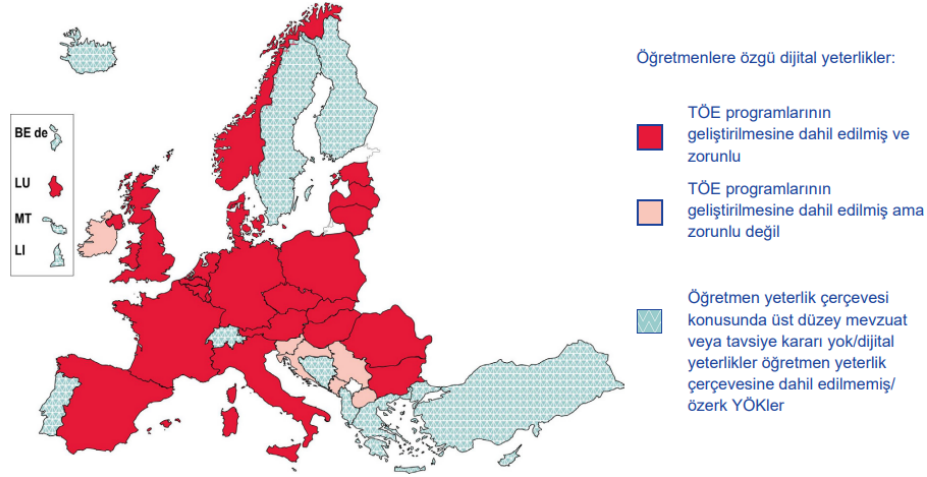
MEB'in seminer programları kısıtlı sayıda ve branşta da olsa doğrudan çevrim içi eğitime ilişkin birkaç çalışmaya yer verilmiştir. Ancak her iki durumda da verilen bu eğitimlerin tüm öğretmenleri kapsamaktan oldukça uzak olması, derslerin tümünün eş-zamanlı ve eş-zamansız yürütüldüğü bu dönemde oldukça dikkat çekmektedir. MEB'in kurs ve seminer programına benzer bir duruma öğretmen eğitimi lisans programlarında da rastlanmaktadır. Her coğrafi bölgeden bir eğitim fakültesinin ders kataloglarının rastlantısal yolla seçilerek incelenmesinin sonucu Tablo 4'te özetlenmektedir.

**Tablo 4.** Üniversitelerin Ders Kataloglarının İncelenmesi

Öğretmenlik Lisans Programları	Üniversiteler						
	Trakya Üniversitesi	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	Amasya Üniversitesi	Ankara Üniversitesi	Kafkas Üniversitesi	Mersin Üniversitesi	İzmir Demokrasi Üniversitesi
Almanca	A	-	-	-	-	-	-
Beden Eğitimi ve Spor	-	-	B	-	-	-	-
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	U	-	-	A	-	U	-
Fen Bilgisi/Bilimleri	A	D	B	-	Ö	B	-
İlköğretim Matematik	A	D	B	-	Ö	B	Ö
İlköğretim Din kültürü ve A. Bilgisi	-	D	-	-	-	-	-
İngilizce	A	-	B	-	-	B	Ö
Müzik	A	-	-	-	-	-	-
Okul Öncesi	X	D	B	X	T	X	Ö
Özel Eğitim	X	-	-	X	-	-	Ö
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	X	D	B	X	Ö	X	Ö
Resim-İş	A	-	-	-	-	-	-
Sınıf	X	D	B	X	Ö + A	B	-
Sosyal Bilgiler	X	D	B	X	X	-	-
Türkçe	A	D	B	-	A + Ö	B	-
Zihin Engelliler	X	-	-	-	-	-	-

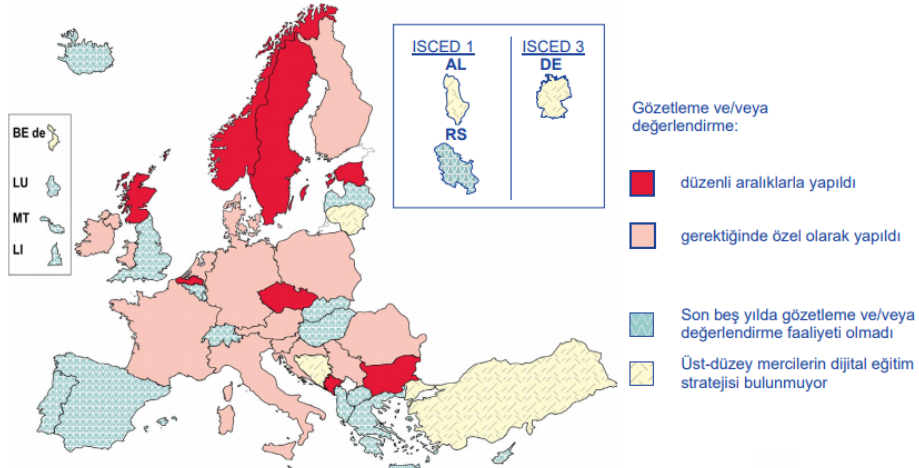
*Açık ve Uzaktan Öğrenme: A / Uzaktan Eğitim: U / Dijital Okuryazarlık: D / Bilişim Teknolojileri: B Temel Bilgi ve İletişim Teknolojileri: T / Öğretim Teknolojileri: Ö İlgili Lisans Programı Yok - / İlgili Ders Yok: X*

7 eğitim fakültesi bünyesindeki 57 programın incelenmesi sonucunda da öğretmen adaylarına doğrudan çevrim içi eğitime ilişkin bir ders sunulmadığı görülmektedir. Programlarda her ne kadar Bilişim Teknolojileri derslerinin yer aldığı görülse de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yer alan Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) derslerinin sürekli değişen ve gelişen teknoloji ile birlikte dijital çağın öğretim gereksinimlerini sağlamada yetersiz kalması, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını zorunlu kılmaktadır (OECD, 2020). Bu hizmet içi eğitim ihtiyacının karşılanmasında Avrupa ülkelerinin yarısından fazlasında BİT'in etkili öğrenimi ve öğretimine yönelik çalışmalar yürütülmesine (Eurydice, 2011) ve dijital becerilere göndermede bulunulan yükseköğretim düzeyinde birçok kılavuz bulunmasına rağmen BİT ve pedagoji ile ilişkili çalışmalara yeterince rastlanılmaması (Caena, 2014) da etkili olmaktadır. Eurydice'in Öğretmenlerin dijital yeterliklerini incelediği araştırmasında (Şekil 1) temel öğretmen eğitiminde (TÖE) dijital yeterliklerin durumuna yer verilmektedir.



**Şekil 1.** Öğretmene Özgü Dijital Yeterliklerin Temel Öğretmen Eğitimi Programları Veya Öğretmen Yeterlik Çerçevesi, İlk Ve Genel Orta Öğretim (ISCED 1-3), 2018/19 İle İlgili Üst Düzey Düzenlemelere / Tavsiyelere İlişkin Gösterge (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019 s.12’den alınmıştır).

43 eğitim sisteminin incelendiği bu araştırmada, incelenen ülkelerin çoğunda öğretmenlerin mesleğe katılımından önce dijital yeterliliklerine yönelik düzenlemeler bulunduğu görülürken; bu ülkelerin  $\frac{3}{4}$ ’ünde bu yeterliklerin ölçülmesine yer verildiği belirtilmekte ve Türkiye’de bu yeterliklere yönelik bir düzenleme yapılmadığı vurgulanmaktadır (Eurydice, 2019). Aynı rapor içerisinde yer alan diğer önemli bir husus da dijital yeterliklerin izlenmesi ve/veya değerlendirilmesi hususudur. Bu doğrultuda, Türkiye’de dijital yeterlik/eğitim konusunda üst düzey bir strateji planı bulunmadığı görülmektedir (Şekil 2).



**Şekil 2.** Son 5 Yılda Üst Düzey Yetkililer Tarafından Yürütülen Dijital Eğitim Stratejileri Ve Politikalarının İzlenmesi Ve/Veya Değerlendirilmesi, 2018/19 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019 s.84’ten alınmıştır).

İlgili raporları destekler nitelikte TEDMEM (2020) raporunda da öğretmenlerin çevrim içi eğitime hazırlıksız olarak yakalandığı vurgulanmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında, MEB hizmet içi gelişime yönelik seminer ve kurs planları, üniversitelerin ders katalogları, alanyazın taraması ile ulusal ve uluslararası raporlardaki veriler incelendiğinde öğretmenlerin çevrim içi programa yönelik yeterli donanıma sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu eksikliğin giderilmesi amacı ile öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesinin gerekliliğinin ortaya çıkması, bu araştırmanın temel hareket noktasını oluşturmaktadır. Alanyazında öğretmenlerin eş-zamanlı çevrim içi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine hizmet

edecek özgün bir araştırma olması bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı öğretmenlerin çevrim içi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesidir. Aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

1. Çevrim içi eğitime ilişkin öğretmenlerin pedagojik alandaki mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?
2. Çevrim içi eğitime ilişkin öğretmenlerin yönetsel alandaki mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?
3. Çevrim içi eğitime ilişkin öğretmenlerin sosyal alandaki mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?
4. Çevrim içi eğitime ilişkin öğretmenlerin teknik alandaki mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?
5. Çevrim içi eğitime ilişkin öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında bulunmasını istediği özelliklere yönelik bulgular nelerdir?

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Merriam ve Tisdell (2015) tarafından eğitim çalışmalarında en çok kullanılan yöntemlerden biri olan, nitel çalışmaların ortak özelliği olan kişilerin bakış açılarına odaklanarak bu anlamları ortaya çıkarmayı ve yorumlamayı amaçlayan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni zengin ve betimleyici bulgular sunarak, süreç ve anlama yönelen, araştırmacının veri toplama ve analiz süreçlerinde etkin katılım sağladığı nitel bir araştırma desendir (Merriam ve Tisdell, 2015).

### 2.2. Katılımcılar

Amaçlı örneklem yönteminin kullanıldığı araştırma kapsamında, görüşme yapılacak katılımcılar en az 10-12 ay çevrim içi ders veren öğretmenler arasından belirlenmiştir. Görüşme teklifini kabul eden 8 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ancak 1 katılımcının görüşme dökümünü teyit formunu belirtilen süre içerisinde yanıtlamaması nedeniyle araştırmadan çekildiği varsayılarak tüm kayıtları silinmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	Erkek:2 Kadın:5
Öğrenim Durumu:	Lisans:6 Lisansüstü:1 İlkokul:1
Kurum:	Ortaokul:5 Lise:1 Türkçe Fen Bilimleri
Alan:	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Sınıf Öğretmenliği İngilizce (x2) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda gerçekleştirilen bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formlarının geliştirilmesinde Berge (1995) ve Liu, Bonk, Magiuka, Lee ve Su (2005) ile UNECO'nun (2020) çalışmalarındaki teorik yapı çerçevesinde sorular oluşturulmuştur. Bu bağlamda, pedagoji, yönetsel, sosyal ve teknik olmak üzere 4 bölümden oluşan yarı

yapılandırılmış görüşme formları 1'i yüksek lisans, 5'i doktora derecesine sahip 6 eğitim programları ve öğretim alan uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu doğrultuda alınan geri bildirimler sonucunda değişikliğe gidilerek veri toplama aracı geliştirilmiştir. Yapılan pilot görüşmelerin ardından veri toplama aracına son hali verilmiştir.

#### 2.4. Veri Toplama Süreci

Görüşmeler yaklaşık yarım saat sürecek şekilde çevrim içi ortamda Zoom programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, analiz edilmek üzere katılımcıların da onayıyla ses kaydına alınmıştır.

#### 2.5. Veri Analizi

Görüşme sırasında alınan ses/görüntü kayıtları analize tabi tutulmak amacıyla metin formatına dönüştürülmüştür. Ardından bu görüşme kayıtları, görüşme yapılan katılımcılara gönderilerek, katılımcılardan bu kayıtları teyit etmeleri istenmiştir. Sonrasında araştırmacı tarafından deşifre edilen görüşme metinlerinin doğruluğu, alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Verilerin analizi sırasında Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından ifade edilen (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması ile (4) bulguların yorumlanması aşaması takip edilmiştir. Verilerin analizinde NVivo 11 programı ile ağırlıklı olarak betimsel olmak üzere betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kodlamaların güvenilirliğini sağlamak amacıyla, uzman görüşü alınarak, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] ile verilerin analizi için güvenilirlik hesaplanmıştır. Bu bağlamda, kodlamaların %30'u ilgili alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman ve araştırmacı arasındaki uyum %90 olarak belirlenmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda alınan dönütlerin tümü ile araştırmacının kodlamaları üzerinde uzlaşmıştır. Uyum yüzdesinin %70 ve üzeri olması yeterli kabul edildiğinden (Miles ve Huberman, 1994) araştırmacı-uzman uyumunun verilerin analizi için iyi bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilmektedir. Araştırmacının kendi kodlamaları arasındaki uyum ise %95'tir. Geçerliliği artırmak amacıyla da bulgular doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

Araştırma kapsamında etik kurul izni alınmıştır. Buna ek olarak katılımcılara çalışmanın her aşamasında çekilebileceği belirtilerek, katılımcıların gerçek isimlerine çalışmada yer verilmemiş ve görüşme dökümündeki ifadelerin kendilerine ait olduğu teyit edilmiştir.

## BULGULAR

### 3.1. Öğretmenlerin Pedagojik Alandaki Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular

Pedagoji kategorisi altında etkileşim, öğrenci motivasyonu ve katılım, öğrencilerin farklı alanlardaki gelişimi ile değerlendirme temaları doğrultusunda veriler analiz edilmiş ve Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Pedagoji Kategorisine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema
Etkileşim	Öğrenci-Öğrenci Etkileşimini Sağlama Öğrenci-Öğretmen Etkileşimini Sağlama Öğrenci-İçerik Etkileşimini Sağlama
Öğrenci Motivasyonu ve Katılım	Öğrenme Stillerinin Kullanımı Web 2.0 Araçlarının Kullanımı
Öğrencilerin Farklı Alanlardaki Gelişimi	Sosyal Alanın Desteklenmesi Kültürel Alanın Desteklenmesi Akademik Alanın Desteklenmesi
Değerlendirme	-



Bu doğrultuda 6 katılımcı çevrim içi eğitim sürecinde nitelikli bir etkileşimin olmadığını ya da kendilerinin bunu sağlama konusunda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenci-öğrenci etkileşimi hususunda K1'in "... o yüzden öğrenci-öğrenci iletişimi hemen hemen hiç yok." ifadesi ile K2'nin "... öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimleri, hani şu sıralar çok fazla iletişimde olmadıklarını görüyoruz." ifadesi ile de bu bulgu desteklenmektedir.

Buna ek olarak, öğrenci-öğretmen etkileşiminde benzer bir sonuca ulaşılmaktadır. 2 katılımcı öğrencilerinin kameralarının kapalı tutulması gerektiğini belirtmektedir. K5 bu davranışın nedenini "Öğrencilere kameralarını açtırmıyorum hem Milli Eğitim'den gelen açıklamalar doğrultusunda hem kendi bazı fikirlerime göre kameralarını açtırmıyorum." şeklinde açıklarken; benzer şekilde K4 de "Kamera... Kamera açılmıyor çoğu sefer. Zaten aynı şekilde ses de kapalı oluyor." şeklinde ifade etmektedir. K6'nın "ekranda bir yer kapladığı için konu anlatımlarında çok öğrencilere bakmıyorum. Soru yönelttiğim zaman açıyorum." İfadeleri öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini görmeden faaliyet gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Öğrenci-öğretmen etkileşimine ilişkin diğer önemli bulgu da öğretmen baskın bir yaklaşımın benimsenmesidir. Bu bulgu "ekran paylaşımı yapıyorsunuz, ekran paylaşımında bir şeyleri anlatıyorsunuz. Çocuklar ekrana bakıyor, izliyor. Ondan sonra hadi bakalım çocuklar şimdi siz yapacaksınız şeklinde bir yol izliyorum genelde..." (K3) görüşüyle bu durum desteklenebilmektedir.

Öğrenci-içerik etkileşiminde ise, öğrencilerin genel olarak öğretmen tarafından belirlenen içerikler ile öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdiği, öğrencilerin içerik ile etkileşiminin oldukça sınırlı olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu bulgu, K5'in "Yani müfredat doğrultusunda gidiyorum." ve "Ben anlatıyorum, onları çok fazla dahil etmiyorum o sürece." ifadesine ek olarak K3'ün "... çok zor oluyor aslında sınıfta yapılan aktivitelerin çevrim içine uyarlanması." görüşü ile de desteklenmektedir. K1, K4 ve K5 ise öğrencilerin sorular sorması ve ilgi çekici karakterleri barındıran içeriklerin kullanılmasının etkileşimi arttırdığı görüşünü ileri sürmektedirler. Bu doğrultuda, "Öğrenciler katılıyor, öğrenciler soru soruyor, öğrenciler cevaplıyor. Kendi aralarında sorular soruluyor. Ben sadece bu süreçte öğrencileri yönlendiriyorum diyebilirim." (K1) ifadesine ek olarak K4'ün "mikrofonlarını açarak istedikleri soruyu sorabiliyorlar ya da arada ekran paylaşabiliyorum." açıklamaları bu görüşü destekler niteliktedir.

Bunlara ek olarak, etkileşim için gerekli zamanın ayrılabilmesi de diğer önemli bir bulgudur. 2 katılımcı bu bulguyu "uzaktan eğitim sürecinde derslerinde kısa olmasından dolayı tam olarak istediğimiz verimi maalesef alamıyoruz." (K1) ifadesi ile K3'ün "Şarkı söylüyor, şiir ezberliyor onların da videolarını işte etkileşim kurmak istiyor, sizinle iletişim kurmak istiyor, onu da bu yollarla yapıyor, derste yapamıyor çünkü yavrum ne yapsın öğretmeni ezberlediği sureyi mi dinlesin, şarkıyı mı dinlesin? ancak videosunu çekerim öğretmenime gönderirim." şeklindeki açıklamasıyla desteklenmektedir.

Tüm bu bulgular ışığında, öğretmenlerin etkileşimin 3 alanında yeterli becerilere sahip olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç katılımcıların görüşleri ile de desteklenmektedir. Bu doğrultuda, K7 "Bu konuda bu yıl bir tecrübem oldu sadece. Öncesinde hiçbir çevrim içi etkinlikle kendim de bir eğitim almadım." ifadesini dile getirmektedir.

Öğrenci motivasyonu ve katılım teması ise, öğrenme stilleri, Web 2.0 araçları, oyun kullanımı, soru sorma-konuşma ve kamera-mikrofon kullanımı, alt temaları doğrultusunda incelenmektedir.

Motivasyonu artırıcı bir yöntem olarak öğrenme stilleri kullanımında ise öğretmenler farklı görüşlerde bulunmuşlardır. Bu doğrultuda, K1 "... çocukları kontrol etme imkânımız yeterince olmadığı için çocukların öğrenme stiline tam olarak erişemiyoruz." ifadesiyle birlikte öğrenme stillerini tam olarak uygulayamadığını belirtmektedir. Bu görüş K2 tarafından "... dijitalde yani şu uzaktan öğretimde, öğretmenin öğrenme stillerini dijital platformda organize

etmesi öğrenmeyi ve motivasyonu çok arttıracak” şekilde desteklenmektedir. Bunlara ek olarak, K5 ve K6 da öğrenme stillerini tam olarak uygulamadıklarını belirtmektedir. İlgili bulgu K6’nın “Şimdi çok farklı bir sürü öğrenci var. İşte duyuşsalcılar işte efendim dokunsalcılar, onlara göre aktivite yapımını özelinde ayırmıyorum, yalan olmasın.” ifadesi ile desteklenmektedir. K3 ve K4 ise öğrenme stillerinin kullanımının motivasyonu arttıracaklarını oldukça genel bir şekilde ifade ederek, belirli bir yaklaşımı tercih etmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu K3’ün “Hani bir şeyleri biliyorsunuz öğrenme stillerini biliyorsunuz ama yılların vermiş olduğu bize tecrübe oluyor... Diyorsunuz ki ben şunu da yapayım bunu da yapayım bunu da yapayım. Bu farklı etkinliklerin hepsinin aslında bir öğrenme stiline bir çocuğa hitap ettiğini düşünerek yapıyorsunuz ama onu çok böyle kodlamıyorsunuz, tanımlamıyorsunuz. Kendiniz çok tanımlamıyorsunuz öğrenme stillerini kullanma gibi.” açıklamasıyla desteklenmektedir.

Web 2.0 araçlarının öğrencilerin motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olduğu 4 katılımcı (K2, K3, K6 ve K7) tarafından vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda “Bu araçların çok faydalı olduğunu düşünüyorum...” (K8) ifadesi ile “öğretmenlerin düz anlatım yapmaktansa bazı Web 2.0 araçlarını kullanarak bu etkileşimi güçlendirip daha eğlenceli...” (K2) ifadeleri bunu desteklemektedir. Ayrıca, K5’in “Seviyorlar hoşlarına gidiyor farklı geliyor ve fark etmeden öğrenmiş oluyor aslında.” ifadeleri de bu araçların kullanımının motivasyon üzerindeki olumlu etkisi göstermesi açısından önemlidir. Ancak K1, Web 2.0 araçlarının motivasyonu arttırmaya da kalıcılık üzerinde olumlu etkisi olduğunu “Motivasyonu arttıracaklarını düşünmüyorum fakat katılımı artırıyor.” şeklinde belirtmektedir. K4 ve K5 ise Web 2.0 araçları konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu K4’ün “Hakkında bir bilgim yok. Keşke daha önce kurs falan alsaydım, bu tarz programları kendim de uygulayabilseydim. Ama maalesef konuda eksik kalmışız” açıklamasına ek olarak K5’in “Araçlar konusunda çok fazla bir bilgi sahibi değilim açıkçası.” ifadeleriyle de örtüşmektedir.

Katılımcıların verdikleri yanıtlar doğrultusunda oyun kullanımı, soru sorma-konuşma ve kamera-mikrofon kullanımı gibi etkileşimi arttıracak unsurlar olan, teknolojik ve pedagojik hazırlık hususunda (UNESCO,2020) olması gerekenleri ifade ettikleri, ancak bunları çevrim içi derslerinde uygulamadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. İlgili ifadeler sonraki paragraflarda açıklanmaktadır.

Oyun kullanımının motivasyon üzerinde olumlu etkisini ise 5 katılımcı (K2, K3, K4, K5 ve K7) tarafından vurgulanmaktadır. Bu bulgu K4’ün “Belli yarışmalar oluyor işte Kim 500.000 TL İster? gibi bazı öğretmen arkadaşların hazırladığı yarışmalar var onlar kullanılabilir. Öğrenci soruyu bildikçe daha eğlenceli hale gelebilir ders.” ifadesi ile K7’nin “Öğrenci motivasyonunun artmasını nasıl gördüm, şöyle ki ... oyunlar sayesinde konuyla ilgili oyunlar oynatıldığında.” ifadeleriyle ilgili bulgu desteklenmektedir.

Soru sormanın motivasyon ve katılım üzerindeki olumlu etkileri ise 2 katılımcı (K6 ve K7) tarafından vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, “... sevecekleri konulardan sorular sormak ister istemez katılımı ve motivasyonunu artırıyor.” (K6) ifadesi ile “Çevrim içi derslerimizde onlara sorular sorarak meraklarını uyandırarak ve bu soruların cevaplarına nasıl ulaşacakları konusunda biraz yol göstererek yapabiliriz.” (K7) açıklamasıyla da örtüşmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerle konuşmanın motivasyon üzerindeki olumlu etkisine de değinilmektedir “... mutlu bir ses tonu, ondan sonra derse hazır bir şekilde katılma öğrencilerle hem derslerde ders dışı konularda kısacık, kısa da olsa konuşmalar yaparak öğrencilerin derse olan motivasyonu artırılabilir (K1).

Kamera ve mikrofon kullanımının motivasyona olumlu etkisi hususunu ise 2 katılımcı (K6 ve K7) şu şekilde ifade etmektedir. “Şimdi öğrenci tabii ki öğretmenini gördüğü zaman daha şevkle katılıyor.” (K6). K7 ise bu etkiyi şu şekilde açıklamaktadır “Bu sebeple bence düzenli olarak şöyle ki öğrencinin görüntüsünün açık olması gerekiyor. Hatta da keşke imkân olsa da hep mikrofonları da açık olsa.”

Öğrencilerin farklı alanlardaki gelişimi teması ise akademik, sosyal ve kültürel açılardan incelenmiştir. Bu doğrultuda görüş bildiren 4 katılımcının 3'ü (K3, K6 ve K7) çevrim içi eğitimde akademik becerilerin öğretmenlerce desteklenebileceğini belirtmektedir. K3 “Şöyle aslında farklı alanlardaki şeye ... daha kolaylık sağlıyor çevrim içi.” görüşü ile K6'nın “Şöyle desteklenebilir akademik anlamda, hani ders dışında yapacakları aktiviteler verebiliriz öğrencilerimize ya da işte bunu yapan siteleri onlara verebiliriz.” ifadeleri bu bulguyu desteklemektedir. Ancak 1 katılımcı ise, çevrim içi öğretime özel akademik destek uygulaması bulunmadığını “Çevrim içi eğitimde de dersten... Yani zaten akademik olarak zaten çocuklara elimizden geldiği kadar dersleri anlatmaya çalışıyoruz” (K1) ifadeleri ile belirtmektedir.

Öğrencilerin sosyal anlamda desteklenmesi hususunda ise 5 katılımcı (K1, K2, K3, K5 ve K7) zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, “Yani sosyal olarak şu an onları çevrim içi bir ortamda nasıl destekleyebilirim herhangi bir fikrim yok.” (K7). Benzer şekilde, K3'ün “Sanki çocuklar da böyle çevrim içi ortamda çok sosyalleşemezlermiş gibi geliyor bana.” ifadeleri ile “Evet bir de dediğim gibi benim bakış açım biraz dar. O konularda ben çok şey değilim, geniş değilim. O da benim bir eksikliğim” ifadeleri bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca, K1'in “... özelden bana iletiyorlar bu şekilde çözmeye çalışıyoruz. Dolayısıyla bu da çocukların sosyalleşmesi açısından hiçbir anlam ifade etmiyor” açıklaması da bu bulguyu desteklemektedir.

Öğrencilerin kültürel anlamda desteklenmesinde ise katılımcılar (K2, K3, K4, K6 ve K7) çevrim içi müze-tiyatro gezilerinin kullanılabilmesi ortak görüşünde bulunarak, benzer cevaplar vermişlerdir. “Mesela çocuklar müzeleri gezebilirsin çevrim içi geziyorlar.” (K3) ile “...müze siteleri var böyle üç boyutlu oluyor. İşte siz dolaşabiliyorsunuz içeride bilgisayardan o tarz şeyler belki öğrenciler sunulabilir.” (K6) ifadeleri ile ilgili bulgu desteklenmektedir. Buna ek olarak, çevrim içi kütüphane kullanımı “en ünlü kütüphanelerinin kaynak şeylerine arşivlerine ulaşabildik.” (K2) açıklaması ile de öğrencilerin kültürel gelişimlerinin desteklenebileceği belirtilmektedir. Ancak bir katılımcı ise kültürel gelişimin çevrim içi ortamda desteklenemeyeceğini “Öyle bir ortamda kültürel gelişimin destekleyebileceğimi şahsen tam anlamıyla düşünmüyorum.” (K1) şeklinde ifade etmektedir.

Değerlendirme temasında ise öğretmenlerin farklı yöntemleri tercih ettiği görülmektedir. K2 “Evet şu anda de en büyük handikabımız neye göre not vereceğiz diye her gün yeni bir şeyle oturup kalkıyoruz.” şeklinde açıklanmaktadır. 4 katılımcı (K1, K2, K4 ve K5) yüz-yüze değerlendirme uygulamalarında olduğu gibi klasik bir değerlendirme yöntemi kullanılabilmesini belirtmektedir. Bu bağlamda “bireysel değerlendirme hem de normal sınıflarda nasıl yazılar yapıyorsak, nasıl çocuklara testleri uyguluyorsak bunu çevrim içi şekilde bireysel anlamda yine çocuklara uygulayabiliriz.” (K1) şeklinde ifadeye rastlanmıştır. Buna ek olarak, öğrencinin derse katılımı da değerlendirme yöntemi olarak tercih edilebileceği K6 ve K7 tarafından vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda K7'nin “Konuyu anlayanlar zaten derse katılım oranından veya sorulan sorulara verdikleri cevaptan belli oluyor.” ifadesi ile “Çevrim içi derslerde değerlendirme ilk olarak katılıma göre yapıyoruz. Hani kim katılıyor, kim katılmıyor...” ifadesiyle de bu bulgu desteklenmektedir. K3, K5 ve K6 ise quiz ve çalışma kağıtları ile değerlendirmenin yapılabileceğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda K6'nın “Quizizz 'den aynı şekilde... İşte soruların yüzde kaçına cevap vermiş. Bunları görüntüleyebileceğimiz bir rapor sistemi var. Bunları da gene ölçüt olarak kullanabiliyoruz.” şeklinde bulguyu desteklemektedir.

### **3.2. Öğretmenlerin Yönetmelik Alanındaki Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular**

Yönetmelik kategorisi altında, öğrenme yönetim sistemi-ÖYS ile talimat-yönerge alt temaları doğrultusunda inceleme gerçekleştirilmektedir.

Bu bağlamda çalışma grubundaki öğretmenlerin ortak olarak kullandığı Eğitim Bilişim Ağı-EBA sistemi ile ilgili olarak öğretmenler tarafından EBA'nın en çok kullanılan özelliğinin değerlendirme bölümü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. K1, K5, K6 ve K7 bu doğrultuda görüş bildirmişlerdir. “Online çalışma gönderme platformu var. Öğrencilere buradan çalışmalarını gönderebiliyorum. İşte çalışmalarını çözüp çözmediklerini görüntüleyebiliyorum. En çok

kullandığı özelliği bu.” (K6) ifadesi ile K1’in “Çocukların cevaplayabileceği çalışma kağıtları gönderebiliyoruz... Daha çok değerlendirme açısından kullanıyorum” ifadesi bu görüşü desteklemektedir. Buna ek olarak K3 ve K4 de EBA’nın içerik kısmının daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir. “EBA’nın içeriklerinden çok faydalaniyorum...” (K3) ifadesi ile bu bulguyu destekler niteliktedir.

EBA sistemine ilişkin görüş alt temasında ise katılımcıların genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda tüm katılımcılar EBA’nın yararlı ve güzel bir sistem olduğu hususunda görüş birliğine vardıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulguyu K4’ün “EBA’yı beğeniyorum ben genel anlamda.” ifadesi ile “EBA’yı güzel buluyorum ...” (K2) ifadesine ek olarak K7’nin “EBA’da bu güzel özellikler bulunuyor.” açıklaması bu bulguyu desteklemektedir.

Öğrenme yönetim sisteminin alt teması olan sık kullanılan özellikler ile sisteme ilişkin görüşler incelendiğinde ise katılımcıların (K1, K2, K4, K5, K6, K7) en çok kullandıkları sistem olan EBA’nın 15 özelliğinden baskın şekilde 2 özelliğin kullanıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bağlamda 4 katılımcı sınavlar sekmesi altında yer alan değerlendirme çalışmalarını 2 katılımcı ise dersler sekmesi altındaki içerikleri kullanmaktadırlar. 1 katılımcı (K2) ise mesleki gelişim sekmesini önemseydiğini belirtmektedir. Buna ek olarak katılımcıların, diğer 12 özellikten bahsetmemiş olması da dikkat çekici diğer bir husus olmuştur. Dolayısıyla öğrenme yönetim sistemine sınav ve içerik merkezi olarak yaklaşılması, öğretmenin yönetim becerilerini oldukça sınırlandırdığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Talimat-yönerge alt temasında ise 5 katılımcı (K1, K2, K5, K6 ve K7) çevrim içi eş zamanlı derslerinde net bir şekilde talimatlarını sunduklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, K2 “Hani çocuk neye girdiğini bilirse girdiği içeriğin, uygulamanın nasıl olacağı ile alakalı yönergeleri net bir şekilde okuyabilirse ya da bu hazırlanmış olursa daha çabuk adapte olacaktır anlatıma ya da o dersin gidişatına.” ifadesi bunu desteklemektedir. Bu bulguya ek olarak, net talimat ile dersin yapısının oluşturulmaması durumunda ortaya çıkacak duruma da değinilmiştir. Bu bağlamda “... Zoom’da da işte raise hand butonu var. El kaldır butonu. Öğrenciler buna basıyor söz hakkı istiyor. Ben oradan seçiyorum. Eğer bunu yapmazsak çok büyük bir kaos ortamı...” (K6) şeklinde ifade edilmektedir.

K3 ve K4 ise çevrim içi eş zamanlı derslerinde öğrencilere net talimatlar vermediklerini belirtmişlerdir. K4 bu bulguyu destekler nitelikte “... bu tarz net talimatları çok gerek kalmıyor. Öğrencilerimiz bunun bilincinde olan öğrenciler, bu tarz sorun yaşamıyorum.” ifadesinde bulunurken K3 ise “Ben biraz yumuşağım çok. Genelde küçük yaş grubuyla çalışırken yapamıyorum hocam. Yapamıyorum. Çok şeyler küçük yaş grubu çok kırılabilir da çok narinler...” ifadesi ile bulguyu desteklemektedir. Bu doğrultuda 2 katılımcının talimat-yönerge alt temasına ilişkin olarak eğitim gereksinimi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

### **3.3. Öğretmenlerin Sosyal Alandaki Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular**

Sosyal kategorisi altında ise öğrenme desteği ve sosyal öğrenme ortamı temaları doğrultusunda inceleme yapılmıştır.

Öğrenme desteği bağlamında 3 katılımcı (K1, K3 ve K6) ders dışı uygulamaların kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda, K3 “Yani ders şey de bitmiyor aslında, EBA’da Zoom’da bitmiyor. Evet çevrim içi derste bitmiyor. Whatsapp’da işte ödev paylaşımlarıyla ödevleri verilen dönütlerle videoların izlenmesi ile aslında onlar daha fazla işi oluyor.” Buna ek olarak K6 da “Öğrenme desteği daha önce de konuşmuştuk işte öğretici uygulamalar... Duolingo tarzında dil öğrenmeye yönelik uygulamalar var.” şeklinde bunun desteklenebileceğini ifade etmektedir. Ancak, K2 ise “Yani bu noktada bilişsel, duyuşsal destek... Yani onları nasıl öğrendiği ile alakalı farklılıklarına, farklılıklarını gözeterek içeriklerin hazırlanması bence en önemli destektir diye düşünüyorum.” şeklinde bireysel farklılıkları dikkate alacak uygulamalara dikkat çekmektedir. Diğer farklı bir görüş de K4 ile K5’in birbirleri ile zıt görüşlere sahip

olmasıdır. K4 “Yani şöyle olabilir bence bir de de dijital ortamda zor oluyor. Bunları kâğıda döküp öğrencileri temin edilse daha iyi olur.” şeklinde dijital ortamda bu durumun zor olduğunu belirtirken K6 ise “Şimdi çocuklar artık telefonun bilgisayarın başındalar. Dolayısıyla hani kâğıda yazacakları aktivitelerden ziyade öğretici uygulamaları yönlendirebiliriz.” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. K5 ise öğrencilerin sosyal olarak desteklenmesi konusunda “Açıkçası şu an net olarak verecek bir cevabım yok.” şeklinde bu konudaki bilgi eksikliğine değinmiştir. Bu bağlamda 2 katılımcının öğrenme desteği sağlama bağlamında eğitim gereksinimi duydukları sonucuna ulaşmaktadır.

Sosyal öğrenme topluluğunun oluşturulması temasında ise 5 katılımcı (K2, K3, K5, K6 ve K7) istekli öğrenciler ile bu ortamın oluşturulabileceği hakkında görüş bildirmektedirler. Bu bulguyu destekler nitelikte “öğrenmek istemeyen veya o an öğrenmeye hazır olmayan bir öğrenciye bir şey öğretmek çok zor ama isteklilerle hareket edildiğinde daha verimli geçiyor.” ile “İsteklilerle ilerlenebilir belki yani da ilgilenen öğrencilerle ekstra dersler yapılabilir.” (K7) ifadeleri bunu destekler niteliktedir. K2 ise “Yani ilgili olan çocuklar çok net bir şekilde kendini gösteriyorlar. Yani o ilgili olan çocuklar bu alanda hazır bulunuşlukları yüksek ve öğrenmeye açıklar. İstekler bu çocuklarla mesela bir atölye yapılabilir.” şeklinde ifade bulunmaktadır. Ancak katılımcılarının çoğunun sosyal öğrenme topluluğunu yalnızca istekli öğrenciler ile sınırlaması, bazı öğrencilerin dışlanması anlamına gelebilmektedir. Eğitimin amaçları ile doğrudan çelişen, kapsayıcı eğitim ile de örtüşmekten uzak olan bu yaklaşım katılımcıların öğrenme topluluğuna ilişkin bilgi eksikliğini net bir şekilde göstermesi açısından önem arz etmektedir.

K1 ve K4 ise grup çalışmaları ile sosyal öğrenme ortamının oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda K1 bu durumu “Bunu artırmak için, yani normal sınıf ortamındaki gibi bunu artırabilmek için öğrencilerin grup çalışmaları yapabilmesi için ... öğrencilerin grup açısından yapabileceği ödevler yerleştirilebilir” şeklinde ifade etmektedir.

#### **3.4. Öğretmenlerin Teknik Alandaki Mesleki Gelişim İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular**

Web 2.0 araçları ve çoklu medya araçlarının kullanımı, açık eğitim kaynakları ile telif hakkı temaları doğrultusunda inceleme yapılarak Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Teknik Kategorisine İlişkin Bulgular**

Tema
Açık Eğitim Kaynakları
Web 2.0 Araçları ve Çoklu Medya Araçlarının Kullanımı
Telif Hakkı

Açık eğitim kaynakları temasında 4 katılımcı (K2, K3, K4 ve K5) bu kaynakların kullanımına karşı olumlu bir yaklaşıma sahiptir. Bu bulguyu “Her ne kadar okula ulaşamıyor olsak da şu süreçte ve bence eğitime eğitim içeriklerine, öğretmene erişilebilirlik inanılmaz arttı.” ile “en ünlü kütüphanelerinin ... arşivlerine ulaşabildik.” (K2) ifadelerine ek olarak “Yani genel olarak olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum.” (K6) ifadeleri bunu desteklemektedir. Ancak K1, K6 ve K7’nin açık eğitim kaynaklarının kullanımına çekince ile yaklaştıkları görülmektedir. Bu bağlamda K1 “Çocuklar kaynaklara ulaşabiliyorlar bilgiye çok rahat ulaşabiliyor biliyorlar. Fakat ulaştıkları bilgi tam olarak çocukların seviyesine uygun değil.” şeklinde görüş bildirmekle birlikte K6 “... özellikle İngilizceye ait karşılımları çok fazla şey çıkıyor ki. Yani tamamen serbest bırakırsam, hiçbir şekilde sınırlama koymazsam karşılımları çok fazla kaynak çıkacak.” ifadeleri bulguyu desteklemektedir.

Web 2.0 araçları ile çoklu medya araçlarının kullanımı temasında ise 2 katılımcının (K2 ve K3) bu araçları motivasyon sağlama amacıyla kullandığı görülmektedir. “motivasyon artırıcı araç olarak kullanıyorum daha çok” (K2). 1 katılımcı ise “Dersleri somutlaştırmak adına hem görsel hem de müziksel anlamda dersleri destekliyorum diyebilirim.” (K1) ifadeleri ile bu araçların somutlaştırma amaçlı kullanıldığı belirlenmiştir. Buna ek olarak 2 katılımcı ise (K5 ve

K7) bu araçlar hakkındaki bilgi eksikliklerine değinmiştir. Bu doğrultuda, “Kullanılmalı bence yani dediğim gibi çok fazla bir bilgim yok aslında diğerlerine ait belki daha fazla kullanabileceğim bir şey var.” (K5) ifadesine ek olarak “Yani çok fazla başka bir şeyim yok benim kullandığım.” ifadeleriyle de bu bulgu desteklenmektedir.

Telif hakları temasında ise 6 katılımcı (K1, K2, K4, K5, K6 ve K7) telif haklarına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, K1 “Açıkçası telif haklarına dikkat ediyorum. Dikkat etmeye çalışıyorum çünkü bunun ile aynı zamanda yasal bir sorumluluğu var.” şeklinde ifade bulunurken (K7) “bence bunu dikkatinin edilmesi gerekiyor” ifadeleri bu bulguyu destekler niteliktedir. K3 ise “Çok fazla dikkat etmiyorum telif haklarına. Yani şey diye düşünüyor insan çoğu zaman hani çevrim içi olarak burada ise demek herkesin kullanımına açıktır gibi.” ifadeleri ile telif hakları konusunda sıkı bir yaklaşım benimsemediğini ifade etmektedir.

Ancak görüşmeler sırasında katılımcıların telif haklarına yönelik sorular sorulduğunda, önceki sorulardan farklı bir şekilde duraksaması, ses tonunda farklılık görülmesi araştırmacının dikkatini çekmektedir. Katılımcıların yalnızca yasal sorumluluk bağlamını dikkate alarak cevap vermesi, Creative Commons lisansı gibi kamu telif hakkı lisanslarına atıfta bulunmaması katılımcıların bu husustaki bilgi eksikliğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

### **3.5. Öğretmenlerin Çevrim İçi Eğitime İlişkin Hizmet İçi Eğitim Programlarında Bulunmasını İsteddiği Özelliklere Yönelik Bulgular Nelerdir?**

Öğretmenlerin çevrim içi eğitime yönelik olarak hazırlanacak bir hizmet içi eğitim programında yer alması gereken içeriklere ilişkin inceleme yapılarak Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programlarında Bulunmasını İsteddiği Özelliklere İlişkin Bulgular

Tema
Dijital Araçların Kullanımı
İçerik Üretimi
Yabancı Dil Yeterliğinin Geliştirilmesi
Öğrenme Stil/Stratejilerinin Uyarlanması
Psikolojik Destek Sağlama
Test Hazırlama
Yöntem-Teknik Kullanımı
Sosyal-Kültürel Gelişimin Desteklenmesi

Dijital araçlar konusunda eğitim almanın gerekliliği üzerinde 5 katılımcı (K2, K3, K4, K6 ve K7) durmaktadır. Bu bağlamda, K2’nin “... bizim aldığımız eğitimlerde yani eğitim fakültelerinde de ne yazık ki kendi eğitim içeriklerimizi bile ... dijital içerikler ya da eğitimde teknoloji kullanımı kısmı bence çok sığ. Yani eğitimde dijital içerik ya da işte bilgisayar dersi ile başlayan eğitim dediği şey içerik hazırlama ya da dijital içerikle ilgili bir ders var mı çok hâkim değilim ama yani bilgisayarı açma kapamadan ibaret olan bir ders olmamalı bence. Yani bu süreç bize bunu gösterdi. Her ne kadar şey de olsa, eksiklikleri olsa da Türkiye'nin her yerindeki öğretmen bu içerikleri bir şekilde kullanmaya gayret etti. Ama ben bunların eğitim müfredatlarının içerisinde, öğretmen yetiştirme eğitim müfredatlarının içerisinde olması gerektiğini düşünüyorum eğer dijital çağı yaşıyorsak inavosyondan yani yenilikten bahsediyorsak bunlar zaten yapılması gereken şeylerdi diye düşünüyorum.” ifadesi ile bulguyu desteklemektedir. Buna ek olarak K6’nın “Web araçları, web siteleri, işte Kahoot, Quizizz gibi programların tanıtılması gerekiyor. Yani birçok insan haberdar değil...” ifadesi ile “ben teknik açıdan bilgilendirici, çevrim içi dersi daha etkili anlatmak nasıl olabilir veya bu çevrim içi ders anlatım uygulamalarında neler var? Belki Zoom’dan çok daha iyi bir program var ve ben bilmiyorum sadece Zoom’u kullanıyorum.” (K7) ifadeleri bu bulguyu desteklemektedir.

Diğer bir önemli bulgu ise 4 katılımcının (K3, K4, K6 ve K7) içerik üretimine ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerine değinmişlerdir. Bu doğrultuda, K3 “çözümlü soru üretme ile ilgili bir uygulamada içerik yapmada daha becerikli olsaydım işte o problemi o içerikle yapsaydım cevabını da yine animasyon şekilde yapılırdı ben daha çocuklara eğlenceli olurdu, daha çekici olurdu diye düşünüyorum.” İfadesine ek olarak “Şöyle hazır yapılmışları kullanıyorum ben. Kendim bunu açıkçası yapmayı bilmiyorum. Keşke de yapabilseydim.” ifadeleri ile “... animasyon hazırlama olabilirdi.” (K4) ifadesi bu bulguyu destekler niteliktedir.

İki katılımcı (K2 ve K4) ise öğretmenlerin yabancı dil yeterliği üzerinde durmaktadır. Bu doğrultuda K4’ün “Yani açıkçası Zoom İngilizce. Yani ben de kendi anladığım kadarıyla yapıyorum.” ifadelerine ek olarak K2’nin “... neyi kabul edip neyi kabul edemeyeceğimizle alakalı olarak farkındalığımız olmalı. Burada en önemli şey sonuçta dijital çağın... dijital dil İngilizce...” ile “Her öğretmenin aslında dil yeterliliği olmalı. Bu anlamda mesleğinizi yaparken bence her yıl bir dil sınavından geçmeliyiz her öğretmenin en az en az hadi F olmasın da E olmasın da C de D de böyle... Kendini yenileyerek İngilizceyi konuşabilir olması çok arzu edilir olurdu diye düşünüyorum.” ifadeleri bulguyu desteklemektedir.

Öğrenme stilleri/stratejilerinin, dijital/çevrim içi ortama uyarlamaya ilişkin eğitim gereksinimi de 2 katılımcı (K2 ve K3) tarafından belirtilmiştir. Bu bağlamda “Hani biz öğrenme stillerini, öğrenme stratejilerini ... öğrendik ama bunların hepsi yüz yüze eğitim için gerekli şeylerdi hocam. Yani yüz yüze eğitim de kullanılabilir ama çevrim içi derslerde kullanılabilir bir strateji yok hayatımızda.” (K3) ifadeleri ile ve buna ek olarak “Yine dijitalde yani şu uzaktan öğretimde öğretmenin öğrenme stillerini dijital platformda organize etmesi...” ifadeleri bu gereksinimi desteklemektedir.

Bir katılımcı ise (K3) öğretmenlere psikolojik destek sağlama konusunda eğitim sunulması gerekliliğine değinmektedir. Bu doğrultuda “... çocuklar bu dönemde psikolojik anlamda çok sıkıntılılar. Öğretmenler de öyle. Bu sıkıntılarının giderilmesiyle ilgili ... eğitim olabilir.” (K3) şeklinde görüş bildirmektedir.

Test hazırlama teknikleri konusunda ise 1 katılımcı gereksinimini belirtmiştir. Bu bağlamda bulgu, (K1) “Benim açımdan şöyle bir çevrim içi eğitim düzenlenmiş olsaydı ben çok memnun kalırdım kesin. Katılırdım çevrim için test uygulama teknikleri hakkında bir çalışma yapılabilir. Çünkü bu konuda kendimi biraz yetersiz görüyorum. Genel anlamda düşünüldüğünde test hazırlama konusunda biraz yetersiz gibiyiz diyebilirim. O konuda çevrim içi test uygulamaları konusunda bir çevrim içi eğitim olabilirdi.” ifadeleri de desteklenmiştir.

1 katılımcı (K3) “Çevrim içinde derslerde kullanılabilir yöntem teknik stratejiler ile ilgili çalışmalar olabilir.” İfadesiyle çevrim içi yöntem teknik ve stratejiler konusunda eğitim gereksinimine dikkat çekmektedir. 1 katılımcı da (K5) “Onun hakkında da söyleyebileceğim bir şey yoktu çünkü yani uzaktan eğitimde çevrim içi eğitimde bir öğrenci, sosyal olarak ya da kültürel olarak ne kadar fazla destekleyebilirim bilgim yok bu konuda onun hakkında da olabilirdi.” ifadesinde bulunmuştur.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Sonuç olarak öğretmenlerin etkileşim sağlama, öğrencilerin farklı alanlardaki gelişiminin desteklenmesi ve ölçme-değerlendirme alanlarının yanı sıra, dijital araç kullanımı, içerik üretimi, açık eğitim kaynakları alanları başta olmak üzere öğrenme desteği ile öğrenme topluluğu oluşturmaya yönelik olarak eğitim gereksinimleri bulunmaktadır. Buna ek olarak, yabancı dil yeterliğinin artırılması, öğrenme stil/stratejilerinin uyarlanması, telif hakları, öğrencilere psikolojik ve sosyal destek sağlanması ile test hazırlama ve yöntem-teknik kullanımı alanlarında mesleki gelişim gereksinimleri bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Etkili bir çevrim içi öğretmenin etkileşimi sağlama becerisine sahip olması gerekmekte (Moore ve Kearsley, 2012) ve öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ile öğrenci-öğretmen

etkileşiminin sağlıklı bir şekilde kurulması çevrim içi eğitimin niteliği (Dong, Lee ve Aw, 2020) ve öğrenci başarısını arttırmada önemli rol oynamaktadır (Titan ve Lena, 2017). Buna ek olarak etkileşim, öğrenme topluluğunun oluşturulmasına da doğrudan aracılık etmekle birlikte (Davidson-Shivers, Rasmussen ve Lowenthal, 2018) öğrenme toplulukları, iş birliği ve öğrenme için de temel oluşturmaktadır; içeriğin derinlemesine anlaşılmasında ve içerikle bütünleşme açısından da önemli fırsatlar sunmaktadır (Shapiro ve Levine, 1999). Etkileşimin sağlanmasında yaşanan sorunlar ise öğrencilerin dersi bırakmasına neden olabilmektedir (Gotanda, 2014). Bu durumu engellemek adına da çevrim içi ortamda öğrenme faaliyetlerini gerçekleştiren öğrenciler için, fiziksel ortama bağımlı kalmayacak şekilde farklı akademik ve sosyal desteklerin sunulması oldukça önem arz etmektedir (Taylor ve Holley, 2009). Bu desteklere ek olarak, çevrim içi eğitimde öğrenme-öğretme deneyiminin kalitesinin iyileştirilmesine katkıda bulunabilecek diğer önemli bir husus da değerlendirmedir (Jasminka ve Tamara, 2015). Doğan, Kıbrıslıoğlu Uysal, Kelecioğlu ve Hambleton (2020) göreceli olarak yeni bir yöntem olan çevrim içi eğitimdeki değerlendirme faaliyetlerine dikkat çekerek öğretmenlerin bu alanda zorluklarla karşılaşabileceğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, çevrim içi eğitimin çeşitli yaklaşımlar içermesi, kazanımların ölçme ve değerlendirilmesini de farklılaştırmıştır (Hotaman, 2020). Dolayısıyla, öğretmenlerin alışlagelmiş ilkelerin, çevrim içi ortama geçildiğinde nasıl düzenleyecekleri önem arz etmektedir (Balta ve Türel, 2013). Bu bilgiler ışığında, çevrim içi eğitimin kendine has ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenlerin donanıma sahip olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Dijital çağın bir gereği olarak, dijital araç kullanımı gün geçtikte artmakta, dünyanın en güçlü dili olan İngilizce (Chan, 2016) baskın bir şekilde dijital araçlarda kullanılmakta (Crystal, 2003) buna paralel olarak da öğretmenlerin İngilizce dil yeterliğini de giderek önem kazanmaktadır (Akeredolu-Ale, Sotiloye, Bodunde ve Aduradola, 2014). Buna ek olarak, yüz yüze öğretim uygulamaları öğretmeni, öğrenme-öğretme sürecini planlama ve yönetmesini ön plana çıkarırken, çevrim içi eğitim uygulamalarını teknolojik altyapıyı ve öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki yetkinlikleri de vurgulamaktadır (Doğan, Kıbrıslıoğlu Uysal, Kelecioğlu ve Hambleton 2020). Mei, Aas ve Medgard (2019) ise öğretmenlerin dijital araç kullanım becerilerinin, sunulan eğitimin niteliğini arttırdığını vurgulamakta ve bu becerilerin edinilmesi hem öğretimi planlamada hem de uygulamada kendi uygulamalarını gözden geçirmelerine de imkan sağlamaktadır. Ancak, geleneksel araçlardan farklı olarak dijital araçların sürekli yenilenmesi ile sınırlarının net bir şekilde belirlenmemiş olması öğretmenlerin çoğunlukla dijital araç kullanımı konusunda yetersiz deneyim ve eğitime sahip olmalarına neden olmaktadır (Koehler, Mishra, ve Cain, 2013). Bu duruma etkisi olabilecek önemli bir husus da eğitim ile teknolojinin bütünleştirilmesinde yaşanan sorunlardır. Türkiye’de eğitim ve teknolojinin bütünleştirilmesine yönelik FATİH projesi dahil olmak üzere 9 proje yürütülmekte (Çoban, Saray ve Ulutan, 2017) bu çabalara rağmen arzu edilen başarıya erişilememiştir (Ekici ve Yılmaz, 2013).

Buna ek olarak öğretmenlerin dijital araç kullanımları, içerik geliştirmeleri üzerinde de olumlu etkiye sahip olmakla birlikte (García-Martínez, Rosa-Napal, Romero-Tabayo, López-Calvo ve Fuentes-Abeledo, 2020) bu içeriklerin öğrencilere sunumu da kritik önem taşımaktadır (Ehlers, 2013). Bu bağlamda, Titov, Kulmamirov ve Titov (2014) öğretmenlerin 21.yüzyılın gereği olarak dersleri için dijital içerik geliştirmesinin önemini vurgulamaktadır. Ancak dijital içerik geliştirilmenin masraflı ve deneyim gerektirmesi (Hilton, Wiley, Stein ve Johnson, 2010) alternatif olan açık eğitim kaynaklarına olan talebi arttırmaktadır (Vitez, 2018). Bu kaynakların, masrafları azaltan açık lisanslı olmaları dijital eğitime geçiş sürecinde oldukça büyük bir potansiyele sahip olduklarını göstermekle birlikte, öğrenciler arasında sosyal adaletin sağlanmasına katkıda bulunmakta (Tang, 2020) ve öğretimin farklılaştırılmasına katkı sağlamaktadır (Hilton, 2016). Öğretimin farklılaştırılması hususunda ise öğrenme stil/stratejilerinin çevrim içi eğitime uyarlanılarak dikkate alınması oldukça önem arz etmekle birlikte, kullanılan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerde değişikliklere gidilebilmesine imkan tanınması sebebiyle de öğrenme potansiyeli en üst düzeye çıkarılabilmektedir (Zapalska ve



Brozik, 2006). Bu doğrultuda, öğretmenlerin kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklerin çevrim içi eğitim ortamına uyarlanmasının öğrencilerin etkileşimi ve öğrenmelerinde etkili olmaktadır (Park, Kier ve Jugdev, 2011).

Çevrim içi eğitimde en çok tercih edilen ölçme araçlarından biri olan testlerin (Kırmacı ve Kılıç-Çakmak, 2020) hazırlanmasında karşılaşılan birçok güçlüğe karşı öğretmenlere destek sağlanmasının oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bergstrom, Fryer ve Norris, 2005). Hem ölçme aracı hem de içerik geliştirme ve kullanımında dikkate alınması gereken önemli bir husus da telif haklarıdır. Bu doğrultuda, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı (2020), MEB ile uzaktan eğitim sürecinde telif hakları bakımından daha çok önem kazanan eğitim içerikleri ve öğretim materyalleri ile dijital içeriklerin oluşturulması ve paylaşılması süreçlerinde dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Çevrim içi eğitimde öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarının çoğunlukla dikkate alınmadığını, öğrencilerin izole edilmiş hissine kapılabildiklerini dolayısıyla öğrencilerin bundan olumsuz şekilde etkilendiği belirtilmektedir (De la Varre, Keane, Irvin ve Hannum, 2009). Benzer şekilde, çevrimiçi eğitimde öğrencilerin psikolojik olarak desteklenmesi de oldukça önem arz etmektedir (Bagley ve Creswell, 2012). Bu desteklerin sağlanması ile birlikte öğrenciler arasındaki psikolojik ve sosyal mesafe azaltılacak ve topluluk hissi oluşturulabilecektir (Hotaman, 2020).

Bu araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarının ölçtüğü nitelik ve araştırmacıların kendi beyanları ile sınırlıdır. Alanyazında öğretmenlerin çevrim içi-eş zamanlı derslerine yönelik oldukça az sayıda araştırma bulunması nedeniyle görüşme yöntemine ek olarak, farklı veri toplama araçları ile birlikte araştırmalar yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin çevrimiçi-eş zamanlı derslere ilişkin öğretmenlerinden beklentilerinin de araştırılması alanyazına katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte öğretmenlerin, dijital çağın bir gerekliliği ve sonucu olarak ortaya çıkan çevrimiçi-eş zamanlı derslere ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimi bulunduğu bulgusundan hareketle, politika yapıcıların hem hizmet öncesi, hem de hizmet süresi boyunca öğretmenleri bu alanda geliştirilen programlarla desteklemeleri önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akeredolu-Ale, B., Sotiloye, B., Bodunde, H. ve Aduradola, R. (2014). *Impact of the digital age on the teaching and learning of English and communication skills (ECS): exploratory observations from a Nigerian university*. Paper Presented at the 7th Edition of the International Conference on "ICT for Language Learning." Firenze – Italy.
- Alshehri, Y. A., Mordhah, N., Alsibiani, S., Alsobhi, S. ve Alnazzawi, N. (2020). How the regular teaching converted to fully online teaching in Saudi Arabia during the Coronavirus COVID-19. *Creative Education, 11*, 985-996 .
- Altınay, F., Altınay, Z. ve İşman, A. (2004). Roles of the students and teachers in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education, 5*(4).
- Aydın, C. H. (2005). Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online teaching. *TOJDE, 6*(3), 58-80.
- Băcă, E. (2020). Teaching and learning on the edge of a pandemic: providing continuity and rebuilding an online learning community. "Ovidius" *University Annals, Economic Sciences Series, 20*(1), 252-255.
- Bagley, C. A. ve Creswell, W. H. (2012). The role of social media as a tool for learning. In Elspeth Mckay (Eds.), *Epedagogy in online learning: New developments in web mediated human computer interaction* (s.18-38). IGI Global.

- Balta, Y. ve Türel, Y. K. (2013). Çevirim içi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 37-45.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: recommendations from the field. *Educational Technology*, 15(1), 22-30.
- Bergstrom, B., Fryer, J. ve Norris, J. (2005). Defining online assessment for the adult learning market. In Hricko, M & Howell, S.L (Eds.), *Online assessment and measurement: Foundations and challenges*. (p.46-67). Information Science Publishing.
- Bowman, L. (2010). *Online learning: A user friendly approach for high school and college students*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Bozkurt, A. ve Sharma, R. C (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission.
- Chan, K. (2016, December). *These are the most powerful languages in the world*. . Retrived from: [https://www.weforum.org/agenda/2016/12/these-are-the-most-powerful-languages-in-the-world?utm\\_content=buffer01de8&utm\\_medium=social&utm\\_source=twitter.com&utm\\_campaign=buffer](https://www.weforum.org/agenda/2016/12/these-are-the-most-powerful-languages-in-the-world?utm_content=buffer01de8&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer)
- Choi, B. Y., Song, S. ve Zaman, R. (2020). Smart education: opportunities and challenges induced by Covid-19 pandemic (a survey based study). *2020 IEEE International Smart Cities Conference (ISC2)*, Piscataway, NJ, USA.
- Çoban, Ö., Saray, A. ve Ulutan, E. (2017). *Fatih projesi eğitimlerinin değerlendirilmesi*. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. Ankara: MEB.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. UK: Cambridge University Press.
- Davidson-Shivers, G., Rasmussen, K. L. ve Lowenthal, P. R. (2018) *Web-based learning design, implementation and evaluation*. Springer International Publishing.
- De la Varre, C., Keane, J., Irvin, M. J. ve Hannum, W. (2009). Social Support for Online Learning. In Whitworth, B., & de Moor, A. (Ed.), *Handbook of research on socio-technical design and social networking systems* (pp. 575-588). IGI Global.
- Dhull, I. ve Sakshi, M. (2017). Online learning. *International Education & Research Journal*, 8(3), 32-34.
- Doğan, N., Kıbrıslıoğlu Uysal, N., Kelecioğlu, H. ve Hambleton, R. K. (2020). An overview of e-assessment. *Hacettepe University Journal of Education*, 35 (Special Issue), 1-5.
- Dong C., Lee, D. W. C. ve Aw, C. W. (2020). Tips for medical educators on how to conduct effective online teaching in times of social distancing. *Proceedings of Singapore Healthcare*, 30 (1), 59-63.
- Ehlers, U. D. (2013). *Open learning cultures: A guide to quality, evaluation, and assessment for future learning*. New York: Springer.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH projesi üzerine bir değerlendirme . *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Digital education at school in Europe*. (TR Ed.) Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2011). *Key data on learning and innovation through ICT at school in Europe*. Brussels: EACEA.

- Foronda, C. (2018). Connecting with students through creative teaching. *Nurse Educator*, 43(1), 27.
- García-Martínez, J. A., Rosa-Napal, F. C., Romero-Tabeyo, I., López-Calvo, S. ve Fuentes-Abeledo, E. J. (2020). Digital tools and personal learning environments: an analysis in higher education. *Sustainability*, 12(19), 1-11.
- Golding, J. ve Bretscher, N. (2018). Developing pedagogies for a synchronous online course on teaching pre-university mathematics. *Teaching Mathematics and Its Applications: An International Journal of the IMA*, 37(2), 98-112.
- Gotanda, L. (2014). *K-12 Online: An action research project on professional development for high school online pedagogy*. (Unpublished PhD Thesis). University of California.
- Hilton, J. (2016). Open educational resources and college textbook choices: A review of research on efficacy and perceptions. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 573-590.
- Hilton, J., Wiley, D., Stein, J. ve Johnson, A. (2010). The four 'R's of openness and ALMS analysis: frameworks for open educational resources. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25(1), 37-44.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Retrived from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hotaman, D. (2020). Online eğitimin başarısı açısından biçimlendirici değerlendirmenin önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(73), 729-738.
- Huber, S. G. ve Helm, C. (2020). Covid-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237-270.
- Jansen, M., Scherer, R. ve Schroeders, U. (2015). Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: Differential relations to antecedents and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 13-24.
- Jasminka, T. ve Tamara, P. (2015). Student perception of assessment at an institution of higher education. *ESERA*. At: Finland, Helsinki.
- Kavrat, B. ve Türel, Y. K. (2013). Çevrim içi uzaktan eğitimde öğretmen rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği geliştirme. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(3), 23-33.
- Kırmacı, Ö. ve Kılıç-Çakmak, E. (2020). Çevrim içi Öğrenme Ortamlarında Değerlendirme. Çakmak, E. K ve Karataş, S. (Ed.) *Çevrim içi öğrenme: Farklı bakış açıları içinde* (s.387-416). Pegem Akademi.
- Koehler, M. J., Mishra, P. ve Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13-19.
- König, J., Jäger-Biela, D. J. ve Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Liu, X., Bonk, C., Magjuka, R., Lee, S. ve Su, B. (2005). Exploring four dimensions of online instructor roles: A program level case study. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 9(4), 29-48.

- Mackay, J. (2013). *Online schools*. USA: Gale Cengage Learning.
- MEB (2017) *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim adresi [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355\\_YYRETMENLYK\\_MESLEYY\\_GENEL\\_YETERLYKLERI.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERI.pdf)
- MEB. (2020a, Mart). *Tedbirler*. Erişim adresi <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- MEB. (2020b, Mart). *Uzaktan eğitim*. Erişim adresi <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-bakan-selcukun-verdigi-dersle-basladi/haber/20578/tr>
- MEB. (2020c, Nisan). *Canlı sınıf*. Erişim adresi <https://www.meb.gov.tr/pazartesi-gunu-kullanima-acilacak-canli-sinif-uygulamasina-iliskin-videolu-bilgilendirme/haber/20683/tr>
- MEB. (2020d, Ağustos). *Yüz yüze eğitim*. Erişim adresi "Okulları birlikte açacağız" (meb.gov.tr)
- MEB. (2020e, Eylül). *Yüz yüze eğitim*. Erişim adresi <https://www.meb.gov.tr/yuz-yuze-egitim-anasinifi-ve-ilkokul-1inci-siniflarda-basladi/haber/21672/tr>
- MEB. (2020f, Ekim). *Yüz yüze eğitim*. Erişim adresi <https://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitimde-ikinci-asama-12-ekim-pazartesi-gunu-basliyor/haber/21776/tr>
- MEB. (2020g, Ekim). *Yüz yüze eğitim*. Erişim adresi <https://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitimde-ucuncu-asama-2-kasim-pazartesi-gunu-basliyor/haber/21861/tr>
- MEB. (2020h, Kasım). *Online eğitim*. Erişim adresi <https://www.meb.gov.tr/egitim-ogretim-31-aralik-2020ye-kadar-online-olarak-surdurulecek/haber/21983/tr>
- MEB. (2020i, Kasım). *Kurslar*. Erişim adresi [http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/01\\_Kurslar.zip](http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/01_Kurslar.zip)
- MEB. (2020j, Kasım). *Seminerler*. Erişim adresi [http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/02\\_Seminerler.zip](http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/02_Seminerler.zip)
- Mei, X. Y., Aas, E. ve Medgard, M. (2019). Teachers' use of digital learning tool for teaching in higher education: Exploring teaching practice and sharing culture. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(13), 522-537.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*, (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Nash, J. A. (2015). Future of online education in crisis: a call to action. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2), 80-88.
- OECD (2020). *Turkey: country note*. Retrived from <http://www.oecd.org/education/Turkey-coronavirus-education-country-note.pdf>
- Paechter, M., Maier, B. ve Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54, 222–229.
- Pagliari, L., Batts, D. ve McFadden, C. (2009). Desired versus actual training for online instructors in community colleges. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 12(4). Retrived from <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter124/pagliari124.html>

- Park, C., Kier, C. ve Jugdev, K. (2011). Debate as a teaching strategy in online education: A case study. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 37(3), 1-17.
- Rose, S. M. (2018). What are some key attributes of effective online teachers? *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 22(2), 32-48.
- Sakarya MEM. (2020, Nisan). *EBA canlı sınıf uygulaması yaygınlaştırıldı*. Erişim adresi <https://sakarya.meb.gov.tr/www/eba-canli-sinif-uygulamasi-yayginlastirildi/icerik/2759>
- Shapiro, N. S. ve Levine, J. H. (1999). *Creating learning communities: A practical guide to winning support, organizing for change, and implementing programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı (2020). *Eğitim faaliyetlerinde telif hakları konulu seminer gerçekleştirildi*. Erişim adresi <http://www.telifhaklari.gov.tr/haber/Egitim-Faaliyetlerinde-Telif-Haklari-Konulu-Seminer-Gerceklestirildi>
- Tang, H. (2021). Implementing open educational resources in digital education. *Educational Technology Research and Developmen*, 69, 389-392.
- Taylor, B. ve Holley, K. (2009). Providing academic and support services to students enrolled in online degree programs. *The College Student Affairs Journal*, 28(1), 81-102.
- TEDMEM (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri*. Erişim adresi <https://tedmem.org/yayinlar>
- Titan, Ferdianto, Desak, G. F. ve Lena (2017). A comparative study of teaching styles in online learning environment. *2017 International Conference on Information Management and Technology (ICIMTech)*, 25-30.
- Titov, I., Kulmamirov, S. ve Titov, E. (2014). Programming literacy level needed for modern teachers: Fragile border between content creator and a programmer, *IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON2014*, Paper number 6826164, pp. 667- 669.
- Turgut, Y. (2014). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel. Tanrıoğen, A. (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s.193-247). Ankara: Anı Yayıncılık.
- UNESCO (2020). *COVID-19 education response webinar distance learning strategies what do we know about effectiveness?* Retrived from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373350>
- United Nations (2020). *Policy brief: education during Covid-19 and beyond*. Retrived from [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf) adresinden 23/11/2020
- Vitez, K. (2018). *Open 101: An action plan for affordable textbooks*. (PIRG Report 3–033). Washington, DC: Student Public Interest Research Group. Retrived from [Microsoft Word - OPEN 101 draft \[KV.01.24.2018\] \(studentpirgs.org\)](https://studentpirgs.org)
- Wiesenberg, F. ve Stacey, E. (2008). Teaching philosophy: Moving from face-to-face to online classrooms. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 34(1), 63-79.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Zapalska, A. ve Brozik, D. (2006). Learning styles and online education. *Campus-Wide Information Systems*, 23(5), 325-335.
- Zimmerman, J. (2020, March). Coronavirus and the great online-learning experiment. *Chronicle of Higher Education*. Retrived from <https://studentpirgs.org/assets/uploads/archive/sites/student/files/reports/Open%20101%200-%20An%20Action%20Plan%20for%20Affordable%20Textbooks.pdf>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

The fact that COVID-19 Pandemic has caused education to have a hitch by affecting 1,6 billion students in more than 190 countries has led to the closures of the schools and other learning places and it has affected 94-99 % of the world's student population (United Nations, 2020). Education activities have started to be done online. In accordance with the pandemic precautions, education has been replaced with online education beginning from the 23<sup>rd</sup> of March 2020.

Afterwards, on the 27<sup>th</sup> of April 2020, online-synchronous education practice has started for certain grades (Sakarya Ministry of Education, 2020) and after that, this practice has been applied to all grades of primary and secondary education. Underlining the dominant tools used in the traditional education are no longer valid, it is stated that as a result of the pandemic, there is a clear need for teachers to adapt to online education (König, Jäger-Biela & Glutsch; 2020, Huber & Helm, 2020). It has been implied that online education activities should be planned and practiced very carefully in order not to disrupt education. (Dhull & Sakshi 2017).

The need for minimizing the physical contact in the learning environments because of the pandemic has brought out the idea that the most appropriate education can be carried out in the online environments (Choi, Song & Zaman, 2020). The fact that education can be carried out even in the times of crisis (Nash, 2015) requires the global education systems that are in the eye of the storm (Bozkurt & Sharma, 2020) to react by taking precautions. When the Ministry of Education's seminars and course plans intended for inservice training, the academic catalogues of the universities, the literature review and the data in national and international reports are analyzed, it has been inferred that the teachers aren't equipped with the necessary skills needed for online education. The need for determining the needs of the teachers with the aim of eliminating this deficiency has formed the starting point for this research.

### Methods

Basic qualitative research design, one of the most used methods as stated by Merriam and Tisdell (2015), aiming to bring out the meaning and interpreting this meaning by focusing on the perspectives of the people has been used in this research.

In this qualitative research, semi-structured interview form which was developed by the researchers was used as the data collection tool. In the process of developing the interview form, questions were written within the scope of the theoretical framework in the studies of Berge (1995), Liu, Bonk, Magiuka, Lee, and Su (2005) and UNESCO (2020). In this sense, semi-structured interview form that consisted 4 parts; pedagogy, administrative, social and technical was submitted to 6 training scheme managers and experts; 1 of whom has master's degree and 5 of whom have PhD degree to get their opinions. In accordance with the feedback obtained, some changes were made and the data collection tool was improved. After the pilot interviews, the data collection tool was given its final form. Within the scope of the interview, ethical committee permission on was also obtained.

Within the scope of the research purposive sampling method was used, participants to be interviewed were chosen among the teachers who had at least 10-12 months of online teaching experience. 8 participants who accepted to participate in the research were interviewed. However, one of the participants' interview was omitted because of the fact that he did not answer the confirmation form at the given time and was assumed to have withdrawn from the research. Sound and video records captured during the interviews were converted into text format in order to analyze. After that, all these records were sent to the participants and they were requested to confirm them. Afterwards, the accuracy of the texts deciphered by one of the researchers were submitted to the experts of the field. During the analysis of the data, following steps have been followed: (1) coding of data, (2) finding the themes, (3) editing and identifying the data according

to the codes and themes and (4) interpreting the findings. During the analysis of the data, NVivo 11 program was used.

### **Results, Discussion and Conclusion**

Teachers need training to provide interaction, supporting the development of students in different fields and creating a supportive learning environment, especially in the areas of use of digital tools, content production, open educational resources, as well as evaluation. In addition, it is found that there are professional development requirements in the fields of increasing foreign language proficiency, adapting learning styles/strategies, copyrights, providing psychological and social support to students, and preparing tests and using methods and techniques.

The quality of the data collection tools used within the scope of this research is limited to the participants' statements. Because of the fact that there is a small number of research aimed at the teachers' online-synchronous classes in the literature, it is advised to carry out studies with different data collection tools in addition to the current interview method. Additionally, researching students' expectations from the teachers during the online-synchronous classes will also constitute a good contribution to the literature.