

DKAB VE İMAM HATİP MESLEK DERSLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEN BİLİŞİM AĞI (ÖBA) İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

 Tuncay CEYLAN^a

Öz

Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) uzaktan eğitim yoluyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilmiş web tabanlı dijital bir platformdur. Araştırma Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ile imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin ÖBA ile ilgili görüşlerini belirlemek, değerlendirmek ve platformun geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır. Çalışma, ÖBA tanıtımının yanı sıra öğretmenlerin nitelikli mesleki gelişim eğitimleri almalarına katkıda bulunmak amacıyla platformla ilgili ihtiyaç, eksiklik ve beklentilere ışık tutması açısından önemlidir. Araştırma, nitel bir yöntem olarak durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma grubunu branşı, cinsiyeti, kıdem ve okul türü farklı toplam 25 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiş, kodlar oluşturulmuş ve kodlardan da temalara ulaşılmıştır. Bu temalar; öğretmenlerin ÖBA bilgi düzeyi, kullanım amacı, kullanım sıklığı, kullanım modülü ve ÖBA yeterliliği olarak belirlenmiştir. Temalara ilişkin bulgularda öğretmenlerin ÖBA hakkında az düzeyde bilgi sahibi oldukları, ÖBA'yı çoğunlukla sorumlu oldukları zorunlu eğitimleri almak amacıyla ve seminer dönemlerinde az sıklıkta kullandıkları, ÖBA'dan eğitimler modülünde yer alan süresi en kısa eğitimleri aldıkları, ÖBA'ya karşı olumlu tutum geliştirmelerine karşın platformun yetersizlikleri üzerinde yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgular literatürle karşılaştırılarak konuyla ilgili benzerlik ve farklılıklar tartışılmıştır. Son olarak Milli Eğitim Bakanlığına, öğretmenlere, üniversitelere ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Din Eğitimi, Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA), Mesleki Gelişim, Uzaktan Eğitim, Hizmet İçi Eğitim.



^a Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi, tuncyceylan@gmail.com

OPINIONS OF RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS (RCE) AND IMAM HATIP VOCATIONAL COURSES TEACHERS ABOUT THE TEACHER INFORMATION NETWORK (TIN)

Abstract

To ensure quality and efficiency in education and enhance its standards, it is necessary to create educational environments within the lifelong learning framework where teachers can develop both professionally and personally. In pursuit of this goal, the Teacher Information Network (TIN), a digital distance education platform, has been developed by the Ministry of National Education (MNE) and made available for teachers. The primary objective of the TIN platform is to contribute to the professional development of teachers and increase the effectiveness of the teaching-learning processes. The realization of this objective is contingent upon the quality of the TIN platform. Therefore, it is crucial to investigate answers to questions such as whether TIN meets the needs of teachers in terms of professional development training, whether TIN is designed with sufficient hardware qualifications, and what challenges teachers face in using TIN.

In the literature, there have been a limited number of studies related to TIN. In these studies, the opinions of teachers from different branches, such as Turkish language and classroom teaching, regarding the useful and deficient aspects of TIN have been examined. However, these studies have not explored the knowledge levels of teachers about TIN, the purposes of using TIN, the frequency of usage, and the types of training received from the platform. Yet, with multidimensional research involving teachers from various branches, insights into the needs and deficiencies related to TIN can be identified during its developmental phase, and recommendations for the improvement of this platform can be proposed.

[The Extended Abstract is at the end of the article.]

Keywords: Religious Education, Teacher Information Network (TIN), Professional Development, Distance Education, In-Service Training.



Giriş

Öğretmen, öğrenme öğretme süreçlerini planlayan, öğrencilerin hedef davranışlara yönelik öğrenme yaşantılarını geçirmelerine rehberlik eden ve bu süreçleri yürütüp değerlendiren eğitim sisteminin temel ögesidir (Ertürk, 1975, s. 16). Bu fonksiyonları nedeniyle eğitimin nitelik ve kalitesi, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki bilgi, beceri ve tutumlarla doğru orantılıdır (Fidan, 1982, s. 53). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin

geliştirilmesi ise mesleki gelişimle ilgili yapılan eğitimlerle sağlanabilmektedir (Seferoğlu, 2001, ss. 12-13).

Mesleki gelişim, mesleki roldeki değişimi belirten sistematik ve sürdürülebilir öğrenme deneyimlerini vurgulayan bir süreçtir (Reese, 2010, ss. 39-41). Bu süreçte öğretmenler, mesleki açıdan başarı kazanır ve mesleki kariyerleriyle ilgili anlayışlarını geliştirirler (Özdemir, 2016, s. 236). Mesleki gelişimde amaç, hayat boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, deneyim ve tutumlarını geliştirerek öğrencilere nitelikli öğrenme fırsatları sunmak ve öğrencilerin başarılarını sağlamaktır (Reese, 2010, ss. 38-42). Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimleri öğrenme öğretme süreçlerinin kalitesini de etkilemektedir.

Günümüzde ABD, Avrupa, İngiltere, Çin, Kanada gibi birçok ülkede öğretmenlerin mesleki gelişimleri önemsemekte, bunun için yüz yüze veya uzaktan eğitim uygulamaları takip edilmektedir (Elçiçek ve Yaşar, 2016, ss. 13-16; Özer, 1990, ss. 73-76). Türkiye’de de öğretmenlerin mesleki gelişimleri dikkate alınmakta ve konuyla ilgili eğitim uygulamaları yasal olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmektedir (Aydın, 2016, s. 413). MEB öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerini çoğunlukla yüz yüze hizmet içi eğitimler yoluyla gerçekleştirmiştir (Özer, 1990, ss. 73-76). Son dönemlerde ise MEB, artan öğretmen sayıları ve Covid-19 salgınının yarattığı tehditlerin yanı sıra teknolojideki gelişmelerin de sunduğu imkânlarla zaman, maliyet, personel, emek tasarrufu sağlaması ve daha erişilebilir olması nedeniyle (Anderson, 2020, s. 210) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini uzaktan eğitim yoluyla da artırmaya çalışmaktadır (MEB, 2023a).

MEB uzaktan eğitim yoluyla öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerini yazılı materyallerle başlatmış, radyo ve televizyon araçlarıyla devam ettirmiş (İşman, 2005, ss. 319-321; Özer, 1990, s. 76), daha sonra bilişim tabanlı bir web eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile sürdürmüştür (MEB, 2023a). En son olarak ise MEB, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini uzaktan eğitim yoluyla karşılamak amacıyla Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne (YEGİTEK) geliştirilen Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) isimli yeni bir dijital platformunu 24 Ocak 2022 tarihinde ilk defa kullanıma açmıştır (MEB, 2022a).

“ÖBA, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini uzaktan eğitim yoluyla desteklemeye yönelik oluşturulan bir platformdur.” (MEB, 2022a) Öğretmenlere mesleki eğitimle ilgili seçenekler sunmak için oluşturulan ÖBA, zengin içerikli dijital bir platform olarak tasarlanmıştır

(MEB, 2022b). Web tabanlı olarak bir tek portaldan sunulan ÖBA'nın amacı "öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini çok boyutlu desteklemek"tir (MEB, 2022c). Değişen ihtiyaçlar ve aktüel konular çerçevesinde ÖBA'nın içeriğine farklı eğitimler eklenerek bu platform her geçen gün zenginleştirilmeye çalışılmaktadır.

ÖBA platformunda öğretmen mesleki gelişim eğitimleri farklı modüllerde kullanıma sunulmuştur. ÖBA'da merkezi ve mahalli hizmet içi eğitimler, senkron ve/veya asenkron biçimde uzaktan eğitimle düzenlenen eğitimler, yeni atanan öğretmenlere yönelik adaylık eğitimleri, pdf formatında çeşitli kitapların yer aldığı sanal kütüphane, uygulamaya yönelik eğitimler içeren mesleki gelişim toplulukları, öğretmen ve yöneticiler arasında tecrübe paylaşımını sağlayan öğretmen-yönetici hareketlilik programları, öğretmenler tarafından yapılan güzel uygulamaların tanıtımı gibi modüller yer almaktadır (MEB, 2022a).

MEB, EBA kullanımının yanı sıra öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmak için özellikle ÖBA platformunun kullanım ve gelişimini incelemektedir. MEB'in mesleki seminer çalışmaları, aday öğretmenlik eğitimleri, uzman ve başöğretmenlik kariyer basamağı eğitimleri ve isteğe bağlı olan mesleki gelişim eğitimlerini ÖBA üzerinden yapması bunu göstermektedir (MEB, 2022a, 2022b). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmaları açısından ÖBA ile ilgili bu durum olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Fakat bu olumlu durumun öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansımaları ÖBA'nın niteliğine bağlıdır. Bu nedenle mesleki gelişim açısından ÖBA öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamakta mıdır? ÖBA donanımsal olarak yeterli nitelikte tasarlanmış mıdır? Öğretmenler ÖBA kullanımında hangi sorunlarla karşılaşmaktadır? gibi soruların cevaplarının araştırılması önem arz etmektedir.

Literatürde ÖBA hakkındaki çalışmaların sınırlı sayıda kaldığı belirlenmiştir. Bunun sebebi ÖBA'nın yeni yaygınlaşmaya başlaması nedeniyle araştırmacıların ilgi ve dikkatlerini yeteri kadar çekmemesi veya ÖBA'dan haberdar olmamaları olabilir. Literatürde ÖBA ile ilgili dört çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Akdağ (Akdağ, 2023), Parlak ve diğerleri (Parlak, Sakarya ve Tok, 2023) farklı branştan öğretmenlerin, Dilekçi Türkçe (Dilekçi, 2023), Okçu ve diğerleri (Okçu, Karakoç, Okçu ve Karakoç, 2023) ise sınıf öğretmenlerinin ÖBA hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Yapılan bu çalışmalarda, öğretmenlerin ÖBA'nın yararları ve yetersizlikleriyle ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Fakat bu araştırmalarda öğretmenlerin ÖBA hakkındaki bilgi düzeyleri, bu platformu kullanım

amaçları, sıklıkları ve buradan aldıkları eğitimler gibi farklı konular ele alınmamıştır. Oysaki henüz gelişim sürecinde olan ÖBA hakkında çok boyutlu ve farklı branşlardan öğretmenlerle yapılacak araştırmalarla ÖBA ile ilgili ihtiyaç ve eksiklikler belirlenebilir, bu platformun geliştirilmesine yönelik öneriler sunulabilir. Böylece öğretmenlerin nitelikli mesleki gelişim eğitimlerinden yararlanmalarına katkı sağlanabilir.

ÖBA, mesleki gelişimlerini artırmaları amacıyla tüm öğretmenler gibi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ile imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin de kullanımına sunulmuştur. DKAB ve imam hatip meslek dersleri öğretmenleri ÖBA platformundan nitelikli eğitimler alarak verimli bir din öğretimi tasarlama fırsatı yakalayabilirler. Çünkü nitelikli bir din öğretimi için öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve buna yönelik gerçekleştirilen eğitimler belirleyici bir rol oynamaktadır (Aydın, 2016, s. 427; Bilgin, 1988, s. 85). Bu durum ise DKAB ve imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin ÖBA ile ilgili görüşlerinin incelenmesini önemli kılmaktadır.

Literatürde DKAB ve/veya imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin katıldıkları mesleki gelişim eğitimleriyle ilgili bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin yüz yüze eğitim yoluyla katıldıkları hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve süreçleri incelenmiştir (Aydın, 1998, 2016; Öcal, 1986; Öz, 2012, 2014). DKAB ve/veya imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin EBA'yı kullanımları hakkında da bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda ise öğretmenlerin EBA'ya karşı tutumları (Yıldız, 2021) ve EBA'yı kullanım durumlarıyla ilgili görüşleri değerlendirilmiştir (İşçitürk ve Turan, 2018; Karasu, 2018). Fakat DKAB ve imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin ÖBA ile ilgili görüşlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum da alan yazında bir eksiklik şeklinde değerlendirilmiştir. Bu hedefle yapılan araştırmanın problemi şöyle ifade edilebilir: *DKAB ve imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin ÖBA ile ilgili görüşleri nelerdir?* Bu temel problem çerçevesinde şu alt problemlerin cevabı aranmıştır; öğretmenlerin

- *ÖBA hakkındaki bilgi sevipleri nelerdir?*
- *ÖBA'yı kullanım sıklıkları nelerdir?*
- *ÖBA'yı kullanım amaçları nelerdir?*
- *ÖBA'dan aldıkları eğitimler nelerdir?*
- *ÖBA'nın yeterliliğine yönelik görüşleri nelerdir?*

Çalışmanın amacı DKAB ve imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin ÖBA hakkındaki görüşlerini belirlemek ve

değerlendirmektir. Çalışmanın ÖBA'nın geliştirilmesiyle ilgili MEB'e öneriler sunarak bu platformun iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Niteliği geliştirilmiş ÖBA'dan mesleki gelişim eğitimi alan DKAB ve imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin ise daha nitelikli bir din öğretimi tasarımları beklenmektedir (MEB, 2022a). Çalışma akademik alanda ÖBA ile ilgili ilk araştırmalardan olması, ÖBA tanıtımının yanı sıra konuyla ilgili çalışma yapacak araştırmacılara bilimsel veriler sunması açısından önem taşımaktadır.

A. Yöntem

1. Araştırma Modeli

Araştırma, nitel bir yöntem olarak durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci veya bir ya da daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir (Creswell, 2017, s. 14). Buna göre öğretmenlerin ÖBA hakkındaki görüşlerini detaylıca incelemek, ÖBA kullanım durumlarını betimlemek ve derinlemesine bir anlayış sunmak için araştırmada bir tek araçsal durum çalışması çeşidi kullanılmıştır (Creswell, 2018, s. 97). Durum çalışmasının çeşidi olan bir tek araçsal durum çalışmasında bir konu ya da soruna odaklanılır ve bu konuyu örneklemek için sınırlı durum seçilir (Creswell, 2018, s. 97).

2. Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, problemi en iyi şekilde açıklığa kavuşturmaya yardımcı olacak katılımcı ya da çalışma yerlerinin amaca yönelik tercih edilmesidir (Creswell, 2017, s. 189). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise araştırmacının çalışmada maksimum farklılığı sağlamak için seçtiği ve ideal bir nitel araştırmada bulguların farklı bakış açılarını veya farklılıkları yansıtmaya olası bir yöntemdir (Creswell, 2018, ss. 156-157). Buna göre çalışma, araştırma problemini en iyi şekilde açıklığa kavuşturmaya yardımcı olacak ve bulgularda çeşitliliği sağlayarak farklı bakış açılarını ortaya koyabilecek özelliklere sahip Bitlis ve Van'da DKAB ve imam hatip meslek dersleri öğretmeni olarak çalışan 25 öğretmenle yapılmıştır. Durum çalışmaları, araştırılan durumun büyüklüğüne göre bir veya birkaç kişi ya da bir grupta yapılabilir (Creswell, 2018, ss. 92-102). Yanı sıra temalar doygunluğa ulaştığında, yeni verilerin toplanmasıyla farklı bakış ya da özellikler ortaya çıkmadığında verilerin toplanmasına son verilmesi önerilmektedir (Creswell, 2017, s. 189). Bu bağlamda araştırmada tek bir durum incelendiğinden, yeni verilerin toplanmasıyla farklı bakış açılarının

ortaya çıkmadığı ve verilerin birbirini tekrar ettiği görüldüğünden çalışma grubu 25 katılımcıyla sınırlandırılmıştır. Araştırmada her katılımcıya kod isim verilmiştir (Ö1, Ö2...). Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubu

Değişkenler	n	
Branş	DKAB	13
	Meslek Dersleri	12
Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	13
Kıdem	1-9	12
	10-19	7
	20-29	4
	30 ve üstü	2
Okul Türü	İlkokul	2
	Ortaokul	5
	Lise	6
	İmam Hatip Ortaokulu (İHO)	5
	İmam Hatip Lisesi (İHL)	7

3. Veri Toplama Aracı ve Süreçleri

Araştırmacıya farklı soru sorma esnekliği ve ayrıntılı veri toplama kolaylığı sağlaması nedeniyle (Yıldırım ve Şimşek, 2008, ss. 120-128) çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Taslak görüşme formu alt problemler çerçevesinde biri demografik toplam 6 soru olarak hazırlanmıştır. Taslak görüşme formu iki din eğitimi ve bir dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Daha sonra bir DKAB öğretmeni ve bir imam hatip meslek dersi öğretmeniyle görüşülerek pilot uygulama yapılmış ve forma son şekli verilmiştir.

Araştırma için öncelikle etik onayı alınmıştır.¹ Daha sonra katılımcı öğretmenlerle görüşülerek araştırma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeler 2023 yılında araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerle

¹ Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 06.03.2023 tarihli, 4 nolu oturum, 74 nolu kararı.

kurumları dışında yüz yüze veya online programlarla yapılmıştır. Veri kaybını önlemek amacıyla öğretmenlerin de izni alınarak cevaplar kayıt altına alınmıştır.

4. Verilerin Analizi

Görüşme kayıtları deşifre edilerek bilgisayara aktarılmıştır. Daha sonra görüşme verileri üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde veriler düzenlenir, okunup kodlanır ve temalar oluşturulur. Bulgular yorumlanır ve sonuçlar şekillerle, tablolarla desteklenir (Creswell, 2017, ss. 197-201; Kumar, 2011, ss. 299-301). Çalışmada içerik analizi için öncelikle görüşme verileri düzenlenmiş ve veriler anlamlı bölümler şeklinde ayrılmıştır. Daha sonra veriler kodlanmış ve kodlanan veriler belirlenen temalar altında toplanmıştır. Temalar altında toplanan sonuçlar frekansları da hesaplanarak tablolarla sunulmuştur.

Temalara ilişkin bulguları desteklemek amacıyla gerekli yerlerde öğretmenlerin ifadelerini içeren alıntılara yer verilmiştir. Bu amaçla öğretmenlerin görüşleri tırnak işareti içerisinde ve italik olarak verilmiştir. En son olarak ise ulaşılan bulgular literatürle karşılaştırılarak tartışılmış ve sonuçlandırılmıştır.

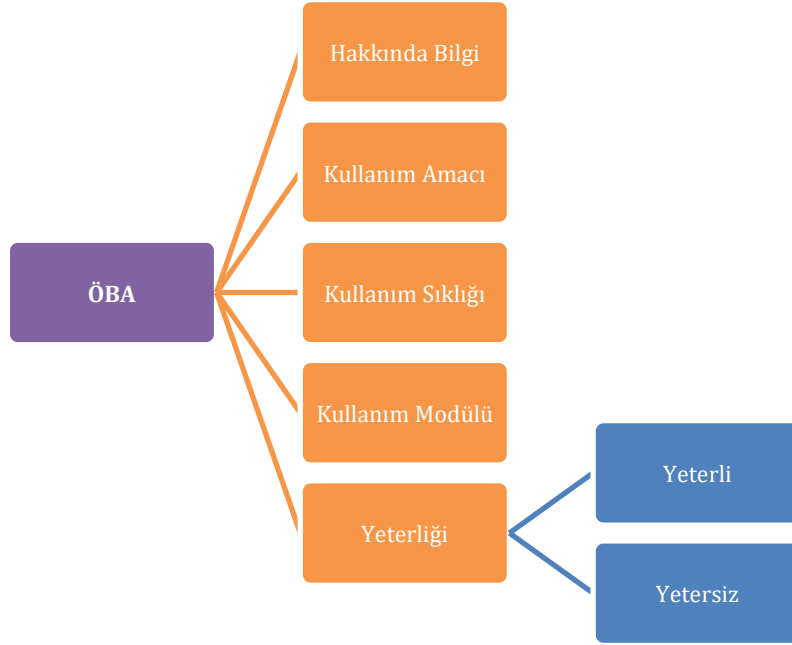
5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma geçerliği için çeşitleme yapma, uzman görüşüne başvurma, katılımcı kontrolü sağlanma ve yoğun betimleme yapma stratejileri kullanılmıştır (Creswell, 2018, ss. 250-253). Buna göre araştırmada çeşitleme yapmak için maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak farklı brans, cinsiyet, kıdem ve okul türündeki katılımcılar seçilmiştir. Görüşme formunun oluşturulmasında ve verilerin analizinde alanda ve nitel yöntem konusunda uzman iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Görüşme verilerinin doğruluğunu sağlamak amacıyla görüşmeler raporlanarak katılımcıların kontrolüne sunulmuş ve katılımcıların da görüşme verileri hakkındaki olumlu onayı alınmıştır. Araştırma süreci bütünüyle net, açık ve anlaşılır bir biçimde sunulmuştur. Araştırma sürecinin açık bir şekilde sunulması aynı zamanda çalışmanın güvenirliliğini de sağlamaktadır (Kumar, 2011, s. 198).

B. Bulgular

Görüşme verileri 5 tema altında toplanmış ve aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 1: Temalar



Bulgular temalar başlığında aşağıda incelenmiştir.

1. Öğretmenlerin ÖBA Hakkındaki Bilgileri

Öğretmenlerin ÖBA'yı etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve ondan yararlanabilmeleri için bu platform hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaları gerekir. Yanı sıra bir uzaktan eğitim teknolojisi olan ÖBA'nın etkililiği, bunu kullananlar tarafından bilinmesini gerekli kılmaktadır (Attr, 2012, s. 43). Katılımcıların ÖBA'yı bilme durumlarıyla ilgili kodlar belirlenmiş ve bunlar bilgi düzeyi teması altında toplanıp aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin ÖBA Hakkındaki Bilgileri

Tema	Kod	f
Hakkında Bilgi	Az	20
	Çok az	5

Öğretmenler ÖBA'nın işlevi konusunda ortak görüş bildirmelerine karşın, ÖBA'nın içeriği konusunda aynı düzeyde bilgi sahibi değildir. Katılımcılar, işlevsel açıdan ÖBA'nın mesleki gelişim eğitimlerine yönelik bir uzaktan eğitim platformu olduğu konusunda hemfikirdir. Fakat katılımcılar ÖBA'nın içeriği, donanımı, hangi eğitimleri ihtiva ettiği gibi konularda yeterli

düzeyde bilgi sahibi değillerdir.

Demografik özellikleri fark etmeksizin katılımcıların çoğunluğunun ÖBA'yı sadece yüzeysel olarak inceledikleri, bu nedenle ÖBA hakkında az düzeyde bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Konu hakkındaki düşüncelerini Ö25 *"Detaylıca bakmadım ama ÖBA'yı biraz biliyorum. Öğretmenlerin gelişimine yönelik seminer sitesidir."* Ö15 *"Kabataslak bakmıştım içeriğine. Bazen dönem içerisinde mesleki eğitimleri alıyoruz."* Ö5 *"Kısmen bilgi sahibiyim. Adaylık sürecindeki eğitimlerimizi oradan alıyorduk."* şeklinde dile getirmiştir. Bazı öğretmenlerin ise ÖBA'nın içeriğini incelemedikleri için bu platform hakkında çok az düzeyde bilgi sahibi oldukları anlaşılmıştır. Konuyla ilgili görüş bildiren Ö19 *"Bilgi sahibi değilim. Sadece seminer döneminde semineri ÖBA'dan alacaksınız dediler. Ben de o kadar biliyorum."* Ö8 *"Sadece ÖBA'nın kurslarına katılıyoruz. Başka bir şey yok. Bilmiyorum."* Ö24 *"Yeni atandım. Bize ÖBA'dan seminerler atılıyor, onları izliyorum. ÖBA'nın detayına bakmadım."* demiştir.

2. Öğretmenlerin ÖBA'yı Kullanım Amaçları

ÖBA platformunun temel amacı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayarak eğitimin niteliğini artırmaktır (MEB, 2022c). Araştırmada öğretmenlerin ÖBA'yı kullanım amaçlarıyla ilgili veriler kodlanmış ve kodlar ÖBA'yı kullanım amacı teması altında aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin ÖBA'yı Kullanım Amacı

Tema	Kod	f
Kullanım Amacı	Zorunlu eğitimleri almak	18
	Mesleki gelişimi artırmak	4
	Kişisel becerilerini artırmak	3

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ÖBA'yı seminer, aday, uzman ve başöğretmenlik zorunlu eğitimlerini almak amacıyla kullandıkları belirlenmiştir. Demografik özellikleri fark etmeksizin katılımcılar ÖBA'yı özellikle seminer dönemindeki zorunlu eğitimler için kullandıklarını vurgulamışlardır. Örneğin Ö17 *"Milli eğitimin verdiği zorunlu seminerleri almak için kullanıyorum."* Ö13 *"Seminerler için kullandım. Yani mecburiyet olduğu için."* görüşünü dile getirmiştir. Öğretmenlerin kıdem farklılıklarının ÖBA'yı kullanım amaçlarını etkilediği anlaşılmaktadır. Buna göre yeni atanan öğretmenler ÖBA'yı aday öğretmenlik eğitimlerini almak amacıyla kullanmışlardır. Bu amaç Ö24 tarafından şöyle dile getirilmiştir: *"Aday öğretmenlik eğitimlerini almak için ÖBA'yı kullanıyorum. Zorunlu çünkü."*

ÖBA'yı kıdemi on yılı geçen öğretmenler uzman öğretmenlik, yirmi yılı geçenler ise başöğretmenlik kariyer basamağı eğitimlerini almak amacıyla kullanmaktadırlar (MEB, 2022a). Bu amaçla katılımcılardan ÖBA'yı uzman öğretmenlik eğitimleri için kullandığını Ö15: *"Uzman öğretmenlik eğitimlerini aldım. Ondan sonra da mecbur olmadıkça bakmıyorum."* başöğretmenlik eğitimleri için kullandığını ise Ö20: *"Başöğretmenlik eğitimlerini izlemek amacıyla."* şeklinde ifade etmiştir.

Mesleki kıdemi 1-5 yıllık olan katılımcıların bir kısmı ÖBA'yı mesleki gelişimlerini artırmak, öğretmenlikle ilgili yeni bilgi ve beceriler edinmek amacıyla kullanmışlardır. Bu platformu mesleki gelişimini artırmak için kullandığını Ö18 *"Eğitsel ve mesleki eksikliklerimi tamamlamak, yeni fikirler edinmek, farklı tecrübelerin farkında olmak için."* Ö16 *"Mesleki gelişimime katkı sağlamak, daha güzel yapmak amacıyla."* sözleriyle açıklamıştır. Farklı demografik özellikteki bazı katılımcılar ise ÖBA'yı kişisel açıdan kendini geliştirmek, bazı konularda beceri kazanmak amacıyla kullanmıştır. Bu amaçla ÖBA'yı kullandığını Ö9 *"Piyano çalmayı öğrenmek için mesela."* Ö22 *"Flüt, kanun gibi enstrümanları çalmak amacıyla."* şeklinde dile getirmiştir.

3. Öğretmenlerin ÖBA'yı Kullanım Sıklıkları

ÖBA'da MEB tarafından belirlenen sürede ve sıklıkta tamamlanması gereken eğitimlerin yanı sıra öğretmenlerin belli bir süreden bağımsız olarak istedikleri sıklıkta kullanabilecekleri eğitimler bulunmaktadır (MEB, 2022c). Katılımcıların ÖBA'yı hangi sıklıkta kullandıklarıyla ilgili kodlar belirlenmiş ve bunlar ÖBA'yı kullanım sıklığı teması altında aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin ÖBA'yı Kullanım Sıklığı

Tema	Kod	f
Kullanım	Sadece seminer dönemlerinde	20
Sıklığı	Bazen seminer dışı zamanlarda	5

Öğretmenler ÖBA'yı seminer dönemlerinde kullandıkları konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Fakat seminer dönemleri dışında ÖBA'yı kullanım konusunda öğretmenler arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Farklı demografik özelliğe sahip katılımcıların büyük çoğunluğu ÖBA'yı sadece zorunlu seminer dönemlerinde kullanmışlardır. ÖBA'yı yalnızca seminer dönemlerinde kullandığını Ö12 *"Sadece kullanmak için mecbur olduğumuz seminer döneminde kullanıyorum. Yoksa keyfime göre girip de oradan eğitim almıyorum."* Ö1 *"ÖBA'yı seminerden seminere kullanıyorum."* Ö22 ise *"ÖBA, seminer için bir kaç sefer kullandığımız bir sistem. Yoksa*

normalde kullandığımız bir şey değil.” şeklinde dile getirmiştir.

ÖBA öğretmenlerin hem mesleki gelişimlerini sağlamak hem de kişisel becerilerini artırmak için eğitim içeriklerini öğretmenlere her an sunmaktadır (MEB, 2022a). Fakat görüşmelerde mesleki kıdemi 1-8 arasında değişen farklı cinsiyetteki bazı katılımcıların kişisel veya mesleki açıdan kendini geliştirmek amacıyla seminer dönemi dışında da ÖBA’yı bazen kullandıkları tespit edilmiştir. Bu konuda görüş belirten Ö7 *“Bazen kendimi geliştirmek için acaba bir eğitim var mı diye ayda bir sefer de olsa ÖBA’ya bakıyorum.”* Ö3 *“Kişisel gelişimle ilgili faydalı eğitimler var ÖBA’da. Ayda bir iki kere bu eğitimleri de izliyorum.”* demiştir. ÖBA’da ilgisini çeken ve kaliteli eğitimleri normal zamanda izlediğini Ö9 şöyle dile getirmiştir: *“Bazen vakit buldukça dikkatimi çeken, kaliteli videolar varsa zorunlu olmasa bile onları da izliyorum. Mesela akran zorbalığı semineri.”*

Öğretmenlerin sadece seminer dönemlerinde ve bazen seminer dışı zamanlarda ÖBA’yı kullanmaları platformu az kullandıklarını göstermektedir. Katılımcılar bunu iki nedene bağlamışlardır: ÖBA’nın yetersizliği ve öğretmenlerin meşguliyeti. Katılımcılar ÖBA’nın yeterlikler açısından eksik olduğunu, bunun da öğretmenleri ÖBA’dan uzaklaştırdığı görüşünü paylaşmışlardır. Örneğin eğitimlerin yetersizliği nedeniyle ÖBA’yı sıkça kullanmadığını Ö5 şöyle açıklamıştır: *“Çünkü mesleki açıdan bizi geliştireceğine inanmıyorum. Meraktan girip kurcaladığım oldu. Ama izlediğim videolar beni içine çekmedi. İlgi alanımdaki konuyu anlatıyor ama video kalitesi olsun, hocanın anlatımı, sunumu olsun beni içine alamadığı için mecbur ÖBA’yı bıraktım.”* Mesleki yoğunluk ve kişisel meşguliyetleri nedeniyle ÖBA’yı az sıklıkta kullanmak zorunda kalan öğretmenler de bulunmaktadır. Mesleki ve kişisel meşguliyetinden ÖBA’yı çok kullanamadığını Ö21 *“Okulda geç saatlere kadar zaten ders anlatıyorum. Dersten sonra da eve gidiyorum. Çocuklarla, eşimle, anne babamla ilgileniyorum. Çok vakit kalmadığı için ÖBA’yı çok kullanamıyorum.”* Ö25 ise *“Seminerlerin dışında ÖBA’yı kullanmak için hiç fırsatım olmadı şimdiye kadar. O kadar çok yoğun geçiyor ki zamanım. Bir şeye bakmaya bile fırsatım olmuyor. Bir de biz meslek dersi öğretmeniyiz. Bizim işlerimiz çok yoğun.”* şeklinde açıklamıştır.

4. Öğretmenlerin ÖBA’dan Aldıkları Eğitimler

Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için ÖBA’da farklı modüller altında görsel-ışitsel ve yazılı web tabanlı dijital içerikler bulunmaktadır (MEB, 2022a, 2023b). Katılımcıların ÖBA’dan aldıkları eğitimlerle ilgili kodlar belirlenmiş ve kodlar bu tema altında

toplanıp aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin ÖBA'dan Aldıkları Eğitimler

Tema	Kod	f
	Süresi en kısa olan eğitimler	19
Alınan Eğitimler	Aday, uzman ve başöğretmenlik eğitimleri	11
	Genel kültürle ilgili eğitimler	7
	Pedagojik formasyon eğitimleri	3

Öğretmenler seminer dönemlerinde ÖBA'dan tercih ettikleri en az bir eğitimi almak zorundadırlar. Farklı demografik özellikteki katılımcıların çoğunluğu, bu zorunluluğu yerine getirmek için içerik ayrımı yapmaksızın süresi en kısa eğitimleri almışlardır. Süresi kısa eğitimleri alırken de ilgi çekici ve yeterli bulmadıkları için katılımcıların çoğunluğu sistemi açık bırakıp eğitimleri izlememiş, bir kısmı ise nitelikli bir eğitim olduğunda izlemişlerdir.

ÖBA'dan süresi en kısa eğitimleri seçerek yetersizlikleri nedeniyle bunları açık bırakıp izlemediğini katılımcılar farklı cümlelerle dile getirmişlerdir. Örneğin Ö9 *"En kısa hangisiyse onu açıyorum. Çaktırmadan sesini kısıyorum. O da kendi kendine oynuyor. Ben de başka bir işle uğraşıyorum. Yetersizler çünkü."* Ö2 *"Erkenden bitsin diye en kısa hangisi ise onu seçiyorum. Göstermelik açıyorum yani, izlemiyorum. Ne yazık ki acı verici ama böyle oluyor. Kaliteli olsaydı izlerdim."* demiştir. Seçtiği kısa eğitimlerden ilgisini çeken ve yeterli bulduğu eğitimleri sonuna kadar izlediğini Ö18 *"Diğer öğretmenler gibi ben de en kısa olanları izliyorum. Hatta öğretmenler whatsapp gruplarından izlenebilecek en kısa videoyu paylaşıyorlar. Ama bazı eğitimlerin içeriği çok kaliteli olduğu için dikkatimi çekiyor. Bunları tam izliyorum."* Ö17 *"Maalesef en kısa olanını izliyorum. Ama kalitelileri sonuna kadar izliyorum. Çünkü faydalı bilgiler oluyor."* biçimde ifade etmiştir.

Görüşmelerden öğretmenlerin ÖBA'dan en kısa eğitimleri almalarının iki nedenle açıklanabileceği belirlenmiştir: eğitimlerin beşinci temada belirtilen yetersizlikleri ve zaman azlığı. ÖBA'daki eğitimlerin yetersizliği nedeniyle kısa eğitimleri aldığını Ö20 *"En kısa hangisi ise onu izliyorum. Çünkü eğitimler çok yetersiz. Orada amaç bir şey öğrenmek değil, zaten öğretmiyorlar. Oradaki amaç format yerine gelsin işte. Sadece seminer yapmış olayım düşüncesi var. Yani 'mış' gibi yapmak var ya işte o."* şeklinde izah bulunmuştur. Zaman azlığı ile ilgili de Ö25 *"Zamanım olmuyor. Başka işlerimiz oluyor. İşte o sırada zorunlu olan eğitimlerden en kısa olanını araya*

sıkıştırıyorum.” demiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdeminin ÖBA’dan aldıkları eğitimleri etkilediği belirlenmiştir. Buna göre mesleki kıdemi 1-2 yıllık olan öğretmenler ÖBA’dan aday öğretmenlik, 10-19 yıllık olan öğretmenler uzman öğretmenlik ve 20 üstü olan öğretmenler ise başöğretmenlik zorunlu eğitimleri almışlardır. Bu zorunlu eğitimler ise öğretmenler tarafından seçilmeyip sistem tarafından kendilerine tanımlanmıştır. Konuyla ilgili görüşünü belirten Ö5 *“Aday öğretmenlik eğitimlerini aldım. Benim keyfi olarak seçtiğim bir eğitim yoktu. İçerikler seçilmişti.”* Ö15 *“Uzmanlık eğitimlerini aldım. Bu eğitimleri ben seçmedim. ÖBA’dan bize tanımlanmışlardı zaten.”* Ö8 *“Tanımlanan başöğretmenlik eğitimlerini aldım.”* demiştir. Öğretmenlerin ÖBA’dan bazı eğitimleri almaları da MEB tarafından zorunlu koşulmuştur. Bu bağlamda Şubat 2023’te Kahramanmaraş merkezli gerçekleşen depremden sonra afet sonrası ruh sağlığıyla ilgili eğitimler ÖBA’ya yüklenmiş ve tüm öğretmenlerin bu eğitimleri izlemeleri istenmiştir. ÖBA’dan deprem ve afet eğitimi aldığını Ö23 *“Depremzede öğrenciler geldiği için bu konuda bilinçsizce hareket etmeme adına afet sonrası ruh sağlığı ve eğitimi aldık. Zaten zorunluydu.”* Ö21 *“Depremden sonra afetle ilgili eğitimler aldım. Bu eğitimleri Milli Eğitim Bakanlığı bize mecburi kıldırmıştı izlenecek diye.”* şeklinde dile getirmiştir.

Farklı demografik özelliğe sahip öğretmenler kişisel ve mesleki gelişmelerini sağlamak amacıyla ÖBA’dan genel kültür ve pedagojik formasyon konularında da çeşitli eğitimler almışlardır. Öğretmenler bu eğitimleri ise zorunlu olduğu için değil, kendi ilgi, istek ve ihtiyaçları olduğu için almışlardır. Katılımcıların genel kültürle ilgili aldıkları eğitimlerin bir kısmı beceri kazanmak istedikleri konularla ilgilidir: Ö13 *“Kullanmayı öğrenmek amacıyla piyano, keman eğitimlerini aldım.”* Ö7 *“Profesyonelleşmek için satranç eğitimi aldım.”* Katılımcılardan bazıları ise toplumsal veya güncel konularla ilgili genel kültür seviyelerini artıracak eğitimler almışlardır: Ö21 *“Daha çok toplumsal sorunlara ışık tutacak çarpıcı başlıklardaki eğitimler varsa bunları alırım. Mesela çocuk işçiliği eğitimi.”* Ö23 *“Çevre ve sıfır atık eğitimi.”* Ö4 *“Merhamet semineri, sorumluluk semineri, liderlik seminerini aldım.”* Ö11 *“Müze, bağımlılık, iklim değişikliği, sürdürülebilir kaynaklar, su sorunuyla ilgili eğitimler.”* Katılımcıların az bir kısmı ise pedagojik formasyonla ilgili becerilerini artırmak amacıyla ÖBA’daki eğitimlerden yararlanmışlardır. Konuyla ilgili Ö2 *“Okulla ilgili kendimi geliştirmek için sınıf yönetimiyle ilgili eğitim aldım.”* Ö3 *“Sınıf içi ölçme ve değerlendirme eğitimi vardı. Onu izledim.”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin ÖBA'dan aldıkları eğitimlerin büyük çoğunluğu, bu platformdaki 'eğitimler' modülünde yer almaktadır. Fakat ÖBA'da mesleki gelişim toplulukları, öğretmen-yönetici hareketlilik programı gibi çeşitli modüller de yer almaktadır (MEB, 2023b). Katılımcılar ise bu modüllerden yararlanmamışlardır. Verilerden bunun iki nedenle açıklanabileceği söylenebilir: ÖBA hakkında yeterli bilgi sahibi olmama ve ilgisizlik. ÖBA'da farklı eğitim modüllerinin olduğunu bilmediğini Ö11 şöyle izah etmiştir: "Sözünü ettiğiniz modülleri bilmiyorum. Kimse bize 'bu eğitimleri de ÖBA'dan alabilirsiniz, bu uygulamalara da katılabilirsiniz' diye ÖBA'yı tanıtmadı." Ö14'ün ise ÖBA ve mesleki gelişim eğitimlerine ilgisiz kaldığı şu görüşüne yansımıştır: "ÖBA'yı sadece zorunlu eğitimleri almak için kullanıyoruz. ÖBA'nın içeriğinde hangi eğitimler var diye meraklanmıyorum. İçeriğini incelemedim. Daha önemli işlerim var."

5. ÖBA'nın Yeterliliği

Uzaktan eğitim yoluyla yapılan mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenler üzerindeki verimliliği, eğitim platformunun yeterliliğini önemli kılmaktadır. Zira uzaktan eğitim platformunun yeterliliği öğrenenlerin aldıkları eğitimlerin niteliğini belirlemektedir (Anderson, 2020, s.218).

Tablo 5: Öğretmenlerin ÖBA'nın Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Yeterlik	Yeterli	Mesleki gelişime katkı	25
		Ekonomik	25
		Uzman/tanınmış eğitimciler	19
		Tasarımsal yeterlilik	17
		Öğretmene yönelik	9
		İçerik kalitesiz	25
		Monoton anlatım	25
		Paydaşlar arası etkileşim yetersiz	19
		Öğretmenler içerik yükleyemiyor	18
	Yetersiz	Alan eğitimi eksikliği	17
		Uygulama eksikliği/teorik bilgi	15
		Teknik eksiklikler	13
		Eğitimler uzun	11
		Eğitimler ödüllendirilmemekte	9
		Eğitimlerin izlenme süresi sınırlı	8
		Eğitimler kaydedilememekte	6
		Zorunlu eğitim	4
		Uzaktan eğitim	2

Öğretmenlerin ÖBA'dan aldıkları eğitimlerin verimliliğini belirlemek amacıyla katılımcıların ÖBA'nın yeterliliğiyle ilgili görüşleri incelenmiştir. ÖBA'nın yeterliliğiyle ilgili belirlenen kodlar ile bu kodlardan oluşturulan tema ve ilişkili alt temalar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Öğretmenlerin demografik özelliklerinin ÖBA'nın yeterliliğiyle ilgili görüşleri üzerinde belirleyici bir etmen olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin ÖBA'nın yeterliliği hakkındaki görüşleri iki alt tema altında toplanmıştır: ÖBA'nın yeterli ve yetersiz olduğu özellikler. Bu alt temalar aşağıda incelenmiştir.

a. ÖBA'nın Yeterli Olduğu Özellikler

Katılımcılar ÖBA'nın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı konusunda ortak düşünceye sahiptir. Katılımcılar ÖBA'dan yeni ve güncel bilgiler öğrendiklerini, daha önce görmedikleri farklı konularda bilgiler edindiklerini, teknolojiye karşı olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir. ÖBA'nın mesleki gelişimine katkı sağladığını ifade eden Ö6 şunları kaydetmiştir: *"ÖBA'dan aldığımız eğitimler mesleki açıdan bizi yetkinleştirmektedir. Yeni şeyler öğreniyoruz."* Daha önce görmediği bazı eğitimleri ÖBA'dan alan Ö16 bunu şöyle örneklendirmiştir: *"Akıllı tahtayla ilgili daha önce bir eğitim almamıştım. ÖBA'da akıllı tahtayla ilgili pardus eğitimi izledim. Tahtayı daha rahat kullanabiliyorum şimdi."* Ö9 teknolojiye karşı olumlu tutum geliştirmede ÖBA'nın etkisini şöyle değerlendirmiştir: *"Öğrencilerin teknolojiyle büyüdüğü günümüzde ÖBA teknolojiyle ilgili eğitimler vermekte, bizi teknolojiye yakınlaştırmakta."*

Öğretmenler mesleki gelişim eğitimlerinin uzaktan eğitim yoluyla alınmasını sağlaması açısından ÖBA'nın ekonomik olduğunu, yanı sıra platformun eğitimleri belli bir mekândan bağımsızlaştırdığını vurgulamışlardır. ÖBA'nın eğitimlerde zaman tasarrufu ve erişim kolaylığı sağladığını Ö7 *"Bence ÖBA'nın en büyük avantajı seminerlerde zaman kaybını önlemesidir. Öğretmenler okula gitmeden evlerinde seminerleri rahat bir şekilde takip edebiliyorlar."* Ö14 *"ÖBA ile eğitimlerin uzaktan olması büyük bir avantaj, kolaylık. Okula gitmeden seminerlerimizi istediğimiz yerde izliyoruz."* şeklinde dile getirmiştir. ÖBA'nın eğitimlerde zaman, emek ve ekonomik kolaylık sağladığını Ö24 şöyle dile getirmiştir: *"Aday öğretmenlik eğitimlerini ÖBA'dan aldım. Eğitimlerin yüz yüze olmasındansa uzaktan olması daha mantıklı. Çünkü eğitimler için ekstradan bir zaman ayırmamız gerekmiyor. Evde uygun olduğum zaman izleyebiliyorum. Diğer türlü işte bir yere gitmem gerekecek, zaman kaybı, yorgunluk, masraf olacak."*

Öğretmenlerin çoğunluğu ÖBA'daki eğitimcilerin alanında uzman ve

tanınmış kişiler olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar, ÖBA'dan uzman eğitimcilerden eğitim aldıkları için bunun kendi öğrenmeleri ve ÖBA'ya karşı olumlu tutum geliştirmelerinde önemli bir etki yaptığını düşünmektedirler. ÖBA'daki eğitimcileri üniversitedeki öğretim üyeleriyle karşılaştıran Ö21 şunları kaydetmiştir: *"Kaliteli, işinin uzmanı kişilerle videolar çekildiği için çok iyi. Üniversitede görmediğimiz dersleri buradan gördük gerçekten. Çünkü ÖBA'dakiler daha uzman kişiler. Üniversitede işte araştırma görevlisidir, öğretim görevlisidir, okutmandır, yardımcı doçenttir bunlar geliyordu derse. Ama burada gerçekten işin içinde olan, yıllardan beri bu işi yapmış kişiler var."* Ö24 seminerlerin yüz yüze yapıldığı dönemlerde en büyük sorunlardan birinin eğitimlerin uzmanı olmayan kişiler tarafından verildiğini, ÖBA ile bu sorunun çözüldüğünü açıklamıştır: *"Yüz yüze seminerlerde en büyük sorun uzmanların konuyu anlatmamalarıydı. Mesela seminer konusunu ilçe milli eğitim müdürlüğünden şube müdürü anlatıyordu. Konuyla alakası yoktu, formaliteden yapılıyordu. Ya da eğitimler biz okul idaresine bırakılıyordu. Biz de konu uzmanı değildik. Öğretmenler sadece imza atmak için okula gelip boş boş geziyordu. Bu açıdan ÖBA güzel bir imkân sunuyor. Konuyla ilgili belki de Türkiye'deki en iyi uzmanı dinleme imkânı veriyor."* ÖBA'daki eğitimcilerin tanınmış uzman simalar olduğunu ve bunun da öğretmenlerin ilgisini çektiğini Ö18 *"ÖBA Doğan Cüceloğlu, Nevzat Tarhan gibi tanınmış ünlü simalardan ders almamıza imkân veriyor."* Ö4 *"Tanınmış kişilerin olması çok iyi. Mesela Üstün Dökmen, Hacer Baltas, Ahmet Şerif İzgören vardı. Bunlar eğitim alanında iyi kişiler. Dikkat çekiyorlar."* şeklinde dile getirmiştir.

Çalışma grubu ÖBA'nın tasarımsal açıdan etkili bir şekilde hazırlandığını düşünmektedir. Katılımcılar ÖBA'nın sade, kullanımı kolay, görsel ve ses efektleri açısından nitelikli bir biçimde geliştirildiğini belirtmişlerdir. Ö10, ÖBA'nın öğretmenlere kullanım kolaylığı sağladığını EBA ile karşılaştırarak şöyle dile getirmiştir: *"Aday öğretmenlik ve seminerleri önce EBA'dan daha sonra ÖBA'dan aldım. Şu farkı gördüm: Teknik açıdan ÖBA'nın daha pratik kullanımı var. Direkt kursa girebilmek gibi. Açtığında ana ekrandan hemen kursa girebiliyorsun. EBA'da ise kursa girebilmek için segmentler vardı, bu segmentleri tek tek geçmek gerekiyordu. Bazen de donuyordu."* Öğretmenler ÖBA'nın ses ve görsellik özellikleri açısından kaliteli olduğu konusunda mutabık kalmışlardır. Bu konudaki görüşünü Ö11 *"Ses ve görüntüler net, kaliteli."*, Ö2 *"Görüntüler açık, ses açısından iyi."* şeklinde dile getirmiştir.

Katılımcıların bir kısmı ÖBA'nın öğretmenlere yönelik hazırlandığını ve bunun da öğretmenler açısından dikkat çekici olduğunu düşünmektedir. Ö4, ÖBA'nın öğretmenlere özgü platform olduğunu EBA ile karşılaştırarak şu

değerlendirmeleri yapmıştır: *“Mesleki eğitimleri eskiden EBA’dan alıyorduk. Ama EBA’da öğrenciler de vardı. ÖBA’da ise sadece öğretmenlere yönelik eğitimler veriliyor. ÖBA’nın sadece öğretmenlere yönelik olması mahremiyet açısından yani öğretmenlere özel olması açısından daha iyi geliyor. Önemsendiğimi hissediyorum.”* ÖBA’yı öğretmenlere yönelik bir online sitesi olarak değerlendiren Ö12 şunları belirtmiştir: *“ÖBA ilk çıktığında EBA dururken başka bir siteye gerek yoktu diye düşünüyordum. Ama EBA daha karışık ve öğrencilere yönelikti. Ayrıca öğrenciler EBA’da öğretmenin bilgilerine ulaşabiliyordu. ÖBA’da böyle bir şey yok, buraya sadece öğretmenler girebiliyor.”*

b. ÖBA’nın Yetersiz Olduğu Özellikler

Öğretmenler ÖBA’nın içerik açısından yetersiz kaldığı konusunda hemfikirdir. Katılımcılar içeriklerin az olduğunu, var olan içeriklerin ise ilgi ve dikkat çekmediğini, doğrudan öğretmenlere yönelik olmadığını, basit kaldığını, seviye üstü olduğunu, bazı içeriklerin de detaya indiğini düşünmektedirler.

Bazı öğretmenler ÖBA’daki içeriklerin niceliksel anlamda az olduğunu belirtmişlerdir. ÖBA’daki içeriklerin az kaldığıyla ilgili düşüncelerini Ö22 *“Yeterli görmüyorum. Çünkü öğretmenlikle ilgili çoğu konu yok. Zenginleştirilebilir.”* Ö1 *“İçerikler az, eksik kalıyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar ÖBA’nın ilgi ve dikkatleri çekebilecek özellikte olmadığını, bu nedenle bu platformun öğretmenlere cazip gelmediğini söylemişlerdir. ÖBA’nın ilgi ve dikkatleri çekmediğini Ö4 *“İlgi çekici değil. Çok sıkıcı, dikkat çekmiyor. Monolog yapılıyor.”* 23 *“Bu site öğretmenleri cezbedebilecek ilgi çekicilikte olmalıydı.”* şeklinde ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ÖBA’da doğrudan öğretmenlik mesleğiyle ilgili içeriklerin yer almadığını, bunun da platformun verimini ve öğretmenlerin ilgisini azalttığını vurgulamışlardır. Konuyla ilgili düşüncelerini belirten Ö24 *“Bizi ilgilendirmeyen birçok konu var. Mesela yangın eğitimi. Tamam bu da gerekli ama öncelikli değil. Bunlar çok genel kalıyor.”* Ö14 *“Eğer amaç öğretmeni geliştirmekse reel olarak öğretmen ne yaşıyorsa, hangi sorunlarla karşılaşıyorsa buna göre eğitimler verilmelidir. Ama öğretmenlikle alakasız konular çok. Bu da ÖBA’dan soğutuyor beni”* demiştir. Katılımcılardan bazıları ÖBA’nın öğretmen seviyesinin altında kalacak seviyede basit olduğunu açıklamıştır. Konuyla ilgili Ö6 *“Bazen ismine bakıyorsun çok kaliteli ama içerik çok basit kalabiliyor.”* Ö7 *“Basit kaçıyor, öğretmenlerin bildikleri tekrar ediliyor. İnsan sıkılıyor.”* açıklamalarında bulunmuştur. Bazı katılımcılar ise ÖBA’nın öğretmen seviyesinin üstünde olduğu fikrindedirler: Ö1 *“Eğitimler seviye üstü. Kimin ne*

anlattığı belli olmuyor.” Ö22 “İçerikler öğretmenin seviyesine indirgenmelidir. Öğretmenler anlamadıkları kelimelerde boğulmamalıdır.” Kimi katılımcılar da ÖBA’da ihtiyaç duyulmayacak düzeyde detay bilgilerin verildiğini düşünmektedir. ÖBA’daki içeriklerin detay içerdiğini Ö10 şöyle dile getirmiştir: “İçeriklerde gereksiz ayrıntılar var. Detaya indikçe iniyor. Tamam, ben bunları öğrendim. Elde ne var, hiçbir şey kalmıyor.”

Katılımcılar ÖBA’daki eğitimlerin monoton bir şekilde anlatıldığını, bunun da öğretmenlerin ÖBA’ya karşı ilgilerinin azalmasına neden olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumu Ö22 şöyle dile getirmiştir: “Anlatım teknikleri çok kötü. Akademisyenler tarafından tek düze bir sunum hazırlanmış. Adam oturup konuşuyor, sıkıcı. Bize üniversitede klasik anlatım tarzının iyi olmadığı öğretilmişti. Ama milli eğitimin verdiği eğitimler bu tarzda, çelişiyor.” Katılımcılar anlatımların monotonluğunu eğitimcilerin konu hakkındaki yetersizliği ve ilgisizliğine bağlamışlardır. Bunun da öğretmenlerin ÖBA’daki eğitimlerden verim almamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ö6 konuyla ilgili görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Öğretici robot gibi konuşuyor. Büyük ihtimalle karşısında pdf veya prompterden okuyabileceği bir metin var, o da okuyor geçiyor. Ama emin olun o kursu veren kişi anlattığı konuyu bilmiyordur.” Ö11 ise ÖBA’daki eğitimcilerin isteksizliğini ve yetersizliğini şöyle dile getirmiştir: “Eğer sunucular o sunuyu yapmak istemiyorsa çok yavan kalıyor, sadece ekrandan okuyarak geçiyor. O seminerden hiçbir şey anlayamazsınız. Çünkü anlatan kişi buna motive olmamıştır. Ya ona bu işi zorla yaptırıyorlar ya da severek yapmadığı için seminerlerin kalitesini düşürüyor. Bazı seminerleri anlatan kişilerse çok zorlanıyordu. Biliyorsunuz ki o aslında anlatmak istemiyor, onun isteksizliği sizde de isteksizlik yapıyor, sonra uykunuz geliyor. Bakıyorsunuz video baya bir ilerlemiş ama hiçbir şey anlayamamışsınız.”

Öğretmenler ÖBA’da etkileşim kuramadıklarını, bu sebeple verimin azaldığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda katılımcılar ÖBA’da geri dönüt, soru cevap ve eğitimlerin değerlendirilmesine izin verilerek paydaşlar arasında etkileşim sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. ÖBA’nın öğretmenlerin geri dönüt yapabilecekleri şekilde geliştirilmesi gerektiğini Ö3 şöyle dile getirmiştir: “ÖBA öğretmenlerin eğitim sonunda geri dönüt alabilecekleri şekilde yapılmalı. Mesela öğretmen web araçlarıyla ilgili bir eğitim aldı. Öğretmenin bu web araçlarını kullandığına dair bir video ile geri bildirim yapabilmesi lazım. Geri dönütten öğretmenin eksikliklerini veya güzel yönlerini ona söyleyecek bir muhatabının olması lazım.” Öğrenen ve öğreten arasında etkileşimi sağlamak, verimlilik ve katılımı artırmak için ÖBA’nın öğretmenlerin soru sorabilecekleri biçimde tasarlanması gerektiğini Ö25

şöyle izah etmiştir: *“Tanınmış kişilerle canlı yayın yapılırsa, öğretmenlerin de soru sormalarına imkan tanınsa hem katılım hem de kalite ve verim artacaktır. Mesela İlber Ortaylı, Hayati İnanç, Muhammet Emin Yıldırım gibi tanınmış kişiler ÖBA’dan canlı yayın yapsa ve biz de soru sarabilesek öğretmenlerin katılımı %99 artar.”* Eğitimcilerin eksikliklerini görmeleri ve öğretmenlerin eğitimler hakkında fikir sahibi olmaları için öğretmenlerin ÖBA’daki eğitimleri değerlendirmelerine izin verilmesi gerektiğini Ö10 şöyle değerlendirmiştir: *“Öğretmenlerin izledikleri eğitimlere yorum veya eleştiri yapmasına ve bunların altına görülmesine izin verilmeli. Bu şekilde seminer eğitimini yapan kişi kendi eksikliklerini görüp bir sonraki eğitimi yaptığında bunu düzeltebilir. Ayrıca bu eğitimi almak isteyen öğretmenler için de bir fikir verir. Öğretmen yapılan yorumları okuduktan sonra bu seminerin nasıl olduğunu, ihtiyacının olup olmadığını görebilir. Mesela eğer yorumlarda bir eğitim çok övülmüşse meraktan onu izlerim.”*

Bazı katılımcılar öğretmenlerin ÖBA’ya içerik yükleyemediklerini, bu nedenle platformun öğretmenleri pasif bir alıcı yaptığını dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili düşüncelerini Ö19 şöyle açıklamıştır: *“Öğretmenler ÖBA’ya bir içerik yükleyemiyor. Bu da öğretmeni pasif bir alıcı yapıyor. Asıl öğretmenler video yüklemeli. Çünkü bu öğretmenlerin sitesi.”* Diğer öğretmenlerle tecrübe paylaşımı için öğretmenlerin de ÖBA’ya içerik yükleyebilmesi gerektiğini Ö8 *“Öğretmen yaşadığı bir olayla ilgili diğer öğretmenlere örnek olabilecek videolar, belgeler yükleyebilmelidir. Bunlar da ‘öğretmenlerden gelenler’ başlığında sergilenmelidir.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler ÖBA’da alanlarıyla ilgili eğitimlerin olmadığını, eğitimlerin daha çok farklı alanlarla ilgili olduğunu, din öğretimiyle ilgili eğitimlerin de olması gerektiğini vurgulamışlardır. Ö23 alanıyla ilgili eğitim eksikliğini şöyle dile getirmiştir: *“İmam hatiple ilgili dersler yok. Ama öteki derslerle ilgili dersler çok. Mesela matematik, müzik bunlarla ilgili var.”* Ö6 da konuyla ilgili düşüncelerini şöyle paylaşmıştır: *“Din kültürü dersleriyle ilgili içerik neredeyse hiç yok. Bu büyük bir eksiklik. Genelde verilen eğitimler başka branştan. Mesela bilgisayar, matematik, resim. Bunlar beni ilgilendirmez ki. Dinle ilgili konular olmalı.”* Bir kısım katılımcı öğretimde uygulamalı eğitimlerin önemine atıf yaparak ÖBA’da sadece teorik bilgiler verildiği gerekçesiyle platformu eleştirmiştir. Konuyla ilgili düşüncelerini Ö21 *“ÖBA’daki eğitimler teorik oluyor. Pratik de yaptırılmalı. Hani eğitimde yaparak yaşayarak öğrenme var ya işte o eksik.”* Ö5 de *“Böyle video verip de öğretmen gelişsin demekle gelişim olmuyor. Uygulamalı eğitim şart ama ÖBA’da yok.”* biçiminde ifade etmiştir.

Teknik açıdan ÖBA'da sorunların olduğu bazı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. ÖBA'dan izlediği videoların kasıldığını Ö13 şöyle belirtmiştir: *"Bazen videolar kasılıyor. Çalışmıyor."* Ö12 ÖBA'daki eğitimleri ileriye alamadığını ve sayfalar arasında sorun yaşadığını, bu nedenle de ÖBA'dan soğuduğunu ifade etmiştir: *"40 dakikalık videoyu 15-20 dakika izliyorsun, internetle ilgili küçük bir şey oldu mu seni tekrar başa alıyor. İleri alamıyorsun. Bazen sayfalar arasında geçişte takılmalar oluyor. Bunlar da ÖBA'dan soğutuyor."* İzlediği eğitimlerin tamamlanmadığını Ö17 şöyle açıklamıştır: *"Eğitimin tamamlanması için yeşil bir tikin gelmesi lazım. İzliyorsun, eğitimi bitiriyorsun fakat bu yeşil tik bazen gelmiyor. Bu nedenden bir videoyu üç kez dört kez izlediğin oluyor."* Ö2 internet ve bilişim aracıyla ilgili sorun yaşadığını dile getirmiştir: *"İnterneti çok gidiyor. Bilgisayarım da yok. Telefondan izlediğimden verimsiz oluyor."* Bir kısım öğretmen ÖBA'daki eğitimlerin uzun olduğunu, bu nedenle eğitimlerin sıkıcı geldiğini ve bazı eğitimleri izleyemediklerini belirtmiştir. Konuyla ilgili düşüncelerini Ö18 *"Akıllı tahtayla ilgili eğitimler vardı. Aslında hepimizin izlemesi gereken faydalı eğitimlerdi. Ama çok uzun olduğundan izlemedim."* Ö16 *"Videoların kısa kısa olması da iyi. Çünkü ekran başında bir saat boyunca bir kişiyi dinlemek sıkıcı oluyor."* şeklinde dile getirmiştir.

Bazı katılımcılar öğretmenlerin ÖBA'dan aldıkları eğitimlerin ödüllendirici bir karşılığının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö10 ödül hakkındaki düşüncelerini şöyle paylaşmıştır: *"Ödül olmadan bir şeyleri yaptırmak pek yeterli olmuyor. Bunun için öğretmenin ÖBA'dan aldığı eğitimlerin kariyer basamaklarında veya başka işlerde bir avantaj sağlaması gerek. Çünkü öğretmen bu konuda eğitim almış, bu konuyu irdelemiş."* Öğretmenlerin ÖBA'dan aldıkları eğitimlerin puanlanarak ödüllendirilmesi gerektiğini Ö17 şöyle açıklamıştır: *"EBA'da olduğu gibi ÖBA'da da öğretmenler her sisteme girdiklerinde öğretmene puan verilmeli. Ama bu puanlar da işe yarmalı, ödül verileli. Mesela puanlar kademeye, dereceye yansıtılabilir veya başarı belgesi ya da maddi bir ödül olarak verilebilir. Veya idarecilik alımlarında işe yarayabilir."*

Katılımcılardan bazıları ÖBA'daki eğitimlerin sadece belirli bir sürede izlenmeye açık bırakılıp bu süreden sonra eğitimlerin kapatılmasının bir sınırlılık olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki eksikliği Ö9 şöyle açıklamıştır: *"Birkaç tane video vardı aklımda izlemem gereken. Zamanım vardı, bunları izleyeyim dedim. Ama baktım süresi geçti diye kaldırmışlar."* Ö8 süre kısıtlamasının verimliliği düşürdüğünü dile getirmiştir: *"Excele ilgili bir semineri izliyordum. Bu bana çok şey kattı. Onu tekrar izlemek istedim. Ama baktım süresi geçti diye kapatmışlar."* Kimi katılımcı ÖBA'daki eğitimleri

kaydedemedikleri için bu eğitimleri daha sonra izleyemediklerini, dolayısıyla onlardan tekrar yararlanamadıklarını düşünmektedir. Eğitimleri kaydedemediğini Ö3 şöyle dile getirmiştir: *“ÖBA’da word ile ilgili eğitimler aldım. Çok yararlıydı. Bunları daha sonra izlemek için kaydetmek istedim ama sistem kaydetmeme izin vermedi.”* Eğitimlerin kaydedilememesi nedeniyle eğitimleri kaçırdığını düşünen Ö20 şunları belirtmiştir: *“ÖBA eğitimleri kayıt yapmamıza izin vermiyor. İyi de zaten eğitimlerin sınırlı bir izleme süresi var. Belki ben o zaman müsait olmayabilirim. Bunu kaydedip başka zaman izlemek istiyorum. Sırf kaydedemediğim için akıllı tahta, bilişim eğitimlerini kaçırdım.”*

Kimi katılımcı eğitimlerin öğretmenlere zorunlu olmasını olumsuz bir durum olarak değerlendirmiştir. Ö2 verimliliği düşürdüğü gerekçesiyle eğitimlerin zorunlu olmasını eleştirmiştir: *“Eğitimler senin isteğinle olmuyor, zorunlu. Mesela üniversitede sınavdan bu kitaptan sorumlusunuz denildiğinde, sınav için çalışırsın, sınavdan sonra unutursun. Çünkü sen onu isteyerek yapmıyorsun. Ama merak edip araştırdığın bir konu olursa bilgi sende kalıcı olur, unutmazsın. Çünkü birisinde zorunluluk var, bu eğitimi alayım da bitsin durumu var. Diğerindeyse istek var, merak var.”* Katılımcıların az kısmı ise hizmet içi eğitimlerin ÖBA üzerinden uzaktan eğitim şeklinde yapılmasını eleştirmiştir. Ö19 öğretmenlerin eğitimleri izlemediklerini ileri sürerek seminerlerin uzaktan eğitimle yapılmasının faydalı olmadığını ifade etmiştir: *“Uzaktan eğitim tarzında olması kötü. Ben idareciyim. Seminerler yüz yüze olsaydı her öğretmene bir konu anlattıracaktım. Ama uzaktan olduğu için bunu yapamıyoruz. Uzaktan olduğu için öğretmenlerin %80’i videoyu açık bırakıp izlemiyor bile.”*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimde nitelik ve verimliliği sağlamak ve kaliteyi artırmak için hayat boyu öğrenme anlayış çerçevesinde öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini sürekli sağlayabilecekleri eğitim ortamlarının hazırlanması önem arz etmektedir. Bu amaçla dijital bir uzaktan eğitim platformu olan ÖBA MEB tarafından geliştirilmiş ve öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Araştırma DKAB ve imam hatip meslek dersleri öğretmenlerinin ÖBA hakkındaki görüşleri belirlemek ve platformun geliştirilmesine katışı sunmak amacıyla yapılmıştır. Görüşme verilerinden beş temaya ulaşılmıştır. Bunlar; öğretmenlerin ÖBA hakkındaki bilgileri, kullanım amacı, kullanım sıklığı, kullanım modülü ve ÖBA’nın yeterliliği olarak belirlenmiştir. Temalara ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla tartışılmış; bulgular literatürdeki araştırmalarla karşılaştırılarak yorumlanmış ve sonuçlandırılmıştır.

1. Öğretmenlerin ÖBA hakkındaki bilgileri temasında katılımcıların çoğunluğunun ÖBA'yı kısmen incelediği için az, bazı katılımcıların ise platformu incelemediği için çok az miktarda ÖBA hakkında bilgi sahibi oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Akdağ'ın (Akdağ, 2023, s. 106) farklı branştan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada da öğretmenlerin ÖBA hakkında bilgi sahibi olma noktasında eksikliklerinin olduğu bulgusu bu araştırmayla paralellik göstermektedir. MEB, EBA platformunun tanıtımıyla ilgili öğretmenlere yönelik bazı hizmet içi kurslar düzenlemesine karşın (İşçitürk ve Turan, 2018, s. 42; Karasu, 2018, s. 931), ÖBA'nın tanıtımıyla ilgili bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Bu durum da öğretmenlerin ÖBA hakkında yeterli düzeyde bilgi sahip olamamalarıyla sonuçlanmıştır. Oysaki öğrenenler, hakkında bilgi sahibi olmadıkları uzaktan eğitim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanamayacakları gibi bu teknolojilerle sunulan eğitsel içerikleri de tam anlamıyla kavrayamazlar ve ondan yararlanamazlar (Anderson, 2020, s. 217; Taylor, 1995, s. 4). Bu minvalde öğretmenlere ÖBA'nın içeriği, işlevi, önemi, imkân ve fırsatları konusunda tanıtıcı bilgiler verilerek ÖBA'nın öğretmenler üzerindeki etkisi artırılabilir ve öğretmenlerin ÖBA hakkındaki haberdarlık düzeyleri geliştirilebilir.

2. Öğretmenlerin ÖBA'yı kullanım amacı temasında üç bulgu elde edilmiştir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğunun seminer eğitimleri, aday öğretmenlik eğitimleri, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik zorunlu eğitimlerini almak, yanı sıra bazı katılımcıların da mesleki gelişimlerini artırmak ve kişisel gelişimlerini sağlamak amacıyla ÖBA'yı kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte Dilekçi (Dilekçi, 2023, s. 519) ve Akdağ'ın (Akdağ, 2023, s. 30) yaptıkları araştırmalarda da öğretmenlerin ÖBA'yı genellikle zorunlu eğitimleri almak, bazı öğretmenlerin de mesleki gelişimlerini artırmak ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla kullandıklarına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. ÖBA'nın temel amacı öğretmenlerin zorunlu eğitimler ile mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerini sunmaktır (MEB, 2022c). Fakat araştırmalarda öğretmenlerin ÖBA'yı çoğunlukla zorunlu eğitimleri almak amacıyla kullandıkları, mesleki ve kişisel gelişimlerini artırmak amacıyla ise az kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum ÖBA kullanım amaçlarının öğretmenler tarafından yeterli düzeyde gerçekleştirilmediğine yorumlanabilir. ÖBA'daki mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerinin alınması öğretmenlerin isteklerine bırakıldığından (MEB, 2022a), öğretmenlerin bunlarla ilgili eğitimleri az almaları onların mesleki ve kişisel gelişimlerine yeterli önemi göstermediklerini de ortaya koymaktadır (Kaya ve Akçadağ, 2022, ss. 201-202). Bu çerçevede öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimin gerekliliğiyle ilgili hizmet içi

eğitimlere ihtiyaçları olduğu söylenbilir.

3. Öğretmenlerin BA'yı kullanım sıklığı temasında, katılımcıların çoğunluğunun bu platformu sadece seminer döneminde, yanı sıra bazı katılımcıların seminer dışı zamanlarda kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer araştırmalarda da farklı branştan öğretmenlerin çoğunluğunun BA'yı seminer dönemlerinde, bazı öğretmenlerin ise seminer dışı zamanlarda kullandıkları bulgusu bu araştırmayla örtüŐmektedir (Akdağ, 2023, s. 25; Dilekçi, 2023, s. 518; Parlak ve diğerleri, 2023, s. 106). Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin BA'yı az sıklıkta kullandıkları söylenbilir. nk ğretmenler büyük çoğunlukla BA'yı yalnızca seminer dönemlerinde kullanmışlardır. Seminerler ise nisan, haziran, eylül ve kasım ayları olmak üzere yılda dört defa yapılmakta ve her seminer döneminde öğretmenlerin bir eğitim almaları resmi bir zorunluluk olarak istenmektedir (MEB, 2022c, 2022a). Katılımcıların görüşlerine de yansıdağı gibi bu durum, öğretmenlerin resmi prosedürü yerine getirmek, başka bir deyiŐle yasak savmak için BA'yı kullandıklarına yorumlanabilir. Oysaki BA ğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini artırmaları için istedikleri zaman kullanabilecekleri esneklikte tasarlanmıştır (MEB, 2022c). Fakat araştırmada öğretmenlerin BA'yı bu amaçla çok az sıklıkta ve sayıda kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum da BA kullanım sıklığının hedeflenen düzeyde olmadığı Şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin BA'yı az sıklıkta kullanmalarının bazı nedenleri bulunmaktadır. Katılımcılar içerik ve donanım olarak yetersiz olduğu gerekçesiyle BA'yı az sıklıkta kullandıklarını vurgulamışlardır. Oysaki uzaktan eğitim teknolojilerinin yeterliliği, öğrenenlerin bu eğitimlere yönelik ilgi, istek ve motivasyonlarını artırmaktadır (Attr, 2012, ss. 43-44; Taylor, 1995, ss. 2-5). Bu da öğrenenlerin bu teknolojileri kullanım sıklıklarında bir artıŐı tetiklemektedir (Anderson, 2020, s. 216; Karasu, 2018, s. 932). Bu çerçevede BA teknolojisi öğretmenlerin ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda yetkinleŐtirilerek BA'yı kullanım sıklığında bir artıŐ beklenilebilir. Katılımcılar mesleki yoğunluk ve kişisel meşguliyetlerini BA'yı az sıklıkta kullanmalarının diğer bir nedeni olarak öne sürmüŐlerdir. Bu bulguyu destekler mahiyette Ceylan ve Şimşek'in DKAB ğretmenleri üzerinde yaptıkları bir araştırmada da öğretmenler zaman yetersizliği, mesleki yoğunluk, kişisel ve ailevi meŐguliyet gibi nedenlerden mesleki gelişimlerine fırsat bulamadıklarını belirtmişlerdir (Ceylan ve Şimşek, 2023, s. 280). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini artırmaları için konuya gerekli ilgiyi gösterip zaman ve fırsat ayarlamasını yapmaları gerekir (cal, 1986, s. 11). Fakat araştırma bulgularından öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gerekli

zaman ayarlamasını yapmadıkları, zorunlu eğitimlerin dışında, kişisel meşguliyetlerini bitirdikten sonra ancak kalan zamanı mesleki eğitimlerine ayırmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Öz'ün yaptığı araştırmada da DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunlukla zorunlu hizmet içi eğitimlere katıldıkları, isteğe bağlı olan mesleki eğitimlere ise zaman azlığı, uygun eğitimlerin yokluğu ve eğitim içeriklerinin yetersizliği nedeniyle az sıklıkta katıldıkları sonucuna ulaşmıştır (Öz, 2014, s. 132).

4. Öğretmenlerin ÖBA'da aldıkları eğitimler temasında, katılımcıların bu platformda süresi en kısa olan eğitimler, aday, uzman ve başöğretmenlik eğitimleri, genel kültür ve pedagojik formasyon eğitimleri aldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler seminer dönemlerinde ÖBA'dan en az bir eğitim izleme zorunluluğunu yerine getirmek için içeriği fark etmeksizin süresi en kısa eğitimleri almışlardır. Katılımcılar ÖBA'dan en kısa eğitimleri almayı ise iki gerekçeye dayandırmışlardır. Bunlar, ÖBA'daki eğitimlerin yeterli nitelikte olmaması ve zaman yetersizliğidir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda da öğretmenlerin ÖBA'daki eğitimleri yetersiz gördükleri (Dilekçi, 2023, s. 518; Parlak ve diğerleri, 2023, s. 106) ve bu platformdaki eğitimleri almak için zaman sorunu yaşadıkları bulgusuna ulaşmıştır (Akdağ, 2023, s. 61). Katılımcıların çoğunluğu yetersiz bulduklarından kısa eğitimleri de sadece resmi prosedürü yerine getirmek için açmış ama izlememişlerdir. Bu durum da ÖBA içeriklerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Çünkü uzaktan eğitim içeriklerinin yeterli olması öğrenenlerin ilgi ve dikkatlerini çekerek onları motive etmekte ve derse aktif katılımlarını sağlamaktadır (Attr, 2012, ss. 49-50; Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2005, s. 197; Fojtk, 2018, ss. 8-9).

Öğretmenlerin ÖBA'dan aldıkları eğitimlerden biri de zorunlu eğitimlerdir. MEB, öğretmenlerin ÖBA'dan aday öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitimleri almalarını zorunlu koşturmuştur. Yapılan benzer araştırmalarda da öğretmenlerin ÖBA'dan aday öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik zorunlu eğitimleri aldıkları bulgusu araştırma bulgusuyla tutarlıdır (Akdağ, 2023, s. 30; Dilekçi, 2023, s. 518; Parlak ve diğerleri, 2023, s. 106). MEB, deprem gibi gerçekleşen güncel olaylarla ilgili de öğretmenlerin bilgilendirilmesi için bazı eğitimleri ÖBA'ya yükleyip bunların izlenmesini zorunlu tutmuştur. Bu durum ise ÖBA'nın gelişen olaylara yönelik eğitimleri içerecek şekilde esnek, güncel ve hayatın içinden olduğuna yorumlanabilir (Varış, 1998, ss. 143-154). Katılımcılar ÖBA'dan ilgi duydukları veya ihtiyacını hissettikleri genel kültür ve pedagojik formasyonla ilgili eğitimler de almışlardır. Fakat katılımcıların genel kültürle ilgili eğitimlere nispeten daha çok yöneldikleri, pedagojik

formasyon eğitimlerine ise daha az yöneldikleri belirlenmiştir. Katılımcıların ÖBA'dan özel alan eğitimi aldıklarına yönelik ise bir bulguya ulaşılamamıştır. Dilekçi'nin (Dilekçi, 2023, s. 519) Türkçe, Akdağ'ın (Akdağ, 2023, s. 28) farklı branştan öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarda da öğretmenlerin ÖBA'dan daha çok genel kültürle ilgili eğitimler aldıkları, pedagojik formasyon eğitimlerini az, alan eğitimini ise çok az aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları çerçevesinde öğretmenlerin ÖBA'dan pedagojik formasyon ve özel alan eğitimleriyle ilgili içerikleri alma konusunda beklentileri karşılamadığı veya platformda bu konularla ilgili eğitimlerin yetersiz kaldığı söylenebilir.

Katılımcıların ÖBA'dan aldıkları eğitimlerin neredeyse tamamı bu platformdaki 'eğitimler' modülünde yer almaktadır. Oysaki ÖBA platformunda öğretmenlere farklı içerik ve uygulama fırsatı sunan hizmet içi eğitim modülü, sanal kütüphane modülü, mesleki gelişim toplulukları modülü, öğretmen-yönetici hareketlilik programları modülü, güzel uygulamaların tanıtımı modülü de yer almaktadır (MEB, 2022a, 2023b). Fakat katılımcılar bu modül ve eğitim uygulamalarından yararlanmamışlardır. Dilekçi'nin yaptığı araştırmalarda da Türkçe öğretmenlerinin çoğunlukla ÖBA'dan eğitimler modülündeki içerikleri/eğitimleri aldıkları bulgusu bu araştırma bulgusunu desteklemektedir (Dilekçi, 2023, s. 518). Çalışmadaki katılımcı görüşleri ve araştırma bulguları öğretmenlerin ÖBA hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamaları ve mesleki gelişim eğitimlerine ilgisiz kalmaları nedeniyle platformdaki farklı modüllerden yararlanamadıklarını ortaya koymaktadır (Akdağ, 2023, ss. 26-31; Parlak ve diğerleri, 2023, ss. 105-107). Bu çerçevede öğretmenlere, ÖBA'nın ve mesleki gelişim eğitimlerinin önemi ve gerekliliğiyle ilgili tanıtıcı eğitimler verilerek öğretmenlerin platformun farklı modüllerindeki eğitimlerden yararlanmalarına katkı sağlanabilir. Karasu'nun (Karasu, 2018, s. 933) yaptığı araştırmada EBA hakkında tanıtıcı eğitim kursları alan İLH ve DKAB öğretmenlerinin EBA'daki farklı modüllerden yararlandıkları bulgusu da bu savı destekler mahiyettedir.

5. ÖBA'nın yeterliliği temasında öğretmenlerin görüşleri platformun yeterli ve yetersiz özellikleri olarak iki alt temada toplanmıştır. Katılımcılar ÖBA'nın yeterliliğiyle ilgili bu platformun öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını, ekonomik olduğunu, eğitimlerin tanınmış uzmanlar tarafından verildiğini, tasarımsal açıdan etkili bir şekilde hazırlandığını ve öğretmenlere yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak farklı branştan öğretmenlerle yapılan araştırmalarda da öğretmenler ÖBA'nın mesleki gelişimlerine katkı sağladığını, zaman ve

emekten tasarruf ettiğini, konuların uzmanlar tarafından verildiğini, tasarımsal açıdan nitelikli olduğunu, (Akdağ, 2023, ss. 25-31; Dilekçi, 2023, ss. 517-519; Okçu ve diğerleri, 2023, s. 580) farklı bakış açılarını kazandırdığını, yeni gelişmelerden haberdar ettiğini, motivasyonu arttırdığını, genel kültür düzeyini yükselttiğini ve bilgilerin hızlı bir şekilde yaygınlaşmasını sağladığını dile getirmişlerdir (Parlak ve diğerleri, 2023, s. 105).

ÖBA'nın temel amacı öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlamaktır (MEB, 2022c). Katılımcılar bu platformun teknolojiye karşı olumlu tutum geliştirdiğini, yeni, güncel ve görmedikleri konuları öğrettiğini belirterek ÖBA'nın mesleki gelişmelerine katkı sağladığını vurgulamışlardır. Bu durum da ÖBA'nın kuruluş amacına hizmet ettiği şeklinde değerlendirilebilir. Öcal (Öcal, 1986, s. 17), Aydın (Aydın, 2016, ss. 423-424) ve Öz (Öz, 2014, s. 151) yaptıkları araştırmalarda, yüz yüze hizmet içi eğitimlerin DKAB ve imam hatip öğretmenlerinin mesleki gelişmelerine katkı sağlama konusunda önemli eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada katılımcıların ÖBA'nın mesleki gelişmelerine yeterli katkıyı sağladığını belirtmeleri, MEB'in yüz yüze eğitimlere göre ÖBA'da uzaktan eğitimle gerçekleştirdiği mesleki gelişim eğitimlerinde olumlu gelişmeler olduğuna yorumlanabilir. Parlak ve diğerlerinin farklı branştan öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada ise kimi öğretmenler, ÖBA'nın mesleki gelişmelerine yeterli katkıyı sunmadığını belirtmişlerdir (Parlak ve diğerleri, 2023, s. 105). Bu da ÖBA'nın konuyla ilgili eksikliklerinin olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmada öğretmenler ÖBA'nın ekonomik olduğu hususunda birleşmişlerdir. Bu durum ÖBA'nın uzaktan eğitim platformu olma özelliğiyle açıklanabilir. Zira ÖBA, bir uzaktan eğitim platformu olduğu için eğitimlerin geniş öğretmen kitlelerine daha az emek ve maliyetle daha kısa zamanda ulaşmasına fırsat vermekte, eğitimde sürekliliği sağlamakta, bilgiye hızlı ve kolay erişim fırsatı sunmaktadır (Anderson, 2020, ss. 218-222; Taylor, 1995, ss. 2-5; Yalın, 2003, s. 202). Öcal (Öcal, 1986, ss. 13-19), Aydın (Aydın, 2016, ss. 423-425) ve Öz (Öz, 2014, s. 144) yaptıkları araştırmalarda, MEB'in DKAB ve imam hatip öğretmenlerine yönelik gerçekleştirdiği yüz yüze hizmet içi eğitimlerde zaman yetersizliği veya uyumsuzluğu, yüksek maliyet, bilgiye ulaşamama, eğitimde devamlılık sağlayamama gibi sorunlar tespit edilmiştir. Buna göre uzaktan eğitim platformu olan ÖBA'nın ekonomiklik özelliğiyle öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde karşılaştıkları bazı sorunların giderilmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin ÖBA'daki eğitimcilerin tanınmış konu alanı

uzmanlarından olduğunu belirtmeleri eğitimlerin verimini artırdığı söylenebilir. Çünkü uzaktan eğitim uygulamalarında eğitimlerin niteliği eğitimcilerin kalitesiyle yakından ilişkilidir (Attr, 2012, ss. 217-218; Fojtık, 2018, ss. 8-9). ÖBA'daki uzman eğitimcilerin tanınmış kişilerden olması ise eğitim sürecinin daha etkili olmasına, öğrenenlerin dikkatlerini çekerek motivasyon ve etkileşimlerinin artırmalarına fırsat sağlamaktadır (Senemoğlu, 2012, ss. 230-231). Öcal (Öcal, 1986, ss. 13-19) ve Öz'ün (Öz, 2014, s. 144) yaptıkları araştırmalarda MEB'in hizmet içi eğitimlerinde, eğitimlerin konu uzmanı olmayan kişiler tarafından verildiği, bunun da öğretmenlerin eğitimlere karşı ilgi ve isteklerinde verimsizliğe neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ÖBA'daki eğitimlerin alan uzmanları tarafından verilmesi, öğretmen mesleki gelişim eğitimlerindeki ilgili sorunlara bir çözüm niteliği taşıdığı söylenebilir.

Öğretmenlere göre ÖBA sade, kullanımı kolay, ses ve görüntü kalitesi sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Kullanım kolaylığı, sadelik, nitelikli ses ve görsellik gibi özellikler ise öğrenenlerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan nitelikli eğitim teknolojilerinin temel ilkelerindendir (Dale, 1959, ss. 530-538). Bu çerçevede ÖBA'nın etkili bir tasarıma sahip olduğu söylenebilir. ÖBA'nın yalnızca öğretmenler için geliştirilmiş bir platform olması, bazı öğretmenlerin ÖBA'ya karşı aidiyet duygusunu geliştirmelerine katkı sağlamıştır. Çünkü ÖBA'da sadece öğretmenlere ilişkin eğitimler bulunmakta ve yalnızca öğretmenler bu platformu kullanabilmektedir. ÖBA'dan farklı olarak EBA ise hem öğretmen hem de öğrencilerin kullanımına açık bir platform olduğundan kimi sorunların çıkmasına neden olmaktadır. Çakmak ve Uzunpolat'ın DKAB öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada bazı öğretmenler, öğrenci EBA giriş ara yüzünde ailelerin derslere müdahil olduklarını, bu nedenle bu platformda öğretmenlerin mahrem alanlarının olmadığını, bunun da öğretmenlerin çekingenliklerine sebep olduğunu belirtmişlerdir (Çakmak ve Uzunpolat, 2021, s. 834). Oysaki ÖBA'ya sadece öğretmenler e-devlet veya mebbis şifreleriyle (MEB, 2022a) girebildikleri için bu platformun öğretmenlere güvenli ve kişisel bir uzaktan eğitim ortamı sunduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin ÖBA'nın yeterliliği temasıyla ilgili görüşlerinin bu platformun yetersiz olduğu alt teması üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Katılımcılar ÖBA'daki eğitimlerin az olduğunu, var olan eğitimlerin ilgi ve dikkat çekmediğini, doğrudan öğretmenlere yönelik olmadığını, basit kaldığını, seviye üstü olduğunu ve detaya kaçtığını bu nedenle de içerik açısından yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Yine katılımcılar ÖBA'daki eğitimlerin monoton bir şekilde anlatıldığını, öğretmen etkileşiminin

yetersiz kaldığını, öğretmenlerin içerik oluşturamadıklarını, alan eğitimlerin eksik olduğunu, eğitimlerin teorik boyutta kaldığını, eğitimlerin uzun olduğunu, teknik eksikliklerin bulunduğunu, alınan eğitimlerin ödüllendirilmediğini, eğitimlerin izlenme süresinin sınırlandırıldığını, eğitimlerin kaydedilemediğini, eğitimlerin zorunlu olduğunu ve uzaktan eğitime neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekler mahiyette farklı araştırmalarda da öğretmenler ÖBA'nın içerik olarak yetersiz, uzun, sınırlı ve anlatımların tek düze olduğunu, (Okçu ve diğerleri, 2023, ss. 579-580; Parlak ve diğerleri, 2023, s. 106) eğitimlerin kaydedilemediğini, eğitimlerde uygulama yapılamadığını, uzaktan eğitime sebebiyet verdiğini, alan eğitimlerin az, etkileşimin yetersiz, eğitimlerin zorunlu ve teknik eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir (Akdağ, 2023, ss. 25-31; Dilekçi, 2023, ss. 518-519).

Etkili bir uzaktan eğitim teknolojisinin içerik açısından bazı özelliklere sahip olması beklenilir. Bunlar, zengin konu içerikleri, ilgi ve dikkat çekicilik, öğrenenlerin ihtiyaç ve eksikliklerine yönelik içerikler, öğrenenin seviyesine uygunluk, detaydan arınık temel bilgiler, örneklerle desteklenme şeklinde sıralanabilir (Attr, 2012, ss. 43-49; Özdil, 1985, ss. 53-59; Taylor, 1995, ss. 1-5). Öğretmenlerin ÖBA'nın bu özelliklere ilişkin eksikliklerinin olduğunu belirtmeleri, platformun içerik açısından geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Bilgin (Bilgin, 1980, s. 92) Öcal (Öcal, 1986, s. 12) ve Öz'ün (Öz, 2014, s. 132) yaptıkları araştırmalarda da yüz yüze yapılan hizmet içi eğitimlerin içerik olarak DKAB ve imam hatip öğretmenlerinin ihtiyaç ve eksikliklerine cevap veremedikleri, ilgi çekici olmadıkları, ilgisiz konular içerdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen yüz yüze veya uzaktan eğitim içeriklerinin yetersiz kalması, MEB'in öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamada gerekli iyileştirmeleri yapmadığına yorumlanabilir.

Öğretmenler ÖBA'daki eğitimcilerin klasik takrir yöntemiyle dersleri etkisiz bir biçimde anlattıklarını veya ekrandan okuduklarını, bunun da eğitimlerin verimsiz geçmesine neden olduğunu vurgulamışlardır. Uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenme içeriklerinin sunulmasında eğitimcilerin bu konudaki becerileri önemlidir. Öğrenme içeriklerinin aktif öğretim yöntem ve teknikleriyle değil, düz anlatım yöntemiyle sunulması ya da okunması uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiğini azaltmaktadır (Fojtík, 2018, ss. 8-9; Taylor, 1995, ss. 1-5). Bu nedenle ÖBA'daki içeriklerin yalnızca düz anlatım tarzında sunulması veya ekrandan okunması bu platformun verimliliğini düşürmektedir. DKAB ve imam hatip öğretmenlerine yönelik yüz yüze gerçekleştirilen mesleki gelişim eğitimlerinde de tespit edilen temel

sorunlardan biri içeriklerin klasik anlatım tarzıyla sunulup öğretmenlerin pasif bırakılmasıdır (Aydın, 2016, s. 424; Öcal, 1986, ss. 13-19; Öz, 2014, s. 144). Oysaki eğitimde takrir yönteminin sık kullanımı ilgi dağınıklığı, sıkıcılık, verimsizlik, öğrenenin pasifliği gibi sınırlılıklara neden olduğundan yüksek seviyeli bilinçsel öğrenmeler gerçekleşmemektedir (Küçükahmet, 1986, s. 38). Yetersiz etkileşim, geri dönüt sağlayamama, zaman ve mekan farklılığı, motivasyon eksikliği gibi sorunlar ise takrir yöntemi sınırlılıklarının yüz yüze eğitim göre uzaktan eğitimde daha çok görünmesine neden olmaktadır. (Attr, 2012, ss. 48-49; Filcher ve Miller, 2000, ss. 62-64).

Katılımcılar ÖBA'nın eğitimci-öğretmen, öğretmen-öğretmen etkileşimine ve öğretmenlerin içerik oluşturup paylaşmalarına imkân vermemesini önemli bir sınırlılık olarak değerlendirmişlerdir. Uzaktan eğitim uygulamalarının temel sorunlarından biri paydaşlar arasında yeterli etkileşimin sağlanamaması ve içeriklerin oluşturulamamasıdır (Taylor, 1995, ss. 2-4; Tucker, 2001, ss. 1-3). ÖBA'da da iletişim ve etkileşim, eğitimcilerin bilgileri sunarak gerçekleştirdiği tek taraflı bir biçimdedir. Platformda öğretmenlerin düşünce, deneyim, katkılarını paylaşmalarına, bilgi alışverişinde bulunmalarına ve sosyalleşmelerine fırsat verilmemektedir. Bu yönüyle de alt yapı bakımından ÖBA'nın Web 1.0 teknolojilerine göre geliştirildiği söylenebilir. (Latorre, 2021, s. 345; O'Reilly, 2007, ss. 18-20). Oysaki teknolojiye de gözetilerek ÖBA'nın Web 2.0, Web 3.0 ve Web 4.0 teknolojilerine uygun geliştirilmesi, bu platformu daha etkili kılmakla birlikte günümüz eğitim uygulamalarında öngörülen yapılandırmacı yaklaşıma da uygun düşmektedir (Horzum, 2010, ss. 605-613). Bu çerçevede ÖBA platformu Web 2.0, Web 3.0 ve Web 4.0 teknolojilerine uygun olarak öğrenen merkezli bir anlayışla öğretmenlerin içerik oluşturmalarına, paylaşmalarına, depolamalarına, değerlendirmelerine, soru sorup cevap almalarına, karşıt fikir belirtmelerine, paydaşlar arasında karşılıklı iletişim kurmalarına ve iş birliği yapmalarına imkân verecek esneklikte geliştirilmelidir (Latorre, 2021, ss. 345-349; O'Reilly, 2007, ss. 18-23). Bu özellikler de öğrenenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına katılmalarına, uzaktan eğitimin monotonluğunu azaltmaya, ilgi ve motivasyonu artırmaya katkı sağlayacaktır (Attr, 2012, ss. 43-37; S. Demir ve Kale, 2020, s. 3460; Taylor, 1995, ss. 2-5).

Öğretmenlerin belirttikleri sorunlardan biri de ÖBA'daki alan eğitimlerinin az olmasıdır. Bu platformda yer alan eğitimlerin büyük çoğunluğu pedagojik formasyon eğitimlerinin yanı sıra genel kültür alanıyla ilgilidir. Alanla ilgili eğitimler ise sınırlı sayıda olup daha çok bilgisayar,

matematik, yabancı dil, müzik ve Türkçe branşları üzerinde yoğunlaşmıştır. DKAB ve İmam hatip branşlarına yönelik sadece iki eğitim olduğu belirlenmiştir. Bunlar “Din Eğitiminde Dijital Materyal Geliştirme” ve “Din ve Ahlak Öğretiminde Strateji, Yöntem ve Teknikleri” eğitimleridir. Bu eğitimler de 30 kişilik kontenjanlarla ve Nisan 2022 tarihi ile sınırlandırılmıştır (MEB, 2023b). Öz’ün yaptığı araştırmada DKAB öğretmenleri, yüz yüze hizmet içi eğitimlerde özel alan eğitimlerinin yetersiz kaldığını ve alana ilişkin dersler almak istediklerini vurgulamışlardır (Öz, 2014, ss. 136-137). Öcal’ın yaptığı araştırmada ise DKAB ve İHL öğretmenleri hizmet içi eğitimlerde din dersleriyle ilgili konuların eksik olduğunu, din bilgisi dersleri ve programları hakkında konuşmak, tartışmak istediklerini belirtmişlerdir (Öcal, 1986, s. 14). Buna göre yüz yüze veya uzaktan mesleki gelişim eğitim programlarında alan eğitimlerinin ve bundan yararlanan DKAB ile imam hatip öğretmen sayısının ihtiyaca cevap veremediği söylenebilir. Oysaki Milli Eğitim Temel Kanununda da belirtildiği gibi öğretmenlik mesleğine hazırlık pedagojik formasyon ve genel kültür bilgisiyle birlikte özel alan eğitimiyle de sağlanmaktadır (MEB, 1973). Özel alan bilgisi ise öğretmenlikte başarının temel şartlarından birisi ve belki de birincisidir (Öcal, 1990, s. 41). Bu kapsamda MEB’in öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerinde alan eğitimlerine yeterli düzeyde yer vermemesi önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bu eksiklik din gibi hassas bir olgunun ağırlıklı olduğu bir programı öğretmekle sorumlu olduklarından DKAB ve imam hatip öğretmenleri için daha da öne çıkmaktadır (Aydın, 2016, s. 418; Öcal, 1990, s. 35).

Öğretmenler ÖBA’daki eğitimlerin teorik boyutla sınırlı kalıp uygulamaya ilişkin becerilerin verilemediğini eleştirmişlerdir. Bu durum ÖBA’nın bir uzaktan eğitim platformu olmasıyla ilişkilidir. Uzaktan eğitim uygulamaları teknik alt yapıları gereği teorik bilgilerin öğretilmesinde etkili bir yöntemken, beceri gerektiren öğrenmeler için sınırlı kalmaktadır (Fojtík, 2018, ss. 8-9; Tucker, 2001, ss. 1-3). Oysaki beceri gerektiren öğrenmelerde en etkili yöntem yaparak yaşayarak gerçekleştirilen öğretimlerdir (Dale, 1959, ss. 27-29). Bu nedenle ÖBA’nın teknik yapısı nedeniyle beceri gerektiren öğrenmeler için etkili bir uygulama olmadığı söylenebilir.

Katılımcılar ÖBA platformunda eğitimlerde kasılma, bağlantı hatası, uygun teknolojik araç temin edememe gibi bir takım teknik sorunlar yaşamışlardır. Bu tür teknik sorunlar ise uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaşılan ortak problemlerden olup eğitimlerin verimliliğini düşürmektedir (Attr, 2012, ss. 49-52; Fojtík, 2018, ss. 8-9; Özdoğan ve Berkant, 2020, ss. 36-38). ÖBA’daki eğitimlerin uzun süreli olduğu

öğretmenlerin dile getirdikleri diğer bir sorundur. Eğitimlerin uzun olması ise öğrenenlerin ilgilerinin dağılmasına, sıkılmalarına ve konudan uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle ÖBA'daki eğitimler konuyu temel düzeyde ele alacak ve öğretmenlerin katılımını teşvik edecek uzunlukta olmalıdır (Demirel ve diğerleri, 2005, ss. 110-111; Özdil, 1985, ss. 23-26).

Katılımcılar ÖBA'dan bir eğitim aldıklarında bunun ödüllendirilmemesini bir eksiklik olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler ÖBA'dan aldıkları eğitimlere ilişkin katılım belgesini MEBBİS'ten hizmet içi eğitim modülünden alabilirler (MEB, 2022a). Öğretmenlerin aldıkları bu belgelerin belli bir ödülle karşılık bulması onların ÖBA'ya ve mesleki gelişim eğitimlerine karşı tutumlarında olumlu bir etki yapacağı düşünülmektedir. Çünkü klasik koşullanma, edimsel koşullanma, bilişsel öğrenme gibi farklı öğrenme kuramlarına göre ödül davranışı pekiştirmekte, tekrarı sağlamakta, öğrenmeye karşı motivasyonu artırmaktadır (Binbaşoğlu, 1976, ss. 15-30; Erden ve Akman, 2004, ss. 133-150).

ÖBA'da süreli eğitim ve kayıt oluşturmama öğretmenlerin dile getirdikleri problemlerdendir. ÖBA'daki eğitimlerin izlenme süresi belli bir zaman aralığıyla sınırlandırılmıştır. Ayrıca öğretmenler eğitimleri daha sonra izlemek için kayıt da edememektedirler. ÖBA bir uzaktan eğitim platformudur. Uzaktan eğitim uygulamalarının önemli avantajlarından biri eğitimi zaman sınırlandırmasından bağımsızlaştırmalarıdır (Attr, 2012, ss. 43-44; Fojtík, 2018, ss. 8-9; Taylor, 1995, ss. 4-5). Fakat ÖBA'da eğitimlerin belli bir zamanla sınırlandırılması ve bu eğitimlerin kaydedilip başka bir zamanda izlenmesine izin verilmemesi, bu platformun zamandan bağımsız eğitim sunma özelliğine yeterli düzeyde sahip olmadığına yorumlanabilir.

Bazı katılımcılar ÖBA'daki eğitimlerin izlenmesi zorunluluğunu eleştirmişlerdir. Benzer şekilde Öz'ün yaptığı araştırmada da DKAB öğretmenleri hizmet içi eğitimlerin zorunlu olmamasını, gönüllülük esasına dayalı olması istemişlerdir. Öz yaptığı araştırmada, öğretmenlerin katılımı gönüllülük esasına dayalı olan mesleki gelişim eğitimlere daha çok katılım sağladıkları ve bu eğitimlerin daha verimli geçtiği sonucuna ulaşmıştır (Öz, 2014, s. 133). Mesleki açıdan kendini geliştirmeye ilgisiz kalan öğretmenler için mesleki gelişim eğitimlerinin zorunlu olması üzerinde düşünülebilir. Fakat sadece yasal zorunlulukla yapılan eğitimlerin verimlilikleri hakkında kuşku bulunmaktadır (Rıza, 1997, ss. 53-54). Bu nedenle mesleki gelişimle ilgili eğitimlerin nitelikleri geliştirilerek öğretmenlerin bu eğitimlere gönüllü katılımları sağlanabilir.

Katılımcıların çok az bir kısmı seminer dönemi mesleki gelişim eğitimlerinin ÖBA'dan uzaktan eğitim yoluyla yapılmasını eleştirmişlerdir. Bu çalışmada ve ÖBA ile ilgili yapılan araştırmalardaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise mesleki gelişim eğitimlerinin ÖBA üzerinden yapılmasının daha ekonomik, verimli, esnek, kolay, eşitlikçi, rahat, teknoloji destekli ve avantajlı olduğunu söyleyerek eğitimlerin bu platform üzerinden yapılmasını desteklemişlerdir (Akdağ, 2023, ss. 25-31; Dilekçi, 2023, ss. 517-519; Okçu ve diğerleri, 2023, s. 580; Parlak ve diğerleri, 2023, s. 105). Benzer şekilde Filiz (Filiz, 2008, ss. 106-107), Kitiş (Kitiş, 2010, ss. 60-64) ve Limon'un (Limon, 2014, ss. 64-66) farklı branştan öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmalarda da öğretmenler mesleki gelişim eğitimlerinin yüz yüze değil uzaktan eğitim yoluyla olmasını tercih etmişlerdir. Fakat MEB Nisan 2024 ara tatilinden itibaren seminer dönemi mesleki gelişim eğitimlerinin ÖBA'dan online eğitimle değil, okullarda yüz yüze gerçekleştirileceğini duyurmuştur (MEB, 2023c). Araştırma bulguları ve uzaktan eğitimin sunduğu fırsatlara karşın seminer dönemi eğitimlerinin uzaktan eğitim yoluyla ÖBA'dan yapılmaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili yapılan yüz yüze hizmet içi eğitimlerde maliyet, zaman, yetişmiş eleman (alan uzmanı) (Öcal, 1986, ss. 17-19; Öz, 2014, s. 144; Özer, 1990, ss. 73-76), iyi organize edilmemiş öğretim ortamları, materyal yetersizliği, emek israfı, okul derslerinin aksaması gibi çeşitli sorunlar yaşanmaktadır (Dilekçi, 2023, s. 528; Kitiş, 2010, s. 66). Online eğitim alt yapısı sayesinde ÖBA'nın bu sorunların giderilmesine önemli fırsatlar sunduğu düşünülmektedir.

Araştırma çerçevesinde MEB, öğretmen, üniversite ve araştırmacılara yönelik şu öneriler geliştirilebilir:

- Öğretmenlere ÖBA'nın tanıtımıyla ilgili eğitimler verilmeli, çeşitli dokümanlar sağlanmalı ve öğretmenlerin ÖBA ile ilgili farkındalıkları artırılmalıdır.
- Mesleki gelişim eğitimlerinin önemi hakkında öğretmenler bilgilendirilmeli ve öğretmenlere çeşitli materyaller sağlanmalıdır.
- Eğitimler, online üzerinde sunum yapma becerisi gelişmiş, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilen ve motivasyonu yüksek uzman eğitimciler tarafından verilmelidir.
- ÖBA'ya katılım gönüllülük esasına dayanmalı ve katılım sağlayan öğretmenlere kademe yükseltme, başarı belgesi, para, hediye vb. ödüller verilmelidir.
- ÖBA'daki paydaşlar arasında etkileşimi sağlamak amacıyla

platformun alt yapısı öğretmenlerin içerik oluşturmalarına, soru sorup cevap almalarına, görüş belirtmelerine ve içerikler hakkında değerlendirme yapmalarına imkân verecek biçimde geliştirilmelidir. Platformun mobil uygulaması ve web sitesi bu çerçevede güncellenmelidir.

- ÖBA'daki teknik aksaklıkların giderilmesine yönelik alt yapı iyileştirmeleri yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili arşiv oluşturabilmeleri için ÖBA'daki eğitimlerin kaydedilmesine izin verilmelidir.
- ÖBA'daki eğitimlerin belli bir sürede izlenmesi uygulaması kaldırılmalı veya bu süre sınırı genişletilmelidir.
- ÖBA'daki eğitim içerikleri çeşitlendirilmelidir. İçerikler oluşturulurken de öğretmenlerin istek ve ihtiyaçları alınarak hazırlanmalıdır.
- ÖBA'da din öğretimi ve branşlara yönelik alan eğitimleri artırılmalıdır. Eğitim bilimleri ve genel kültürle ilgili eğitimler ortak bir modülde, alanla ilgili eğitimler ise branşlara göre farklı modüllerde tasnif edilmelidir.
- ÖBA'daki mevcut eğitim içerikleri sadeleştirilmeli, hazırlanacak yeni içerikler de öğretmen seviyelerine uygun tasarlanmalıdır.
- Öğretmenler mesleki bilgi, anlayış ve becerilerini geliştirecek eğitimlere katılım sağlamalı, konuyla ilgili güncel gelişmeleri takip etmelidirler.
- Üniversiteler öğretmen adaylarının çevirim içi uygulamalara yönelik tutum ve becerilerini geliştirmek için ders programlarında buna yönelik derslere yer vermelidir.
- Araştırmacılar, ÖBA ile ilgili farklı branştan öğretmenler üzerinde çalışmalar yaparak bu platformla ilgili ortak sorun, ihtiyaç ve beklentileri ortaya koymalıdır.
- Araştırmacılar, ÖBA hakkında bütünsel bir anlayış sunmak için ÖBA'da içerik oluşturan ve sunum yapan eğitimciler üzerinde araştırmalar yapmalıdır.
- Araştırmacılar, öğretmenlerin ÖBA'dan aldıkları aday öğretmenlik, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik eğitim programıyla ilgili spesifik çalışmalar yapmalıdır.



Hakem: Dış, Bağımsız.

Teşekkür:

-

Beyanname:

1. Özgünlük Beyanı:

Bu çalışma özgündür.

2. Yazar Katkıları:

Fikir: TC; **Kavramsallaştırma:** TC; **Literatür Taraması:** TC; **Veri Toplama:** TC; **Veri İşleme:** TC; **Analiz:** TC; **Yazma – orijinal taslak:** TC; **Yazma – inceleme ve düzenleme:** TC.

3. Etik Kurul İzni:

Bu çalışma için etik kurul izni, Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 6.03.2023 tarihli ve 74 numaralı kararı ile alınmıştır.

4. Finansman/Destek:

Bu çalışma herhangi bir finansman ya da destek almamıştır.

5. Çıkar Çatışması Beyanı:

Yazar, herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.



KAYNAKÇA

- AKDAĞ, C. (2023). *Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Platformuna Yönelik Yönetici ve Öğretmen Algıları*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- ANDERSON, T. (2020). A Critical look at Educational Technology from a Distance Education Perspective. *Digital Education Review*, 2020(37), 208-229.
- ATTR, A. K. (2012). Distance Education: Problems and solution. *International journal of behavioral social and movement sciences*, 1(4), 42-58.
- AYDIN, M. Ş. (1998). MEB Din Eğitimi Öğretimi Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri. F. Unan ve Y. Hacaloğlu (Ed.), *Cumhuriyet'in 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* içinde (ss. 411-442). Ankara: Türk YurduYayıncılık.
- AYDIN, M. Ş. (2016). *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı* (3. bs.). İstanbul: DEM Yayınları.
- BİLGİN, B. (1980). *Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- BİLGİN, B. (1988). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

- BİNBAŞIOĞLU, C. (1976). *Öğrenme Psikolojisi* (3. bs.). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- CEYLAN, T. ve ŞİMŞEK, E. (2023). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretim Materyali Kullanım Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunlar. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 255-287.
- CRESWELL, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (S. B. Demir, Ed.) (3. bs.). Ankara: Eğiten Kitap Yayınlar.
- CRESWELL, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed.) (4. bs.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- ÇAKMAK, A. ve UZUNPOLAT, Y. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim. *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 7(1), 855-892.
- DALE, E. (1959). *Audio-Visual Methods In Teaching*. The United States Of America: The A Holt-Dryden Book Press.
- DEMİR, S. ve KALE, M. (2020). Öğretmen Görüşlerine Göre, Covid-19 Küresel Salgını Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 15(8), 3345-3470.
- DEMİREL, Ö., SEFEROĞLU, S. S. ve YAĞCI, E. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (5. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DİLEKÇİ, A. (2023). Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Eğitim İçeriklerinin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 509-530.
- ELÇİÇEK, Z. ve YAŞAR, M. (2016). Türkiye’de ve Dünyada Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19.
- ERDEN, M. ve AKMAN, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme* (13. bs.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ERTÜRK, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme* (2.). Ankara: Cihan Matbaası.
- FILCHER, C. ve MILLER, G. (2000). Learning strategies for distance education students. *Journal of Agricultural education*, 41(1), 60-68.
- FİDAN, N. (1982). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Tekişik Matbaası.
- FİLİZ, B. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı’nın Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Yöntemiyle Bilgisayar Eğitimi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- FOJTÍK, R. (2018). Problems of distance education, 7(1), 14-23.
- HORZUM, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarından Haberdarlığı, Kullanma Sıklıkları ve Amaçlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri*, 7(7), 603-634.
- İŞÇİTÜRK, G. B. ve TURAN, E. Z. (2018). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'na İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 13(29), 35-45.
- İŞMAN, A. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (2. bs.). Ankara: Sempati Pegem A Yayınları.
- KARASU, T. (2018). İmam Hatip Meslek ve DİKAP Dersi Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İle İlgili Görüşleri. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 925-943.
- KAYA, N. ve AKÇADAĞ, T. (2022). Eğitimde Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Journal of Sustainable Education Studies*, 3(4), 194-206.
- KİTİŞ, A. C. (2010). *Okul Yöneticilerinin Uzaktan Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Denizli İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- KUMAR, R. (2011). *Araştırma Yöntemleri*. (Ö. Çokluk, Ed.) (3. bs.). Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1986). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (2. bs.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- LATORRE, M. (2021). WEB 1.0, 2.0, 3.0 ve 4.0'ın Tarihi. *International Journal of Digital Economics*, 8(2), 344-350.
- LİMON, İ. (2014). *Yüz Yüze Ve Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Algıları (Sakarya İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- MEB. Milli Eğitim Temel Kanunu. 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739-20140206.pdf> adresinden erişildi.
- MEB. (2022a). Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzu. *Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzu Güncellendi*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/hizmet-ici-egitim-faaliyetleri-kilavuzu-guncellendi/icerik/1028> adresinden erişildi.
- MEB. (2022b). Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Ve Kariyer Basamakları Semineri. *Haberler*. <https://www.meb.gov.tr/hizmet-ici-egitimde->

yeni-yaklasimlar-ve-kariyer-basamaklari-semineri/haber/27858/tr adresinden erişildi.

MEB. (2022c). Güncel Eğitim Politikaları ve 20. Millî Eğitim Şûrası Tavsiye Kararları 3. Çeyrek Analizi 3 Haziran—3 Eylül 2022. *20. Millî Eğitim Şûrası Kararları İle Eğitim Politikaları Arasındaki Bağ Güçleniyor*. <https://www.meb.gov.tr/20-mill-egitim-srasi-kararlari-ile-egitim-politikalari-arasindaki-bag-gucleniyor/haber/27558/tr> adresinden erişildi.

MEB. (2023a). Mesleki Gelişim Faaliyetleri. <http://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-faaliyetleri/icerik/7> adresinden erişildi.

MEB. (2023b). ÖBA | Öğretmen Bilişim Ağı. *ÖBA | Öğretmen Bilişim Ağı*. <https://www.oba.gov.tr/> adresinden erişildi.

MEB. (2023c). Kasım Ara Tatilinde Seminerler Çevrim İçi Olacak. *Kasım Ara Tatilinde Seminerler Çevrim İçi Olacak*. <https://www.meb.gov.tr/kasim-ara-tatilinde-seminerler-cevrim-ici-olacak/haber/31284/tr> adresinden erişildi.

OKÇU, S., KARAKOÇ, G., OKÇU, N. ve KARAKOÇ, G. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi İçin Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 575-586.

O'REİLLY, T. (2007). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *International Journal of Digital Economics*, 1(17), 17-37.

ÖCAL, M. (1986). Hizmet İçi Eğitim Kursları Hakkında Bazı Tesbitler ve Teklifler. *Diyanet Dergisi*, 22(1), 9-20.

ÖCAL, M. (1990). *Din Eğitimi ve Öğretiminde Metodlar*. Ankara: TDV Yayınları.

ÖZ, A. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Düzenlenen Hizmet İçi Eğitimlerin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine Katkısı (İstanbul İli Örneği)*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÖZ, A. (2014). Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde Hizmet İçi Eğitimin Yeri (İstanbul Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 121-168.


ÖZDEMİR, S. M. (2016). Öğretmen Niteliğinin Bir Göstergesi Olarak Sürekli Mesleki Gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.

ÖZDİL, İ. (1985). *Uzaktan Eğitim Teknolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- ÖZDOĞAN, A. Ç. ve BERKANT, H. G. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- ÖZER, B. (1990). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla Sürekli Eğitimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 14(76), 73-76.
- PARLAK, E., SAKARYA, M. ve TOK, F. D. (2023). Yönetici ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri: Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) Platformu Örneği. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 101-112.
- REESE, S. (2010). Bringing Effective Professional Development To Educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, 85(6), 30-50.
- RIZA, E. T. (1997). *Eğitim Teknolojisi Uygulamaları 1* (4. bs.). İzmir: Anadolu Matbaası.
- SEFEROĞLU, S. S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (149), 12-18.
- SENEMOĞLU, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (22. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- TAYLOR, J. C. (1995). Distance education technologies: The fourth generation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 11(2), 1-7.
- TUCKER, S. (2001). Distance education: Better, worse, or as good as traditional education. *Online journal of distance learning administration*, 4(4), 1-6.
- VARIŞ, F. (1998). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- YALIN, H. İ. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (8. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIZ, M. (2021). Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) İlişkin Tutumları. *Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (18), 189-202.



OPINIONS OF RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS (RCE) AND IMAM HATIP VOCATIONAL COURSES TEACHERS ABOUT THE TEACHER INFORMATION NETWORK (TIN)

 Tuncay CEYLAN^a

Extended Abstract

To ensure quality and efficiency in education and enhance its standards, it is necessary to create educational environments within the lifelong learning framework where teachers can develop both professionally and personally. In pursuit of this goal, the Teacher Information Network (TIN), a digital distance education platform, has been developed by the Ministry of National Education (MNE) and made available for teachers. The primary objective of the TIN platform is to contribute to the professional development of teachers and increase the effectiveness of the teaching-learning processes. The realization of this objective is contingent upon the quality of the TIN platform. Therefore, it is crucial to investigate answers to questions such as whether TIN meets the needs of teachers in terms of professional development training, whether TIN is designed with sufficient hardware qualifications, and what challenges teachers face in using TIN.

In the literature, there have been a limited number of studies related to TIN. In these studies, the opinions of teachers from different branches, such as Turkish language and classroom teaching, regarding the useful and deficient aspects of TIN have been examined. However, these studies have not explored the knowledge levels of teachers about TIN, the purposes of using TIN, the frequency of usage, and the types of training received from the platform. Yet, with multidimensional research involving teachers from various branches, insights into the needs and deficiencies related to TIN can be identified during its developmental phase, and recommendations for the

^a Asst. Prof., Bitlis Eren University, tuncyceyln@gmail.com

improvement of this platform can be proposed.

TIN has been made available to teachers of Religious Culture and Ethics (RCE) as well as vocational courses for imam hatip. Teachers of RCE and imam hatip vocational courses can seize the opportunity to receive quality education from the TIN platform and design efficient religious education. This is because the professional development of teachers and the corresponding training play a crucial role in providing quality religious education. Consequently, it becomes important to examine the views of RCE and imam hatip vocational course teachers regarding TIN.

A research examining the opinions of teachers of RCE and vocational courses for imam hatip about TIN has not been encountered in the literature. This situation has been considered a deficiency. Within this framework, this research was conducted to determine, evaluate, and contribute to the development of TIN by exploring the views of teachers of RCE and imam hatip vocational courses regarding TIN. Being one of the first studies on TIN, the research is valuable in shedding light on the needs, deficiencies, and expectations related to the platform. The study is designed according to the qualitative methods and the case study pattern. The study group consists of a total of 25 teachers with differences in their field, gender, seniority, and school type. Research data were collected using a semi-structured interview form. The obtained data were analyzed using the content analysis method, codes were created, and themes were derived from the codes. These themes were determined as teachers' knowledge level about TIN, purpose of usage, frequency of usage, usage module, and TIN competence.

In the theme of teachers' knowledge level about TIN, it was found that the majority of participants had limited knowledge about TIN because they only partially examined it, and some participants did not examine the platform at all. In the theme of the purpose of using TIN, it was determined that the majority of participants used TIN to attend seminar trainings, candidate teacher trainings, expert teacher training, and mandatory trainings for head teachers, as well as some participants used TIN to enhance their professional development and personal growth. In the theme of the frequency of using TIN, it was found that the majority of participants used this platform only during seminar periods, and some participants used TIN outside of seminar periods. In the theme of the trainings received by teachers on TIN, it was found that participants received the shortest trainings on this platform, including candidate, expert, and head teacher training, general culture and pedagogical formation training. It was also observed that the majority of

these contents were limited to the contents in the 'trainings' module of the platform, and teachers did not benefit from all modules of TIN.

In the theme of the competence of TIN, the opinions of teachers were gathered in two sub-themes as sufficient and insufficient features of the platform. Teachers stated that TIN contributes to their professional development, is economical, the trainings are provided by recognized experts, is effectively designed from a visual perspective, and is designed for teachers, indicating the sufficiency of the platform. In the sub-theme of the insufficiency of TIN, teachers expressed that there are few trainings on the platform, existing trainings are not interesting, not directly aimed at teachers, too basic, above the level, and too detailed, and therefore, the content is insufficient. Participants also mentioned that the trainings on TIN are presented in a monotonous manner, teacher interaction is insufficient, teachers cannot create content, subject trainings are lacking, trainings remain theoretical, trainings are lengthy, technical deficiencies exist, trainings are not rewarded, the duration of watching trainings is limited, trainings cannot be recorded, and trainings are mandatory and lead to distance education. In this research, it was found that the findings related to the sufficient and insufficient aspects of TIN are consistent with similar studies in the literature. In this context, it has been revealed that teachers develop a positive attitude towards TIN in the studies, but they have serious expectations regarding the improvement of the platform.

Based on the research findings, the following recommendations can be developed: in-service training should be provided to teachers on the introduction of TIN and the necessity of professional development, improvements should be made in the technical structure, content, and design of TIN, trainings on the platform should be given by experts who can apply contemporary teaching methods and techniques, and specific research should be conducted on educators who create and present content on TIN and career ladder trainings for teachers.

Keywords: Religious Education, Teacher Information Network (TIN), Professional Development, Distance Education, In-Service Training.



Peer-review: External, Independent.

Acknowledgements:

-

Declarations:

1. Statement of Originality:

This work is original.

2. Author Contributions:

Concept: TC; **Conceptualization:** TC; **Literature Search:** TC; **Data Collection:** TC; **Data Processing:** TC; **Analysis:** TC; **Writing – original draft:** TC; **Writing – review & editing:** TC.

3. Ethics approval:

Ethics Committee Approval for this study was obtained with the decision of Atatürk University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 3.6.2023 and numbered 74.

4. Funding/Support:

This work has not received any funding or support.

5. Competing interests:

The author declares no competing interests.

