

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMASINA
İLİŞKİN TUTUM VE ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HÜSEYİN CENK SALIŞ

DANIŞMAN
PROF. DR. RÜŞTÜ YEŞİL

MART 2024

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMASINA
İLİŞKİN TUTUM VE ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HÜSEYİN CENK SALIŞ

DANIŞMAN
PROF. DR. RÜŞTÜ YEŞİL

MART 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

HÜSEYİN CENK SALIŞ

İTHAF

Tez sürecinde yardımlarını esirgemeyen ve sürekli yapabileceğime dair beni isteklendiren danışmanım Prof. Dr. Rüştü Yeşil'e, ders döneminde yaptıkları çalışmalarla ufkumu genişleten Prof. Dr. Mustafa Bektaş, Dr. Öğr. Üyesi Dursun AKSU, Doç. Dr. Ebru UZUNKOL ve Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Süreç içerisinde yardımını esirgemeyen arkadaşım Edip KONAL'a ve desteğini her zaman hissettiren aile bireylerimden kardeşim Canan Neval SALIŞ'a, annem Nuran SALIŞ'a ve Babam Mustafa SALIŞ'a teşekkürlerimi sunarım.



ÖZET

İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMASINA İLİŞKİN TUTUM VE ÖZ YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Hüseyin Cenk SALIŞ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Rüştü YEŞİL

Sakarya Üniversitesi, 2024

Bu araştırmada ilkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin tutum ve öz yeterlik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli türlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim - öğretim yılında Şanlıurfa İli Siverek ilçesi ve merkez ilçelerinden biri olan Eyyübiye ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan 182'si kadın 226'sı erkek olmak üzere toplam 408 sınıf öğretmeni amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmada veriler, Kişisel Bilgi Formu, Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği (UETÖ) ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları Öz Yeterlik (UZEÖ) Ölçeği gibi veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 25.0 programı yardımıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde ise aritmetik ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (Ss), bağımsız örneklem t- testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon, regresyon ve Scheffe testi analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik genel olarak olumlu bir tutuma sahip olmadıkları; bununla birlikte göreceli olarak avantajlı yönlerine ilişkin kısmen de olsa daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamaları öz yeterlik algıları genel olarak iyi düzeydedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları, Cinsiyet ve lisans ya da lisansüstü mezunu olma durumlarına göre tutum ve öz yeterlik algıları farklılaşmazken mesleki kıdeme, okullarının bulunduğu yerleşim yerine ve uzaktan eğitim konulu eğitim alma durumlarına göre farklılaşmalar belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki kıdemleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutum ve öz yeterlik algıları arasında da ilişkiler belirlenmiştir. Bunların dışında uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları, uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algılarındaki değişimin %18,4'ini açıklayabilirken, öz yeterlik algıları ise tutumlarındaki değişimin %17,9'unu açıklamaktadır. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik

tutum ve öz yeterlik algılarını daha da yükseltebilmek için fakültelerdeki öğretmen adaylarına lisans düzeyinde ders verilmesi, görevde olan öğretmenlere hizmet içi eğitim ve teşvik edici uygulamalara yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Öz yeterlik, Tutum, İlkokul Öğretmeni



ABSTRACT

RESEARCH OF TEACHERS' ATTITUDES AND SELF-EFFICACY PERCEPTIONS TOWARDS DISTANCE EDUCATION APPLICATION

Hüseyin Cenk SALIŞ, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Rüştü YESİL

Sakarya University, 2024

This research aimed to examine primary school teachers attitudes and self-efficacy perceptions towards distance education application. In this research, the relational scanning model which is one of the scanning model types was used. The study group of the research was selected through purposeful sampling among a total of 408 classroom teachers, 182 of whom were female and 226 of whom were male, working in primary schools in Şanlıurfa Province Siverek district and Eyyübiye district, one of its central districts, in the 2021-2022 academic year. In the research, data were collected with data collection tools such as Personal Information Form, Distance Education Attitude Scale and Distance Education Applications Self-Efficacy Scale. The collected data were analyzed with the help of SPSS 25.0 program. In the analysis of the data, arithmetic mean ($\bar{x}$), standard deviation (S_s), independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation, regression and Scheffe test analyzes were used. According to the findings achieved from the research data, classroom teachers generally do not have a positive attitude towards distance education practices; However, it was determined that they had a slightly more positive attitude towards these distance education practices' relatively favorable aspects. Classroom teachers' self-efficacy levels in distance education applications are generally at a good level. There is a positive and meaningful relationship between teachers' attitudes towards distance education and their self-efficacy levels towards distance education practices. On the other hand, while teachers' attitudes and self-efficacy levels towards distance education and distance education practices did not differentiate according to gender and whether they were undergraduate or graduate graduates, differences were determined according to professional seniority, the location of their school and the status of receiving training on distance education. Relationships were also determined between teacher candidates' professional seniority and their attitudes and self-efficacy levels towards distance education. Apart from these, their attitudes towards distance education practices can explain 18.4% of the change in their self-efficacy levels towards distance education, while their self-efficacy levels explain 17.9% of

the change in their attitudes. In order to increase the attitudes and self-efficacy levels of classroom teachers towards distance education practices even more, it might be recommended to give undergraduate level courses to candidate teachers in faculties, and to provide in-service training and encouraging practices to teachers on duty.

Keywords: Distance Education, Self-Efficacy, Attitude, Primary School Teacher



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
İTHAF	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem cümlesi.....	7
1.3. Alt problemler	8
1.4. Araştırmanın amacı ve önemi	9
1.5. Varsayımlar	10
1.6. Sınırlılıklar	10
1.7. Tanımlar	11
BÖLÜM II.....	12
KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Uzaktan Eğitim	12
2.1.1.Tanımı ve Kapsamı	12
2.1.2. Uzaktan eğitime ihtiyaç duyulma nedenleri	14
2.1.3. Uzaktan Eğitimde Kullanılan İletişim ve Kitle İletişim Araçları	15
2.2. Dünya’da ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim.....	17
2.2.1. Dünya’da Uzaktan Eğitim	18
2.2.2.Türkiye’de Uzaktan Eğitim	20
2.2.2.1. Uzaktan Eğitimin Fayda ve Sınırlılıkları.....	22
2.2.2.2. Pandemi Dönemi ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim Süreci	24

2.3. İnsan Davranışlarında Önemli Bir Boyut Olarak Tutum	27
2.3.1. Tutum Oluşturucu Ögeler	27
2.3.2. Eğitim ve Tutum	30
2.3.2.1 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum	32
2.4. Uzaktan Eğitim Uygulamaları	33
2.4.1. Uzaktan Eğitim Uygulama Modelleri	34
2.4.1.1. Eşzamanlı (Senkron) Eğitim	35
2.4.1.2. Eşzamansız (Asenkron) Eğitim.....	36
2.4.1.3. Karma (Harmanlanmış) Eğitim.....	36
2.4.2. Uzaktan Eğitimde Ölçme Değerlendirme Araçları	37
2.5. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen.....	40
2.5.1. Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği.....	41
2.6. Öz Yeterlik.....	42
2.6.1. Öz Yeterlik Kavramı ve Kapsamı	42
2.6.2. Öz Yeterlik Algısı ve Önemi	43
2.6.3. Öz Yeterlik Algısı Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	45
2.6.4. Öz Yeterlik Algısı Düşük Bireylerin Özellikleri	46
2.6.5. Öz Yeterlik İnancıyla İlgili Süreçler	46
2.6.5.1 Bilişsel Süreçler	47
2.6.5.2. Duyuşsal Süreçler.....	48
2.6.5.3.Güdülenme Süreçleri	48
2.6.5.4. Seçim Süreçleri	49
2.7. Öğretmen Öz Yeterliği	49
2.7.1. Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Öğretmen Öz Yeterliği	52
2.7.2. Salgın Sürecinde Öğretmen Öz Yeterlik Algısı	54
2.8. Konu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar	57

2.8.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	57
2.8.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	63
BÖLÜM III.....	65
YÖNTEM.....	65
3.1. Araştırma Modeli	65
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	66
3.2.1. Araştırmanın Çalışma Evreni.....	66
3.2.2. Araştırmanın Örneklemi	66
3.3. Veri Toplama Araçları.....	67
3.3.1.Uzaktan Eğitim Uygulamaları Öz yeterlik(UZEÖ) Ölçeği'nin Geliştirilme Süreci ...	69
3.3.1.1.UZEÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Çalışmaları.....	70
3.4.Verilerin Toplanması.....	75
3.5.Verilerin Analizi	76
BÖLÜM IV	77
BULGULAR	77
4.1. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	77
4.2. Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular.....	78
4.3. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumların Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	79
4.4. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	80
4.5. İlkokul Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	81
4.6. İlkokul Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimlerine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Farklılaşma Durumuna Dair İlişkin Bulgular	82

4.7. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Uzaktan Eğitim Konulu Özel Bir Eğitim Alma Durumuna Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin tutumlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	83
4.8. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Uzaktan Eğitim Konulu Özel Bir Eğitim Alma Durumuna Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular.....	84
4.9. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına ait Tutumlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	86
4.10. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öz Yeterlik Algılarındaki Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	87
4.11. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu	89
4.12. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına ilişkin Öz Yeterlik Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular	90
4.13. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Bulgular	91
4.14. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Bulgular	91
4.15. İlkokul Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumlarıyla Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki Durumuna Dair Bulgular	92
4.16. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumları, Öz Yeterlik Algılarının Üzerindeki Yordama Gücüne İlişkin Bulgular	93
4.17. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Tutumları Üzerindeki Yordama Gücüne İlişkin Bulgular.....	94
BÖLÜM V.....	96
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	96
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	96
5.1.1. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	96
5.1.2. Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	97

5.1.3. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumların Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	98
5.1.4. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	98
5.1.5. İlkokul Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	99
5.1.6. İlkokul Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	100
5.1.7. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Uzaktan Eğitim Konulu Özel Bir Eğitim Alma Durumuna Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	101
5.1.8. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Uzaktan Eğitim Konulu Özel Bir Eğitim Alma Durumuna Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	102
5.1.9. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Ait Tutumlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	104
5.1.10. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öz Yeterlik Algılarındaki Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	105
5.1.11. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Sonuç ve Tartışma	106
5.1.12. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Sonuç ve Tartışma	107
5.1.13. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Sonuç ve Tartışma.....	107
5.1.14. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Sonuç ve Tartışma	108

5.1.15. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Tutumları Arasındaki İlişki ve Bu İlişkinin Yordayıcılık Gücüne Dair Sonuç ve Tartışma.....	109
5.1.16. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki ve Bu İlişkinin Yordayıcılık Gücüne Dair Sonuç ve Tartışma.....	110
5.2. Öneriler.....	111
5.2.1. Eğitimcilere yönelik öneriler	111
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	113
KAYNAKLAR.....	114
EKLER.....	136

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Uzaktan Eğitimin İlk Uygulamalarından Bazı Örnekler	20
Tablo 2. Eğitme ve Öğretme Yeterlilikleri.....	50
Tablo 3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri	51
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler	67
Tablo 5. Uzaktan Eğitim Uygulamaları Öz yeterlik Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	72
Tablo 6. Madde-Toplam ve Faktör-Toplam Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları	73
Tablo 7. Ölçeğin Geneli ve Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları	75
Tablo 8. Ölçek Maddelerinin Seçenekleri ve Sayısal Sınırları.....	76
Tablo 9. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumlarına Dair Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları	77
Tablo 10. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim uygulamalarına İlişkin tutumlarına Dair T Tesit Analizi Sonuçları	78
Tablo 11. Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	78
Tablo12. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumlarının Farklılaşma Durumuna Dair Levene Testi Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 13. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlilik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Dair Levene Testi Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 14. Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimlerine göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına tutumlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları	81
Tablo 15. Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimlerine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlilik Düzeylerinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Anaizi Sonuçları.....	82

Tablo 16. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Uzaktan Eğitim Konulu Özel Bir Eğitim Alma Durumuna Göre Uzaktan Eğitim Uygulamasına İlişkin tutumlarının Farklılaşma Durumuna Dair Anova Analizi Sonuçları.....	83
Tablo 17. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Uzaktan Eğitim Konulu Özel Bir Eğitim Alma Durumuna Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz yeterlilik Düzeylerinde Farklılaşma Durumuna Dair Anova Analizi Sonuçları	84
Tablo18. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Ait Tutumlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Analizi Sonuçları	86
Tablo19. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öz yeterlik Düzeylerindeki Farklılaşma Durumuna Dair Anova Analizi Sonuçları	87
Tablo 20. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime uygulamalarına ilişkin Tutumlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Levene Testi Analizi Sonuçları	89
Tablo 21. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına ilişkin Öz Yeterlilik Düzeylerinin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Levene Testi Analizi Sonuçları	90
Tablo 22. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Korelasyon Testi Analizi Sonuçları	91
Tablo 23. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlilik Düzeyleri İle Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Korelasyon Testi Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 24. İlkokul Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumları İle Öz Yeterlilik Düzeyleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Korelasyon Testi Analizi Sonuçları	92
Tablo 25. Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumlarının Öz yeterlik Algılarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 26. Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öz yeterlik Algılarının Tutumu Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	95

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uzaktan Eğitimin 5 Nesli	19
Şekil 2. Uzaktan Eğitimin Türkiye Kapsamında Dönemleri ve Evreleri.....	22
Şekil 3. Tutumun Bileşenleri.....	29
Şekil 4. Uzaktan Eğitim Sistemi.....	35
Şekil 5. Öz yeterlik Algısına Etki Eden Faktörler	44
Şekil 6. Uzaktan Eğitim Uygulamaları Öz Yeterlik Ölçeği'nin Özdeğer Faktör Grafiği	71

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Birey, doğduğu ilk andan itibaren başta ailesiyle olmak üzere iletişim kurar. Yaşamın tüm alanında iletişim faaliyetlerini devam ettiren birey bunu kimi zaman yüz yüze kimi zaman da iletişim araçlarıyla sağlar (Kırık, 2014, s. 74).

Genel olarak iletişim duygu düşünce ya da bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildiriş, haberleşme ya da komünikasyon olarak tanımlamaktadır (TDK, 2022). Eğitim kavramı ise “belirlenen hedefler doğrultusunda bireylerin yaşantılarında, davranışlarında değişiklikler oluşturma süreci” şeklinde ifade edilebilmektedir. Eğitim, bireysel gelişim sürecini destek olarak düzenli bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan faaliyetler bütünü olarak da ifade edilebilir (Çetin, Çakıroğlu, Bayılmış ve Ekiz, 2004, s. 144). Her iki tanım birlikte ele alındığında birbiriyle tümleşik ve çakışık olan aynı sürece karşılık geldiği söylenebilir. Eğitim sürecinin yaşandığı her zaman ve mekânda iletişim sürecinin, iletişim sürecinin yaşandığı her zaman ve mekânda ise eğitim sürecinin de yaşandığı söylenebilir.

Günümüzde gelişimi devam eden bilişim teknolojileri, hayatın birçok alanını etkilediği gibi eğitim ve iletişim kademelerini de çok boyutlu ve yoğun bir şekilde etkilemiştir. Bilgi ve teknoloji olarak nitelenen özellikle 20. yüzyılın ikinci döneminden başlayarak hem eğitim aşamaları hem de iletişim süreçleri zaman ve mekân kısıtlamalarının birçoğu aşıl原因 kesintisiz olarak devam ettirilen süreçler halini almıştır. Aynı zaman ve mekânda var olma gerekliliği bilişim teknolojilerin etkisiyle problem olmaktan büyük ölçüde çıkmıştır. Gelişim gösteren bilişim teknolojileriyle ilişkili olarak iletişim ve eğitim kavramlarının da çerçevesi hızlı bir şekilde genişlemiş ve değişmiş; birbirine alternatif olarak nitelenecek teknolojik araçlar ve ortamlar, model ve uygulama şekilleri geliştirilmiştir, gün geçtikçe gelişmeye devam etmektedir.

Küresel düzeyde gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri ile birlikte günümüzde yine küresel özellik taşıyan iletişim ve eğitim yöntemleri ve modellerinin geliştirilmesi ve

uygulanabilmesi, eğitim alanında çalışmalar yapan bilim insanları, yazar ve düşünürlerin önemli çalışma alanlarından birini oluşturmaktadır. Bilgi ve teknoloji imkânlarının çok yönlü ve etkin kullanımı çerçevesinde ortaya çıkan ve her geçen gün uygulama alanı ve kapsamı genişleyen eğitim türlerinden birini de hiç şüphesiz uzaktan eğitim oluşturmaktadır. 1728 yılında mektup yoluyla gerçekleştirilen uzaktan eğitim, günümüzde gelişen bilişim teknolojileriyle birlikte öğrenci ve öğretmeni farklı mekanlarda olmasına rağmen ses ve görüntü yoluyla iletişim kurmasını sağlayan orijinal öğrenme ve öğretme ortamları sunmaktadır (İşman, 2022, s. 3). Seneler içerisinde uzaktan eğitim, internet teknolojilerinin de sağladığı avantajlar ile önce bilgisayar ortamında verilmeye başlanmış, sonrasında internet hızının artması ve mobil cihazların gelişimi ile mobil eğitime doğru yönelmiştir (Yamamoto ve Altun, 2020, s. 26).

Uzaktan eğitimin, mekân ve zaman gözetmeksizin devamlılığı açısından öne çıkan eğitim uygulamalarından biri olduğu söylenebilir. Bununla birlikte uzaktan eğitim, ülkelerin çağdaşlık düzeyiyle de hem alakalı hem de önemli bir gösterge olarak belirtilebilir. Kırık'a (2014, s.91) göre ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre uzaktan eğitime adapte olma süreci daha kolay olmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim uygulamalarının, mekân ve zaman farkı ile ekonomik maliyet yönünden birçok katkısı olmasıyla birlikte politikacı, öğrenci ve öğretmenler açısından aynı zamanda pek çok problem ve sınırlıkları içerdiği de ifade edilmelidir. Bu sınırlılıklar teknoloji kullanımındaki pratikliğin azlığı sonucu öğrenme eksiklikleri oluşması gibi bireysel, sosyalleşmeyi engelleme, uygulama yapılması gereken derslerin uygulanmasındaki zorluklar, toplumsal, ekonomik, psikolojik vb. birçok sorun listesi şeklinde belirlenebilir (Ağır, 2007, s.7). Bununla birlikte uzaktan eğitim uygulamalarının önemli bir ekonomik ve teknolojik yatırımı gerektirdiği gibi insanın bireyselleşmesi, toplumsal etkileşimlerden uzaklaşması, sanal bir hayat sürmesi gibi psikososyal problemlerin yaşanmasına neden olabilmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde belirtilebilecek avantaj ve dezavantajların önemli bir kısmı, bu uygulamanın doğasından kaynaklandığı gibi, bu sürecin paydaşları olan bireylerin bilgileri, tutumları veya yeterlilik düzeylerinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bilim insanı, düşünür ve yazarların ortak bir karara vardığı düşüncelerden biri de geliştirilen bu modern teknoloji, araç, model ve yöntemlerden aktif şekilde yararlanabilmenin, geliştirmek kadar önemli olduğu düşüncesidir (Gewin, 2020, s. 295; Horspool ve Lange, 2012, s. 13; Korkmaz ve Yeşil, 2011; s. 202). Şüphesiz ki eğitim politikacıları, eğitimciler ve öğrenciler başta olmak üzere eğitim aşamalarıyla ilgili tüm kesimler, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı

olanaklardan en iyi şekilde faydalanabilmek; beraberinde getirdiği ya da getirebileceği sınırlık ya da problemlerin olumsuz etkilerini azaltmanın yollarını da aramak durumundadırlar.

Alanyazını incelendiğinde genel eğitim uygulaması ya da özel olarak uzaktan eğitim uygulamasının avantajlarından en iyi şekilde yararlanıp dezavantajlarından da en iyi şekilde korunabilme üzerinde öğrenenler ve öğretmenler açısından bilgi, tutum ve öz yeterlik kavramlarına özel vurgu yapıldığı dikkati çekmektedir (Birişçi, 2013; Gujjar,; Tabata ve Johnsrud, 2008; Ural, 2007; Yıldız, 2016). Bunlardan genel anlamı itibarıyla TDK Sözlüğünde (2020) bilgi “öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek” olarak ifade edilirken tutum, genel anlamda bir kişiye, nesneye ya da bir olaya yönelik olumlu ya da olumsuz bir tepki içinde bulunma hali olarak tanımlanmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2010, s. 129-130). Öz yeterlik ise “kişinin ileri dönük durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu hareket biçimlerini planlama ve gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancı” (Bandura, 1997, s. 2) olarak ifade edilebilir.

Bu çerçevede uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin bilginin kapsamında temel kavramlar, araçlar, isimlendirmeler, ilkeler, yönelişler gibi bilgi alanlarının yer aldığı söylenebilir. Uzaktan eğitim uygulamasına ilişkin tutum ise onun gerekliliğine/gereksizliğine, yararlarına/zararlarına, önem/önemsizliğine vb. ilişkin bireyin sahip olduğu bakış açısı ve duygu durumunu ifade etmektedir. Buna karşılık uzaktan eğitim konusundaki yeterlilik ise bireyin uzaktan eğitim uygulaması ile yüzleşmesi durumunda sergilediği performansı kapsamaktadır. Bu yönüyle yeterlilik, gerçekte bilgi-duygu-beceri zeminine oturan bütünü kapsamaktadır (Yıldız, 2015, s. 6).

Uzaktan eğitimin faydalı olabilmesi için öncelikle öğretmenlerin uzaktan eğitime dair tutum, bilgi ve öz yeterliklerinin önemli olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitime karşı tutumun olumlu olması eğitimin etkililiğini arttırabilmektedir. Tutumun, bireyin bir olguya ya da olaya karşı yaklaşım ve inancı olduğu ve sadece bir duygu ya da davranış eğilimi olmayıp, biliş-duygu-davranış yönelimi bütünleşmesini kapsadığı (Kağıtçıbaşı, 1999, s. 103) düşünüldüğünde olumlu tutumların öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmen ve öğrencilerin daha başarılı olmasına; buna karşılık olumsuz tutumların da başarısızlıklara yol açacağı tahmin edilebilir. Bu sebeple uzaktan eğitimin etkin ve yararlı bir şekilde uygulanması için öncelikle öğretmenlerin bu teknolojiye ve sağladığı olanaklara ilişkin tutumlarının tespit edilmesi ve olumlu şekle dönüştürülmesinin gerektiği söylenebilir. Alanyazını tarandığında öğretmenlerin, öğrencilerin, öğretmen adayların ve akademisyenlerin uzaktan eğitime

yönelik tutumlarını araştıran pek çok araştırma vardır (Ağır, 2007; Ateş ve Altun, 2008; Brinkerhof, Koroghlanian, 2005; Birişçi, 2013; Barış, 2015; Yıldız, 2016; Dündar vd., 2017; Yenilmez, Balbağ ve Turgut, 2017). Bu durum, araştırmacılar tarafından uzaktan eğitim ve uygulamalarına dair tutumun önemli olarak değerlendirildiğinin ve araştırma konusu olarak görüldüğünün önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Diğer taraftan, uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenlerin öz yeterliliğinin yüksek ya da yeterli düzeyde olmasının da eğitimin verimliliği üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Zira Hung (2016, s. 123-124) öz yeterliği, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine hazır olma durumlarını etkileyen önemli öğelerden biri değerlendirmektedir. Woodcock, Sisco ve Eady (2015, s. 26) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme yeterliklerine etki eden önemli değişkenlerden birinin çevrim içi öğrenme uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları olduğu belirtilmiştir.

Bireylerin kendilerindeki özelliklerini ulaşmak istedikleri amaç doğrultusunda başarılı bir şekilde uygulayabileceklerine ilişkin fikirlerini, Bandura (1994, s. 72) “Öz Yeterlik İnancı” olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik, bireylerin karşılaştıkları olası olayları halledebilmek için olması gereken davranışları sergileyip sergileyemediklerine dair durumlardır. Bireyin bu durumu olumluysa sergileyeceği davranışlarının neticesinde başarıya ulaşmak hedeflenir. Bu durumlar olumsuz ise kaygı düzeyinin yükselmesiyle birlikte başarısızlığa giden bir yol olacaktır (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004, s. 63).

Alanyazında uzaktan eğitim uygulamasının bilgi, tutum ve beceri boyutlarının çok farklı ve çok sayıda araştırmaya konu edildiği dikkati çekmektedir. Bu durum, bilgi ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak her geçen gün, Türkiye ve dünyadaki eğitim sistemleri ve uygulamaları açısından uzaktan eğitimin ne denli önemli bir konuma geldiğinin önemli bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Kuramsal ve tarihi araştırma özelliği taşıyan çalışmaların dışında, özellikle öğrenci, öğretmen, eğitim yöneticisi ve veli gruplarının hedef kitle olarak ele alıp değerlendirmelerine başvurulmuş uygulamalı araştırmalar oldukları dikkati çekmektedir.

Teorik temelleri 1970’li senelerde atılan uzaktan eğitim (Keegan, 1996, s.2) ile ilgili ilerleyen yıllarda birçok kuram geliştirilmiştir. Uzaktan öğrenme süreciyle alakalı ilk kuram Delling tarafından ortaya koyulmuş sonrasında Wedemeyer, Holberg, Baath, Daniel, Peters, Moore, Paulsen, Garrison ve Anderson’ın uzaktan eğitimin kuramsal temellerine dair katkılar sağlamıştır.

Uzaktan eğitim odaklı yapılan uygulamalı araştırmalara örnek olarak şu çalışmalar verilebilir:

Gündüz (2013) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının cinsiyetleri, okudukları program, sınıf düzeyleri, kendilerine ait bir bilgisayara sahip olma durumlarına göre değişkenlik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan araştırmada, erkek adayların uzaktan eğitime dair algılarının kadın adaylardan yüksek olduğu, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programı öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarının, Sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği programı öğrencilerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdemir ve Bakırcı (2016), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının akademisyenlerden bilgi teknolojilerini kullanmaları konusunda beklentilerinin hangi düzeyde olduğunu tespit etmeyi amaçlamışlardır. Yapılan araştırmada öğretim elamanlarının derslerinde bilgi teknolojilerine yoğun şekilde yer vermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Güven (2015) yaptıkları çalışmanın amacı öğretmen adaylarının uzaktan eğitime dair algılarının metaforlar aracılığıyla tespit edilmesidir. Yapılan çalışma sonucunda, katılımcıların uzaktan eğitime dair oluşturdukları metaforların ihtiyaca yönelik, çeşitlilik, isteğe bağlılık, gereklilik gibi farklı başlıklar altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca eş-zamanlı uzaktan eğitim yoluyla ders alan sınıf öğretmeni adaylarının, fen bilgisi öğretmeni adaylarına kıyasla daha olumsuz algılara sahip oldukları belirlenmiştir.

Tuncer ve Tanaş (2011) yaptıkları çalışmada öğretim üyelerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik fikirlerini değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin çoğunluğu uzaktan eğitime dair bilgi sahibi olmalarına karşın (%81), herhangi bir uzaktan eğitim uygulamasına dahil olmadıkları (%93) görülmüştür.

Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, dahil oldukları uzaktan hizmet uygulamalarına içi eğitime dair fikirlerini ve motivasyonlarına etki eden etmenlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarını tercih edilebilir buldukları belirlenmiştir. Bu süreçte, uzaktan eğitimlerin zaman ve mekân serbestliği sağlamanın yanı sıra bu eğitimlerin daha ilgi çekici ve ulaşılabilir olmasının etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin, bazı teknik aksaklıkların yaşanması ve programda etkileşim sınırlılığının olması ile ilgili olarak olumsuz görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Yıldız (2016) tarafından yapılan çalışmada, Pedagojik Formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada formasyon eğitimi alan öğrencilerin %49,5'inin ilerleyen yıllarda uzaktan eğitim ile ders almayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yavuz (2016) yaptığı çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersleri için uygulanan uzaktan eğitime dair tutumları ile öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelenmektir. Bu araştırma neticesinde, öğrencilerin uzaktan eğitime dair tutumlarının orta seviyenin biraz üzerinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okudukları bölümlere göre, uzaktan eğitime dair tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu ve benzeri çalışmalar genel olarak incelendiğinde başlıca;

- Verilerine ve araştırma yöntemlerine göre nicel ve nitel çalışmaların bulunduğu ve daha büyük kısmın nicel araştırma türünde olduğu,
- Akademisyen, öğretmen, öğretmen adayı, öğrenci eğitim yöneticisi gibi kitleler üzerinde araştırmaların yapıldığı ve daha çok öğretmen adayları üzerinde odaklanıldığı;
- Uygulamalı araştırmalarda veri toplama aracı olarak anket, gözlem formu, görüşme formu ya da ölçeklerin kullanıldığı ama daha büyük kısmında anket ölçeğinin kullanıldığı araştırma özelliği taşıdıkları,
- Algı, tutum, bilgi düzeyi, bakış açısı vb. konularının ele alındığı ve daha çok uzaktan eğitime yönelik tutumları belirlemeye dönük çalışmalar olduğu ve bu değişkenlerden yalnızca birinin ele alındığı,
- Araştırmaların tamamına yakınının Covid-19 küresel salgının yaşanması ile birlikte dünya genelinde ve Türkiye'de okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar her kademedeki uzaktan eğitim uygulamasına geçildiği ve doğrudan deneyimleme süreçlerinin yaşandığı 2019 yılı öncesinde yapıldığı; bu yönüyle uygulamalar üzerinde yapılmaktan ziyade teorik bir algı zeminine dayanarak yapılan araştırmalar olduğu söylenebilir.

Bu araştırmaların, farklı kitler dahilinde, farklı yöntem, teknik ve araçları kullanılarak gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Bunun yanında çalışmaların değişen ve gelişen koşullar ve olanaklar göz önüne alınarak bir sefere mahsus olmayıp tekrarlanması gereken araştırmalar olduğu söylenebilir. Ayrıca uzaktan eğitim uygulamalarına dair yapılan

Çalışmaların, daha iyiye ulaşmak adına sürdürölmesi gereken çalışmalar olduğundan söz edilebilir. 2019 Aralık ayında teşhis edilip dünyaya yayılan salgın hastalık ile birlikte, uzaktan eğitimin tüm eğitim – öğretim kademelerinde acil şekilde uygulanan bir eğitim türü haline gelmiştir. Öyle ki her kademede yüz yüze eğitimin yerini alacak kadar kapsamı genişlemiştir.

Buna karşılık, özellikle her eğitim kademesinde uygulanarak uygulayabilme ya da uygulanabilme potansiyelinin, yeterlilik ve yetersizliklerin, tutumların uygulamada test edilmesi üzerine henüz yeterli çalışmanın olmadığı söylenebilir. Zira daha önceki çalışmalar daha çok teorik bir bakış açısından hareketle yapılan değerlendirme ve düşünceleri belirlemeye dönük idi. 2019 yılı sonrasında ise öğretmen, öğrenci ve veliler, uzaktan eğitimin bir parçası haline geldiler; her türlü olumlu ya da olumsuz yönlerini bizzat yaşayarak, gözleyerek ve hissederek öğrendiler; tutum ve yeterliliklerini gerçek uygulamalar üzerinden test edebilme fırsatı elde ettiler. Bu durum, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesi için geçerli bir durumu ifade etmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde, özellikle bu süreci planlayan, uygulayan ve değerlendiren bireyler olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutum ve yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi; özellikle de yaşanarak test edilmiş bir durumdan yola çıkarak bu tespitlerden bulunmak; sürecin başarıyla sonuçlanması açısından önem arz etmektedir. Yapılan tespitlerden yola çıkarak uzaktan eğitim uygulamalarının daha nitelikli hale getirilmesinde öğretmenlerin tutum ve yeterlilik düzeyleri açısından eksiklik ve aksaklıkların giderilmesine zemin olabilecek önlemlerin belirlenmesine katkı sunması açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Zira bu konuda ve Salgın dönemi sonrasında deneyimlemeye dayalı olarak öğretmenlerin tutum ve yeterlilik düzeylerini konu edinmiş değerlendirme çalışmasının henüz alanyazında yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

1.2. Problem cümlesi

İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutumları ve öz yeterlik algıları ne düzeydedir?

1.3.Alt problemler

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde özetlenebilir:

1. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları nasıldır?
2. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları nasıldır?
3. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
5. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
9. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları, mesleki yaşamlarında uzaktan eğitim konulu özel bir eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
10. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları, mesleki yaşamlarında uzaktan eğitim konulu özel bir eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
11. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları, eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
12. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları, eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
13. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları ile mesleki kıdemleri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?
14. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları ile mesleki kıdemleri arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

15. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutumları ile öz yeterlik algıları arasında bir ilişkisi bulunmakta mıdır?
16. İlkokul Öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları, öz yeterlik algılarını ne düzeyde yordayabilmektedir?
17. İlkokul Öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik algıları, tutumlarını ne düzeyde yordayabilmektedir?

1.4. Araştırmanın amacı ve önemi

Araştırmanın temel amacı ilkököl öğretmenlerinin, salgın döneminde kullanımı artan uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutum ve öz yeterlik algı düzeylerini belirlemektir. Covid-19 salgın süreciyle birlikte uzaktan eğitim uygulamalarının tüm eğitim kademelerinde zaruri bir hal alması sonucu öğretmenlerin bu sisteme/uygulamalara karşı tutum ve öz yeterliklerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Zira bundan sonraki dönemlerde de gerek salgın ve afet gibi benzer durumlarla karşılaşma ihtimali bulunmaktadır.

Diğer taraftan, yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitimin, mekân ve imkân yönünden bazı sınırlılıkları aşma yollarını barındıran bir uygulama olduğu söylenebilir. Ayrıca uzaktan eğitim uygulamalarının yüz yüze eğitimi destekleyici bir uygulama (hibrit) olarak kullanılması ihtimalinin de yüksek olduğu düşünülebilir. Bu sebeple öğretmenlerin bu eğitim uygulamasına ilişkin olumlu tutum ve etkili yararlanabilme yeterliklerine sahip olmaları önem arz etmektedir.

Bu çerçevede bu araştırma ile; salgın döneminde test edilerek eğitim süreçleri açısından varlığı ve etki/etkisizliği daha belirginleşen uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin tutum ve öz yeterlik algılarının belirlenmesi ayrıca önem arz etmektedir. Zira öğretmenlerin teorik bilgilerine dayanarak kendilerini uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutum ve öz yeterlik yönleriyle algılamaları ile gerçek uygulamalarda kendilerini bu özellikler açısından test etmiş öğretmenlerin değerlendirmelerinin farklı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma sonunda elde edilen bulguların, gelecekte uzaktan eğitim uygulamaları ile bütünleşmiş bir eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin daha nitelikli öğretmenler haline gelmeleri; böylelikle eğitim kalitesinin iyileştirilmesi çerçevesinde gelecekte yapılacak

hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmaların planlanmasında kullanılacak verilerin toplanabilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik düşünceleri, öğrenciye sunduğu imkânlar, uygulamada karşılaşılan zorluklar, oldukça önem arz etmektedir. Bu sebeple eğitim ile ilgili çeşitli konularda ölçülen tutum ve yeterlilik kavramı uzaktan eğitim hususunda üzerinde durulması gereken kavramlar olduğu düşünülmektedir.

Diğer taraftan araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilecek ölçeğin de gerek bundan sonraki araştırmalarda araştırmacıların kullanabilmesi için bir aracın, gerekse eğitim sistemini planlayıp revize edecek politikacı ve eğitim yöneticilerin kullanımına hazır bir veri toplama aracının alanyazında kazandırılmış olması nedeniyle de araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bunların yanı sıra bu araştırmanın, ilkokul öğretmenleri üzerine yapıldığı düşünüldüğünde, diğer eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler üzerinde yapılacak yeni çalışmalara öncülük etmesi de söz konusu olabilecektir. Bu çerçevede bu araştırmanın, farklı araştırma sorunlarını da belirginleştirerek farklı araştırmacılar için çalışma konularının ortaya çıkmasına vesile olacağı düşüncesinin de araştırmaya değer kattığına inanılmaktadır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada başlıca şu varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uygulanan veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarda samimi davrandıkları,

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2021-2022 eğitim- öğretim yılı ile,
2. Şanlıurfa ili Siverek ilçesi ve merkez ilçelerden biri olan Eyyübiye ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan İlkokul Öğretmenleri ile,
3. Uzaktan eğitim uygulamaları kapsamı ile,

4. Öğretmenlerin tutum ve öz yeterlik algıları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Uzaktan Eğitim: “Öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda bulunmasına gerek kalmadan teknolojinin katkısıyla eğitim öğretim sürecinin yürütüldüğü bir sistemdir” (İşman, 2011, s. 23).

Tutum: “Yaşantı ve tecrübeler sonucunda meydana gelen, ilgili olduğu tüm nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ve etkileyici bir güce sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur” (Tavşancıl, 2010, s. 65).

Öz yeterlik: “Kişinin ileri dönük durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu hareket biçimlerini planlama ve gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancıdır” (Bandura, 1977, s. 2)

İlkokul Öğretmeni: “İlkokul eğitim programında yer alan konu alanlarına ait bilgileri çocuklara aktaran onları araştırmaya, yaratıcılığa, girişkenliğe yönelten, kendilerine ve dış dünyaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım eden, başkalarıyla etkili iletişim kurma becerilerinin gelişimini sağlayan kişidir” (Senemoğlu, 1994, s. 13)

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal temelleri kapsamında bağımlı ve bağımsız değişkenleri hakkında alanyazına dayalı olarak bilgilere yer verilmiştir. Bu çerçevede sırasıyla uzaktan eğitim ve uygulamaları, tutum ve uzaktan eğitime ilişkin tutum, öz yeterlik, öğretmen öz yeterliği ve öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin özyeterliği konuları ele alınmıştır.

2.1. Uzaktan Eğitim

2.1.1. Tanımı ve Kapsamı

Bilgi çağı olarak bahsedilen 21. yy' da teknolojik gelişmelerin etkisiyle bilgi teknolojileri hızla gelişmektedir. İnsan yaşamında önemli bir yeri olan eğitim insana etki eden her türlü alandan etkilenmektedir. Bilgi teknolojisinin hızlı gelişimi uzaktan eğitim uygulamaları ve dünyadaki iletişim ağının gelişmesine birçok katkı sağlamıştır. Geçmiş yıllarda var olan toplumlar için hayal sayılabilecek uzaktan eğitim uygulamaları teknolojik gelişmelerle birlikte doğru orantılı artan iletişim ağı sayesinde daha kolay uygulanabilir hale gelmiştir (İşman, 2022, s. 2).

Teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiği olumlu ve olumsuz etkilerinin hissedildiği alanlardan birini de eğitim oluşturmaktadır. Çevrim içi eğitim, uzaktan eğitim, eğitimde dijitalleşme, öğretim teknolojileri gibi kavramların alanyazında kapsamlı bir biçimde incelenmesi, üzerinde araştırmalar yapıp tartışılması ve yapılan tartışmalar ışığında düzenlemelere gidilmesi bu durumun somut göstergeleri arasında belirtilebilir. (İşman, 2011; Yıldız ve Seferoğlu, 2020; Yılmaz ve Güven, 2015). Çağımızda bir yandan bu kavramlar ve üzerine yapılan çalışmalara paralel tüm eğitim kademelerinde çok yönlü uyum sağlama çalışmalarına ve olumsuz etkilerine karşın önlemler alındığı görülmüştür.

1728 yılında posta ile gerçekleştirilen uzaktan eğitim, günümüzde gelişen bilişim teknolojileriyle birlikte öğretmen ve öğrenciyi aynı ortamda olmamasına rağmen ses ve görüntü aracılığıyla iletişim kurmasına olanak sağlayan öğretme ve öğrenme olanağı sağlamaktadır (İşman, 2011, s.3). Seneler içerisinde uzaktan eğitim, internet teknolojilerinde gerçekleşen ilerlemeyle birlikte önce bilgisayar ortamında verilmeye başlanmış, sonrasında bağlantı hızlarının yükselmesi ve mobil cihazların gelişimi ile mobil eğitime doğru evrilmiştir (Yamamoto ve Altun, 2020 s. 26).

Oral ve Yazar’a göre uzaktan eğitim:

“Uzaktan eğitim, öğrenen ile öğretmenin aynı mekânda bulunmadan, iletişim araçları vasıtasıyla öğrenme-öğretme etkinliklerini yürütmesi olarak tanımlanabilir. Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenci çevrimiçi olarak etkileşimde bulunabileceği gibi hazırlanan çevrimiçi yazılımlar ile eş zamanlı etkileşimde olmayabilirler” (Oral ve Yazar, 2017, s. 628).

Buna karşılık Uşun (2006, s. 7) uzaktan eğitimi “farklı ortamlardaki kaynak ve alıcı arasında çeşitli iletişim araçları ile sistematik bir şekilde gerçekleşen öğretim yöntemi, eğitim teknolojisi uygulamaları”; Holmberg (Akt. İşman, 2011, s. 19) “bütün öğretim düzeylerinde kullanılan öğrenme ve öğretim yöntemlerini, sınıf içindeki ve okul yönetimindeki, planlamayı, rehberliği, okul harçlarını ve bütün bunların organizasyonu”; Koçer (2001, s. 7) “eğitici ile öğrencinin aynı yerde olmadan gerçekleştirdiği eğitim faaliyeti”; Amerika Birleşik Devletleri Uzaktan Eğitim Derneği’ ne göre uzaktan eğitimi, “çoklu ortam teknolojisi olan uydu, ses, grafik, video, bilgisayar gibi araçlar sayesinde eğitimin uzak mesafelerde bulunan öğrencilere sunulması” (aktaran Demir, 2014, s. 203) olarak tanımlamışlardır. Canbek (2015, s. 103) ise uzaktan eğitimin dört bileşeninden bahseder, bu bileşenleri karşılıklı iletişim zaman ve mekân uzaklığı, öğrenen- öğretici bağlantısı ve kurumsal taban olarak adlandırmıştır.

Yukarıda bir kısmı verilen tanımlardan da anlaşılacağı gibi uzaktan eğitim; ayrı mekânlarda öğrenen ve öğrenenin çeşitli eğitim teknolojilerini kullanarak karşılıklı olarak gerçekleştirdikleri eğitim faaliyetlerini ifade ettiği söylenebilir. Bu faaliyetlerin eşzamanlı (senkron) ya da eş zamansız (asenkron) olarak gerçekleştirilebildiği özellikle belirtilmelidir.

Diğer taraftan eş zamanlı ya da eş zamansız olarak gerçekleşen bu sürecin hem sürecin yapısından hem de diğer etkenlerden dolayı birtakım fayda ve sorunları barındırdığı da ifade edilmelidir. Her ne kadar bazı sorun ve sınırlıkları bünyesinde barındırsa da uzaktan eğitim uygulama ve faaliyetlerinin bir ihtiyaç ürünü olarak ortaya çıktığı belirtilmelidir. Bu

ihtiyacın kaynağını ve eğitim süreçleri açısından yararlarını doğru belirleyip sınırlı yönlerini de farklı eğitim anlayış ve uygulamaları ile gidermeye çalışmak, bilimsel ve makul olan yol olarak nitelenebilir. Bu nedenle öncelikle uzaktan eğitim anlayış ve uygulamalarının niçin ya da hangi ihtiyaçları giderebilmek üzere ortaya çıktığına ilişkin bazı tespitlerde bulunmanın yararlı olacağı söylenebilir.

2.1.2. Uzaktan eğitime ihtiyaç duyulma nedenleri

Gelişen ve değişen dünyada diğer şeyler gibi ihtiyaçlar da değişmektedir. Değişen ihtiyaçlar doğrultusunda yaşamın farklı yönlerine ilişkin süreçler hızlandırılmakta; bu süreçlere uyum mücadelesi de hızlanmakta ve uyum düzeyinde sürekli olarak iyileşmeler meydana gelmektedir.20. ve 21. yüzyılın önemli kavram ve süreçlerinden biri olan küreselleşme sonucunda da yeni fikirler ve oluşumlar ortaya çıkmıştır.

Geçmişe dair bilinmeyenler çatışmalara neden olurken bu çatışmaları aşma ve üstesinden gelme arzusu ya da ihtiyacı, süreç ve sistemleri de yenilenmeye ve gelişmeye zorlamaktadır. Kicheva ve Dimirova'ya (2021, s. 2) göre değişime ve ihtiyaçlara uyumlu hale gelemeyen sistemler zamanla işlevini yitirerek iflas etme ya da varlığını devam ettirememesi sorunu ile yüzleşmeye mahkûmdur. Başka bir ifade ile uygulamaların insanlar tarafından sürdürülebilir olması adına gelişimin sürekli kılınması; insanların bu değişim ve gelişimlere uyum sağlamaları için de eğitimlerinin devamlılığının sağlanması gerekmektedir.

Çiftçi (2015, s. 43) değişen şartlar ve ihtiyaçlar bağlamında yüzyüze eğitime bir alternatif ya da tamamlayıcı eğitim uygulaması olarak uzaktan eğitime geçiş sürecini doğuran nedenleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- ✓ İletişim teknolojilerinin hızla gelişimi,
- ✓ Nüfus artışı doğrultusunda birlikte örgün kurumların yeterli gelmemesi,
- ✓ Ekonomik bakımdan uzaktan eğitimin avantajlı olması,
- ✓ Fırsat eşitliği bakımından uzaktan eğitimin daha fazla kişiye hitap etmesi,
- ✓ Temel eğitimlerden mahrum kalmış yetişkin bireylerin uzaktan eğitimden faydalanmaları

Moore ve Kearsley'e (2012, s. 8) göre ise uzaktan eğitim;

- ✓ Eğitim ve öğretime hizmetinden faydalanabilmekte olanakların artması,

- ✓ Becerilerin geliştirilmesinde ve iş gücünde artış hususunda fırsatlar tanınması,
- ✓ Eğitim kaynaklarının ekonomik açıdan geliştirilmesi,
- ✓ Eğitimsel yapıların kullanımdaki kalitesini geliştirmesi,
- ✓ Kapasitesinin eğitim hususunda genişletilmesi,
- ✓ Yaşa ilişkin dengede adaletsizliğin giderilmesi,
- ✓ Özel eğitim seçeneklerinin eğitim örgütlerine sunulması,
- ✓ Hedef gruplar için eğitim imkânlarının acil olarak verilmesi,
- ✓ Yeni alanlarda eğitim için geniş kapasite sunması,
- ✓ İş ve aile hayatının devam ettirilmesinde birliğin sağlanması,
- ✓ Eğitim alanında tecrübelerin uluslararası bir boyut kazanması halinde son zamanlarda geniş kitleler tarafından kabul edilerek uygulamaya koyulmuştur.

Ekonomik kalkınma için gerek duyulunun başında insanların sermayeleri bulunmaktadır. Entelektüel, ruhsal ve fiziksel gelişim bakımından öğrencilerin beşerî sermayeye katkısı ön şartları ifade etmektedir. Bu doğrultuda gerekli becerilerin ve bilgilerin hâkim olması eğitim aşamalarının hedeflerini oluşturmaktadır. Öğrenme doğrultusunda meydana gelen sorunlar öğrenciyi etkilemesinin yanı sıra ekonomik bakımdan da ciddi manada sonuçlara neden olmaktadır (Kicheva ve Dimitrova, 2021, s. 9).

Yapılan açıklamalardan yola çıkarak, gelişen ve küreselleşen dünyada teknolojinin ilerleme hızı eğitimi de etkilediği söylenebilir. Başka bir ifade ile günümüzün zaman, imkân ve şartları dikkate alındığında uzaktan eğitim için yalnızca isteğe bağlı bir uygulama alanı değil, zorunlu olan bir gereklilikten söz edilebilir. Uzaktan eğitimin sağlıklı bir şekilde uygulanması için ise belirli iletişim araçlarına gereksinim duyulduğu belirtilmelidir.

2.1.3. Uzaktan Eğitimde Kullanılan İletişim ve Kitle İletişim Araçları

21. yüzyılda üzerinde en fazla araştırma ve çalışmaların yapıldığı ve buna bağlı olarak yatırım yapılan eğitim uygulama alanlarından birinin uzaktan eğitim olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim kavram ve süreçleri açısından önemli bir kavram olarak iletişim süreçleri ve kitle iletişim araçlarının bu çalışmalarda önemli bir yere sahip olduğu belirtilmelidir.

Günümüzde teknolojik programlar ve ürünler devamlı gelişim göstermektedir. Değişen ve gelişen teknoloji zaman geçtikçe kişilerin öğrenmelerine önemli fayda sağlamaktadır. Günümüz koşullarında devamlı değişim sağlayan kişinin gereksinimlerini eğitimde de

görüldüğü bilinmektedir. Kişinin ve uzaktan eğitimin bu değişen ve gelişen dünyaya adapte olmasına katkı sağlamaktadır (Kaya, 2020, s. 135).

Ağır'a (2007, s. 5) göre kitle iletişim araçları büyük kitlelerin eğitim almasına sağlamış olduğu fayda, imkân ve fırsat eşitliği hem de kişi mekân ve zaman kısıtlamalarına dahil olmadan kişilerin öğrenmelerine yapmış olduğu katkıdır.

Uzaktan eğitimde basılı araç ve gereçlerin kişilerde öğrenmelerin yaşanmasına önemli fayda sağladığı görülmektedir. Bu basılı araç ve gereçler yüz yüze öğrenmede yardımcı araç ve gereçler olarak kullanılırsa önemli fayda sağlayacaktır fakat kişi yalnız kaldığı süreçte basılı araç ve gereçlerden kaynaklanan sorunları yalnız başına çözüm bulmaya çalışması olumsuz taraflarındandır. Bu negatif ortamın engellenmesi amacıyla basılı araç ve gereçler hazırlanırken bazı gerekli hazırlıklar yapılmalı ve kişinin hazır bulunurluk seviyesi göz ardı edilmemeli ve kişinin gereksinimlerine karşılık vermelidir (Ağır, 2007, s. 8).

Uzaktan eğitimin yaygın hale gelebilmesi için radyo ve televizyon gibi teknolojik aletler oldukça önemlidir. Radyo ve televizyonla beraber eğitim ve öğretim hizmetleri farklı coğrafi bölgelere kadar ulaşım sağlamıştır. Radyo ve televizyonla yapılmış olan uzaktan eğitimde görülen iletişim, güdüleme ve motivasyon gibi eksikler görsel ve basılı araç ve gereçlerin desteğiyle ortadan kalkabileceği varsayılmıştır. Radyo ve televizyonla yapılmış olan uzaktan eğitim çalışmalarının görsel ve basılı araç ve gereçlerle desteklenmesiyle uzaktan eğitimdeki problemler ortadan kaldırılarak, öğrenmenin zaman ve mekân sınırlaması göz ardı edilerek etkili bir eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleşmesine yardımcı olabilir (Hızal, 1983, s. 53).

İnternet ve bilgisayarla yapılmış olan uzaktan eğitim modelinde farklı teknolojilerin olmasıyla içerikler etkili olarak kişilere aktarılarak öğrenme etkili bir şekilde gerçekleşebilir. İnternet ve bilgisayar teknolojilerinin en önemli sınırlılıkları arasında devamlı yenileme ve altyapı faaliyetlerinin geliştirilmesi vardır (Unusan, Abia, Miyosh ve Yoshiike, 2007, s. 130).

Web tabanlı model ise kişilerin mekân ve zaman kısıtlamalarından bağımsız bir şekilde bilgisayarların etkili eğitim ve öğretim uygulamalarının gerçekleşmiş olduğu platformdur. Burada yaşanan etkileşim eş zamanlı ve eş zamansız olarak gerçekleşmektedir (Alakoç, 2003, s. 45).

Teknoloji ile uzaktan eğitim arasında güçlü bir ilişki olduğundan söz edilebilir. Günümüzde uzaktan eğitime ilişkin hizmetlerin gelişimi teknolojik aletler doğrultusunda söz konusu

olmaktadır. İletişim teknolojisinin gelişimi uzaktan eğitim sürecini de etkilemektedir. İki durum birbiri ile paralel olarak ilerlemektedir. Kitle iletişim aracı kategorisinde ele alınan kitap, dergi ve gazete gibi unsurların yanı sıra internet ve bilgisayar gelişimi süreç kapsamında gelişimlere destek sağlamaktadır (Taşdelen, 2014, s. 273).

Burada kitle iletişim araçlarında kaynak ve hedef alıcı bulunmaktadır. Bu iki unsur bir arada bulunmamaktadır. Kaynaktan alıcıya ileti gönderilmektedir. Eğitim hususunda da öğretmenin öğretilerinin öğrenciye geçmesi tek taraflıdır. Ancak gelişen teknoloji doğrultusunda karşılıklı etkileşimli derslerin işlenmesi mümkün kılınmaktadır. Verilmek istenilen mesaj, duygu, düşünce ya da davranışın alıcıya aktarılması kitle iletişim araçları sayesinde mümkün kılınmaktadır. Bu süreçte bireylerde düşünce değişimi ve davranış değişiklikleri beklenen özellikler arasındadır (Nizam, 2004, s. 3).

Kitle iletişim araçlarının ilk zamanlarında yalnızca kaynak tarafından bir aktarım sağlanmaktaydı. Karşılıklı bir etkileşim söz konusu değildir. Etkileşimin olmaması yüz yüze eğitime göre uzaktan eğitimin dezavantajını oluşturmaktadır. Gelişen internet ve bilgisayar teknolojisi doğrultusunda iki taraflı olarak iletişim kurabilme ve bilgi aktarımının sağlanması mümkün kılınmaktadır. Teknolojinin gelişimi eğitimin kalite standartlarını yükseltmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde kitle iletişim araçlarının kullanımı amaca yönelik yolda bireylere fayda sağlamaktadır (Kaya, 2002, s. 9).

Elbette uzaktan eğitim kavramı ve uygulamaları hem ihtiyaç hem de süreç ve içerik olarak bir anda ortaya çıkmış değildir. Hem zaman olarak hem de mekân olarak sürekli bir gelişim ve değişim gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda dünyada ve Türkiye’deki uzaktan eğitim uygulamalarının gelişimi ve günümüzdeki durumu hakkında bazı açıklamalarda yer vermenin yararlı olacağı söylenebilir.

2.2. Dünya’da ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim geçmiş ve günümüzde çeşitli şekillerde gündemde olan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte gelişimini ele aldığımızda uzaktan eğitim bireysel olarak başlamış ve yaygınlaşmıştır. İlerleyen süreçte daha kurumsal ve gelişmiş teknolojiden faydalanılarak yapılandırılmıştır. Dünya da ve ülkemizde uzaktan eğitime ilişkin gelişmelerin dönemleri birbiri ile eşleşmese de geçilen aşamalar benzerlik göstermektedir.

2.2.1. Dünya’da Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim formel eğitimin okullarda sağlanmasının yanı sıra farklı bir anlayışa sahiptir. Bu sisteme alışmakta, adaptasyon süreci de oldukça bireyleri, toplumları zorlamıştır. Ancak gelişen teknolojiye kullanılan akıllı cihazlardaki yeni özelliklere adaptasyon gibi uzaktan eğitim için de gerekli koşulların sağlanması halinde uygulamaya konulması bireylerin bu sisteme alışmasını sağlamaktadır. Tarihsel gelişim bakımından uzaktan eğitimi ele aldığımızda, mektuplaşmak bu duruma örnek teşkil eden ilk unsur olarak ifade edilmektedir (Haenlein ve Kaplan, 2016, s. 448).

Gazetelerde verilen ilanlar uzaktan ders verilmesine ilişkin uygulamaların kapsamını ifade etse de bu konuda net ifadeler bulunmamaktadır. 1840 senesinde İngiltere’de Isaac Pitman tarafından mektup ile derslerin veriliyor olması uzaktan eğitime ilişkin uygulamalara örnek teşkil etmektedir (Antalyalı, 2004, s. 8).

Almanya uzaktan eğitime ilişkin 1856 senesinde “*Tele College*”, “*Fern Universitat*”, “*Schulfernsehen*” ve “*Deutsch Institut Fur Fernstudien*” gibi kurumları kurmuştur. Şimdiki zamana bakıldığında bu kurumların faaliyetlerini halen sürdürdüğünü söylemek mümkündür. Bunun sonucunda yapılan araştırmaları da göz önüne aldığımızda uzaktan eğitime ilişkin uygulamaların 1700’lü yıllardan itibaren sürdürüldüğünü söylemek mümkündür (Antalyalı, 2004, s. 8).

1907 senesinde Fransa’nın Ecole yükseköğrenim kurumunun uzaktan eğitim adı altında kurulduğu bilinmektedir. Bunun yanı sıra 1939’da yine Fransa’da uzaktan eğitime ilişkin yazışmalı bir programın varlığı söz konusu olmuştur. Dönem içerisinde meydana gelen savaşlar doğrultusunda eğitime ilişkin aksamaların olmaması için uzaktan eğitim yöntemi etkin bir şekilde kullanılmaya çalışılmıştır. Yaşanan durumlarda sakat kalan çocukların eğitimlerine devam edebilmesi uzaktan eğitim kapsamında gerçekleşme olanağı bulmuştur (İşman, 2022, s. 43).

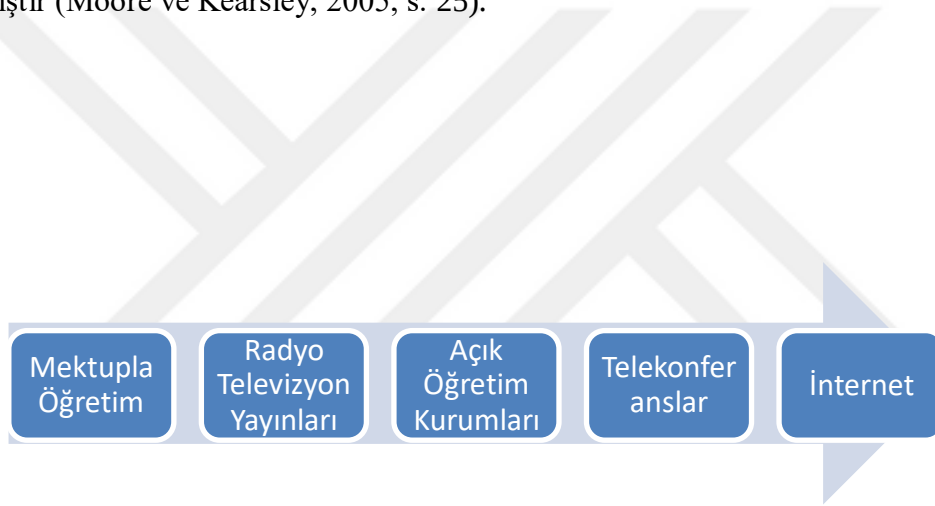
1971 senesinde İngiltere uzaktan eğitime ilişkin bir yükseköğretim kurumu kurmuştur. 1966 ila 1968 seneleri arasında Polonya’da televizyon kullanımı halinde gece kursları öğrencilere verilmiştir. Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi İspanya’da kurularak, uzaktan eğitime ilişkin faaliyetler yürütülmüştür (Kaya, 2002, s. 29).

Uzaktan eğitime ilişkin serüven mektuplar ile başlamıştır ve bu doğrultuda teknolojinin de gelişimi halinde radyo, televizyon gibi imkânların bu amaçta kullanımı söz konusu olmuştur.

Bilgisayarların gelişimi halinde uzaktan eğitime ilişkin etkinlikler artış göstermiştir. Uzaktan eğitim 1990 senesinden sonra web üzerinden faaliyetlerini sürdürmüştür (Kırık, 2014 s. 88).

Gelişen bilgisayar teknolojisi, insanların talepleri doğrultusunda uzaktan eğitime olan kabulleniş hızlanmıştır. İlerleyen süreçlerden günümüze kadar uzaktan eğitim işlemlerinin kabullenme oranı artmıştır (Allen ve Seaman, 2011 s. 25).

Okullarda sağlanan ya da özel ders şeklinde gerçekleşen yüz yüze eğitimin yanı sıra uzaktan eğitime ilişkin durumlar değerlendirmeye alınmış ve bir seçenek haline gelmeye başlamıştır. Mesleki alanda eğitimlerin verilmesi için uzaktan eğitim programları ele alınmıştır. Dünya üzerinde de uzaktan eğitim programları gelişim göstererek eğitimlerin üst düzey olarak sağlanması hedeflenmiştir. Uzaktan eğitime ilişkin nesiller sıralaması Şekil 1’de ifade edilmiştir (Moore ve Kearsley, 2005, s. 25).



Şekil 1. Uzaktan eğitimin 5 nesli (Moore ve Kearsley, 2005, s. 25)

Şekil 1’de görüldüğü üzere ele alınan beş nesil uzaktan eğitimin öncelikle gazete ve mektup ile gerçekleştiğini, ilerleyen süreçte televizyon, radyo gibi teknolojilerin kullanıldığını ve son olarak internet teknolojilerinden faydalanılarak uzaktan eğitimlerin sağlandığı ifade edilmektedir. Uzaktan eğitim sayesinde, eğitim hizmetinden faydalanamayan ve hizmetin ulaşamadığı bölgelerde bireylerin bilgi edinmede geri kalmamaları hedeflenmektedir. Bu doğrultuda bireyler arasında fırsat eşitlikleri doğmaktadır (Gunawardena ve McIsaac, 2013, s. 357; Hawkins, 1999, s. 37). Uzaktan eğitime ilişkin dünya genelinde uygulama yapan ülkelerin örnek sıralaması Tablo 1’de ifade edilmektedir.

Tablo 1

Uzaktan Eğitimin İlk Uygulamalarından Bazı Örnekler

Ülke	Yıl	Örnek
Amerika	1728	Steno Dersleri
İsveç	1833	Mektupla Kompozisyon Dersleri
İngiltere	1840	Mektupla Steno Öğretimi
Almanya	1856	Mektup ile Eğitim Okulu
Amerika	1874	Evde Öğrenim Programı
İsveç	1898	Dil Eğitimi
Avustralya	1910	Kampüs Dışında Açık Eğitim Programı
Amerika	1919	Eğitim amaçlı ilk radyo
Yeni Zelanda	1922	Mektupla Öğretim Okulu
Türkiye	1953	Fono Dil Öğretimi
İngiltere	1960	Açık Üniversite
İspanya	1972	Ulusal Uzaktan Eğitim Üniversitesi

Bu gelişim seyri incelendiğinde, temellerinin 1728 yılında Amerika’da atıldığı uzaktan eğitimin ilk uygulamalarının, zaman ve imkânlardaki iyileşmelere paralel olarak günümüzde önemli avantajlar ve alternatifler sunar hale geldiği söylenebilir. Günümüzde, yüz yüze eğitimi hem destekleyen hem de ona ihtiyaç halinde alternatif bir uygulama haline gelmiştir denilebilir.

2.2.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Türkiye’de uzaktan eğitime ilişkin gelişmeler diğer ülkelere nazaran daha geç seyretmiştir. Tevhid-i Tedrisat kanunun 1924’de yürürlüğe girmesi halinde eğitime ilişkin sistemlerde düzenlemeler söz konusu olmuştur. John Dewey bu süreçte Türkiye’ye davet edilerek bir rapor hazırlaması talep edilmiştir. Türkiye’deki eğitime ilişkin John Dewey, uzaktan eğitime ilişkin farkındalık yaratmıştır (Saritaş, 2009, s. 151).

Dünyadaki gelişmeler gibi Türkiye’de de uzaktan eğitime ilişkin gelişmeler öncelikle mektup yolu ile başlamıştır. Artan eğitim seviyesi doğrultusunda yeniliklerde baş

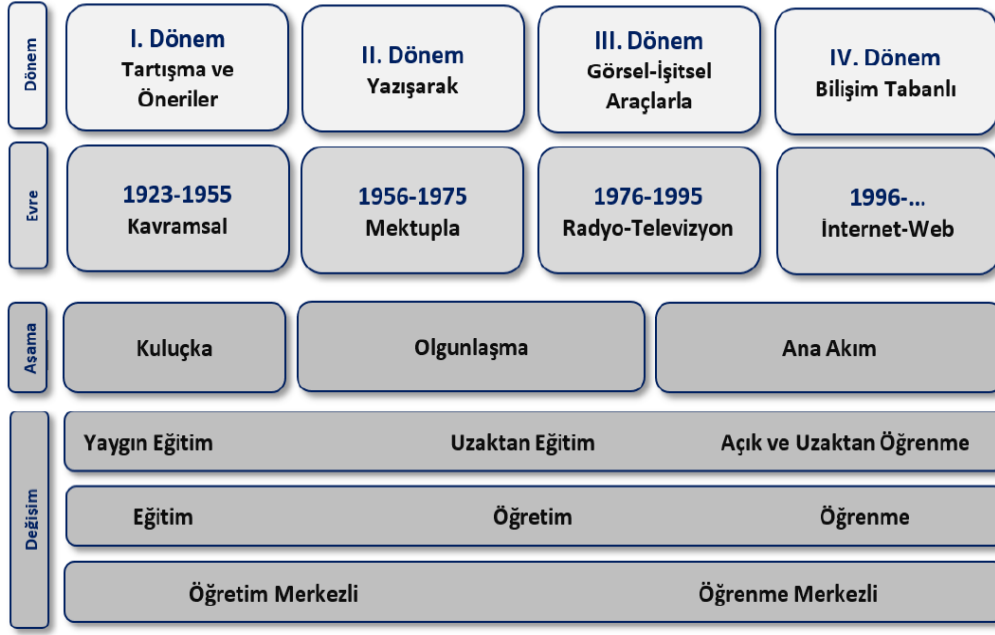
göstermeye başlamıştır. Türkiye’de 1933 senesinde mektup doğrultusunda ders verilmesi fikri oluşmuştur (Bozkurt, 2017, s. 93).

Düşük eğitim seviyesi doğrultusunda 1956 senelerinde uzaktan eğitime ilişkin fikirler, fikir olarak kalmış ve uygulama alanı bulamamıştır. Ancak buna rağmen Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi bünyesinde mektup ile uzaktan öğrenmeleri gerçekleştirmiştir. “*Mektup ile Öğretim*” adı altında 1960 senesinde MEB tarafından uzaktan öğrenme programı uygulanmıştır. Bunun yanı sıra Anadolu Üniversitesi’nde de uzaktan eğitime ilişkin programlar söz konusu olmuştur (Kaya, 2002, s. 30).

1992 ve 1997 senelerinde kurulan açık öğretim lise ve ilköğretim okulları uygulamaya geçmiştir (İşman, 2022, s. 118-119). Geleneksel olarak uygulanana eğitim sisteminde yaşanan ya da yer alan olumsuzlukların giderilmesi adına uzaktan eğitim fırsatları değerlendirilmiştir. Burada eğitime ilişkin bütçenin düşmesi ve fırsat eşitliğinin sağlanması söz konusu olmuştur. Öğrenmelerin her koşulda gerçekleşmesi uzaktan eğitim kapsamında söz konusu olmaktadır. Desteklenen uzaktan eğitim sayesinde eğitim seviyesinin artması gelişmişliği de aynı oranda etkilemektedir. Avrupa standartlarının yakalanması bu doğrultuda mümkün kılınmaktadır. Bu süreçte TRT uzaktan eğitime ilişkin yayınlar hazırlamıştır. Radyo aracılığı ile uzaktan eğitime alışmalar söz konusu olmaktadır. 1982’de Anadolu Üniversitesi lisans eğitimi için uzaktan eğitim programlarını yürürlüğe sokmuştur. Anadolu Üniversitesinin attığı bu adımın peşi sıra diğer üniversitelerin de aynı şekilde uzaktan eğitime ilişkin yönelimlerinde artış gözlemlenmiştir. ODTÜ, bu kapsamda 1989 senesinde sertifika programları oluşturmuştur. Fırat Üniversitesi uzaktan eğitim kapsamında 1991 senesinde bir kanal oluşturarak televizyondan eğitimlerini sağlamıştır. 1996 senesinden sonraki süreçte internet ağlarının gelişimi yaşam içerisinde insanların bilgiye erişmelerini kolaylaştırmıştır (Yadigar, 2010, s. 39).

Enformatik Milli Komitesi, Yüksek Öğretim (YÖK) tarafından kurulmuştur ve uzaktan eğitim hususunda gelişmeler söz konusu olmuştur. Eğitim uygulamalarının düzenlemesi amacı ile komitenin kurulumu söz konusu olmuştur (İşman, 2022, s. 856).

YÖK kapsamında çıkarılan kanunda, tüm üniversitelerin uzaktan eğitim hizmeti verme olanağı tanımlı hale gelmiştir. Bu duruma ilişkin 2005 senesinde Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) bünyesinde bakanlıklar tarafında uzaktan eğitime ilişkin düzenlemeler söz konusu olmuştur (Cüre, 2007, s.36).



Şekil 2. Uzaktan Eğitimin Türkiye Kapsamında Dönemleri ve Evreleri (Bozkurt, 2017, s. 88)

Özetle, Türkiye’de uzaktan eğitim sürecinin tıpkı dünyadaki gibi teknoloji ile paralel ilerlediği söylenebilir. Çağ geliştikçe bilgi aktarımı uzaktan eğitim uygulamaları ile gittikçe daha çok insana ulaşmaya başlamıştır. Bu durumda uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla beraberinde getirdiği fayda ve sınırlılıklara değinmenin yararlı olacağı söylenebilir.

2.2.2.1. Uzaktan Eğitimin Fayda ve Sınırlılıkları

Günümüz eğitim– öğretim programının odak noktası öğrenci temelli olduğundan kullanılan/kullanılacak yöntem ve tekniklerin tüm eğitim– öğretim süreçlerine uyum sağlaması ve kullanım senaryolarının sonunda başarılı olacağından söz etmek mümkün olmayabilir. Süreci devam ettirecek yöntemler ve teknikler ele alındığında ilk olarak sürece dair şartlar ve dinamiklere dikkat etmek gerebilir. Balaman ve Hanbay’a (2021) göre tüm yöntemlerin bazı yararlarının ve sınırlılıklarının olduğu gibi uzaktan eğitim uygulaması süreci benzer biçimde yarar ve sınırlılıklar taşımaktadır. Bu yarar ve sınırlılıkların sosyal, bireysel, ekonomik sosyal, ekonomik vb. çok farklı yön boyut ve yönlerinin olduğu belirtilebilir.

Bakırcı, Doğdu ve Artun (2021) yaptıkları araştırmalarda öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinin eğitime birçok yararının olduğunu tespit etmişlerdir. Bu yararların; daha çok duyu organlarını harekete geçirmesi, okul dışı ortamlardaki öğrenmelere olanak sağlanması, zamandan verimli kullanılması, bilgiye ulaşım sürecini kısaltması ve hızlandırması, EBA üzerinden yapılan dersleri etkin kullanımı ve derslerin kayıt altına alınması olduğu görülmüştür. Bunula birlikte öğretmenlerin öğrencilerden dönüt alabilmesi, öğrencilerin diledikleri anda soru sorması ve bilgiye ulaşmanın oldukça hızlanmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararlarına dair fikirlerini ifade etmesinde salgın süreciyle birlikte uzaktan eğitim uygulamalarının eğitimin devamlılığında etkili olduğu düşünülebilir.

Uzaktan eğitim sürecinin ve uygulamalarının, mekân ve zaman sürdürülebilir olmasının ekonomik maliyet açısından birçok getirisi olmasına rağmen eğitimci, politikacı ve öğrenciler tarafından aynı zamanda birçok problem ve sınırlılıkları içerdiği alan yazında sıklıkla belirtilmektedir (İşman, 2011; Üstün ve Özçiftçi, 2020). Bu sınırlılıklar sosyalleşmeyi kısıtlama ve sınırlandırma, uygulama gerektiren derslerin uygulanmasında karşılaşılan zorluklar/engeller, teknoloji kullanımının amaca hizmet yönünden azlığı sonucu öğrenmelerin istenildiği düzeyde oluşmaması gibi bireysel, toplumsal, ekonomik, psikolojik vb. birçok sorun listesi şeklinde ifade edilebilir (Ağır, 2007, s. 7). Tüm bunlar olurken uzaktan eğitim uygulamaları büyük ekonomik ve teknolojik yatırımı gerektirdiği gibi insanın bireysel süreçlere daha fazla maruz kalması sonucu topluma yabancılaşıp kendi içinde yetersiz bir bireyselleşme, toplumsal etkilerden ve etkileşimlerden uzak kalması, gerçeklikten kopuk bir yaşama sürüklenmesi gibi psiko-sosyal sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir.

Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2020) yaptıkları çalışmaların sonucunda uzaktan eğitim yapan akademisyenlerin sınıfta yüz yüze eğitim – öğretimin öğrencilerle göz teması kurmak, beden dilini kullanmak ve birebir etkileşimde bulunmanın öğrencilerle daha etkili ve iyi iletişim kanalları oluşturduğu buna karşın uzaktan eğitimin bu kazanımlara engel olduğunu ve belirli sınırlılıklara neden olduğuna ulaşmışlardır. Yüz yüze eğitim birçok iletişim aracını devreye koyması bakımından çok daha avantajlı olduğu halde uzaktan eğitim sınırlılıklar getirmektedir. Eğitim – öğretim sürecinde en önemli enstrümanın iletişim ve iletişim becerilerinin dikkate alınması gerekliliği göz alındığında uzaktan eğitimin birçok noktada olumsuz etkilerinin gözlemlenebileceği görülmektedir.

Uzaktan eğitim sürecine dair ifade edilen yararlar ve sınırları/dezavantajları dikkate alındığında her yöntemin ve tekniğin olumsuz/eksi yönleri gibi uzaktan eğitiminde doğası gereği birçok değişkenden kaynaklı olumsuz yönleri söz konusudur. Bunları sayacak olursak: sürece katılanların düzeylerinden kaynaklı farklılık, tutumlar, teknik alt yapı eksiklikleri, deneyim ve beceri kesiklikleri, yeteri kadar dijital kaynağın yeterli olmaması. Bunun yanında modern dünyada birçok paydaşın ortak düşüncelerinden biri de üretilen teknolojinin, modern iletişim araçlarının, yeni ve yenilikçi yöntem/tekniklerin üretimi kadar kullanımın da önem arz ettiğidir (DePaepe, Zhu ve Depryck, 2018; Gewin, 2020; Horspol ve Lange, 2012). Günümüz eğitim politikalarına yön veren eğitim politikacıları, eğitimciler, eğitim bilimciler başı çekmek üzere tüm kesimlerden, bilgi ve iletişim araçlarının sağladığı olanakları en iyi şekilde kullanabilmek ve onlardan yararlanabilmek; avantajlarının yanında eksikliklerini en az düzeye indirebilmek için yeni yollara başvurmaktadırlar. Bu durumun birçok yönüyle ele alınmaya çalışılmış, eğitimin her kademesinde uzaktan eğitimin kullanma senaryolarının yeterlilikleri ve yaşanan sınırlılıklar giderme hakkında eğitimcilerin/öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor yeterlikler konularının gözden geçirildiği görülmektedir Saykal, 2021; Yıldız ve Seferoğlu, 2020; Yılmaz ve Güven, 2015; Woodcock, Sisco ve Eady, 2015). Yapılan bu çalışmalar doğrultusunda bilim ve teknoloji alanlarındaki yenilikler ve gelişmeler süreklilik arz etmesi sebebiyle araştırmaların, incelemelerin ve öğretmen yeterliliklerinin/becerilerinin iyileştirilip geliştirilmesi amacıyla eğitim çalışmalarının süreklilik göstermesi gerektiği belirtilmiştir.

2.2.2.2. Pandemi Dönemi ve Türkiye'de Uzaktan Eğitim Süreci

İnsanlık tarihi bazı dönemlerde önemli evrelerden geçerken geleceğe dair planlarını bu evredeki olay ya da gelişmelere göre tekrar değerlendirme ve birtakım düzenlemeler yapma gerekliliği duymuştur. Ülkeleri hatta bütün dünyayı tesiri altına alabilen hastalık, göç, teknolojik gelişmeler vb. insanlık tarihi açısından kritik dönemeçlere örnek gösterilebilir. Bu gelişmeler zaman zaman tahmin edilebilir olup ülke ya da toplumlar olası bu durumlara yönelik gerekli önlemleri önceden alarak süreci yönettikleri söylenebilir. Bununla birlikte bazı olay ya da gelişmeler bu öngörülemeyi için olayın etkileyiciliğine göre bir ülke, ya da tüm dünyayı tedbirsiz yakalamış ve birçok can kaybına; ekonomik, siyasal ve sosyal içerikli sorunları tetikleyerek ülke ya da dünya çapında büyük ve yeni problemlere yol açabilmiştir.

Dünya'yı etkisi altına alan Covid-19 salgını toplum, ülke ya da tüm dünyanın geleceğine dair bakış açısını tekrar gözden geçirerek yeniden planlamalarını zorunlu hale getiren bir olay olarak 21. yüzyılın ilk dönemine damgasını vurmuştur. Bulaşıcılık hızı yüksek olan Covid-19 salgını dünya çapında panik ve tedirginliğe sebep oluşturmuş, “evde kalın” çağrısıyla birçok ülke eğitim kademelerine geçici süre ara verilmiş, bunula birlikte eldeki olanaklar dahilinde uzaktan eğitime yöneltmişlerdir (Üstün ve Özçiftçi, 2020, s. 147).

Türkiye 14 Mart 2020’de MEB tarafından alınan kararla Millî Eğitim Bakanlığına ait tüm eğitim kademelerinde 2019-2020 eğitim yılının uzaktan eğitimle tamamlanması kararı almıştır. Kitle iletişim araçlarının aktif kullanımı doğrultusunda uzaktan eğitime ilişkin kanallar ve programlar geliştirilmiştir. TRT kapsamında EBA ilkokul, EBA ortaokul ve EBA lise TV kanalları hızla yayına girmiş öğretmen ve öğrenciler uzaktan eğitim faaliyetleri için ilk olarak bu uygulamalara yönlendirilmiştir (Yılmaz, Yılmaz ve Savaş, 2021, s. 39). Önceden de var olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), yapılandırılarak pandemi sürecinde kullanımı aktif bir şekilde sağlanmıştır (Bozkurt vd., 2020). Program kapsamında kademe kademe ayrılmış sınıflara ilişkin belirli saatlerde dersler işlenmektedir. Bunun yanı sıra e-kitaplar, videolar, etkinlik ve testler öğrencilere sunulmuştur. Eğitim hususunda içeriğin genişletilmesi halinde EBA’ya olan ilgi artış göstermiştir. Birçok içeriğe sahip olan EBA içerisinde; e-kitaplar, e-dergiler, videolar, kütüphane, eğitici oyunlar ve sanal müze gibi faydalı içerikleri ilgililere sunmaktadır (Bozkurt vd., 2020; Özer, 2020).

EBA’nın sunduğu içeriklerin yanı sıra öğretmen ve öğrencilere farklı türden imkânlar tanımaktadır ve dinamik bir ortam olduğunu ifade etmek mümkündür. EBA kapsamında öğretmenlerin öğrencilere görevlendirme yapabilmesi mümkündür. Buradan öğrencilere ödev verebilme imkânları bulunmaktadır. EBA, öğretmenler tarafından öğrencilere atanan görevlerin ya da ödevlerin yapılması halinde eksiklikleri tespit ederek durum analizi gerçekleştirmektedir. Öğretmenler bu analizlerin sonuçlarını inceleyerek öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin bir planlama yapabilmektedirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin diledikleri konuyu seçme ve bu konu da bilgi alabilmeleri mümkün kılınmaktadır. Kurslara katılabilir ve değerlendirme yapabilme imkânlarına sahiptirler. EBA’da aynı zamanda kaydedilen derslerin tekrar dinlenme imkânı bulunmaktadır (Özer, 2020, s. 1126).

Dijital platformlarda EBA gibi kapsamlı içeriğe sahip uygulamaları kullanabilecek nitelikli öğretmenlerin var olması pandemi sürecinde önemli hale gelmiştir. Öğretmenler bu konuda mesleki gelişim programlarına dâhil olmuştur. Bu programlar UESCA ve MEB kapsamında geliştirmiştir. Mesleki becerilerin gelişimi konusunda uzaktan eğitim portalının kullanımı

halinde programlar, eğitimler verilmiştir (Özer, 2020, s. 1127). Uzaktan eğitimin başladığı ilk dönemde özellikle öğretmen, öğrenci, idareci ve veliler tarafından sürece sorunları ile karşılaşıldığı; bu sorunları giderebilmek adına gerek alt yapı çalışmaları gerekse sürece dair bilgilendirme faaliyetlerine yöneltildiği gözlenmiştir.

Öte yandan, Covid-19 salgınının ülkemiz ve dünyayı hazırlıksız yakaladığı; birçok alanda olduğu gibi kapanmalar dahilinde eğitim alanında da bu yeni döneme dair uyum sorunları ile karşılaşıldığı görülmektedir. Bu süreç ile birlikte karşılaşılan özel durumun çok da özel olmayacağı; dünyanın globalleşmesi sonucu bu olumsuzluklarla her an yüz yüze gelebileceği konusunda bilim insanı, siyasetçi, yazar ve düşünürler arasında ortak bir fikrin kabul gördüğü söylenebilir (Arslan ve Karagül 2020, s. 8-9). Ayrıca Covid-19 salgın süreci deneyimi ile problemler, uzaktan eğitim uygulamalarının önemi ve özellikle öğretmen yeterliklerine dair özel ve detaylı olarak yaklaşılmasının bir gereklilik halini aldığı söylenilebilir. Zira gerek uzaktan eğitim algısı ve süreçlerinin organize edilmesi ve tabana yayılması gerekse bu süreçten en etkin şekilde faydalana bilinmesi hususunda öğretmenlerin yeterliklerinin en önemli değişkenlerden biri olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple alanyazında öğretmen yeterliklerine dair araştırmaların sıklıkla ele alınması bunu doğrulayan bir durum olarak nitelenebilir.

Ülkelerin gelişmiş ya da gelişmekte olmasının yanı sıra izlenen uygulamalar ya da stratejiler benzerlik göstermektedir. Uzaktan eğitim sürecinde birçok ülke aynı yöntem doğrultusunda eğitim sürecini sağlıklı bir şekilde tamamlamayı hedeflemiştir. Çeşitli teknolojik unsurların eğitim kapsamına dâhil edilmesi halinde dijital ortamda eğitimler sürdürülmüştür. Pandemi sürecinde eğitimlerin dijital ortamda sağlanması, teknolojik unsurlara olan düşkünlüğün faydasını insanlara sunmuştur. Ancak uzaktan eğitim sürecinde müfredatın da dışına çıkmadan, süreç içinde eğitim ve öğretime uygun planlamaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bu konuda güdülenmeleri de başarı elde etme hususunda önem arz etmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde bilgilendirici olması gerekmektedir. Yeniliklere karşılık öğretmenlerin ön ayak olması gerekmektedir (McLennan, McIlveen ve Perera, 2017, s. 177)

Salgın süreci ile birlikte tüm kademelerde uzaktan eğitime geçilme gerekliliği doğmuştur. Bu sürece adapte olmaya çalışan öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime dair düşünceleri ve tutumları oldukça önemlidir. Özellikle eğitim sürecini planlayıp yöneten öğretmenlerin tutumları üzerine birçok çalışma yapılabilir. Bu sebeple insan davranışında önemli bir boyut olan tutumu araştırmak faydalı olacaktır.

2.3. İnsan Davranışlarında Önemli Bir Boyut Olarak Tutum

Bireyin davranışları üstünde etkili olan birçok etkenden söz edilebilir. Bunlardan birisi de tutumdur. Allport (1967, s. 68)'a göre tutum, “deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur”. Ajzen’e (1993, s. 41) göre ise “bireyin belirli bir sosyal ögeye (kişi, kavram, olay) olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirdiği bakış açısı ya da eğilimi” olarak tanımlamıştır.

Smith’e göre tutum; “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik nesne ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir” (akt. Kağıtçıbaşı, 2010 s. 110). İnceoğlu (2021, s. 21) Bireyin bir nesne, kişi ya da durumla bağlantı kurma anında eyleme geçme sürecinden önce tutunduğu tavır, ortaya koyduğu duruş, başka bir ifade ile davranış planlama ya da hazır durma hali olarak tanımlanabilir. Ünal ve İlter (2015, s. 5) tutumu “kişinin bir nesne, kişi, konu veya olay hakkındaki ön değerlendirmesi” olarak tanımlanabilir. Bu sebeple tutum bir tepki hazırlığı olup bir davranıştan ziyade, davranışın ön koşuludur.

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak tutumun eyleme geçmeden önceki insanın o iş ve eyleme dair zihinsel kurgu süreci olarak değerlendirilebilir. Böyle bir sürecin davranışa etkisi olması muhtemeldir. Bu noktada tutumun temel bileşenlerine değinmekte fayda olacaktır.

2.3.1. Tutum Oluşturucu Öğeler

Tutum teorisinin psikoloji tarafından tanıtılmasından sonra, Amerikalı psikolog Albert Ellis 1950’lerde Bilişsel, Duygusal, Davranışsal Tutum Model’ini ortaya atmıştır. Belirtilen üç bileşenin kendi içindeki bileşenleri ile ortaya çıkan bir duruş, tavır alıştır (Zhang ve Zhang 2020, s. 1, İnceoğlu 2011, s. 30). Bu varsayıma göre yorumlamak gerekirse, kişinin konu hakkındaki bildikleri (bilişsel) konuya dair nasıl bir hissiyat ile yaklaşacağı (duyuşsal) nasıl bir tepki vereceği(davranışsal) ile alakalıdır (İnceoğlu 2011, s. 29). Bu sebeple tutumun bileşenlerini yakından incelemek gerekebilir.

2.3.1.1. Bilişsel öge

Zihin ve düşünce ile bağlantılı öge bilişsel ögedir (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar 2014, s. 132). Bilişsel öge tutum nesnesine dair düşünce, bilgi ve inançlar bilişsel bileşeni oluşturur. Kişi, birtakım kaynaklardan tutum nesnesine dair bilgiler alır ve bu bilgileri kendi zihninde mevcut bulunan bilgilerle harmanlar ve bir inançlar sistemi oluşturur (Çöllü ve Öztürk, 2006, s. 379). Vishal (2014, s. 7), “bilişsel ögenin, bireyin bilgiyi düzenlediği depolama bölümü olduğunu” ifade eder. Buna göre bilişsel ögeyi, bireyin nesneye dair düşüncesi olarak tanımlayabiliriz.

Tutumun zihinsel ögesi kişinin etrafındaki uyarıcılara ilişkin olarak yaşadığı tecrübelerden beslenen bilgi birikimine dayanır. Kişinin bir nesneye dair oluşturduğu bilgiler o nesne ya da durumla ilgili önceki tecrübeleri vasıtasıyla elde edilir. Tutum nesnesine ait bilgiler gerçeklik seviyesine göre kalıcı ya da geçici olur. Bilginin değişmesi tutumun değişmesine neden olabilir (İnceoğlu, 2011, s. 35-36; Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2014, s. 132; Tra, 2020, s. 104). Bu durumda bireyin nesne ile ilgili zihninde oluşan şema ve fikirlerin bilişsel ögeyle ilişkili olduğu söylenebilir.

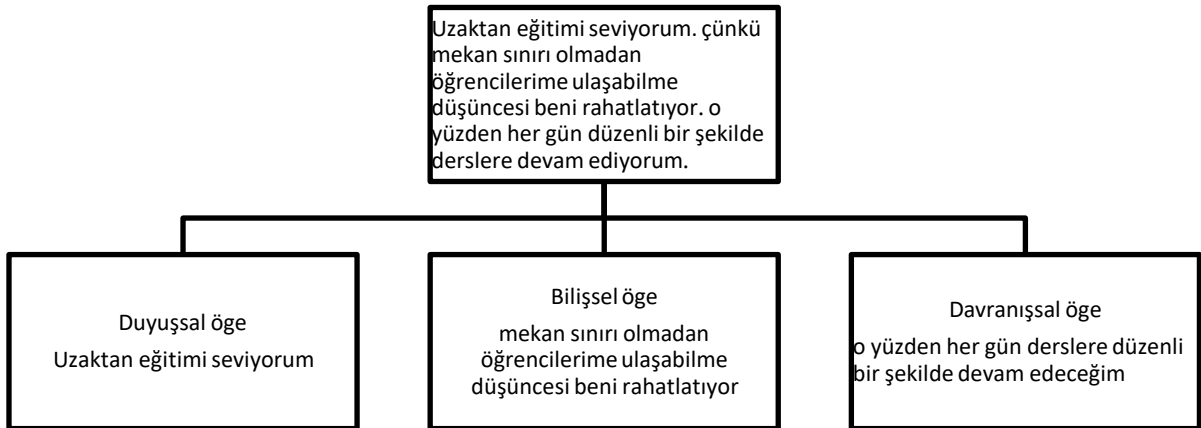
2.3.1.2. Duyuşsal Öge

Bireyin nesneye dair duygularının gözlenmesi duyuşsal öge ile ilgilidir. Duyuşsal öge, bilişsel ve davranışsal öge ile yakın ilişki içindedir. Duyuşsal ögenin içinde; beğenme, üzülmeye, gerilme vb. duygusal tepkileri içermektedir (Canakay, 2006, s. 27). Tutumun duyuşsal ögesi; kişiden kişiye farklılaşan, bilgi ve gerçeklerle ifade edilemeyen, beğenme veya beğenmeme yönünü oluşturmakta ve tutum nesnesiyle ilişkili olan ve göreceli olarak süregelen duygular biçiminde ifade edilmektedir. Kişinin herhangi bir tutum konusunda olumlu ya da olumsuz duygular taşıması önceki deneyimleriyle ilişkili bir durumdur. Aynı zamanda duyuşsal öge kişinin değerler sistemi ile de ilişkilidir. Kişinin bir nesne ile iletişime geçerken sahip olduğu ya da içinde bulunduğu değer sistemi onun ilişki biçimine dair önemli etkilerde bulunur (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 254; İnceoğlu, 2011, s.31).

2.3.1.3. Davranışsal Öge

Davranışsal bileşen, belli bir nesneyle ilgili harekete geçme eğilimi olarak tanımlanabilir. Tutumların üçüncü bileşenini, davranışsal öge oluşturmaktadır. Kişinin belirli bir nesneye ilişkin davranış eğilimini yansıtır. Davranış ögesi, kişinin duygu ve düşüncelerine paralel harekete geçme eğilimini kapsamaktadır (Tavşancıl, 2002, s. 79). Davranış eğilimleri ifadeler ya da hareketler ile gözlenebilir. Bunlar kişinin alışkanlıkları, normları ve tutum nesnesi ile direk bağlantısı olmayan tutumlarının da tesiri altındadır (İnceoğlu, 2011, s. 37; Öztürk ve Çollu 2006, s. 382)

Özetle tutum; bireyin düşünce, duygu ve davranışlarının birbiri ile etkileşimi oldukça önemlidir etkileşimi vardır. Bu üç bileşen, güçlü tutumlarda bulunur buna karşın zayıf tutumlarda özellikle davranışsal öge zayıf olabilir (Yaman ve Tekin, 2010, s. 78). Bu durumun sonucunda tutum davranışa dönüşmeyebilir. Bu duruma örnek olarak bireyin kitap okumaktan hoşlandığı halde kitap almaması, kitap okumaya başlamamasından bahsedilebilir. Tutumun kendi içinde barındırdığı üç bileşen bir örnek ile açıklanabilir:



Şekil 3. Tutumun bileşenleri

ALTERNATİF ÖRNEK: Uzaktan eğitim beni tedirgin ediyor çünkü daha önce deneyimlemediğim bir yöntem bu durum öğrencilerime faydalı olmayacağını düşündürüyor bu sebepten derslerde rahat değilim.

Bireyin gelişiminde tutum oldukça önemli yer tutar. Yapılan çalışmalarda, özellikle eğitim sürecinde tutumun etkisinin belirgin olduğu sıklıkla ifade edilmektedir (Alkhateb, 2015; Aydemir, 2021; Dursun, 2010; Dünder, 2018; Koç, 2021; Özyürek, 2004; Sabaz, 2014; Sezer, 2017). Bu nedenle eğitim ile tutum değişkenlerinin ilişkisine ve birbirine etkisine dair tespitlerde bulunulmasının, araştırma probleminin doğru bir zemine oturtulmasına katkı sunacaktır.

2.3.2. Eğitim ve Tutum

Eğitim, bireyde istendik davranış geliştirme olarak tanımlanabilir. Bu noktada tutumun davranış üstünde etkisinden söz etmekte fayda vardır. Eğitimin ilk adımının ailede başladığını düşünürsek bireyin davranışları üzerinde ailenin tutumun oldukça önemlidir. Dursun (2010) Burdur şehir merkezindeki ana sınıflarında eğitimine devam eden 5-6 yaşlarında 233 çocuk ve ebeveynleriyle yaptığı çalışmada ebeveyn tutumlarının çocukların davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özyürek (2004) yaptığı çalışmada kırsal kesimde ve şehir merkezinde yaşayan ebeveynlerin tutumlarını incelemiş sonucunda ebeveynlerin tutumlarının eğitim düzeyinin yükseldikçe fazla koruyucu ve aşırı disiplin davranışlarının azaldığını tespit etmiştir.

Eğitim sürecinde okul oldukça önemli bir yer tutar. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin istendik davranışlar sergilemesinde anne ve babalarının yanında öğretmenlerin etkisinden söz edilebilir. Koç (2021) 320 ilköğretim öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin yaratıcılık öz yeterlik algısına etki eden faktörler içerisinde anne, baba ve öğretmen tutumlarının etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmada, anne ve babasından olumsuz tutum gören çocukların esnek ve akıcı düşünme becerisinde kendini yetersiz hissettiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin esnek ve orijinal düşünebilme becerilerine en çok destek olan, olumlu tutum sergileyenlerin öğretmenler olduğu gözlenmiştir. Sabaz (2014) yaptığı çalışmada aktif öğrenme yöntemiyle eğitim alan 6. Sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine dair tutumları ile yaratıcılık ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 288 öğrenci ile

yapılan çalışmada, öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumları, yaratıcılıkları ve öz yeterlikleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu gözlenmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin de öğrencilerinin başarı durumlarına göre olumlu- olumsuz tutum geliştirdiği örneklerde bulunmaktadır. Dünder (2018) Ankara ili Yenimahalle ilçesinde 556 4. Sınıf öğrencisi ve 231 öğretmen ile birlikte yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumlarının öğrencilerinin akademik başarılarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bununla birlikte öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin mesleğe ilişkin gelişimlerinde tutumun öneminden bahsedilebilir. Sezer (2017) formasyon eğitimi alan öğrencilerle yaptığı çalışmada sınıf yönetiminde olumlu tutum ve davranışlar sergileyen öğretmenlerin akademik gelişime katkı sağladığını, öğretmenlik mesleğini sevdirdiğini ve öğrencilerin kendine güvenmesinde etken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydemir (2021) eğitim fakültesi 3 ve 4. sınıf 542 öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla öğretme motivasyonları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit etmiştir. Alkhateb (2015) 334 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunu incelemiştir. Yapılan çalışmada ulaşılan sonuca göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları lisans başarılarını yordamaktadır.

Eğitim sürecinde öğrenciler ile anbean temas halinde olanla öğretmenlerin tutumu oldukça önemlidir. Liakopoulou (2011) 727 ortaokul kademesindeki öğretmenle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğretmeye ve öğrenmeye karşı benimsedikleri tutum mesleki etkinliklerde önemli bir faktördür.

Tutumun davranışla olan ilişkisi göz önüne alındığında alan yazınında birçok çalışma mevcuttur: Ani gelişen durumlarda, bireyin deneyim kazanmak zorunda kaldığı etkinliklerde, bireyin gelişiminde tutumun etkisi önemlidir. Covid-19 salgın sürecinde eğitimin tüm kademelerinde zaruri bir şekilde uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir. Bu süreçte uzaktan eğitim uygulamaları, daha önceleri olduğu gibi yüz yüze eğitime bir destekçi olarak değil; tek başına uygulanması gereken alternatif bir eğitim ortamı ve uygulama türü olarak kullanılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında bir değişimin olacağı; bu süreç sonrasında öğretmenlerin tutumlarının yeniden incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Ancak daha önce, tutumun başarı ve uygulamalar üzerindeki etkisine dair tespitlerde bulunulması yararlı görülmüştür.

2.3.2.1 Uzaktan Eğitime Karşı Tutum

Uzaktan eğitim çalışmalarında istenilen verimin alınması için öğretmenlerin/eğitmcilerin uzaktan eğitime dair bilgileri, beklentileri, tutumları ve sürece yönelik yeterliliklerinin önemli değişkenleri kapsadığı belirtilmektedir. Değişkenlerden tutum; bireyin olgulara veya olaylara yönelik gösterdiği yaklaşımlar olduğu ve sadece davranışların eğilimi veya duyguların olmaması, bilişsel-duyuşsal-davranış eğilimlerinin tümünü içermesidir (Kağıtçıbaşı, 1999; Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011). Bu bilgiler ışığında uzaktan eğitim sürecinde olumlu tutum, eğitimi sürecinin etkinliğini ve verimliliğini arttırmada önemli bir değişken olarak görülebilir. Bu noktada uzaktan eğitim sürecinin istenilen seviye gelmesi için ilk olarak öğretmenlerin/eğiticilerin ve öğrencilerin teknolojiye ve teknoloji ile gelen olanakları anlaması ve bu olanaklara karşı tutumlarının belirlenip olumlu şekilde dönüştürülmesinin gerekliliğinden söz edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde, akademisyenlerin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştıran çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Brinkerhof ve Koroghlanian, 2005; Korkmaz ve Yeşil, 2011; Birişçi, 2013; Barış, 2015; Balbağ ve Turgut, 2017; Ateş ve Altun, 2008; Yıldız, 2016; Yenilmez). Bu durum eğitim bilimciler tarafından uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumun incelenmesi gereken önemli değişkenlerden biri olarak görüldüğünün göstergesi olarak belirtilebilir.

Alan yazını incelendiğinde, Gök (2011) yaptığı çalışmada ise uzaktan eğitim yöntemiyle ders veren akademisyenlerin yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler sonunda akademisyenlerin uzaktan eğitimle ilişki olumlu ve olumsuz fikirlere sahip oldukları gözlenmiştir. Güven (2015) ise metaforlar aracılığıyla uzaktan eğitime dair eğitim fakültesi öğrencilerinin algılarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında metaforların isteğe bağlılık, gereklilik, ihtiyaca yönelik gibi farklı kategorilerin altında toplandığı; uzaktan eğitim aracılığıyla eğitim gören fen bilgisi öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği adaylarına kıyasla görece daha olumlu algıya sahip olduğu belirlenmiştir. Yavuz (2016) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının İngilizce derslerine yönelik kullanılan uzaktan eğitime dair tutumları ile İngilizce dersine dair tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve orta düzeyde bir ilişki görülmüştür. Alanyazını incelendiğinde, Gündüz (2013) yaptığı

araştırmada, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği programı öğrencilerine, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre, uzaktan eğitim yönelik algılarının görece daha olumlu olduğunu belirlemiştir.

İncelenen çalışmalar dikkate alındığında araştırmaların önemli bir kısmının öğretmen adayları üzerine yapıldığı; sınıf öğretmenleri özelinde pek fazla araştırmanın yapılmadığı ve çalışmaların çoğunun COVID-19 salgın süreci başlamadan önce yapıldığı görölmektedir. Diğer bir ifade ile bu çalışmaların; belirli derslere yönelik, belirli bir kapsamda ve tam olarak zaruri bir hal almadan ya da mecburi ihtiyaç olarak görülmeden; özellikle de yüz yüze eğitim uygulamalarına da devam edilirken gerçekleşen uzaktan eğitim uygulamaları çerçevesinde yapıldığı söylenebilir. Zira Tuncer ve Tanaş (2011), akademisyenlerin uzaktan eğitime dair görüşlerini belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında katılımcıların büyük kısmının (%81) uzaktan eğitime dair yüzeysel bilgilerinin bulunduğu; ama daha büyük kısmının (%93) önceden herhangi bir uzaktan eğitim uygulamasına dahil olmadıklarını belirtmişlerdir. Başka bir ifade ile uzaktan eğitim uygulamalarıyla tam zamanlı temas etmeden yapılan tutum ve görüş belirlemeye yönelik araştırmaların gerçekçi sonuçlara ulaşmak açısından yetersiz kalacağı düşünülebilir.

Buna karşın, salgın sürecinde öğretmenlerin önemli bir kısmının, dersleri uzaktan eğitim uygulamaları üzerinden yapmak zorunda olmalarının, hem uzaktan eğitime dair bakış açılarını da etki edeceği hem de daha nesnel önerilerde/tespitlerde bulunabilecekleri düşünülebilir. Örneğin Yıldız (2016) tarafından pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının tespit edilmesine yönelik yapılan çalışmada öğretmen adaylarının %49,5'inin ilerleyen süreçte uzaktan eğitim ile ders almaya dair olumlu görüş belirtmedikleri görölmüştür. Mecburiyet durumu gelişen zamanlarda hem bir takım uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenilmesi ya da yeterlikleri gelişmesi hem de daha belirgin problemlerle karşılaşılması gibi sebeplerle bu düşünce ve değerlendirmelerin olumlu ya da olumsuz yönde değişiklik gösterebileceği söylenebilir.

2.4. Uzaktan Eğitim Uygulamaları

İmkân, ihtiyaç ve şartlara bağlı olarak eğitim süreçlerinin düzenlenmesinde çok farklı eğitim ortam ve uygulamaları geliştirilmiştir. Bu eğitim ortamı ve uygulamalarının her biri,

amaçlara ulaşmada birbirine yardımcı olan ve diğerlerindeki bazı sınırlılık ve eksikleri gidermek üzere kurgulanmıştır. Bunların her biri, eğitim süreçleri ve başarı açısından bir zenginlik olarak değerlendirilmelidir. Geçmişten günümüze gelen bu uygulamalar her dönem kendi içinde önemli faydalar sağlamıştır. Zaman ilerledikçe dönemin ihtiyaçlarına uygun yeni eğitim uygulamalarının da geliştirilmesine devam edileceği ve bunun doğal bir durum olduğu söylenebilir (Senemoğlu, 2022, s. 147) Günümüz koşullarında teknolojinin eğitim uygulamalarına yoğun bir şekilde girmesiyle birlikte etkili eğitim uygulamaları için yeni teknolojilerin kullanımının önemli gereklilik halini aldığından söz edilebilir. Teknolojik ilerlemelerle birlikte gelişen ve önemli bir destekçi ve alternatif uygulaması haline gelen uygulamalardan biri de uzaktan eğitimidir. Bu sebeple özellikle salgın dönemi ile birlikte işlevselliği artan uzaktan eğitim uygulama modellerinin kısaca ele alınması yararlı olacaktır.

2.4.1. Uzaktan Eğitim Uygulama Modelleri

Uzaktan eğitim sürecine ve uygulamalarına ilişkin alanyazında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde farklı sınıflamaların olduğu göze çarpmaktadır (Albrigt ve Zvacek, 2012; Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul, 2010; Simonson, Smaldino; Şişman, 2008). Uzaktan eğitimin uygulama modelleri olarak da ifadesinin mümkün olduğu bu durumu Yıldız (2015, s. 131) teknolojik yapı, organizasyon yapısı, sosyal, öğretimsel ve psikolojik yapı olmak üzere beş başlık altında ele almıştır.

Teknolojik yapı, öğretimsel zemin, teknik alt yapının oluşumu ve devamlılığı bakımından uzaktan eğitim sürecinde esneklikler, donanım ve yazılım teknolojilerini ifade etmektedir. Organizasyon yapısı, iş birliği içerisinde gereksinimler ve kurumsal yapıyı ifade etmektedir. Sosyal Yapı, Eğitim-öğretim çerçevesinde dâhil olan kişilerin sorumluluklarını ve görevlerinin bilincinde olmalarının yanı sıra etkili etkileşim kurmalarını ifade etmektedir. Öğretimsel Yapı, öğretim yöntem ve tekniklerin eğitim sürecinde öğretim tekniği adı altında aktif kullanımının sağlanması öğretimsel yapı kapsamında ele alınmaktadır. Psikolojik Yapı, tutumların, inançların ve bilgiler gibi değişkenlerin uzaktan eğitim sürecinde ifadesi psikolojik yapı adı altında ele alınmaktadır.

Uzaktan eğitim süreci bu beş başlığın bir araya gelmesi halinde oluşmaktadır. Şekil 4'te uzaktan eğitimin dinamiği hususunda bilgi verilmiştir.



Şekil 4. Uzaktan eğitim sistemi (Yıldız, 2015, s.55)

İletişim biçimlerinin yöntemi kapsamında uzaktan eğitim modellerinin ifadesi gerçekleşmektedir. Eş zamanlı eğitim olarak adlandırılan eğitim türünde, anlık olarak etkileşim söz konusu olmaktadır. Aktarımlar zaman aşımına uğramamaktadır. Bunun aksine zaman aşımına uğrayan bilgi ya da söylem eş zamansız eğitim olarak nitelendirilmektedir. Eş zamanlı ve eş zamansız eğitim, senkron ve asenkron olarak da ifadesi gerçekleşmektedir. Bu süreçler bir arada da yürütülmektedir. İki yapının bir arada olması da karma eğitim modelini ifade etmektedir (İşman, 2008).

2.4.1.1. Eşzamanlı (Senkron) Eğitim

Öğrenen ve öğretmenin zaman bağlamında aynı fakat mekân olarak farklı yerde olması olarak adlandırılabilir (İşman, 2022, s. 25). Senkron eğitim karşılıklı iletişim imkânı sağlamaktadır. Bu süreçte birçok uygulama kullanılmaktadır örnek olarak Eba, Zoom, Adobe Connect, Google Meet vb. Bu uygulamalar birtakım iletişim ortamlarına imkân sağlamaktadır. Bunlardan bazıları canlı dersler, sanal sınıflar, video konferanslar olarak örnek verilebilir.

Eşzamanlı öğrenme, öğretmen ve öğrencilerin farklı mekanlarda birbirleriyle aynı anda iletişimde bulunduğu karşılıklı etkileşimin olduğu ortamlar olarak belirtilmiştir (Yorgancı,

2015). İki taraflı iletişime olanak sağlayan teknoloji bu eğitim türünün en önemli ihtiyacıdır. Senkron iletişim ortamlarına örnek olarak canlı dersler, sanal sınıflar, sesli konferanslar, video konferanslar verilebilir.

2.4.1.2. Eşzamansız (Asenkron) Eğitim

Asenkron, Öğrenen ve öğretmenin farklı zaman ve mekânlarda canlı bağlantı gerektirmeyen eğitim etkinliğidir (İşman, 2022, s. 25). Bu modelde öğretmen ve öğrenen bağımsızdır. Bu modelin geniş katılımcılı gruplara uygulanması daha uygundur. Eşzamansız olarak uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmen, bilgiyi öğrencilere doğru yönlendirerek öğrencinin bireysel gayretiyle gerçekleşmesini beklemektedir. Öğrenen kişi mekân, seviye belirleme, yer, teknoloji ve öğrenme hızını belirlemekte de bağımsızdır (Simonson vd., 2012). Eşzamansız olarak gerçekleşen uzaktan eğitimde internet, radyo ve televizyon yayını, mektup, e-postalar ve web sitesi gibi teknikler kullanılmaktadır (Işık vd., 2010).

2.4.1.3. Karma (Harmanlanmış) Eğitim

Karma öğrenme modelinde eş zamanlı ve eş zamansız öğrenme modellerinin harmanlanması halinde verimli öğrenme sürecinin gerçekleşmesini sağlamak amacı ile geliştirilmiş bir sistemdir. Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze ve verilerin kaydedilmesi halinde farklı zaman diliminde öğrenmelerin gerçekleşmesi söz konusudur. Yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin bir arada kullanıldığı eğitim modelidir. Bu modelde önemli olan durumlardan biri farklı öğe ve ortamların bir denge içinde harmanlamasıdır (Osguthorpe ve Graham, 2003, s. 229). Salgın sürecinin getirdiği zorluklarla birlikte Türkiye senkron ve asenkron şekilde eğitime devam edilirken 2 Mart 2021 tarihinden itibaren Anasınıf, ilköğretim 8.sınıf ve 12.sınıf öğrencileri harmanlanmış eğitime geçilmiştir. Böylelikle öğrencilerin 2 gün yüz yüze 3 gün ise uzaktan eğitim almaları sağlanmıştır (MEB, 2021).

2.4.2. Uzaktan Eğitimde Ölçme Değerlendirme Araçları

Eğitimin her sürecinde ölçme ve değerlendirme önemli bir yer tutmaktadır. Ölçme ve değerlendirmenin en az hata ile gerçekleşmesi, ölçme araçlarını tanıyıp doğru kullanarak yapılması çok önemlidir (Güler, 2020). Genel anlamda ölçme “bir büyüklüğün gözlenip aynı cinsten bir birimle gösterilmesidir” (Kan, 2017, s. 21). Daha spesifik olarak, “belirli bir nesnenin veya nesnelerin belirli bir niteliğe sahip olup olmadığının, varsa sahiplik derecesinin gözlemlenmesi ve gözlem sonuçlarının sembollerle ifade edilmesidir” (Özer, 1991). Verilen tanımlarla birlikte öğrencilere verilen notlar bir ölçme işlemi olarak değerlendirilebilir. Bu tanımlara göre öğrenciye not vermek bir ölçme işlemidir. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarına dayalı olarak bir yargıya varma sürecidir (Tekin, 2004).

Yüz yüze eğitim sürecinde ölçme değerlendirme yapılırken; eğiticinin gözlemi, öğrencinin motivasyonu, geleneksel ölçme değerlendirme araçları birleşip gerçekleşse de uzaktan eğitimde bu yöntemler yeterli olmayabilir. Öğrenim süreci değerlendirilirken e- portfolyo, proje, performans görevleri, öz-akran değerlendirmesi vb. gibi birçok alternatif ölçme değerlendirme aracının kullanılması gerekmektedir. Çevrimiçi öğretme ve öğrenmede ölçme ve değerlendirme, alışlagelmişin aksine geri bildirim sağlanması, öğrenenin bireysel hızına uygun öğrenme ortamının sağlanması ve öğrenme sürecinde sürekli değerlendirme yapılması, öğrenilecek olan öğrenmenin kalitesi açısından önemlidir (Balta ve Türel, 2013, s.37). Süreçte yapılan ölçme ve analizler sayesinde öğrenciler süreç sonuna gelmeden bildiklerini ve eksiklerini görebilirler (Akçay ve Sürmeli, 2021).

Teknolojik gelişmelerin devamlılığıyla beraber öğretmen ve öğrenen görevlerinde bazı farklılıklar yaşanmaktadır. Öğretmenlerin öğrenciyi tanıması, öğretim sürecini yönetebilmesi, öğretimin planlanması, rehberlik ve ölçme değerlendirme sorumluluklarını yapması gerekmektedir. Yüz yüze eğitimde öğretmenlerin giyimi, sınıfa olan hâkimiyeti, duruşu etkilidir. Ayrıca içeriğin aktarılması ve kullanılan iletişim aşamaları da etkili bir durumdadır (Ülkü, 2018, s. 35).

Öğrenci uzaktan eğitim esnasında kendisinden sorumludur. Bu süreç devam ederken öğrenci dikkat göstermeli ve kendisinden beklenenleri yapmalıdır. Kişilerin uzaktan eğitimde öğrenim göstermesi yalnız olduğu için kişinin öğrenme ortamı çeşitlendirilmelidir. Ayrıca

öğrencinin eğitim için istekli olması da sağlanmalıdır (Turan, Kıvrak ve Öztürk, 2022, s.126).

Klasik eğitimin geri bildirim faktörü olan ölçme ve değerlendirme kavramı uzaktan eğitimde vazgeçilmezler arasındadır. Ölçme ve değerlendirme sonucunu belirlenmiş olan kriterlerle karşılaştırılarak görülen değerlerle alakalı karar ve yorumlama eylemidir. Öğrenci, öğretmen, mekân, araç ve gereç, materyal geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirme klasik eğitimde bir bütün olarak değerlendirilirken aynı şekilde uzaktan eğitimin de parçasıdır (Ülkü, 2018, s. 30).

Ölçme ve değerlendirme işlemlerinin geleneksel öğrenim süreci gibi uzaktan eğitimde de yapılabilmesi aynı amaca hizmet etmesi bakımından önemlidir. Ölçme işleminin aynı birimler ile ifade edilmesi gerekmektedir. Ölçmenin sonucunda da bir değerlendirme yapılması, ölçme-değerlendirme işleminin tamamlanmasını sağlamaktadır (Tekin, 2004).

Ölçme-değerlendirme sürecinde uygun yöntemlerin kullanılması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Çeşitli tekniklerin araştırması yapılarak konuya ilişkin yöntemin uygulamaya konulması gerekmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde geleneksel öğretime göre belirli sınırlılıklar bulunmaktadır. Ölçütler uzaktan eğitime göre düzenlenmiştir. Derslere olan katılım ve tutumlar ölçme için kriterleri oluşturmaktadır (Baran, 2020 s. 31).

Uzaktan eğitim modeli, kişinin öğrenme aşamasında ve kendisini gerçekleştirmede faydası olduğu kadar bu hususta sınırlılıklar şu şekildedir (Ülkü, 2018, s. 32-34);

- ✓ Uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmenin göz temasında olmamasıyla öğrenmede etkileşim düşük olur.
- ✓ Uzaktan eğitimle beraber öğretilmesi kolay olmayan uygulamalı konuların ve derslerin kişiye verimli ve etkili bir şekilde aktarılmasını engellemektedir.
- ✓ Uzaktan eğitimde öğretimler farklı zamanlarda ve ortamlarda yaşandığı için kişilerin sosyalleşmesinin önüne geçmektedir.
- ✓ Uzaktan eğitim modelinin kurulmasında ve başlangıcında teknik elemana gereksinim sonucu oluşan öğrenimler kısıtlanabilir.
- ✓ Uzaktan eğitimde öğrenciler tarafından kullanılan teknolojik aletlerle alakalı öğrenci bilgisinin az olmasıyla öğrenimde problemler yaşanabilir.
- ✓ Uzaktan eğitimden kişilerin tam olarak faydalanması için gerekli olan teknolojik araçların ve uzaktan eğitim yapıldığı platforma sahip olamamasıyla imkân ve fırsat eşitsizliğine sebep olur.

- ✓ Uzaktan eğitimde ihtiyaç duyulan teknolojik araç gereçlerin ve uzaktan eğitimin uygulandığı platformlardaki problemlerin hızlı bir şekilde çözüme kavuşturulamaması da öğrenmelerde sorun yaşanmasına neden olabilir.
- ✓ Uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmen arasında yüz yüze iletişim ve etkileşim az ya da olmadığı anlarda öğrenmelerde tam olarak disiplin sağlanamadığı için öğrenenlerin dikkatleri dağılabilir.

Kısaca uzaktan eğitim öğrencileri mekândan ve zamandan bağımsız kılarak öğrenme ortamı oluşturmuş olsa da etkili bir iletişim ve etkileşim olmadığı için öğrencilerin sosyalleşmesinin önüne geçebilir. Kişisel farklılıkları olan kişilerin öğrenme yetersizliği yaşayacağı konularla ilgili gerekli çalışmaların ortaya koyulamaması uzaktan eğitimdeki sınırlılıklardandır.

Bu sınırlılıkların ifadesi ışığında öğrencilerin öğrenme sürecinde ölçme değerlendirmelerinin de bu doğrultuda yapılması gerekmektedir. Düzeylerin belirlenmesi halinde ölçme kriterlerinin ifadesi söz konusu olmaktadır. Amaca göre farklılık gösteren ölçme ve değerlendirmeler, eksikliklerin belirlenmesi, seçme işlemlerinin yapılması bakımından ele alınmaktadır (Tekinarslan ve Güner, 2020).

Önemli sınırlılıklarına rağmen, açık ve uzaktan öğrenmede nesnel testler, kullanım ve değerlendirme kolaylığı, öğrenme/ders yönetim sistemlerinde kullanım, bireyselleştirme, uyarlanabilirlik, bilgisayar destekli not alma ve anında dönüt verme açısından avantajlara sahiptir. Çoktan seçmeli testler, objektif testlerin en iyi örnekleridir. Diğer yandan araştırma makaleleri, projeler, çevrimiçi tartışmalar, e-portfolyolar ve kavram haritaları öznel değerlendirme için kullanılabilecek araçlardır (Simonson vd., 2012, s. 270).

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin her kademesinde önemli bir yere sahiptir. Ölçme ve değerlendirme aşamalarının doğru bir şekilde devam edilmesi için ölçümün en az hata ile gerçekleştirilmesi, ölçme araç ve gereçlerinin doğru tanınarak ve kullanılarak gerçekleştirilmesi son derece önemlidir (Güler, 2020).

Uzaktan eğitim uygulamalarında ölçme ve değerlendirme için yapılan çalışmalarda

Adıgüzel (2020), salgın sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin en çok kullandığı yöntem çoktan seçmeli sorular olmasına karşın bu yöntemi güvenilir bulmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler bu süreçte en etkili ve kullanışlı yöntem olarak açık uçlu sınav sorularını tercih etmiştir.

Özdoğan ve Berkant (2020)'ın yaptığı araştırmada uzaktan eğitim sürecinde internet ve bilgisayar eksikliğinin, ölçme ve değerlendirme sürecini olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Bunların birlikte uzaktan eğitim sürecinde, yüz yüze eğitimdeki gibi defter ve kitap kontrolünün yapmaya ihtiyaç duyulmuş fakat tam anlamıyla gerçekleştirilememiştir.

2.5. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen

Eğitimin çalışmalarının oluşturulmasında, uygulamasında ve devam ettirilmesinde nasıl öğretmen en önemli figür ise uzaktan eğitim sürecin de öğretmen önemli paydaşlardan biridir. Alan yazını çalışmalarına bakıldığında uzaktan eğitim uygulamalarının kullanımı ve öğretmenlerin uzaktan eğitime dair tutum ve yeterlikleri ile alakalı birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. (Cüre ve Özden, 2008; Gök, 2011; Kurnaz ve diğerleri, 2020; Ülkü, 2018; Yıldız, 2016; Yılmaz ve Güven, 2015). Uzaktan eğitim sürecine yönelik yapılan araştırmaların önemli bir kısmı Covid-19 salgınından önce yapıldığı için yaşanan/yaşanılacak sorunları tam olarak gözlemlemeden genel değerlendirmeleri kapsadığı söylenebilir. Yaşanılan salgınla beraber öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarını kullanmalarının zorunluluğu gündeme gelmiştir.

Öğretmenler özellikle salgın döneminde sürdürdükleri uzaktan eğitim sürecinde EBA, Zoom, Google Meet, Skype gibi uygulamalardan yararlanmışlar; öğretim sürecinin oluşturulmasından, uygulanmasına ve değerlendirilmesine kadar her aşamada ve öğretim sürecinde kullanılan yöntemler, araç-gereçler, ortamları vb. her bileşene yönelik düzenlemelerde bu platformlar ve sunduğu olanakları yeterlikleri ölçüsünde kullanmışlardır. Ders araç-gereçleri hazırlama, sunum, etkileşimli çevre oluşturma, test hazırlama ve değerlendirme gibi konularda tasarlama ve kullanma/uygulama çalışmaları buna örnek olarak verilebilir. Yapılan araştırmalar eğitimcilerin/öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecini gerek yönlendirme ve yönetme gerekse de öğrencilerin ve velilerin karşılaştıkları bu yeni uygulamaya karşı yeteri kadar bilgilenmediği ve gerekli yeterliliği sağlamadıkları ortaya konmuştur (Taş, 2021). Bu araştırmalar ışığında salgın süreciyle beraber karşılaşılan yeni yönteme dair hazır olma durumu öğretmen/eğitici, öğrenci ve velilerde yeteri düzeyde olmayıp, karşılaşılan sorunlar karşısında hızlı bir şekilde çözüm bulma/üretme konusunda zorluklar yaşadıkları olarak yorumlanabilir.

Yeni dönemle beraber gelen eğitim sürecine dair sorunların yaşanması; sorunları çözebilme, sorunları ortadan kaldıracak adımların birçoğu çalışarak yürüterek öğretmenlerin/egiticilerin hem kendilerini hem de süreçlerin gelişimine katkıda bulunmaları bakımından krizi dönemini fırsata ve kazanıma döndürdüğü de söylenebilir (Telli ve Altun, 2020, s. 29). Yaşanılan bu sorunların çözümü elbette eğitim sürecindeki paydaşlara belirli kazanımlar sağlayacaktır ve ilerleyen süreçlerde yeterliliğin artması ve destek eğitimi gibi avantajlar olarak değerlendirilebilir. Yaşanılan salgın döneminde belki de en kullanışlı olarak yararlanılacak araç eğitim olduğu belirtilebilir.

Var olan uzaktan eğitim uygulamaları ve sağladığı olanaklar ile bunlardan en faydalı şekilde kullanabilme yeterliklerinin öğretmenlere kazandırılmasına yönelik eğitim çalışmaları ile öğretmenler hem kendilerini geliştirmeleri hem de bu gelişim kültürünü de öğrenci ve velilerine aktarmalarına uygun bir düzlem geliştirilebilir. Bu eğitimler sadece bu araçları kullanmaya yönelik değil günümüz bilgi çağına gerekliliği olarak görülen 21. yüzyıl becerilerine destek olacak şekilde etkili ve etkin kullanımına yardımcı olarak da işlev görebilir.

2.5.1. Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Öğretmen Yeterliliği

Uzaktan eğitim uygulamaları öğretmen, öğrenci, veli, yönetici gibi öğelerin teknolojinin sunduğu olanaklardan etkin şekilde faydalanabilme yeterliklerine sahip olmaları oldukça önemlidir. Özellikle de teknolojiyi eğitim amaçlı kullanma yeterliklerini diğerlerine kazandırabilme imkânına sahip olan öğretmenler açısından yeterliklere sahip olmalarının çok daha önemli olduğu söylenebilir. Özellikle eğitimde temel yapıtaşlarından biri olan öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliklerinin diğer paydaşlar açısından da oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim aşamalarında egiticilerin yeterliklerinin istenen düzeyde olmasının eğitimin kalitesine olumlu bir etki sağladığı söylenebilir. Hung (2016) Eğitimcilerin uzaktan eğitime hazır olma durumlarına etki eden öğelerden birinin yeterlilik olduğunu belirtmiştir. Woodcock, Sisco ve Eady (2015, s.26) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin kullandıkları uygulamaya hâkim olmaları, uzaktan eğitim süreçlerine dair yeterliklerini olumlu etkilediği gözlenmiştir.

Alanyazını incelendiğinde yeterlik kavramıyla birlikte öz yeterlik kavramı da yerimi almış ve üzerinde birçok çalışmanın yapıldığı belirtilmelidir (Kundu, 2020; Saykal, 2021; Sisco ve Eady 2015; Taş, 2021; Ülkü, 2018; Woodcock). Bu nedenle öz yeterliğin incelenmesi faydalı olabilir.

2.6. Öz Yeterlik

2.6.1. Öz Yeterlik Kavramı ve Kapsamı

İnsan davranışına etki eden kavramlardan birinin öz yeterlik olduğu söylenebilir. Bireyde olan öz yeterlik algısı istenilen bir beceriyi gerçekleştirme yeterliliğinden ziyade o beceriyi gerçekleştirebileceğine dair kendinse olan inancını göstermektedir (Korkmaz ve Arıkaya, 2019). Öz yeterlik üzerine yapılan ilk çalışmalar, ABD’de 1977 yılında Bandura’nın çeşitli yılan ve köpek gibi hayvanlara yönelik fobileri olan kişilerle yaptığı terapilerle başlamıştır (Sakız, 2013, s. 187).

Bandura’ya (1977, s. 2) göre öz yeterlik “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır”. Kişinin bu yargısı olumlu ise gerçekleştireceği eylemlerin sonucu da başarı hedeflidir eğer kişinin yargısı olumsuz ise davranışlarının sonucunda başarısızlık kaygısı taşıyacaktır. (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004, s. 63). Bu yönüyle öz yeterlik kişinin belli bir duruma yönelik performansına doğrudan etki edebilir. Öz yeterlik algısı bireylerin karşılaştıkları sorunları çözerken kendilerini rahat hissedebilmeleri için gereklidir. Çünkü düşük öz yeterlik algısına sahip bireyler hayatta rastladıkları kolay veya zor bütün durumlarda çok çabuk vazgeçebileceklerdir. Bu sebeple öz yeterlik kavramı kişilerin başarı ve başarısızlıklarını etkilemektedir (Horzum ve Çakır, 2009, s. 1330).

Ryan, Kuusinen ve Bedoya’ya (2015, s. 152) göre öz yeterlik, eğitimcilerin varolan veya gözlemlenen yeterliliğinden farklıdır çünkü öz yeterlik inançları, bireyin şu anda beklenen bir yeterlik düzeyinde performans göstermiyor olsa dahi, öğretim görevlerini hayata yansıtmak için algılanan yeteneklerine ilişkin yargılarını yansıtır (Ryan, Kuusinen ve Bedoya-Skoog, 2015, s. 152).

Bandura (1982, s. 123), öz yeterlik algılarının öğrenmeyi ve performansı üç şekilde etkilediğini öne sürer. Her şeyden önce, öz yeterlik, çalışanların kendileri için belirledikleri hedefleri etkiler. Öz yeterlik algısı düşük olan iş görenlerin alt düzey hedefler koyma eğiliminde olduğu, öz yeterlik algısı yüksek olan çalışanların ise üst düzey hedefler belirleme eğiliminde olduğu söylenebilir. İkincisi, öz yeterlik insanların öğrenmeleri kadar çabalarını da etkiler. Öz yeterlik algısı yüksek olan kişilerin önlerindeki görevleri öğrenmek için daha fazla çaba harcadıkları, öz yeterlik algısı düşük olan bireylerin ise yeni görevleri öğrenmek için daha az çaba harcadıkları ve yeni görevlerin başarıya götürüp götürmeyeceğinden şüphe duydukları görülmüştür. Son olarak, öz yeterlik, insanların yeni zorlukları üstlenme kararlılığını da etkiler. Öz yeterlik algısı yüksek olan çalışanlar yeni görevleri uygulayabileceklerinden ve öğrenebileceklerine dair kendilerine güvenleri yüksekken, öz yeterlik algısı düşük olan çalışanlar yeni görevlerini tamamlamanın zor olacağını düşünmektedir. Bu zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında, yeni sorumluluklarından vazgeçme eğilimindedirler. Bu nedenle bireylerin öz yeterlik algısının incelenmesi oldukça önemlidir.

2.6.2. Öz Yeterlik Algısı ve Önemi

Bandura'ya (1982, s. 122) göre öz yeterlik algısı bireyin davranışlarının ve davranış değişikliklerinin temel sebeplerinden biri olmakla birlikte bireyin düşünme süreçlerini ve becerilerine dair inançlarını etkilediğini belirtmektedir. Çalışmalar, bireylerin kendilerini yeterli olduğunu düşündüğü işleri yapma, yetersiz olduğunu düşündüğü işlerden kaçma eğilimi gösterdiklerini; arzu ettikleri hedefe ulaşacaklarına inanmadıkları sürece harekete geçme konusunda çekimser davrandıklarını göstermektedir (Bandura, 1986, s. 395). Diğer bir ifadeyle, öz yeterlik algısı arttıkça, azim, çaba ve kararlılık da artmaktadır. Buna karşılık, öz yeterlik algısı azaldıkça bireylerin güç işlerden kaçındıkları, zorluklar karşısında çabuk pes ettikleri ve daha çok stresle daha düşük performans sergileyip başarısız oldukları tespit edilmiştir. (Pajares, 2002, s. 3; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001 s, 788).

Öz yeterlik algısına etki eden faktörler öz yeterlik kaynakları olarak adlandırılmıştır. Bandura karşılıklı etkileşim halinde olan dört kaynağın buluşmasıyla meydana geldiğine inanmıştır. Bandura (1995, s. 3), öz yeterlik algısına etki eden faktörleri dört gruba ayırmıştır:



Şekil 5. Öz yeterlik algısına etki eden faktörler

Performans başarıları (Temel Yaşantılar): Kişinin eylem, görev veya karşılaştığı durumda başarılı olması öz yeterlik algısına olumlu etki ederken, başarısız olması durumunda ise öz yeterlik algısı olumsuz etkilenmektedir. Bireyin kendi yaşantısından deneyimler kazanması öz yeterlik inancı oluşturmalarının en etkili yoludur. Pietrantonio (aktaran Kandemir 2016), bireyin aldığı eğitimlerin başarılarının öz yeterlik inançlarına kaynaklık edebileceğini belirtmektedir. Bu durumda bireyin sadece pratik yapması değil aynı zamanda nispeten zor görevleri deneyip karşısına çıkan engelleri aşması gerekir (Bandura, 1994, s. 73).

Dolaylı deneyim: Kişinin izleyici konumunda canlı veya sözel modelleme kaynağından öz yeterlik deneyimi edinmesidir. Bir durum karşısında izlediği model ödül alıyorsa kişinin benzer davranış sergileme ihtimali artar, ceza alıyorsa benzer davranış sergileme ihtimali azalır (Bandura, 1977, s. 197). Pajares (1997, s.25) dolaylı deneyimler ile kazanılan tecrübelerin kişinin kendi deneyimleri sonucu edindiği inançlara kıyasla daha az güvenilir olduğunu belirtmektedir. Bu duruma neden olarak gözlem yoluyla oluşan deneyimlerin yeterlilik inanç düzeyinin daha düşük olmasıdır.

Sözel ikna: Kişinin karşılaştığı durum karşısında başarılı ya da başarısız olacağına dair çevresindeki insanların verdikleri geri dönütlerdir. Bandura (1977, s. 195), “heveslendirme, destek olma, cesaretlendirme, önerilerde bulunma, dönüt verme gibi sözel ifadelerini bireylerin başarabileceklerine dair inançların ifade edilmesini” sözel ikna olarak

tanımlamıştır. Olumlu dönütlerde kişinin öz yeterlik inancı artacak olumsuz dönütlerde ise öz yeterlik inancı azalacaktır. Sahici olmayan teşvikler, kişinin göstereceği tüm çabaya karşın kişinin karşılaşacağı başarısızlık sebebiyle bireyde öz yeterlik inancının düşmesine sebep olmaktadır (Arseven, 2016, s. 69). Sözel ikna zayıf bir yeterlik kaynağı olarak gözüktüğü de ikna edicidir, kişinin kendine olan inancının gelişmesinde önemli bir yer tutar. (Zeldin ve Pajares, 1997, s. 217).

Duygusal uyarılma: Bireyin görev karşısında fiziksel ve duygusal durumla başarılı ya da başarısız olma beklentisidir. Kişi endişeli olduğu durumlarda duygusal olarak uyarılır ve bireyin karşılaştığı durumla baş etmesini anındaki öz yeterliğini etkiler. Birey stres ve kaygıyla etkin bir şekilde mücadele etmesi durumunda rahatlık hissedecektir. Bu durumda psikolojik olarak rahat olan kişinin, bir işi başarıyla sonuçlandıracağına dair beklentisi yüksek olacaktır (Bandura, 1977, s. 198; Kaya 2019, s.344).

Öz yeterlik algısına etki eden faktörlerin bireyin davranışlarında etkili olduğu gözlenmektedir. Kişinin yaşadığı deneyimler öz yeterliği olumlu ve olumsuz etkileyebilir. Bu noktada öz yeterlik algısı yüksek ve düşük olan bireylerin özelliklerinin incelenmesi faydalı olacaktır.

2.6.3. Öz Yeterlik Algısı Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri

Öz yeterliği gelişmiş olan bireyler verilen görevleri yerine getirmekte ya da sorumluluk alma konusunda atılgan bir yapıya sahiptirler. Bunun yanı sıra görevleri yerine getirme hususunda çeşitli yollar geliştirmektedirler ve başarı elde etmek adına performans sergilemektedirler. Karşı karşıya kalınan zorluklara karşı baş etme stratejileri geliştirmektedirler. Bireysel olarak da hedeflerini zor bir şekilde belirleyen öz yeterliği gelişmiş bireyler, başarmak adına araştırmalar yapmaktadırlar. Kendilerini geliştirmek ve yalnızca başarıya ulaşmayı hedeflemektedirler. Bunun yanı sıra başarısız olmaları halinde kendilerine değil, izledikleri yolda bir sıkıntı, planlamada bir hata olduğunu düşünmektedirler. Başarısız sonuçlanan durumlar karşısında kendilerini kolay bir şekilde toplamaktadırlar. Öz yeterliğin gelişimini ifade eden bu durumun bireylerde bulunması daha başarılı, sağlıklı olmasını sağlamaktadır (Bandura, 1994, s. 79).

Bireylerdeki öz yeterlik algısı yükseldikçe karşılaştığı zorluklara dair kaygı ve stres seviyesi daha düşük olmaktadır ayrıca güçlü öz yeterliği olan kişiler hedeflediği bir duruma karşı

zihninde olumlu başarı senaryolarını güçlendirmektedir. Bununla birlikte kuvvetli bir öz yeterlik duygusu bireylerin çaba ve başarılarına katkı sağlamaktadır. Buna karşın öz yeterliği düşük olan bireyler karşılaştıkları başarısızlıklarda tüm sorunun kendilerinden kaynaklandığını düşünürler (Çubukçu ve Girmen 2007, s. 10).

Bireyin yüksek öz yeterlik algısı, karşılaştığı nispeten zor görev ve etkinliklere karşısında kendini rahat hissedebilmesine katkı sağlar. Buna karşılık düşük öz yeterliğe sahip bireyler ise karşılaştıkları zorluklarla olan uğraşında, yüksek öz yeterliğe sahip kişilere göre daha kolay vazgeçme eğilimi gösterebilirler. Bu sebeple düşük öz yeterlik algısına sahip bireylerin özellikleri incelenmesi faydalı olacaktır.

2.6.4. Öz Yeterlik Algısı Düşük Bireylerin Özellikleri

Bireylerin düşük öz yeterliğe sahip olması, sorumluluk almaktan ve verilen görevlerini yerine getirmekte başarısız olmaktan korkmaktadırlar. Yapılacak faaliyetlerde çekinden davranmaktadırlar. Bunun yanı sıra zihinlerde bir hedef belirleme süreçleri basit durumlar ile ilişkili olmaktadır. Koyulan hedefler kolay ulaşılabilir. Hedefe ulaşamama kaygısı da oldukça fazladır. Başarısız olmaları halinde kendi beceriksizliklerinden kaynaklı olarak durumların geliştiğini düşünmektedirler. Öğrenilmiş çaresizlik, öz yeterliği düşük bireylerde sıkça görülmektedir. Çabanın gerektiği durumlarda kolay bir şekilde pes ettikleri gözlemlenmektedir. Düşük becerilere sahip olduklarını düşünmelerinin yanı sıra performans sergileme de kolay bir şekilde pes ettikleri gözlemlenmektedir. Psikolojik olarak rahatsızlıklara karşı bağışlıkları bulunmamaktadır.

Kolay bir şekilde bunalıma ya da depresyona girmeleri söz konusudur (Bandura, 1994, s. 71). Öz yeterliği düşük kişiler başarmaya olan inançlarını çok çabuk kaybederek kolay bir şekilde pes ederler. Bu doğrultuda da eylemleri düşük performans doğrultusunda gerçekleşmektedir (Wood ve Bandura, 1989, s. 361).

2.6.5. Öz Yeterlik İnancıyla İlgili Süreçler

Öz yeterlik inancına etki eden ögeler aynı zamanda öz yeterliği oluşturan kaynaklar tarafından kapsamaktadır. Bunlar, kişilik, aile, arkadaşlar, okul, deneyimler, geçmiş

yaşantılar, başarı ve birey için öz yeterliğin bir ihtiyaç olmasıdır. Bandura' ya (1994) göre öz öz yeterliğin temel özellikleri bilişsel, duygusal, güdülenme ve denetim süreci olmak üzere dört başlık altında incelemiştir:

2.6.5.1 Bilişsel Süreçler

Bandura'ya göre (1989, s. 1176) “düşüncenin en önemli işlevlerinden birisi, insanlara olayların gerçekleşme ihtimalini tahmin etme ve gündelik yaşantılarını etkileyen olayların denetimini yapma imkânı sunmasıdır”. Öz yeterliliğe ilişkin kişinin kendine olan güveni ve inancı belirlenen hedef doğrultusunda emin adımlar ile ilerlemeyi sağlamaktadır. Bir hedefin oluşturulması zihinde başlamaktadır. Bunun yanı sıra yapılan eylemlerin planlaması da zihinde tasarı doğrultusunda gerçekleşmektedir. Düşünceler bireylerin zihinsel faaliyetleri doğrultusunda harekete geçirilmektedir (Arseven, 2016, s. 68).

Yeterliliğin yüksek düzeyde olması hedefe ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Yapılan planlamaların olumlu yönde ilerlemesini düşünen ve öz yeterliliğe sahip bireylerin hedeflerine ulaşma olanağı çok daha yüksektir. Ancak hedeflerine ulaşma konusunda olumsuz benlik algısı geliştiren bireylerin çabuk pes etmeleri ve hedeflerine doğru kararlı adımlar atmaları söz konusu değildir. Öz yeterliliği düşük bireyler başaramayacaklarına olan inançlarını zihinde oluşturmaktadırlar. Öncelikle bunu kabullenmektedirler ve çevrenin de bu duruma inanması adına manipülasyon çalışmaları gerçekleştirmektedirler. Öz yeterliliği gelişmiş bireyler soruna karşılık çözüm yollarını zihinlerinde geliştirmektedirler ve daha sonra da uygulamaya koymak adına harekete geçmektedirler. Bu durumun yanı sıra aksi durumlarda bireylerin seçim yapmasında ve karar verme sürecinde eksik veya pasif kalmaları öz yeterliliğin düşük olması ile ilişkilendirilmektedir. Zihninde başarabileceğine yönelik inanç geliştirmiş bireylerin öz yeterlikleri ile beraberinde hedeflerine emin adımlar ile yürümeleri başarı elde etmelerini ve özgüvenlerinin pekişmesini sağlamaktadır (Bandura, 1994, s. 74).

2.6.5.2. Duyuşsal Süreçler

Bireylerin motivasyonları, öz yeterliliğin gelişimi doğrultusunda yaşanan stres durumlarının da beraberinde etkilenmektedir. Yaşam içerisinde kritik durumları kontrol altında tutamayacak ve tehdit olarak gören kişilerin bu durumdan rahatsız olmaları öz yeterliklerinin düşük olması ile doğru orantılıdır. Soruna ilişkin baş edebilme becerisine sahip olmayan bireyler karamsarlığa düşmektedirler. Yüksek derecede kaygının söz konusu olduğunu söylemek mümkündür (Coffman ve diğerleri, 2002, s. 53-66).

İletişim ve etkileşimi bir ihtiyaç olarak gören insanların yaşamları içerisinde sosyal bakımdan öz yeterliliğin düşük olması halinde toplum içerisinde kendilerini dışlamaları ve bu durumu kendi kendilerine gerçekleştirmeleri söz konusudur. Sosyal bakımdan öz yeterliliği gelişmiş bireyler sorunlar ile baş edebilme yöntemlerini ve tekniklerini bilmekte ve etkin bir şekilde kullanmaktadırlar. Bunun yanı sıra da içerisinde bulundukları durumlar karşısında bireylerin oto kontrollerini sağlamaları ve atacakları adıma ilişkin fikirlerinin olması söz konusudur (Bandura, 1994, s. 75; Oğuz, 2023, s.35).

2.6.5.3. Güdülenme Süreçleri

Bilişsel manada bireylerin eylemlerini kontrol etmesi, üretken olması, potansiyelini farkında olması ve kendine olan güveni hususunda güdülenme süreci etkili olmaktadır. Bilişsel hedeflerin yanı sıra sonuca ilişkin beklentiler ve motivasyonun neden ile ilişkilendirilmesi üç farklı şekilde öz yeterliliğin de dâhilinde güdülenme aşamaları bulunmaktadır. Başarıların ve başarısızlıkların sıralanması nedensel motivasyon ile ilişkilidir. Eylemler sonucunda gösterilen çaba halinde başarısızlığın olması durumunu ele alan kişilerin bu tarz düşünceleri öz yeterliliğin yüksek olması ile alakalıdır. Ancak öz yeterliliği düşük kişiler başarısızlıklarını yeteneksiz olmalarına bağlamaktadır. Öz yeterliliğe olan inanç güdülenmeyi etkilemektedir. Duygusal durumlar ve performansa ilişkin durumlar öz yeterlik inancı ile ilişkilidir. Bireylerin sonuç beklentisi şu şekildedir; yapılan eylemler sonucunda istendik yönde bir sonuç beklemeleri ileriye dönük olarak güdülenmeleri artırıcı unsurları barındırmaktadır. Vazgeçme hususunda öz yeterliliği yüksek bireyler mücadele etmektedirler. Ancak öz yeterliliği düşük bireyler vazgeçme yoluna girmektedirler. Zihinde koyulan hedefler güdülenmeyi oldukça fazla etkilemektedir (Bandura, 1994, s. 75).

Zihinde koyulan hedeflere ulaşmak adına güdüler son ana kadar etkili olmaktadır. Burada belirlenen standartlar sonucunda memnuniyet söz konusudur. Bu konuda bireylerin istedik sonuç almamaları memnuniyet oranlarını düşürmektedir. Bu süreçte bireylerin öz yeterlik düzeyi ile alakalı olarak süreç içerisinde yeniden bir planlama yapılarak yeni hedeflerin koyulması söz konusudur. Ancak kendini güdülemeyi başaramayan insanların hedef koymak gibi bir eylemleri söz konusu olmamaktadır. Kendilerine ve becerilerine olan inançları oldukça düşüktür. Öz yeterliği yüksek bireyler yaşamları içerisindeki durumlara karşı sabır göstererek yeni rotalar oluşturma eğilimindedirler (Bandura, 1994, s. 76).

2.6.5.4. Seçim Süreçleri

İnsan yaşamı süresince yaptığı seçimler doğrultusunda çeşitli durumları yaşamak durumunda kalmaktadırlar. Yapılan eylemlerin yanı sıra seçilen ortamlar hayatın gidişatını etkileyici unsurlar arasındadır. Öz yeterliği düşük bireyler bu süreçte herhangi bir eylemde bulunmaktan çekinmektedirler. Güven problemleri yaşamaktadırlar. Bunun yanı sıra da yapılacak seçimler öz yeterlik kapsamında etkilenmektedir. Bireylerin öz yeterliği kapsamında kariyer seçimleri yaşamlarının büyük bir kısmını etkilemektedir. Öz yeterliği gelişmiş bireyler kariyer gelişimlerini yaşam boyu sürdürmektedirler ve yeniliklere açık bir şekilde sürdürülebilir eğitimlerini etkin kılmaktadırlar (Bandura, 1994, s. 77; Wood ve Bandura, 1989).

2.7. Öğretmen Öz Yeterliği

Toplumun gelişmesinde, gelişmiş ülkelerdeki refah seviyesine ulaşılması için önemli etkenlerden birinin eğitim olduğu söylenebilir. Ancak okullarda iyi bir eğitim verilmesi, öğrencilerinin başarısının artması, öğretimin niteliğinin yükselmesi üzerinde en belirgin etkiye sahip olan unsurlardan biri nitelikli öğretmenlerdir denilebilir.

Geçmişte öğretmen yeterliliğinin gelişimi için birçok çalışma yapılmıştır. MEB bünyesinde kurulan 1999 yılında kurulan ‘Eğitim Yeterlilikleri Komisyonu’ 2002 yılında fakültelere gönderdiği yazıyla öğretmenlerin belirlenen yeterlilikler göz önüne alınarak yetiştirilmesini istemiştir. MEB’in belirlediği öğretmen yeterlilikleri “Eğitme- Öğretme Yeterlilikleri”

kapsamında 14 başlık ve 206 yeterlilik maddesi ile açıklamıştır (aktaran Seferoğlu, 2002 s. 41).

Eğitme ve öğretme yeterliliklerinin alt bölümleri şunlardır:

Tablo 2

Eğitme ve Öğretme Yeterlilikleri

1. Öğrenciyi tanıma	8. Temel becerileri geliştirme
2. Öğretimi planla	9. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme
3. Materyal geliştirme	10. Yetişkinleri eğitme
4. Öğretim yapma	11. Ders dışı etkinliklerde bulunma
5. Öğretimi yönetme	12. Kendini geliştirme
6. Başarıyı ölçme ve değerlendirme	13. Okulu geliştirme
7. Rehberlik yapma	14. Okul-çevre ilişkilerini geliştirme

Bununla birlikte ilerleyen süreçte MEB bünyesinde yer alan Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü' nün yaptığı çalışmalarda öğretmen yeterliliklerinin yalnızca bilgiye dayalı değil beceri ve tutumları da kapsamı kabul edilmiştir. Eğitim camiasıyla gerçekleştirilen çalıştaylarda 6 ana yeterlilik 39 alt yeterlilik ve 244 performans göstergesi belirlenmiştir (Alpaydın, Kocabaş, Dervişoğulları ve Çakır, 2019, s. 22).

Ana yeterlik alanlar ise şunlardır (MEB, 2006, s.1-2);

1. Kişisel ve meslekî değerler – Meslekî gelişim,
2. Öğrenciyi tanıma,
3. Öğrenme ve öğretme süreci,
4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
5. Okul-aile ve toplum ilişkileri,
6. Program ve içerik bilgisi.

Daha sonrasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğünde yapılan çalışmalarla 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri 3 ana yeterlilik alanı ve 11 alt yeterlik alanına ayrılmıştır (MEB, 2017, s. 8).

Tablo 3

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Öğretmen öz yeterliğine ilişkin MEB ve YÖK bünyesinde çalışmalar geliştirilmiştir. Lisans eğitiminin alınmış olduğu okul, bireyin deneyimleri ve durumlara karşı yaklaşımlar çeşitlilikler söz konusu olmuştur (Çakıroğlu ve Boone, 2005). Öğretmenlerin öz yeterliğe sahip olması ders anlatım sürecinde etkili ve öğrenmeleri sağlayabileceğine dair inancı olarak ifade edilmektedir (aktaran Aktağ, 2011, s. 15). Öğretmen öz-yeterliği, “kişinin öğretim ile ilgili olarak kendi kapasitesi hakkındaki görüşüdür” (Bektaş, Ayvaz Can ve Çalıköğlu, 2019, s. 773).

Eğitim sürecinde öğretmenin istekli ve hedeflerinin olması öz yeterlik ile ilişkilendirilmektedir (Bıkmaz, 2004, s. 1-4). Öğrencilere aktarılabilecek bilgi ya da gerçekleştirilecek uygulamalar hususunda öğretmenlerin kendilerine olan güvenleri öz yeterliklerini ifade etmektedir. Öğretmenin öz yeterliği öğrencilerinde öz yeterliliğinin etkilenmesine neden olmaktadır. Bireysel olarak beceri sahibi olan öğretmenlerin kendilerine olan güvenleri öz yeterliğin gelişimi açısından önem arz etmektedir (Şahin, Gökçurt ve Soylu, 2014, s. 122).

Öğretmenlerin hevesleri, özverisi, isteği ve sorunlara ilişkin çözüm önerisi üretebilmeleri öz yeterliğin yüksek olması ile ilişkilidir ve öğrencilere bu becerilerin aktarımının sağlanması hususunda önem arz etmektedir (Yeşilyurt, 2013, s. 89). Öz yeterliğin düzeyi öğretmenlerin başarılı olma durumları ile anlamlı derecede bağlantılıdır. Başarının oranı öz yeterlik ile ilişkilendirilmektedir. Başarısızlıklar öz yeterliği olumsuz etkilerken, başarılı olma durumu güdülenmeyi de öz yeterliliği de olumlu yönde geliştirmektedir (Çapa ve Çil, 2000, s. 18).

Öğretmenlerin gelişmişliği ve öz yeterliliğinin yüksek olması halinde ders işleme biçimleri, kullanılan yöntem ve teknikler, öğrenciye yönelik, öğrenciyi merkeze alan bir yapı söz konusu olmaktadır (Hoy ve Spero, 2005, s. 340-356). Öğretmenlerin aldıkları eğitim ile öğretmenlik yaptıkları sınıflardaki uygulamaları ve öğretmenlik anlayışları ilişkili olarak daha gelişmiş olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz yeterliliği gelişmiş öğretmenlerin öğrenme ortamlarında etkinliği oldukça fazladır. Öğretmenlerin öğretmenlik görevlerini yerine getirmeleri Türkiye’de KPSS’de alınan sonuç doğrultusunda gerçekleşmektedir. Öz yeterlik edinilen bilgiler ışığında sınavda alınan puan ile orantılıdır. Bunun yanı sıra okuldaki öğrencilerin ekonomik düzeyleri ile de öğretmenin uygulama geliştirmesi uygulaması etkilenmektedir. Bu doğrultuda da öğrencinin başarılı olması, becerilerini açığa çıkarması ilişkilidir (Senemoğlu, 1992, s. 8).

Kısaca öğretmen öz yeterliği, öğretmenin ve genel olarak öğretimin başarısına etki eden önemli değişkenlerden biri olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları ve bilim insanları genel olarak bu tespiti destekler niteliktedir. Günümüzde özellikle Covid-19 salgınıyla birlikte tüm kademelerde eş zamanlı gerçekleşen uzaktan eğitim sürecinde de aynı yüz yüze eğitim çalışmalarında olduğu gibi öğretmenlerin öz yeterlik algılarının önemli bir değişken olarak işlev gördüğü söylenebilir. Bu durum, öğretmelerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algılarının belirlenmesi ve varsa eksik tarafların giderilmeye çalışılmasının gerekli olduğuna işaret etmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öz yeterlikleri ile ilgili bazı tespitlerde bulunmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.7.1. Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Öğretmen Öz Yeterliği

Uzaktan eğitim süreçleri ve imkânları açısından öğretmen, öğrenci, veli, yönetici gibi bileşenlerin teknolojinin sağladığı imkân ve fırsatlardan etkin şekilde yararlanabilme yeterliklerine sahip olmaları önem arz etmektedir. Özellikle de teknolojiyi eğitim amaçlı kullanma yeterliklerini diğerlerine kazandırabilme imkânına sahip olan öğretmenler açısından yeterliklere sahip olmalarının çok daha önemli olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yeterliklerinin yüksek ya da yeterli düzeyde olmasının eğitimin verimliliği üzerinde etkili olduğu belirtilmelidir. Hung (2016) yeterliği, öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye hazır olma durumlarını belirleyen önemli bir etken

olarak ele almaktadır. Woodcock, Sisco ve Eady (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulguları da öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme-öğretme yeterliliklerini etkileyen en önemli etmenlerden birinin çevrim içi öğrenme-öğretme ortamlarına ilişkin yeterlik düzeylerinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Yeterlik kavramı ile birlikte öz yeterlik kavramı da alanyazında yer almış ve üzerinde çok sayıda çalışma yapılan kavramlardan biri haline geldiği belirtilmelidir (Saykal, 2021; Taş, 2021). Zira yeterlik düzeylerinin tespit edilme ve eksiklerinin giderilmesine odaklanan çalışmalarda öz yeterlik algılarından önemli şekilde yararlanıldığı dikkati çekmektedir (Kundu, 2020, s. 365; Ülkü, 2018; Woodcock, Sisco ve Eady 2015, s. 28). Herhangi bir yeterlik kullanımı ile ilgili uygulama süreçlerinde uygulayıcıların karşılaştıkları sorunları ve zorlukları yine uygulayıcıların kendilerinin hissedeceği ve gözleyeceği düşüncesi, bunun önemli nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Bandura 'ya (1977, s. 2) göre öz yeterlik “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır”. Bireyin bu yargısı olumlu ise yapacağı davranışların sonucu da başarı hedefli planlanır eğer bireyin yargısı olumsuz ise davranışlarının sonucunda başarısızlık kaygısı taşıyacaktır. (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004, s. 63).

Öz yeterlik değerlendirmelerini kapsayan veriler, geleceğe ilişkin yapılacak düzenlemelerin belirlenmesi konusunda önemli ipuçları oluşturacağı söylenebilir. Woodcock, Sisco ve Eady (2015, s. 28) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitime dair öz yeterlik algılarının öğretim sürecinde oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kundu (2020, s. 365) yaptığı çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öz yeterliliği düşük olan öğretmen ve öğrencilerin başarılarının olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu durum, uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ve araçlarına uyum sağlama, onlardan en etkin şekilde yararlanabilme konularında öz yeterliklerinin tespit edilmesini ve eksikleri giderici çalışmaların yapılmasını da önemli hale getirmiş; bu doğrultuda alanyazına birçok akademik içerikli çalışma kazandırılmıştır (Çok, 2021; Saykal, 2021; Yıldız ve Seferoğlu 2020).

Tüm bu tespit ve araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin yeterlik düzeylerinin tespit edilerek eksiklerin giderilmesine yönelik çalışmalarda bulunulduğu; buna karşılık gelişen teknoloji ile birlikte araştırma ve geliştirme

alışmalarına ara vermeksizin devam edilmesi gerektiği söylenebilir. Özellikle salgın döneminde bu ihtiyaç daha belirgin şekilde hissedilmiştir. Ancak bunların araştırmalarla tespit edilerek sorunlu yönlere ilişkin müdahale çalışmalarının gerekli olduğu belirtilmelidir. Bu bağlamda salgın döneminde her eğitim kademesinde zorunlu olarak uygulanan uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin yeterliklerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Özellikle de ilkokul ğrencilerinin uzaktan eğitim teknolojilerini kullanma konusunda ğretmenlerinin özel desteğine ihtiyaç duydukları dikkate alındığında ilkokul öğretmenleri üzerinde bu çalışmaların yapılmasının ayrı bir önem taşıdığı söylenebilir.

2.7.2. Salgın Sürecinde ğretmen z Yeterlik Algısı

Dünya tarihi göz önüne alındığında karşılaşılan birçok gelişme toplumları etkilemiştir. Sosyal, kültürel, siyasi, ekonomik veya teknolojik gelişmelerin topluma yansımaları olduğu gibi eğitimi de etkilediği grlmştir (şişman, 2022, s. 4). Çağımızda dünya genelinde birçok ülkeyi etkisi altına alan Covid-19 virüsü yaşamın olduğu her alanı etkilemiştir. Yaşanan bu salgın sürecinin bulaşıcılığı sebebiyle eğitimde bir takım farklı uygulamalara geçilmesi zaruri kılınmıştır.

Eğitim-ğretim süreci, sosyal-ekonomik ve sağlık sektörleri kadar salgından etkilenen birim olarak karşımıza çıkmaktadır. Salgın sürecinde eğitime verilen ara öğrencileri büyük oranda etkilemiştir (Birleşmiş Milletler, 2020). Yüz yüze eğitime ara verilmesi tüm eğitim paydaşlarını tedirgin etmiş ve yeni oluşan duruma adapte olma sürecinde birtakım problemlerle karşılaşılmıştır. Karşılan bu problemlerin ana sebebi önceden benzeri bir sürecin deneyimlenmemesinden kaynaklanabilir. Beklenmeden gelişen salgın sürecinde eğitimde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi zm için uğraş verilmesi deneyim yetersizliğini azaltacak ve olası bir durum için farklı afetlere karşı hazırlıklı olunmasını sağlayacaktır (Sarı ve Nayır, 2020, s. 962). Eğitime ara verilmesiyle birlikte sürece en uygun uygulamalardan bir olan uzaktan eğitime geçilmiştir.

Yüz yüze eğitimin yanı sıra uzaktan eğitime geçiş süreci zorunlu bir biçimde uygulama zemini bulmuştur. Bu süreçte eğitim sürecinde verilen aranın kapatılması adına çalışmalar yrtlmştir (Telli, Yamamoto ve Altun, 2020, s. 26).

Uzaktan eğitim süreci çok eskilere dayanmaktadır ancak salgının söz konusu olması halinde geniş bir şekilde kullanım alanı edinmiştir. Teknolojik unsurların varlığı halinde eğitim sürecinin uzaktan gerçekleşmesi mümkün kılınmıştır. Teknolojik gelişimler ve dünyayı gelişimi doğrultusunda okullarda teknolojik alanda yeniliklerin yapılması, donanımın sağlanması bireylerin bu duruma yabancı olmasının önüne geçmektedir (Abel, 2020).

Önceden planlanmadan zorunlu sebeplerle geçilen uzaktan eğitim süreci birtakım sorunları beraberinde getirmiştir. Uzaktan eğitim öğrencilerin sosyalleşmesine engel olup uygulamalı derslerden yeterince fayda sağlayamamasına sebep olabilmektedir. Bireysel öğrenme alışkanlığı zayıf olan öğrencilere yeterince faydası olmayabilir (Kınık, 2014). Bu sebeple birçok öğrenci açısından yeni bir eğitim süreci başlamıştır.

Salgın döneminde birdenbire uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte öğrencilerin bu duruma uyum sağlamalarında bazı sorunlar meydana gelmiştir. Öğretmenlerin de bu durumdan etkilenmeleri söz konusudur. Öz güven kaybı gibi öz yeterlikte düşüş gibi durumlar olumsuz özellikleri ifade etmektedir. Öğrencileri bu sürece adapte etme, güdüleme ve kaynak sağlamak konusunda öğretmenlerin çabası söz konusu olmuştur. Çeşitli öğrenme tekniklerinin gelişimi ve öğrenciler ile birebir iletişim kurabilme olanakları da salgın sürecinde uzaktan eğitimin avantajlı kısımlarını oluşturmaktadır (Cardullo, Wang, C. H., Burton, M., ve Dong, J. 2021, s. 41). Avantaj ve dezavantajları içinde barındıran bu süreçte öğretmenlerin bu değişimde öğrencilerine yol gösterici olması oldukça önemlidir.

İnsanların değişime maruz kalmalarının yanı sıra yaşam içerisinde tüm alanlarda değişim oldukça zorlayıcı olabilmektedir. İyileştirme çalışmalarının benimsenme süreci sancılı geçebilmektedir. Öğretmenlerin yeterlilik hususunda gelişimleri farklı bir boyut oluşturmaktadır. Öğretmenler için değişim süreci Guskey (1986) nazarında zor bir süreç olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenlerin özgüvenleri bu süreçte yıpranmaktadır. Bu konuda dışsal güdülenmenin sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin başarılarının gözlemlenmesinin ardından özgüvenin artması halinde öz yeterlik algıları yükselmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998, s. 205).

Bireylerin tecrübeleri öz yeterliliğinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Rogers, Haverback ve Mee, 2015, s. 17). Bu süreçte öğretmenlerin geleneksel öğretimde öz yeterliklerinin gelişmiş olması, uzaktan eğitim sürecinde de aynı öz yeterliğe sahip olmasını etkilemiştir. Çeşitli nedenler öğretmenlerin ders işlemlerinde aktif olma ve etkili yöntemler geliştirmelerine etki etmektedir. Salgın süreci de aynı şekilde teknolojik unsurlardan ya da

alışılmamış durumlar ile karşı karşıya kalınması halinde düşük öz yeterlik algısı beraberinde isteksizlikleri meydana getirmektedir. Öğrenme deneyimleri salgın sürecinde hastalıktan ve kısıtlamalardan kaynaklı olarak olumsuz etkilenmektedir (Haverback, 2020, s. 3).

Pedagojik alanda yöntemler geliştiren ve uygulamaya koyan öğretmenlerin bunları yüz yüze eğitimde uygulamasının yanı sıra uzaktan eğitimde de aktif bir şekilde kullanması farklı duyguların hissedilmesine neden olabilmektedir. Tecrübelerin uzaktan eğitim sürecinde sanal ortamlarda sağlanması, çeşitli öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine imkân vermektedir. Geleneksek öğretimde uygulanan yöntem ve tekniklerin uzaktan eğitimde kullanılamaz olması anlaşılabilir bir durumdur. Sanal ortamda oluşturulan sınıfın içerisindeki öğrencilerin aynı olmasına rağmen davranışlarda değişiklikler gözlenebilmektedir. Bu durumda içinde bulunulan vaziyet doğrultusunda öğretmenlerin yeni yöntemler, güdüleme stratejileri ve pedagojik uygulamalarını kontrol ederek uygun bir şekilde düzenleme gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bireysel olarak deneyimlerin sağlanması adına yapılan sunumlar öz yeterliliğe ilişkin hissiyatı geliştirecektir (Haverback, 2020, s.5).

Öğretmenlerin işlerine olan saygılarının ve sevgilerinin olması işlerine olan ilgilerini ve kendilerini geliştirmeleri halinde topluma olan faydaları artış göstermektedir. Öğrencilerin eğitim sürecinde kopmalar yaşamaması adına öğretmenlerin öğrenim sürecinde etkin rol oynaması gerekmektedir. Öğrencilerin bu durumdan en az şekilde etkilenmeleri adına güdüleme çalışmaları ve motivasyon konuşmaları yapmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılığı sonucunda öğrencilerine karşı kendilerini sorumlu hissetmeleri söz konusudur. Bu doğrultuda hizmet etmek adına çalışmalarını sürdürmektedirler. Öz yeterliği yüksek öğretmenlerin salgın sürecinde durumları kontrol altında tutmada başarılı olması söz konusudur. Karşı karşıya kalınan sorunlara karşı pratik bir şekilde fikirler üretilerek çözümleme yapmak öz yeterliği gelişmiş öğretmenlerin özelliklerini ifade etmektedir. İşlerine olan bağlılığı sonucunda sorumluluk bilinçleri gelişmiş öğretmenler bu süreçte yapabileceklerinin en iyisini yapmak için kendini adamaktadırlar. Çıkan sonuçlardan da olumlu kısımları üstlenerek kendilerinin motivasyonlarını yükseltmektedirler. Bireysel tatminin yaşanması uğruna uygulamalar gerçekleştirilmektedir de denilebilir. Probleme karşı stratejik çözümler geliştirmektedirler. Bu durumun yanı sıra öz yeterliği gelişmiş bireylerin sorunlara çözüm üretebiliyor olmaları psikolojik olarak daha sağlıklı olmalarına ve bunalıma uzak olmalarına neden olmaktadır (Baloran ve Hernan, 2020, s. 2-3).

Öğretmenlerin her alanda hazır bulunuşluklarının yüksek olması gerekmektedir. Gerek psikolojik desteklerde gerek danışmanlık hizmetlerinde faydalı hizmetler sunmaları

beklenmektedir. Çeşitli zaman dilimlerinde öğrenci ile etkileşimlerinde yaşanan durumlara ilişkin pedagojik olarak hazır olmaları gerekmektedir. Uzaktan eğitim hususunda yaşanan sorunlara karşı serin kanlı bir şekilde çözüm geliştirmesi beklenen davranışlar arasındadır (Cardullo vd., 2021, s. 43).

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin etkileşimlerinin farklı bir boyuta taşınmasının yanı sıra sınırlılıkların değişimi halinde yaşanan durumların kontrolünün öğretmenin öz yeterliliği doğrultusunda aşılmalıdır (Çakın ve Akyavuz, 2020, s. 167).

2.8. Konu ile İlgili Yapılmış Araştırmalar

Konu ile ilgili alanyazında var olan çalışmalar, bu araştırmanın konumlandırılması, temellendirilmesi ve ulaşılan sonuçların tartışılması açısından aşağıda genel hatları ile özetlenmiştir. Bu amaçla alanyazındaki çalışmalar yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar olarak gruplanmıştır.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Gök (2011) tarafından yapılan çalışmada, internet tabanlı uzaktan eğitim programlarında ders veren akademisyenlerin uzaktan eğitime dair algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda teknoloji, destek, yönetim, öğrenme-öğretim ve içerik boyutlarında akademisyenlerin olumlu ve olumsuz görüşlerini ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim yöntemiyle ders veren akademisyenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretim elemanları uzaktan eğitime dair hem pozitif hem de negatif fikirlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Horzum, Albayrak ve Ayvaz (2012) yaptıkları çalışmada Türkiye’ de hizmet içi eğitimin uzaktan eğitimle gerçekleşmesiyle bu sürece dahil olan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik inançlarına etki eden faktörleri belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime dair inançları kıdem ve cinsiyete göre farklılık gösterirken, önceden uzaktan eğitimle alakalı eğitim alıp almamasına göre farklılık göstermediği gözlenmiştir.

Koloğlu (2016) yaptığı çalışmada öğretim elamanlarının uzaktan eğitime yönelik bakış açılarını ve hazırbulunuşluklarını belirlemeye çalışmıştır. Ordu Üniversitesinden 182 öğretim elamanı ile yapılan çalışmada katılımcıların %29’u uzaktan eğitimle ilgili bir

çalışmaya katıldığını ifade etmiştir. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının uzaktan eğitim konusunu desteklediklerini ancak bununla alakalı bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Ülkü (2018) yaptığı çalışmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumunu belirlemeye çalışmıştır. 355 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada uzaktan eğitime yönelik tutumun orta seviyede olup daha çok olumsuz yönde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların tutumlarında cinsiyete ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

Çok (2021) yaptığı çalışmada salgın süreciyle oluşan uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ve karşılaşılan engelleri belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu Van'da yer alan MEB'e bağlı ilk ve orta dereceli okullarda çalışan 381 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Uzaktan Eğitim Öz yeterlik (UEÖY) ölçeği kullanılmıştır. Analizler neticesinde ortaya çıkan bulgulara öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algıları cinsiyet, görev yaptıkları öğretim kademesi, kullanılan mobil cihaz ve EBA kullanımının değişkenlerde anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Buna karşılık mesleki kıdem, bilgisayara sahip olunması, evde internet erişiminin olması, uzaktan eğitimle alakalı eğitim almış olması, uzaktan eğitim sürecinde ZOOM kullanım değişkenleri bağlamında ise anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Başaran ve arkadaşları (2020) yaptıkları çalışmada salgın döneminde uzaktan eğitimle ilgili öğretmen, öğrenci ve öğrenci anne babalarının görüşlerini değerlendirerek uzaktan eğitim sürecinin verimliliğiyle ilgili bilgi kazanılması hedeflenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve çalışmanın örneklem grubunu Gaziantep'te yer alan devlet okulunda görevli olan 80 öğretmen, öğrenimine devam eden 80 öğrenci ve öğrencilerin ebeveynleri olmak üzere toplam 240 kişi oluşturmuştur. Bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda katılımcılar uzaktan eğitimin pozitif taraflarının da olduğunu fakat etkileşimin az olduğunu, etkin öğretmenin gerçekleşmediği, kişisel farklılıklara uygun olmadığını ve teknik donanım sorunları sonucunda derse az öğrenci katılımı sağlanması gibi bazı negatif durumların da olduğu belirtilmiştir.

Bakioğlu ve Çevik (2020) yaptıkları çalışmada salgında Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmiştir. Bu çalışma nitel

araştırma yönteminde olgu bilim desenindedir. Bu çalışmaya 75 Fen Bilimleri öğretmeni katılım göstermiştir. Bu yarı yapılandırılmış görüş formu “Google Drive” aracılığıyla toplanmıştır. Bu verilerin analiz edilmesi içerik analiziyle sağlanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda Fen Bilimleri öğretmenlerinin salgın kavramının ne olduğunu bilmedikleri, teknik donanım sorunu yaşadıkları, öğrencilerin derslere olan ilgisinin az olduğu görülmüştür.

Kuzu (2020) yaptığı çalışmada Covid-19 salgınında Türkiye’de uygulanmış olan EBA platformuyla verilmiş olan uzaktan eğitimin ilkökul öğrenci velilerin görüşlerini değerlendirmiştir. Bu çalışma sonucu çocukların devlet okulunda öğrenim gören 257 öğrencinin anne ve babasına anket yöntemi uygulamış veriler toplamıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan internet anketi kullanılmıştır. Bu araştırmadaki veriler içerik analizi ve betimsel istatistikle değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda anne ve babaların genelinin Covid-19 salgınında uzaktan eğitimin en iyi teknik olduğunu, derslerin zamanını, hızının ve içeriğinin uygun olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte anne ve babaların çocukların eğitimi açısından kaygı içerisinde oldukları fakat öğretmenleriyle iletişimde oldukları için bu süreci iyi bir şekilde geçirdikleri belirtilmiştir. Anne ve babalar çocukların uzaktan eğitimde dış unsurlardan kaynaklanan dikkatlerinin dağıtıldığını ve telefon aracılığı doğrultusunda EBA’ya giriş yaparken bazı problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Karakaya ve arkadaşlarının (2021) gerçekleştirdikleri çalışmada 237 öğretmenin Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerini açığa çıkarmak için bir durum çalışması yapmışlardır. Yarı yapılandırılmış olan görüşme formuyla toplanmış olan veriler içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre bu sürecin negatif yönleri arasında;

- ✓ Pandeminin zaten zor bir süreç olması,
- ✓ Müfredata göre ölçme ve değerlendirme yaşanan aksaklık,
- ✓ Belirsizlik,
- ✓ İçeriklerin zayıf olması,
- ✓ Ekonomik anlamda yaşanan kayıp,
- ✓ Etkileşimin az olması,
- ✓ Öğretmen hâkimiyetinin azlığı,

- ✓ Altyapısal ve teknolojik anlamda bazı eksikliklerin yaşanması,
- ✓ Öğrencilerin arasında bir fırsat eşitsizliği yaratması,
- ✓ Okula olan bağlılığın azalması,
- ✓ Motivasyon düşüklüğü,
- ✓ Öğrencilerde ekran bağımlılığının oluşması,
- ✓ Dijital okuryazarlık becerisinin az olması ve eğitimin azalmasıdır.

Bu çalışmanın pozitif yönleri arasında;

- ✓ Sosyal etkileşimin değerinin anlaşılması,
- ✓ Ailelerle karşılıklı bir iş birliği ve iletişim sağlanması,
- ✓ Zamandan tasarruf,
- ✓ Uzaktan eğitimin farkındalığı ve
- ✓ Becerilerin geliştirme kodları oluşturmuştur.

Arslan (2020) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının pandemiden önce ve sonra öğrencilere kazandırılması gerekli olan 21.yüzyıl becerileriyle ilgili düşüncelerini değerlendirmiştir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan boylamsal tarama tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini İngilizce ve Sosyal Bilimler olmak üzere toplam 52 öğretmen oluşturmuştur. Bu araştırmanın verileri Tricider isimli mobil uygulamayla toplanmıştır. Bu araştırmanın veri analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının mobil öğrenmenin daha kullanışlı olduğu ve gerekli bulduğunu fakat teknik ve bağlantı problemleri sebebiyle daha maliyetli olabileceği görülmüştür. Ayrıca salgından sonra 21.yüzyıl öğrencilerini yetiştirecek olan öğretmen adaylarının bilgi, iletişim becerileri ve medyayla ilgili ele alışlarını ve yenilik ve öğrenme becerileriyle ilgili uygulamalı eğitimlerin yürütülmesi belirtilmiştir.

Sarı ve Nayır (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, eğitimcilerin ve yöneticilerin uzaktan eğitimde yaşamış olduğu zorluklar, bu zorlukların kaynağı ve bu zorluklarla mücadele edebilme stratejileriyle alakalı düşünceleri değerlendirilmiştir. Bu çalışmadaki katılımcıların yaşamış olduğu zorluklar değerlendirildiğinde, birçok internet erişimi, sınıf yönetimi, insan kaynakları ve altyapıyla ilgili sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Süğümlü (2021) yaptığı çalışmada pandemi döneminde uzaktan eğitimle sürdürülen derslerle ilgili bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmaya 30 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve canlı ders gözlem formuyla yapılmıştır. Öğretimde meydana gelen aksaklıklar ve zorluklar açısından konsantrasyon problemi, yeteri kadar etkileşim ve motivasyon sağlanamaması, öğrencilerin aktif olarak derslere katılım sağlamaması, örtük öğrenmede yaşanan eksiklik, öğrencilerin derse devamlılık sağlayamaması, amaçlarına ulaşamaması, dinleme, konuşma ve yazma faaliyetlerinde problem yaşanması, internet ve altyapı problemleri görülmüştür.

Kavuk ve Demirtaş (2021) yaptıkları çalışmada pandemi döneminde 43 öğretmenin yaşamış olduğu zorlukları incelemek için bir araştırma yapmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış olan veriler içerik analiziyle yapılmıştır. Uzaktan eğitimde öğrenciler ve öğrencilerin anne babalarının teknolojik araç kullanmada problem yaşamaları, öğrencilerin internete erişim sağlayamaması, ders sırasında bağlantı problemlerinin yaşanması, teknoloji bağımlılığının artması, sosyalleşme problemi yaşanması, maddi imkânsızlıkların ortaya çıkması, öğrencilerin yaşadıkları evde nüfus sayısının fazla olması sebebiyle derslere devamlılıkta problem yaşamaları, EBA platformunun altyapısında sorun yaşanması, fırsat eşitsizliklerinin olması, ölçme ve değerlendirme yapılamaması, öğretmen ve öğrenci arasında olan iletişimin zayıflaması ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili negatif algıların oluşması öğretmenlerin yaşamış olduğu problemlerdendir.

Kilit ve Güner (2021) yaptıkları çalışmada pandemi döneminde web tabanlı uygulamalarla ilgili 19 matematik öğretmenin düşünceğini incelemişlerdir. Bu çalışmanın verilerini içerik analiziyle değerlendirmişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkan negatif yönler: Öğrencilerin internete erişimde yaşadığı altyapı problemleri, öğrencilerde teknolojik araçlarını elde etme imkânlarının bulunmaması, kaynak sıkıntısının çekilmesi, öğrenci motivasyonunun azalması, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin azalması, ölçme ve değerlendirme sürecinin zorluklarıdır.

Bu çalışmanın sonucuna göre web tabanlı eğitimin pozitif yönleri ise şu şekilde ifade edilmektedir;

Vakitten tasarruf edilmesi, ekonomik anlamda fayda sağlaması, mekân bakımından konforun sağlanıyor olması, geleneksel eğitimin alternatif olması, içeriklerin tekrar edilebilmesi, araç, gereç ve materyal çeşitliliği sayesinde öğrenmenin hızlanması ve öğrencilerin kendi hızında öğrenim sağlayabilmesidir.

Balaman ve Tiryaki (2021) yaptıkları çalışmada pandemide zorunlu uzaktan eğitimle ilgili 12 öğretmenin düşüncelerini değerlendirmişlerdir. Veriler içerik analizine göre değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenler EBA ve EBA TV'nin yeterli olduğu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime bir alternatif oluşturduğu, uzaktan eğitimin tekrar imkân sağladığını, mekân ve zaman rahatlığı oluşturduğu, araç gereç ve materyallerle hızlı bir erişim sağlandığını belirtmişlerdir.

Yılmaz (2021) yaptığı çalışmada teknolojik anlamda hızlı bir şekilde değişim gösterdiği bu süreçte, öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili tutumları ve öğretim programının uygunluğu uzaktan eğitimin fayda sağlaması adına önem arz ettiğini belirtmiştir. Çalışma doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı olan tutumlarının, Türkçe dersi temel dil becerilerinin uzaktan eğitime göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma kapsamında veriler Türkiye'de görevli olan 293 Türkçe öğretmeniyle oluşturulmuştur. Bu araştırmanın sonucuna göre Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili olan davranış puanlarının cinsiyet değişkenine göre pozitif bir farklılaşma görülmemiş fakat kurum türü, uzaktan eğitim bilgileri, kıdem, uzaktan eğitimle alakalı eğitim alma, pandemiden önce uzaktan eğitimle alakalı tecrübeli olma değişkenleri açısından pozitif bir fark olduğu görülmüştür.

Cantürk ve Cantürk'ün (2021) gerçekleştirmiş oldukları inceleme doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili tecrübelerini görebilmek için bir çalışma yapmışlardır. Verilerin analizi benzetmeler doğrultusunda sağlanmıştır. Bu çalışmanın negatif sonuçları arasında öğrencilerle etkileşimin pandemide çok olmaması, teknik sorunların yaşanması, materyal eksikliği, erişim problemi, adaptasyon problemi, disiplin problemi, öz yönetim eksikliği vardır. Çalışmanın olumlu sonuçları arasında ise canlı derslerin eğitim ve öğretimden uzak kalmamayı sağlaması, mekân ve zaman rahatlığı pozitif metaforları arasında ifade edilmiştir.

Timurkan'ın (2021) yapmış olduğu çalışmada kapsamında biyoloji dersi veren öğretmenlerin yaşadığı problemler, düşünceler ve davranışların neler olduğunu pandemi süresince tespiti söz konusu olmuştur. Çalışma doğrultusunda betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar anketleri çevrimiçi bir şekilde yapmış ve bu çalışmaya 201 kişi katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili davranışlarında okul türü değişkenine göre pozitif bir farklılığı olduğu görülmüş ancak eğitim durumu, kıdem, uzaktan eğitimle alakalı bilgi sahibi olma ve branş değişkenlerine göre bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Bıyıklı ve Özgür (2021) yaptıkları çalışmada pandemi doğrultusunda gerçekleşen eş zamanlı uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaşılan problemlerin çözümleriyle ilgili tavsiyeleri açığa çıkarmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada üç tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Online olarak toplanan veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin yaşamış oldukları problemlere karşı çözüm tavsiyeleri şöyle verilmiştir;

Öğretim teknik ve yöntemlerde farklılık yapılması, Sağlıklı bir iletişim kurulması, Küçük grupların meydana getirilmesi, Araç gereç ve materyallerin farklılaştırılması, Yapılan grup çalışmalarının arttırılması, İlgi çeken bir notla derse başlanması, Öğrencilerin adıyla çağırılması, Öğrencilerden geri dönütlerin tam zamanında yapılması, Motivasyonu az olan öğrencilerle ders içi ya da ders dışı konuşmaların yapılması, Öğrencilerin soruları doğru cevaplamaları sonucu ödüllendirilmeleri, Öğrenciler arasında yarışmaların yapılması, Öğretmenin kendi teknolojik donanımlarını sağlaması, Ders başlamadan önce öğrencilerin dersleri gözden geçirmesi ve zümre öğretmenleriyle iletişim halinde olmalarıdır.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Shea (2007) tarafından Amerika’da eğitim veren 386 öğretim akademisyenle yapılan çalışmada, uzaktan eğitim motive edici ve engelleyici faktörleri belirlemeye çalışılmıştır. Uzaktan eğitimi en motive edici yanı Esnek olması buna karşılık uzaktan eğitimi en çok engelleyen faktörler arasında yüz yüze etkileşimin olmaması, uzaktan eğitime dair eksik pedagojik bilgi, öğretme yeterlilikleri ile ilgili endişeler ön plana çıkmıştır.

Prior, Mazanov, Meacheam, Heaslip ve Hanson (2015) tarafından Avustralya’da 151 yüksek lisans öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada çevrim içi öğrenmeye dair olumlu tutumu olan öğrencilerin öz yeterliğinin yüksek olduğu gözlenmiştir.

Lee ve Tsai (2010) öğretmenlerin internet ile öğretime dair öz yeterliğini incelemiştir. Yaptıkları çalışmada öğretmenlik deneyimi fazla olan öğretmenlerin düşük bir öz yeterliği olduğu buna karşılık internetle teması daha yüksek olan öğretmenlerin öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Horspool ve Langeb (2012) tarafından Ekonomi bölümü öğrencilerine yönelik verilen Mikroekonomi ilkeleri dersi çevrimiçi ve yüz yüze şekilde farklı eğitim ortamları

oluşturulmuştur. Her iki öğrenme ortamındaki öğrenciler, öğretmenlerle kaliteli bir iletişim kurduklarını belirtmiştir. Buna karşılık çevrimiçi derse katılan öğrencilerin akranları ile iletişiminin sınırlı olduğu, evde daha fazla vakit geçirdikleri bu sebeple çevrimiçi programlara yönelik yeniliklere olumlu baktıkları gözlenmiştir.

Roma ve Ryan (2020) Filipinler’de bir devlet üniversitesinde öğretim üyeleri ile yürüttüğü araştırmada katılımcıların çoğunluğunun orta düzeyde bilgisayar yeterliliğine sahip olduğu ve uzaktan eğitimle alakalı bir eğitim almadığını tespit etmiştir. Bu durumun sebeplerinden biri olarak Filipinler’in Asya pasifik ülkeleri arasında en kötü internet hızına sahip olması gösterilmiştir.

Jogezai, Baloch, Jaffar, Shah, Khilji ve Bashir, (2021) Pakistan’da 252 öğretmen ile yürüttüğü çalışmada sosyal medya kullanımının uzaktan eğitime dair tutumlarının nasıl etkilediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda sosyal medya kullanımı uzaktan eğitime dair tutumu olumlu etkilemiştir.

Martin, Sun ve Westine (2020) 2009’dan 2018’e kadar Amerika’da uzaktan eğitime dair yapılan çalışmaları incelemiştir. Yapılan araştırma sonucunda en az çalışılan araştırma temaları belirlenmiştir. Öğretmen motivasyonu, öğretmenlerin çevrim içi öğretim uygulamasına dair tutumlarıyla ilgili daha fazla çalışma yapılabileceği vurgulanmıştır.

Sidi, Shamir-Inbal ve Eshet-Alkalai (2023) öğretmenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitime dair deneyimlerle ilgili yaptığı araştırmada, öğretmenlerin teknolojiye dair tutumlarının geliştirilip uzaktan eğitime dair öz yeterliğini arttıracak çalışmalar yapılmasının gerekliliğinden bahsetmiştir.

Scherer, Howard, Tondeur ve Siddiq (2021) 58 ülkeden 739 akademisyen ile yaptığı çalışmada akademisyenlerin uzaktan eğitime hazır olma durumuna göre bir profil çıkarmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada geçmişte uzaktan eğitim deneyimi olan katılımcıların uzaktan eğitime yönelik daha olumlu tutuma sahip olmasıyla bu durumun öz yeterliliğine olumlu bir katkı sağladığı gözlenmiştir.

Nikolopoulou ve Kousloglou (2022) tarafından Yunanistan’da 238 ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada Covid-19 süresince gelişen süreçte yaygınlaşan uzaktan eğitime dair olumlu tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmenlerin çevrim içi öğrenmeye yönelik okul desteğine ilişkin algıların olumlu olmadığı gözlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizi teknikleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel ve nicel araştırma özelliği taşımaktadır. Betimsel araştırmalar değişkenler arasındaki ilişki değiştirilmeden yapılan araştırmalardır. Var olan durum araştırılır. Kaptan'a (1998) göre betimsel araştırmalarda “mevcut durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz?” gibi sorular sorulmalıdır. Betimsel araştırmalarda, araştırmanın incelediği mevcut ortam bozulmaz, farklı bir ortam oluşturulmaya çalışılmaz. Nicel araştırma ise yaşanan olayları ve olguları nesnelleştirerek, gözlem yapılabilir hale getiren, ölçümleyebilen ve sayısal olarak ifade eden araştırma türüne nicel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2015). Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına dönük tutumları ve öz yeterlik algı düzeyleri nicel veri toplama araçları ile toplanmış; toplanan veriler yine nicel veri analizi teknikleriyle incelenerek analiz edilmiştir.

Diğer taraftan araştırma süreci genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Karasar (2009, s. 77) 'a göre tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle aktarmayı hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi aktarılmaya çalışılır. Tarama modeli, olayların sebepleri üzerinde durmak yerine, onların içinde bulundukları koşullar, özellikleri ve arasındaki ilişkiyi bulmaya çalışır. Bu çalışmada, 2020-2021 öğretim yılında salgın tedbirleri kapsamında uzaktan eğitim uygulamaları şeklinde eğitim süreci planlayıp uygulayan ve değerlendiren ilköğretim öğretmenlerinin, deneyimlerine dayalı olarak uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutum ve öz yeterlik algıları ile bu değişkenlerin birbiri ile ilişkisi, kendi değerlendirmelerine dayalı olarak betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın amacı çerçevesinde verilerinin toplandığı evren ve örneklem grubu ile ilgili olarak şunlar söylenebilir.

3.2.1. Araştırmanın Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini Şanlıurfa ilindeki ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Şanlıurfa ilindeki ilkokul öğretmeni sayısı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre 11.387'dir (MEB, 2020).

3.2.2. Araştırmanın Örneklemi

Çalışma evreninin genişliği nedeniyle emek-zaman-maliyet durumu ve Covid19 salgın tedbirleri dikkate alınarak örneklem belirleme yoluna gidilmiştir. Bilindiği üzere örneklem; evrenle ilgili çalışmak için seçilen evrenin sınırlı bir bölümünü ifade etmektedir (Büyüköztürk 2008, s. 81). Bu çerçevede araştırmanın örneklemi belirlerken amaçlı örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, “çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların belirlenerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021, s. 103). Bu sebeple 2021-2022 eğitim yılı 1. döneminde Şanlıurfa'nın merkez ilçelerinden biri olan Eyyübiye ve çevre ilçelerinden biri olan Siverek ilçesinde görev yapan ilkokul öğretmenlerinin örneklem gruba dâhil edilmesine karar verilmiştir. Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre bu iki ilçede toplamda 2537 ilkokul öğretmeni görev yapmaktadır (MEB, 2020). Gönüllük ilkesi de göz önünde bulundurularak Şanlıurfa'nın Eyyübiye Merkez ilçesi ile Siverek ilçesi ilçesinden toplamda 408 öğretmen, kendilerine Google Form ile çevrimiçi olarak iletilen veri toplama araçlarına dönüş yapmışlardır. Veri toplama araçları ile değerlendirmelerini ileten örneklem grubun bazı demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Alt gruplar	f	%	Toplam	
				f	%
Cinsiyet	Kadın	182	44,6	408	100
	Erkek	226	55,4		
Mesleki Kıdem Yılı	1-4 yıl	106	26,0	408	100
	5-9 yıl	151	37,0		
	10-19 yıl	82	20,1		
	20 ve fazla yıl	69	16,9		
	Köy/Mahalle	180	44,1		
Okulun Yeri	Merkez İlçe	135	33,1	408	100
	Çevre İlçe	93	22,8		
	Hayır, almadım	242	59,3		
Uzaktan Eğitim ile ilgili eğitim alma durumu	Lisans düzeyinde ders aldım	26	6,4	406	99,5
	MEB hizmet içi eğitime katıldım	126	30,9		
	Sertifika programına katıldım	12	2,9		

Tablo 4’de görüldüğü üzere toplamda 408 katılımcı araştırmaya gönüllü olarak iştirak etmiştir. Katılımcıların %44,6’sı kadın, %55,4’ü erkek; %26,0’ı 1-4 yıl, %37,0’ı 5-9 yıl, %20,1’i 10-19 yıl ve %16,9’u 20 ve daha fazla yıl kıdeme sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin %44,1’inin görev yaptığı okul köy/mahallede, %33,1’ininki merkez ilçede, %22,8’inin ise çevre ilçe merkezlerindedir. Diğer taraftan katılımcı öğretmenlerin %59,3’ü uzaktan eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim almadığını, %6,4’ü lisans düzeyinde ders aldığını, %30,9’u MEB hizmet içi eğitime katıldığını, %2,9’u ise MEB dışındaki kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen sertifikalı eğitim çalışmalarına katıldığını belirtmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada başlıca üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlarla ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur:

1. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın bağımsız değişkenleri ile ilgili verileri toplamak amacıyla kullanılacaktır. Bu kapsamda katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi, idari görevi olma durumu, uzaktan eğitim konulu özel bir eğitim alma durumu

değişkenleri açısından katılımcıların betimlenmesi ve diğer araçlarla toplanan verilerin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesinde bileşenlerin temin edilmesi amacıyla kullanılmıştır.

2.Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (UETÖ): İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Ağır (2007) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçekte “uzaktan eğitimin avantajları” ve “uzaktan eğitimin sınırlılıkları” olmak üzere 2 alt boyut bulunmaktadır. Ölçek, 5’li Likert tipi bir yapıdadır. 21 maddeyi içermektedir. Maddelerin 14 tanesi olumlu 7 tanesi ise olumsuz bir anlamı barındırmaktadır. Maddelerin karşılarında “Kesinlikle Katılmıyorum (1 puan)”, “Katılmıyorum (2 puan)”, “Kararsızım (3 puan)”, “Katılıyorum (4 puan)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (5 puan)” seçenekleri yer almaktadır. Katılımcılar, ölçekte yer alan maddelere ilişkin değerlendirmelerini, kendilerine uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtmişlerdir. Olumsuz içerikli maddelerin veri girişinde ters kodlama yapılmıştır.

Ağır (2007) tarafından yapılan çalışmada geliştirdiği ölçeğin KMO değeri 0,814; Bartlett Testi değerinin anlamlı, açıklanan varyans miktarının ise %60,1 olduğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonu katsayısı katsayıları $p < ,05$ düzeyinde anlamlı; alt ve üst grup arasındaki farklılaşmanın anlamlılığının t testi ile test edilmesi sonucunda da maddelerin $p < ,001$ düzeyinde ayırt edici olduğu gözlenmiştir. Diğer taraftan ölçeğin güvenilirliği, önce iki yarı test güvenilirliği ile test edilmiş ve Sperman Brown katsayısının değeri 0,799; Cronbachalpha iç tutarlılık testi ile yapılan güvenilirlik katsayısı ise 0,835 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, UETÖ’ nün, uzaktan eğitime ilişkin tutumun belirlenmesinde güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 170-171).

Bu çalışmada ise UZEÖ ölçeğinin güvenilirlik incelemesi Cronbachalpha iç tutarlılık katsayısının hesaplanması yoluyla test edilmiş ve Cronbachs Alpha değeri 0,898 olarak hesaplanmıştır. Buna göre bu araştırmada da toplanan verilerin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu kanaatine ulaşılmıştır (Büyüköztürk, 2012, s. 170-171).

3.Uzaktan Eğitim Uygulamaları Öz yeterlik (UZEÖ) Ölçeği: Uzaktan eğitim uygulaması yapan öğretmenlerin öz yeterliliğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 36 maddeden ve 3 faktörden oluşmaktadır. UZEÖ EK ’da verilmiştir. UZEÖ ölçeğinin geliştirilmesi süreci aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1.Uzaktan Eğitim Uygulamaları Öz yeterlik(UZEÖ) Ölçeği'nin Geliştirilme Süreci

UZEÖ ölçeğinin geliştirilme sürecinin 4 aşamadan oluştuğu söylenebilir. Bu aşamalar ve yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır:

1. Madde havuzunun oluşturulması: Bu aşamada öğretmenin uzaktan eğitim uygulamalarını yapabilme konusunda sahip olması gereken yeterlikleri listesini içeren bir madde havuzu oluşturma çalışması yapılmıştır. Bu amaçla iki kaynaktan yararlanılmıştır. Kaynaklardan biri, alanyazın incelemesi verileridir. Konu üzerinde yazılmış olan kitap ve makaleler incelenmiş ve amaca uygun madde listesi oluşturulmaya çalışılmıştır. İkinci bir kaynak olarak ise ilkökul öğretmenlerinin yazılı olarak ifade ettikleri görüşlerden yararlanılmıştır. Görev yapan 25 öğretmene, Covid 19 salgını döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim uygulamalarında yaşadıkları sorunlar ve ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerin neler olduğu sorulmuş; görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Yazılı olarak alınan metinler incelenerek yeterlik maddeleri çıkarılmıştır. Bu iki yolla oluşturulan maddelerin karşısına, bu yeterliklere ne düzeyde sahip olunduğu konusundaki görüşlerini belirtmeleri için (1) Kesinlikle katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Kısmen katılıyorum”, “(4) Katılıyorum” ve “(5) Kesinlikle katılıyorum” seçenekleri dahil edilmiştir. Sonrasında da araştırmanın amacı ve katılımcılardan beklentilerin yer aldığı bir yönerge metni eklenerek ikinci aşamada yapılacak olan **uzaman** incelemesine hazır taslak veri toplama aracı oluşturulmuştur.

2. Uzman incelemesi: Başlık ve yönergenin de eklenmesi ile birlikte ortaya konulan taslak veri toplama aracı iki dilbilim, üç Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bilim dalı ve 2 eğitim programları ve öğretim bilim dalı uzmanı öğretim elemanları ile üç sınıf öğretmenine taslak veri toplama aracında yer verilen maddelerin amaç-içerik uyumu, binişiklik, anlaşılabilirlik düzeyi, imla ve noktalama hataları yönüyle incelenilmiş ve eksik ve yanlışlıklar ile ilgili önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Verilen dönütlerden hareket ederek gerekli düzeltmeler yapılmış ve 36 maddeyi içeren taslak veri toplama aracı, üçüncü aşamada genel olarak açıklanan veri toplamasında kullanılmak üzere hazır hale getirilmiştir.

3. Verilerin toplanması veri küntlesinin analize hazır hale getirilmesi: Uzman incelemesi sonrasında veri toplama arasında kalan 36 maddelik form, çalışmanın örneklem grubunda belirlenen öğretmenlere çevrim içi yollarla Google Form aracılığıyla uygulanarak veriler

toplanmıştır. Toplanan veriler, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmak üzere istatistik programına dahil edilmiştir.

4. Geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması: Toplanan veriler üzerinde, SPSS 25.00 istatistik programı geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle veri kütesi üzerinde KMO ve Bartlett Testi analizleri yapılmıştır. Analiz sonrasında faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Geçerlik analizi çerçevesinde yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi tekniği ile; maddelerin ayırt edicilik (amaca hizmet edebilirliği) özelliğinin incelenmesi ise madde-toplam korelasyon katsayılarının hesaplanması yoluyla test edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi de tutarlılık özelliği Cronbachalpha katsayısının hesaplanması yoluyla test edilmiş ve incelenmiştir. Yapılan analizler sonunda “Uzaktan Eğitim Uygulamaları Öz yeterlik (UZEÖ) Ölçeği” adı verilen ve öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin Öz değerlendirmelerine dayalı tespitlerin yapılabileceği geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı ortaya çıkmıştır. Analizlere ilişkin bulgu ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

3.3.1.1.UZEÖ’nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi Çalışmaları

Araştırmada kullanılan UZEÖ ölçeğinin, araştırmacı tarafından geliştirilmesi nedeniyle ölçeğin özelliklerini belirlemek için geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Geçerlik İncelemesi Çalışmaları: “Uzaktan Eğitim Uygulamaları Öz yeterlik (UZEÖ) ölçeğinin geçerlik özelliğinin incelenmesi yapı geçerliği ve ayırt edicilik geçerliği analizleri yoluyla yapılmıştır. Yapı geçerliğinin incelenmesi kapsamında açımlayıcı faktör analizi, ayırt edicilik geçerliğinin incelenmesi kapsamında ise madde-toplam korelasyonu analizi tekniklerinden yararlanılmış; bulgular aşağıda açıklanmıştır.

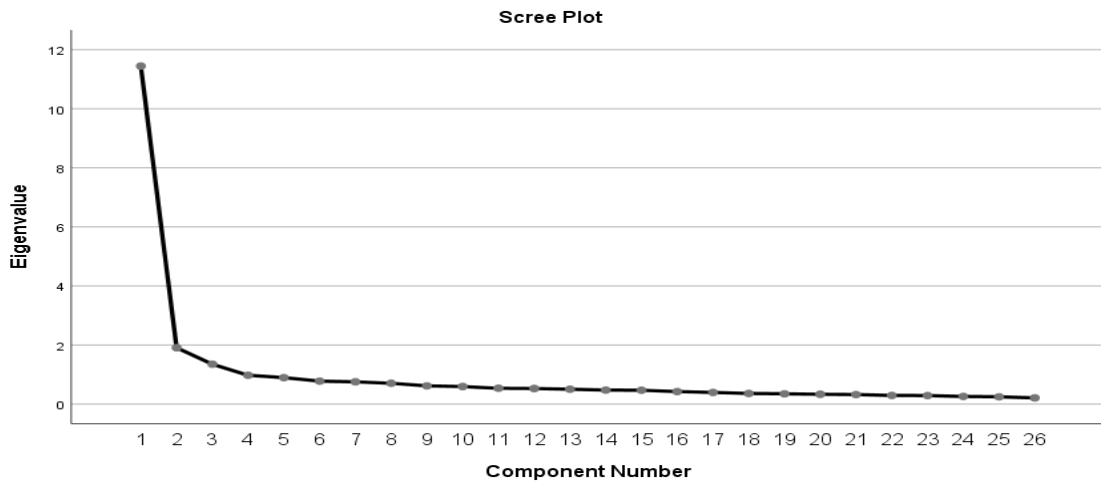
Yapı Geçerliği İncelemesi: Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları: UZEÖ Ölçeğinin yapı geçerliği incelemesi, açımlayıcı faktör analizi tekniği ile yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere öncelikle veriler üzerinde KMO ve Bartlett testi değerleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonunda KMO değeri 0,961; Bartlett testi değerleri ise χ^2 : 8692,169; sd: 595; $p < ,001$ olarak belirlenmiş ve faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Zira KMO değerinin 0,60 ve üzerinde olması, veri seti üzerinde faktör analizi yapılması açısından yeterli görülmekte; 0,90’dan yüksek olması mükemmel uyuma işaretetmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 124; Eroğlu, 2008, s. 322). Bu nedenle Varimax dik döndürme

uygulanarak maddelerin hangi faktör altında yer alması gerektiğine ilişkin belirginleştirme çalışması yapılmıştır. Her ne kadar faktör yükü 0,300'un üzerinde olan ve maddelerin faktörlere dağılan yükleri arasında 0,100 olması maddenin ölçeğe alınması açısından yeterli olduğu değerlendirilse de (Eroğlu, 2008, s. 322-323), Büyüköztürk'ün (2012, s. 124) belirttiği üzere özellikle ölçek geliştirme çalışmalarında faktör yükünün 0,450 ve üzeri olması önerilmektedir. Bu çerçevede faktör yükü 0,450'nin altında olan ve maddelerin farklı faktörler altındaki yüklerinin 0,100'den az olan binişik maddelerden toplamda 10 madde veri seti dışında bırakılmış ve analizler yinelenmiştir.

Yinelenen analizler ve gerekli özellikleri taşımayan maddelerin analiz dışında bırakılması sonunda veri setindeki 26 maddenin, öz değeri 1,00'ın üzerinde olan 3 faktör altında toplandığı bir faktör yapısı gözlenmiştir. 26 maddelik 3 faktörlü bu yeni yapının KMO değeri 0,954; Bartlett Testi değerleri ise $\chi^2=5960,834$; $sd=325$; $p<0,001$ olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer bulan maddelerin faktör yükleri 0,523 ile 0,760 arasında değişmektedir. Üç faktörlü ve 26 maddeli ölçek yapısı, toplam varyansın %56,552'sini açıklayabilmektedir. Bilindiği üzere açıklanan varyans miktarının %40 olması, davranış bilimlerinde yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 125; Eroğlu, 2008, s. 323).

Bir sonraki adımda alanyazın incelemesi sonunda ulaşılan bilgiler ve maddelerin içerikleri incelenerek faktör adları belirlenmiştir. Buna göre faktörlere Öğretimsel Uygulama yeterliği (ÖUY) (11 madde), Sorunu Teşhis ve Çözme Yeterliği (STÇY) (8 madde), Öz Gelişim Çabası (ÖGÇ) (7 madde) adlarının verilmesi uygun görülmüştür.

Faktörlerin öz değerlerine göre çizilmiş olan ScreePlot Grafiği Şekil 6'da sunulmuştur:



Şekil 6. Uzaktan eğitim uygulamaları öz yeterlik ölçeği'nin özdeğer faktör grafiği

Uzaktan Eğitim Uygulamaları Öz yeterlik Ölçeğinin faktör özdeğerlerine göre çizilmiş olan ve Şekil 6'da sunulan özdeğer faktör grafiği incelendiğinde ölçek dâhilinde olan 26 maddenin, dikey çizgi şeklinde gözlenen ilk üç faktörde toplandığı; bu üç daha dikey çizgi sonrasında çizginin daha yatay bir görünüm kazandığı anlaşılmaktadır. Buna göre ölçekteki 26 maddenin üç faktörde toplanmış olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan analizler sonrasında Uzaktan Eğitim Uygulamaları Özdeğerlendirme Ölçeği kapsamında yer almasına karar verilen 26 madde, maddelerin yer aldığı faktörler, maddelerin faktör yükleri, toplam varyansın açıklanma miktarı ve özdeğerlerine ilişkin bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

Uzaktan Eğitim Uygulamaları Öz yeterlik Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Öğretimsel Uygulama Yeterliği (ÖUY)		Sorun Teşhis ve Çözme Yeterliği (STÇY)		Öz Gelişim Çabası (ÖGÇ)	
M. No	Fak. Yükleri	M. No	Fak. Yükleri	M. No	Fak. Yükleri
1	0,754	12	0,760	20	0,759
2	0,741	13	0,751	21	0,713
3	0,731	14	0,678	22	0,702
4	0,727	15	0,667	23	0,622
5	0,722	16	0,599	24	0,587
6	0,717	17	0,595	25	0,582
7	0,711	18	0,547	26	0,523
8	0,708	19	0,524		
9	0,707				
10	0,705				
11	0,705				
ÖUY		STÇY		ÖGÇ	
Açıklanan Varyans: %44,015		Açıklanan Varyans: %7,342		Açıklanan Varyans: 5,194	
Özdeğer: 11,444		Özdeğer: 1,909		Özdeğer: 1,351	
Uzaktan Eğitim Öz yeterlik Ölçeği Açıklanan Varyans Miktarı: 56,552					

Tablo 5'de görüldüğü üzere UZEÖ ölçeğindeki 11 maddeyi içeren Öğretimsel Uygulama Yeterliği (ÖUY) faktöründeki maddelerin faktör yükleri 0,705 ile 0,754 arasında değişmektedir. Faktörün özdeğeri 11,44; varyansı açıklama miktarı ise %44,015'tir. Sorunu Teşhis ve Çözme Yeterliği (STÇY) adlı faktör ise 8 maddeyi içermekte olup maddelerin

faktör yükleri 0,524 ile 0,760 arasında değişmektedir. Bu faktörün özdeğeri 1,909; varyansı açıklama miktarı ise %7,342 olarak belirlenmiştir. Üçüncü faktör Öz Gelişim Çabası (ÖGÇ) adlı faktör altında ise 7 madde toplanmış olup maddelerin faktör yükleri 0,523 ile 0,759 arasında değerler almıştır. Bu faktörün özdeğeri 1,351; varyansı açıklama miktarı ise %5,194 olarak belirlenmiştir. UZEÖ Ölçeğinin geneline bakıldığında ise 3 faktör altında 26 maddeyi içermekte olup toplam varyansın %56,552'sini açıklayabilmektedir.

Bu bulgular ile davranış bilimleri açısından toplam varyansın %40'ın üzerinde olması ve maddelerin 0,30'un üzerinde olması yapı geçerliği açısından yeterli görüldüğü bilgisi (Büyüköztürk, 2012: 125; Eroğlu, 2008: 322) birlikte düşünüldüğünde UZEÖ Ölçeğinin 3 faktörlü ve 26 maddelik faktör yapısının yapı geçerliği özelliğine sahip olduğu söylenebilir.

Madde ve Faktör Ayırt Ediciliği

Klasik Test Kuramı (KTK) esas alınarak madde ayırt edicilik analizi, madde-toplam korelasyon katsayılarının hesaplanması ile incelenmektedir. Hesaplanan “r” değeri ayırt edicilik indeksi olarak kabul edilip -1,00 ile +1,00 arasında değerler alabilmektedir. Ayırt edicilik değerinin (r) 0'a (sıfıra) yaklaşması ayırt ediciliğin düşük olması; “-”değer alması ise maddede bir sorunun olduğu şekilde yorumlanıp atılması gerekmekte; +1,00'a yakın olması ve $p < ,05$ olması durumunda ise ayırt edicilik gücünün iyi olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (DeVellis, 2003, s. 80-81; Pallant, 2007, s. 127). Diğer taraftan korelasyon değerinin seçilen örneklemde kolaylıkla etkilenmesinin, KTK parametrelerine yapılan en önemli eleştirilerden biri olduğu belirtilmelidir (Hambleton vd. 1993, s. 40). Bu nedenle bu çalışmada bu eleştiriyi giderebilmek üzere (Hambleton vd. 1993, s. 40) düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Korelasyon testi analizi sonuçları Tablo 6'te sunulmuştur:

Tablo 6

Madde-Toplam ve Faktör-Toplam Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları

ÖUY		STÇY		ÖGÇ	
M. No	r	M. No	r	M. No	r
1	0,573(*)	12	0,524(*)	20	0,594(*)
2	0,757(*)	13	0,609(*)	21	0,703(*)
3	0,693(*)	14	0,648(*)	22	0,588(*)
4	0,674(*)	15	0,616(*)	23	0,730(*)
5	0,765(*)	16	0,727(*)	24	0,720(*)

6	0,583(*)	17	0,520(*)	25	0,704(*)
7	0,720(*)	18	0,606(*)	26	0,734(*)
8	0,630(*)	19	0,597(*)		
9	0,722(*)				
10	0,713(*)				
11	0,684(*)				
ÖUY:0,918			STÇY: 0,851	ÖGÇ: 0,891	
N=408; *=p<0,001					

UZEÖ Ölçeğinin faktörlerine göre maddelerinden ve faktörlerinden elde edilen puanlar ile ölçek toplam puanları arasındaki korelasyon katsayılarına yer verilen Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde genel olarak 0,520 (17. Madde) ile 0,765 (5. Madde) arasında değerler aldığı görülmektedir. İfade edilen tüm ilişkiler $p<,001$ düzeyinde anlamlıdır. Faktörler açısından ayrı ayrı bakıldığında ise ÖUY Faktöründe yer alan 1-11. maddeler açısından 0,573 (1. Madde) ile 0,765 (5. Madde) arasında; STÇY Faktöründe yer alan 12-19. maddelerin korelasyon katsayılarının 0,520 (17. Madde) ile 0,727 (16. Madde) arasında; ÖGÇ Faktöründe yer alan 20-26. maddelerin ise ilişki katsayılarının 0,588 (22. Madde) ile 0,734 (26. Madde) arasında değerler aldığı; tüm maddeler için ifade edilen bu değerlerin tamamının pozitif ve $p<,001$ düzeyinde anlamlı ilişkiyi gösterdikleri gözlenmektedir. Diğer taraftan her bir faktörden alınan toplam puan ile UZEÖ Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişkilere bakıldığında da UZEÖ genel puanı ile ÖUY Faktörü toplam puanı arasında 0,918; STÇY toplam puanı arasında 0,851; ÖGÇ toplam puanı arasında ise 0,891 düzeyinde ilişkinin olduğu; tüm ilişkilerin pozitif ve $p<,001$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Bilindiği üzere korelasyon katsayılarının 0,20'den yüksek ve en az $p<,05$ düzeyinde anlamlı olması, madde ya da faktörün ölçeğin genel amacına önemli düzeyde hizmet ettiğinin işareti olarak yorumlanmaktadır (Pallant, 2007, s. 140). Buna göre UZEÖ Ölçeğinde yer alan her bir maddenin ve her bir faktörün, UZEÖ Ölçeğinin genel amacına anlamlı düzeyde hizmet ettiği; bu nedenle de maddelerin ve faktörlerin ayırt edicilik güçlerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular: UZEÖ Ölçeğinin güvenilir ölçüm yapabilme özelliğini belirlemek üzere iç tutarlılık testi uygulanmış ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

İç Tutarlılık Düzeyi: Veriler üzerinde faktörler ve ölçeğin genelinin güvenilir ölçüm yapabilme özelliğini iç tutarlılık özelliği incelenmiş ve bu çerçevede Cronbachalpha katsayısından yararlanılmıştır.

Tablo 7

Ölçeğin Geneli ve Faktörlerine İlişkin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbachalpha
Öğretimsel Uygulama Yeterliği (ÖUY)	11	0,916
Sorun Teşhis ve Çözme Yeterliği (STÇY)	8	0,859
Öz Gelişim Çabası (ÖGÇ)	7	0,879
Uzaktan Eğitim Öz yeterlik Ölçeği	26	0,948

Tablo 7’de görüldüğü üzere UZEÖ Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı olarak hesaplanan Cronbach alpha değeri 0,948’dir. Ölçek kapsamındaki faktörler açısından Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları ise ÖUY Faktörü için 0,916; STÇY Faktörü için 0,859; ÖGÇ Faktörü için ise 0,879 olarak belirlenmiştir. Alanyazında Cronbach alpha değerinin 0,60’ın üzerinde olmasının genel olarak yeterli görüldüğü; buna karşılık 0,70’in üzerinde olmasının ise iyi olarak değerlendirildiği gözlenmektedir (Kalaycı, 2010, s. 405; Malhotra, 1999, s. 282). Buna göre UZEÖ Ölçeğinin hem faktörleri açısından hem de geneli açısından güvenilir ölçümler yapabilmeye oldukça iyi durumda olduğu; başka bir ifade ile güvenilir ölçümler yapabildiği söylenebilir.

3.4.Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış; uzman görüşleri alınarak gereken düzeltmeler yapılmış ve son hali verildikten sonra, çoğaltılarak uygulama için hazır hale getirilmiştir. Yapılacak uygulama için Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. İlgili kurumlardan alınan izin formu EK 2’de sunulmuştur.

Ölçek uygulamasından okul müdürleri ve öğretmenler ile uygulama için uygun süreç hakkında konuşulmuş ve bu konu dâhilinde uygun olan en yakın tarihler belirlenerek uygulamaya gidilmiştir. Araştırma ölçekleri, 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde 3 ay süre ile uygulanmıştır.

Uygulamalar, araştırmacı tarafından belirlenen il ilçelerde bulunan okullar gezilerek yapılmıştır. Toplamda 408 tane sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Uygulamadan önce araştırmanın amacı, veri toplama araçları ve bunların nasıl cevaplandırılacağı hakkında gerekli açıklamaları içeren bir yönerge sunulmuştur. Veri toplama sürecinde salgın döneminin etkisini sürdürmesi ve birtakım tedbir uygulamalarına devam ediliyor olması göz önünde bulundurularak veri toplamanın çevrimiçi olarak ve Google form aracılığıyla yapılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin whatsapp gruplarından yararlanılarak oluşturulan Google forma linki Eyyübiye ve Siverek İlçelerinde görev yapan ilkökul öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Zaman zaman hatırlatma mesajları yapılmış; verilerin toplanması için 2 haftalık bir süre kullanılmıştır. Böylelikle katılımın gönüllülük ilkesine de uygun olarak yapılması temin edilmeye çalışılmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Toplanan veriler SPSS 24.0 programına girilerek, bu program aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmanın temel problem ve alt amaçları doğrultusunda verilerin analiz edilmesinde başlıca; aritmetik ortalama, standart sapma (Ss), bağımsız örneklem t-testi, varyans analizi (ANOVA), korelasyon, regresyon Scheffe testi analizleri yapılmıştır. Veri analizi çerçevesinde yapılan fark ve korelasyon testlerinde $p < 0,05$ düzeyi, anlamlılık için yeterli görülmüştür. Aritmetik ortalamanın yorumlanmasında Tablo 8’de belirtilen değer aralıkları ve anlamları kullanılmıştır.

Tablo 8

Ölçek Maddelerinin Seçenekleri ve Sayısal Sınırları

<i>UETÖ</i>	<i>Seçenekler UZEÖ Ölçeği</i>	<i>Sayısal Sınırlar $\bar{X}$</i>
Tamamen Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	4,21-5,00
Katılıyorum	Katılıyorum	3,41-4,20
Kararsızım	Kararsızım	2,61-3,40
Katılmıyorum	Katılmıyorum	1,81-2,60
Kesinlikle Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,80

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırma sürecinde toplanan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması sonunda elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuş ve açıklanmıştır.

4.1. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarına dair bulgular Tablo 9 ve Tablo 10’de sunulmuştur.

Tablo 9

İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumlarına Dair Betimsel İstatistik Analizi Sonuçları

Faktörler	n	$\bar{X}$	Ss	Düzey
Avantaj	408	2,52	0,70	Katılmıyorum
Sınırlılık	408	2,24	0,75	Katılmıyorum
UZEÖ Ölçeği Genel	408	2,43	0,61	Katılmıyorum

Tablo 9’da uzaktan eğitime dair öğretmen tutumları avantaj alt faktöründe $\bar{X}=2,52$ (katılmıyorum); Sınırlılık alt faktöründe $\bar{X}=2,24$ (katılmıyorum), tutum ölçeğinin geneli için ise $\bar{X}=2,43$ (katılmıyorum) şeklinde hesaplanmıştır. Bu veriler doğrultusunda öğretmenlerin uzaktan eğitime dair avantaj ve sınırlılıklarına yönelik olumlu bir değerlendirme yapmadıkları; ayrıca göreceli olarak avantajlarını yönlerine dair nispeten de olsa daha olumlu fikre sahip oldukları ifade edilebilir.

Tablo 10

İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim uygulamalarına İlişkin Tutumlarına Dair Bağımlı Örneklem t Testi Analizi Sonuçları

Faktörler	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Avantaj	408	2,52	0,70	6,987	407	000
Sınırlılık	408	2,24	0,75			

Tablo 10’da Uzaktan eğitime uygulamalarına dair tutum ölçeğinin alt faktörlerine göre öğretmenlerin tutumlarındaki farklılaşmayı tespit etmek için yapılan bağımlı örneklem t testi sonunda öğretmenlerin, avantaj faktörü lehine anlamlı bir farkla daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir ($p<,001$). Bu sebeple öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajları konusunda sınırlılıklarına göre anlamlı bir farkla daha olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Bu durum, öncelikle salgın sürecinde devam eden eğitsel süreçler bağlamında mekân ve zaman sınırlılıklarının olumsuz etkilerini yaşamaktan kısmen de olsa kurtulmalarının; ayrıca akademik verimlilik konusunda yüz yüze eğitimde sergilenen başarının yakalanamamasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

4.2. Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Tablo 11

Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Faktör	n	$\bar{X}$	Ss	Düzy
ÖUY	408	3,72	0,66	Katılıyorum
STÇY	408	3,18	0,69	Kısmen Katılıyorum
ÖGÇ	408	3,22	0,71	Kısmen Katılıyorum
UZEÖ Genel	408	3,42	0,61	Katılıyorum

Tablo 11’de görüldüğü üzere uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ilkököl öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ÖUY faktöründe $\bar{X}=3,72$ (katılıyorum); STÇY faktöründe $\bar{X}=3,18$ (kısmen katılıyorum), ÖGÇ faktöründe $\bar{X}=3,22$ (kısmen katılıyorum), UZEÖ ölçeği geneli içinse $\bar{X}=3,42$ (katılıyorum) olarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algılarının genel olarak olumlu olduğu; bununla

birlikte göreceli olarak özellikle Öğretimsel Uygulama Yeterliliği' faktöründeki yeterliklere ilişkin daha olumlu öz değerlendirmelerde bulundukları söylenebilir.

Faktörler açısından durum incelendiğinde; ÖUY alt faktörü kapsamındaki maddelerin içeriği doğrultusunda uzaktan eğitime yönelik uygulamalara uyum sağlamada kısmen de olsa daha iyi düzeyde olduklarını düşündükleri; uyum sağlamada daha yetenekli oldukları söylenebilir. Buna karşılık STÇY ve ÖGÇ faktörlerindeki maddeler dikkate alındığında ise öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamaları süreçlerinde karşılaştıkları sorunları teşhis etme, gidermeye çalışma ve bu konuda kendilerini geliştirmeye yönelme konusunda kısmen de olsa kendilerini daha yetersiz olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin bilgisayar ve uzaktan eğitim teknolojileri konusundaki bilgi yetersizliklerinden ve bu konularda destek alabilecekleri kişilerin az bulunmasından kaynaklanabilir.

4.3. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumların Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 12

İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumlarının Farklılaşma Durumuna Dair Levene Testi Analizi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Levene Testi		t	p
					F	p		
Avantaj	Kadın	182	2,51	0,70	0,017	0,895	0,495	0,621
	Erkek	226	2,54	0,71				
Sınırlılık	Kadın	182	2,21	0,79	0,617	0,432	0,432	0,452
	Erkek	226	2,27	0,72				
Tutum Genel	Kadın	182	2,41	0,62	0,076	0,783	0,783	0,491
	Erkek	226	2,45	0,60				

Tablo 12'de erkek öğretmenlerin Avantaj ve Sınırlılık alt faktörlerindeki tutum düzeylerinin =2,27 ile 2,54 arasında olduğu; kadın öğretmenlerin ise $\bar{X} = 2,21$ ile 2,51 arasında olduğu; Tutum ölçeğinin geneli açısından incelendiğinde ise erkek öğretmenlerin $\bar{X} = 2,45$ 2,41; kadın öğretmenlerin $\bar{X} = 2,41$ seviyesinde tutuma sahip oldukları görülmektedir. Veriler üzerinde yapılan t testi sonucunda ise erkek ve kadın öğretmenlerin ölçeğin geneli ve alt faktörler düzeyinde anlamlı bir farklılaşma($p > ,05$) olmadığı dikkati çekmektedir. Bu sebeple

kadın veya erkek olmanın, uzaktan eğitim uygulamalarına dair tutumlarında farklılaşmaya sebep olan bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

4.4. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 13

İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumuna Dair Levene Testi Analizi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Levene Testi		t	p
					F	P		
ÖUY	Kadın	182	3,76	0,74	3,235	0,073	0,937	,349
	Erkek	226	3,70	0,60				
STÇY	Kadın	182	3,20	0,76	6,129	0,014	0,350	,726
	Erkek	226	3,17	0,63				
ÖGÇ	Kadın	182	3,21	0,75	1,341	0,248	0,095	,924
	Erkek	226	3,22	0,69				
UZEÖ Genel	Kadın	182	3,44	0,67	3,529	0,061	0,524	,600
	Erkek	226	3,41	0,56				

Tablo 13'te erkek öğretmenlerin ÖYU, STÇY ÖGÇ alt faktörlerindeki öz yeterlik algılarının $\bar{X}$ =3,17 ile 3,70; kadın öğretmenlerin ise $\bar{X}$ =3,20 ile 3,76 arasında değerler aldığı; UZEÖ ölçeğinin genelinde ise erkek öğretmenlerin $\bar{X}$ =3,41; kadın öğretmenlerin ise 3,44 düzeyinde öz yeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Elde edilen veriler ile yapılan t testi sonucunda ise erkek ve kadın öğretmenlerin UZEÖ ölçeği geneli ve alt faktörler düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma ($p>,05$) olmadığı görülmüştür. Bu sebeple cinsiyet değişkeninin uzaktan eğitim uygulamaları konusundaki öz yeterlik algısı üzerinde farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir. Erkek ve kadın öğretmenlerin aynı eğitim süreçlerinden geçerek öğretmen olarak yetişmeleri farklılık oluşmayışının bir nedeni olarak değerlendirilebilir.

4.5. İlkokul Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 14

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimlerine göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına tutumlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss		K T	sd	KO	F	p
Avantaj	(1) Köy	180	2,49	0,70	Gr. ara.	1,629	2	0,814	1,648	
	(2) Merkez İlçe	135	2,49	0,69	Gr. iç.	200,125	405	0,494		
	(3) Çevre İlçe	93	2,64	0,73	Top.	201,753	407			0,489
	Toplam	408	2,52	0,70						
Sınırlılık	(1) Köy	180	2,24	0,77	Gr. ara.	,597	2	0,299	0,523	
	(2) Merkez İlçe	135	2,20	0,65	Gr. iç.	231,164	405	0,571		
	(3) Çevre İlçe	93	2,31	0,86	Top.	231,761	407			0,396
	Toplam	408	2,24	0,75						
Tutum Genel	(1) Köy	180	2,41	0,60	Gr. ara.	1,190	2	0,595	1,593	
	(2) Merkez İlçe	135	2,39	0,61	Gr. iç.	151,189	405	0,373		
	(3) Çevre İlçe	93	2,53	0,64	Top.	152,379	407			0,205
	Toplam	408	2,43	0,61						

Tablo 14’te, öğretmenlerinin çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim birimine göre uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının Avantaj alt faktöründe $\bar{X}=2,49$ ile 2,52; Sınırlılık alt faktöründe $\bar{X}=2,20$ ile 2,31; Tutum ölçeği genelinde ise $\bar{X} = 2,39$ ile 2,53 arasında değerler aldığı tespit edilmektedir. Okulların bulunduğu yerleşim birimlerine göre öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarının alt faktörler ve ölçeğin geneli açısından incelendiğinde yetersizlik düzeyinde olduğu, görev yapılan yerleşim biriminin uzaktan eğitim uygulamalarına karşı tutumlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bu sebeple öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulundukları yerleşim yerine göre uzaktan eğitim uygulamalarına dair tutumlarında anlamlı etkisi olmadığı ifade edilebilir. Bu duruma neden olarak öğretmenlerin benzer akademik süreçlerden geçmesi, farklı eğitimler almaması uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin benzer tutumlar edinmesini sağlamış olabilir.

4.6. İlkokul Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimlerine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Farklılaşma Durumuna Dair İlişkin Bulgular

Tablo 15

Okulların Bulunduğu Yerleşim Birimlerine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Testi Analizi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss		K T	sd	KO	F	p	Scheffe
ÖUY	(1) Köy	180	3,68	,73	Gr. arası	,643	2	,322	,717		
	(2) Merkez İlçe	135	3,75	,53	Gr. içi	181,651	405	,449		,489	--
	(3) Çevre İlçe	93	3,78	,73	Toplam	182,294	407				
	Toplam	408	3,72	,67							
STÇY	(1) Köy	180	3,14	,72	Gr. arası	,886	2	,443	,928		
	(2) Merkez İlçe	135	3,19	,59	Grup içi	193,173	405	,477		,396	--
	(3) Çevre İlçe	93	3,26	,75	Toplam	194,059	407				
	Toplam	408	3,18	,69							
ÖGÇ	(1) Köy	180	3,14	,77	Gr. arası	3,919	2	1,960	3,867		
	(2) Merkez İlçe	135	3,20	,63	Grup içi	205,223	405	,507		,022	3>1
	(3) Çevre İlçe	93	3,39	,70	Toplam	209,142	407				
	Toplam	408	3,22	,72							
UZEÖ	(1) Köy	180	3,37	,67	Gr. arası	1,285	2	,643	1,718		
	(2) Merkez İlçe	135	3,43	,49	Grup içi	151,500	405	,374		,181	--
	(3) Çevre İlçe	93	3,51	,66	Toplam	152,786	407				
	Toplam	408	3,42	,61							

Tablo 15'te öğretmenlerinin çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim birimine göre uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algılarının ÖUY alt faktöründe $\bar{x}$ =3,68 ile 3,78; STÇY alt faktöründe $\bar{x}$ =3,14 ile 3,26; ÖGÇ alt faktöründe $\bar{x}$ =3,14 ile 3,39; UZEÖ ölçeği Genelinde ise $\bar{x}$ =3,37 ile 3,51 aralığında değerler aldığı tespit edilmiştir. Genel olarak incelendiğinde alt faktörler ve ölçeğin geneli açısından öğretmenlerin öz yeterlik algıları yeterliden yetersize doğru göreceli olarak çevre ilçelerde, merkez ilçede ve köylerde bulunan okullarda görev yapan öğretmenler şeklinde sıralansa da özellikle ÖGÇ faktöründe bu farklılaşmanın anlamlı bir düzeye ulaştığı görülmektedir ($p<,05$). Başka bir ifade ile ÖGÇ faktörü açısından ilkökul öğretmenlerinin görev yaptıkları okullara göre uzaktan eğitim uygulama öz yeterlik algılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı dikkati çekmektedir.

ÖGÇ alt faktöründeki farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için üzere yapılan Scheffe testi sonunda köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, çevre ilçe merkezlerinde görev

yapan öğretmenlere göre uzaktan eğitim uygulamaları konusundaki öz yeterlik algılarının anlamlı düzeyde daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, köy okullarının teknolojik altyapı açısından daha sorunlu olmasının yanı sıra ihtiyaç duyduklarında bu sorunlara çözümler üretme konusunda eğitim imkânlarının daha sınırlı olması ve imkânsızlıkların daha çok yaşandığı okullarda görev yapıyor olmalarından kaynaklanabilir. Zira köylerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda sorun yaşamları durumunda başvuracakları kişi ya da kurumsal desteklerin daha sınırlı olduğu; kendilerini bu alanda geliştirmek isteseler de imkân kısıtlılıklarının bu öğretmenleri daha zorda bırakmalarından kaynaklanabilir.

4.7. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Uzaktan Eğitim Konulu Özel Bir Eğitim Alma Durumuna Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin tutumlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 16

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Uzaktan Eğitim Konulu Özel Bir Eğitim Alma Durumuna Göre Uzaktan Eğitim Uygulamasına İlişkin tutumlarının Farklılaşma Durumuna Dair Anova Analizi Sonuçları

	Meslek Gr.	N	$\bar{X}$	Ss		K T	sd	KO	F	p	Scheffe
Avantaj	(1)	242	2,43	0,71							
	(2)	26	2,89	0,54	Gr.ar.	7,349	3	2,450	5,070		
	(3)	126	2,61	0,63	Gr. İçi	194,240	402	0,354		,002	2>1 4>1
	(4)	12	2,75	1,12	Top.	201,589	405				
	Toplam	406	2,52	0,71							
Sınırlılık	(1)	242	2,16	0,78							
	(2)	26	2,66	0,63	Gr.ar.	6,797	3	2,266	4,058		
	(3)	126	2,31	0,67	Gr. İçi	224,438	402	0,558		,007	2>1
	(4)	12	2,31	0,99	Top.	231,235	405				
	Toplam	406	2,24	0,76							
Tutum Genel	(1)	242	2,34	0,59							
	(2)	26	2,82	0,54	Gr.ar.	7,050	3	2,350	6,512		
	(3)	126	2,51	0,58	Gr. İçi	145,073	402	0,361		,000	2>1
	(4)	12	2,60	1,03	Top.	152,123	405				
	Toplam	406	2,43	0,61							

(1) Hayır, almadım

(2) Lisans düzeyinde ders aldım

(3) MEB Hizmet içi eğitim seminerine katıldım

(4) Bir sertifika programına katıldım.

Tablo 16’da uzaktan eğitim konulu özel bir eğitim alma durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının Avantaj faktöründe $\bar{X}=2,43$ ile 2,89; Sınırlılık faktöründe $\bar{X}=2,16$ ile 2,66; Tutum Genelinde ise $\bar{X}=2,34$ ile 2,82 arasında değerler aldığı tespit edilmiştir. Genel olarak incelendiğinde ölçeğin geneli ve alt faktörler açısından katılımcıların tutumlarının yetersizden yeterliye doğru sıralandığında hayır almadım, MEB hizmet içi eğitim seminerine katıldım, Bir sertifika programına katıldım, Lisans düzeyinde ders aldım, şeklinde sıralanmıştır. Avantaj, Sınırlılık alt faktörleri ve Tutum ölçeğinin genelinde farklılaşmanın anlamlı bir düzeye ulaştığı görülmektedir($p<,01$).

Avantaj, Sınırlılık alt faktörleri ve Tutum ölçeğinin genelindeki farklılaşmanın sebebini belirlemek için uygulanan Scheffe testi sonucunda Avantaj alt faktöründeki farklılaşmanın Lisans düzeyinde ders aldığını ve farklı sertifika programlarına katıldığını belirten öğretmenlerin eğitim almayanlara kıyasla; Sınırlılık faktörü ve Tutum ölçeği genelindeki farklılaşmanın ise lisans düzeyinde ders aldığını ifade eden öğretmenlerin eğitim almayanlara göre tutumlarını daha iyi düzeyde görmelerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin öncelikle lisans düzeyinde ders alması olmak üzere ayrıca farklı sertifikalı eğitim programlarına dahil olmuş olmanın uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin olumlu bir tutum kazanmasına etki ettiği söylenebilir.

4.8. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Uzaktan Eğitim Konulu Özel Bir Eğitim Alma Durumuna Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 17

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Uzaktan Eğitim Konulu Özel Bir Eğitim Alma Durumuna Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz yeterlik Algılarında Farklılaşma Durumuna Dair Anova Analizi Sonuçları

	Meslek Gr	N	$\bar{X}$	Ss	K T	sd	KO	F	P	Scheffe
ÖYÜ	(1)	242	3,63	0,70						
	(2)	26	4,00	0,52	Gr.ar.	5,594	3	1,993	4,582	
	(3)	126	3,84	0,60	Gr.İçi	197,080	402	0,435		0,004
	(4)	12	3,83	0,76	Top.	202,674	405			2>1
	Toplam	406	3,73	0,67						

STÇY	(1)	242	3,08	0,70							
	(2)	26	3,49	0,59	Gr.ar.	1,234	3	2,585	5,584	0,001	2>1
	(3)	126	3,31	0,64	Gr.içi	198,295	402	0,463			
	(4)	12	3,40	0,92	Top.	199,529	405				
	Toplam	406	3,19	,69							
ÖĞÇ	(1)	242	3,06	0,71							
	(2)	26	3,62	0,61	Gr.ar.	2,819	3	5,080	10,597	0,000	2>1 4>1
	(3)	126	3,40	0,66	Gr.içi	158,611	402	0,479			
	(4)	12	3,52	0,74	Top.	161,431	405				
	Toplam	406	3,21	0,72							
UZEÖ	(1)	242	3,30	0,61							
	(2)	26	3,74	0,49	Gr.ar.	4,289	3	2,874	8,062	0,000	2>1 4>1
	(3)	126	3,56	0,57	Gr.içi	276,477	402	0,356			
	(4)	12	3,61	0,76	Top.	280,767	405				
	Toplam	406	3,42	0,61							

(1) Hayır, almadım.

(2) Lisans düzeyinde ders aldım.

(3) MEB Hizmet içi eğitim seminerine katıldım.

(4) Bir sertifika programına katıldım.

Tablo 17' de, ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitim konulu özel bir eğitim alma durumuna göre uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algılarının ÖUY faktöründe $\bar{x} = 3,63$ ile 4,00; STÇY faktöründe $\bar{x} = 3,08$ ile 3,49; ÖĞÇ faktöründe $\bar{x} = 3,06$ ile 3,62; UZEÖ ölçeği genelinde ise $\bar{x} = 3,30$ ile 3,74 aralığında değerler aldığı tespit edilmiştir. Alt faktörler ve ölçeğin geneli açısından öğretmenlerin öz yeterlik algıları yetersizden yeterliye doğru greceli olarak hayır almadım, MEB hizmet içi eğitim seminerine katıldım, Bir sertifika programına katıldım, Lisans düzeyinde ders aldım, şeklinde sıralanmıştır. Diğer taraftan, UZEÖ ölçeğinin geneli ve alt faktörlerindeki farklılaşmaların anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p < ,01$).

ÖUY, STÇY, ÖĞÇ alt faktörleri ile UZEÖ ölçeğinin genelindeki farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda ÖUY ve STÇY alt faktörlerindeki farklılaşmanın uzaktan eğitim konusunda lisans düzeyinde ders aldığını ifade eden katılımcıların, eğitim almadığını belirten katılımcılara göre; ÖĞÇ faktörü ve UZEÖ genelindeki farklılaşmanın ise lisans düzeyinde ders aldığını ve farklı sertifika programlarına katıldığını ifade eden katılımcıların eğitim almayan katılımcılara kıyasla öz yeterlik algılarını daha iyi düzeyde görmelerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bağlamda öncelikle lisans düzeyinde ders almış olması olmak üzere en azından farklı sertifikalı eğitim programlarına dahil olmanın, öğretmenlere uzaktan eğitim uygulamaları konusundaki yeterlikleri kazandırma/geliştirme konusunda önemli yararlar sağladığı söylenebilir. Ayrıca MEB tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitim seminerine katılmanın, farklı sertifika

programlarına katılmak kadar yarar sağlamadığı da söylenebilir. Bu durum, MEB hizmet içi eğitim uygulamalarının standart bir içeriğe sahip olmasından ya da öğretmenlerin zorunlu olarak katılmaları durumundan; böylelikle isteyerek ve ihtiyaçlarına göre bir programla yüzleşmemelerinden kaynaklanabilir.

4.9. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına ait Tutumlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 18

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Ait Tutumlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Anova Analizi Sonuçları

Fak.	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss		KT	sd	KO	F	p	Schef.
Avantaj	(1)1-4 Yıl	106	2,69	,80							
	(2)5-9 Yıl	151	2,56	,60	Gr. arası	8,874	3	2,958	6,196		
	(3)10-19 Yıl	82	2,49	,73	Grup İçi	192,879	404	,477		0,000	1>4
	(4)20+	69	2,24	,63	Toplam	201,753	407				2>4
	Toplam	408	2,52	,70							
Sınırlılık	(1)1-4 Yıl	106	2,39	,86							
	(2)5-9 Yıl	151	2,19	,70	Gr. arası	3,238	3	1,079	1,908		
	(3)10-19 Yıl	82	2,20	,76	Grup İçi	228,523	404	,566		0,128	--
	(4)20+	69	2,17	,68	Toplam	231,761	407				
	Toplam	408	2,24	,75							
Tutum Genel	(1)1-4 Yıl	106	2,59	,67							
	(2)5-9 Yıl	151	2,44	,54	Gr. arası	6,032	3	2,011	5,550		
	(3)10-19 Yıl	82	2,40	,66	Grup İçi	146,347	404	,362		0,001	1>4
	(4)20+	69	2,21	,54	Toplam	152,379	407				
	Toplam	408	2,43	,61							

Tablo 18’de, katılımcıların mesleki kıdemlerine göre uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının Avantaj alt faktöründe $\bar{x}$ =2,24 ile 2,69; Sınırlılık alt faktöründe $\bar{x}$ =2,17 ile 2,39; Ölçeğin Genelinde ise $\bar{x}$ =2,21 ile 2,59 arasında değerler aldığı görülmüştür. Ölçeğin geneli ve alt faktörler açısından incelendiğinde katılımcıların tutumlarının yetersizden yeterliye doğru 20+, 10-19 yıl, 5-9 yıl, 1-4 yıl şeklinde sıralanmıştır. Avantaj alt faktörü ve

ölçeğin genelinde tespit edilen farklılaşmanın anlamlı bir düzeyde olduğu görülmektedir($p<,01$).

Avantaj faktörü ve Tutum ölçeğinin genelindeki farklılaşmanın sebebini tespit etmek için gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda Avantaj alt faktöründe meslekte geçirdiği süre 1-4 yıl arasında olan öğretmenler ile 5-9 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 20 yıldan daha çok olan öğretmenlere kıyasla, Tutum ölçeği genelinde farklılaşmanın ise meslekte geçirdiği süre 1-4 yıl arasında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 20 yıldan daha çok olan öğretmenlere göre uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Tutum ölçeğinin geneline göre mesleğin başlarında olan öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına dair tutumlarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu duruma neden olarak mesleki kariyerlerinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin teknolojinin son yıllardaki gelişimine daha kolay adapte olduğu düşünülebilir

4.10. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öz Yeterlik Algılarındaki Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 19

İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öz yeterlik Algılarındaki Farklılaşma Durumuna Dair Anova Analizi Sonuçları

Fak.	Mesleki K.	N	$\bar{X}$	Ss	KT	sd	KO	F	p	Scheffe
ÖY	(1)1-4 Yıl	106	3,78	0,70						
	(2)5-9 Yıl	151	3,82	0,59	Gr. Arası	4,309	3	1,436	3,260	
	(3)10-19 Yıl	82	3,60	0,74	Grup İçi	177,985	404	0,441		2>3
	(4)20+	69	3,58	0,65	Toplam	182,294	407		0,022	2>4
	Toplam	408	3,72	0,67						
STÇY	(1)1-4 Yıl	39	3,32	0,68						
	(2)5-9 Yıl	83	3,19	0,67	Gr. Arası	3,721	3	1,240	2,633	
	(3)10-19 Yıl	29	3,09	0,69	Grup İçi	190,338	404	0,471		0,051
	(4)20+	10	3,07	0,74	Toplam	194,059	407			--
	Toplam	188	3,18	0,69						

ÖĞÇ	(1)1-4 Yıl	39	3,31	0,70						
	(2)5-9 Yıl	83	3,25	0,69	Gr. Arası	3,509	3	1,170	2,298	
	(3)10-19 Yıl	29	3,16	0,73	Grup İçi	205,633	404	0,509	0,077	--
	(4)20+	10	3,04	0,75	Toplam	209,142	407			
	Toplam	188	3,22	0,72						
UZEÖ Genel	(1)1-4 Yıl	39	3,51	0,63						
	(2)5-9 Yıl	83	3,47	0,55	Gr. Arası	3,435	3	1,145	3,097	
	(3)10-19 Yıl	29	3,32	0,67	Grup İçi	149,351	404	0,370	0,027	1>4
	(4)20+	10	3,28	0,63	Toplam	152,786	407			
	Toplam	188	3,42	0,61						

Tablo 19’da ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitim konulu özel bir eğitim alma durumuna göre uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algılarının ÖUY faktöründe $\bar{x}$ =3,59 ile 3,82; STÇY faktöründe $\bar{x}$ =3,07 ile 3,52; ÖĞÇ faktöründe $\bar{x}$ =3,04 ile 3,31; UZEÖ Genelinde ise $\bar{x}$ =3,28 ile 3,51 arasında değerler aldığı görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde alt faktörler ve ölçeğin geneli açısından öğretmenlerin tutumlarının yeterliden yetersize doğru göreceli olarak 1-4 yıl, 5-9 yıl, 10-19 yıl, 20+ şeklinde sıralanmıştır. Diğer taraftan ÖUY faktörü ve UZEÖ ölçeğinin genelinde farklılaşmanın anlamlı bir düzeye ulaştığı ($p<,05$); buna karşılık STÇY ve ÖĞÇ faktörleri açısından anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($p>,05$).

ÖUY faktörü ve UZEÖ ölçeğinin genelindeki farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonunda ÖUY alt faktöründe mesleki kıdemi 5-9 yıl arasında olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 10-19 yıl arasında olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlere göre; UZEÖ ölçeğinin genelindeki farklılaşmanın ise mesleki kıdemi 1-4 yıl arasında olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlere göre öz yeterlik algılarını daha iyi olarak değerlendirmelerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Buna göre, genel olarak öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öz yeterlik değerlendirmelerinin daha olumsuzlaştığı; özellikle mesleğe ilk başlayanlarla son yıllarını çalışanların bu değerlendirmelerinde farkın anlamlı düzeye ulaştığı söylenebilir. Bu durum, mesleki kariyerlerinin henüz başlarında olan öğretmenlerin teknolojiyle ilişkili daha iyi ve kapsamlı düzeyde eğitim alamamalarından; yaklaşık 20 yıl önce mezun olmuş öğretmenlerin teknoloji ve ona uyum konularında daha yüzeysel eğitim almış olmalarından kaynaklanabilir.

4.11. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular ve Yorumu

Tablo 20

İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime uygulamalarına ilişkin Tutumlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Levene Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar		N	$\bar{X}$	Ss	Levene		T	Sd	p
					F	p			
Avantaj	Lisans	369	2,53	0,69	4,153	0,042	0,158	406	0,874
	L. Üstü	39	2,51	0,81					
Sınırlılık	Lisans	369	2,24	0,75	0,524	0,470	0,171	406	0,864
	L. Üstü	39	2,26	0,77					
Tutum Genel	Lisans	369	2,43	0,60	4,626	0,032	0,051	406	0,959
	L.Üstü	39	2,43	0,71					

Tablo 20’de Lisans mezunu öğretmenlerin Avantaj ve Sınırlılık faktörlerindeki öz yeterlik algılarının $\bar{X}$ =2,24 ile 2,53 arasında olduğu; Lisansüstü mezuniyeti olan öğretmenlerin ise $\bar{X}$ =2,26 ile 2,51 arasında değerler aldığı; Tutum ölçeğinin geneli açısından bakıldığında ise Lisans mezunu öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,43; Lisansüstü öğretmenlerin 2,43 düzeyinde tutuma sahip oldukları görülmektedir. Veriler üzerinde yapılan t testi sonunda lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin hem faktörler hem de Tutum ölçeği geneli için tutum düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı(p>,05) dikkati çekmektedir. Buna göre lisans ya da lisansüstü mezunu olmanın, uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarında farklılaşmaya neden olan bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu duruma neden olarak lisans ve lisansüstü eğitim veren üniversitelerde uzaktan eğitime ilişkin uygulamaların anlamlı bir farklılık göstermediğinden söz edilebilir.

4.12. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına ilişkin Öz Yeterlik Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Bulgular

Tablo 21

İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına ilişkin Öz Yeterlik Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Levene Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar		N	$\bar{X}$	Ss	Levene		t	Sd	p
					F	p			
ÖUY	Lisans	369	3,72	0,67	0,258	0,612	-0,008	406	0,994
	L.Üstü	39	3,72	0,68					
STÇY	Lisans	369	3,20	0,68	0,490	0,484	1,482	406	0,139
	L.Üstü	39	3,03	0,76					
ÖGÇ	Lisans	369	3,22	0,71	0,228	0,634	0,097	406	0,923
	L.Üstü	39	3,21	0,76					
UZEÖ Genel	Lisans	369	3,43	0,61	0,318	0,573	0,540	406	0,590
	L.Üstü	396	3,37	0,68					

Tablo 21’de Lisans mezunu öğretmenlerin ÖYU, STÇY ÖGÇ alt faktörlerindeki öz yeterlik algılarının $\bar{X}$ =3,20 ile 3,72; Lisansüstü mezuniyeti olan öğretmenlerin ise $\bar{X}$ =3,03 ile 3,72 arasında değerler aldığı; UZEÖ ölçeğinin geneli açısından bakıldığında ise Lisans mezunu öğretmenlerin $\bar{X}$ = 3,43; Lisansüstü mezuniyeti olan öğretmenlerin ise =3,37 düzeyinde öz yeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Veriler üzerinde yapılan t testi sonunda ise lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin hem faktörler hem de UZEÖ ölçeği geneli için öz yeterlik algılarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>,05$) görülmektedir. Buna göre lisans ya da lisansüstü mezunu olmanın, uzaktan eğitim uygulamaları konusundaki öz yeterlik algıları üzerinde farklılaşmaya sebep olan bir değişken olmadığı ifade edilebilir. Bu duruma neden olarak lisans ve lisansüstü eğitim veren üniversitelerde uzaktan eğitime yönelik uygulamaların anlamlı bir farklılık göstermediğinden söz edilebilir.

4.13. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 22

İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Korelasyon Testi Analizi Sonuçları

Değişken		Avantaj	Sınırlılık	Tutum Genel
Mesleki Kıdem	r	-0,203**	-0,083	-0,190**

N: 408; **: p<0,01

Tablo 22’de, görüldüğü üzere öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıl ile uzaktan eğitim uygulamalarına dair genel tutumları (r: -,190) ve avantaj alt boyutu (r: -,203) arasında negatif ve anlamlı ilişkinin görüldüğü (p<,01); bununla birlikte sınırlılık alt boyutuyla arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı (r=-,083; p>,05) tespit edilmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri yükseldikçe uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin genel tutumun ve özellikle de avantajlı olduğuna ilişkin tutumlarına dair olumsuzluğun arttığı söylenebilir. Bu durum, meslekteki çalışma süreleri yüksek olan öğretmenlerin gelişen teknolojiye uyum sağlama ve yeterliklerini geliştirme gibi süreçleri zahmetli olarak yorumlamasından veya geleneksel yüz yüze öğretim uygulamaları ile öğretmenlik mesleğini birebir örtüştürmelerinden ve uzaktan öğretimin uygun olmayacağına dair inançlarının güçlenmiş olmasından kaynaklanabilir.

4.14. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 23

İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Korelasyon Testi Analizi Sonuçları

Değişken		ÖUY	STÇY	ÖGÇ	UZEÖ
Mesleki Kıdem	r	-,152**	-,149**	-0,170**	-0,176**

N:408; **: p<0,01

Tablo 23’de ilköğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile ÖUY, STÇY, ÖGÇ alt boyutları arasındaki ilişkilerin $r=-149$ ile -170 arasında; UZEÖ ölçeği geneli ile ise $r=-,176$ değerini aldığı; tüm ilişkilerin negatif ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($p<,01$). Buna göre ilköğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile öz yeterlik algıları arasında ters yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu; mesleki kıdem arttıkça uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algılarının kötüleştiği söylenebilir. Bu durum, mesleki tükenmişlik ya da gelişen teknolojiyi takip etmeye dönük ilgi azalmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.15. İlkokul Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumlarıyla Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki Durumuna Dair Bulgular

Tablo 24

İlkokul Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumları İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki Durumuna Dair Korelasyon Testi Analizi Sonuçları

Değişken		ÖUY	STÇY	ÖGÇ	UZEÖ Genel
Avantaj	r	0,397**	0,441**	0,421**	0,469**
Sınırlılık	r	-0,072	0,154*	0,088	0,048
Tutum Genel	r	0,275**	0,402**	0,359**	0,379**

N: 408; * $p<,01$; ** $p<,001$

Tablo 24’de ilköğretmenlerinin “Uzaktan Eğitim Tutum genel puanları ile UZEÖ Genel puanları arasında pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir ($r: 0,379$; $p<,001$). Buna göre ilköğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı doğru orantılı bir ilişkinin bulunduğu; birinde meydana gelecek iyileşme ya da kötüleşmenin diğerinde de aynı yönde iyileşme ya da kötüleşmeyi beraberinde getireceği söylenebilir.

Diğer taraftan Tablo 24’de UZEÖ ölçeğinin her bir alt faktörü ile Tutum ölçeğinin geneli ve Avantaj alt faktörü arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu ($p<,001$); sınırlılık faktörü ile ise anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı ($p>,001$) görülmektedir. Buna göre uzaktan eğitimin avantajları ile uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen öz yeterlik algılarının birbiri ile ilişkili olduğu ve birinde meydana gelen iyileşme ya da kötüleşmenin diğerinde de kendisini aynı yönde göstereceği söylenebilir.

Diğer taraftan Tutum ölçeğinin avantaj faktörü ile UZEÖ ölçeğinin geneli ve üç alt faktörü arasındaki ilişkilerin $p<,001$ düzeyinde; sınırlılık faktörü ile ise UZEÖ ölçeğinin yalnızca STÇY alt faktörü arasında $p<,01$ düzeyinde pozitif ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu gözlenmiştir. Buna göre uzaktan eğitimin avantaj faktörüne ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumun, öğretmenlerin öz yeterliklerinde de aynı yönlü etkisinin bulunduğu söylenebilir. Bununla birlikte Tutum ölçeğinin sınırlılık alt boyutu ile ise UZEÖ ölçeğinin yalnızca STÇY alt faktörü ile paralellik gösterdiği; diğer faktörleri ile bir paralellik içerisinde olmadığı dikkati çekmektedir. Bu durum, uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan sorunların, uzaktan eğitime ilişkin belirgin bir olumlu tutumun oluşmasına katkı sunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.16. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumları, Öz Yeterlik Algılarının Üzerindeki Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

İlkokul Öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin Tutumları ile Öz yeterlik algıları arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bulunan ilişkinin birbirini etkileme yönünü belirlemek veya aralarındaki ilişkinin neden-sonuç ilişkisi kadar güçlü olup olmadığını ortaya koymak için Tutum Ölçeği alt faktörlerinin bağımsız yordayıcı, Öz yeterlik algılarının bağımlı değişken olarak alındığı bir model kurularak yapılan Basit Regresyon analizi sonuçları Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25

Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumlarının Öz yeterlik Algılarını Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model		R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası	
1		0,490 ^a	0,240	0, 237	0, 53530	
a. Yordayıcı: Avantaj, Sınırlılık						
b. Yordanan: UZEÖ Ölçeği Genel						
Model		KT	Sd	KO	F	p
1	Regresyon	36,734	2	18,367	64,098	0,000 ^b
UZEÖ	Artakalan	116,051	405	0,287		
Genel	Toplam	152,786	407			

a. Yordayıcı: Avantaj, Sınırlılık
b. Bağımlı Değişken: UZEÖ Ölçeği Genel

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar		Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p	Eşdoğrusallık İstatistikleri	
	B	S. Hata	Beta			Tolerans	VIF
1 (sabit)	2,543	0,109		23,355	0,000		
Avantaj	0,460	0,041	0,529	11,268	0,000	1000	100
Sınırlılık	-0,126	0,038	0,314	-3,309	0,001		0

Tablo 25 ve ilişkili tablolarda bağımsız değişken olan Tutum ile bağımlı değişken olan öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Veriler üzerinde yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre ilkökul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları ile uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları ($R = ,490$; $R^2 = ,240$; $F = 64,098$; $p < ,000$) arasında ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkökul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları öz yeterlik algıları üzerinde %18,4 oranında bir etkiye sahiptir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin tutumları üzerindeki artış, öz yeterlik algılarının %18,4 oranında artmasına; öğretmenlerin tutumlarındaki azalma, öz yeterlik algılarında %18,4 oranında azalmaya neden olmaktadır. Kısaca İlkökul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasında doğru orantılı olarak %18,4 oranında etki etmektedir.

Tutum ölçeği alt faktörlerinin ilkökul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algılarını açıklamasına ilişkin denklem şu şekilde oluşmuştur:

$$\text{Öz yeterlik} = 2,543 + (0,460 \times \text{Avantaj}) + (-0,126 \times \text{Sınırlılık})$$

4.17. İlkökul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Tutumları Üzerindeki Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

İlkökul Öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin Öz yeterlik algıları ile Tutumları arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bulunan ilişkinin birbirini etkileme yönünü belirlemek veya aralarındaki ilişkinin neden-sonuç ilişkisi kadar güçlü olup olmadığını ortaya koymak için UZEÖ ölçeğinin alt faktörlerinin bağımsız yordayıcı, Tutumun bağımlı değişken olarak alındığı bir model kurularak yapılan Basit Regresyon analizi sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öz yeterlik Algılarının Tutumu Yordama Gücüne İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Tahminin Standart Hatası		
1	0,423 ^a	0,179	0,173	0,55642		
a. Yordayıcı: ÖĞÇ, STÇY, OUY						
b. Yordanan: Tutum Ölçeği Genel						
Model		KT	Sd	KO	F	p
1	Regresyon	27,300	3	9,100	29,393	0,000 ^b
UZEÖ	Artakalan	125,078	404	0,310		
Genel	Toplam	152,379	407			
a. Yordayıcı: ÖĞÇ, STÇY, OUY						
b. Bağımlı Değişken: Tutum Genel						
Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar	Standartlaştırılmış Katsayılar	t	p	Eşdoğrusallık İstatistikleri	
	B	S. Hata	Beta		Tolerans	VIF
1 (sabit)	1,247	0,161		7,767	0,000 ^a	
ÖUY	-0,075	0,064	-0,082	-1,167	0,244	1000
STÇY	0,278	0,056	0,314	4,975	0,000	
ÖĞÇ	0,180	0,062	0,211	2,895	0,004	

a. Bağımlı Değişken: Tutum Genel

Tablo 26 ve ilişkili tablolarda bağımsız değişken olan UZEÖ ile bağımlı değişken olan Tutum arasındaki ilişkiyi açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir. Veriler üzerinde yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre ilkökul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları ($R = ,423$; $R^2 = ,179$; $F = 29,393$; $p < ,001$) arasında ilişkinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlkökul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları tutumları üzerinde %17,9 oranında bir etkiye sahiptir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin öz yeterlik algılarındaki artış, tutumlarının %17,9 oranında artmasına; öğretmenlerin öz yeterlik algılarındaki azalma, tutumlarının %17,9 oranında azalmasına neden olmaktadır. Kısaca İlkökul öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algısı ile tutumları arasında doğru orantılı olarak %17,9 oranında etki etmektedir.

UZEÖ alt faktörlerinin ilkökul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarını açıklamasına ilişkin denklem şu şekilde oluşmuştur:

$$\text{Tutum} = 1,247 + (-0,75 \times \text{ÖUY}) + (0,278 \times \text{STÇY}) + (0,180 \times \text{ÖĞÇ})$$

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma bulgularından yola çıkarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçların alanyazın eşliğinde tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1.1. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, öğretmenler genel olarak uzaktan eğitimin avantaj ve sınırlıklarına karşı olumlu bir tutuma sahip değildiler. Bununla birlikte göreceli olarak avantajlı yönlerine yönelik kısmen de olsa daha olumlu tutum içerisindedirler. Bu durum öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajları konusunda sınırlıklarına göre daha olumlu tutum içerisinde olmaları ise, özellikle salgın dönemi ile birlikte eğitsel süreçlerle alakalı zaman ve mekân sınırlıklarının olumsuz etkilerini yaşamaktan uzaktan eğitimin sağladığı imkân ve fırsatlar aracılığıyla kısmen de olsa kurtulmaları ve sürecin tamamen boş geçmeyip kısmen de olsa eğitim çalışmalarına devam edebilmesinden memnun olunması ile açıklanabilir. Alanyazın incelendiğinde de benzer ve farklı bulgulara ulaşılan araştırmaların olduğu dikkat çekmektedir. Ülkü (2018) yaptığı çalışmada, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime dair tutumlarının orta seviyede olup daha çok olumsuz yönde olduğunu belirlemiştir. Yahşi ve Kırıç (2020) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin tutumlarına göre avantaj alt boyutunda orta düzeyde sınırlılık alt boyutunda ise düşük olduğu gözlenmiştir. Genel olarak bu araştırmaların, bu çalışmanın sonucu ile örtüştüğü söylenebilir. Buna karşılık Ağır (2007) ve Kuşkonmaz (2011) tarafından yapılan çalışmalarda, ilköğretim okullarında görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının orta düzeyde ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarına yönelik farklı araştırma sonuçlarının

bulunduğu söylenebilir. Bu durum, araştırmanın yapıldığı bölgenin teknolojik altyapı yeterliklerinin farklı olmasından ya da üzerinde çalışılan öğretmenlerin branş farklılıklarından veya öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına aşinalık konusundaki yeterliklerinin farklı olmasından kaynaklanabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik genel olarak tamamen olumlu bir tutum içerisinde bulunmadığı ve tutumları açısından belirli sorun alanlarının bulunduğu söylenebilir.

5.1.2. Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik İlkokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları incelendiği bu çalışma sonunda öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları değerlendirmelerinin genel olarak olumlu olduğu; bununla birlikte göreceli olarak özellikle ÖUY faktöründeki yeterliklere ilişkin daha olumlu öz değerlendirmelerde bulundukları belirlenmiştir. Bu durum, ÖUY faktörü kapsamındaki maddelerin daha çok uzaktan eğitime yönelik uygulamalara adapte olmayla ilişkili olduğu dikkate alındığında öğretmenlerin yeni uygulamalara uyum sağlamada kendilerini daha yeterli görmeleriyle ilişkilendirilerek açıklanabilir. Alanyazın incelendiğinde Seferoğlu ve Akbıyık (2005) yaptığı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz yeterlik algılarını birçok değişken açısından incelemiş ve öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Çakır ve Horzum (2015) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin çevrim içi öğrenme motivasyonlarının yüksek; ancak hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Buna karşılık Güney (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin bilişim teknolojilerine yönelik öz yeterlik algılarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akdiş (2022) yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik öz yeterlik algılarının olumlu olduğu gözlenmiştir. Buna göre bu çalışmanın, özellikle salgın dönemi sonrası yapılan çalışmalarla paralel sonuçları gösterdiği; buna karşılık salgın dönemi öncesinde henüz öğretmenlerin yalnızca uzaktan eğitim uygulamalarını zorunlu olarak kullanmayıp belki bir destek amaçlı kullandıkları dönemdeki değerlendirmelerden kısmen de olsa farklılaştığı söylenebilir. Bu durum, salgın dönemi ile birlikte uzaktan eğitime zorunlu olarak geçilmesi ve öğretmenlerin alternatifsiz olarak bu uygulamalardan faydalanmak yoluyla onu tanıdıkları, sorunlarını çözme gayreti içerisinde

girerek birçok yeni uygulama ve yöntemlerden haberdar olarak kendilerini geliştirmeleri, aynı zamanda bu dönemde gerek devletin gerekse kurumların bu doğrultuda altyapıyı ve uygulamaları daha nitelikli hale getirmeye dönük çalışmalar yapmış olmasının bir sonucu olarak öğretmenlerin kendilerini daha iyi düzeyde değerlendirmeye başlamaları ile açıklanabilir.

5.1.3. İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumların Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin cinsiyeti, uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını etkileyen bir değişken değildir. Alanyazın incelendiğinde Ağır (2007), Şimşek, İskenderoğlu ve İskenderoğlu (2010), Ateş ve Altun (2008), Yıldız (2016) Kocayığit ve Uşun (2020), tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum cinsiyet değişkenine göre farklılaşma göstermediği gözlenmiştir. Bu çalışmalar ve bu araştırmanın sonucu ile örtüşmekte olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum, kadın ve erkek öğretmenlerin eğitim süreçlerinde aynı öğretim kademelerinde, aynı eğitim programı ve benzer eğitim uygulamalarından geçmek yoluyla birbiriyle benzer eğitime tabi tutulmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Başka bir ifade ile kadın ya da erkek öğretmenler aynı/benzer eğitim süreçlerinden geçmek yoluyla benzer yeterliklere sahip olmaları, benzer sorunları yaşamaları gibi nedenler, uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının da benzer olmasını beraberinde getirmiştir denilebilir.

5.1.4. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, cinsiyetine göre farklılaşmamaktadır. Başka bir ifade ile kadın ve erkek öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları birbirine yakındır. Alanyazın incelendiğinde Türker (2019) 287 ortaokul öğretmeniyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim teknoloji öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Kılıç ve Kırıl Özkan (2021), 284 BİLSEM

öğretmeniyle yaptığı çalışmada, katılımcıların eğitim teknolojilerine yönelik öz yeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını gözlemiştir. Bunların dışında Çetin (2022), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını incelediği çalışmada; Çok (2021), ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada; Yılmaz ve Üredi (2020) ise ilkökul öğretmenlerinin bilgisayar yeterliliklerinin değerlendirilmesine ilişkin yaptığı çalışmada cinsiyete göre öğretmen öz yeterlik değerlendirmelerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu durum, yukarıda uzaktan eğitime ilişkin tutumlarına yönelik yapılan değerlendirmelerde ifade edildiği üzere kadın ve erkek öğretmenlerin yetişme süreçlerinde benzer eğitim programı ve uygulamalarından geçmiş olmaları ve salgın döneminde benzer sorunlar yaşayıp benzer yeterlik/yetersizlikler göstermeleri ile açıklanabilir.

5.1.5. İlkokul Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ölçeğin geneli ve alt faktörler açısından görev yapılan yere göre öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına karşı tutumlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Buna göre görev yaptıkları okulun köy, ilçe ya da şehir gibi farklı yerleşim birimlerinde bulunmasının, öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarına anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin hangi bölgede çalıştığı fark etmeksizin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik benzer tutumlar içerisinde oldukları söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde, Alpdoğan (2022) 310 sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada, görev yapılan bölgenin uzaktan eğitime yönelik tutumda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Tunç Toptaş (2022) tüm eğitim kademelerinden öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin görev yeri açısından uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Benzer şekilde Şahin (2023), sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada görev yapılan bölgenin tutum puanlarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını belirlemiştir. Bu durum, uzaktan eğitim çalışmalarının genel olarak internet teknolojisi ile yürütülmesi ve okulların MEB'e bağlı kurumlar olması nedeniyle MEB tarafından internet altyapısı konusunda belirli ölçüde fırsat ve imkân eşitliği sağlamış olmasının bir sonucu olarak

değerlendirilebilir. Buna karşılık Dönmez (2021) fen bilimleri öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, görev yapılan bölgenin uzaktan eğitime yönelik tutumda anlamlı bir farklılığa sebep olduğu gözlenmiştir. İl merkezinde çalışan öğretmenlerin tutumları ilçe merkezinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök (2020) farklı branştaki öğretmenlerle yaptığı çalışmada il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ilçe de görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu tutuma sahip olduğunu gözlemlemiştir. Buna göre genel olarak bakıldığında, yapılan araştırmaların bir kısmının bu araştırma sonucuyla benzeşmesine karşılık bir kısmının farklılaştığı söylenebilir. Sonuçlar arasındaki farklılıklar, araştırmanın yapıldığı örneklem gruplarının farklı iller görevli olmaları ve her ilin kendine özel imkân ve şartlarının bulunması nedeniyle böyle bir farklılaşma çıkmış olabilir. Diğer taraftan fen bilimleri öğretmenlerinin fen ve matematik konuları ile birlikte bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanma konusunda daha yeterli olmaları da bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Ancak böyle bir yargının, ek araştırmalarla teyit edilmesinin gerekli olduğu da belirtilmelidir.

5.1.6. İlkokul Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin genel öz yeterlik algıları genel olarak farklılaşmazken ÖGÇ faktörü açısından anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmaktadır. Köylerde görev yapan öğretmenlerin çevre ilçe merkezlerinde görev yapanlara göre öz yeterlik algıları anlamlı düzeyde daha düşüktür. ÖGÇ faktörü kapsamında yer alan maddelerin öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili olarak kendilerini geliştirme çabalarını yansıtan yeterlikler olması dikkate alındığında ÖGÇ faktörü açısından farklılaşmanın anlamlı olması, köyde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik materyal ve alt yapı eksiklikleri ile buralarda eğitim alan öğrencilerin bu imkânlardan yararlanma düzeylerinin daha sınırlı olması nedeniyle uzaktan eğitim uygulamalarında daha fazla sorunların yaşanmasına bağlı olarak açıklanabilir. Başka bir ifade ile hem köy okullarındaki internet ve diğer teknolojik altyapının daha sorunlu ve yetersiz olması hem de öğrenci ve veli profillerinin bu imkânlar açısından daha sınırlı imkânlarının bulunması ve eğitimden beklentilerinin de diğer yerleşim

yerlerindekiilere göre daha sınırlı düzeyde olması nedeniyle uzaktan eğitim uygulamalarında daha fazla sorunlar yaşanması, yaşanan sorunları düzeltme yönünde öğrenci ve veliler tarafından beklenti düşüklüğüne uygun olarak çaba göstermeye ihtiyaç hissedilmemesi sonucunu beraberinde getirmiş olabilir. Diğer taraftan köylerde öğretmen sayılarının az olması, altyapı sorunlarının kısmen daha fazla olması ve yaşanan sorunlarla, birlikte mücadele etme konusunda daha sınırlı imkânlarla sahip olması da köylerdeki öğretmenlerin kendilerini geliştirme yönünde alanyazın incelendiğinde Tunç Toptaş (2022) tarafından Afyon ilinde yapılan çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin görev yerlerinin öz yeterlik algıları üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığını belirlemiştir. Buna karşılık Şahinarslan ve Karakaş (2023) ilkökul öğretmenleriyle yaptığı çalışmada görev yerlerinin uzaktan eğitim çevrim içi teknolojilerine yönelik öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılığa neden olduğunu gözlemlemiştir. Kasaba/köyde görev yapan öğretmenlerin puanlarının il/ilçe de görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmaların bu çalışmanın sonucu ile benzerlik ve farklılık gösteren yönlerinin olduğu söylenebilir. Bu durum, farklı illerde okulların altyapıları ve öğretmen profilleri ile ilgili farklılıkların bulunmasına dayalı olarak açıklanabilir.

5.1.7. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Uzaktan Eğitim Konulu Özel Bir Eğitim Alma Durumuna Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Uzaktan eğitim konulu özel bir eğitim alma durumuna göre ilkökul öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Özellikle lisans düzeyinde ders almak ya da farklı bir sertifika programına katılarak eğitim alan öğretmenlerin tutumu eğitim almamışlara göre daha olumludur. Buna göre öğretmenlerin uzaktan eğitim konulu bir eğitime tabi tutulmalarının, tutumlarında olumlu yönde iyileşmelere zemin hazırladığı söylenebilir. Buna karşılık MEB tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmasına katılanlarda böyle bir olumlu etki gözlenmemiştir. Bu durum ilginç bir tespit olarak değerlendirilebilir. Zira MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmaları da bir eğitim sürecini ifade etmesine rağmen öğretmen tutumlarında anlamlı düzeyde olumlu bir gelişmeyi temin edememiştir. Bu durum, MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmalarının kapsam ve düzenlenme biçimi ile açıklanabilir. Hizmet içi

eğitim çalışmalarının planlanmasında ve uygulanması ve değerlendirilerek geliştirilmesinde öğretmen ihtiyaçları ve fiziksel altyapı imkânlarının yeterince dikkate alınması konusunda belirli sorunlar olabilir.

Ülkü (2018) İlkokullarda görev yapan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada; Dölek (2022) fen bilimleri öğretmenleriyle yaptığı çalışmada uzaktan eğitime dair eğitim alan ve almayanlar arasında uzaktan eğitime dair tutumlarında anlamlı bir farklılık gözlenmediğini raporlamışlardır. Benzer şekilde Şahin (2023) de, sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, uzaktan eğitime yönelik hizmet içi kurs veya seminer almasının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir. Buna karşılık İpekli ve Titrek (2022) yaptığı çalışmada uzaktan eğitime dair eğitim alma durumuna göre, eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre olumlu tutuma sahip olduğu; fakat salgın süreciyle birlikte anlamlı bir farkın kalmadığını ifade etmişlerdir. Deniz (2021) ise farklı branştaki öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik 4 ve daha fazla hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hiç eğitim almayan öğretmenlere göre uzaktan eğitime dair tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu araştırmalar ile bu çalışmada benzer ve farklı sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Hizmet içi eğitim kurslarının süre ve kapsam olarak yeterli olmaması, buna karşılık özel olarak öğretmenlerin ihtiyaç hissetmesine binaen kendi istek ve tercihine bağlı olarak bir sertifika programına katılmış olması ya da uzun süreli (en az bir dönem) detaylı bir ders almanın ve bu derslerin bilim uzmanları tarafından verilmiş olmasının tutumlar üzerinde olumlu etkiyi beraberinde getirdiği söylenebilir. Bununla birlikte alınan eğitimin ihtiyaçlara cevap verme yönüyle irdelenmek yoluyla tutum üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik farklı araştırmalarla konunun daha detaylı olarak ele alınması yararlı olabilir.

5.1.8. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Yaşamlarında Uzaktan Eğitim Konulu Özel Bir Eğitim Alma Durumuna Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algılarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında uzaktan eğitim konulu özel bir eğitim alma durumuna göre uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algılarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin uzaktan eğitim konulu özel bir eğitim alması uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algılarına etki eden bir

değişken olduğu söylenebilir. Başta lisans düzeyinde ders almak üzere, ihtiyacına ve iradesine uygun olarak öğretmenlerin kendi istekleri ile katıldıkları bir sertifika programına dâhil olarak uzaktan eğitim konulu eğitim almaları, uzaktan eğitim uygulamaları konusunda yeterlilik kazanmaları konusunda olumlu ve önemli katkılar sunduğu söylenebilir. Buna karşılık MEB tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının, beklenen ölçüde yarar sağlamadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Bu durum, ilginç olarak değerlendirilebilir. Bu durum, salgın süreciyle birlikte uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitime destek olarak değil de tek eğitim uygulaması haline gelmesi ve bu sorunun aniden yaşanması ile açıklanabilir. Zira salgın dönemine ani geçiş, sorunların da aniden yaşanmasını ve uyum ve yeterlikler açısından çözüm bulma sürecinde birçok sorun yaşanmasını beraberinde getirmiştir. Öyle ki bu süreçte yapılan hızlı ve yüzeysel hizmet içi eğitim çalışmaları da yeterli olmamıştır denilebilir. Buna karşılık bir ya da birkaç dönemlik uzaktan eğitim konulu eğitim alan ya da kendi ihtiyaç ve ilgisine göre uygun eğitimlere katılan öğretmenlerin, salgınla birlikte ani karşılaşılan uzaktan eğitim sürecine uyum konusunda daha az sorun yaşadıkları söylenebilir.

Toptaş (2022) 444 öğretmen ile yaptığı çalışmada katılımcıların %84,9'unun (377) uzaktan eğitim ile alakalı herhangi bir eğitim almadıkları gözlenmiştir. Güney (2021) farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarında hizmet içi eğitime katılma durumunun; Seven (2021) okul yöneticileriyle yaptığı çalışmada bilgi ve iletişim teknolojileriyle ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile almayanlar arasında; Mohammed Moawad ve Corkett (2021) fen bilimleri öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada çevrim içi fen öğretimi öz yeterliliğinin gelişiminde alınan kurs ve ders alan ve almayanlar arasında anlamlı farklılaşmaların olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Buna karşılık Parlak (2021), farklı branştaki öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinde hizmet içi eğitime katılma durumunun düşük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar bu araştırmanın sonucuyla kısmen benzerlik ve farklılıklar gösterdiği söylenebilir. MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmalarının salgın süreciyle birlikte verilmesi ya da bu eğitimlerin kısa süreli ve genellikle zorunlu olarak yürütülmesi nedeniyle katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algılarına önemli katkılar sağlamadığı söylenebilir. Buna karşılık daha uzun süreli ve öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları nedeniyle istekli olarak katıldıkları eğitimlerin daha yararlı sonuçlar sağladığı çıkarımı yapılabilir.

5.1.9. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Ait Tutumlarının Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre uzaktan eğitim uygulamalarına ait tutumları farklılaşmaktadır. Tutum ölçeği genelinde farklılaşmanın mesleki kıdemi 1-4 yıl arasında olan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları, mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek düzeydedir. Başka bir ifade ile tutum ölçeğinin geneline göre mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu duruma sebep olarak pandemi süreciyle birlikte tüm kademelerde uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte meslekte nispeten yeni olan öğretmenlerin teknoloji ile olan bağlarının daha kuvvetli olması gösterilebilir. Alanyazını incelendiğinde Horzum vd. (2012) tarafından uzaktan eğitime yönelik tutum incelenmiştir. Mesleki kıdemi 1 ile 10 yıl arasında olan öğretmenlerin tutumları mesleki kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlere kıyasla tutumlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Tunç Toptaş (2022) yaptığı çalışmada mesleki tecrübesi 1 ile 10 yıl arasında olan öğretmenlerin uzaktan eğitime dair tutumları mesleki tecrübesi 10 yıldan fazla olan öğretmenlere kıyasla daha olumludur. Moçosoglu ve Kaya (2020) tarafından yapılan çalışmada daha az mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler diğer meslektaşlarına göre uzaktan eğitime dair tutumları daha olumludur. Bu araştırmalarla bu çalışmanın sonuçları arasında tutarlılık olduğu dikkati çekmektedir. Buna karşılık Balcı ve Dalaman (2023) ve Ercoşkun (2022) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin uzaktan eğitime dair tutumlarında mesleki kıdemin anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Say (2023), salgın sürecinde öğretim elemanları ile yaptığı araştırmada teknoloji öz yeterlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalarla ise bu çalışmanın sonuçlarının farklılaştığı söylenebilir. Yapılan araştırmalarda, yaşanan bölge ve branş değişkenleri göz önüne alındığında farklı sonuçlarla karşılaşıldığı söylenebilir. Ama genel olarak mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin gerek öğretmen olarak yetişme süreçlerinde gerekse sosyal yaşamlarında teknolojiyle daha sıkı ilişki içerisinde olmaları nedeniyle kıdemi yüksek (yaşı ileri) olan öğretmenlere göre uzaktan eğitime karşı daha olumlu tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Bununla birlikte mesleki kıdem değişkeninin uzaktan eğitime ilişkin tutuma etkisi konusunda daha belirgin bir sonuca ulaşabilmek için farklı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

5.1.10. İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öz Yeterlik Algılarındaki Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. UZEÖ ölçeğinin genelindeki farklılaşmanın mesleki kıdemi 1-4 yıl arasında olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlere göre öz yeterlik algılarını daha iyi olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algılarının azaldığı; mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile son yıllarını çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu duruma sebep olarak öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında olan katılımcıların teknoloji ile iç içe bir çağdan geçerken bu çağa uygun eğitim almalarından; 20 yıldan fazla öğretmenlik yapan katılımcıların ise eğitim aldıkları sürecin teknoloji ile günümüzde ciddi farklılıklar olduğu ve bu minvalde aldıkları eğitimlerin yüzeysel kaldığı gerekçe gösterilebilir. Alanyazın incelendiğinde Güney (2021) yaptığı çalışmada 18 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan farklı branşlardaki öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının mesleki kariyeri daha az olan öğretmenlere göre düşük seviye olduğu tespit edilmiştir. Özçelik ve Kurt (2007) ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar kullanım yeterliliklerini ölçtüğü araştırmada mesleki kariyerinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Çok (2021) yaptığı çalışmada 20 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları diğer meslektaşlarına göre daha düşük çıksa da yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öğretmenlerin kıdemleri değişkenini öz yeterlik algı düzeyinde düşük etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmanın sonucu yapılan araştırmaların sonucuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

5.1.11. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Sonuç ve Tartışma

İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumların eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı gözlenmiştir. Buna göre lisans ya da lisansüstü mezunu olmanın, uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarında farklılaşmaya neden olan bir değişken olmadığı söylenebilir. Bu duruma sebep olarak lisans ve lisansüstü eğitim veren üniversitelerde uzaktan eğitime yönelik uygulamaların anlamlı bir farklılık göstermediğinden söz edilebilir. Alan yazını incelendiğinde Yılmaz (2012) lise öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer şekilde Soydan (2021) ve Alpdoğan (2022) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin öğrenim durumlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. Alan yazınındaki bu sonuçlar bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Buna karşılık Ülkü (2018) sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime dair tutumlarını belirlemeye çalıştığı araştırmasında, öğretmenlerin eğitim durumuna göre uzaktan eğitime dair tutumlarında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Ercoşkun (2022) fen bilimleri öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin eğitim durumuna göre uzaktan eğitime karşı tutumları ölçeğin geneli ve avantaj alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemiştir fakat sınırlılık alt boyutunda yüksek lisans ve doktora mezunu ile lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır. Buna göre alanyazındaki araştırma sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları arasında benzerlik ve farklılıkların bulunduğu söylenebilir. Bu farklı sonuçlar, örneklem grupların farklı olmasından ya da lisansüstü düzeyde yapılan eğitim çalışmalarının kapsamındaki farklılıklardan kaynaklanabilir. Bu nedenle lisansüstü eğitim çalışmalarının amaç ve içeriği de dikkate alınarak yapılacak daha farklı araştırmalarda daha belirgin sonuçlara ulaşılabilir.

5.1.12. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öz Yeterlik Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Ait Sonuç ve Tartışma

İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları arasında eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır. Lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algılarının birbirine benzerdir. Bu duruma sebep olarak salgın süreci ile birlikte tüm kademelerde uzaktan eğitim sürecinin başlaması, deneyim sağlamadaki en etkili süreç olmuştur. Öncesinde uzaktan eğitime dair lisans ve lisansüstü kademelerde farklılaşan bir eğitim olmadığından bahsedilebilir. Türker (2019) öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz yeterliklerini farklı değişkenler açısından incelediği çalışmada, öğretmenlerin öğrenim durumu anlamlı bir farklılık raporlamamıştır. İlter Tutar (2023) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin dijital okuryazarlık öz yeterlik becerileri ölçeğinden aldıkları puan ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmaların sonucun yapılan araştırmanın sonucu ile paralel olduğu söylenebilir. Buna karşılık bu araştırmanın sonucu ile farklılaşan çalışmalar da mevcuttur. Balcı (2017) Fen bilimleri öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin web pedagojik içerik bilgisini incelediği çalışmada öğretmenlerin öğrenim durumunun WPİB öz yeterliğinde anlamlı bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Say (2023) öğretim görevlileriyle yaptığı çalışmada, öğretim elemanlarının teknoloji öz yeterlik puanlarının akademik unvan değişkenine göre incelendiğin araştırma görevlisi olarak çalışan öğretim görevlileri lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, lisans ve lisansüstü düzeyde alınan eğitimin içeriği ve eğitim uygulamalarının, uzaktan eğitim yeterlikleri ile ilişkisi açısından daha detaylı araştırmalar yapılarak daha net sonuçlara ulaşılabileceği ve tespitlerde bulunulabileceği söylenebilir.

5.1.13. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Tutumları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Sonuç ve Tartışma

İlkokul öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin genel tutumun ve özellikle de avantajlı olduğuna ilişkin tutumları arasında negatif yönlü

anlamalı bir ilişki vardır. Mesleki kıdem yükseldikçe uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumları olumsuzlaşmaktadır. Bu durum, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin geleneksel yöntemlere daha aşina olması, salgın sebebiyle hazırlıklar tamamlanmadan ani gerçekleşen uzaktan eğitim uyum konusunda kıdemi düşük öğretmenlere göre daha önemli sorunlar yaşamaları ve bu nedenle de tutumlarının olumsuzlaşması ile açıklanabilir. Güney (2021), Özçelik ve Kurt (2007) ve Çok (2021) tarafından yapılan çalışmalarda mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öz yeterliklerinin düşük olduğu yönündeki tespitleri ile bu araştırmanın sonucunun örtüştüğü söylenebilir. Bununla birlikte alanyazında mesleki kıdem ile uzaktan eğitime ilişkin tutumlar arasındaki ilişkinin ele alındığı bir çalışmaya rastlanmadığı; bu nedenle de bu ilişkinin belirlenmesine yönelik çalışmaların yapılmasının bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

5.1.14. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Mesleki Kıdemleri Arasındaki İlişki Durumuna Dair Sonuç ve Tartışma

İlkokul öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile öz yeterlik algıları arasında ters yönde ve anlamalı bir ilişki bulunmaktadır. Mesleki kıdemleri yükseldikçe öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları düşmektedir. Güney (2021), Özçelik ve Kurt (2007) ve Çok (2021) tarafından yapılan çalışmalarda mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öz yeterliklerinin düşük olduğu yönündeki tespitleri ile bu araştırmanın sonucunun örtüştüğü söylenebilir. Bu durum, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik duyguları ya da gelişen teknolojiyi takip edebilme istek ve gayretleri ile ilgilerinin azalmasından kaynaklandığı söylenebilir. Alan yazını incelendiğinde, mesleki kıdem ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışıldığı benzer bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Bu alt probleme uygun çalışmaların araştırmacılar tarafından yapılması önerilebilir.

5.1.15. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öz Yeterlik Algıları ile Tutumları Arasındaki İlişki ve Bu İlişkinin Yordayıcılık Gücüne Dair Sonuç ve Tartışma

İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları arttıkça tutumları artmaktadır. Benzer şekilde uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının olumluluk düzeyi arttıkça öz yeterlik algıları da iyileşmektedir. Uzaktan eğitim öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin gelişen teknolojilere ve çağdaş eğitim materyallerine daha fazla ilgi duyduğu düşünülürse bu durumun uzaktan eğitim uygulamasına yönelik tutumlarına olumlu yansıdığı söylenebilir. Nitekim alanyazında tutumun, tercih ve davranışları etkilediği ve yönlendirdiği konusunda bilim insanlarının fikir birlikteliği içerisinde olduğu dikkati çekmektedir (Senemoğlu, 2022; Sönmez, 2022). Tutumun olumlu olması, karşılaşılan sorunları çözme ve öğretmenin kendini geliştirme konusunda gayretli olmasını ve böylelikle uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin yeterliklerini geliştirmesi beklenir. Benzer şekilde öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin de karşılaştıkları sorunları çözme konusunda çaba göstermeleri ve bunu başarmalarının, tutumlarında da olumlu yönde etki etmesi beklenir. Alanyazın incelendiğinde Güney (2021), öğretmenler ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algılarının, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Havuz (2021) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının uzaktan eğitime dair tutumlarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. İlder Tutar (2023), sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin dijital okuryazarlık öz yeterlikleri ile eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeği arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Tunç Toptaş (2022) farklı branştaki öğretmenlerle yaptığı çalışmada, salgın sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin öz yeterlik algılarının uzaktan eğitime yönelik tutum üzerinde çok küçük düzeyde ve olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre alanyazında yer alan araştırma sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları arasında tutarlılıkların bulunduğu; uzaktan eğitime ilişkin öğretmen tutumlarının, öz yeterlik algılarını yordayabilen bir değişken olduğu söylenebilir. Buna karşılık Seven (2021) tarafından okul yöneticileriyle yapılan çalışmada, katılımcıların teknolojik liderlik öz yeterlikleriyle uzaktan eğitime dair tutumları arasında ilişki tespit edilmediği raporlanmıştır. Okul yöneticilerinin

ihtiyaç duyduğu uzaktan eğitim öz yeterlikleri ile öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu yeterliklerin farklı olması; okul yöneticilerinin öğretim yeterliklerinden ziyade altyapı imkânlarının uygun hale getirilmesi ya da idari işlerin yürütülmesi ile ilgili yeterlikler olması, sonuçlar arasındaki farklılaşmanın nedeni olarak değerlendirilebilir.

5.1.16. İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tutumları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki ve Bu İlişkinin Yordayıcılık Gücüne Dair Sonuç ve Tartışma

İlkokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime uygulamalarına ilişkin tutumları ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Bu ilişkide tutumun öz yeterliği etkilemede yordayıcı bir güce sahip olma durumunu belirlemek üzere veriler üzerinde yapılan regresyon analizi sonucunda ilkökul öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının, öz yeterlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ercoşkun (2022) fen bilimleri öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum ile fen öğretimi öz yeterlik algıları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki tespit etmiştir. İlater Tutar (2023) Sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarıyla dijital öz yeterlikleri arasında pozitif yönde ve yüksek seviyede bir ilişki tespit edilmiştir. Bu tespitler, uzaktan eğitime ilişkin tutumun, öz yeterlik algıları üzerinde etkisinin olacağı ile ilgili bir düşüncüyü destekler niteliktedir. Buna karşın Çetin (2022) sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmada, uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik seviyelerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yalçın (2021) fen bilimleri öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları öğretmenlerin bilgisayar teknolojileri öz yeterlik algılarını yordamadığını belirlemiştir. Buna göre alanyazında, tutumun öz yeterlik üzerindeki yordama etkisini belirlemeye dönük farklı sonuçlar yer aldığı; daha net tespitlerin yapılabilmesi için farklı örneklem gruplar üzerinde detaylı araştırmaların yapılmasının yararlı olacağı söylenebilir.

5.2. Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve öz yeterlik algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirildiği ve tutum ve öz yeterlik arasındaki ilişkilerin niteliğinin ele alındığı bu araştırma sonunda ulaşılan ve yukarıda yapılan tespit ve alanyazına dayalı olarak yapılan tartışmalardan yola çıkarak, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının iyileştirilmesi ve öz yeterlik algılarının geliştirilmesi ile ilgili olarak şunlar önerilebilir.

5.2.1. Eğitimcilere yönelik öneriler

1. Uzaktan eğitim süreci ve uygulamalarına ilişkin öğretmenlerde gözlenen olumsuz tutumu olumlu hale getirmeye yönelik tedbirler alınmalı ve alınan tedbirler desteklenmelidir. Bu kapsamda öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin eğitim programlarında, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarında ve mevcut öğretmenlerin uzaktan eğitim alanında yaşanan yeni gelişime ve değişimleri takip edip hâkim olabilmeleri için hizmet içi eğitim programlarında uzaktan eğitim konusunun bağımsız ve zorunlu bir ders olarak yer alması önerilebilir.
2. Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterlik algıları genel olarak iyi olmakla birlikte özellikle uzaktan eğitim uygulamaları sürecinde yaşanan sorunların teşhis edilmesi ve öğretmenlerin kendilerini bu konularda geliştirme çabaları konusunda daha sorunlu oldukları dikkate alındığında öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik verilecek eğitimlerde bu eksik kalınan yönler öncelik ve ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir.
3. Köylerde görev yapan ilkokul öğretmenleri, uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öz yeterliklerle ilgili olarak özellikle kendilerini geliştirme konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu çerçevede köylerde görev yapan öğretmenlere özel seminer ve kursların düzenlenmesi, sertifikalı eğitimlerin düzenlenmesi ve sertifika sahiplerine maddi ve manevi teşviklerin sunulması, şehir merkezlerinde görev yapan öğretmenlerle etkileşim ve iletişim kurma fırsatlarının oluşturulması, zaman zaman uzaktan eğitim uygulamaları konusunda birikimli öğretmenlerin köylerdeki okullarda uygulamalı eğitimler yapmaları için düzenlemeler yapılması önerilebilir.

4. Özel olarak kendini geliştirme amaçlı sertifikalı eğitim almak, bireysel araştırmalarda bulunmak yoluyla ya da özellikle de lisans düzeyinde bir ders almak yoluyla uzaktan eğitim konusunda eğitilmiş öğretmenlerin, bu konuda eğitim almamışlara göre hem uzaktan eğitime ilişkin tutum hem de uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili öz yeterlikleri daha iyi durumdadır. Bu çerçevede özellikle öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde lisans düzeyinde uzaktan eğitim adlı zorunlu bir ders almalarının sağlanmalıdır. Bunun dışında, görev yapan öğretmenlerin de uzaktan eğitim uygulamaları konusunda belirli krediyi içeren, ilgi ve ihtiyaçlarına göre içeriğin belirlenebildiği uzman kurum ve kuruluşlar tarafından sertifikalı eğitim almaları kolaylaştırılmalı; bunun için Milli Eğitim Bakanlığı ihtiyaç analizi yaparak öğretmenlerine yönelik bağımsız ve uzman kurumlardan alabilmelerine imkân sunan alternatif içeriklerde, yeterli süreyi (hafta/kredi) kapsayacak eğitimler ayarlamalı ve gerek maddi gerekse manevi teşvik kanallarını kullanılabilir.

5. Hizmet içi eğitim programları sonunda alınan sertifikalarında, öğretmenlere maddi ve manevi gelir getirici bir kapsama kavuşturulması önerilebilir. Bu kapsamda bu sertifikalara sahip öğretmenlerin mesleki hiyerarşideki konumlarının (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen vb) belirlenmesinde puan getirici bir ölçüt olarak kullanılması; tayin ve atamalarda dikkate alınması, ek ders ücretlerinde bir farklılaşmaya gidilmesi gibi teşvik edici tedbirlerin alınması yararlı olabilir.

6. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin düşük olanlara göre uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve öz yeterlik algılarının daha sorunlu olduğu dikkate alındığında özellikle deneyim sahibi öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı ve uzaktan eğitim uygulamalarının önemi ve gerekliliği konusunda daha çok bilinçlendirilmeye ve motive edilmeye ihtiyaçları olduğu şeklinde yorumlanabilir. Özellikle kıdemi yüksek öğretmenlerin öğretmen olarak yetişme süreçlerinde uzaktan eğitim konulu yeterli bir eğitim almamalarına bağlı olarak oluşabilecek bu durumu aşmak üzere hem yeni yetişecek öğretmenleri uzaktan eğitim konusunda daha etkin yetiştirmek üzere lisans düzeyinde ders almalarının sağlanması hem de görevde olan kıdemli öğretmenleri bu içerikte eğitim almaya özendirecek teşviklerin kullanılması önerilebilir.

Uzaktan eğitimin uygulamalarında tutumun öz yeterliği yordadığı sonucuyla birlikte özellikle olumsuz tutuma sahip olan öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmesi öz yeterliği de pozitif etkileyecektir. Bu sebeple gerekli alt yapı ve teknoloji yeterliğine dair sorunlar çözümü, lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime dair derslerin eklenmesi, görev yapan öğretmenlerin senkron hizmet içi eğitimlerden ziyade sanal sınıf ortamının oluşturulup gerek

öğrenme gerek öğretme boyutunda eğitimlerin teşvik edilmesi oldukça faydalı olması beklenebilir. Unutulmamalıdır ki uzaktan eğitim uygulamaları bir defalık yaşamımıza giren bir uygulama değil gelecekte çok daha sık kullanacağımız bir sistemdir. Diğer taraftan uzaktan eğitim konusunda teknolojik olarak sürekli bir gelişim ve değişim yaşanmaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitime ilişkin tutum ve öz yeterliklerinin geliştirilmesi konusunda yapılacak iyileştirme çalışmalarının süreklilik göstermesi gerektiği belirtilmeli hem araştırmalar hem de eğitim çalışmalarına süreklilik kazandırılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Uzaktan eğitim konulu yapılan eğitim çalışmalarının etkililiği ve özellikle tutum ve öz yeterlik algılarının iyileştirilmesine etkileri yönüyle farklı değişkenlere bağlı olarak yeni ve sürekli çalışmaların yapılması önerilebilir.
2. Öğretmenlere yönelik MEB tarafından yapılan hizmet içi eğitim çalışmaları sonunda öğretmenlere katkıları yönüyle anketler uygulanması, sonuçlara göre programlarda geliştirme çalışmaları yapılması önerilebilir.
3. Bu araştırmada ele alınan ya da bunların dışında farklı değişkenler ve bu değişkenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutum ve öz yeterlikleri üzerindeki etkilerine ilişkin alanyazında yer alan araştırma sonuçları farklılıklarını giderecek ve daha net tespitlere ulaştıracak yeni araştırmalar yapılmalı; bu kapsamda özellikle nitel araştırmalara çokça yer verilmeli; detaylara yoğunlaşılmalıdır.
4. Araştırmalarda özellikle yordayıcı etkilerin analiz edilmesine yönelik çalışmalara yönelinmelidir. Başka bir ifade ile yordama araştırmalarına daha fazla ağırlık verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Abel Jr, A. (2020). The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 127-143. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289949.pdf>
- Ağca, R. K. (2012). *Yabancı dil öğretiminde basılı materyallere sağlanan mobil çoklu ortam desteğinin kelime öğrenimine ve motivasyona etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 317182).
- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 177901).
- Akçay, A. (2021). Uzaktan eğitimde e-değerlendirme araçları. B. K. Coşkun ve A. Yılmaz (Ed.). *Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s. 53-77). Ankara: Pegem Akademi.
- Akdiş, D. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının covid-19 pandemisiyle değişiminin ve eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 756429).
- Aktaş, I. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yeterliği üzerine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22(1), 13-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbd/issue/16380/171362>.
- Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 43-49. Erişim adresi: <http://www.tojet.net/articles/v2i1/217.pdf>
- Allen, I. E. ve Seaman, J. (2017). Digital learning compass: distance education enrollment report: 2017. Babson Survey Research Group. Erişim Adresi: <https://onlinelearningsurvey.com/reports/digitallearningcompassenrollment2017.pdf>
- Alpdoğan, K. A. (2022) *Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 740400).

- Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M. ve Çakır, S. (2019). Öğretmenlik eğitiminde kazandırılan yeterliklerin öğretmenlik mesleği ile uyumu: Öğretmen görüşlerine dayalı bir karma araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 17-49. doi: 10.15285/maruaebd.525252
- Antalyalı, Ö., L. (2004). *Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan eğitim ile verilebilirliği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 148496).
- Arabacı, S. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 672270).
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlilik: Bir kavram analizi. *International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkish Or Turkic*, 11(19), 63-80. doi: 10.7827/TurkishStudies.10001
- Arslan, A. (2020). Öğretmen adayları perspektifinde pandemi öncesi ve sonrası öğrencilere kazandırılması gereken 21. yüzyıl becerilerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 553- 571. doi: 10.37669/milliegitim.779446
- Atalay, E. ve Kavukoğlu, A. (2015). *Uzaktan eğitim: Uzaktan eğitime giriş ve kavramsal çerçeve*. Erişim Adresi: <https://docplayer.biz.tr/50292358-Uzaktan-egitim-uzaktan-egitime-giris-ve-kavramsal-cerceve-ezgi-atalay-alim-kavukoglu.html>
- Atasoy, F., Şen, B. ve Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. *Akademik Bilişim*, 10(12), 383-389. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/download/3253397/39.pdf>
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Learning styles and preferences for students of computer education and instruction alt echnologies. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 1-16. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/286792327_Learning_styles_and_preferences_for_students_of_computer_education_and_instructional_technologies
- Bakırcı, H., Doğdu, N. ve Artun, H. (2021). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki kazanımlarının ve sorunlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 64-658. doi: 10.31592/aeusbed.909184

- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129.10.7827/TurkishStudies.43502
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. doi: 10.15869/itobiad.769798
- Balcı A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi*, 3(3), 75-85. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/58115/772767>
- Balcı, Ş. ve Dalaman, O. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Değişik Faktörler Açısından Belirlenmesi, *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 7 (2), 164-177. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3624124>
- Baloran, E., T. ve Hernan, J., T. (2020). Crisis self-efficacy and work commitment of education workers among public schools during COVID-19 pandemic. *Preprints*, 2020070599, 1-14. doi: 10.20944/preprints202007.0599.v1
- Balta, Y. ve Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(3), 37-45. doi: 10.7827/TurkishStudies.4271
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying the ory of behavioral change. *Psychologic Alreview*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037//0033-295x.84.2.191
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in humanagency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (ss. 71-81). San Diego: Academic Press,
- Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 28-40. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55639/761239>
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim*

Araştırmaları Dergisi, 5(2), 368-397. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/753149>

- Bektaş, M., Ayvaz Can, A. ve Çalikoğlu, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki beceri öğretmen yeterliklerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 771-790. doi: 10.24315/tred.526533
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161-173. Erişim adresi: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm
- Bıyıklı, C. ve Özgür, A. O. (2021). Öğretmenlerin covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 110-147. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/60075/798762>
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2(1), 24-40. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/231299>
- Bozkurt, A. (2020) Korona virüs (covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1- 23. doi: 0.29065/usakead.777652
- Bozkurt, A. (2013). Açık ve uzaktan öğretim: Web 2.0 ve sosyal ağların etkileri. *Akademik Bilişim*, 13, 23-25. Erişim adresi: https://ab.org.tr/ab13/kitap/bozkurt_uzaktan_AB13.pdf
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesele açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen öğrenen rollerinin belirlenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 432498).
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34117/378446>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G. ve Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to covid-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. doi: 10.5281/zenodo.3878572

- Brinkerhoff, J. ve Koroghlanian, C. M. (2005). Student computer skills and attitude stoward internet-delivered instruction: An assessment of stability over time and place. *Journal of Educational Computing Research*, 32(1), 27-56. doi: 10.2190/AR4T-V3P8-UMMX-AB4L
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Can, E. (2020) Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1179832>
- Canbek, O. N. G. (2015). Uzaktan öğretme ve öğrenme: Uzaktan eğitimin temelleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 102-111. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/35563>
- Cantürk, G. ve Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 1-38. doi: 10.35452/caless.2021.1
- Cardullo, V., Wang, C., Burton, M. ve Dong, J. (2021). K-12 teachers’ remoteteaching self-efficacy during the pandemic. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(1), 32-45. doi: 10.1108/JRIT-10-2020-0055
- Coffman, D. L. ve Gilligan, T. D. (2002). Socialsupport, stress, and self-efficacy: Effects on students’ satisfaction. *Journal of College Student Retention*, 4(1), 53-66. doi: 10.2190/BV7X-F87X-2MXL-2B3L
- Cüre, F. ve Özdenir Dönmez, N. (2008). Teachers' infor mation and communication technologies (ICT) using achievements and attitudes towards ICT. *Hacettepe University Journal of Education*, 34, 41-53. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/298829960_Teachers'_Information_and_Communication_Technologies_ICT_using_achievements_and_attitudes_towards_ICT
- Cüre, F. (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Uygulanan Web-tabanlı Uzaktan Hizmet-içi Bilgisayar eğitimi programının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 210296).

- Çakın, M. ve Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. doi: 10.24289/ijsser.747901
- Çakır, Ö. ve Horzum, M. B. (2015). Öğretmen adaylarının indirme hazır bulunuşluk yuvalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 1-15. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1489159>
- Çakiroğlu, J., Çakiroğlu, E. ve Boone, W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14(1), 31-40. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ740956.pdf>
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1063-published.pdf>
- Çelik, N. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 319662).
- Çetin, H. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum, öz yeterlik ve motivasyonlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 714201)
- Çiftçi, A. (2015). *Örgün eğitim-öğretim ile yaygın eğitim-öğretim ikilemi üzerine. Yeğitek* 12, 42-45. Erişim adresi: http://borcka.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_02/12115148_e_dergiyeitek.pdf
- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 671199).
- Çubukçu Z. ve P. Girmen (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 3-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/113113>

- De Paepe, L., Zhu, C. ve Depryck, K. (2018). Online Dutch L2 learning in adult education: Educators' and providers' viewpoints on needs, advantages and disadvantages. *Open Learning*, 33(1), 1-16. doi: 10.1080/02680513.2017.1414586
- Demir, E. (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55935>
- Demir, T. (2021). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 673315).
- Deniz, S. (2021). *Öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 670883).
- De Vellis, R.F. (2003). *Scale development: Theory and application*. California: Sage Publications.
- Dölek, P. (2021). *Covid-19 sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi (Elâzığ ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 733953).
- Dönmez, A. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 686398).
- Dündar, Ş. (2017). Sosyal bilgiler dersinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımının öğrencilerin akademik benlik kavramlarına ve sosyal bilgiler dersine bağlılıklarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 608-635. Erişim adresi: 10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326589
- Ercoşkun, D. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları ile fen öğretimi öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 755757).
- Erdemir, N. ve Bakırcı H. (2016). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarından bilgi teknolojilerini kullanma konusunda beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 275-300. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/253572>

- Eroğlu, A. (2008). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (ss. 321-331). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Genç M. F. ve Gümrükçüoğlu S. (2020) Korona virüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422. doi: 10.7827/TurkishStudies.43798
- Gewin, V. (2020). Five tips formoving teaching online as COVID-19 take shold. *Nature*, 580(7802), 295-296. doi: 10.1038/d41586-020-00896-7
- Gök, B. (2011). *Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 285483).
- Gudmundsdottir, G. B. ve Hathaway, D. M. (2020). We always make it work: Teachers' agency in the time of crisis. *Journal of technology and teacher education*, 28(2), 239-250. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/primary/p/216242/>
- Gujjar, A. A., Akhlaque, M. ve Hafeez, R. (2007). A Study of student's attitude towards distance teacher education programme in Pakistan. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(4), 152-171. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156377>
- Güler, H. N. (2020). Koronavirüs (COVID 19) pandemisi döneminde özel okullara iletilen şikayetlerin incelenmesi. *International Journal of Arts and Social Studies*, 3(5), 77-92. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1373146>
- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 353100).
- Güney, İ. (2021). *Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 669668).
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürer, M., Tekinarslan, E. ve Yavuzalp, N. (2016). Opinions of instructors who give lectures online about distance education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78. doi: 10.17569/tojq.74876

- Hambleton, R. K. ve Jones, R. W. (1993). Comparison of classical test theory and item response theory and the application to test development. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(3), 38-47. doi: 10.1111/j.1745-3992.1993.tb00543.x
- Haverback, H. R. (2020). Middle level teachers quarantine, teach, and increase self efficacy beliefs: Using the opportunity to build practice during covid-19. *Middle Grades Review*, 6(2), 1-6. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1257610>
- Havuz, ř. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının uzaktan eğitim algılarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 693360).
- Hawkins, B. L. (1999). Distributed learning and institutional restructuring. *Educom Review*, 34, 12-44. Erişim adresi: <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/agre/global.html>
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan Öğretim süreçleri ve yazılı gereçler: Eğitim teknolojisi açısından yaklaşım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, No: 122.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. New York: Routledge.
- Horspool, A. ve Lange, C. (2012). Applying the scholarship of teaching and learning: Student perceptions, behaviours and success online and face-to-face. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 73-88. doi: 10.1080/02602938.2010.496532
- Horzum, M. B., Albayrak, E. ve Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları. *Ege Eğitim Dergisi* 13(1), 55-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57008>
- Horzum, M. B. ve Çakır, Ö. (2009). Çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 1327-1356. Erişim adresi: <http://www.kuyeb.com/pdf/tr/a78755910f80f5bc1b122421db36b219umTAM.pdf>
- Hoy, A. W. ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching And Teacher Education*, 21(4), 343-356. doi: 10.1016/j.tate.2005.01.007
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O. ve Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırılmalı analizi. *Akademik Bilişim*, 10(12), 361-368. Erişim adresi:

https://www.researchgate.net/publication/281410106_Web_Tabanli_Es_Zamanli_Senkron_Uzaktan_Egitim_Sistemlerinin_Karsilastirmali_Analizi

- İlter Tutar, A. (2023). *Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık öz-yeterliliklerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 795692).
- İpekli, N. ve Titrek, O. (2022). Öğretmenlerin Covid-19 pandemisi öncesi ve sonrasındaki uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi (Sakarya ili örneği). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-49. doi: 10.53629/sakaefd.1009972
- İşman, A. (2011). Eğitimde öğretim tasarımı: Yeni model. *Türkçe Online Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 10(1), 136-142. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/913148>
- İşman, A. (2022). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). The model of familychange: A rejoinder. *International Journal of Psychology*, 34(1), 15-17. doi: 10.1080/002075999400069
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaplan, A. M. ve Haenlein, M. (2016) Higher education and the digital revolution: About MOOC, SPOCs, social media, and the cookie monster. *Business Horizons*, 59, 441-450. doi: 10.1016/j.bushor.2016.03.008
- Kaptan, F. (1998). *Fen Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: MEB Öğretmen Kitapları Dizisi
- Karakaya, F., Adıgüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2020). Teachers' views towards the effects of covid-19 pandemic in the education process in Turkey. *Participatory Educational Research*, 8(2), 17-30. doi: 10.17275/per.21.27.8.2.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 Pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğretimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi*, 1(1), 55-73. doi: 10.27579808/e-ijpa.20
- Kaya, S. (2020). Zorunlu uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar: Öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri. *VIIIth International Eurasian Educational Research Congress Online*, 10-13. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/profile/Suat->

Kaya/publication/344194093_Zorunlu_Uzaktan_Egitimde_Karsilasilan_Sorunlar_Ogretim_Elemanı_ve_Ogrenci_Gorusleri/links/5f805443458515b7cf72263e/Zorunlu-Uzaktan-Egitimde-Karsilasilan-Sorunlar-Oegretim-Elemanı-ve-Oegrenci-Goeruesleri.pdf

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem A Yayıncılık.

Keegan, D. (2013). *Uzaktan eğitimin temelleri*. Routledge.

Kılıç, Ş. ve Kırıl Özkan, T. (2022). Bİlsem öğretmenlerinin eğitim teknolojisi öz yeterliği üzerine bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(3), 165-190. doi: 10.47714/uebt.1173885

Kırık A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/206441>

Kicheva, M. ve Dimitrova, B. (2021). Distance education during the 2020 global crisis lock down. *SHS Web of Conferences*, 92(01019), 1-10. doi: 10.1051/shsconf/20219201019

Kilit, B. ve Güner, P. (2021). Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85-102. doi: 10.18506/anemon.803167

Kocayığıt, A. ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299. doi: 10.33692/avrasyad.662503

Koç, C. (2015). Öğretmenlik uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik kaynaklarına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1037-1060. doi: 10.7827/TurkishStudies.8632

Koçer, M. (2012). Erciyes Üniversitesi öğrencilerinin internet ve sosyal medya kullanım alışkanlıkları. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 18, 70-85. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/788652>

Korkmaz, Ö., Arıkaya, C. ve Altıntaş, Y. (2019). Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 40-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/880832>

- Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1169-1194.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2011). Cinsiyet temelli gruplarla çalışan öğrencilerin başarılarının, teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının ve grupla çalışmaya ilişkin düşüncelerinin değerlendirilmesi. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 201-229. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6739/90598>
- Kundu, A. (2020). Toward a frame work for streng the ning participants' self-efficacy in online education. *Asian Association of Open Universities Journal*, 15(3), 351-370. doi: 10.1108/AAOUJ-06-2020-0039
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. doi: 10.37669/milliegitim.787959
- Kuşkonmaz, H. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Algı Düzeylerinin Belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 292792).
- Kuzu, Ç. İ. (2020). *Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan İlkokul Uzaktan Eğitim Programı*.
- Malhotra, N.K. (1999). *Marketing research: An applied orientation*. 3rd Edition. New Jersey: Upper Saddle River Prentice Hall
- McLennan, B., McIlveen, P. ve Perera, H. N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education*, 63, 176-185. doi: 10.1016/j.tate.2016.12.022
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Temel eğitime destek projesi “öğretmen eğitimi bileşeni” öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Tebliğler Dergisi*, 2590, 1491-1540.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *TEDP öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Erişim Adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/'21. Ankara: Resmî İstatistik Programı. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Yüz yüze eğitim ile ilgili açıklama*. Erişim Adresi: <https://mtegm.meb.gov.tr/www/yuz-yuze-egitim-ile-ilgili-aciklama/icerik/2869>
- Mehrotra, C., Hollister, C. D. ve McGahey, L. (2001). *Distance learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation*. New York: Sage Publications.
- Mollaoğlu, S. ve Keser, N. (2022). Görsel sanatlar eğitimi veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 333-340. doi: 10.17556/erziefd.943920
- Mohammed, M. W. ve Corkett, J. (2021). Prospective science teachers' level of self-efficacy for teaching science online and its relationship to their perceptions of education technology courses... a study at beni-suef university. *Journal of Education- Sohag University*, 82(82), 91-122. doi: 10.21608/edusohag.2021.137625
- Moore, M. G. (2013). The theory of transactional distance. In *Handbook of distance education* (ss. 84-103). UK: Routledge. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/262488021_The_Theory_of_Transactional_Distance
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view of online learning*. Boston, USA: Cengage Learning.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/228342>
- Nikolopoulou, K., & Kousloglou, M. (2022). Online teaching in COVID-19 pandemic: secondary school teachers' beliefs on teaching presence and school support. *Education Sciences*, 12(3), 216.
- Nizam, F. (2004). Eğitim-öğretimde kitle iletişim araçlarının kullanım olanakları ve avantajları. *Katı Akademik Bilişim*, 1-17. Erişim adresi: <https://ab.org.tr/ab04/tammetin/87.doc>

- Oral, B. ve Yazar, T. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, H. ve Kurt, A. A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz yeterlikleri: Balıkesir ili örneği. *İlköğretim çevrimiçi*, 6(3), 441-451. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91000>
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. doi: 10.37669/milliegitim.788118
- Özer, B. (1991). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Dergisi*, 8(2), 569-594. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1503899>
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. doi: 10.24106/kefdergi.722280.
- Özer, M. ve Suna, H. E. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim. M. Şeker, A. Özer ve C. Korkut, (Ed.), *Küresel toplumun anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği içinde* (171-192). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi – TÜBA. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/342978325_Covid-19_Salgini_ve_Egitim
- Özyürek, R. (2005). Informative sources of math-related self-efficacy expectations and the irrelationship with math-related self-efficacy, interest, and preference. *International Journal of Psychology*, 40(3), 145-156. doi: 10.1080/00207590444000249
- Pallant, J. (2007). *SPSS survivalmanual: A Step by step guide to data analysis using SPSS*. Sydney: Allen&Unwin, Sabon by Bookhouse.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaningup a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi:10.3102/00346543062003307
- Pajares (2002). *Overview of social cognitive theory and of self- efficacy*. Erişim adresi: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Parlak, M. S. (2021). *Öğretmenlerin e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerini etkileyen faktörlerin rastgele orman algoritması yöntemi ile incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 689692).

- Rogers-Haverback, H. ve Mee, M. (2015). Reading and teaching in an urban middle school: Preservice teachers' self-efficacy beliefs and field-based experiences. *Middle Grades Research Journal*, 10(1), 17-30 Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1144351>
- Ryan, A. M., Kuusinen, C. M. ve Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peerrelations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147-156. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.01.002
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 185-210. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16697/173576>
- Sakız, G. (2016). Etkili öğretmenlik ve öğretmen niteliğinin geliştirilmesi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 214-244. doi: 0.5578/keg.10451
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360. doi: 10.17583/qre.2020.5872
- Sarıtaş, M. (2009). Uzaktan eğitim. M. Sarıtaş (Ed.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss. 137-163). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Say, M. (2023). Covid-19 pandemi dönemi acil uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının öğretme motivasyonu, teknolojik liderlikleri ve teknoloji öz yeterliklerinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 798081).
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122. doi: 10.5824/ajite.2020.03.004.x
- Saykal, A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz yeterlik inançları, teknolojiye yönelik tutumları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 699412).
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim*, 58, 40-45. Erişim adresi:

https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu_Ogretmen_Yeterlikleri_BAAE_2004-58.pdf

- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19(2), 89-101. Erişim adresi: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=C3C00D0C72E422102A3508F3276807DD?doi=10.1.1.715.6590&rep=rep1&type=pdf>
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve Türkiye ile karşılaştırılması: Türkiye'de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 143-156. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88297>
- Senemoğlu, N. (1994). Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi*, 7(81), 12-14.
- Senemoğlu, N. (2022). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Seven, T. (2021) *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin uzaktan eğitim tutumları ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 674486).
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education
- Soydan, M. (2021). *Öğretmenlerin salgın döneminde uzaktan eğitime yönelik tutumu* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 699645).
- Sönmez, V. ve Bircan, İ. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sönmez, V. (2022). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süğümlü, Ü. (2021). A case study on teaching Turkish through distance education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 174-190. doi: 10.17220/ijpes.2021.8.1.278
- Şahinarslan, E. ve Karakaş, H. (2023). İlkokul öğretmenlerinin çevrimiçi teknolojik yeterlilikleri ve pandemi sürecindeki uygulamalara ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 49-78. doi: 10.26468/trakyasobed.1225700

- Şahin, M. (2021). Dünyada ve Türkiye'de yükseköğretimde uzaktan eğitimin tarihi ve gelişim süreci. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 91-113. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1619467>
- Şahin, Ö., Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 120-133. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786788>
- Şahin, U. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, iletişim becerileri ve empatik eğilimleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 801448).
- Şen, Ö. ve Kızılcıoğlu, G. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin uzaktan öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry*, 4(3), 239-252. doi: 10.46519/ij3dptdi.830913
- Şimşek, A., İskenderoğlu, T. ve İskenderoğlu, M. (2010). Investigating preservice computer teachers' attitudes towards distance education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 324-328. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.158
- Şişman, M. (2022). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tabata, L. N. ve Johnsrud, L. K. (2008). The impact of faculty attitudes toward technology, distance education, and innovation. *Research in higher education*, 49, 625-646. doi: 10.1007/s11162-008-9094-7
- Taşdelen, B. ve Kesim, M. (2014). Etkileşimli televizyon geleneksel televizyona karşı: Televizyon izleyicisi ne ister? *Selçuk İletişim*, 8(3), 268-280. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/178225>
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S. ve Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160. doi: 10.12984/eed.19099
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20- 35. doi: 10.17244/eku.643224

- Tekin, O. ve Özaydınlık, K. (2019). Uzaktan eğitim yöntemi kullanılan hizmetçi eğitimini elinde bulunduran bilgisayar öz yeterlik algıları ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-35. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/810145>
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. doi: 10.32329/uad.711110
- Timurkan, A. İ. (2021). *Biyoloji eğitimi veren öğretmenlerin Covid-19 pandemi sürecinde kullandıkları uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 684350).
- Tra, P. T. (2020). Mobile-assisted language learning in a university context in Vietnam: Students' attitudes. *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(1), 103-116 doi: 10.25073/2525-2445/vnufs.4502
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. Erişim adresi: https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/TATE_TSECapturingAnElusiveConstruct.pdf
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. doi: 10.2307/1170754.
- Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2011). *Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli üniversiteleri örneği)*. *İlköğretim Online*, 10(2), 776-784. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90677>
- Tunç Toptaş H. (2022). *Pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423231).
- Turan, A., Kıvrak, Y. ve Öztürk, A. (2022). Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme (e-değerlendirme). *Journal of Sustainable Educational Studies*, 3(2), 124-140. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2339867>
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim Adresi: <https://sozluk.gov.tr/>

- Ulaş, A. H., ve Ozan, C. (2010). The qualification level of primary school teachers' use of educational technology. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32197>
- Unusan, N., Abia, N., Miyosh, M. ve Yoshiike, N. (2007). Distance delivery of nutrition education as a method for providing continuing education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(1), 125- 132. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156326>
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 502435).
- Ünal, M. ve Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve sonraki süreçle ilişkin öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 343-369. doi: 10.37669/milliegitim.775521
- Ünlü, M. (2019). Dijital çağda e-öğrenme ortamlarının kalitesini arttırmaya yönelik uluslararası çalışmalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(165-182). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1476301>
- Üstün, A. B., Karaoğlu Yılmaz, F. G., ve Yılmaz, R. (2020). Öğretmenler e-öğrenmeye hazır mı? Öğretmenlerin e-öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 54-69. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akef/issue/55203/759099>
- Üstün, Ç. ve Özçiftçi, S. (2020). COVID-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences*, 25(19), 142-153. doi: 10.21673/anadoluklin.721864
- Varol, N. (1997). Bilgisayar destekli eğitimi. *Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslararası Eğitim Sempozyumu*, 138-145. Elazığ. Erişim adresi: http://www.nurhayatvarol.com/Dosyalar/Makaleler/kkasyapasifikulkelerisempozyumu_138_145.doc
- Varol, N. (2001). İnternet'in uzaktan eğitimdeki konumu. *Akademik Bilişim*, 1-2. Erişim Adresi: <https://ab.org.tr/ab02/tammetin/101.doc>

- Vishal, J. (2014). 3D model of attitude. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 3(3), 1-12. Erişim adresi: <https://docplayer.net/22666307-3d-model-of-attitude.html>
- Wood, R. ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384. Erişim adresi: 10.5465/AMR.1989.4279067
- Woodcock, S., Sisco, A. ve Eady, M. (2015). The learning experience: Training teachers using online synchronous environments. *Journal of Educational Research and Practice*, 5(1), 21-34. doi: 10.5590/JERAP.2015.05.1.02
- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan eğitim programlarının etkinliğinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278015).
- Yahşi, Ö. ve Kırkıç, K. A. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies -Education*, 15(5), 3827-3847. doi: 10.47423/TurkishStudies.46136
- Yalçın, V. (2021). *Pandemi döneminde fen bilimleri öğretmenlerinin teknoloji entegrasyon öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları ve web pedagojik içerik bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 676508).
- Yavuz, R. (2016). *Eğitim fakóltesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 446048).
- Yenilmez, K., Turęut, M. ve Balbağ, M. Z. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 19(2), 91-107. doi: 10.17556/erziefd.305902
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70461>
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308. Erişim adresi: <http://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C21S4/301-308.pdf>

- Yıldız, D. (2021). *Özel okullardaki ve devlet okullarındaki ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının karşılaştırılması ve covid-19 dönemindeki deneyimlerin incelenmesi* (Bitirme Projesi, MEF Üniversitesi). Erişim Adresi: https://openaccess.mef.edu.tr/bitstream/handle/20.500.11779/1668/SBE_%c3%96%c4%9frenmeBilimleri_DenizY%c4%b1ld%c4%b1z.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Yıldız, E. ve Seferoğlu, S. S. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 33-46. doi: 10.18026/cbayarsos.514904
- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 394811).
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329. doi: 10.11616/basbed.vi.455852
- Yılmaz, A. (2022). *Birinci sınıf öğretmenlerinin pandemide okuma yazmada yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri* (Tezsiz Yüksek Lisans Programı, Pamukkale Üniversitesi). Erişim Adresi: <https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/39014/1/Asuman%20Y%C4%B1lmaz.pdf>
- Yılmaz, G. K. ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322. doi: 10.16949/turcomat.75936
- Yılmaz, H. H. (2012). *Öğretmenlerin eğitimde teknoloji kullanımı konusunda tutumlarının değerlendirilmesi (Şişli endüstri meslek lisesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 341222).
- Yılmaz, İ. (2021). *Türkçe öğretim programlarının öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 681755).
- Yılmaz, M. ve Üredi, L. (2020). İlköğretim öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgisayar yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(32), 4723-4742. doi: 10.26466/opus.779338

- Zeldin, A. L. ve Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American educational research journal*, 37(1), 215-246. doi: 10.3102/00028312037001215
- Zhang, J. ve Zhang, L. (2020). Computer simulation research of desk design based on ABC attitude theory. *Journal of Physics Conference Series*, 1578(1), 012075. Erişim adresi: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1578/1/012075/meta>



EKLER

← Re: Ölçek kullanım izin talebi



Fatma Tayfur <[redacted]>

6.11.2021 Cmt 21:03

Kime: Siz

Merhaba Hocam

Ölçeği kullanabilirsiniz, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim

[Android için Outlook](#)'u edinin

From: cenk cenk [redacted]

Sent: Saturday, November 6, 2021 3:44:01 PM

To: f: [redacted]

Subject: Ölçek kullanım izin talebi

Merhaba Fatma Hocam

Sakarya üniversitesinde Sınıf Eğitimi bölümünde yüksek lisans yapmaktayım tez çalışması kapsamında size ait olan "Uzaktan eğitim tutum ölçeğini" kullanmama izin vermenizi rica ediyorum.

Teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim.

[Yanıtla](#) | [İlet](#)

UZAKTAN EĞİTİM ÖZYETERLİK VE TUTUM ANKETİ

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, yaklaşık iki yıllık bir uzaktan eğitim deneyimi geçirmiş sizlerin, uzaktan eğitime yönelik özyeterlilik ve tutumlarınızı belirlemeyi konu edinen yüksek lisans çalışması için hazırlanmıştır. Sizden istenilen, kişisel bilgiler, öz yeterlik ve tutum konularında verilen maddelerin karşısında yer alan seçenekler içerisinde size uygun düşeni “X” şeklinde işaretlemektir. Bu çalışmada vereceğiniz bilgiler sadece bu çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Hüseyin Cenk Salış

Öğretmen/Yüksek Lisans Öğrencisi

A. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
2. Mesleki kıdeminiz (yıl olarak) : yıl
3. Öğrenim Durumunuz: a) Ön lisans () b) Lisans () c) Yüksek lisans () d) Doktora ()
4. Okulunuzun Yeri: () Köy () Merkez İlçe (...) İlçe
5. Geçmişte uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili bir eğitim aldınız mı?
() Hayır almadım
() Lisans düzeyinde ders aldım
() MEB Hizmet içi eğitim seminerine katıldım
() Resmi/özel bir kurum tarafından düzenlenen bir sertifika programına katıldım.
() Diğer (lütfen belirtiniz): ...
6. Uzaktan eğitim uygulamalarında sürekli ya da zaman zaman kullandığım kanallar/platformlar (Birden fazla işaretleyebilirsiniz)
() Zoom
() Google meet
() Skype
() e-mail ya da Whatsapp/Bipgibi akıllı telefon uygulamaları
() Eba
() Youtube
() Diğer (Lütfen belirtiniz)

B. UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMALARI ÖZ YETERLİK ANKETİ

Katılma düzeyi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Puan karşılığı	1	2	3	4	5

	Yaklaşık 2 yıl boyunca UZAKTAN EĞİTİM uygulamalarında yaşadıklarımı ve sergilediğim performansı değerlendirdiğimde artık;					
1	Zoom, Google meet, Skype gibi uzaktan eğitim uygulamalarından az birini zorlanmadan kullanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Ders içeriklerini eğlenceli hale getirecek internet kaynaklı çok sayıda program ya da araçlardan yararlanmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Öğrencilerime yardımcı materyal bulma ve öğrenmelerini destekleme konusunda internet ortam ve araçlarından etkin şekilde yararlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan sorunları aşabilmede deneyim sahibi öğretmen ya da uzmanların fikirlerinden yararlanmaya özen gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Dersi verimli hale getirmede web ortamlarındaki imkânlardan etkin şekilde faydalanabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Uzaktan eğitim sürecinde "EBA Platformunu" etkin olarak kullanabiliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Yeni geliştirilebilecek zoom ve Google meet gibi uzaktan eğitim araç ve uygulamalarına hızlı bir şekilde uyum sağlayabileceğimi düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Uzaktan eğitim uygulamaları esnasında veli desteği hakkında gözlem yaparak onları yönlendirmeye gayret ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Öğrencilerime, eğitim amaçlı olarak internete dayalı araçlardan yararlanma becerilerini geliştirmek için yeterince gayret ettiğimi düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Öğretim amaçlı olarak dijital ortam ve uygulamalardan daha iyi yararlanabilmek için araştırmaya istekli bir kişiliğim var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Kullandığım uzaktan eğitim uygulamalarının kolaylıklarını ve bize sağladığı yeni imkânları keşfetme konusunda istekli ve kararlıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Öğrencilerin derse devamları konusunda yaşanan sorunları çözebilecek uygun yöntemler geliştirebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Öğrencilerin başarı gelişimlerini yeterli düzeyde takip edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamada yaşadığım sorunlara çözüm üretebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Uzaktan eğitim süreçlerinde öğrencilerin ders içi disiplin sorunlarını gideme konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Uzaktan eğitim uygulamaları boyunca öğrencilerin başarılarına ilişkin gerçekçi tespitler yapabilmeme kendimi yeterli görüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Öğrencilerin dikkatlerini ders boyunca dinamik tutabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Uzaktan eğitim araç ve uygulamaları yardımıyla öğrencilerin evdeki ders çalışma ortam ve şartları hakkında doğru tespitlerde bulunabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Whatsapp, e-mail ya da zoom gibi iletişim araçlarını kullanarak velilerle, çocukları hakkında verimli görüşmeler yapabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Kaynaştırma öğrencilerini özel olarak desteklemek için dijital nitelikli alternatif yol ya da araçlar geliştirebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Öğrenciler arasındaki seviye farklarının artması sorununu aşmak üzere özellikle geri olan öğrencileri destekleyebilecek dijital araç ve uygulamalar hakkında yeterli bilgi sahibiyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Uzaktan eğitim uygulamalarındaki basit teknik aksaklıklara ya da yazılım kaynaklı sorunlara çözümler üretebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Uzaktan eğitim sürecinde yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlayabiliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Uzaktan eğitim ortamlarında öğrenmeyi canlı tutacak etkinlikler hazırlama ve kullanma konusunda kendimi sürekli geliştiriyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Web ortamında uzaktan eğitime yönelik materyaller geliştirebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Uzaktan eğitime uygun ölçme değerlendirme araçları hazırlama ve uygulama konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

C. UZAKTAN EĞİTİM TUTUM ANKETİ

1	Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Uzaktan eğitim hiç ilgimi çekmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-85885
Konu : 02/05 Hüseyin Cenk SALIŞ

11.12.2021

Sayın Hüseyin Cenk SALIŞ

İlgi : Hüseyin Cenk SALIŞ 12.11.2021 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 08.12.2021 tarihli ve 02 sayılı toplantısında alınan "05" nolu karar ile Hüseyin Cenk SALIŞ'ın başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSP5ZPN3V0 Pin Kodu :83072

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauiversitesi@hsd1.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd/cK=5783&cD=BSP5ZPN3V0&cS=85885>

Bilgi için: Hanife Babacan
Uyanık: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

5. Hüseyin Cenk SALIŞ'ın “ İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamasına İlişkin Tutum ve Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Hüseyin Cenk SALIŞ'ın “ İlkokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Uygulamasına İlişkin Tutum ve Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.