

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İNTERNET KULLANIM
ÖZYETERLİK ALGILARI VE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK
TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Mesut ÇETİNKAYA

Danışman
Dr. Öğrt. Üyesi Cenk YOLDAŞ

MANİSA-2023

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

01/03/2023

Mesut ÇETİNKAYA

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İNTERNET KULLANIM ÖZYETERLİK ALGILARI VE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algılarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışmada, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Manisa İli Demirci İlçe 'sindeki resmi kurumlarda görev yapan 121 sınıf öğretmeninden 93'ünün gönüllü katılımıyla yapılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi formlar ile yapılmıştır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formuyla başlar. İkinci bölümde Akgün, Topal ve Duman (2017) tarafından geliştirilen 11 maddelik İnternet Kullanım Özyeterlik Ölçeği ve üçüncü bölümde Ağır (2007) tarafından geliştirilen 21 maddeden oluşan Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği bulunmaktadır. Toplanan verilerin analizi SPSS 25 programı kullanılmış ve normallik analizleri yapıldığında tüm alt boyutlarıyla normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Parametrik analizler uygulanarak t-testi ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algılarının yüksek olduğu, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının avantajları hususunda kararsız olduğu, dezavantajları olduğuna katıldıklarına dair bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimi tam anlamıyla benimsemediklerini söylenebilir. İnternet kullanım özyeterlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem gibi değişkenlere göre anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterliği ve uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında ilişki bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: İnternet Kullanım Özyeterlik Algısı, Özyeterlik, Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS PERCEPTIONS OF INTERNET USE SELF-EFFICIENCY AND ATTITUDES TO DISTANCE EDUCATION

This research aims to examine the internet usage self-efficacy perceptions of primary school teachers and their attitudes towards distance education in terms of various variables. In the study, the relational survey model, one of the general survey models, was used. The research was carried out with the voluntary participation of 93 classroom teachers from 121 teachers working in official institutions in Demirci District of Manisa Province in the 2021-2022 academic year.. The data collection of the research was made with online forms due to the Covid-19 pandemic. The data collection tool consists of three parts and starts with the personal information form developed by the researcher. In the second part, there is the 11-item Internet Use Self-Efficacy Scale developed by Akgün, Topal and Duman (2017), and in the third part, the Distance Education Attitude Scale consisting of 21 items developed by Ağır (2007). Analysis of the collected data, SPSS 25 program was used, and when normality analyzes were performed, it was seen that it showed normal distribution with all sub-dimensions. T-test and correlation analyzes were performed by applying parametric analyzes. According to the results of the research, it was found that the primary school teachers had high self-efficacy perceptions of internet use, were undecided about the advantages of their attitudes towards distance education, and agreed that they had disadvantages. When the results are examined, it can be said that the primary school teachers do not fully adopt distance education. There was no significant difference in internet usage self-efficacy perceptions and attitudes towards distance education according to variables such as gender, age, and professional seniority. No relationship was found between primary school teachers' internet use self-efficacy and their attitudes towards distance education.

Keywords: Internet Usage Self-Efficacy Perception, Self-Efficacy, Distance Education, Attitude towards Distance Education

TEŞEKKÜR

Çalışmamın her aşamasında bana destek olan, bilgi ve deneyimleri ile yol gösteren danışman hocam Sayın Dr. Öğrt. Üyesi Cenk YOLDAŞ'a, çalışmalarım sırasında manevi desteğini her zaman hissettiğim, bana her konuda destek olan ve cesaretlendiren can eşim Fatma ÇETİNKAYA'ya, bu süreçte beni olgun bireyler gibi anlayışla karşılayan oğlum Alimhan ve kızım Sare'ye, öğrenim hayatım boyunca beni maddi ve manevi olarak destekleyen ve hep yanımda olan anne ve babama teşekkür eder şükranlarımı sunarım.

Mesut ÇETİNKAYA
Manisa,2023



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Bilgileri	33
Tablo 2 İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları Ölçeği Seçenek ve Puan Aralıkları	38
Tablo 3 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Seçenek ve Puan aralıkları ...	38
Tablo 4 Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler	39
Tablo 5 İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları Madde Ortalamalarını Gösteren Tablo.....	40
Tablo 6 Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi	41
Tablo 7 Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları ile Yaş Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi	42
Tablo 8 Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları ile Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi	42
Tablo 9 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin Avantaj Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	43
Tablo 10 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin Dezavantaj Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler	44
Tablo 11 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Avantaj Alt Boyutu Madde Ortalamalarını Gösteren Tablo	45
Tablo 12 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Dezavantaj Alt Boyutu Madde Ortalamalarını Gösteren Tablo	46
Tablo 13 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumların Avantaj Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi	47
Tablo 14 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumların Dezavantaj Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi	47
Tablo 15 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Avantaj Alt Boyutu Tutumları ile Yaş Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi	48
Tablo 16 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Dezavantaj Alt Boyutu Tutumları ile Yaş Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi	48
Tablo 17 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Avantaj Alt Boyutu Tutumları ile Kıdem Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi	49

Tablo 18 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Dezavantaj Alt Boyutu Tutumları ile Kıdem Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi	49
Tablo 19 Sınıf Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları.....	50



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Dünyadaki Bazı Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Başlangıç Tarihleri ve İlk Uygulamaları	22
Şekil 2 Uzaktan eğitimin Türkiye bağlamında dönem ve evreleri (Bozkurt, 2017)	28
Şekil 3 Uzaktan Eğitim Modelleri ve Özellikleri (Ersoy,2008)	29
Şekil 4 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri	33
Şekil 5 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Dağılımı	34
Şekil 6 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri.....	34

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ARPANet	: Gelişmiş Araştırma Projeleri Dairesi Ağı (Advanced Research Projects Authority Net)
CNED	: Ulusal Uzaktan Eğitim Merkezi
CNTE	: Ulusal Tele Eğitim Merkezi
Covid-19	: Yeni Koronavirüs Hastalığı
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
FRTEB	: Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı
HTML	: Hiper Metin İşaretleme Dili (Hyper Text Markup Language)
İKÖ	: İnternet Kullanım Özyeterlik
İTÜ	: İstanbul Teknik Üniversitesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ODTÜ	: Ortadoğu Teknik Üniversitesi
OSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
SSCB	: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
TCP/IP	: Transmission Control Protocol/İnternet Protokol
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu
TÜVEKA	: Türkiye Üniversiteler ve Araştırma Kurumları Ağı
UEA	: Uzaktan Eğitim Avantaj
UED	: Uzaktan Eğitim Dezavantaj
ULAKBİM	: Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi
ULAKNet	: Ulusal Bilim Ağı
URL	: Tekdüzen Kaynak Bulucu (Uniform Resource Locator)
www	: Dünya Çapında Ağ (World Wide Web)
YAYKUR	: Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
KISALTMALAR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Alt Problemler	2
1.3. Araştırmanın Amacı	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Araştırmanın Varsayımları	4
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.7. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
KURAMSAL TEMEL.....	6
2.1. İnternet.....	6
2.1.1. İnternetin Tarihsel Gelişimi	8
2.1.2. Türkiye’de İnternet	9
2.1.3. İnternetin Kullanım Amaçları	10
2.1.4. İnternet ve Eğitim	11
2.1.5. Eğitimde Kullanılan İnternet Hizmetleri	12
2.1.5.1. Web Sayfaları.....	12
2.1.5.2. E-Posta Servisleri	12
2.1.5.3. Arama Motorları.....	13
2.1.5.4. Web 2.0 Teknolojisi	13
2.1.5.4.1. Bloglar.....	14

2.1.5.4.2. Wikiler.....	14
2.1.5.4.3. Çoklu Ortam Paylaşım Araçları	14
2.1.5.4.4. Podcast Servisleri	14
2.2. Özyeterlik	15
2.2.1. Öğretmen Özyeterliği	18
2.3. Uzaktan Eğitim.....	19
2.3.1. Dünya’da Uzaktan Eğitim	22
2.3.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim	25
2.3.3. Uzaktan Eğitim Modelleri	28
2.3.4. Uzaktan Eğitimin Avantajları	30
2.3.5. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları.....	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	32
YÖNTEM.....	32
3.1 Araştırma Deseni	32
3.2 Çalışma Grubu.....	32
3.3 Veri Toplama Araçları.....	34
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	35
3.3.2 İnternet Kullanım Özyeterlik Ölçeği	35
3.3.3 Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği.....	35
3.4 Verilerin Toplanması.....	37
3.5 Verilerin Analizi.....	37
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	39
BULGULAR	39
4.1 Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algılarının Demografik Değişkenlere Yönelik Bulguları	39
4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere Yönelik Bulguları ve Yorumları.....	43
4.3 Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar...	50
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	51
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	51
5.1 Sonuç ve Tartışma	51
5.1.1 Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algılarının Demografik Değişkenlere Yönelik Sonuçları ve Tartışma	51
5.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere Yönelik Sonuçları ve Tartışma.....	55

5.1.3 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	58
5.2 Öneriler.....	58
5.2.1 Uygulayıcıya Öneriler	59
5.2.2 Araştırmacılara Öneriler.....	60
KAYNAKÇA.....	61
EKLER.....	69



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim öğretim faaliyetleri dünya üzerindeki tüm toplumlar için büyük önem arz etmektedir. Çünkü eğitim, bireysel ve zihinsel gelişimin temel kaynağı niteliğindedir. Çağımızın eğitim anlayışı; gerekli bilgiyi, doğrudan kaynağından, kişi için gerekli olanı ve ulaştığı verileri kendi gayesine uygun bir şekilde kullanabilmeyi bir beceri haline getirmeyi hedeflemektedir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Demir, Özmantar, Bingölbali ve Bozkurt, 2011). Modern ulusların gelişmişlik seviyeleri ekseriyetle imal ettikleri teknoloji ve bilimle kıyaslanmaktadır. Bunu tetikleyen en önemli öge ise eğitimidir (Karasar, 2004).

Kalıplaşmış görüş ve yapılardan uzaklaşarak çağın gereksinimlerine ayak uydurma tutumuna değişim denir. Kişi kendini, bağlı olduğu kurumu, ülkeyi veya herhangi bir grubun varlığını devam ettirebilmesi için bu değişime ayak uydurmak zorundadır (Odabaş, 2003). Bilgi çağı olan 21. yüzyıl içerisinde teknolojik gelişmeler tahmin edilemeyecek hızda devam etmektedir. Bu süreçte Türkiye’de ve Dünya’da her alanda bilgisayar ve internet bir unsur olarak bulunmakta ve aktif olarak kullanılmaktadır. Günlük yaşantımızda teknolojinin bu denli yaygınlaşması eğitim ve öğretimde internet ve teknoloji kullanımını bir seçenek veya tercih olmaktan ziyade bir zorunluluk haline gelmiştir (Kırık, 2014; Saracaloğlu, Dinçer ve Edebali, 2019). Bu yüzyıl birçok alanda değişim yarattığı gibi teknolojinin bireyler üzerindeki gelişiminde de önemli yer kaydetmiştir. Ellerinde teknolojik aletler ile büyüyen çocukların standartları ve ideallerinin kendinden önceki kuşaklardan farklı olması kaçınılmazdır. Sonuç olarak, bu çağın bireylerinin bağımsız öğrenen, öğrendiğini sorgulayan, bilgiyi araştırarak ve farklı düşünce ve yorumlara açık, kültürel farklılıklara uyum sağlayabilen bireyler olduğu gözlemlenmiştir (Ülkü, 2018).

Günümüz gelişmiş toplumlarında teknoloji ve internet her meslek grubu için kaçınılmaz bir öge haline gelmiştir. Var olan bilgi hızla katlanırken, yapısında hiçbir değişim ve gelişim olmayan bir meslek grubu kalmamıştır. Bunlardan en çok etkilenen ve uyum sağlayan gruplardan birisi de eğitim alanı, okul yöneticileri ve öğretmenler

olmuştur (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Esası iletişim olan eğitimin böylesi etkiye sahip bir iletişim aracına kayıtsız kalması beklenemez. Bu olgu tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de devrim niteliği taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitim yöneticilerinin ve eğitimcilerin üzerine düşmesi ve düşünmesi gereklidir (Saka, 2019).

Türkiye'nin eğitim anlayışı ve sistemi uzun yıllardır sorunlar arz etmektedir. En önemli problemler arasında fırsat eşitsizliği, kaynakların verimli kullanılamaması, arz talep dengesizliği, hizmette işlevselliğin, yaygınlığı ve niteliğin düşüklüğü diye gruplandırılabilir. İş bu problemler içinde bulunduğumuz yüzyılda ilgilileri, çeşitli önlemler almaya, ihtiyaçların giderilmesi konusunda yatırım yapmaya ve değişik yöntemlere başvurmaya itmiştir (Karaman ve Eygü, 2013).

Aralık 2019'da Dünya'yı etkisi altına alan Çin kaynaklı COVID-19 salgın şeklinde başlamış ve pandemiye dönüşmüştür. Bu hastalık yüksek bulaşıcı özelliği ve ölümcül yönüyle Türkiye'yi ve Dünya'daki birçok ülkeyi etkisi altına almıştır. Kısa sürede dünya geneline yayılan bu hastalık Türkiye de dahil olmak üzere dünyadaki birçok ülkeyi sosyal izolasyon ve karantina gibi tedbirler almaya zorlamıştır. Bu zaman diliminde yapılabilecek tek şey aşı veya ilaç bulununcaya kadar insanların arasındaki teması minimuma indirmek olmuştur. Bu durumun, uzun yıllar bu tarz bir durumla karşılaşmayan insanların yaşamının her noktasını derinden etkilemiş ve alternatifler üretmeye ve değişime gitmeye zorlamıştır. Bu değişikliklerin başında eğitime tamamen uzaktan devam edilmesi kararı olmuştur. Verilen bu kararlar öğrencilerin birçoğunun daha önce karşılaşmadığı bir uygulama olan uzaktan eğitimi Türkiye'de geniş kitleleri etkiler hale gelmiştir (Pregowska, Masztalerz, Garlińska ve Osial, 2021; Serçemeli, 2020)

Belirtilen bu sebeplere dayanarak, internete aşına fakat uzaktan eğitim ile yeni tanışan, "sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumları nedir" araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır ve aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1.2. Alt Problemler

- Manisa İli Demirci İlçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin internet kullanım öz yeterlik algılarıyla, uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
- Manisa İli Demirci İlçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin internet kullanım öz yeterlik algılarıyla,
 - Cinsiyet

- Yaş
 - Mesleki deneyim arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Manisa İli Demirci İlçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarıyla,
 - Cinsiyet
 - Yaş
 - Mesleki deneyim arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Manisa İli Demirci İlçesinde devlet okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi gibi farklı değişkenler açısından internet kullanım öz yeterlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Evrende var olan mevcut bilgi sayısı katlanarak artmakta ve teknoloji kullanımı da buna paralel düzeyde artmaktadır. Artık değişim sağlamadan devamlılığını sürdürebilen bir meslek grubu kalmamıştır. Eğitimin insanlığın var olduğundan bu yana devamlılığını sürdüren canlı bir yapı olduğu düşünüldüğünde bilgi, iletişim ve teknolojinin, eğitim öğretimle bütünleşmesi kaçınılmaz olmuştur. Bilgiye ulaşma, bilgiyi yorumlama, yeni bilgi oluşturma ve iletme gibi işlevlerin ön planda olduğu bu dünyada bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı insanlar için oldukça önemli hale gelmiştir. Teknolojideki hızlı gelişmeler ve öğretmenlerin yeni teknolojilere karşı tutumları, bu ilerlemeye ayak uydurmak, teknik olarak yetkin olmak ve değişen görev ve rollere açık olmak için kritik öneme sahiptir. (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Ülkü, 2018).

Teknolojinin hızlı gelişimine bağlı olarak modern öğrenme yöntemlerine artan yönelim, var olan öğrenme ve öğretme yöntem ve tekniklerinde de değişimlere neden olmuştur. Bunların arasında yer alan uzaktan eğitimin kullanım sıklığı, dijital teknolojilerin gelişmesi ve sanal alemin bir eğitim ortamı olarak kullanılmasıyla birlikte gün geçtikçe artmaya başlamıştır. Böylece, uzaktan eğitimin popülaritesi her geçen gün artmakta, etki alanı büyümektedir (Kurt, Kandemir ve Çelik, 2021).

Dünyada daha önce savaş ve kıtlık dönemleri dâhil olmak üzere birçok salgın görülmüştür. Ancak böyle hızlı yayılan ve en uzak yerlerdeki kabileleri dahi etkileyen virüs türü görülmemiştir. Bu durum devletleri, kurumları, iş anlayışını ve yaşam

stilllerini değiştirmiştir. COVID-19 salgını farklı türlerde birçok sektörü ve toplumsal alanları etkilediği gibi eğitimi de önemli ölçüde etkilemiştir. Öğrenciler okuluna gidememiş, planlanan eğitim öğretim faaliyetleri aksamıştır. Yapılan ciddi çalışmalar sayesinde öğretmen, öğrenci ve aileler uzaktan eğitim sürecine entegre olmuşlardır. Bu durumda, öğretmenler aniden alınan kararla yeni öğretimde stilinde ustalaşmak için iş ve yaşantılarında değişikliğe gitmek zorunda kalmış ve uzaktan eğitim yönteminin zorluklarıyla yüzleşmek zorunda kalmışlardır (Serçemeli, 2020; Üstün ve Özçiftçi, 2020).

Yüz yüze sınıf içi öğrenme sisteminden daha önce kullanılmamış çevrimiçi öğrenme deneyimlerini içeren bir sisteme geçmeleri gerektiğinden, öğretmenlerin yeni sorumlulukları da ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimden üst düzey verimlilik alabilmek için özel beceriler gerektirir. Her şeyden önce, öğrenci ve öğretmenlerin çevrimiçi bir ders almadan önce temel bilgisayar ve internet kullanım becerilerine ve konu ile ilgili alan bilgi ve becerilerine haiz olması gerekir (Toptaş, 2022).

Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin mevcut internet kullanımının ve uzaktan eğitime dair bakış açısının incelenmesi alan yazına ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazında daha önce konuların ayrı incelendiği görölmüş ancak bir bütün olarak henüz kapsamlı bir çalışmanın yapılmadığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Araştırmadan çıkacak sonucun öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerinin, eğitim fakültelerindeki akademisyen ve öğrencilerin konuyla ilgili farkındalığını artıracaağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada;

1. Veri toplama araçlarının ölçölmek isteneni doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.
2. Evrenden alınan örneklem grubu evreni belirgin özellikleriyle temsil ettiği varsayılmaktadır.
3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçekteki sorulara içtenlikle ve gönüllü olarak yanıt verdiği varsayılmaktadır.
4. Katılımcıların demografik özelliklerinin doğru bilgilere dayandığı varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- Manisa ili Demirci ilçesinde resmi kurumlarda görev yapan 121 sınıf öğretmeniyle sınırlıdır.

- Covid-19 tedbirleri nedeniyle yalnızca çevirim içi ölçek kullanımıyla sınırlıdır.
- Ölçülen özellikler kullanılan ölçekler ve içerdikleri alt boyutlar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

İnternet: İnternational Netwok kelimelerinden harmanlanmış, birden çok bilgisayarın bilgi alışverişinde bulunduğu dünya çapında bilgi ağı olarak tanımlanmıştır (Keleş, 2020, s. 6)

Uzaktan Eğitim: Çeşitli yöntem ve tekniklerle, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın eğitim ve öğretimi devamlı kılan bir modeldir (İşman, 2011, s. 14)



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMEL

2.1. İnternet

İnternet birden fazla bilgisayarı birbirine bağlayan küresel olarak yaygın bir şekilde kullanılan ve devamlı olarak gelişen ayrıca hacmi günden güne artan bir ağıdır. Interconnected Network ifadesinden üreyen internet kavramı, dünya çapında devamlı büyüyen bir iletişim ağı ve bilginin dolaşım sistemi olarak belirtilmektedir (Çakır ve Topçu, 2005a). İnternet kavramı, Türkçe’ye uluslararası ağ olarak uyarlanabilmektedir. Ağlar ağı anlamına gelen internet kavramı, birçok farklı yapıya sahi olan ve farklı iletişim sistemleri kullanılabilen bilgisayarların birbirleri ile sorunsuz şekilde haberleşmesine imkân tanıyan ve birbirleri ile kaynak paylaşımını kolay hale getiren ağlar arası ağ olarak tanımlanabilir (Gümüštepe, 1999, s. 2).

Türkçe karşılığı bulunmayan internetin, binlerce, yüzbinlerce bilgisayarın ağlar vasıtasıyla birbirine bağlanması olarak dilimizde tanımlanabilir (Tuncer ve Taşpınar, 2007). Böylece bu kelime “ağların ağı” olarak nitelendirilir. Milyonlarca bilgisayarın birbirine bağlantısını sağlayan bu dev teknoloji, bağlantıyı sağlayanlar nerede olursa olsun, birbirlerine uzaklıkları ne kadar fazla olursa olsun kolay ve hızlı biçimde etkileşim sağlar (Karasar, 1999).

İnternetin en büyük sözlüğü olarak bilinen Webster’e göre ise internet kavramı, dünyadaki bütün bilgisayarların ve bilgisayar ağlarının TCP/IP ağ protokollerini kullanarak veri iletişimini ve veri alışverişinin yapılmasını kolay hale getiren bilgisayar ağı olarak tanımlanmaktadır (Başhan, 2011; Tuncer ve Taşpınar, 2007)

Bilgiye kolay, hızlı ve güvenli şekilde ulaşmanın ve bilgiyi paylaşmanın en geçerli yolu olan internet, günümüzde önemi gün geçtikçe artan bir kavramdır. Milyonlarca insanın kendi amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda bilgisayarlar sayesinde iletişim kurabildiği ve bilgi paylaşımı yapabildiği sistem internet olarak tanımlanabilmektedir (Mokliuk, Popova, Soroka, Babchenko ve Ivashchenko, 2022).

Görüldüğü gibi internet küresel, herkese açık ve sürekli genişleyen bir ağıdır. Ve bu ağ herkesin programlayabileceği, yaratıcılığa, paylaşıma ve kendi kendine örgütlenmeye izin veren dev bir bilgisayar haline gelmiştir. Bu buluşma yerini ziyaret

eden herkes birbirinin görüntülerini ve seslerini alabilir, ayrıca mesaj ve posta gönderip alabilir (Cömert ve Kayıran, 2013).

İnternet, önceki tüm iletişim kanallarından üç altın kuralıyla ayrılır: Sahipsiz, herkesçe faydalanılabilir ve herkes yeni şeyler ekleyebilir (Tapscott ve Williams, 2007:368).

İnternetin günümüzde büyük bir öneme sahip olmasını ve sıklıkla kullanılmasını sağlayan faktör, bu ağa internet erişimine sahip olan tüm bilgisayarların bağlanabilmesi ve tüm bireylerin kullanabildiği oyun, eğlence, bilgi, kültür ve haberleşme ağı oluşturmastır. Bu ağ sınırsız olarak adlandırılacak miktarda bilgiyi insanlara ücretsiz şekilde iletmektedir (Kadayıfçı ve diğerleri, 1998). Bireyler internet aracılığı ile istediği her bilgi, görüntü ve sese ulaşabilmekte ve aynı zamanda bunları farklı yollar ile birbirlerine iletebilmektedir (Sarı ve Erdem, 2005)

İnternetin kullanıcı sayısı artış gösterdikçe buna bağlı olarak faaliyet alanlarında da artışlar gözlemlenmektedir. Daha önce yalnızca akademi, hükümet ve bunlara bağlı sahalarda kullanılabilen internet kavramı, bugün genç-yaşlı, erkek-kadın ayırt etmeden herkes tarafından kullanılabilir hale gelmiştir. İnternete erişebilen herhangi bir birey, internet aracılığı ile arkadaşları ile görüşmeler yapabilir, duyurular gerçekleştirebilir, makale sunabilir, tartışma ya da haber gruplarına katılarak izleyebilir ve soru sorma imkânına sahip olabilir. Aynı zamanda bireyler internet sayesinde banka hesaplarına erişme, ihtiyaçları için kolayca sipariş verme ve rezervasyon yapma, ders notlarına ve kütüphanelere erişme, sağlık hizmetlerinden yararlanma gibi değişik türlerde birçok işlemi kolay ve hızlı şekilde gerçekleştirmektedir (Çağıltay, 1997; Çakır ve Topçu, 2005)

İnternet ağı dünyada milyonlarca bireysel kullanıcının, 200'ün üzerinde ülkede yüzbinlerce kurum veya kuruluştaki, aktif olarak kullandığı, dünyanın en büyük ve karmaşık iletişim ağıdır. Fiziksel olarak incelendiğinde ise telefon hatlarıyla birbirine eşleşmiş çeşitli türden bilgisayarların var ettiği bir oluşumdur. İnternet bilgiye kolay, seri ve emniyetli olarak paylaşmanın en basit şeklidir. Bu küresel ağı; bilgi, iletişim, eğlence ve ticaret maksadıyla daha sık kullanılmaktadır. Aynı zamanda internet üzerinden erişim sağlayabileceğimiz birçok dosya türü ve platform bulunmaktadır. Metin, görüntü, ses, video dosyaları, uygulamalar, programlar ve sıkıştırılmış klasörler anında kullanıcının önüne gelmektedir (Yener, Fikret ve Yahya, 2004).

2.1.1. İnternetin Tarihsel Gelişimi

İnternetin temelleri 1957 yılında dönemin süper gücü SSCB'nin uzaya fırlattığı ilk yapay uyduya kadar uzanır (Çağiltay, 1997). Ancak günümüz küresel ağların yapılandırılması teknolojisi yenidir. Bu bağlamda oluşturulan ilk ağ ARPANet olup paket anahtarlamalı ağ olarak nitelendirilir. Bu ağ askeri amaçla kullanılmak için kurulmuş bir ağıdır. Asıl amaç olası bir nükleer saldırı altında devletin önemli kurumları arasındaki iletişimi sağlamasını araştırmaktır. Bu ağ aynı zamanda düşmanın erişimini engellemek için oluşturulmuş, hiyerarşik düzeni olan ve erişimin bu hiyerarşiye göre sağlandığı bir ağıdır (Karasar, 1999; Saka, 2019).

1983 ve sonrasında, aynı altyapı üzerinde çalışılan TCP/IP (Transmission Control Protocol/İnternet Protokol) protokolüyle ARPANet üzerinden hizmet vermeye başlamıştır (Çakır ve Topçu, 2005b). Dünya üzerinde ilk omurga ağının oluşması ise Ulusal Bilim Vakfı (National Science Foundation) himayesinde gerçekleşmiştir. 1986 yılında kurulan bu ağ askeri amaçlara hizmet etmiştir (Karasar, 1999).

İnternetin kişisel kullanıcılara ulaşması 1989 yılı ve ilerleyen senelerde olmuştur. Takvimler 1990 yılı Haziran ayını gösterdiğinde TCP/IP'nin ilk kullanıldığı ağ olan ARPANet'in kullanımı askıya alınmış ve ardından bu alanda çalışmaları olan ABD ve Avrupa ülkeleri başta olmak üzere ticari işletmeler ve devletlerin kontrolündeki devlet organlarında yerini almıştır. 1990'lı yıllardan itibaren büyük bir trend yakalamıştır. İşte bu ağ şu an var olan ve her gün kullandığımız internet şebekesinin ana halkasıdır (Comer, 2016).

Gün geçtikçe geniş bir ağ ortamında olan bilgisayarların aynı dili konuşması gerektiği düşünülmüştür. Tim Berners – Lee tarafından 1989 yılında hiper metin işaretleme dili HTML ve 1991 yılında www (World Wide Web) sistemi yaratılmıştır. Www sisteminin basit kullanımı kamu ve diğer alanlarda da aktif olarak kullanılmasını sağlamıştır (Keleş, 2020).

2000'li yıllar sosyal medya platformlarının kurulması ve bu platformların dünyada milyonlarca kişiye ulaşmasıyla interneti, insan yaşamının ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir. Çok uzun bir geçmişe sahip olmamasına rağmen bugün dünyada çok kullanılan, geniş bir kitleye sahip olan internet ayrıcalıklı ve üstün konuma gelmiştir. Her geçen gün kullanım alanı ve kullanıcısı artan bu platform beraberinde hayatımızda yeni olgular ve oluşumlar meydana getirmektedir (Çakır ve Topçu, 2005a).

İnternet, diğer kitle iletişim araçları ile kıyaslandığında çok daha hızlı bir şekilde yayılmıştır. 50 milyon kullanıcıya ulaşma süreleri ele alındığında radyo bu sayıya 38 yılda ulaşırken televizyon 11 yılda ulaşmıştır. İnternetin ise bu sayıya ulaşması yalnızca 4 yıl sürmüştür (Parlak, 2005).

2.1.2. Türkiye’de İnternet

Türkiye’de internet altyapısının atası kabul edilebilecek sistem 1986 yılında Türkiye Üniversiteler ve Araştırma Kurumları Ağı (TÜVEKA) kurulmuştur. Ege Üniversitesi’nin öncülüğünde yapılmış bu ağ, internet bağlantısı olmayan bir ağ olmakla beraber geniş alan ağı olarak nitelendirilir. Bu ağ Avrupa’daki örneklerinden esinlenmiştir ve amacı üniversiteler ve akademik kuruluşlar arasında iletişim ağı kurmaktır. Fakat bu ağ zamanla ihtiyacı karşılayamamıştır. Bunun üzerine 1991 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) ve TÜBİTAK internet teknolojisi üzerine yeni bir oluşumun çalışması için kolları sıvamışlar. Çalışmaların sonucunda 1992 Ekiminde test bağlantısı Hollanda ile yapılmış ve Dünya ile bağlantının temelleri atılmıştır (Saka, 2019; Tuncer ve Taşpınar, 2007).

Türkiye’de 1993 yılının Nisan ayında ODTÜ ve Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TUBİTAK) işbirliği ile Türkiye küresel internet ağına bağlanmaya başlamıştır. 64 kbit/sn olan bu internet Türkiye’nin ağ üzerinden dünyaya ilk açılan kapısı konumundadır. Türkiye’nin ilk internet alt yapısı üniversiteler tarafından geliştirilmiş ve yine üniversitelerde kullanılmaya başlanmıştır. ODTÜ’nün ardından Ege üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ), Boğaziçi, Bilkent, Gazi ve Hacettepe üniversiteleri bu küresel ağa bağlanan ilk kuruluşlar arasına girmişlerdir. 1993 yılının 12 Nisan’ı Türkiye’de internetin doğum günü olarak tarihe geçmiş ve her yıl 12 Nisan haftası internet haftası olarak kutlanmaktadır (Saka, 2017; Yener ve diğerleri, 2004)

İnternet bağlantısı oluştuktan sonra internet siteleri için çalışmalar başlatılmıştır. ODTÜ ilk internet sitesi oluşturan üniversitedir. Ardından Ege Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversiteleri gelir. Bu siteler Türkiye’nin ilk web siteleridir. Ardından 1994 yılında alınan kararla internet sitelerine özgü hizmetlerin verilmesinde tek yetkili kuruluş Türk Telekom olmuştur (Saka, 2017).

ODTÜ Türkiye’de internet tabanlı öğrenci kaydı yapan ilk üniversitedir. ÖSYM sınav sonuçlarını ve seçim sonuçlarını da 1995 yılında ODTÜ sunucularıyla gerçekleştirmiştir (Saka, 2019).

1995 yılında yapılan bir ihale ile Türk Telekom'un öncülüğünde oluşturulan TURNET altyapısı Ağustos 1996'da hizmet vermeye başlamıştır. TÜBİTAK tarafından organize edilen bir oluşum olan ULAKBİM (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi) Haziran 1996'da kurulmuştur. Bu oluşumun asal görevi ülke çapında var olan tüm bilim merkezlerini birbirine bağlamak, Ulusal Bilim Ağı (ULAKNet) oluşturmak ve bu ağ ile birlikte tüm bilim kuruluşlarına bilgi hizmeti sağlamaktır (Çakır ve Topçu, 2005; Saka, 2019).

2.1.3. İnternetin Kullanım Amaçları

Zamanla milyonlarca insanın yaşamında vazgeçilmez bir parçası olan internet, birden çok gaye için kullanılmaktadır. Bahsedilen İnternet kullanımları arasında iletişim, bilgi, eğitim, eğlence ve ticaret yer almaktadır. Ancak internet kullanım amaçlarının kişinin yaşına ve cinsiyetine göre değiştiği gözlemlenmektedir (Gülmez, 2015). Örnek verilecek olunursa, genç bireyler interneti esas olarak oyun oynamak veya sohbet etmek için kullanmaktayken, yetişkin bireyler ilgi alanlarına göre sağlık, finans veya çevrimiçi alışveriş için internetten faydalanmaktadır. İnternetin kullanım amacı bireyin yaşıyla ilgili değişiklik gösterse de yapılan araştırmalara göre insanların büyük çoğunluğunun iletişim amacıyla kullandığı tespit edilmiştir. (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Engin, Tösten ve Kaya, 2010; Gülmez, 2015).

Eğlence maksadıyla internette vakit geçiren kullanıcılar genel olarak alışveriş yapmak, film izlemek, müzik dinlemek başta olmak üzere çeşitli aktivitelerle bu platformdan faydalanırlar (Engin ve diğerleri, 2010).

Öte yandan, ticari olarak faydalanılan internette ise, bankacılık işlemlerini hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleştirmeyi sağlıyor. İnternet eş zamanlı olarak web sitesi tasarımı, reklamcılık, seyahat, iş arama, arkadaş bulma benzeri birçok amaç için kullanılmaktadır (Parlak, 2005).

İnterneti kullanmanın esas amacı iletişim kurmak olmakla beraber bilgiye ulaşmak için de sıklıkla kullanılmaktadır. İnternet, bilgi teknolojisi ile birlikte bilgiyi depolamak, yeniden düzenlemek, işlemek, erişmek, çoğaltmak ve yaymak için gerekli altyapıya sahip olduğu için bilgiyi her an hızlı ve kolayca elde etmek için tercih edilmektedir (Şentürk vd., 2006, s. 49)

2.1.4. İnternet ve Eğitim

İnternetin gelişmesiyle birlikte eğitimde gözle görülür değişimler yaşanmaya başlanmıştır. Eğitim alanında internet eksenli teknolojik değişim öğrenciyi tanıtan kişisel bilgileri kayıt altına alıp depolamaktan, öğrenciye internet üzerinden ders vermeye kadar varan geniş bir yapı haline gelmiştir (Demir vd., 2011; Kaya, 2017).

Teknoloji genel bir kavram olarak incelendiğinde geniş bir kapsamı olan bir olgudur. Ancak eğitimde teknoloji denince akla bilgisayar ve internet gelir. Bu nedenle araştırmalar genel olarak bilgisayar ve internet üzerinde yoğunlaşmıştır. Eğitimde teknolojinin kullanımının temel amacı öğretmeyi kolaylaştırmak, hızlandırmak ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmektir. Böylece eğitimde teknolojik gelişim, çağımızda etkili olan öğrenci merkezli yaklaşımlar öncülüğünde, öğreneni aktif hale getirir, öğrencinin ilgi ve dikkatini sağlar aynı zamanda da öğrenmeyi kolaylaştırır ve kalıcı hale getirir (Gülbahar, 2017).

Eğitim tabiatı gereği yeniliğe adapte olabilecek bir yapıya sahiptir. Günlük hayatımızın vazgeçilmezi konumundaki internetin eğitim alanındaki kullanımı yeni bir teknolojidir. Son zamanların dominant iletişim aracı olan internet, neredeyse tüm çalışma alanlarında söz sahibi olması ve etkisinin daha da artmaya devam etmesin ile yüzyılın buluşudur. Dolayısıyla eğitimde de artık önemli bir aktör haline gelmiştir (Ergüney, 2017).

Şartları değişen eğitim ve öğretim faaliyetleriyle birlikte bazı terimler de değişmeye başlamıştır. Sanal okul ve sanal kampüs gibi terimler türemiş bununla birlikte okula ait fiziki şartlar yerine bloglar ve sohbet odaları gibi somut olmayan oluşumlar meydana gelmiştir. Artık bireyin sosyalleşmesi sanal ortamlara doğru kaymıştır. Olumsuz yönleri düşünülse bile kendi kendine araştırma ve öğrenme becerisi kazandırmıştır (Gülbahar, 2017).

İnternet ve bilgisayar fiziksel veya bedensel engelli bireyler ile engeli olmayan bireyler arasındaki bilgiye erişim ve kullanım konusundaki adaletsizliği azaltmada en önemli etkindir. Örneğin; görme, fiziksel veya bedensel yetersizliği olan bireyler daha önceleri fiziksel şartların dezavantajı yüzünden bilgiye ulaşamıyor ya da çok zorlanıyorlardı. Hâlbuki internet teknolojisi oturduğu yerden, bir tıklama ile engelli kişileri bilgiye ulaştırmaktadır. Böylece bu teknoloji fırsat eşitliğini sağlamaktadır. (Slavin, 2015; Tuncer ve Taşpınar, 2007)

Kullanım alanı ve amaçları geniş olan internet okullarda sadece eğitim öğretim amacına da hizmet etmez. Okulun yönetiminde de etkin olarak kullanılmaktadır.

Türkiye’de aktif olarak kullanılan e-okul; başta öğrenci olmak üzere, öğretmen, veli ve yöneticilere de öğrenci hakkında bilgi verir. Bu sistem öğrencinin notunu, devam-devamsızlığını, ders programı, not ortalaması, sınav takvimi gibi birçok konuda veli ve öğrenciyi bilgilendirir (Gürel, 2017).

Eğitim kalitesini katlamak, çağın gereksinimlerini karşılamak için öncelikle okul ve kurumların donanımsal olarak (tablet, akıllı tahta, bilgisayar vb.) yeterli olması ve sonrasında öğretmen ve yöneticilerin bu donanımları kullanabilecek yetenek ve becerilerinin yani yeterliğinin olması beklenir. Bu nedenle Türkiye’de eğitim teknolojilerine ve öğretmen yetiştirme hizmetleri hususunda yatırımları bulunmaktadır (Saracaloğlu ve diğerleri, 2019).

2.1.5. Eğitimde Kullanılan İnternet Hizmetleri

2.1.5.1. Web Sayfaları

Tim Berners-Lee ‘nin geliştirdiği bu ortama www, web veya w3 (World Wide Web) adı verilir. Metin, resim, ses, video, animasyon vb. gibi farklı türdeki bilgilerin mükemmel bir şekilde sunulduğu, metin veya görsel öğelere tıklayarak bir belgenin içinden başka bir belgeyi çağırma özelliğine sahip bir multimedya sistemidir (Kara ve Demir, 2008, s. 2; Şentürk vd., 2006, s. 63).

Kitaplar ve makaleler gibi klasik medya bilgi sunmaya yönelik doğrusal bir yaklaşım olarak kabul edilirken, web siteleri belgeler arasında bağlantılar oluşturmanıza olanak tanıyarak bilgi sunmanın etkileşimli yolu haline gelmiştir. İyi tasarlanmış bir web sitesi, anlamlı bir bilgi bütünü ve uygulama için fırsatlar sunar, kullanıcılara güçlü ve zayıf yönleri hakkında geri bildirim sağlar ve sürekli öğrenme için öneriler ve öğretici bilgiler sunar. Bu ortam öğrencilerin ders materyallerine erişmesi için kâğıt vb. yerine tercih edilebilecek kolay bir yol sağlamaktadır (Keleş, 2020, s. 12)

2.1.5.2. E-Posta Servisleri

Elektronik postanın kısaltması olan e-posta, internet ortamında gönderilebilen sayısal mektuptur. Görsel olarak kâğıt mektuptan çok farklı değildir. E-postalara fotoğraf, müzik, video gibi her türlü dosyayı ekleyebilir ve diğer alıcıların bilgisayarlarına aktarılabilir. Her gün dünya çapında milyarlarca e-posta gönderilmektedir. Ucuz ve basit olduğu için kâğıt mektuplardan daha yaygın olarak kullanılır, ancak güvenlik eksikliği nedeniyle resmi işlerde kullanımı çok sınırlıdır (Akçay ve Çelik, 2017; Şentürk ve diğerleri, 2006, s. 68).

Oluşturulan e-posta toplu gönderim kolaylığı ile tek seferde birçok kullanıcıya mesaj göndermenize olanak tanıyan, ekip çalışması için kullanışlı bir uygulamadır. Böylelikle, öğrenci aynı anda birkaç kişiden yardım isteyebilir ve öğretmen istediği zaman istediği gruplara istedikleri ve gerekli konu ve talimatları iletebilir. Bu bağlamda e-posta, mekân ve zaman açısından daha elverişsiz durumda olan kişilere eşit fırsatlar sunmaktadır (Kayan, 2015).

2.1.5.3. Arama Motorları

Arama motoru, dünyanın neredeyse tüm web sitelerini inceleyen, sınıflandırarak listeleyen, araştırdığımız ve soruşturduğumuz bilgilere en kısa ve en hızlı biçimde erişmemizi hedefleyen web siteleridir. Arama motorların hedefi internette bilgiye erişmek ve doğru bilgiyi bulmak için gereken süreyi olabildiğince kısaltmaktır. İnternetin yaygın olmadığı zamanlarda böyle bir motora gerek duyulmazken sunduğu imkânlar sayesinde günümüz koşullarında yokluğu düşünülemeyecek hale gelmiştir. Değişik amaçlarda kullanılabileceği gibi herhangi bir yeri ziyaret etmek veya bir alışveriş için gerekli yorumlara kadar birçok bilgiyi kısa sürede ulaşmaya imkân tanır (Özkaya, 2012).

Arama motorlarının en mühim kısmı arka plan çalışma şeklidir. Robotlar tüm URL'ler adına oluşturulan verileri bir araya getirir ve veri tabanında saklar. Ardından arama motoru kullanılacağı zaman veri tabanından referans arar ve sonuçlar gösterilir (Atay, Alanyalı, Uyan ve Baş, 2010).

2.1.5.4. Web 2.0 Teknolojisi

Günümüz web ortamının ilk ortaya çıkışında HTML kod zincirleriyle oluşan bir yapıdaydı. Bu yapı kullanıcıyla etkileşimi olamayan yalnızca resim ve yazılardan oluşan sayfalardı. Web teknolojisindeki ve standartlarındaki değişiklikler, yalnızca bilgi sunma ihtiyacından değil, aynı zamanda değişen koşullara göre bilgiyi paylaşma ve anlama ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Değişikliklerin bir sonucu olarak, internetle birlikte gelen klasik web yapısı, Web 2.0 adı verilen tamamen yeni bir dizi teknoloji ve standardına aktarılmıştır (Deperlioğlu ve Köse, 2010).

Kullanıcılar web 2.0'la sadece çevrimiçi içeriği okumazlar; gerçek iletişimin temel taşlarından biri olan Web 2.0 sayesinde kendi içeriklerini kolaylıkla yayınlatabilir ve mevcut içeriklere yorum yapabilirler. Örnek olarak; blog hazırlamak, video platformlarına içerik yüklemek veya sanal kütüphanelere katkıda bulunmak (Atıcı ve Yıldırım, 2010)

2.1.5.4.1. Bloglar

"Blog" kelimesi bilgi teknolojisi dünyasına Peter Merholz tarafından "web kaydı" manası taşıyan kelimelerinin kısaltması olarak tanıtılmıştır. Bloglar web kullanıcılarının kişisel bilgi, içerik vb. verilerini diğer internet kullanıcılarına aktarmak amacıyla oluşturulmuş platformlardır. Bloglarda kullanıcılar birbirlerinin paylaştığı içerikleri görüp, bunlar hakkında yorum yapabilirler. Bu da eğitim amaçlı kullanım için şüphesiz kolaylık sağlamaktadır (Deperlioğlu ve Köse, 2010; Keleş, 2020, s. 15).

2.1.5.4.2. Wikiler

Wiki, kısaca her kullanıcının, bilgiyi isteği şekilde ekleyip düzenleyebilme imkanı sağlayan web sayfalarıdır (Keleş, 2020, s. 15). Ward Cunningham'ın 1995'te yarattığı bu platforma "wiki" adını vermesindeki sebep, söylentilere göre Hawaii lisanında "hızlı" manasına gelen bu sözcükten ilham almış olmasıdır. Dünya genelinde başı çeken wiki siteleri Adminet, Meatball ve Wikipedia'dır (Köse, 2008).

Kolektif ve işbirlikçi bir yapıya sahiptir. Etkin ve enerjik bir yapısı olan wikiler görüş geliştirilen platformlar olmakla beraber kendine özgü ve değişmeyen bir yapıya sahip değildirler. Kişiler veya gruplar basitçe kapsamlı belgeler oluşturabilir ve bu belgelerdeki değişiklikleri izleyebilir. Bilgilerin işlenmesi ve belgelenmesi bu sayede kolay hale gelir. Tüm bunları yapılabilmesi için gerekli erişim seviyelerini yönetici ayarlayabilir (Aytekin, 2011). Bloglardan farklı olarak wikiler geçmiş işlevini kullanarak sayfaların önceki hallerini görmemizi ve geri alma işlevini kullanarak sayfa veya sayfaların eski halinin geri gelmesine izin verir (Kayan, 2015).

2.1.5.4.3. Çoklu Ortam Paylaşım Araçları

Çeşitli biçimlerdeki dosyaları (fotoğraf, video, ses) organize edilmiş kategorilere ayrılmasına izin veren çevrimiçi hizmetlerdir. Son zamanların popüler servisi video paylaşım hizmetleri giderek daha da yoğun talep görmektedir. Fakat metin klasör ve dosyalarından ses dosyalarına, sunum dosyalarından müzik dosyalarına kadar çeşitli dosyaları paylaşan platformlar da yaygın olarak kullanılmaktadır (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Eğitim öğretim süreci içerisinde bilinçli kullanıldığında öğrenci için faydalı kaynak olduğu kaçınılmazdır.

2.1.5.4.4. Podcast Servisleri

Bu hizmet internet üzerinden, uyumlu cihazlardan video veya ses paylaşımı esasıyla çalışan bir yayın biçimidir. İlgili teknolojik aygıta sahip olan herkes kolaylıkla

video veya ses gönderebilir veya alabilir. Bu platform e-öğrenme etkinlikleri için uygundur (Deperlioğlu ve Köse, 2010).

2.2. Özyeterlik

Türk Dil Kurumu'na göre yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi gerçekleştirmek için gereken gücü sağlayan özel bilgi olarak ifade edilmektedir (TDK, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan tanıma göre yeterlik kavramı, mesleki bir alana ait iş ya da görevi en başarılı şekilde gerçekleştirme olarak ifade edilmektedir (MEB, 2017). Yeterlik kavramı; bir görevi yerine getirebilmek için gereken bilgi, yetenek ve tutumlara sahip olma becerisi, bireyin kendisinden beklenen görevleri beklenen şekilde gerçekleştirmesi, bir eylemi gerçekleştirmek için gereken bilgi ve yeteneğe sahip olmak olarak açıklanmaktadır (Balcı, 2005; Demirtaş, 2020; Karasar, 2004).

Yeterlik, bireylerin işlerini amaçlarına uygun şekilde gerçekleştirmeleri ve bireylerin yaşamlarını etkili şekilde devam ettirebilmeleri için gerekli olan bir kavramdır. Her görevin ya da eylemin gerektirdiği bilgi, yetenek ve tutumların çeşitlilik göstermesi, yeterlik alanlarının da çeşitlilik göstermesini beraberinde getirmektedir (Bandura, 1977; Durdukoca, 2010).

Özyeterlik ise Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı içerisinde yer alan temel kavramlardan bir tanesidir. Bandura'ya göre öz yeterlik, "Bireyin belirli bir hedefi gerçekleştirmek için yapılan etkinlikleri organize edebilmek ve başarılı olarak yapmasına yönelik şahsi yargısıdır." (F. Akgün, 2013; Bozkaya, 2006; Heslin ve Klehe, 2006) .

Aynı şekilde Sharp'a göre özyeterlik, birey davranışlarının en önemli kılavuzudur. Kişiler, bir eylemi gerçekleştirmek üzere gerekli kabiliyetin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa bu eylemi gerçekleştirmek için daha hevesli olur ve bu konudaki kararlılıklarını dile getirerek olması gereken davranışları gerçekleştirirler. Yine Lunenburg'a göre öz yeterlik, öz saygının eyleme özel bir biçimi olarak düşünülmüştür (Kansu ve Hizli Sayar, 2018).

Özyeterlik, bireyin bir işi yapmak için gerekli becerileri organize etme ve gerçekleştirme konusundaki inancıdır (Bandura, 1982)

Bireyin özyeterlik algısı, bir işte başarılı olmak için gerekli becerilere sahip olduğuna olan inancıdır. Özyeterlik, bireyin fiziksel ve psikolojik özelliklerinden ziyade yeteneklerinin değerlendirilmesidir (Balcı, 2005).

Özyeterlik, kişinin bildiklerine ve yetenekleriyle yapabileceğine olan inancının bir sonucudur (Senemoğlu, 2003)

Özyeterlik, "Kişinin yeteneğini performansı ile karşılaştırması ve duruma göre hareket etmesidir. Kişinin kendine olan inancıdır, karşılaştığı zorluklarda nasıl başarılı olabileceğidir" (Gülmez, 2015).

Başarı, yalnızca ilgili becerilere sahip olmakla bitmiş değildir. Bir kişi herhangi bir işi yapabilecek becerilere sahipse ancak o işi yapma konusunda kendine güvenmiyorsa, o işi yapamadığı bir durum vardır. Özyeterlik, bireyin yeni bir durumla ilgili olarak becerilerini düzenleyebileceği ve becerilerini geliştirebileceği inancını ifade eder (Heslin ve Klehe, 2006).

Özyeterlik araştırmaları 1970'lerin sonlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde Albert Bandura'nın çeşitli korkuları olan bireyleri tedavi etme çalışmalarıyla başladı. Bandura (1977), yılan ve köpek gibi hayvan ısırıklarına karşı fobisi olan bireylerin korkularını yönetmelerine yardımcı olmayı amaçlayan terapi seansları sırasında, kişinin korkularını yenmeye ne kadar hevesli olursa olsun bu fobinin üstesinden gelemediklerini fark etmiştir. Bandura'nın gözlemlerinin bir sonucu olarak, farklı tedavi sonuçlarının ortaya çıkmasının, insanların potansiyel başarı algılarındaki farklılıklardan kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Başka bir deyişle, fobisi olan kişiler benzer özellikleri (yaş, cinsiyet, gelişimsel özellikler vb.) taşısa da kişisel Özyeterlik algıları değişik sonuçlar ortaya çıkarmıştır (Sakız, 2013).

Kendi yeterliklerine güçlü inancı olan insanlar, karşılaştıkları ve mücadele ettikleri deneyimlerden çekinmezler ve eylemlerini gerçekleştirmek için kararlılıkla hareket ederler. Düşük öz-yeterlik inancına sahip kişiler, yüksek öz-yeterlik inancına sahip kişilerle karşılaştırıldığında, belirli görevleri yerine getirirken gerginlik, stres ve nihayetinde memnuniyetsizlik duyguları da yaşarlar. Özyeterlik bakış açısının tek başına başarı için yeterli olmadığı, ancak başarıyı olumlu etkilediği sonucuna varılabilir (Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2003).

Konu, ilk tartışıldığı 1977 yılından bu yana Bandura tarafından gelişim psikolojisinden, insan kaynakları yönetimine kadar çeşitli değişkenler açısından ele alınmıştır. Günümüzde özyeterlik mühim bir değişken olarak kabul edilmektedir. Bu önemi üstlenen özyeterlik inançlarına yol açan bazı temel nedenler vardır (Bandura, 1982).

- İlk olarak, araştırmalar, öz yeterliliğin, geçmiş performans ve bilişsel yetenek seviyesinden ziyade gelecekteki performansın daha iyi bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

- Özyeterliği geliştirmenin başarımı da iyileştirdiği gösterilmiştir ve daha da önemlisi öz yeterlik inançları doğrudan değiştirilebilir.
- Bireyin bir etkinlik için ne kadar çaba sarf ettiğini, zorluklarla karşılaştığında o etkinlikte ne kadar devam etmek istediğini ve ne kadar çabuk değiştiklerini, olumsuz deneyimlerden ne kadar çabuk toparlanacağını, kişinin elinden gelenin en iyisini yapabileceğine olan inancının belirlediğini vurgular (Bandura, 1977; Heslin ve Klehe, 2006; Sakız, 2013).

Öz yeterlik, birbiriyle etkileşim halinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayanmaktadır. Bunlar; performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durum olarak ele alınmaktadır. Performans başarıları, bilinen bu dört temel kaynak arasında en etkili olanıdır. Bireyler birtakım eylemler gerçekleştirirler ve bu gerçekleştirdikleri bu eylemlerin sonuçlarını değerlendirirler. Değerlendirilen bu sonuçları, benzer eylemleri gerçekleştirmek için gerekli olan yetenekleri konusunda yeterlik inancı geliştirmek için kullanırlar ve geliştirdikleri inanca uygun hareket ederler (Bandura, 1977).

Bireylerin gerçekleştirdikleri eylemlerde elde ettikleri başarı, bireylerin daha sonra gerçekleştireceği benzer eylemlerde başarılı olacağının göstergesidir. Bu nedenle yaşanan başarı ödül etkisi gösterir ve bireyleri gelecekteki benzer eylemleri yapabilmesi için güdüler. Diğer bir yandan öz yeterlik inancının oluşmasında dolaylı yaşantılar sayesinde elde edilen bilgiler, bireysel yaşantılardan elde edilen bilgiler kadar etkili değildir. Bireylerin gerçekleştirecekleri eylemler hakkında deneyimleri yoksa veya sınırlı deneyime sahiplerse dolaylı yaşantılardan etkilenme olasılıkları daha fazladır. Bireylerde; kendine benzeyen kişinin başarısı, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi birtakım özellikleri bende yapabilirim hissine neden olurken kendine benzeyen kişinin başarısız olması ise bireylerin eylemlerini gerçekleştirmeleri konusunda şüpheye düşmelerine neden olabilir (Durmuş ve Başarmak, 2015; Sakız, 2013).

Özyeterlik inancının değişmesine neden olabilen etkenlerden biri de aile, arkadaş, meslektaş ya da danışmanların bir eylemin gerçekleştirilebileceğine dair teşvik ve nasihatler ile bireyi cesaretlendirmesi yani sözel iknadır (Bandura, 1986). Bireyler, çevrelerinden aldıkları ikna edici olumlu öneriler sayesinde başarılı şekilde üstesinden geldikleri eylemlerin olumlu etkilerini sürdürme yöneliminde olurlar. Bireylerin herhangi bir eylemi gerçekleştirdikleri sırada yaşadıkları kaygı durumları, öz yeterlik inancı üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Yaşanan yüksek kaygı, bireyin

performansında düşüklüğe sebep olur. Bireylerin kaygı seviyeleri düşükse gerçekleştirecekleri eylemlerde daha başarılı olabilirler (Elgit, 2020).

2.2.1. Öğretmen Özyeterliği

Öğretmenin özyeterlik algısı, öğretme görevini başarılı şekilde gerçekleştirebilmek için gereken davranışları gösterme konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Elgit, 2020). Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin sınıf içerisinde karşı karşıya kalabileceği problemler ile baş etme, sınıf yönetimi ve öğrenciler ile olan iletişimi gibi farklı konularda kendilerine olan inancı akla getirmektedir (Eker, 2014). Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, yetenek ve davranışlar göz önünde bulundurulduğunda öz yeterlik kavramı özellikle öğretmenlik mesleği için üzerinde durulması gereken bir değişkendir. Bu durumda her öğretmenin sahip olduğu yetenekleri eğitsel süreçlerde gerçekleştirebilmek için yüksek öğretmen öz yeterlik algısına sahip olmalıdır (F. Akgün, 2013; Yoldaş, Yetim ve Küçükkoğlu, 2016).

Bir öğretmenin öğretme öz yeterlik algısının sınıfta başarıyı etkileyen etmenler üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir. Öğretmen öz yeterlik algısı, öğrencilerin sahip olduğu başarılar üzerinde önemli rol oynar. Çünkü öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecine yön veren, eğitimin ilkelerini uygulayan, öğrencilerin akademik ve sosyal açıdan gelişimlerine katkıda bulunan bir bireylerdir. Dolayısıyla öğrencilerin başarı düzeylerinde öğretmen öz yeterlik algısının önemi ve payı oldukça büyüktür (Eker, 2014).

Yapılan araştırmalar öğretmenlerdeki özyeterlik algısının meslek stresine karşı koruyucu bir etmen olduğunu gösterirken, öz yeterliğe sahip olan öğretmenlerin mesleklerine daha çok ilgi duyduğu ve mesleklerinde yüksek memnuniyete sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Yoldaş ve diğerleri, 2016). Öz-yeterlik inançları, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri yerine getirebilen, motive olmuş, özverili ve önündeki zorluklarla baş edebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesine önemli katkılar sağlar (Yeşilyurt, 2013).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğrencilerin güdülenmesini etkileyerek öğrencilerin tutumların olumlu yönde etkilenmesine neden olmakta ve öğrencilerin akademik başarılarının artmasına doğrudan etki etmektedir. Aynı zamanda yüksek öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin iyi bir planlama yapma becerisine ve öğretim işleminin daha iyi olması için gayret gösterme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Eker, 2014). Öğretmen özyeterlik algılarının, öğretim ortamı hazırlanmasında, öğrencilerin öğretim aşamasında istenilen seviyeye ulaşabilmesinde

ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin etkili şekilde yürütülebilmesinde önemli bir araç olduğu söylenebilmektedir (Kiremit, 2006).

Özyeterlik algısı yüksek olan ve düşük olan öğretmenler arasında; sınıf yönetimi, yeni tür ve yöntemler kullanma, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere verilen dönütler gibi birçok konuda farklılıklar yaşandığı ve bu farklılıkların öğrenci motivasyonu üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Yılmaz ve diğerleri, 2004). Öğretmen özyeterlik algısı üzerine yapılan ilk araştırmalar Gibson ve Dembo (1984) ile başlar ve ilerleyen zamanlarda Tschannen-Moran ve Hoy (2001) ile devam eder. Bu iki araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekler incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik algılarının incelenmesinde; kişisel görevlerini yerine getirme gücü, öğretimsel görevlerini yerine getirme gücü, çevresel etmenler ve öğrenci katılımını sağlamada gereken uzmanlık gibi etmenlerin dikkate alındığı görülmektedir (Telef, 2011)

Özyeterlik algısının ölçülmesi için gereken asıl kavramları; öğretimsel görevleri yerine getirme gücü, sınıf içi disiplin gücü, veli desteği sağlamada gereken yeterlik, çevre desteği sağlamada gereken yeterlik, okul içi kültür oluşturabilme gücü ve öğrenci ikna gücü olarak listelemiştir. Ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalarda genellikle öğretmenlerin öğretimsel yeterliği, sınıf disiplini yeterliği ve öğrenci katılımını sağlamaya yönelik yeterlikler belirlenmeye çalışılmıştır (Akar, 2008; Koç, 2013; Ocak ve diğerleri, 2017). Sosyal özyeterlik algısı sayesinde öğretmenlerin bulundukları sosyal ortamlar içerisinde kendilerini etkili şekilde ifade edebilmeleri için okul içi ve okul dışında olumlu sosyal ilişkiler kurmaları beklenmektedir (Gülşen, 2013).

Sosyal özyeterlik algısı, öğretmenlerin motivasyonlarına katkıda bulunarak öğretim sürecinin verimli olmasına yardımcı olmaktadır (Bandura, 1977). Öğretmenlerin sahip oldukları entelektüel özyeterlik algıları ile öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde oluşan farklılıkları daha iyi anlamlandırmaları ve doğru şekilde yorumlayabilmeleri beklenmektedir (Çolak ve diğerleri, 2017).

2.3. Uzaktan Eğitim

Eğitim sürekli değişen ve gelişen canlı bir yapıdır. Şüphesiz insanlık tarihi boyunca yaşamın her anında ve alanında eğitim insanın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Hele günümüz şartları düşünüldüğünde teknolojinin bu denli ilerlemesi ve

bilgiye ulaşmanın bu kadar kolay olmasıyla birlikte eğitim anlayışı da değişmekte ve gelişmektedir (Ağır, 2007; Tuncer ve Taşpınar, 2007).

Bugün, insanlık her zamankinden daha meşgul. Bu nedenle klasik eğitim artık eğitim ihtiyaçlarına uyum sağlayamıyor. Teknolojik devrim, hareket halindeyken öğrenmeyi mümkün kılarak ve çalışma şeklimizi sonsuza dek değiştirmiştir (Pregowska ve diğerleri, 2021). Eğitim ve öğretim klasik yöntemlerden uzaklaşarak, zaman mekân fark etmeksizin, fiziki ortama bile ihtiyaç duyulmadan yürütülebilir hale gelmiştir.

Uzaktan eğitim; kaynak, alıcı, öğrenme kaynakları arasındaki olumsuz süreçleri ortadan kaldırmayı amaçlayan, bu amacına ulaşmak için var olan teknolojileri kullanan disiplinler arası bir alandır (Bozkurt, 2017).

Farklı ortamlarda bulunan öğretici ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini iletişim teknolojileriyle gerçekleştirdikleri eğitim modelidir uzaktan eğitim. Kaynak ve alıcının, eğitim öğretim süreci boyunca farklı ortamlarda bulunması, zaman, yer, yaş, yöntem gibi yönleri sebebi ile öğrenciye bireysellik, esneklik ve bağımsızlık imkânı verir. (Casacchia ve diğerleri, 2021; İşman, 2011; Tuncer, 2007; Uşun, 2006).

Kaya'ya (2002) göre uzaktan eğitim öğrenme ve öğretme elemanlarını zaman veya mekân sınırlaması olmadan bir araya getiren olgudur.

Alkan'a (1987) göre uzaktan eğitim, öğrenme ve öğretme ortamlarında yaşanan olumsuzluklar sebebiyle, derslikte yapılması mümkün olmadığı durumlarda, öğretici ile öğrenen arasındaki iletişimi özel olarak düzenlenen bir öğretim yöntemidir.

Tuncer (2007), kişinin bireysel olarak hazır olduğu her yerde eğitim alabilmesi olarak tanımlamıştır.

İşman'a (2011) göre aynı ortamda bulunmayan eğitici ve öğrencinin eğitim öğretim etkinliklerini iletişim teknolojileri ile sağladıkları eğitim sitemidir.

Uşun'a (2006) göre öğrenci ve öğretmenin süreçlerinin büyük bölümünün farklı ortamlarda bulunduğu, yaş, amaç, zaman ve yerin öneminin olmadığı, bireyselliğin ve esnekliğin ön planda olduğu, süreçlerinde yazılı, basılı, görsel, işitsel araçlar kullanılan, teknolojik tüm yöntem ve imkânların kullanıldığı, öğrenciyle etkileşimin bilgisayar ve internete dayandığı sistematik bir eğitim öğretim teknolojisi. Uzaktan eğitimde kişiye özel eğitim öğretim materyali kullanılabilir. Gelişen teknoloji ile birlikte çift yönlü iletişim sürecini olumlu desteklemektedir.

Uzaktan eğitimin meydana çıkışının ve aktif olarak kullanılmasının nedeni, var olan eğitim sisteminin devamlı artan insan sayısının taleplerine cevap verememesi

sebebiyle yeni eğitim sistemleri arayışındır. Daha fazla insanın zaman ve mekân kısıtlaması olmadan nerede olursa olsun eğitim alabilmesi, eğitimin maliyetini düşürmekte ve fırsatları eşitlemektedir. Kesin ve sistematik bir iletişim yöntemiyle yürütülen uzaktan eğitim, anlaşılmayan konuları gerektiği zaman ve miktarda tekrar etme esnekliği ve anında geri bildirim sistemi ile hataları düzeltme imkânı sunarak motivasyonu ve eğitimi artırır. Verimliliği en üst düzeye çıkarır (Ağır, 2007).

Uzaktan eğitimi geleneksel eğitimle karşılaştırmak pek anlamı değildir. Çünkü uzaktan eğitim geleneksel eğitimin tamamlayıcısı hatta güçlendiricisi konumundadır (Uşun, 2006, s. 16). Bu bağlamda incelendiğinde geleneksel eğitimle aralarında şu farklar bulunmaktadır;

- Öğretmen ve öğrenci konum olarak farklı yerde olması.
- Ders içeriğinin bulunduğu eğitim medyası kullanımı.
- İki yönlü iletişimin sağlanabilmesi.
- Öğrenci, öğretmen ve ders içeriğini bir arada tutmak için kullanılması.
- Yer, zaman ve mekân olarak bağımsızlığının olması.
- İçselleştirilmiş eğitim olması.
- Öğrenciye göre esnetilebilen ders zamanı olması.
- Dersin veya öğrencinin durumuna göre eş zamanlı veya eş zamanlı olmaması.
- Sürekli eğitimde tamamlayıcı bir rol üstlenmesi belirgin farklar arasında bulunmaktadır.

Geleneksel eğitimden ayıran temel özellikleri Uşun (2006) şöyle sıralamıştır;

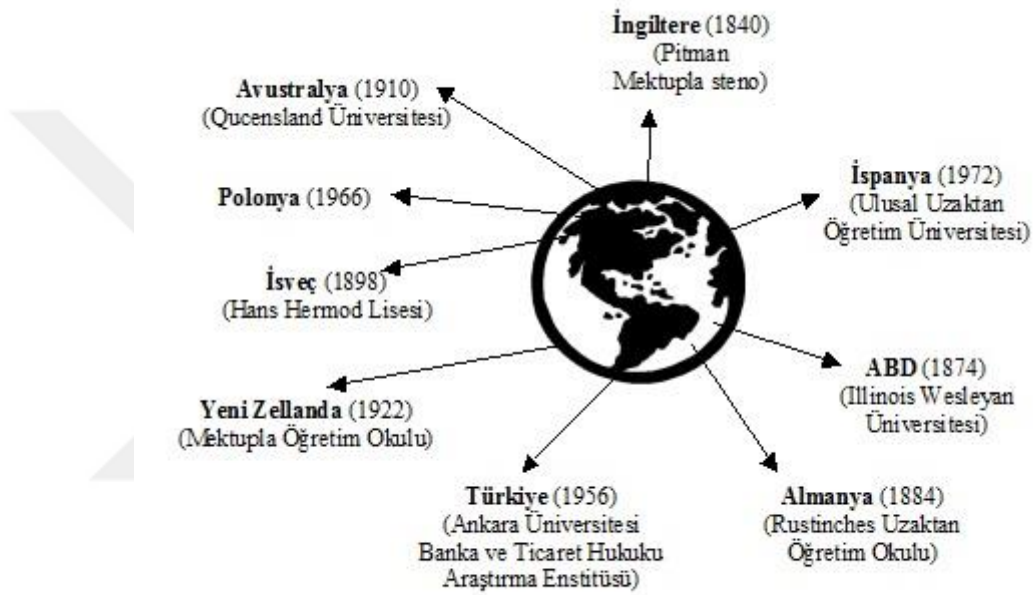
- Öğrenme amacı
- Yöntemleri
- İçeriği
- Sınavları
- Yeri
- Zamanı
- Yaşı

Uzaktan eğitimle verilebilecek hizmetler; okuma yazma, mesleki eğitim, yükseköğretim dersleri, yetişkin beceri kazanımları, hizmet içi eğitim, yaşam boyu eğitimidir (İşman, 2011; Uşun, 2006).

2.3.1. Dünya’da Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim temeli üç yüzyıl geriye dayanan bir kavramdır. Hatta ilk uzaktan eğitim denemelerine 1728’de Amerika’nın Boston eyaletinde “Steno dersleri” ile adım atılmıştır. Ardı sıra 19. Asırda İsveç Üniversitesi’nde kadınlara mektuplarla kompozisyon konusunda dersler verilmiştir. 19. Yüzyılda İsveç, ABD ve İngiltere gibi devletlerde uzaktan eğitim uygulanmıştır (Akyürek, 2020). Aşağıda Şekil 1’de uzaktan eğitimin ülkelere göre çıkış yılları ve kurumları verilmiştir.

Şekil 1 Dünyadaki Bazı Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Başlangıç Tarihleri ve İlk Uygulamaları (Kaya,2002)



1840 yılında Sir Isaac Pitman mektupla mahkemelerde kullanılan daktilo stili olan steno dersleri vereceğini gazetelere ilan vermiştir. Bu ilanla, dersi almak isteyen kişilerin İncil’den bir bölümü yazarak kendisine göndermelerini istemiştir. Yazdıklarına göre değerlendirmesini yapan Pitman dönütü yine posta ile göndermiştir Pitman’ın bu ekonomik uygulaması ilgi görmüş ve daha çok kişiye ulaşma imkânı bulmuş. Bu uygulamadan 10 yıl sonra Almanya’da Charles Toussaint ve Gustav Langens-cheidt önderliğinde uzaktan dil eğitimi vermeye başlamıştır (İşman, 2011).

İlgi gören bu uygulamalar neticesinde, New York’ta “Mektupla Öğretim Yüksek Okulu” kurulmuş ve uzaktan eğitimin yaygınlaştırılması için birimler kurulmuştur. Bu okulun adı Wolsey Hall Collage’dır. Sonraki yıllarda bazı kurumlar da mektupla uzaktan eğitim vermişlerdir. Eğitim öğretime devam etmek isteyen

birçok insan konum, meslek ve yaş handikabından dolayı eğitim alamayınca bu yöntem kurtarıcı olmuştur. Yazışmalı eğitim modeli olarak da bilinen bu yöntem başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok ülke ve üniversitede eğitim kurumlarının ayrılmaz bir parçası olmuştur (Akyürek, 2020; Karasar, 1999)

Terim olarak Wisconsin Üniversitesi'nde 1892 yılında yapılmış olan bir katalogta ismi geçen uzaktan eğitim, yine aynı üniversitenin yöneticisi olan William Lightly tarafından 1906 yılındaki bir yazısında bu terimden bahsetmiştir (İşman, 2011)

Mektupla öğrenme yönteminde büyük gruplara hitap edilir ve maliyeti düşüktür. Coğrafi olarak birbirinden ne kadar uzak olursa olsun rahatlıkla ulaşılabilir. Mektupla öğretim çok esnek bir yapıya sahiptir ve öğrencinin okula gitmesine gerek kalmamaktadır Böylelikle evde kalabilir veya çalışıp ailesine destek olabilir. Maddi nedenlerden ötürü okula gidemeyen öğrenciler için fırsat eşitliği sağlar (Uşun, 2006).

Avantajları olduğu gibi dezavantajları da olan bu yöntemde posta hizmetleri bazen gecikebilir veya kaybolabilir, iletişim sorunları meydana gelebilir. Öğrenci bir konuda anlamadığı bir bilgi için soru sorduğunda cevabı alması haftalar sürebilir. Bu yöntemde ölçme değerlendirme de objektif olmayabilir. Sınavların güvenilirliği ve geçerliği düşüktür. Öğrencinin yaptığı hatayı anında düzeltme imkânı yoktur. Bu modelle eğitimde grup çalışması imkânı da yoktur (Moore ve Kearsly, 2011)

Uzaktan eğitimin öncü devletleri arasında olan Almanya'da ise bu eğitimin temelleri 1856 yılında atılmış ve bazı kurumlar kurulmuş, Fransa'da ise 1907 yılında ilk çalışmalar başlamış ve 1939 yılında resmi bir kurum olan Uzaktan Eğitim Merkezi kurulmuştur. Yaklaşık aynı yıllar içerisinde Rusya da benzer adımlar atmış ve bu konuda halkına hizmetler sunmuştur (Kırık, 2014).

Fransa'da 1930'lu yıllarda başlayan mektupla öğretim süreci, ilerleyen yıllarda Ulusal Tele Eğitim Merkezi (CNTE) adıyla kurulmuş, daha sonra şu an da varlığını sürdüren Ulusal Uzaktan Eğitim Merkezi (CNED) adını almıştır. Harp zamanlarında da eğitimini sürdüren bu yapı, ülke halkı tarafından benimsenmiş ve çok talep görmüştür. 1970'lerden sonra önce radyo, daha sonra da kablolu yayıncılıkla uzaktan eğitim uygulamaları devam etmiştir. 1980'lerden sonra ise teknolojinin ilerlemesi ile birlikte internet ve bilgisayarlarla bu uygulama yaygınlaşmıştır (Kırık, 2014)

İletişim teknolojilerindeki yeni buluşlar eğitim sistemlerini etkilemiş ve yazılı, basılı materyallerin yanında bu teknolojileri de kullanmak gerekmiştir. Dünyadaki uzaktan eğitim veren neredeyse tüm kurumlar radyo ve televizyonun icadıyla birlikte

derslerini bu platformlar üzerinden vermeye başlamışlardır. Hatta bazı gelişmiş ülkeler özel radyo ve televizyon istasyonları kurmuştur (İşman, 2011, s. 46).

Radyo, manyetik ve elektromanyetik dalgalar vasıtasıyla sesin aktarılmasını sağlayan bir iletişim aracıdır. Bu teknoloji 1895 yılında keşfedilse de Marconi tarafından 1896 yılında patenti alınmış ve ilk mesajını Aralık 1901’de aktarmıştır. (İşman, 2011, s. 46).

Radyonun uzaktan eğitimde kullanılmasının en büyük nedenlerinden biri okulların eğitim talebini tam anlamıyla karşılayamamasıdır. Çünkü devlet okullarında yeterli sınıf ve öğretmen bulunmamaktadır. Bu teknoloji ile birbirinden çok uzakta, köylerde, kasabada, öğretmenin gitmesinin imkânsız olduğu yerlerde, okul yapılmasının imkânı olmayan yerlerde bile radyonun eğitim için kullanılabileceği düşünülmüştür. Bu sayede öğretmenin sesini binlerce kişi aynı anda dinleyebilmiştir. Bu eğitimlerin hedef kitlesi yalnızca öğrenciler değildir. Halk tarafından da bu yayınlardan faydalandığı bilinmektedir (İşman, 2011, s. 47).

Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Avustralya, İngiltere, Türkiye, İsviçre vb. gibi Dünya’nın birçok ülkesinde uzaktan eğitim radyo ve televizyonlarla yaygın olarak uygulanmaktadır. Uzaktan eğitim sayesinde bu ülkeler yurttaşlarına eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktadır (İşman, 2011; Reddy ve Srivastava, 2006)

Eğitim odaklı radyo yetişkinlerin eğitimi için büyük ümitlerle yaygınlaştırılmış, ancak öğretim elemanlarının ilgisizliği, yöneticilerin sorumluluk almaması ve tecrübesizlikler sebebiyle beklenen ilgiyi görmemiştir. Yayın maliyetlerinin artması, dinleyici kitlesinin azalması ve televizyonun icadı bu uygulamanın yavaş yavaş sonunu getirmiştir (Moore ve Kearsly, 2011)

Test yayınlarına 1930’lu yıllarda başlansa da 1950’li yıllar Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere uzaktan eğitim programlarında televizyonun kullanılmaya başlandığı yıllar olarak kayda geçmiştir. 1945’de İkinci Dünya Savaşı’nın sonra ermesiyle birlikte televizyonlar yalnızca ticari amaçlara değil eğitim amacıyla da yayın yapmaya başlamış hatta Amerika Birleşik Devletleri’nde kanun gereği televizyonun belirli zaman dilimlerinde eğitim yayınları yapması zorunlu hale getirilmiştir. Bazı üniversiteler de kendilerine ait istasyon ve televizyon kanalları kurmuşlardır. (Bozkaya, 2006; Gümüşel ve Dölen, 2022).

Çin’de 1986 yılında vatandaşlarının ülkenin her tarafından uzaktan eğitim alabilecekleri uydu sistemini kurmuştur. Sistemde 400’ü aşan kanal vardır ve bu kanallardan günün 17 saati eğitim vermiştir. Bu uygulama öğrencilerin

motivasyonlarını artırmış ve Çin'in eğitim seviyesini yükseltmiştir (Bozkaya, 2006; İşman, 2011, s. 51)

Radyo ve televizyon teknolojisi devam ederken bilgisayar ve internet çağının doğuşuyla tüm alanlarda olduğu gibi uzaktan eğitimde de farklı uygulamalar meydana gelmiştir. Farklı metotlarla uzaktan eğitim hizmeti veren tüm kuruluşlar bilgisayarlı iletişim sistemini de kurmuşlardır. Hızla yayılan bu yöntem çift yönlü olarak bilgisayar üzerinden de yüz yüze etkileşim imkânı tanımış ve daha kalıcı öğrenmeler sağlamıştır (Kaya, 2002).

Özetle, mektupla öğretim ile başlayan uzaktan eğitim her geçen gün artan internet kullanıcı sayısıyla hızla yayılmış, çeşitli programlar, web siteleri ve sosyal medya platformlarıyla da, yenilik ve teknolojik gelişimi hızlandırmıştır.

2.3.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Türkiye’de uzaktan eğitimin ilk gelişimi 1927’de okuma yazma eksikliği olan yurttaşların problemine çözüm bulma amaçlı yapılan toplantılarda dile gelmiş ve benzer uygulamalar olan diğer ülkelerdeki gibi mektupla öğrenim biçiminde, öğretmen olmaksızın eğitim uygulanması planlanmıştır (Akyürek, 2020). Alfabe değişikliğinden sonra okuryazarlık oranının %10 olduğu yıllarda, öğretmen olmaksızın okuma yazma projesi 1956’ya kadar sadece planlama aşamasında kalmıştır (Kırık, 2014).

1950’li yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı ve özel kurum ve kuruluşlar yabancı dillerin ve mesleki eğitimlerin uzaktan öğretimini desteklemişlerdir. Bu destekle Ankara Üniversite’sinde uzak eğitim uygulamaları Bankacılık ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü’yle başlamıştır. Planlama aşamasında olan uzaktan eğitim uygulaması aradan yıllar geçmiş olmasına rağmen hayat bulmuş ve uygulanmıştır (Dinçer, 2006).

1950’lerin sonu ve 1960’ların başında, mektupla eğitim uygulamasındaki başarı ve bu eğitime ilgi yetkililerin gözünden kaçmamış, bakanlık bu konu ile ilgili çalışmalar için girişimler yapmış ve sonunda İstatistik Yayın Müdürlüğü bünyesinde bir merkez kurulmuştur. Yeterli imkânları bulunmayan merkez bu konudaki çabalarıyla uzaktan eğitim konusunda Türkiye’nin tavrını ve isteğini öne çıkarmıştır. Mektupla Öğretim Merkezi’nin başarıları günümüzde de etkin bir şekilde eğitim faaliyetlerini sürdüren Açık Öğretim Fakültesi başta olmak üzere yeni kurumların temelini oluşturmuştur. (Bozkurt, 2017; Kırık, 2014).

Radyo ve televizyon teknolojisinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte Mektupla Öğretim Merkezi 1968’de Radyo ve Televizyon Eğitim Merkezi adını almıştır (Bozkurt, 2017).

Modern manada uzaktan eğitim yöntemi ilk olarak Deneme Yüksek Öğretmen Okulu’nda uygulanmıştır. Ardından Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur. Amacı da lise mezunu öğrencilerin ülkenin ekonomisi için gerek duyulan alanlarda ara eleman yetiştirmek ve yükseköğrenimdeki yoğunluğu azaltacak ön lisans eğitimi vermektir (Ülkü, 2018).

1978’de Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu ile halen çalışan ortaöğretim mezunu 140.000 ilkokul öğretmeni için ön lisans eğitim kazandırılması hedeflenmiştir. 1980’li yıllar ise uzaktan eğitimin en hızlı şekilde yaygınlığının arttığı dönemdir. Teknolojik gereksinimlerin de tamamlandığı bu yıllar Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesinin 1982’de kurulmasıyla devam etmiştir (Bozkurt, 2017).

Türkiye’de uzaktan eğitimde dönüm noktası sayılan Açık Öğretim Fakültesi’ne binlerce öğrenci kayıt yaptırmıştır. Bu uygulama öğretmenlere de lisans ve ön lisans tamamlaması konusunda eğitimler vermiştir. İlgili devlet kurumlarıyla yapılan protokollerle yeni bölümler açılmış, böylece Türkiye’de eğitilmiş nüfus sayısı artmıştır (Özer, 1989).

1992’de Açık öğretim lisesi Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı (FRTEB) altında kurulmuş, orta öğretimi bitiremeyen öğrencilere uzaktan eğitimle okullarına devam etme imkânı sağlanmış ve diploma hakkı kazanmışlardır. Aynı yıl 44.000 dolayında öğrenci ders kaydı yapmıştır. Artan talep bazı düzenlemeler yapmayı zorunlu kılmış ve Dünya Bankası’yla yapılan projelerle teknik altyapı güçlendirilmiştir (Bozkurt, 2017).

Türkiye’de uzaktan eğitimin gerekliliğini kavrayan ve teknolojiye önem veren Fırat Üniversitesi 1991’de televizyon kanalı üzerinden eğitim vermeye başlamıştır. İlk olarak üniversite ile ilgili yayın yapan kanal daha sonraları kurs ve sertifika vererek yayın hayatına devam etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1997 yılında 15 yaşını geçmiş ilkokuldan mezun olanalar, ortaokuldan ayrılmak zorunda kalanlara ve denklik almak isteyenlere açık öğretim lisesi okullarıyla uzaktan eğitim sağlamıştır. (Ülkü, 2018).

1990’lı yıllar ile bilişim ve web hizmetlerinin yaygınlaşmaya başlaması, uzaktan eğitimi bu sayede daha çok kitleye hitap ettirmiş, kullanışlı olduğu için uzaktan eğitimi daha tercih edilir hale getirmiştir. İlk uygulama Orta Doğu Teknik

Üniversitesi'nde kurulan Enformatik Enstitüsü tarafından öğrencilerin bilişim alanında gelişimini sağlamak için sertifika ve diplomalar vermeyi hedeflemiştir. Farklı üniversitelerden farklı öğretim elemanları bu programları izlemişleridir (Gümüşel ve Dölen, 2022; Kırık, 2014).

Uzaktan eğitim ile ilgili geniş ölçekli yasal zemin 1999'da Resmi gazetede de yayınlanan “Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği” ile oluşmuş ve amaçlar belirtilmiştir. Bu bağlamda dersler, krediler, öğrenci kabulü ve diğer teknik detaylarla ilgili standartlar belirlenmiş ve bu tarihten sonra açılacak programların yasal dayanağı olmuştur (Karasoy, Cebe ve Babaoğlu, 2022).

Uzaktan eğitim için 2000'li yıllar popüleritesinin önemli ölçüde arttığı yıllardır. Üniversiteler bünyesinde açılan uzaktan eğitim ön lisans, lisans, yüksek lisans programlarının sayısı her geçen gün yoğun taleplerle birlikte artmıştır. 2005 yılında YÖK tarafından Uzaktan Eğitim Komisyonu kurulmuştur. 2011'de ise torba yasayla beraber açık ve uzaktan eğitim programlarının son yasal zemini oluşturulmuştur (Gümüşel ve Dölen, 2022).

Türkiye'de bilişim tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları öncelikle üniversiteler tarafından uygulanmıştır. Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi bu anlamda en çok kitleye ulaşan üniversitelerdir. Uzaktan eğitim uygulamalarında gerekli yasal düzenlemeler ve yetki YÖK'e (Yüksek Öğretim Kurulu) aittir. Aynı ölçüde uzaktan eğitim ile faaliyetler sürdüren diğer kurum ise Milli Eğitim Bakanlığıdır (Gümüşel ve Dölen, 2022). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından kurulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) bakanlık içerisindeki tüm uzaktan eğitim faaliyetlerini tek uygulama altında toplamıştır.

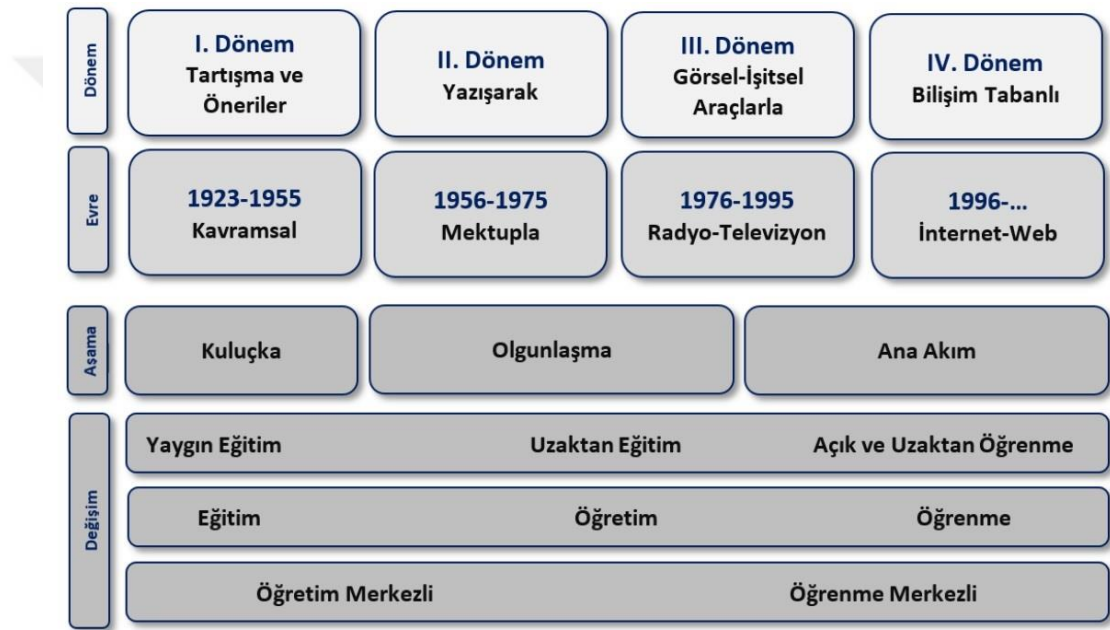
Dünyada meydana gelen salgınlar tarih boyunca insanlar üzerinde ciddi etkilere sahip olmuştur. Covid-19 pandemisi de yaşandığı dönemde insanlara yaşattığı sorunlarla birlikte birçok yeniliği de beraberinde gelmiştir (Pregowska ve diğerleri, 2021). Dijital dünyaya direnç bu vakayla beraber teslimiyete dönmüştür 16 Mart 2020 tarihi itibarıyla eğitim öğretimde tüm bileşenlerle uzaktan eğitime geçiş zaruri bir hal almıştır (Karasoy ve diğerleri, 2022).

Milli Eğitim Bakanlığının fırsat eşitliliğini sağlamak ve teknolojik gelişimlere ayak uydurmak adına başlattığı Fatih Projesi kapsamında oluşturulan “EBA” 2012 yılında yayın hayatına başlamıştır. İlk günden bu yana sürekli güncellenen ve gelişen bu platform tamamen ücretsiz olup her eğitim kademesindeki öğrenciye hitap

etmektedir (Yapar, Sağır ve Bozgün, 2022). Bakanlığın resmi internet sitesi olan EBA uzaktan eğitim ile öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir. Uzaktan eğitim öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı fiziksel ortamı paylaşmaksızın, ayrı mekânlarda eğitim gereksinimlerini karşılamak için bir alternatif olmuştur. Bu süreç okullardan uzak kalan öğrenciler için uzaktan eğitimin bir ihtiyaç olduğu ve gerekliliğini gözler önüne sermiştir (Kırmızıgül, 2020) .

Türkiye’de uzaktan eğitim ile ilgili dönemler, evreler, aşamalar ve değişimler aşağıdaki Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2 Uzaktan eğitimin Türkiye bağlamında dönem ve evreleri (Bozkurt, 2017)



2.3.3. Uzaktan Eğitim Modelleri

Uzaktan eğitim eş zamanlı ve eş zamansız olmak üzere iki kategoriye ayrılır. Eş zamansız uzaktan eğitim, kâğıt üzerindeki talimatlardan öğrenme, kaydedilmiş dersleri dinleme veya önceden kaydedilmiş görsel eğitimleri esnek bir zaman diliminde izleme gibi farklı zamanlarda öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimlere dayanır. Buna karşılık, eş zamanlı öğrenme, canlı radyo programlarını dinlemek veya canlı çevrimiçi derslere katılmak gibi gerçek zamanlı etkileşimleri gerektirir. Doğal olarak eş zamansız eğitim eş zamanlıya göre daha eskidir çünkü eş zamanlı uzaktan eğitim ancak teknolojiye gelişmelerle mümkün olmuştur. (İşman, 2011, s. 272; Pregowska ve diğerleri, 2021)

Alttaği Şekil 3’de uzaktan eğitim modelleri ve özellikleri listelenmiştir.

Şekil 3 Uzaktan Eğitim Modelleri ve Özellikleri (Ersoy,2008)



Eş zamanlı uzaktan eğitimde değişik ortamlarda bulunan katılımcı ve öğrencinin aynı anda iletişim halinde olması eğitime farklı bir boyut kazandırmıştır (Ergüney, 2017). Eş zamanlı yayın mevcut televizyon yayınlarıyla benzeyen bir yapısı olmakla beraber, öğrencinin yapılan dersi o an izlemesiyle gerçekleşir. Bu ortam canlı olarak bağlanıldığında senkron olarak öğrenci ve öğretmen etkileşimi mümkün kılar, böylece katılımcılar soru sorabilir ve tartışmalar yapılabilir (İşman, 2011, s. 318)

Eş zamanlı uzaktan eğitim genel olarak bakıldığında geleneksel okul ve sınıf ortamının sanalıdır. Bu model çoğunlukla zaman kısıtlaması ve problemi olmayan ancak uzaklık problemi olan gruplar için uygundur. Pasif eşzamanlı modelde öğrenciye ders içeriği aynı anda verilir fakat soru sorulamazken, etkileşimli modelde soru sorabilir ve etkileşim kurulabilir. (Ergüney, 2017).

Eş zamansız uzaktan eğitim katılımcı ve öğretmenin dilediği vakit girip dilediği zaman sonlandırabileceği bir uygulamadır. Öğretmenin rolü öğreticilikten ziyade yönlendiriciliktir. Bu modelde öğretici hazırladığı materyalleri öğrenciler ile

istediği zaman paylaşabilir ve öğrenciler soru ve sorunlarını öğretmenine e-mail yoluyla sorabilir (Ağır, 2007).

2.3.4. Uzaktan Eğitimin Avantajları

Uzaktan eğitimin temel avantajlarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Öğrenen ve öğretene belirli bir mekânda buluşmaya gerek kalmadan evden veya işten eğitim faaliyetlerine katılmalarını sağlar (İşman, 2011, s. 15).
- Katılımcıya dilediği vakitte eğitim alma esnekliği tanır (Sadeghi, 2019; Uşun, 2006).
- Tüm yaş gruplarına eğitim alma fırsatı verir (Ergüney, 2017).
- Eğitim ve öğretim için harcanan maddi maliyeti azaltır (Kaya, 2002, s. 184).
- Bireyselleştirilmiş öğrenmeyi gerçekleştirerek, öğrencilerin hayati sorunlarına çözüm bulmasına yardımcı olur.
- Tüm duyu yollarına hitap ettiği için kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır (Ağır, 2007).
- Öğrenen, ilgili konuyu tek kaynaktan değil farklı kaynak ve uzman görüşü alma şansı bulunmaktadır (Karataş ve Çakmak, 2020).
- Uzaktan eğitimde bilgiye ulaşmak ve bilgiyi paylaşmak çok basittir.
- Bireylerin kendi kararlarını almasını sağlar ve girişimciliğini destekler.
- Katılımcıya geniş bir öğrenme alanı sunar ve alanında uzman kişilerden daha fazla öğrencinin yararlanmasına olanak tanır.
- Yaşam boyu öğrenmeyi destekler niteliktedir (Genç, Engin ve Yardım, 2020).
- Eğitim bir yandan bireyselleşirken, bir yandan da kitlesel hal alabilir.
- Geniş katılımlı öğretim sağlanabilir.

2.3.5. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Uzaktan eğitimin avantajları olduğu kadar dezavantaj ve sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunları şu şekilde listeleyebiliriz:

- Öğrenci sosyallikten uzaklaşır (Sadeghi, 2019; Uşun, 2006).
- Uygulama derslerinde bu yöntemle öğrenme gerçekleşemeyebilir.
- Yüz yüze etkileşimin olmaması öğrenmeyi etkiler (Dinçer, 2006).
- Motivasyon ve güdülenme yüz yüze eğitimde daha iyi sağlanır (Heslin ve Klehe, 2006).
- Materyal geliştirme daha çok zaman ve emek alır (İşman, 2011).

- Teknolojiyle arası olmayan öğrenciler sorunlarla karşı karşıya kalır.
- Beceri ve uygulama öğretiminde faydalı değildir (Ergüney, 2017).
- Fazla öğrenci sayısına ulaştığında karşılıklı iletişimde aksaklıklar meydana gelebilir.

Geleneksel teknikler söz konusu olduğunda, uzaktan eğitimin dezavantajı, öğretme-öğrenme sorunlarına anında çözüm getirememesiydi. Ancak teknolojinin gelişmesi sayesinde uzaktan eğitim yeni bir boyut kazanmış, bilgisayar ve internet uzaktan eğitimin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Yenilikler sayesinde öğrencilerin öğrenme ortamlarında karşılaştıkları sorunlara anında çözümler sunularak eğitimin kalitesi artırılmaktadır (Ağır, 2007).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine yönelik çalışmalar açıklanmıştır.

3.1 Araştırma Deseni

Sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelendiği araştırmada gruplar hakkında genel bir yargıya varmayı sağlayan, iki değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla “İlişkisel Tarama Modeli” kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli iki ya da çok sayıdaki değişkenin arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan ve katılımcıların ilgi, beceri, yetenek ve görüşleri gibi özelliklerinin büyük gruplar üzerinde yapılabilen araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2019; Karasar, 2004).

3.2 Çalışma Grubu

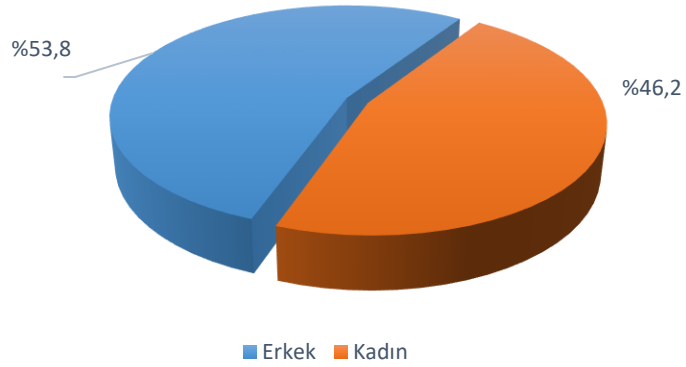
Araştırmanın katılımcı grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Manisa İli Demirci İlçe 'sinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi kurumlarda görev yapan 121 sınıf öğretmeni olarak belirlenmiştir. Örneklemin seçiminde, amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi benimsenmiş, bu bağlamda evrenin temsil yeteneği göz önünde bulundurulmuştur. Bu tür örnekleme yönteminde, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2019). Gönüllü katılım sağlayan sayısı 93 öğretmenin verdiği cevaplar değerlendirilmiştir. Buna göre Katılımcıların demografik bilgileri alttaki Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		N	%
Cinsiyet	Erkek	50	53,8
	Kadın	43	46,2
	Toplam	93	100
Yaş	20-39	56	60,2
	40 Yaş ve Üzeri	37	39,8
	Toplam	93	100
Mesleki Deneyim	1-10 Yıl	17	18,3
	11 Yıl ve Üzeri	76	81,7
	Toplam	93	100

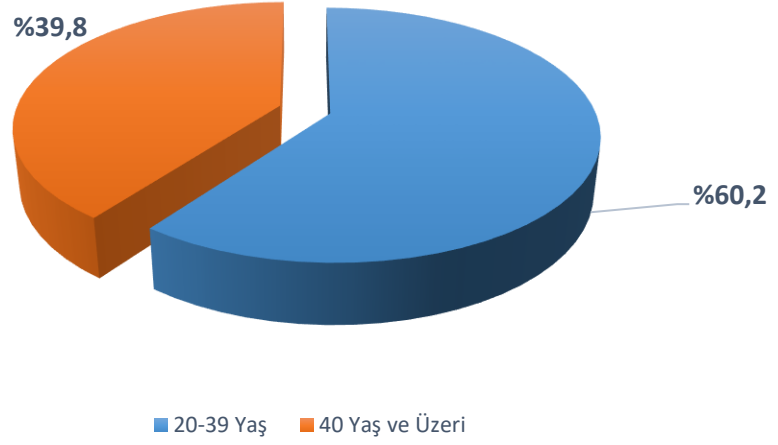
Tablo 1’de belirtildiği gibi katılımcıların 50’si (%53,8) erkek; 43’ü (%46,2) kadın olmak üzere toplam 93 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Şekil 4 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri



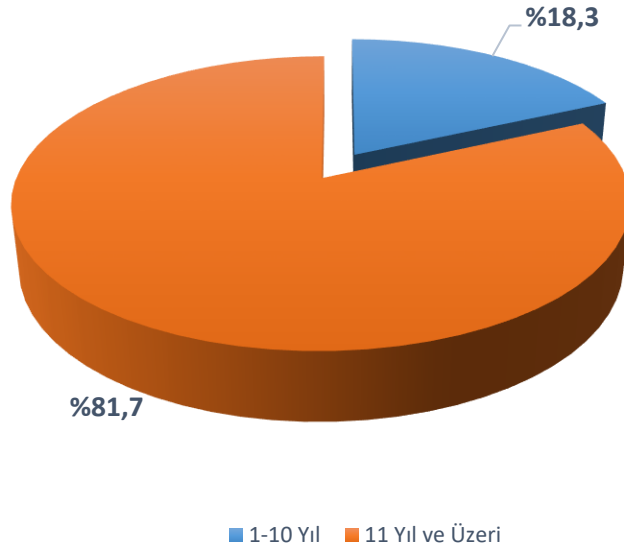
Katılımcıların 56’sının (%60,2) 20-39 yaş aralığında ve 37’sinin (39,8) 40 yaş ve üzeri sınıf öğretmeninden oluştuğu görülmektedir.

Şekil 5 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşa Göre Dağılımı



Grubun mesleki deneyimleri ise; 17'si (%18,3) 1-10 yıl ve 76'sı (%81,7) 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu görülmüştür.

Şekil 6 Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimleri



3.3 Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerini toplamak için kişisel bilgi formu ve iki adet ölçek kullanılmıştır. Toplam üç bölümden oluşan ölçekle ilgili olarak, Akgün, Topal ve Duman (2017) tarafından geliştirilen Lise

Öğretmenlerine Yönelik Eğitim Amaçlı İnternet Kullanımı Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Ağır (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Ölçeğin ilk kısmında yer alan ve araştırmacının kendisi tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda araştırmaya katılanların demografik özelliklerini ölçmek için altı adet soru yöneltilmiştir. Katılımcıların cinsiyeti, yaşı, mesleki deneyimleri, eğitim düzeyleri ve görev yaptığı okul türünü ölçen bu bölüm değişkenleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

3.3.2 İnternet Kullanım Özyeterlik Ölçeği

Akgün, Topal ve Duman (2017)’ın geliştirdiği Lise Öğretmenlerine Yönelik Eğitim Amaçlı İnternet Kullanımı Öz Yeterlik İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Gerekli izin 28 Aralık 2020’de e-posta yoluyla alınmıştır ve ek-2’de sunulmuştur.

“Lise Öğretmenlerine Yönelik Eğitim Amaçlı İnternet Kullanımı Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” 11 maddeden oluşmakta ve “kesinlikle yetersizim”, “yetersizim”, “yeterli olup olmadığımın emin değilim” “yeterliyim” ve “kesinlikle yeterliyim” şeklinde 5’li likert tipi derecelendirme ölçeğidir.

Keşfedici faktör analizinin varsayımlarının karşılanması için gerekli testler yapıldığında örneklemin yeterliliğini test eden Bartlett küresellik testi ile KMO katsayı değeri .96 olarak bulunmuştur. Bu değer .70’den büyük olması örneklemin analiz için uygun olduğunu göstermektedir. Bartlett’in Sphericity testi sonuçlarına göre ($p=.000$) elde edilen verilerin keşfedici faktör analizi yapmaya uygun olduğu incelenmiş ve analiz sonucunun anlamlı çıkması ile verilerin analize uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .97 olarak bulunmuştur. Bu katsayının kabul edilebilir değerin üzerindedir.

İki faktörlü çözümde ölçeğin tamamından elde edilen toplam puan ve alt faktörlerin birbiri arasındaki Pearson korelasyon katsayısı değerleri hesaplanmış ve bu değerlerin .60’tan büyük olduğu görülmüştür. Bu nedenle ölçeğin tek faktörlü çözümü değerlendirilmiştir.

3.3.3 Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği

Ağır (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin kullanımına ilişkin izin e-posta yoluyla 20 Aralık 2020 tarihinde alınmış ve ek-3’te sunulmuştur.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 21 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 14 tanesi olumlu yedi tanesi olumsuz maddedir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamalarında başlangıçta Balıkesir Üniversitesinde çalışan beş öğretim elemanı ile ilkokulda çalışan on öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda 43 madde belirlenmiştir. Oluşturulan taslak ölçek 200 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçek 21 maddeye indirgenmiştir. Ölçekte beşli derecelendirme yapılmıştır. Olumlu maddelerin puanlaması 5, 4, 3, 2, 1 olarak “Kesinlikle Katılıyorum”dan başlayarak “Kesinlikle Katılmıyorum”a doğru, olumsuz maddelerde ise 1, 2, 3, 4, 5 olarak “Kesinlikle Katılıyorum”dan başlayarak “Kesinlikle Katılmıyorum”a doğru olarak yapılmıştır. 11, 12, 13, 14, 15, 17 ve 19. maddeler olumsuz maddeler olarak belirlenmiştir. Ölçekten 21 ile 105 puan arasında puan alınabilmektedir.

Orijinal ölçekte öncelikle faktör analizi, madde toplam korelasyonu ve maddelerin ayırt edicilik özellikleri kontrol edilmiştir. Ardından temel bileşenler analizi tekniği uygulanmıştır. Bu doğrultuda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi .78 puan vermiştir. Analizde bakılan bir diğer test ise Bartlett’s testidir. Bartlett’s testi ise anlamlı sonuç vermiştir. Faktör analizi sonucu faktör yük değeri .45 altında olan ve binişik maddeler ölçekten çıkartılmış ancak olumlu ve olumsuz maddeler arasındaki denge için sınır değeri .30’a çekilerek ölçek 21 maddeye indirgenmiştir. 21 madde ile yeniden yapılan analiz sonucunda KMO katsayısı .814, Bartlett’s testi anlamlı olarak bulunmuştur. Faktör analizi ile ölçek iki faktör olarak belirlenmiştir. Faktörler toplam varyansın %60.1’ini açıklamaktadır. 21 maddeye yönelik madde test korelasyonları .30 ile .50, bunun yanında birinci faktör yükleri .30 ile .65, ölçek maddelerinin ortalama puanları 1.84 ile 3.83 değerleri aralığındadır. Ölçeğin %27 alt ve %27 üst gruplarının t değerleri -5.35 ile -11.12 arasında olup maddelerin istenilen düzeyde ayırt edici olduğu tespit edilmiştir ($p < .001$).

Orijinal ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için iki yarı test güvenilirliği uygulanmıştır. Bu yöntem sonucu Spearman Brown değeri .80 olarak saptanmıştır. Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Bulunan katsayı literatürde iyi kabul edilen değerler içerisinde. 5’li likert tipi hazırlanan ölçek “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve kesinlikle katılıyorum” şeklinde oluşturulmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması

Sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi için hazırlanan ölçekler Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden alınan onay sonrasında Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğüne üst yazı olarak gönderilmiştir. Manisa ili Demirci İlçesindeki resmi ilkokullarda uygulamak için gerekli yazılı izinler alınmıştır (Ek-2). 2020-2021 eğitim öğretim yılında Demirci İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne okullarda görev yapan sınıf öğretmeni sayıları (121) öğrenilmiş, pandemi süreci yüz yüze erişimin sağlanamadığı dezavantajlardan dolayı ölçekler öğretmenlere çevrim içi ortamlarla ulaştırılmıştır. Çevirim içi ortama da uyarlanan ölçek 93 gönüllü öğretmene uygulanmıştır. Sanal ortamda gönderilen ölçeklerin başlangıç kısmında araştırmanın amacı belirtilmiş ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı bildirilmiştir.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizi için SPSS istatistik programı kullanılmıştır.

İlk alt problemde “Sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlikleri ile alt boyutlar olan

- Cinsiyet
- Yaş
- Mesleki deneyim

gibi çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermiş midir?” belirlenmiştir ve bu alt problemde bağımsız örneklem t-testi istatistiklerden faydalanılmıştır.

İkinci alt problem olan “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime olan tutumları ile alt boyutlar olan

- Cinsiyet
- Yaş
- Mesleki deneyim

gibi çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermiş midir?” alt probleminde de bağımsız örneklem t-testi istatistiklerden faydalanılmıştır.

Kullanılan ölçekler birden beşe kadar değerlendirmesi olan Likert ölçekler olduğu için alınan en düşük puan en yüksek puandan çıkarılmış ve grup sayısına bölünerek seçeneklere denk gelen puan aralıkları bulunmuştur. İnternet Kullanım Özyeterlik algıları ölçeğinin seçenekleri ve puan aralıkları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları Ölçeği Seçenek ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Seviyesi
Kesinlikle yetersizim	1	1.00 – 1.80	Çok Düşük
Yetersizim	2	1.81 – 2.60	Düşük
Emin Değilim	3	2.61 – 3.40	Orta
Yeteriyim	4	3.41 – 4.20	İyi
Kesinlikle yeterliyim	5	4.21 – 5.00	Çok İyi

Uzaktan eğitime yönelik tutumların seçenekleri ve puan aralıkları aşağıdaki Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Seçenek ve Puan aralıkları

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Seviyesi
Hiç katılmıyorum	1	1.00 – 1.80	Çok Düşük
Katılmıyorum	2	1.81 – 2.60	Düşük
Kararsızım	3	2.61 – 3.40	Orta
Katılıyorum	4	3.41 – 4.20	İyi
Kesinlikle katılıyorum	5	4.21 – 5.00	Çok İyi

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ait bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmanın alt problemlerine sırasıyla değinilmiştir.

4.1 Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algılarının Demografik Değişkenlere Yönelik Bulguları

Araştırmanın ölçeğinde sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterliklerini ölçmek adına 11 maddelik ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 93 katılımcının bulunduğu betimsel istatistikler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4 Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

Maddeler	N	Min	Max	$\bar{X}$	ss
Özyeterlik Madde 1	93	1.00	5.00	4.74	.61
Özyeterlik Madde 2	93	1.00	5.00	4.52	.75
Özyeterlik Madde 3	93	2.00	5.00	4.71	.62
Özyeterlik Madde 4	93	3.00	5.00	4.73	.57
Özyeterlik Madde 5	93	3.00	5.00	4.77	.53
Özyeterlik Madde 6	93	3.00	5.00	4.77	.53
Özyeterlik Madde 7	93	1.00	5.00	4.29	.96
Özyeterlik Madde 8	93	1.00	5.00	4.14	.05
Özyeterlik Madde 9	93	1.00	5.00	4.09	.07
Özyeterlik Madde 10	93	1.00	5.00	3.68	.29
Özyeterlik Madde 11	93	1.00	5.00	4.57	.77
Ortalama	93	2.64	5.00	4.46	.55

Yukarıda verilen Tablo 4’te görüldüğü gibi İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları Ölçeğinden Alınan puanlar incelendiğinde ölçekten alınabilecek en düşük

puan 11 iken alınan en düşük puan 18’dir. Yine ölçekten alınabilecek en yüksek puan 66 iken katılımcılardan alınan en yüksek puan ise 66’dır. Ölçekten alınan puanların madde aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4,46$) iken standart sapması (ss) 0,55 olarak saptandığı görülmüştür. Bu verilere göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5 İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları Madde Ortalamalarını Gösteren Tablo

Madde No	Madde	($\bar{X}$)
5	İnternet üzerinden anlık sohbet programlarını (Skype, Facebook Whatsapp vb..) kullanarak dosya paylaşabilirim.	4.77
6	İnternet üzerinden anlık sohbet programlarını (Skype, Facebook Whatsapp vb..) kullanarak görüntülü veya sesli iletişim kurabilirim.	4.77
1	Arama motorlarını kullanarak istediğim bir bilgiye ulaşabilirim (Google, Yandex, Yahoo vb.).	4.74
4	E-posta ile dosya paylaşabilirim.	4.73
3	İhtiyaç duyduğumda resmi web sitelerinden (www.meb.gov.tr) vb. gov uzantılı siteler) kanun, yönetmelik gibi bilgilere erişebilirim.	4.70
11	Yardıma ihtiyaç duyduğum bir konuda forumlarda araştırma yapabilirim.	4.56
2	İnternet ortamındaki dijital kütüphaneleri kullanarak bilgiye erişebilirim (Googlebooks, Milli Kütüphane vb.).	4.51
7	İnternet üzerinden bulunan yazılımları (Skype, Teamviewer, Google Hangouts..vb.)kullanarak video konferans düzenleyebilirim.	4.29
8	İnternet üzerinde dosya depolamak için bulut depolama araçlarını (Dropbox,Google Drive, Microsoft Skydrive, Yandex Disk vb..) kullanabilirim.	4.13
9	İnternet üzerinden dosya paylaşmak için bulut depolama araçlarını (Dropbox,Google Drive, Microsoft Skydrive, Yandex Disk vb..) kullanabilirim.	4.08
10	İnternet üzerinden veri paylaşmak için dosya paylaşım sitelerini (Rapidshare,Megaupload, 4Shared vb..) kullanabilirim.	3.67
Ortalama		4.46

Yukarıda Tablo 5’te verilen madde ortalamaları tablosuna bakıldığında ölçeği cevaplayan sınıf öğretmenlerinin internet özyeterliğinin Tablo 2’de belirtilen puan aralıklarından ($\bar{X}=4.46$) “kesinlikle yeterliyim” yani “çok iyi” olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kendilerini en yeterli gördükleri madde, 5. ve 6. Maddeler olup ($\bar{X}=4.77$); sınıf öğretmenlerinin internet üzerinden anlık sohbet programlarını kullanarak dosya paylaşabildiği ve sesli, görüntülü iletişim kurdukları belirlenmiştir. 8, 9 ve 10 numaralı maddelerde sınıf öğretmenlerinin madde ortalamaları dikkate alındığında kendilerini “yeterli” gördüklerini belirtmişlerdir ve “,y,” seviyesindedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin madde ortalamalarına bakıldığında kendilerini en yetersiz gördükleri madde ise 10. Madde olup ($\bar{X}=3.67$) Tablo 2’deki seviye sınıflandırmasında “iyi” olarak temsil edilir. Tablo 4’teki verilere göre 4, 5 ve 6 numaralı maddelerde en düşük puanın “emin değilim” olduğu görülmüştür. Bu ölçüm de seviye sınıflandırılmasında “orta” seviyesi temsil eder. Bu maddeler grubun en yüksek ortalamalarına sahip olduğu maddeler olduğu gözlemlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algılarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olup olmadığının incelenmesi için aşağıda yer alan t-testi sonucuna göre inceleme yapılmıştır.

Tablo 6 Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std Sapma	Sd	t	P
Erkek	50	4.53	.47	91.00	1.37	0.17
Kadın	43	4.37	.62			

Yukarıda verilen Tablo 6’ya göre araştırmaya katılan 50 erkek sınıf öğretmenin özyeterlik madde ortalaması ($\bar{X}=4.53$) iken kadınların madde ortalaması ($\bar{X}=4.37$)’dir. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ortalaması kısmen yüksek olduğu görülmüştür ancak sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamıştır. Yani sınıf öğretmenlerinin özyeterlik algıları cinsiyetlerine göre değişiklik göstermemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algılarında yaş değişkeni açısından anlamlı fark olup olmadığının incelenmesi için aşağıda yer alan t-testi sonucuna göre inceleme yapılmıştır.

Tablo 7 Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları ile Yaş Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi

Yaş	N	$\bar{X}$	Std Sapma	sd	t	p
20-39 Yaş	56	4.50	.56	91.00	1.07	.29
40 Yaş ve Üzeri	37	4.38	.53			

Tablo 7’de verilen yaşa göre t-testi sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 20-39 yaş aralığında olanların sayısı 56, madde ortalamaları ($\bar{X}$ =4.50) iken 40 yaş ve üzeri öğretmen sayısı 37 ve madde ortalaması ($\bar{X}$ =4.38)’dir. Bu sonuçlara göre madde ortalamaları arasında kısmen fark olsa da yaşın internet kullanım özyeterliği ile anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>.05$) Buna göre yaş faktörünün internet kullanım özyeterlik algısıyla ilgisinin olmadığı yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algılarında mesleki deneyim değişkeni açısından anlamlı fark olup olmadığının incelenmesi için aşağıda yer alan t-testi sonucuna göre inceleme yapılmıştır.

Tablo 8 Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları ile Mesleki Deneyim Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi

Yaş	N	$\bar{X}$	Std Sapma	sd	t	p
1-10 Yıl	17	4.45	.54	91.00	-.01	.99
11 Yıl ve Üzeri	76	4.46	.55			

Yukarıda verilen Tablo 8’deki mesleki deneyime göre t-testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 1-10 yıl kıdeme sahip 17 öğretmen bulunurken, 11 yıl ve üzeri deneyime sahip sınıf öğretmeni sayısı 76’dır. Grupların madde ortalamaları incelendiğinde neredeyse aynı ortalamalara sahip olduğu görülmüştür ($\bar{X}$ 1-10 yıl=4.45, $\bar{X}$ 11 yıl üzeri=4.46). Bu sonuçlara göre meslekte kıdemin internet kullanım özyeterliği için anlamlı fark göstermediği görülmüştür

($p>.05$). Yani sınıf öğretmenlerinin meslekteki kıdemlerine göre internet özyeterlik algıları değişmediği söylenebilir.

4.2 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere Yönelik Bulguları ve Yorumları

Araştırmanın ölçeğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi için 21 maddelik ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 93 katılımcının bulunduğu, iki alt boyuta ayrılan ölçek uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları olarak incelenecektir. 15 avantaj faktörü ve 6 dezavantaj faktörü olan ölçeğe ait betimsel istatistikler aşağıdaki verilmiştir.

Tablo 9 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin Avantaj Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Maddeler	N	Min	Max	$\bar{X}$	ss
UE Avantaj Madde 1	93	1.00	5.00	2.72	1.43
UE Avantaj Madde 2	93	1.00	5.00	3.40	1.27
UE Avantaj Madde 3	93	1.00	5.00	3.52	1.29
UE Avantaj Madde 4	93	1.00	5.00	4.65	.86
UE Avantaj Madde 5	93	1.00	5.00	3.49	1.26
UE Avantaj Madde 7	93	1.00	5.00	2.21	1.35
UE Avantaj Madde 8	93	1.00	5.00	3.27	1.30
UE Avantaj Madde 10	93	1.00	5.00	4.19	1.00
UE Avantaj Madde 11	93	1.00	5.00	2.11	1.20
UE Avantaj Madde 13	93	1.00	5.00	1.87	1.16
UE Avantaj Madde 14	93	1.00	5.00	2.74	1.18
UE Avantaj Madde 16	93	1.00	5.00	2.82	1.23
UE Avantaj Madde 17	93	1.00	5.00	2.77	1.22
UE Avantaj Madde 19	93	1.00	5.00	2.68	1.22
UE Avantaj Madde 21	93	1.00	5.00	3.30	1.29

Ortalama	93	1.40	5.00	3.05	.82
----------	----	------	------	------	-----

Tablo 10 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinin Dezavantaj Alt Boyutuna Ait Betimsel İstatistikler

Maddeler	N	Min	Max	$\bar{X}$	ss
UE Dezavantaj Madde 6	93	1.00	5.00	4.29	1.01
UE Dezavantaj Madde 9	93	1.00	5.00	4.18	1.00
UE Dezavantaj Madde 12	93	1.00	5.00	3.51	1.32
UE Dezavantaj Madde 15	93	1.00	5.00	4.61	.82
UE Dezavantaj Madde 18	93	1.00	5.00	3.49	1.10
UE Dezavantaj Madde 20	93	1.00	5.00	3.70	1.23
Ortalama	93	2.00	5.00	3.97	.67

Yukarıda verilen tablolara göre Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan 105'tir. Uzaktan Eğitim Ölçeğinin avantaj alt boyutundan alınan puanların madde aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =3.05) iken standart sapması (ss) .82 olarak saptandığı görülmüştür. Bu istatistikten araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin avantajı olup olmadığı konusunda “kararsızım” düzeyinde olduğu anlamına gelmektedir.

Uzaktan Eğitim Ölçeğinin dezavantaj alt boyutundan alınan puanların madde aritmetik ortalaması ($\bar{X}$ =3.97) iken standart sapması (ss) .67 olarak ölçülmüştür. Bu ölçüm araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin dezavantajlı olduğu alt boyutu ortalaması dikkate alındığında “katılıyorum” düzeyinde olduğu anlamına gelmektedir.

Bu verilere göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yukarıda verilen Tablo 9 ve Tablo 10'a göre uzaktan eğitime yönelik tutumları incelendiğinde dezavantaj ve avantaj ortalaması göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitimin dezavantajlı olduğunu düşündükleri sonucu çıkarılabilir.

Tablo 11 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Avantaj Alt Boyutu Madde Ortalamalarını Gösteren Tablo

Madde No	Madde	($\bar{X}$)
4	Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.	4.65
10	Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.	4.19
3	Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.	3.52
5	Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.	3.9
2	Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.	3.4
21	Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir	3.3
8	Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.	3.27
16	Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.	2.82
17	Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.	2.77
14	Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.	2.74
1	Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.	2.72
19	Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.	2.68
7	Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.	2.21
11	Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.	2.11

13	Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.	1.87
Ortalama		3.05

Yukarıda Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin avantaj alt boyutunda tutumlarının en yüksek olduğu madde 4. madde ($\bar{X}=4.65$) olup, “kesinlikle katılıyorum” düzeyindedir ve ölçekteki bu düzeydeki tek maddedir. Bu madde sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitimin uzaktan eğitimden yararlı olduğu ifade edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenleri yüz yüze eğitimi daha yararlı buldukları söylenebilir. Avantaj alt boyutunun en az puan alan maddesi ise 13. madde ($\bar{X}=1.87$) olup “katılmıyorum” düzeyindedir. Bu madde ise en çok puan alan 4. maddeyi doğrular boyutta olup uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden daha etkili olmadığı görüşüne sahip olunduğu söylenebilir. Genel madde ortalamasına ($\bar{X}=3.05$) bakıldığında uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu tutum düzeyleri orta düzeydedir.

Tablo 12 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Dezavantaj Alt Boyutu Madde Ortalamalarını Gösteren Tablo

Madde No	Madde	($\bar{X}$)
15	Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.	4.61
6	Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.	4.29
9	Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldir.	4.18
20	Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.	3.70
12	Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.	3.51
18	Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.	3.49
Ortalama		3.97

Yukarıda verilen Tablo 12’de görüldüğü gibi dezavantaj alt boyutunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tutum ölçeklerinden en yüksek madde 15. madde ($\bar{X}=4.61$) olup bu madde eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşimin gerekliliğini ifade etmektedir. 15. madde ortalama düzeyine bakıldığında “kesinlikle katılıyorum” düzeyindedir. Alt boyut incelendiğinde ortalaması en düşük madde 18. maddedir ($\bar{X}=3.49$). Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri madde ortalaması göze alındığında uzaktan eğitimin uygulamasının sonuçlarının etkili olup olmadığı konusunda kararsız olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime avantajlarına ve dezavantajlarına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark olup olmadığının incelenmesi için aşağıda yer alan t-testi sonucuna göre inceleme yapılmıştır.

Tablo 13 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumların Avantaj Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std Sapma	sd	t	p
Erkek	50	3.10	.79	91.00	.65	.52
Kadın	43	2.99	.85			

Yukarıda Tablo 12’deki verilere göre araştırmaya katılan 50 erkek sınıf öğretmenin uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu madde ortalaması ($\bar{X}=3.10$) iken 43 kadın sınıf öğretmenin uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu ortalaması ($\bar{X}=2.99$)’dur. Madde ortalamaları arasında kısmen fark olsa da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutumlarını etkilemediği görülmüştür.

Tablo 14 Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumların Dezavantaj Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std Sapma	sd	t	p
Erkek	50	3.99	.64	91.00	.41	.68
Kadın	43	3.94	.70			

Araştırmaya katılan 50 erkek sınıf öğretmeninin madde ortalaması ($\bar{X}=3.99$) 43 kadın sınıf öğretmeninin madde ortalaması ($\bar{X}=3.94$)'tür. Madde ortalamaları arasında kısmi fark görölse de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin dezavantajları alt boyutuna göre cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Yukarıda verilen Tablo 13 ve Tablo 14'e öre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyete göre değişiklik göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin avantajlarına ve dezavantajlarına yönelik tutumlarının yaş değişkeni açısından anlamlı fark olup olmadığının incelenmesi için aşağıda yer alan t-testi sonucuna göre inceleme yapılmıştır.

Tablo 15 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Avantaj Alt Boyutu Tutumları ile Yaş Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi

Yaş	N	$\bar{X}$	Std Sapma	sd	t	p
20-39 Yaş	56	3.10	0.87	91.00	.69	.49
40 Yaş ve Üzeri	37	2.98	0.73			

Yukarıda verilen Tablo 15'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaş aralığı 20-29 yaş arası ve 40 yaş ve üzeri olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. 39 yaşına kadar olan öğretmen sayısı 56 iken 40 yaş ve üzeri öğretmen sayısı 37'dir. Veriler incelendiğinde 20-39 yaş arasındaki sınıf öğretmenlerinin puanları ortalaması daha yüksek olsa da yaş değişkeninin sınıf öğretmenlerinin uzatan eğitimin avantaj alt boyutu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 16 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Dezavantaj Alt Boyutu Tutumları ile Yaş Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi

Yaş	N	$\bar{X}$	Std Sapma	sd	t	p
20-39 Yaş	56	3.97	0.69	91.00	.09	.93
40 Yaş ve Üzeri	37	3.96	0.64			

Tablo 16'daki verilere göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 20-39 yaş arası ve 40 yaş ve üzeri sınıf öğretmenlerinin madde ortalamaları neredeyse aynıdır.

Yine tablodaki verilerin ışığında uzaktan eğitimin dezavantaj alt boyutuyla yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Bu sonuçlar göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin yaşının uzaktan eğitime karşı tutumları arasında ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime avantajlarına ve dezavantajlarına yönelik tutumlarının kıdem değişkeni açısından anlamlı fark olup olmadığının incelenmesi için aşağıda yer alan t-testi sonucuna göre inceleme yapılmıştır

Tablo 17 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Avantaj Alt Boyutu Tutumları ile Kıdem Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi

Yaş	N	$\bar{X}$	Std Sapma	sd	t	p
1-10 Yıl	17	3.19	0.75	91.00	.78	.44
11 Yıl ve Üzeri	76	3.02	0.83			

Yukarıda verilen Tablo 17'ye göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan 17 öğretmenin madde ortalamaları ($\bar{X}=3.19$) , 11 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan 76 öğretmenin madde ortalamaları ($\bar{X}=3.02$)'dir. Mesleki deneyimleri 1-10 yıl arası sınıf öğretmenlerin madde ortalamaları daha yüksek olsa da uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik tutumlarıyla kıdemleri arasında aralarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Buna göre uzaktan eğitimin avantaj alt boyutu ile kıdem arasında ilişki olmadığı söylenebilir.

Tablo 18 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Dezavantaj Alt Boyutu Tutumları ile Kıdem Değişkeni Açısından Bağımsız Gruplar t-testi İncelemesi

Yaş	N	$\bar{X}$	Std Sapma	sd	t	P
1-10 Yıl	17	3.79	0.78	91.00	-1.19	.24
11 Yıl ve Üzeri	76	4.01	0.64			

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin dezavantaj alt boyutuna göre kıdemleriyle aralarında anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir ($p>.05$). Bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarıyla kıdemleri arasında ilişki olmadığı söylenebilir.

4.3 Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantaj boyutuna yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Testi uygulanmıştır. Testin sonucuna dair istatistiksel veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 19 Sınıf Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Korelasyon Testi Sonuçları		İKÖ	UEA	UED
İnternet Kullanım Özyeterlik (İK)	Pearsons r	1	.18	.03
			.09	.79
Uzaktan Eğitim Avantaj (UEA)	Pearsons r		1	-.51
				.00
Uzaktan Eğitim Dezavantaj (UED)	Pearsons r			1

Tablo 19’da verilen istatistikler göz önünde bulundurulduğunda internet kullanım özyeterlik algısıyla uzaktan eğitim avantajı arasında çok zayıf düzeyde pozitif ($r=.18$) bir ilişki bulunmuştur ancak anlamlı değildir ($p>.05$). İnternet kullanım özyeterlik algıları ile uzaktan eğitimin dezavantaj alt boyutu arasında çok zayıf düzeyde pozitif ($r=.03$) bir ilişki bulunmuştur ancak anlamlı değildir ($p>.05$).

Uzaktan eğitimin avantaj alt boyutu ile dezavantaj alt boyutu arasında beklenildiği üzere negatif yönde orta düzeyde ($r=-.51$) bir ilişki vardır ve anlamlıdır ($p>.05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de eğitim öğretim hizmetlerinin en önemli unsurlarından biri olan ve basamak olarak başlangıcı sayılan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algılarının ve uzaktan eğitime yönelik tutumları incelenmektedir. Bu bölümde ise araştırmadan elde edilen bulgular ve daha önce yapılmış çalışmalarla kıyaslanıp tartışılmış, sonuç ve öneriler sunulmuştur.

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara ilişkin bölüm yer almaktadır.

5.1.1 Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algılarının Demografik Değişkenlere Yönelik Sonuçları ve Tartışma

Bu alt problemin amacı sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algılarının demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığına dair cevaplar aranmıştır.

Araştırmadan elde edilen analiz ve bulgulara göre araştırmaya katılan 93 sınıf öğretmenin internet kullanım özyeterlik algısına Tablo 2’de belirtilen puan aralıklarından çok iyi sahip olduğu görülmüştür. Erkek sınıf öğretmenleri kadın sınıf öğretmenlere nazaran daha yüksek ortalamaya sahiptir ancak yapılan analizlere göre cinsiyetin internet kullanım özyeterlikleriyle ilişkilendirilememiştir. Literatür incelendiğinden benzer bulguların oldukça fazla olduğu görülmektedir (Ata ve Baran, 2011; Kılıç ve Coşkun, 2010; Çavuş ve Gökdaş, 2006; Gezer ve Sevim, 2006; Kahraman, Yılmaz, Erkol ve Yalçın, 2013; Yenice ve Özden 2015; Keskin ve Aktay, 2021; Tuncer ve Özüt, 2012; Akkoyunlu ve Orhan 2003; Çeliköz, Bulut ve Çeliköz, 2018).

Gezer ve Sevim (2006) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin internet kullanımları incelenmiştir. 255 öğretmenin katıldığı çalışmada 81 kadın 174 erkek öğretmen bulunmaktadır ve internet kullanım ile cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunamamıştır.

Ata (2011) tarafından yapılan araştırmada Dokuz Eylül Üniversitesinde okuyan 1573’ü erkek 1180’i kız 2753 üniversite öğrencisinin internet ve teknoloji kullanımı incelenmiş kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek puan

ortalamları olmasına rağmen araştırmamızda olduğu gibi anlamlı olmadığı belirtilmiştir ve bu sonuç araştırmamızın sonucunu desteklemektedir.

Kahraman ve diğerleri (2013) tarafından öğretmen adaylarının internet kullanım özyeterliklerinin incelendiği 294 öğretmen adayının katıldığı çalışmada kız ve erkek adayların madde ortalamları arasında araştırmamızda olduğu gibi neredeyse fark yoktur. İnternet kullanımını cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılan çalışmamızla paralellik olduğu söylenebilir.

Elkatmış (2014) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algıları 111 öğretmenin katılımıyla incelenmiş. Bu çalışmada da erkek öğretmenlerin madde ortalamları kadın öğretmenlere kıyasla fazla çıksa da anlamlı bulunmamıştır. Bu bağlamda araştırmamızla paralel sonuçlar alınmıştır.

Yenice ve Özden (2015) tarafından yapılan araştırmada 123'ü kız 32'si erkek olmak üzere 155 fen bilgisi öğretmen adayının katılımıyla gerçekleşmiş, erkek adayların tutum puanları kızlara göre yüksek çıksa da anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre araştırmamızın sonucunu desteklemektedir.

Gökal, Sönmez ve Ercan (2019) tarafından araştırılan, 122'si erkek 334'ü kız 456 kişiden veri toplanan fen bilgisi öğretmeni adaylarıyla yapılan araştırma sonucunda internet kullanımı ile cinsiyetin anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmamız ile benzerlik taşımaktadır.

Keskin ve Aktay (2021)'in 219 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada 150 erkek 69 kadın öğretmen bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algılarında kadın öğretmenlerinin ortalamları daha yüksek olmasına karşın cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmış ve araştırmamıza paralel sonuçlar çıktığı görülmüştür.

Bu sonuç, gelişen ve değişen toplumun internet ve bilgisayar kullanımında erkek egemen toplumların tersine kadın ve erkeğin benzer fırsat ve imkânlarla sahip olduğunu, kadınların toplumda rollerinin değiştiğini ve başarı sağladığını söylenebilir.

Araştırmamızda çıkan sonucun aksine cinsiyete göre değişkenlik gösteren araştırmalar da yapılmıştır. Erkeklerin interneti ve bilgisayarı daha sık kullandığı, daha fazla zaman geçirdiği, tutumlarının ve özyeterliklerinin fazla olduğu görülmüştür (Gömlüksiz ve Erten, 2013; Yenilmez ve diğerleri, 2012; Geçer ve Taşdemir, 2017; Tekinarslan, 2008; Gündüz ve Özdiç, 2008; Çelik ve Bindak, 2005; Li ve Kirkup, 2007; Liaw, 2002; Tarkzadeh ve Van Dyke, 2002).

Yenilmez ve diğerkleri (2012) tarafından yapılan ve 186'sı kız ve 82'si erkek olmak üzere 268 ilköğretim matematik öğretmenliğı öğrencilerinden oluşan araştırmada erkek öğretmen adaylarının lehine yüksek tutum puanı çıkmış ve anlamlı bulunmuştur. Araştırmacılara göre bunun sebebi kız öğrencilerinin kaygı düzeyinin yüksek olmasıdır.

Gömleksiz ve Erten (2013) tarafından yapılan ve 322'si erkek ve 339'u kız olmak üzere 661 öğretmen adayının katıldığı araştırmanın sonucuna göre erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre daha yüksek tutum puanlarına sahip olduğu görülmüş ve aralarında anlamlı fark bulunmuştur. Bu durumu araştırmacılar erkeklerin kızlara göre internette daha fazla vakit geçirdiğine bağlamışlardır.

Geçer ve Taşdemir (2017) tarafından yapılan araştırmaya ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler katılmış ve eğitsel internet kullanım özyeterlik inançları erkekler lehine anlamlı sonuçlanmıştır.

Bunun aksine kadınların bilgisayar, internet ve teknoloji kullanımının fazla olduğu, özyeterlik ve tutumlarının erkeklere göre pozitif değışiklik gösterdiği çalışmalar da bulunmaktadır (Baş, 2011; Durmuş ve Başarmak, 2015; Sarı ve Erdem, 2005).

Baş (2011)'ın yapığı ve ilköğretimde görev yapan 248 öğretmenin katıldığı araştırmanın sonucuna göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre internet kullanım özyeterlik inançlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre anlamlı farklılaşmanın olduğu yapılan analizler neticesinde görülmüştür.

Araştırmanın diğerk alt problemi olan yaş değışkenine göre internet kullanım özyeterliğı incelendiğinde, 20-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin 40 yaş ve üzeri öğretmenlere göre kısmen daha fazla özyeterliğı olduğu madde ortalamalarında görölse de yapılan analizlere göre anlamlı değıildir. 1990'lı yıllarda Türkiye'de internetin yaygınlaşması, daha geniş alanda kullanılması, genç kuşağın bilgisayar ve internetle 40 yaş ve üzerine göre daha erken tanışması bu ortalama farkını açıklayabilir. Ancak yapılan analiz ve elde edilen bulgulara göre yaşın internet kullanım özyeterlik algısına etkisi olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleğı yapı itibariyle öğrenme öğretim süreci elemanı olması ve bilgisayar ve internet ile sürekli etkileşim halinde olması aktif çalışan sınıf öğretmenlerinin özyeterliğini artırması beklenmektedir. Buna göre bu araştırmada yaşın internet kullanım özyeterlik algısını etkilemediğı söylenebilir. Literatür araştırıldığında yapılan çalışmalarda

benzer sonuçlar görülmüştür (Balay, Kaya ve Çevik 2014; İpek ve Acuner, 2011 Çavuş ve Gökdaş, 2006; Gezer ve Sevim, 2006; Tavşancıl ve Keser, 2002) .

(Balay ve diğerleri, 2014)'in çalışmasına katılan 290 katılımcının internete yönelik tutumlarında araştırmamıza benzer yönde sonuçlar çıkmıştır. Aynı çalışma içerisinde internet özyeterlik algılarında 30 yaş altı öğretmenlerin daha yüksek ortalamalara sahip olduğu yapılan analizler sonucu da bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında yaşı daha genç olan öğretmenlerin internet kullanım özyeterliğinin fazla olması teknolojiyi yakından takip etmeleri, diğer yaş gruplarına göre bilgisayar ve internetle daha erken yaşta tanışmaları söylenebilir.

Mesleki kıdem olarak değerlendirildiğinde araştırmaya atılan sınıf öğretmenlerinin 1-10 yıl mesleki deneyime sahip olmasıyla, 11 yıl ve üzeri deneyime sahip olması arasında madde ortalaması farkı neredeyse yoktur. Aralarında anlamlı ilişki de bulunmayan bu alt problem için mesleki deneyimin internet kullanım özyeterlik algısında etkisi olmadığı söylenebilir. Alanyazında bu sonuçları destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Keskin ve Aktay, 2021). Mesleki kıdem genel olarak yaş ile doğru orantılı gittiği düşünüldüğünde bu sonucun çıkması bu araştırmada beklemiş bir durumdur. Nitekim öğretmenlik mesleğinin öğrenme ve öğretme işi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğrenmeye açık kişilerin bulunduğu gruplar olarak nitelendirilir ve kendilerini her konuda olduğu gibi internet ve teknolojiye de geliştirmeleri beklenen bir durumdur. Sonuç olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kıdem yılı fark etmeksizin internet kullanım özyeterlik algısının yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın konusuyla ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde mesleki kıdeme göre değişiklik gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Baş (2011) ve Elkatmış (2014)'ın araştırmalarında mesleki olarak 1-5 yıl deneyim olan öğretmenlerin daha fazla mesleki deneyime sahip olanlara göre ortalaması daha yüksek çıkmış ve anlamlı sonuçlanmıştır. Kıdemin yaşla ilgisinin yüksek olduğu düşünüldüğünde genç bireylerin teknolojiye ve internete yakın olduğunu varsaydığımızda bu sonucun çıkması olasıdır.

Yine Çeliköz ve diğerleri (2018)'nin yaptığı araştırmada da ortalaması en yüksek grup 1-5 yıl mesleki deneyimi olan grup olmakla birlikte, bu araştırmanın sonucuna göre mesleki deneyim arttıkça internet özyeterliğinin azaldığı görülmüştür.

5.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere Yönelik Sonuçları ve Tartışma

Bu alt problemin amacı sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aranmıştır. Araştırmada kullanılan uzaktan eğitim ölçeği iki alt boyutta ölçüm yapmış ve bulgular avantajlar ve dezavantajlar alt boyutu dikkate alınarak elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim yönelik tutumları avantaj alt boyutunda orta düzeyde kararsız ve olumsuz olduğu, dezavantaj alt boyutunda ise iyi düzeyde ve katıldığı görülmüştür. Bu bulgular ışığında sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime tamamen olumsuz bakmamakla birlikte uzaktan eğitimin dezavantajlarını ortadan kaldırmak için gerekli çalışmalar yapılması gerektiği sonucu çıkarılabilir. Avantajları alt boyutunda kararsız olması sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ne sıcak ne soğuk baktıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemek için yapılan analizler ve bulgular incelendiğinde, erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ölçeğin avantajlar ve dezavantajlar alt boyutları incelendiğinde erkek öğretmenlerin hem avantaj hem de dezavantaj tutum puanları kadın öğretmenlerin puanlarından az da olsa fazla tespit edilmiştir ancak bu fark analizler neticesinde anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu veriler ışığında araştırmaya katılan göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyete göre farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan araştırmayı destekleyen çalışmalar bulunmaktadır ve bu çalışmalarda da cinsiyetin uzaktan eğitime yönelik tutumları etkilemediği görülmüştür (Ağır, 2007; Kocayigit ve Uşun, 2020; Ülkü, 2018).

Ülkü (2018) tarafından ilkokul öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmaya 206'sı kadın 149'u erkek olmak üzere 355 kişi katılmış, cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç araştırmamızla paralel seyretmiştir.

Kocayigit ve Uşun (2020) tarafından yapılan ve 94'ü kadın ve 110'u erkek olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığına okullarda görev yapan öğretmenlerin katıldığı çalışmada cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Cinsiyetin uzaktan eğitime yönelik tutumları değiştirmediği sonucuna varılmış ve araştırmamıza desteklemiştir.

Yakar ve Yakar (2021) tarafından eğitim fakültesi öğrencilerine yapılan araştırmada 258 kadın ve 75 erkek olmak üzere 333 katılımcının tutum puanları

incelendiğinde cinsiyetin uzaktan eğitime yönelik tutumu arasında anlamlı ilişki bulunmamış ve uzaktan eğitime yönelik tutumu etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Metin, Emlik, Gürlek ve Demirbaş (2021) tarafından yapılan ve 179 kadın ve 153 erkek olmak üzere 332 katılımcının olduğu çalışmada cinsiyetin uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerini etkilemediği sonucuna varılmıştır. Buna sebep olarak erkek ve kadın öğretmenlerin aynı koşullarda çalıştığı ve aynı imkanlara sahip olduğu gösterilmiştir.

Çok (2021) tarafından ilk ve ortaöğretimde görev yapan 203 kadın ve 178 erkek öğretmenden oluşan 381 kişilik grubun uzaktan eğitime yönelik yeterliğini araştırılmış, özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmamızla aynı sonucun elde edilmiş, araştırmacı bu sonuca sebep olarak pandemi döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitimle ders vermek durumunda kalmaları şeklinde yorumlanmıştır.

Arabacı (2021) yaptığı çalışmasından öğretmenlerin uzaktan eğitin algısını, öğrencilerin ise tutumlarını araştırmıştır. 108 kadın, 93 erkek olmak üzere 201 öğretmen ve 319 kız, 305 erkek olmak üzere 624 öğrenciden oluşan katılımcıların sonuçları incelendiğinde cinsiyetin uzaktan eğitime etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kandemir ve Kurt (2022)'un 214 erkek ve 224 kadın olmak üzere toplam 450 katılımcının olduğu sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelendiği çalışmada cinsiyetin uzaktan eğitime yönelik tutumda manidar bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Yenilmez, Balbağ ve Turgut (2017) tarafından yapılan araştırmaya 398'i kadın, 149'u erkek olmak üzere 547 öğretmen adayının katılmıştır. Bu çalışmada katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Erkek öğretmen adaylarının tutum puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bunun sebebi olarak erkeklerin teknolojiyi daha sık kullanmaları ve daha yatkın olmaları olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşının uzaktan eğitime yönelik tutumları incelendiğinde 20-39 yaş aralığındaki 56 öğretmenin puan ortalamaları 40 yaş ve üzeri 37 öğretmenden öğretmenlerin avantaj alt boyutunda daha yüksek tutum düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Puan aralıkları göz önüne alındığında her iki grubun da “emin değilim” ya da “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuçların arasında anlam bulunmamaktadır. Dezavantaj alt boyutunda puan ortalamaları

arasında neredeyse fark yoktur. Her iki grubun uzaktan eğitimin dezavantajları konusunda “katılıyorum” seviyesindedir. Yapılan analizler sonucunda aralarında anlamlı ilişki bulunmayan bu faktörde yaşı uzaktan eğitime yönelik tutumda etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yakar ve Yakar (2021), 338 eğitim fakültesi öğrencisine yapmış oldukları araştırmanın büyük çoğunluğu 19-21 yaş aralığında olan grubun sonucunda araştırmamıza paralel olarak yaş değişkeninin uzaktan eğitime yönelik tutuma etki etmediğini bulmuş ve araştırmamızı destekler niteliktedir.

Arabacı (2021) tarafından yapılan 201 öğretmen ve 624 öğrenciden oluşan grup için yapılan araştırmada 25-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalamaları yüksek çıksa da yapılan analizlere göre anlamlı çıkmamıştır.

Yapmış olduğumuz araştırmanın aksine Metin ve diğerleri (2021) yaptıkları uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerini araştırdıkları çalışmaları sonucunda 40 yaşının altındaki öğretmenlere göre 40 yaş üstü öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik düşüncelerin olumsuz manada değiştiği görülmüştür. Araştırmacılar yaş arttıkça teknolojik araç ve gereçleri kullanma isteğinin azaldığını belirtmiştir.

Yapmış olduğumuz ve benzer sonuçlar çıkan araştırmalar incelendiğinde yaşı uzaktan eğitime olumlu veya olumsuz etkisinin olmadığı bunun sebebinin ise teknolojinin hayatımızın bir gerçeği olduğu, sınıf öğretmenlerinin yaş farketmeksizin bu teknolojilere artık aşina olduğu ve kullanmakta zorluk çekmediği söylenebilir.

Yapmış olduğumuz araştırma neticesinde, katılımcıların 17’si 1-10 yıl arası mesleki deneyime, 76’sı ise 11 yıl ve üzeri mesleki deneyimse sahip olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda kıdemi 1-10 yıl arası öğretmenlerin tutum madde ortalamaları yüksek iken dezavantaj alt boyutunun tutum madde ortalamaları 11 yıl ve üzeri sınıf öğretmenlerinin yüksektir. Ancak bu sonuçlar yapılan analizler sonucu anlamlı bulunmamıştır. Buna göre mesleki kıdem değişkeninin uzaktan eğitime yönelik tutumu etkilemediği söylenebilir.

Yapılan benzer araştırmalarda Ülkü (2018)’nin ilköğretim öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmada araştırmamıza paralel şekilde uzaktan eğitimin avantajı ve dezavantaj boyutunda kıdem değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.

Metin ve diğerleri (2021) yapmış oldukları çalışmada araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşen bulgulara ulaşmışlardır ve mesleki kıdem değişkeninin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucu çıkmıştır.

Arabacı (2021), öğretmenler üzerine yaptığı araştırmada 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının daha az mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre düşük olduğu sonucuna ulaşmış ancak yapılan analizler sonucu bu farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmamızla benzerdir.

Araştırmamızda çıkan sonucun aksine Çok (2021) yaptığı çalışma sonucunda 20 yıl ve üzeri çalışanlar aleyhine uzaktan eğitim tutumu farklılığı gözlemlemiştir. Bu sonuç mesleki deneyim düşük olanın yaş olarak da düşük olduğu düşünüldüğünde teknolojiyle yaşı genç olanların daha yatkın olduğu ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kocayigit ve Uşun (2020) yapmış oldukları araştırmaları neticesinde ise mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kıdemi düşük olan öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucu çıkmıştır. Her ne kadar mesleki deneyim ve yaşı düşük olan öğretmenlerin teknoloji ile daha yakın ilişkisi olsa da öğretmenlerimizin özverili ve gayretli olduğu, teknolojik olarak daha donanımlı hale geldiği sonucu çıkarılmıştır.

5.1.3 Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algılarının üst seviyede olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenlerinin kendilerini internet kullanım açısından yeterli buldukları söylenebilir. Bununla birlikte uzaktan eğitime yönelik tutumlarının avantaj alt boyutunda kararsız orta seviye iken dezavantaj alt boyutunda orta üst seviye olan katılıyorum demişlerdir. Ancak bu alt problem için yapılan korelasyon analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Yani internet özyeterliliği, uzaktan eğitime yönelik tutumu olumlu veya olumsuz etkilememiştir.

5.2 Öneriler

Araştırmamız sonucu elde edilen sonuçlar doğrultusunda internet kullanım özyeterliliği ve uzaktan eğitim ile ilgili önemli olduğu düşünülen uygulayıcıya ve ileride çalışma yapacaklara bazı öneriler aşağıda verilmiştir.

5.2.1 Uygulayıcıya Öneriler

- İnternet kullanım özyeterliliğinin en düşük olduğu maddede görülen, veri paylaşım konusunda puanların diğer becerilere nazaran düşük olduğu gözlemlenmiştir. Bu beceriyi öğretmenlerimize kazandırmak için ileri düzey bilgisayar kursları ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir, eğitim fakültelerinde dersler verilebilir.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı olumsuz tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun 2019 yılında dünyayı etkisi altına alan Covi-19 pandemisi zamanında öğretmenlerin uzaktan eğitimi yeterince tanımaması ve hazırlıksız olması, daha önce deneyimlerinin olmaması olduğu düşünüldüğünde bu tutumu değiştirmek adına öğretmenlere uzaktan eğitime dair eğitimler verilmeli, zorunlu olmayan uygulamalar ile uzaktan eğitimi teşvik ederek olumlu tutum geliştirmesi sağlanabilir.
- Uygulayıcı olarak sınıf öğretmenleri eğitim öğretimde fırsat eşitliği maddesinde düşük ortalama göstermiş ve ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulaması yapılamayacağı görüşünde bulunmuşlardır. Öğrencilerin bilgisayar ve internete erişimi konusunda yatırım yapılması uzaktan eğitime yönelik tutumlara yansıtacağı düşünülmektedir.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimin sıkıcı olduğunu düşünmektedir. İlk defa karşılaştıkları bu yöntemi daha eğlenceli hale getirmek için etkileşimli uygulamalar üretilip, sadece ders için değil eğlence amaçlı olarak da uzaktan eğitim uygulamaları kullanılmalıdır.
- Uzaktan eğitimle ilgili okullarda uzman kişilerden oluşan bir ekip kurulmalı, uzaktan eğitimi daha etkili kullanabilmek için öğrenci ve öğretmeni bu sistemin nasıl uygulanacağı konusunda yönlendirmelidir.
- Eğitim fakültelerinde uzaktan eğitim ile ilgili dersler müfredata girmeli, gelişen teknolojiyi yakından takibi burada öğretilmelidir.
- Öğretmenlerin gelişen teknolojiyi takip edebilmesi ve kendini adapte edebilmesi için hizmet içi eğitimlere teşvik edilmelidir.
- Uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumları en aza indirmek adına tam zamanlı uzaktan eğitim yerine hibrit yöntem tercih edilmelidir.
- Öğrenmelerin değerlendirilebilmesi için alternatif araçlar geliştirmeli, sadece başarıyı değil süreci de değerlendirebilecek uygulamalar tasarlanmalıdır.

- Uzaktan eğitimde de sınıf mevcudu dikkate alınmalı, mümkün olduğunca öğrenci etkileşimi sağlanmalıdır. Çift yönlü etkileşimli modelin yaygınlaştırılması için gerek eğitimler verilmelidir.

5.2.2 Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin internet kullanım özyeterlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görev yapılan kurum türüne göre değişkenlik göstermemiştir. İleride yapılacak çalışmalarda demografik özelliklerinin yanı sıra bireyi daha çok tanıtacak özellikler hakkında bilgi edinilmelidir.
- Araştırma sadece Manisa İli Demirci İlçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri örneklemini ele alınmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda daha geçerli sonuçlar alabilmek adına daha geniş örneklem grubu tutulmalıdır.
- Yapmış olduğumuz araştırma sadece sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Daha geçerli sonuçlar ve tanıtıcı özellikler bakımında tüm düzeylerde görev yapan öğretmenler üzerinde çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada yalnızca nitel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu aracın yanı sıra nicel veri toplama araçları kullanarak daha geçerli, güvenilir ve detaylı sonuçlar elde edilebilir.
- Aynı dönemde aynı sınıf gruplarının olduğu deney grupları oluşturulup yüz yüze ve uzaktan eğitim ile karşılaştırmalı çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağır, F. (2007). Özel Okullarda Ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi, 118. http://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12462/1591/Fatma_Ağır.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden erişildi.
- Akçay, A. ve Çelik, H. (2017). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerini e-posta Yazma Becerileri Üzerine. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 184–197.
- Akgün, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Web Pedagojik İçerik Bilgileri ve Öğretmen Öz - Yeterlik Algıları ile İlişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48–58.
- Akgün, Ö. E., Topal, M. ve Duman, İ. (2017). Lise Öğretmenlerine Yönelik Eğitim Amaçlı İnternet Kullanımı Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1–14.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoğlu, S. (2003). Öz Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma Study on Teacher Candidates ' Perceived Information. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1–10.
- Akyürek, M. (2020). *Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması*. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi* (C. 4). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/711904> adresinden erişildi.
- Arabacı, S. (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algısı ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, 89.
- Ata, F. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Web 2.0 Teknolojilerinin Kullanım Durumları ile Bilgi Okuryazarlığı Öz-yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, 118. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/7186> adresinden erişildi.
- Atay, C., Alanyalı, M., Uyan, S. B. ve Baş, C. (2010). Arama Motoru Optimizasyonu. *XII. Akademik Bilişim Konferansı*, 381–386.
- Atıcı, B. ve Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 Uygulamalarının E-Öğrenmeye Etkisi. *XII. Akademik Bilişim Konferansı*, 287–292.
- Aytekin, Ç. (2011). Wiki Uygulamalarına İletişimsel Yaklaşım ile Bir Model Önerisi. *Online Academic Journal of Information Technology*, 2(5), 1–2. doi:10.5824/1309-1581.2011.4.001.x
- Balay, R., Kaya, A. ve Çevik, N. (2014). Öğretmenlerin İnternete Yönelik Tutumları

- Ve Eğitsel İnternet Kullanım Öz –Yeterlik İnanç Düzeyleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(23), 16–31. doi:DOI: 10.17498/kdeniz.01935
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. US: American Psychological Association. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- Baş, G. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Kullanımı Öz-Yeterlik İnançlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 35–51.
- Başhan, F. (2011). İnternetin Çeşitli Yönleriyle Türk Toplumunca Benimsenmesi: Karaman Örneği, 140.
- Bozkaya, M. (2006). Televizyonun Uzaktan Eğitimde Kullanımı. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4(3), 146-158–158. doi:10.18094/si.31716
- Bozkurt, A. (2017). *Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* (C. 3). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/378446> adresinden erişildi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çağıltay, K. (1997). *İnternet*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Çakır, H. ve Topçu, H. (2005a). Bir İletişim Dili Olarak İnternet. *Sosyal Biimler Enstitüsü Dergisi*, 19(19), 71–96.
- Çakır, H. ve Topçu, H. (2005b). Bir İletişim Dili Olarak İnternet. *Sosyal Biimler Enstitüsü Dergisi*, 19(19), 71–96.
- Casacchia, M., Cifone, M. G., Giusti, L., Fabiani, L., Gatto, R., Lancia, L., ... Roncone, R. (2021). Distance Education During COVID 19: An Italian Survey On The University Teachers’ Perspectives And Their Emotional Conditions. *BMC Medical Education*, 21(1), 1–17. doi:10.1186/s12909-021-02780-y
- Çeliköz, N., Bulut, S. ve Çeliköz, M. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayarla İlgili Öz Yeterlilik Algıları.
- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ve Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Engeller*. Van Yüzüncü Yıl

- Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Comer, D. E. (2016). *Bilgisayar Ağları ve İnternet*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cömert, I. T. ve Kayıran, S. M. (2013). Internet Usage Among Children And Adolescents. *Tuberculin Skin Test in Children*, 10(4), 166–170. doi:10.5222/j.child.2010.166
- Demir, S., Özmantar, M. F., Bingölbalı, E. ve Bozkurt, A. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımlarının İrdelenmesi. *In 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium* içinde (C. 22, s. 24). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Demirtaş, B. (2020). *Uzaktan Eğitim Yöntemiyle Verilen Bilişim Teknolojileri Dersinin Öğretmen Adaylarının BİT Yeterliliklerine ve Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgilerine Etkisi*. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitim Üzerindeki Etkileri ve Örnek Bir Öğrenme Yaşantısı. *Akademik Bilişim*, 10–12.
- Dinçer, S. (2006). Bilgisayar Destekli Eğitim ve Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Akademik Bilişim 2006 Bildiriler Kitabı*, (February 2006), 65–68.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi Cilt:10*, 10(1), 69–77.
- Durmuş, A. ve Başarmak, U. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanım Öz-yeterlik İnançları ve Problemlı İnternet Kullanım Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 49–67.
- Elgit, B. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf İçi Davranışlarının İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Elkatmış, M. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Amaçlı İnternet Kullanım Öz Yeterlikleri. *Milli Eğitim*, (203), 193–204.
- Engin, A. O., Tösten, R. ve Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar Destekli Eğitim. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Journal*, (5), 69–80.
- Ergüney, M. (2017). *İnternet Yoluyla Uzaktan Eğitim Uygulamaları: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Gazi Üniversitesi.

- Geçer, Y. ve Taşdemir, M. (2017). Öğretmenlerin Eğitsel İnternet Kullanımı Özyeterlik İnançlarına Fatih Projesinin Etkisi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 24(6), 1261. doi:10.1016/j.knee.2017.11.005
- Genç, S. Z., Engin, G. ve Yardım, T. (2020). Pandemi (Covid-19) Sürecindeki Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Lisansüstü Öğrenci Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 134–158. doi:10.33418/ataunikkefd.782142
- Gezer, B. ve Sevim, Y. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İnternet Kullanımlarının Meslekî Gelişimlerine Etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(1), 79–84.
- Gökal, H., Sönmez, A. ve Ercan, O. (2019). Examination of attitudes of computer science teachers about self-efficacy and computer assisted instruction for educational internet usage in terms of different variables. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 47–67. doi:10.22559/FOLKLOR.926
- Gömleksiz, M. N. ve Erten, P. (2013). Öğretmen Adaylarının Genel İnternet Özyeterlik Algıları (Fırat Üniversitesi Örneği) İnternet Self-Efficacy Perceptions of Prospective Teachers (Case of Fırat University), 119–140.
- Gülbahar, Y. (2017). *E-Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülmez, T. (2015). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İnternet Özyeterlik Düzeyleri İle Bilgi Okuryazarlık Özyeterlikleri Arasındaki İlişki*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Gümüşel, G. ve Dölen, H. (2022). Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitime Tarihsel Bir Bakış ile Gelecek Eğilimler. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 15(8), 152–166.
- Gümüştepe, Y. (1999). *Bilgisayardan Dünyaya Açılan Kapı - İnternet*. Ankara: Türmen Kitabevi.
- Gürel, E. (2017). Tarafından Değerlendirilmesi, 7–26.
- Heslin, P. ve Klehe, U. (2006). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology*, 2, 705–708.
- İpek, C. ve Acuner, H. Y. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23–40.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786052412411

- Kahraman, S., Yılmaz, Z. A., Erkol, M. ve Yalçın, S. A. (2013). Investigation of Pre-service Teachers' Self-efficacy Beliefs of Educational Internet Use. *Elementary Education Online*, 12(4), 1000–1015.
- Kandemir, M. A. ve Kurt, K. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre Analizi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 159–172.
- Kansu, A. F. ve Hizli Sayar, G. (2018). Öz Yeterlik, Yaşam Anlamı Ve Yaşam Bağlılığı Kavramları Üzerine Bir İnceleme. *Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 1(1), 78–89.
- Kara, H. ve Demir, A. (2008). *İnternet Programcılığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karaman, S. ve Eygü, H. (2013). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Memnuniyet Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36–59.
- Karasar, Ş. (1999). İnternet Ortamında Eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 145–168.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri -İnternet Ve Sanal Yüksek Eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 117–125.
- Karasoy, H. A., Cebe, E. ve Babaoğlu, P. (2022). Türkiye’de uzaktan eğitim politikaları. *Kamu Yönetimi ve Teknolojisi Dergisi*, 143–165.
- Karataş, S. ve Çakmak, E. K. (2020). *Açık ve Uzaktan Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, B. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Düzeyi İle Mesleğe Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kayan, F. (2015). *Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Amaçlı İnternet Kullanım Düzeyleri: Bursa Yıldırım Örneği*. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Yüksek Lisans Tezi.
- Keleş, E. (2020). *İnternet ve Ağ Toplumu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keskin, T. ve Aktay, S. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlikleri ve Öğretmenlik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 0–2. doi:10.21666/muefd.846281
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73–73. doi:10.17829/midr.20142110299
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci.

- Avrasya Sosyal ve Ekonomik Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 5(7), 283–289.
- Kocayığit, A. ve Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları (Burdur İli Örneğı). *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285–299.
- Köse, H. (2008). İnternette “Açık” ve Demokratik Yayıncılık: “Sanal Ortam Günlükleri” ve Wiki’ler. *Marmara İletişim Dergisi*, 13(13), 83-94–94.
- Kurt, K., Kandemir, M. A. ve Çelik, Y. (2021). Covid- 19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri The Views of Classroom Teachers on Distance Education during the Covid- 19 Pandemic Process, 0–2.
- Metin, M., Emlik, H., Gürlek, E. H. ve Demirbaş, S. (2021). Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Farklı Değışkenler Açısından İncelenmesi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 0–3.
- Mokliuk, M., Popova, O., Soroka, M., Babchenko, Y. ve Ivashchenko, I. (2022). Internet technology as one of distance education during pandemic. *International journal of health sciences*, 6(1), 11–20. doi:10.53730/ijhs.v6n1.2981
- Moore, M. G. ve Kearsly, G. (2011). *Distance Education A Systems View of Online Learning* (Third Edit.). Cengage Learning.
- Odabaş, H. (2003). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri. *Hakemli Yazılar Türk Kütüphaneciliğı*, 17(1), 22–36.
- Özer, B. (1989). Türkiye’de Uzaktan Eğitim: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’nin Uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1–24.
- Özkaya, B. (2012). Hakla İlişkiler 2.0 Kapsamında Kurumların Arama Motoru Kullanıcılarına Yönelik Çalışmalar. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B. Dergisi*, 33(2).
- Parlak, A. (2005). İnternet ve Türkiye’de internetin Gelişimi, 1(1), 1–87.
- Pregowska, A., Masztalerz, K., Garlińska, M. ve Osial, M. (2021). A worldwide journey through distance education—from the post office to virtual, augmented and mixed realities, and education during the covid-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(3). doi:10.3390/educsci11030118
- Reddy, V. V. ve Srivastava, M. (2006). ICT & The Future of Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 37(2), 42–51. doi:10.1097/00006247-200602000-00012
- Sadeghi, M. (2019). Manijeh Sadeghi 1. *Internasional Journal of Reserach in Engliss*h (IJREE), (March), 80–88.

- Saka, E. (2019). Türkiye İnternet Tarihi. *Alternatif Bilişim Derneği*, 4–71.
- Sakız, G. (2013). Başarıda Anahtar Kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 185–209.
- Saracaloğlu, A. S., Dinçer, B. ve Edebalı, N. C. (2019). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnternet ve Teknolojiye Yönelik Tutumları ile Bilgisayar Özyeterlilik Algılarının İncelenmesi. *Hilos Tensados*, 1, 1–476. doi:10.1017/CBO9781107415324.004
- Sarı, S. ve Erdem, A. (2005). Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Programlarını Ve İnterneti Bilme Ve Kullanma Amaçları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(1), 151–161. <http://arerdem.pamukkale.edu.tr> adresinden erişildi.
- Şentürk, A., Özkılıç, R., Çağlar, E. ve Balay, M. (2006). *Eğitimde Bilgi Teknolojileri II*. Ankara: Ekin Kitabevi.
- Serçemeli, M. (2020). Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açıları Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40–53.
- Slavin, R. E. (2015). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Telef, B. B. (2011). The Study of Teachers' Self-Efficacy, Job Satisfaction, Life Satisfaction and Burnout. *İlköğretim Online*, 10(1), 91–108. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden erişildi.
- Toptaş, H. T. (2022). *Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim Veren Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ile Uzaktan Eğitim Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Tuncer, M. (2007). Uzaktan Eğitim Ve Uzaktan Eğitim Teknolojisinin Öğrenen Sağlığına Etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*.
- Tuncer, M. ve Özüt, A. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik İnançları, 7, 1079–1091.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2007). Sanal Eğitim-Öğretim ve Geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 112–133.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Üstün, Ç. ve Özçiftçi, S. (2020). Effects of COVID-19 Pandemic on Social Life and Ethical Plane : An Evaluation Study. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 142–153. doi:10.21673/anadoluklin.721864
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Yakar, L. ve Yakar, Z. (2021). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının ve E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1–21. doi:10.17860/mersinefd.781097
- Yapar, N. E., Sağır, Ş. U. ve Bozgün, K. (2022). COVID-19 Pandemi Sürecinde EBA Platformu Çevrim içi Uzaktan Eğitimleri Hakkında Öğretmen Görüşleri, 23, 1891–1933. doi:10.29299/kefad.975538
- Yener, Ö., Fikret, G. ve Yahya, Ç. (2004). Eğitim Bilimleri ve İnternet. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*.
- Yenice, N. ve Özden, B. (2015). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Öz Yeterlik Algılarının Ve Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 175–175. doi:10.14582/duzgef.577
- Yenilmez, K., Balbağ, Z. ve Turgut, M. (2017). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 91–107. doi:10.17556/erziefd.305902
- Yenilmez, K., Turgut, M., Anapa, P. ve Ersoy, M. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Eğitsel İnternet Kullanımına Yönelik Öz-yeterlik İnançları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 1–94.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88–104.
- Yoldaş, C., Yetim, G. ve Küçükoğlu, N. E. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 48.

EKLER

EK-1

Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Özyeterlik Algıları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Değerli Öğretmenim; Bu araştırmayla; sınıf öğretmenlerinin internet kullanım öz yeterlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracımız "Kişisel Bilgiler", "Eğitsel Amaçlı İnternet Kullanım Ölçeği" ve "Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği"nden oluşan 3 bölüm bulunmaktadır. Sorulara vereceğiniz samimi yanıtlar araştırmanın güvenilir ve geçerli olması adına çalışmaya ışık tutacaktır. İlginiz için teşekkür ederim.

Mesut ÇETİNKAYA

Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrencisi

DANIŞMAN

Dr. Öğretim Üyesi Cenk YOLDAŞ
MCBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü

1. Çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum ☐

2. Cinsiyetiniz :

Kadın ☐ Erkek ☐

3. Yaşınız :

20-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50 ve üzeri ☐

4. Mesleki Deneyim :

1-5 Yıl ☐ 6-10 Yıl ☐ 11-15 Yıl ☐ 16-20 Yıl ☐ 20

Yıl ve Üzeri ☐

5. Eğitim Düzeyi Ön Lisans ☐ Lisans ☐

Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐

6. Görev Yaptığınız Okul Türü

Müstakil İlkokul ☐ Birleştirilmiş Sınıflı İlkokul ☐

Aşağıdaki her bir ifade için görüşünüzü yandaki uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

İnternet Kullanım Özyeterlik Algısı Ölçeği	Kesinlikle Yetersizim	Yetersizim	Kararsızım	Yeterliyim	Kesinlikle Yeterliyim
7. Arama motorlarını kullanarak istediğim bir bilgiye ulaşabilirim (Google, Yandex, Yahoo vb.).					
8. İnternet ortamındaki dijital kütüphaneleri kullanarak bilgiye erişebilirim (Google books, Milli Kütüphane vb.).					
9. İhtiyaç duyduğumda resmi web sitelerinden (www.meb.gov.tr vb. gov uzantılı siteler) kanun, yönetmelik gibi bilgilere erişebilirim.					
10.E-posta ile dosya paylaşabilirim.					
11.İnternet üzerinden anlık sohbet programlarını (Skype, Facebook Whatsup vb..) kullanarak dosya paylaşabilirim.					

12.İnternet üzerinden anlık sohbet programlarını (Skype, Facebook Whatsup vb..) kullanarak görüntülü veya sesli iletişim kurabilirim.					
13.İnternet üzerinden bulunan yazılımları (Skype, Teamviewer, Google Hangouts..vb.) kullanarak video konferans düzenleyebilirim.					
14.İnternet üzerinde dosya depolamak için bulut depolama araçlarını (Dropbox, Google Drive, Microsoft Skydrive, Yandex Disk vb..) kullanabilirim.					
15.İnternet üzerinden dosya paylaşmak için bulut depolama araçlarını (Dropbox, Google Drive, Microsoft Skydrive, Yandex Disk vb..) kullanabilirim.					
16. İnternet üzerinden veri paylaşmak için dosya paylaşım sitelerini (Rapidshare, Megaupload, 4Shared vb..) kullanabilirim.					
17. Yardıma ihtiyaç duyduğum bir konuda forumlarda araştırma yapabilirim.					

Aşağıdaki her bir ifade için görüşünüzü yandaki uygun kutucuğu işaretleyerek belirtiniz:

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyor	Kesinlikle Katılıyorum
18. Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.					
19.Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.					
20. Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.					
21. Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.					
22. Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.					

23. Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.					
24. Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.					
25. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.					
26. Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldır.					
27. Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.					
28. Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.					
29. Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.					
30. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.					
31. Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.					
32. Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.					
33. Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.					
34. Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.					
35. Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.					
36. Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.					
37. Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.					
38. Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir					

Katkılarınız için teşekkür ederim.

EK-1



T.C.
DEMİRCİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-38173094-605.01-33934096
Konu : Araştırma İzni
(Mesut ÇETİNKAYA)

06.10.2021

DEMİRCİ.....MÜDÜRLÜĞÜ

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 No'lu Genelgesi,
b) Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 23.09.2021 tarih ve 154614 sayılı yazısı.

İlgi (b) yazı ve ekinde; Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mesut ÇETİNKAYA'nın "Sınıf Öğretmenlerinin İnternet Kullanım Öz Yeterlilik Algıları Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konu başlıklı çalışması kapsamında, Manisa İli Demirci İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik bir araştırma yapmak istediği belirtilmektedir.

Araştırmanın, virüsün etkilerinden korunmak amacıyla, öğrencilerinin katılımı ile yapılması planlanan, ulusal ve uluslararası düzeydeki sosyal etkinliklerin (toplantı, çalıştay, sempozyum, konferans, forum, ödül töreni, spor müsabakası, yarışma vb.) tedbiren iptal edilmesi ve yüz yüze eğitim öğretimin ara verilmesi göz önüne alınarak, örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte, ilgili müdürlüklerin izni ile, denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğü ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; uygulama sırasında kullanılacak anket formlarının (<https://forms.gle/rV4cwc7cHBBwDwh39>) başvuru sahibi tarafından elektronik ortama aktarılmış ve Müdürlüğümüzce mühürlenmiş ve paraflanmış halinin kullanılması koşuluyla 2021-2022 eğitim-öğretim yılında uygulanması Müdürlük Makamından alınan 05.10.2021 tarih ve 33805380 sayılı Olur ile uygun görülmüştür.

Gereğini rica ederim.

Yüksel KOCABAŞ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ekler:
1-Onay Yazısı (1 sayfa)
2-Ölçekler (11 sayfa)

Dağıtım: İlkokul Müdürlüklerine

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres :

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

06.10.2021 10:05:00