



T.C  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL  
BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN UZAKTAN EĞİTİM YOLU İLE  
YAPILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İdris BULUT**

**Malatya-2020**

T.C  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL  
BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN UZAKTAN EĞİTİM YOLU İLE  
YAPILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İdris BULUT**

**Danışman: Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU**

**Malatya-2020**

**T.C.**  
**İnönü Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**  
**Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı**

İdris BULUT tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretiminin Uzaktan Eğitim Yolu İle Yapılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma, ....01.2021 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Dr. ....

Üye : Dr. ....

Üye : Dr. ....

Üye : Dr.....

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU

O N A Y

..../01/2020

Doç. Dr. Eyüp İZCİ  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretiminin Uzaktan Eğitim Yolu İle Yapılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlaka ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmadan tarafımda yazıldığını ve faydalandığım bütün kaynakların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun olarak gösterilenlerden oluştuğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

İdris BULUT

## ÖN SÖZ

Tez çalışmamın her aşamasında, bana yol gösteren bilgisi ve tecrübesiyle her zaman bana destek olan sayın hocam Doç. Dr. Erol Koçoğlu'na sonsuz teşekkür ederim. Her konuda bilgi birikimiyle bizlere ışık olan, manevi desteklerini esirgemeyen yüksek lisans eğitimi aldığım değerli hocalarıma ve lisansüstü eğitim hayatım boyunca bana maddi ve manevi destek sağlayan, her daim arkamda duran ve bana bu yolda güven sağlayan kıymetli anneme, babama ve kardeşlerime desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



**İdris BULUT**

## ÖZET

### SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNİN UZAKTAN EĞİTİM YOLU İLE YAPILMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

BULUT, İdris

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU

Şubat 2021, X+ 93 sayfa

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin dağılımı ve uzaktan eğitim ilişkin görüşlerinin düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, internet kullanım durumu ve pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemekte amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini “Basit Seçkisiz Örnekleme” yöntemi kullanılarak belirlenen 202 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında iki bölümden oluşan bir veri toplama seti kullanılmıştır. Veri setinin birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin belirlemeye yarayan sorular yer alırken, ikinci bölümünde “Uzaktan Eğitim Ölçeği” yer almaktadır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin kişinin istediği zamanda istediği yerden derse katılma esnekliği sağlaması konusunda yüksek katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin bir alternatifi olmadığı, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin yüz yüze eğitimde uzaktan eğitime göre daha işlevsel olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Uzaktan Eğitim, Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayı

## **ABSTRACT**

### **ANALYSIS OF SOCIAL KNOWLEDGE TEACHERS 'OPINIONS ABOUT SOCIAL SCIENCES TEACHING BY DISTANCE EDUCATION**

BULUT, İdris

M.S., Inonu University, Institute of Educational Sciences

Department of Social Studies Education

Advisor: Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU

February 2021, X+ 93 pages

In the study, it was aimed to determine the opinions of social studies teacher candidates about social studies teaching through distance education. In the research process, it was aimed to determine the distribution of social studies teacher candidates' views on distance education and the level of their opinions on distance education. In addition, in the study, it was aimed to determine whether the opinions of social studies teacher candidates on distance education differ significantly according to gender, class of education, internet usage status and participation in any distance education program before the pandemic process. For these purposes, scanning model was preferred in the research. The sample of the study consists of 202 social studies teacher candidates determined by using the “Simple Random Sampling” method. Within the scope of the research, a data collection set consisting of two parts was used. In the first part of the data set, there are questions that are used to determine the personal characteristics of pre-service teachers participating in the study, while the second part includes the “Distance Education Scale”. In the study, it was determined that social studies teacher candidates showed high participation in distance education providing flexibility to attend the lessons whenever they want and wherever they want. In addition, it was determined in the study that distance education is not an alternative to face-to-face education, and learning-teaching activities are more functional in face-to-face education than in distance education.

**Keywords:** Distance Education, Social Studies, Teacher Candidate.

## İÇİNDEKİLER

|                                                         |          |
|---------------------------------------------------------|----------|
| ONUR SÖZÜ.....                                          | i        |
| ÖN SÖZ .....                                            | ii       |
| ÖZET .....                                              | iii      |
| ABSTRACT.....                                           | iv       |
| İÇİNDEKİLER .....                                       | v        |
| TABLolar LİSTESİ .....                                  | viii     |
| KISALTMALAR LİSTESİ.....                                | x        |
| <b>BÖLÜM I.....</b>                                     | <b>1</b> |
| <b>1. GİRİŞ .....</b>                                   | <b>1</b> |
| 1.1. Problem Durumu.....                                | 1        |
| 1.2. Amaç .....                                         | 4        |
| 1.3. Problemler.....                                    | 5        |
| 1.4. Önem.....                                          | 5        |
| 1.4. Araştırmanın Sayıtları.....                        | 6        |
| 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....                   | 6        |
| 1.6. Tanımlar.....                                      | 6        |
| <b>BÖLÜM II .....</b>                                   | <b>7</b> |
| <b>2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b> | <b>7</b> |
| 2.1. Uzaktan Eğitim .....                               | 7        |
| 2.1.1. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi .....         | 8        |
| 2.1.2. Uzaktan Eğitimin Özellikleri .....               | 10       |
| 2.1.3. Uzaktan Eğitimin Öğeleri .....                   | 11       |
| 2.1.3.1. Öğrenen.....                                   | 12       |
| 2.1.3.2. Öğreten.....                                   | 13       |
| 2.1.3.3. İçerik .....                                   | 14       |
| 2.1.4. Uzaktan Eğitimle İlişkili Kavramlar .....        | 14       |
| 2.1.4.1. Evde çalışma .....                             | 14       |
| 2.1.4.2. Bağımsız çalışma .....                         | 14       |
| 2.1.4.3. Dış çalışma.....                               | 15       |
| 2.1.4.4. Uzaktan öğretim.....                           | 15       |
| 2.1.4.5. Online eğitim .....                            | 15       |
| 2.1.4.6. Karma öğrenme.....                             | 16       |

|                                                                  |           |
|------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.1.5. Uzaktan Eğitim Modelleri .....                            | 16        |
| 2.1.5.1. Eşzamanlı Eğitim.....                                   | 16        |
| 2.1.5.2. Eşzamansız Eğitim.....                                  | 17        |
| 2.1.5.3. Karma Eğitim.....                                       | 18        |
| 2.1.6. Uzaktan Eğitimin Örgün Eğitimle Karşılaştırılması.....    | 18        |
| 2.1.7. Uzaktan Eğitimin Avantajları .....                        | 20        |
| 2.1.8. Uzaktan Eğitimin Dezavantajları.....                      | 22        |
| 2.1.9. Uzaktan Eğitimde Yeni İletişim Teknolojilerinin Rolü..... | 25        |
| 2.1.10. Türkiye’de Uzaktan Eğitim Sisteminin Sorunları.....      | 29        |
| 2.2. İlgili Araştırmalar .....                                   | 32        |
| <b>BÖLÜM III.....</b>                                            | <b>36</b> |
| <b>3. YÖNTEM .....</b>                                           | <b>36</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli.....                                    | 36        |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....                                     | 36        |
| 3.3. Verilerin Toplanması .....                                  | 38        |
| 3.4. Veri Toplama Araçları .....                                 | 38        |
| 3.5.1. Kişisel Bilgi Formu.....                                  | 38        |
| 3.5.2. Uzaktan Eğitim Ölçeği.....                                | 39        |
| 3.5. Verilerin Analizi .....                                     | 40        |
| <b>BÖLÜM IV.....</b>                                             | <b>42</b> |
| <b>4. BULGULAR ve YORUMLAR .....</b>                             | <b>42</b> |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....                  | 42        |
| 4.1.1. Kişisel Uygunluk Boyutuna İlişkin Bulgular.....           | 42        |
| 4.1.2. Etkililik Boyutuna İlişkin Bulgular.....                  | 45        |
| 4.1.3. Öğreticilik Boyutuna İlişkin Bulgular .....               | 48        |
| 4.1.4. Yatkinlik Boyutuna İlişkin Bulgular.....                  | 51        |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                  | 52        |
| 4.2.1. Kişisel Uygunluk Boyutuna İlişkin Bulgular.....           | 53        |
| 4.2.2. Etkililik Boyutuna İlişkin Bulgular.....                  | 54        |
| 4.2.3. Öğreticilik Boyutuna İlişkin Bulgular .....               | 55        |
| 4.2.4. Yatkinlik Boyutuna İlişkin Bulgular.....                  | 57        |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....                  | 59        |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....                 | 61        |
| 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....                  | 64        |

|                                                 |           |
|-------------------------------------------------|-----------|
| 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular..... | 67        |
| <b>BÖLÜM V .....</b>                            | <b>70</b> |
| <b>5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>   | <b>70</b> |
| 5.1. Sonuçlar ve Tartışma .....                 | 70        |
| 5.2. Öneriler .....                             | 79        |
| <b>KAYNAKÇA.....</b>                            | <b>81</b> |
| <b>EKLER .....</b>                              | <b>92</b> |
| Ek-1. Uzaktan Eğitim Ölçeği.....                | 92        |



## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 3.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....                                                                  | 37 |
| Tablo 3.2. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Dağılımları.....                                                       | 37 |
| Tablo 3.3. Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Durumuna Göre Dağılımları.....                                                      | 37 |
| Tablo 3.4. Öğretmen Adaylarının Pandemi Sürecinden Önce Herhangi Bir Uzaktan Eğitim Programına Katılım Durumuna Göre Dağılımları..... | 38 |
| Tablo 3.5. Uzaktan Eğitim Ölçeği Faktör Analizi Verileri.....                                                                         | 39 |
| Tablo 4.1. Ölçeğin 1. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                            | 42 |
| Tablo 4.2. Ölçeğin 2. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                            | 43 |
| Tablo 4.3. Ölçeğin 3. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                            | 43 |
| Tablo 4.4. Ölçeğin 4. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                            | 44 |
| Tablo 4.5. Ölçeğin 5. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                            | 44 |
| Tablo 4.6. Ölçeğin 6. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                            | 45 |
| Tablo 4.7. Ölçeğin 7. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                            | 46 |
| Tablo 4.8. Ölçeğin 8. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                            | 46 |
| Tablo 4.9. Ölçeğin 9. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                            | 47 |
| Tablo 4.10. Ölçeğin 10. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                          | 47 |
| Tablo 4.11. Ölçeğin 11. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                          | 48 |
| Tablo 4.12. Ölçeğin 12. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                          | 49 |
| Tablo 4.13. Ölçeğin 13. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                          | 49 |

|                                                                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 4.14. Ölçeğin 14. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                    | 50 |
| Tablo 4.15. Ölçeğin 15. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                    | 50 |
| Tablo 4.16. Ölçeğin 16. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                    | 51 |
| Tablo 4.17. Ölçeğin 17. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                    | 51 |
| Tablo 4.18. Ölçeğin 18. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları.....                                    | 52 |
| Tablo 4.19. Öğretmen Adaylarının Ölçeğin Kişisel Uygunluk Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....            | 53 |
| Tablo 4.20. Öğretmen Adaylarının Etkililik Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....                           | 54 |
| Tablo 4.21. Öğretmen Adaylarının Ölçeğin Öğreticilik Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....                 | 56 |
| Tablo 4.22. Öğretmen Adaylarının Ölçeğin Yatkınlık Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....                   | 57 |
| Tablo 4.23. Öğretmen Adaylarının Ölçeğin Boyutlarına ve Geneline İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..... | 58 |
| Tablo 4.24. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Görüşlerinin Analizi.....                                                  | 59 |
| Tablo 4.25. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Sınıf Değişkenine Göre Görüşlerinin Analizi.....                               | 62 |
| Tablo 4.26. Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Durumu Değişkenine Göre Görüşlerinin Analizi.....                            | 65 |
| Tablo 4.27. Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Katılma Durumlarına Göre Görüşlerinin Analizi.....                             | 67 |

## KISALTMALAR LİSTESİ

F: Anova Değeri

f: Frekans

n: Sayı

p: Anlamlılık Derecesi

SBÖA: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı

SS: Standart Sapma

t: t değeri (Bağımsız Örneklem t-Testi İçin)

$\bar{X}$  : Ortalama Değer

$\alpha$  : Güvenirlik Katsayısı

%: Yüzde

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

#### 1.1. Problem Durumu

Modern toplum olmanın bir gerekliliği olan teknolojiden yararlanma, yaşamın birçok alanında kullanımı gün geçtikçe artmaktadır. Bu artış, teknolojik temelli araç ve gereçlerin işlevselliğine ilişkin toplumun farkındalık düzeyine katkı sağladığı söylenebilir. Şöyle ki, tarihsel süreç içerisinde kültürel değerlerine sınıksız bağlı olan toplumların, toplum içerisinde farklılıklar oluşturan teknolojik gelişmelere oryantasyonu problemli olmaktadır. Bu problemlerin ortadan kaldırmanın yolu, teknoloji temelli farklılıkların veya yeniliklerin, dünya üzerindeki çeşitli toplumlarda sağladığı yararları örneklenirerek topluma çeşitli yollarla (yazılı ve görsel medya) aktarmaktır (Koçoğlu ve Aydemir, 2020).

Öğrenme ortamlarının çeşitlenmesinde ve gelişmesinde öğretim teknolojilerindeki gelişmeler ve değişim büyük rol oynamıştır. Özellikle internetin hızla gelişmesi ve internetin eğitim ortamlarında daha yaygın kullanılması uzaktan eğitim gibi farklı eğitim platformlarının artmasına ve yaygınlaşmasına neden olmuştur. Kişilerin bilgiye çeşitli ve daha fazla kaynaktan, kısa bir zaman içerisinde erişmek istemesi, eğitim alanında yaşanan coğrafi uzaklıklar, sosyal ve sosyo-ekonomik dağılım eşitsizlikleri ve bireysel sorunlar gibi temel sorunların giderilmesi ve daha iyi koşulların oluşturulması uzaktan eğitimin uygun bir öğretim biçimi olarak kabul edilmesini sağlamıştır (Odabaş, 2003). Genel olarak uzaktan eğitim; öğrenenlerin öğrenme tecrübelerini bir kurum içerisinde değil de bulundukları yerden sürdürmelerine olanak sağlayan sistemler olarak ifade edilebilir. Kısacası uzaktan eğitimde temel prensip öğrenme nesnelerinin bulunduğu bir ortam, öğretmen ve öğrenenin farklı yerlerde olmalarıdır. Uzaktan eğitim faaliyetleri öğrenmenin mekândan ve zamandan bağımsız olarak sürdürülmesine olanak vermekte (İşman, Barkan ve Demiray, 2005) ve formal eğitimin çeşitli sorunlarını ortadan kaldırma olanağı vermektedir (Yates ve Bredley, 2000).

Uzaktan eğitim; fırsat ve imkân eşitliği sağlayan, bireysel ve toplumsal amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilen, eğitim teknolojilerinden yararlanarak bireysel öğrenmeyi destekleyen bir disiplindir (Özen ve Baran, 2019). En kısa anlamıyla uzaktan eğitim zaman ve mekândan bağımsız olarak ve bilişim teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilen ekonomik ve etkileşimli bir eğitim şekli olarak

tanımlanabilir (Gökçe, 2008). Uzaktan eğitim çağdaş ve yeni eğitim teknolojilerinin bir boyutu olarak gösterilebilir. Bu alandaki kavram ve uygulamalar, eğitim ihtiyacına olan bir takım taleplerin ve çeşitli iletişim-bilişim teknolojileri ile eğitim alanındaki teknolojik ilerlemelerin bir neticesidir (Demiray, 2013).

İlk olarak Wisconsin Üniversitesinin ‘nin 1892 yılı kataloğunda geçmiş olan “uzaktan eğitim” kavramı yine ilk kez aynı üniversitenin yöneticisi William Lighty tarafından 1906 yılında yazılan bir yazıda kullanılmıştır (Kaya, 2002). Dünyada ilk uzaktan eğitim çalışması 1728 yılında Boston gazetesinde “Stone Dersleri” ile başlarken Türkiye’de uzaktan eğitim konusundaki gelişmeler sosyo-ekonomik şartlar ile orantılı bir şekilde ve yabancı uzmanların tavsiyeleri doğrultusunda başlamıştır (Arat ve Bakan, 2011).

Uzaktan eğitime kronolojik olarak bakıldığında 1870’li yıllarda gazete ve mektup aracılığıyla eğitim, 1930-1950’li yıllarda basılı materyaller ile eğitim, 1950-1980’li yıllarda radyo, televizyon, video ile eğitim, 1980-1995’li yıllarda bilgisayar destekli eğitim ve 1995’ten sonra daha yaygın olarak web tabanlı eğitimin kullanıldığı söylenebilir. Uzaktan eğitimin dünya genelinde algılanışında değişiklik yaratan üç temel eğilim ve kırılma noktası ise 1700’lü yıllarda mektupla öğretim, 1920’li yıllarda elektronik teknolojisinin gelişmesi ile elektronik ders materyalleri ile öğrenimin başlaması ve 1960’larda uzaktan eğitim üniversitelerinin kurulmasıdır. Bir diğer kırılmanın ise internet teknolojilerinin gelişmesi ile günümüzde yaşandığı söylenebilir (Özbay, 2015).

Uzaktan eğitimde gerçekleştirilen faaliyetler sistemli ve planlı bir şekilde düzenlenmiş bir yapıdadır (İşman, 2008). Faaliyetlerin sistemli ve planlı olması nedeniyle uzaktan eğitimde kullanılan ders kaynakları benzer şekilde sistemli ve planlı olarak arşivlenmektedir. Bu sayede öğrenen istediği zaman istediği kadar bilgiye ulaşabilip bilgiyi birincil kaynaktan edinebilirken, uzaktan eğitimin sistemli ve planlı olması da eğitimde asgari de olsa bir standardizasyon sağlamaktadır (Kaya, 2002).

Uzaktan eğitim ile eğitim alan öğrenenler öğrenci merkezli bir eğitim ile karşılaşır (İşman, 2008). Bu tür eğitimlerde öğrenen kendi sorumluluğunu alabilen yapıda olmalıdır. Bu sayede aynı sınıfta olsalar dahi çabuk kavrama kapasitesine sahip öğrenenler diğerlerini beklemeden ilerleyebilirler. Uzaktan eğitim süreci içerisinde öğrenenlerin bağımsız öğrenme, eleştirel düşünme ve kendi kendine karar verebilme becerilerinde gelişmeler gözlemlenmiştir (Dinçer, 2006; Yurdakul, 2015). Bu tür

becerileri edinen öğrenenler yaşam boyu öğrenme için uygun hale gelirler. Dolayısıyla uzaktan eğitim yaşam boyu öğrenmeyi de desteklemektedir.

Uzaktan eğitim toplumdaki tüm bireylerin eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri için fırsatlar sunmaktadır (Odabaş, 2003). Çalışan, engelli veya örgün eğitime uygun olmayan öğrenenler uzaktan eğitimin sunduğu kişiselleştirme, özelleştirme kabiliyetleri sayesinde kendi hızlarında eğitim alabilmekte ve kendilerinden uzakta olan katılımcılar ile (öğrenen veya öğreten) bağlantı kurabilmektedirler (İşman, 2008).

Uzaktan eğitim belirli bir zamana ve mekâna bağlı kalmadan öğretenlerin eğitim verebilmelerini (Varol ve Türel, 2003), öğrenenlerin de eğitimlerini sürdürebilmelerini sağlar (İşman, 2008). Uzaktan eğitime zaman ve mekân esnekliği veren güç ise iletişimde kolaylık sağlayan teknolojilerdir (Özarslan, Kubat ve Bay, 2007). Uzaktan eğitimin sahip olduğu bu zaman ve mekân serbestliği eğitim sürecinde hem öğretene hem de öğrenene esneklik sağlar (Akça, 2006). Öğrenen eğitimini istediği zaman ve istediği kadar tekrarlayabilir, eğitim sürecini kendi bireysel imkânları doğrultusunda zamana yayabilir.

Uzaktan eğitim öğreten ve öğrenenin zamansal ve mekânsal olarak birbirinden farklı konumlarda olabildiği alternatif bir eğitim modelidir. Paydaşlarına zaman ve mekân esnekliği sağlayan uzaktan eğitim bunun için teknolojiden faydalanmaktadır. Yapılan araştırmalar uzaktan eğitimin teknoloji ile yön bulduğunu, kullanılan teknolojilerin niteliği arttıkça ders materyallerinin daha kaliteli ve fonksiyonel hale geldiğini ve bu ders materyallerinin daha geniş kitlelere ulaştığını göstermiştir (Gujjar ve Malik, 2007; Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015; Şakar, 1997; Verduin ve Clark, 1994). Teknolojik gelişmeler uzaktan eğitimde video kullanımını kolaylaştırmış, bunun neticesinde de günümüzde uzaktan eğitimde en çok kullanılan ders materyali türü videolu içerikler olmuştur (Hansch vd., 2015).

Öğretim yöntemi bir eğitimin amacına ulaşması için yapılan planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetlerinin bütünüdür (Borich, 2014; Demirel, 2000; Taşpınar, 2015; Timuçin, 2010). İstenilen eğitim hedeflerine ulaşabilmek için uygun öğretim yöntemi tercih edilmelidir (Arends, 2012). Uzaktan eğitim de bir eğitim faaliyeti olduğundan dolayı istenilen çıktılara ulaşabilmek için öğrenenlerin durumu, zaman ve maliyet gibi unsurlar göz önüne alınıp uygun bir öğretim yöntemi seçilmelidir. Hansch vd. (2015)'nin yaptığı çalışmada da vurguladığı üzere günümüzde uzaktan eğitimde en

çok kullanılan ders materyal türü videolu içeriklerdir ve öğrenenler edinecekleri bilgilerin büyük bir çoğunluğunu bu ders videoları aracılığı ile öğrenmektedirler.

Clark ve Mayer (2016)'e göre uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak teknolojik gelişmeler ile ilgili olmakta ve bu teknolojileri kullanacak olan paydaşlar ise ikinci plana atılmaktadır. Yakın tarihli yapılan çalışmalar, en son çıkan teknolojiler kullanılsa dahi öğrenenlere sunulan bu ders videolarının pedagojik temelden yoksun olduğunu göstermektedir (Yousef, Chatti ve Schroeder, 2014). Pedagojik olarak ne kadar etkin olduğu hakkında çok az araştırma yapılmasına rağmen videolar uzaktan eğitimde en çok kullanılan ders materyali türü konumundadır. Buna ek olarak ders videolarının daha iyi öğrenmeye yol açtığına dair yaygın bir inanış olmasına rağmen bunu ispatlayan çok az çalışma vardır (Hansch ve vd., 2015; Woolfit, 2015).

Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitime ilişkin bilgilerin olduğu görülmektedir. Fakat günümüzde bütün dünyayı etkileyen koronavirüs salgını nedeniyle bu konu daha fazla konuşur hale gelmiştir. Türkiye’de de uzaktan eğitim temalı alanyazında son bir yılda büyük artış yaşanmıştır. Yapılan çalışmada uzaktan eğitim süreci sosyal bilgiler öğretimi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında değerlendirilmiştir.

Yapılan araştırma beş bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde araştırma konusunun amacı, önemi, araştırmanın problemleri, sayıltıları ve sınırlılıkları anlatılırken, ikinci bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgiler anlatılmıştır. Üçüncü bölümde ise araştırmanın amaçları ve problemleri doğrultusunda araştırmanın hangi yöntemle, hangi örnekleme, hangi veri toplama araçları ile verilerin nasıl toplandığına ve nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde veri toplama araçları ile toplanan verilerden elde edilen bulgular, tablolarla gösterilirken, araştırmanın beşinci yani son bölümünde araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda uygulayıcı ve araştırmacılara öneriler anlatılmıştır.

## 1.2. Amaç

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin dağılımı ve uzaktan eğitim ilişkin görüşlerinin düzeyinin belirlenmesi

amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, internet kullanım durumu ve pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemekte amaçlanmıştır.

### 1.3. Problemler

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıda ifade edilen alt problemler oluşturulmuştur:

- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?
- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?
- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşleri öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşleri internet kullanım durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşleri pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### 1.4. Önem

2020 yılı Mart ayından itibaren Dünya ile birlikte Türkiye’de görülmeye başlanan Covid-19 salgını nedeni ile uzaktan eğitim platformlarına duyulan ihtiyaçlar artmıştır. Bu ihtiyaçlar bereberinde uzaktan öğretim eşitli yeni platformları ortaya çıkarmıştır. Böylelikle eğitim sistemimizde yoğun bir şekilde uzaktan eğitim faaliyetleri başlamıştır. Yapılan araştırma ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sürece nasıl

baktıklarının belirlenmiştir. Bu bağlamda eğitim bilimleri alanına ve uzaktan eğitim ile ilgili yapılacak çalışmalara yapılan çalışmanın katkı getirmesi beklenmektedir.

Yapılan çalışma ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecini sosyal bilgiler öğretimi açısından değerlendirmişlerdir. İfade edilen bağlamda öğretmen adaylarının uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşleri göz önünde bulundurularak süreçte reform çalışmaları yapılabilir.

#### 1.4. Araştırmanın Sayıtları

Yapılan araştırmanın sayıtları aşağıda belirtilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki sorulara içten, samimi, objektif ve gerçeği yansıtacak şekilde cevap verdikleri,
2. Araştırmada kullanılan uzaktan eğitim ölçeğinin araştırmanın konusuna, amaçlarına, sorularına uygun verileri toplayabilecek içerikte olduğu araştırmanın sayıtları arasında gösterilmiştir.

#### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

Araştırma;

- İnönü Üniversitesi,
- Eğitim Fakültesi,
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı lisans öğrencileri,
- “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Uzaktan Eğitim:** Web tabanlı internet ortamında eğitim, bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı eğitim sistemi, bilişim teknolojileri destekli uzaktan eğitim, internet temelli çevrimiçi uzaktan eğitim faaliyetlerini içermektedir.

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma konusunda ilişkin kuramsal çerçeve ve konu ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim kavramına ilişkin olarak alanyazında pek çok tanım yapılmıştır. Kavram incelendiğinde uzaktan eğitim kavramının çeşitli şekillerde adlandırıldığı görülmektedir: “duvarsız eğitim, açık öğrenim, açık öğretim, geleneksel olmayan eğitim, uzaktan öğrenim, uzaktan öğretim, mektuplaşarak eğitim, bağımsız çalışma, evde çalışma, bir mesafeden diğer bir mesafeye öğretim, harici öğrenme, esnek eğitim, esnek öğrenim, hayat boyu öğretim, hayat boyu öğrenim, sözleşmeli öğrenim, deneyimsel öğrenim, yönetilmiş özel çalışma, bağımsız öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme, kaynak tabanlı öğrenim, kendi kendine erişimli öğrenme, kendi kendine çalışma, desteklenmiş kendi kendine çalışma veya devam eden eğitim vb.” (İşman, Barkan ve Demiray, 2003).

Öğreten ve öğrenenin birbirinden uzakta olduğu durumlarda gerçekleştirilen öğretim etkinliği olan uzaktan eğitim (Schlosser ve Anderson, 1994), her hangi bir ortamda ve zamanda öğrencilerin öğrenme etkinliklerini sürdürebilmesi (Wedemeyer, 1975) için eğitim araçlarının kullanıldığı ve öğretene ile öğrenen arasında karşılıklı etkileşim ve iletişimin sağlandığı bir eğitim şeklidir (Keegan, 1986). Örgün eğitime kıyasla öğretene ve öğrenen fiziksel olarak birbirinden ayrıdır ve yüz yüze iletişim yerine teknolojiden yararlanır (Johnson, 2003; Moore, 1993).

Öğrenilmesi gereken bilgi, eğitim alacak birey ve bunlarla beraber önem her geçen gün artan uzaktan eğitimde (Garrison, 1993), öğretene ve öğrenenin birbirinden uzakta olması, ilk etapta olumsuz bir durum olarak görünse de, bu durum bireylere zaman ve ortam esnekliği sağlamaktadır. Zaman ve ortam esnekliği ise öğrenmeyi amaçlayan bireylere eğitim kaynaklarına erişimde fırsat eşitliği sağlamaktadır (Bunker, 2003).

Alkan’a (1987) göre uzaktan eğitim; geleneksel yüz yüze öğretme-öğrenme etkinliklerinin sınırlılıklardan dolayı yürütülme olanağının bulunmadığı durumlarda, bu etkinlikleri planlayan, uygulayan ve öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin farklı eğitim ortamlarıyla sağlandığı bir öğretim yöntemidir. Kaya (2002) ise uzaktan eğitimi,

materyal boyutuyla ele almış ve “*elektronik medya ya da kişiye göre özel öğrenim araç-gereçleri kullanan bir eğitim biçimi*” olarak tanımlamıştır. Bu tanımda uzaktan eğitim ile teknolojinin birbirinden ayrılmaz iki kavram olduğunu vurgulamıştır.

Uzaktan eğitimin, geleneksel eğitime göre daha esnek ve avantajlı olduğunu belirten İşman’a (2008) göre uzaktan eğitim, kişilere kendi kendilerine öğrenme imkânı sunmaktadır. Uzaktan eğitim sistemlerinin birçok ülkede önemli hale gelmesinin en önemli nedenlerinden biri, toplumda farklı bireysel özellikleri bulunan kişileri bir araya getirmesi ve uluslararası nitelikte hizmet vermesidir. Uzaktan eğitim programları, öğrencilerin ve öğretmenlerin bağımsız, bireysel ve grup çalışma ortamlarına olanak sağlamaktadır. Dünyanın farklı yerlerinde yaşayan kişiler, bu eğitim sistemiyle etkili iletişim kurma fırsatı yakalamıştır.

1980’li yılların başından itibaren ulusal ve uluslararası düzeyde gelişme gösteren bu eğitim modelinin amaçları arasında geleneksel eğitimin sınırlılıklarını kaldırmak ve ülkelerdeki okuryazar oranını en aza indirmek de vardır (Gunawerdana ve McIsaac, 2003).

### **2.1.1. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi**

Uzaktan eğitimin tarihi ve geçmişi incelendiğinde yapılan ilk uygulamanın mektup postası yöntemi ile yapıldığı görülür. Alanyazında bu uygulamanın ne zaman yapıldığı ile ilgili farklı görüşler vardır. Bazı kaynaklar ilk uzaktan eğitim uygulamasının 1728 yılında Boston Gazetesine verilen “Steno Dersleri” ilanı olduğunu söylerken (Holmberg, 2005; Kaplan ve Haenlein, 2016; Kentnor, 2015), bazı kaynaklar da ilk uzaktan eğitim uygulamasının 1833 yılında bir İsveç gazetesinde yayınlanan “Kompozisyon Dersleri” ilanı olduğunu söylemektedir (Schlosser ve Anderson, 1994; Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015). “Uzaktan Eğitim” kavramı ise ilk defa 1892 yılında Wisconsin Üniversitesi’nin kataloğunda yer almış (Rumble, 1986; akt. Verduin ve Clark, 1994) ve bu üniversitenin direktörü William Lighty tarafından ilk defa 1906 yılında bir terim olarak çalışmalarda kullanılmıştır (Moore, 1987). Dönemin olanakları çerçevesinde mektup postası ile yapılan uzaktan eğitim, 1930-1980 yılları arasında radyo, televizyon ve videokaset ile yapılmıştır. 1980-1995 yılları arasında bilgisayarların yaygınlaşması ile beraber bilgisayar destekli eğitim ile devam etmiştir. Özellikle 1995 yılından sonra web teknolojilerindeki gelişmelerle beraber uzaktan eğitim ağırlıklı olarak internet üzerinden yürütölmeye başlanmıştır. Bilgisayar ve internete erişim maliyetleri düştükçe uzaktan eğitimin kabulü ve yaygınlaşması

hızlanmış (Avşar, 2011), günümüzde ise neredeyse tamamen internet üzerinden gerçekleştirilen bir eğitim faaliyetine evrilmiştir (Allen ve Seaman, 2011).

Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi beş aşamada ele alınmıştır (İşman, 2008):

Birinci dönem: Mektupla öğretimden önce olan dönemi kapsamaktadır. İletişim teknolojileri henüz icat edilmediği için etkileşim söz konusu değildir. Bu dönemde yazışma yaygın olarak kullanılmış ve ilk yazışmalı uygulama, gazete ilanları ile başlamıştır.

İkinci dönem: Mektupla öğretimin yoğun olarak uygulandığı dönemdir. Bu dönemde posta hizmetleri kullanılarak öğrencilere kitap ve diğer öğretim materyalleri gönderilmiştir.

Üçüncü dönem: Öğretimsel tek yönlü radyo ve televizyon uygulamalarının yaygın olduğu dönemdir. Bilgi ve iletişim alanındaki gelişmeler 1950'li yıllarda meydana gelmiş ve bu durumdan uzaktan eğitim sistemleri de etkilenmiştir. Radyo ve televizyon kanalları aracılığıyla uzaktan eğitim derslerinin yayınları gerçekleştirilmiştir.

Dördüncü dönem: Öğretimsel çift yönlü radyo ve televizyon uygulamaları dönemi 1960-1990 yılları arasını kapsamaktadır. Çift yönlü etkileşimli video konferans çalışmaları çok yoğun olarak yapılmıştır.

Beşinci dönem: Bu dönem artık günümüzü kapsamaktadır. Çeşitli iletişim teknolojileri, bilgisayar, uydu vb. üzerinden uzaktan eğitim dersleri verilmektedir.

Uzaktan eğitimin gelişimi ile ilgili kaynaklar incelendiğinde bu eğitim modelinin 1700'lü yıllara kadar uzandığı görülmektedir. Bazı kaynaklara göre uzaktan eğitim uygulamaları ilk olarak mektuplar aracılığıyla başlamıştır. Bazı kaynaklara göre de 20 Mart 1728 tarihi bu eğitim modelinin gelişimi bakımından önem taşımaktadır. Çünkü bu tarihte Boston Gazetesi'nde yer alan reklamda Steno derslerinin uzaktan eğitim aracılığıyla verileceği bildirilmiştir. 1833 yılında ise yine gazetede verilen bir ilanla istekli olan herkese kompozisyon öğretilceği ve bunun da mektuplar kullanılarak gerçekleştirileceği açıklanmıştır (Çoban, 2013).

Daha sonra kitle iletişim araçlarında yaşanan gelişmeler uzaktan eğitim alanında da kendisini göstermiştir. 1920'li yıllarda ABD'de radyo yayınları başlamış ve buna paralel olarak üniversiteler kendi radyolarını kurmuştur. Bu şekilde ilk defa eğitim hizmetleri geniş kitlelere ulaşmıştır. 1923 yılı da bu anlamda önem taşımaktadır, eğitsel radyo programları başlamış ve beş yüzün üzerinde radyo istasyonu hizmet vermeye başlamıştır. 1930 yılına gelindiğinde radyo bütün dünya geneline yayılmış durumdadır. Gerçekleştirilen radyo programlarıyla halk birçok konuda bilgilendirilmiştir. 1945 yılı

itibariyle daha fazla yaygınlaşan radyo aracı uzaktan eğitimin önemini artmasını sağlamıştır (Çoban, 2013). Uzun yıllar kullanılan uzaktan eğitim sistemleri, özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte 1980’li yıllardan sonra önemli bir yol katetmiştir. Masaüstü bilgisayarların yaygınlaşması, İnternet aracılığıyla video konferans sisteminin kurulabilmesi gibi gelişmeler uzaktan eğitimin neredeyse yeniden doğmasına sebep olmuştur. 1990’ların sonunda bilgisayar ve İnternet teknolojilerinin yaygın olarak kullanımı uzaktan eğitime olağanüstü bir güç kazandırmıştır.

### 2.1.2. Uzaktan Eğitimin Özellikleri

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler doğrultusunda ortaya çıkan uzaktan eğitim modeli ile verilen bazı temel hizmetler; okuma-yazma öğretimi, temel eğitime dayalı yaygın mesleki eğitim, yükseköğretim kurumlarına hazırlık, doktora üst düzeylere kadar tüm eğitim kademeleri, yetişkinlerin beceri kazanması, temel eğitime dayalı yaygın mesleki eğitim, hizmet içi eğitim, geleneksel eğitim hizmetleri ile bütünleşerek kültürel değerlerin kazandırılması ve korunması, yaşam boyu eğitim olarak belirlenmiştir (Uşun, 2006).

Wedemeyer’a (akt. Nizam, 2004) göre eğitim için dört unsur gerekmektedir: öğretmen, öğrenci, iletişim ortamı, öğretecek-öğrenilecek materyal. Ayrıca uzaktan eğitim konusuna da değinen Wedemeyer bu modelde olması gereken özellikleri şu şekilde maddelendirmiştir:

- “Uzaktan eğitimde öğrencilere daha fazla sorumluluk yüklenmeli ve eşitlik sağlanmalıdır.
- Mekân ve zaman kısıtlaması olmadan öğrenciler istedikleri şekilde çalışabilmelidirler.
- Farklı ortam ve yöntemler kullanılarak anlatılan konunun en iyi şekilde öğretilmesi gerçekleştirilmelidir.
- Öğrenciler ders çalışma sürelerinde özgür bırakılmalıdır.
- Kursların yeniden düzenlenmesi, ders ve kurs içeriklerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- Öğrencilere, kursiyerlere farklı format ve metotlarda eğitim imkânı sunulmalıdır.
- Uzaktan eğitim uygulamalarının başarılı olabilmesi için öğreticilerin öğrencilere daha fazla zaman ayırması gerekmektedir.

- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ortadan kaldırılabilmesi için öğrencilere farklı imkânlar sunulmalıdır.
- Bütün öğretim ortamları ve metotlarının etkin bir şekilde geliştirilmesi ve eğitim programlarına entegre bir hale getirilmesi gerekmektedir.
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi noktasında bir kısım kıstasların ortadan kaldırılması gerekmektedir.”

Hızal’a (1983) göre uzaktan eğitimin üç temel özelliği vardır: Geniş kitlelerin hizmetine sunulan bir eğitim uygulamasıdır ve farklı koşullar altında dahi kullanılabilir. Bireyselleşmiş, kendi kendine öğretim söz konusudur. Büyük bir esneklik olan bu sistemde öğrenciler kendine özgü öğrenme hızıyla ilerleyebilir. Öğrenme sorumluluğu, büyük ölçüde öğretmenden ziyade öğrenciye bırakılmıştır.

Uzaktan eğitim, işbirlikçi, bireysel ve aktif öğrenmeye odaklanır. Bu süreçte eğitimci bilgi aktarandan çok rehber rolündedir. Duvarsız dijital okulları benimseyen bu sistem hem öğrenciyi hem de öğretmeni etkili materyallerle desteklemektedir (Dabaj ve İşman, 2004). Uzaktan eğitim faaliyetlerinde, öğrenci ve öğretmen farklı mekânlarda bulunarak tek yönlü ya da çift yönlü iletişim şeklinde bu faaliyetleri düzenlemektedir. Bundan dolayı, farklı eğitim programları düzenlenmekte, öğretim materyalleri hazırlanmakta ve ölçme ve değerlendirme için birtakım yöntemler kullanılmaktadır (İşman, 2008).

### 2.1.3. Uzaktan Eğitimin Öğeleri

Uzaktan gerçekleştirilen bir eğitimde çeşitli öğeler mevcuttur ve eğitim faaliyeti sürecinde bu öğeler etkileşim halindedir (Garrison, 1993). Uzaktan eğitimde yer alan bu öğelerin neler olduğu farklı araştırmacılar tarafından farklı şekilde açıklanmış olsa da, alanyazında üzerinde fikir birliğine varılmış olan unsurlar öğrenen, öğreten ve içeriktir (Moore, 1989; Garrison, 1993). Bununla beraber uygulanan uzaktan eğitim modeline göre bu unsurlara öğrenci destek hizmetleri ve eğitim materyalleri hazırlama organizasyonları da dâhil edilebilir (Keegan, 1986). Teknolojik ilerlemeler ile beraber günümüzde uzaktan eğitim organizasyonları ağırlıklı olarak internet tabanlı yapıldığından yazılım geliştirme ve sunucu bakım ihtiyacı da büyük çaplı uzaktan eğitim organizasyonlarında ihtiyaç duyulan diğer öğelerdir.

Uzaktan eğitimdeki öğelerin birbiri ile olan ilişkisine bakıldığında ise alanyazında öğreten-öğrenen, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-içerik öğeleri arasındaki etkileşimlerden bahsedilmektedir (Moore, 1989; Schlosser ve Anderson, 1994; Garrison, 1993; Amundsen, 1993). Bu etkileşim türleri asgari düzeyde gerçekleştirilecek bir uzaktan eğitim faaliyeti için gerekli olan temel bileşenlerdir. Daha gelişmiş ve kompleks uzaktan eğitim uygulamalarında ise destek personeli, içerik hazırlama personeli, yazılım geliştiriciler, mühendisler ve kurum yöneticileri de eğitim sürecinde etkileşime dahil olabilir. Bahsi geçen temel uzaktan eğitim öğelerinin özellikleri ise şu şekildedir.

### **2.1.3.1. Öğrenen**

Yapılan araştırmalar uzaktan eğitim ile eğitim almak isteyen öğrenenlerin büyük bir bölümünün yetişkinlerden oluştuğunu söylemektedir (Schlosser ve Anderson, 1994). Uzaktan eğitim yapmak için kullanılabilecek teknolojiler arttıkça uzaktan eğitime ile eğitim gören öğrenen sayısı da artmaktadır (Simonson ve vd., 2015). Bu artıştan dolayı uzaktan eğitim ile teknolojinin her geçen gün daha fazla iç içe geçtiği söylenebilir. Dolayısıyla uzaktan eğitim ile eğitim almak isteyen bireylerin asgari düzeyde teknoloji okuryazarı olması gereklidir (Tomei, 2010). Teknoloji okuryazarlık seviyesi arttıkça da eğitimin kalitesi artmaktadır (Simonson ve vd., 2015).

İdeal bir uzaktan eğitim öğrencisinin özelliklerinin şu şekilde olması beklenir;

- Yeteneklerini arttırmayı amaçlar ve meraklıdır (Palloff ve Pratt, 2003).
- Bireysel öğrenmeye yatkındır (Palloff ve Pratt, 2003).
- Eğitim şartlarına esnek bakış açısı ile bakabilir (Palloff ve Pratt, 2003).
- Kendi öğrenmesi için sorumluluk alır (Garrison, 2003).
- Eleştirel düşünme becerisi yüksektir (Garrison, 2003).
- Kendi performansını değerlendirebilir ve ölçebilir (İşman, Altınay ve Altınay, 2004)
- İletişimde bariyer oluşturan etmenleri aşmaya isteklidir (İşman ve vd., 2004).
- İşbirliği becerisi yüksektir (Tomei, 2010).
- Etkili iletişim kurabilir (Tomei, 2010).
- Kendini iyi bir şekilde yazılı olarak ifade edebilir (Tomei, 2010).

### 2.1.3.2. Öğreten

Örgün sınıf ortamlarında öğretene öğrenme ortamının kontrolünü elinde tutarken (Relan ve Gillani, 1997), uzaktan eğitimde öğretene karşısındaki öğrenen kitlesi üzerinde teknolojinin sunduğu imkânlar ölçüsünde hâkimiyet kurabilir. Bundan dolayı öğretmenlerin hem sınıfa hâkim olması hem de içeriği iletebilmesi için yeterli düzeyde teknoloji okuryazarı olması ve etkili uzaktan eğitim uygulamaları hakkında eğitim almış olması gereklidir (Tomei, 2010; Schlosser ve Anderson, 1994). Çünkü uzaktan eğitimde öğretmen hem eğitim içeriği sağlama hem de rehberlik etme durumundadır. Örgün eğitimdeki rehberlik ile uzaktan eğitimdeki rehberlik farklı yapılardadır. Bununla beraber uzaktan eğitimdeki tüm öğrenenlerin öğrenme geçmişlerinin ve stillerinin heterojen olması (Simonson ve vd., 2015) öğretmenleri bekleyen bir diğer zorluktur.

Teknolojik gelişmelerin uzaktan eğitime güç kattığı yadsınamaz bir gerçektir. Bu teknolojiler sayesinde iletişim maliyetleri azalmış bunun neticesinde de geleneksel yöntemler ile eğitim veren bazı öğretmenler de artık uzaktan eğitim vermeye başlamışlardır (Garrison, 1993). Yapılan çalışmalar örgün eğitimden uzaktan eğitime geçen öğretmenlerin saha deneyimleri ne kadar fazla ise uzaktan eğitim başarılarının da o kadar fazla olduğunu göstermiştir (Schlosser ve Anderson, 1994). Uzaktan eğitim ile eğitim verecek bir öğretene sahip olması gereken özellikler araştırmacılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir;

- Eleştirel düşünme becerisine sahiptir (Garrison, 1993).
- İşbirliği, müzakere ve diyaloga açıktır (Amundsen, 1993).
- Öğrenenlerin öğrenme sorumluluğunu üstlenir ve öğrenmeyi kolaylaştırır (Palloff ve Pratt, 2003).
- Etkili iletişim ortamları oluşturabilir (İşman vd., 2004).
- İletişime engel oluşturabilecek etmenleri ortadan kaldırabilir (İşman vd., 2004)
- Planlama ve organizasyon kabiliyeti yüksektir (İşman vd., 2004).
- Dersin işleyişine en uygun olan yazılımsal ve donanımsal teknolojik araçları seçebilir (Tomei, 2010).
- Öğrenenler hakkında bilgi sahibi olmaya isteklidir (Simonson vd., 2015).
- Zaman planlaması konusunda öğrenenlere rehber olur (Simonson vd., 2015).

### **2.1.3.3. İçerik**

Uzaktan eğitimde belirli standartlarda hazırlanarak öğrenciye iletişim teknolojileri ile ulaştırılan ders malzemelerine ders içeriği denilmektedir. Uzaktan eğitimin ilk formlarında ders içerikleri yazılı metinlerden oluşurken, teknolojik ilerlemelere paralel olarak bu içerikler günümüzde görsel-işitsel materyaller, uygulamalar, etkinlikler olarak çeşitlenmiştir (Gujjar ve Malik, 2007). Ders içeriklerinin her daim ulaşılabilir olması ise öğrenene dersi anlama ve tekrar etme noktasında avantajlar sağlamaktadır. Ders içeriğinin kalitesi ve niteliği öğrenme kalitesini doğrudan etkilemektedir (Garrison, 1993). Verilecek olan eğitimin doğasına uygun olarak ders materyalinin sayısı, türü ve niteliği de öğretene tarafından belirlenir.

Ders içeriklerinin farklı eğitim platformları arasında sorunsuzca transfer edilebilmesi ve bu içerikler ile bağlantılı olan diğer araçların birbirleriyle uyumlu olabilmesi için bazı standartlar belirlenmiştir. Bu standartlardan en yaygın olarak kullanılanları SCORM (Sharable Content Object Resource Model), AICC (Aviation Industry CBT Committee) ve Tin Can (xAPI) standartlarıdır. Bu standartlar sayesinde ders içeriklerinin hazırlanması maliyetleri düşmüş ve içerikler tekrar tekrar kullanılabilir hale gelmişlerdir (Bohl, Schellhase, Sengler ve Winand, 2002).

### **2.1.4. Uzaktan Eğitimle İlişkili Kavramlar**

Uzaktan eğitimin bazı alt kavramları şunlardır (Kaya, 2002):

#### **2.1.4.1. Evde çalışma**

Bu terim, ABD’de yükseköğrenim dışında, mesleki ve teknik eğitim alanındaki uzaktan eğitim uygulamaları için de kullanılmıştır. Evde çalışma kavramı, genel olarak öğrencilerin evin bir bölümünde çalıştığını ifade etmektedir.

Uzaktan eğitim sisteminde öğrencilere büyük yükümlülükler düşmektedir. Öğrencinin kendi başına bireysel olarak çalışabileceği en yaygın ortamlardan biri de evdir. Bu bakımdan evde çalışma kavramı, uzaktan eğitim modeli açısından önem taşımaktadır.

#### **2.1.4.2. Bağımsız çalışma**

Bu sözcük, ABD’de yüksek eğitim seviyesindeki uzaktan eğitim uygulamaları için yaygın olarak kullanılmaktadır. Açık eğitim, radyo ve televizyonla eğitim, bireysel eğitimi kapsayan genel bir kavramdır. Öğrencinin bağımsız çalışması uzaktan eğitimin

en önemli özelliklerinden biridir. Wedemeyer, üniversite düzeyinde uzaktan eğitimi tanımlamak için 1973'te bu kavramı kullanmıştır. Ona göre bu kavram öğrencileri değil, öğretmenleri de birçok yükümlülüğten kurtarmaktadır (Keegan, 1996).

#### **2.1.4.3. Dış çalışma**

En yaygın olarak Avustralya'da kullanılan bir terimdir. Devam zorunluluğu olmadığı bir sistemde kendi olanaklarıyla çalışan öğrencilerin eğitim-öğretim görmelerini kapsamaktadır. Uzaktan eğitim uygulamaları dış etkenlerden etkilenen bir modeldir. Dış çalışma kavramı, bu sistemde öğrenciye ve öğretmene sorumluluk yüklemektedir. Ayrıca bu kavram, bağımsız öğrenme modelinin çekirdeğini oluşturmaktadır (Keegan, 1996).

#### **2.1.4.4. Uzaktan öğretim**

Günümüzde eğitim alanında var olan değerler, yerini yeni yöntemlere bırakmaktadır. Yaşanan teknolojik gelişmeler bu yeni yöntemlerin oluşmasında birinci dereceden görev almaktadır. Bu süreçte ortaya çıkan kavramlardan birisi de uzaktan öğretimdir. Uzaktan öğretim, en genel anlamıyla geleneksel eğitim sisteminin esnek halidir ve sağladığı olanaklardan dolayı birçok ülkede yaygın olarak kullanılmaktadır. Birey odaklı sistem üzerine inşa edilen uzaktan öğretim faaliyetleri eğitim için zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırmıştır. Bu öğretim modelinde çeşitli materyallerle desteklenen öğrenci kendi kendini yönetmektedir, yani öğrenci öğrenme sürecinde güdülenmeyi gerçekleştiren kişidir.

Uzaktan öğretim, öğrenciyi ön planda tutarak onun sürekli olarak kendini yenilemesi ve geliştirmesi gereken öğrenme davranışlarını içermektedir. Eğitim ve eğitimci arasındaki iletişim de basılı, elektronik, mekanik ya da başka aygıtlarla kolaylaştırılmalıdır (Keegan, 1996).

#### **2.1.4.5. Online eğitim**

Uzaktan eğitim sistemlerinin altyapısı teknoloji odaklı oluşturulmuştur. Bilgisayar ağları aracılığıyla gerçekleştirilen her öğrenme faaliyeti, online (çevrimiçi) eğitim kavramını ifade etmektedir. Bu ağ yapısı sınırlı bir ağ olabileceği gibi daha geniş kitleleri kapsayan İnternet de olabilir. Bu eğitim anlayışında en sık kullanılan hizmetlerden biri elektronik postadır. Elektronik posta, eğitimci ve eğitilenler arasında iletişim kurulabilmesini sağlamaktadır. Çevrimiçi eğitimde kullanılan donanımlar ve

uygulamalar şunlardır: kişisel bilgisayar, dvd, cd-rom, dijital televizyon, PDA ve cep telefonu gibi erişimi olan donanımlar ile ortamında gerçekleştirilen e-posta, tartışma, forum, görüntülü konuşma vb. (Ersoy ve Acartürk, 2006). Online eğitim, uzaktan eğitimin farklı bir şeklidir.

#### **2.1.4.6. Karma öğrenme**

Karma öğrenme modeli, geleneksel sınıf ve çevrimiçi eğitimin izlerini taşımaktadır (Welker ve Berardino, 2005). Karma öğrenme modelinin uygulanma gerekçeleri şunlardır (Bonk ve Graham, 2006; akt. Yolcu, 2015):

- Uzaktan eğitimde etkileşim eksikliği bulunması,
- Etkileşime ve iletişime fazlaca imkân veren ortamlar sunması,
- Dünyada öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanılması,
- Zaman ve mekân açısından esneklik ve erişim uygunluğu sağlaması,
- Öğrenci başarısını artırması,
- Öğrencinin etkin etkileşiminden kaynaklanan sosyalleşmeyi artırması,
- Öğretim veren kurumlar için fiziksel sınıf, donanım; öğretmen ve öğrenciler açısından da okul ücreti ve ulaşım masraflarını azaltması.”

#### **2.1.5. Uzaktan Eğitim Modelleri**

##### **2.1.5.1. Eşzamanlı eğitim**

Uzaktan eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için iki önemli nokta vardır: iletişim ve etkileşim. Bu nedenle, bu iki öğeyi sağlayacak ve kolaylaştıracak materyaller, uzaktan eğitim modellerinin merkezindedir. Etkileşimli uzaktan eğitim sistemleri iki kategori halinde ele alınmıştır. Bunlardan ilki eş zamanlı eğitimdir. Eş zamanlı eğitim, kendi içinde bilgisayar teknolojilerine dayalı ve uydu bağlantılı telekonferans olarak ikiye ayrılmaktadır; Bu tür eğitime örnek şunlar verilebilir: geleneksel sınıflar (sabit yerlerde), interaktif tv (sabit yerlerde), sesli konferanslar (esnek yerlerde), çevrimiçi (online) sohbet oturumları (esnek yerlerde). Radyo konferansı, televizyon konferansı, etkileşimli bilgisayarlar bu grupta değerlendirilir. Bu modelin başat özelliği, iletişimin çift yönlü olarak var olmasıdır. Bu eğitim modelinde, sanal bir sınıf sistemi mevcuttur. Öğretmen-öğrenci ya da öğrenci- öğrenci arasında etkileşim vardır. Dolayısıyla geleneksel sınıf sisteminden de izler taşımaktadır (İşman, 2008).

Eşzamanlı öğrenme, uzaktan eğitimde farklı fiziki mekânlarda olan öğretene ve öğrenenlerin iletişimde hiçbir gecikme yaşamadan eğitim sürecini sürdürmeleridir. Bu tür bir eğitimin gerçekleşebilmesi için çift yönlü iletişime müsaade eden bir iletişim teknolojisine ihtiyaç vardır. Eşzamanlı iletişim ortamlarına örnek olarak sanal sınıflar, canlı dersler, sesli konferanslar, video konferanslar verilebilir. Eşzamanlı eğitim modeli örgün eğitimdeki sınıf içi eğitim ile benzerlik gösterir (Simonson vd., 2015) ve öğrenene kendini sanal bir sınıftaymış hissiyatı verebilir (Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul, 2010). Eşzamanlı eğitim modeli uygulamak için gerekli olan altyapı ve işletim maliyetleri eşzamansız eğitim modeline göre daha fazladır (Sánchez-Vera, León-Urrutia ve Davis, 2015). Bununla beraber eşzamanlı eğitim modelinde aynı anda eğitime katılabilecek kişi sayısı altyapı imkânları nedeniyle sınırlıdır (Bilgiç ve Tüzün, 2015).

#### **2.1.5.2. Eşzamansız eğitim**

Uzaktan eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için iki önemli nokta vardır: iletişim ve etkileşim. Bu nedenle, bu iki öğeyi sağlayacak ve kolaylaştıracak materyaller, uzaktan eğitim modellerinin merkezindedir. Etkileşimli uzaktan eğitim sistemleri iki kategori halinde ele alınmıştır. Bunlardan ikincisi eşzamansız eğittir. Eş zamanlı eğitim, bilgisayar teknolojisine dayalıdır. Bilgisayar ağları üzerinden oluşturulan sayfaları, cd formatında uygulamalar, video ile çeşitli etkinlikler bu tür eğitimin alt başlıklarıdır. Kişisel bilgisayarı bulunan her birey asenkron eğitime katılabilir. Çeşitli öğrenme siteleri bu tür eğitime örnek oluşturur (İşman, 2008). Eş zamansız eğitim modelinde öğrenci kendi dilediği zaman öğrenme sürecine katılabilmektedir (Töremen, 2010).

Eşzamansız öğrenme, öğretene ve öğrenenlerin aynı zaman diliminde bir araya gelmesini gerektirmeyen bir eğitim etkinliğidir ve bu tür eğitim etkinliklerinde öğrenen kendi hızında ve dilediği zamanda eğitimini sürdürebilir (Simonson ve vd., 2015). Eşzamansız eğitim çeşitli nedenlerden dolayı çevrimiçi ortamlara her zaman erişim imkânı olmayan öğrenenler için uygundur. Bu öğrenenler eşzamansız model sayesinde zaman esnekliği kazanmış olsalar da iletişimde gecikmeler yaşamaktadırlar (Simonson ve vd., 2015). Eşzamansız öğrenme, öğrenen merkezli olduğu için öğrenen özerk bir yapıdadır ve kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almaktadır. Hem öğretene ve öğrenenin farklı konumda olması hem de öğrenenin özerk bir yapıda olmasından dolayı eşzamansız öğrenme ortamlarında öğretenin rehber özelliği ön

plana çıkmaktadır (Amundsen, 1993; Işık ve vd., 2010). Eş zamansız eğitim ortamlarına e-postalar, forumlar, öğretim yönetim sistemleri ve mektup ile eğitim örnek olarak verilebilir.

### **2.1.5.3. Karma eğitim**

Hem eşzamanlı eğitim modelinin avantajlarını elde etmek, hem de eşzamansız eğitimdeki zaman esnekliğini kullanabilmek için ortaya atılan bu eğitim modeli gümünüz uzaktan eğitim uygulamalarında sıkça tercih edilmektedir. Karma eğitim olarak adlandırılan bu eğitim modelinde eşzamanlı ve eşzamansız teknolojiler beraber kullanılmaktadır (Kaya, 2002; İşman, 2008; Şen, Atasoy ve Aydın, 2010). Karma eğitim modelinde öğrenene (eşzamansız eğitimde olduğu gibi) ders materyali ulaştırılır ve belirli bir süre içerisinde bu ders materyaline çalışması beklenir. Daha sonra belirli gün ve saatte eşzamanlı eğitim modeli ile bir araya gelen öğretene ve öğrenenler bu ders materyali üzerinde çift yönlü iletişim kurarak çalışırlar.

### **2.1.6. Uzaktan Eğitimin Örgün Eğitimle Karşılaştırılması**

Günümüzde geleneksel eğitim sisteminin yerini ses, video, bilgisayar ve kullanımı ile uzaktan eğitim modeli almıştır. Geleneksel sistemdeki öğrenme yaşının sınırlılıklarını ortadan kaldıran bu model, yetişkinlere de yeni fırsatlar sunmaktadır.

Uzaktan eğitimi örgün eğitim sisteminden ayıran bazı nitelikler şunlardır: “Öğrenme araçları, yöntemleri, içeriği, sınavları (ölçme-değerlendirme süreçleri, yeri, zamanı, yaşı” (Uşun, 2006).

Geleneksel eğitim sisteminin var olan bazı sorunları mevcuttur: eğitmenin otoriter olması, dıştan denetimli bireyler yetiştirmesi, sınıf içerisinde anlatılan içeriklerin herkes tarafından aynı şekilde anlaşılabilmesi, tekrar ve alıştırımların sayısının az olması gibi. Bu sorunları aşmanın yolu ise eğitim alanına bilgi ve iletişim teknolojilerini dâhil etmekten geçmektedir. Yeni bir modeli öngören Aktaş (2007), bu tür sorunların uzaktan eğitim ile aşılabileceğini savunmuştur. Kendi kendine öğrenmeye dayalı olan uzaktan eğitim, fırsat eşitsizliğine çözüm getirerek dileyen herkes için yaşam boyu eğitim olanağı tanımıştır. Geleneksel eğitimin birçok sıkıntısını aşan uzaktan eğitim ilgili düzenlemelerle dünyada yaygınlaşmıştır. Bunun yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, yaşam boyu öğrenme kavramını gündelik hayata yerleştirmiştir. Herkes için önemli hale gelen bu kavram, fırsat eşitliği sağlamaktadır.

Uzaktan eğitim faaliyetlerinde zaman ve mekân sınırlandırması yoktur. Dünyanın diğer ucunda yaşayan, öğrenmeye istekli herkes eğitim şansına sahip olabilmektedir. Bu sistemden yararlanabilmek için gereken tek unsur, bu etkinliklerde kullanılacak teknolojiye sahip olmaktır. Ayrıca uzaktan eğitim, eğitim masraflarını da büyük oranda azaltmaktadır (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2010).

Clark (1994) uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden ayrılan yanlarını şu şekilde özetlemiştir: Eğitim süresi boyunca öğrenci ve öğretmen birbirinden bağımsızdır. Öğrenme materyalleri, öğrenci destek hizmetlerinin sağlanması vb. konularda farklılıklar söz konusudur. Kitle iletişim araçlarından yararlanma bakımından da farklılıklar vardır. Uzaktan eğitim sisteminde bu araçlar daha çok öğretmen ile öğrenci arasında iletişimi sağlamak için kullanılmaktadır.

Jones'e (2005) göre bugünkü uzaktan eğitim sistemleri üç farklı dönemden geçerek bu noktaya varmıştır. İlk kuşak, öğrenci ve öğretmenin mektup yoluyla iletişimi sağladığı dönemdir. İkinci dönem ise ses ve video ağırlıklıdır. Sanayileşmiş multimedya uzaktan eğitim diye de nitelendirilmektedir. Son dönem de eğitim sürecine bilgisayar ve in dâhil olduğu dönemdir. Diğerlerinden farklı olarak bu dönemde etkileşim ögesi sağlanmıştır. Medyanın etkin olarak kullanıldığı ve iletişim ve öğrenmenin sosyal bir süreç olarak kabul edildiği dönemdir.

Uzaktan eğitim sisteminin temeli, teknolojilerine dayanmaktadır. İşbirliğine dayanan yapısı itibariyle dinamik olarak nitelendirilmektedir (Rosenberg, 2001). Uzaktan eğitimin örgün eğitime göre daha kolay ulaşılabilme imkânı vardır. Ekonomik açıdan düşünüldüğünden ulaşım açısından paradan ve zamandan tasarruf eder. Ayrıca öğrenciler açısından özellikle çalışan kesim tarafından büyük kolaylık sağlamaktadır (Begimbetova, 2015).

Uzaktan eğitim uygulamaları eğitim ve öğretim açısından zenginlik sağlamış, gelişen teknolojiyle birlikte etkileşimi de sürece dâhil etmiştir. Ancak bu uygulamalar ile ilgili yasal düzenlemeler olsa da bazı sorunlar mevcuttur (Bozkurt, 2018). Eby (2013) ise geleneksel eğitim sisteminin bir köleleştirme süreci olduğunu ifade etmiştir. Geleneksel sistemde bir otorite olduğunu ve bu otoritenin kararları doğrultusunda bireylerin şekillendiğini dile getirmiştir.

### 2.1.7. Uzaktan Eğitimin Avantajları

Uzaktan eğitim sistemlerinin sağladıkları avantajlar şunlardır (Karataş, 2008; Uşun, 2006; Kaya, 2002; Nizam, 2004): İnsanlara farklı eğitim alternatifleri sunar. Fırsat eşitsizliğini en aza indirger. Daha kolay bir şekilde kitle eğitimi yapılmasını sağlar. Eğitim programlarının uygulanmasında standart sağlar. Eğitimde maliyetleri önemli oranda azaltır, sistem hizmetleri pahalı değildir. Eğitim kalitesini artırır. Öğrencilere hem çalışma hem de zaman açısından esneklik ve serbestlik sunar. Daha çeşitli öğrenme ortamı sunar. Bireye öğrenme sürecinde sorumluluk kazandırır. Bağımsız öğrenmeyi öne çıkartır. Bilginin ilk kaynaktan alınmasını sağlar. Uzmanlardan yararlanan kişi sayısını artırır. Başarının aynı koşullarda belirlenmesini sağlar. Farklı biçimlerdeki kaynaklara erişme imkânı sunar. Kaynaklara ulaşırken zaman ve mekân bağımsızlığı sunar. Uzaktan değerlendirme ve anında geri bildirim imkânları sunar. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerine olanak sağlar. Öğrenme sorumluluğunu bireye yüklemesi sayesinde bireylerin bilgiye erişim ve girişimcilik yönlerini ve kendi kendine karar verme yeteneklerini geliştirir. Çalışan bireylere işlerine devam ederken eğitimlerini sürdürme ve kendilerini geliştirme ve meslekte yükselme imkânı sunar. Demokratik eğitim ve fırsat eşitliğine hizmet eder. Güncellenebilir ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri sunar. Gereksinimlere göre şekillendirilmiş, göreve özgü eğitim olanakları sunar. Geleneksel eğitim süreçleri ile bütünleşerek bu süreçlerin zenginleşmesine katkıda bulunur. Çok çeşitli ve değişik türde disiplinlerin eğitiminde kullanılabilir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitiminde de etkili olarak kullanılabilir. Yaşam boyu eğitimin en önemli aracıdır. Bilgi teknolojilerinin sağladığı yeni teknikler öğrenmeyi daha hızlı ve kalıcı olarak sağlayabilir. Sınıf psikolojisinin ortadan kalkması ile bireyler de öğrenci psikolojisinden arınmış olarak daha çok motivasyon kazanabilir. Bireysel öğrenme, bağımsız öğrenme, aktif katılımlı, bireysel hız ve kapasiteye bağlı yani “*öğrenen merkezli*” öğrenim gerçekleşebilir. Hedef kitlenin yaş, yetenek, sosyal ve kültürel farklılık, meslek farklılıkları ve bir önceki eğitimden kaynaklanan farklılıklar giderilebilir.

**Sistemli ve Planlıdır:** Uzaktan eğitimde gerçekleştirilen faaliyetler sistemli ve planlı bir şekilde düzenlenmiş bir yapıdadır (İşman, 2008). Faaliyetlerin sistemli ve planlı olması nedeniyle uzaktan eğitimde kullanılan ders kaynakları benzer şekilde sistemli ve planlı olarak arşivlenmektedir. Bu sayede öğrenen istediği zaman istediği kadar bilgiye ulaşabilip bilgiyi birincil kaynaktan edinebilirken, uzaktan eğitimin

sistemli ve planlı olması da eğitimde asgari de olsa bir standardizasyon sağlamaktadır (Kaya, 2002).

**Öğrenci Merkezlidir:** Uzaktan eğitim ile eğitim alan öğrenenler öğrenci merkezli bir eğitim ile karşılaşır (İşman, 2008). Bu tür eğitimlerde öğrenen kendi sorumluluğunu alabilen yapıda olmalıdır. Bu sayede aynı sınıfta olsalar dahi çabuk kavrama kapasitesine sahip öğrenenler diğerlerini beklemeden ilerleyebilirler. Uzaktan eğitim süreci içerisinde öğrenenlerin bağımsız öğrenme, eleştirel düşünme ve kendi kendine karar verebilme becerilerinde gelişmeler gözlemlenmiştir (Dinçer, 2006; Yurdakul, 2015). Bu tür becerileri edinen öğrenenler yaşam boyu öğrenme için uygun hale gelirler. Dolayısıyla uzaktan eğitim yaşam boyu öğrenmeyi de desteklemektedir.

**Dezavantajlı Gruplara Fırsat Eşitliği Sunar:** Uzaktan eğitim toplumdaki tüm bireylerin eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri için fırsatlar sunmaktadır (Odabaş, 2003). Çalışan, engelli veya örgün eğitime uygun olmayan öğrenenler uzaktan eğitimin sunduğu kişiselleştirme, özelleştirme kabiliyetleri sayesinde kendi hızlarında eğitim alabilmekte ve kendilerinden uzakta olan katılımcılar ile (öğrenen veya öğretene) bağlantı kurabilmektedirler (İşman, 2008).

**Zaman ve Mekân Esnekliği Sunar:** Uzaktan eğitim belirli bir zamana ve mekâna bağlı kalmadan öğretmenlerin eğitim verebilmelerini (Varol ve Türel, 2003), öğrenenlerin de eğitimlerini sürdürebilmelerini sağlar (İşman, 2008). Uzaktan eğitime zaman ve mekân esnekliği veren güç ise iletişimde kolaylık sağlayan teknolojilerdir (Özarslan, Kubat ve Bay, 2007). Uzaktan eğitimin sahip olduğu bu zaman ve mekân serbestliği eğitim sürecinde hem öğretene hem de öğrenene esneklik sağlar (Akça, 2006). Öğrenen eğitimini istediği zaman ve istediği kadar tekrarlayabilir, eğitim sürecini kendi bireysel imkânları doğrultusunda zamana yayabilir.

**Maliyet ve Verimlilik Esaslıdır:** Uzaktan eğitim coğrafi sınırları bilgi iletişim teknolojileri sayesinde aşarak çok geniş kitlelere ulaşabilmekte ve aynı eğitim medyası ile çok sayıda kişiye eğitim verdiği için öğrenen başına yapılması gereken harcamaları aşağıya çekmektedir (Pope, 2014). Maliyetlerin düşük olması nedeniyle birçok eğitim kurumunda hızlıca kabul görmüştür (Varol ve Türel, 2003). Uzaktan eğitimde kullanılan etkileşimli öğrenme ve öğretme ortamları sayesinde daha hızlı ve kalıcı öğrenme sağlanabilir ve bunun neticesinde eğitimde verimlilik önemli ölçüde arttırılabilir (Kember, 1996; Kaya, 2002; Dinçer, 2006) dolayısıyla daha az kaynak ile daha fazla birey eğitim görmüş olur.

### 2.1.8. Uzaktan Eğitimin Dezavantajları

Birçok yönden avantajlar sağlayan uzaktan eğitim sistemlerinin dezavantajları da mevcuttur (Kaya, 2002; Uşun, 2006; Karataş, 2008; Nizam, 2004): Yüz yüze iletişim kolaylıkla sağlanamaz. İletişim eksikliği nedeniyle de tepkiler anında ölçülemez. Öğrencilerin sosyalleşmelerini engeller. Yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan bireylere yeterince yardım sağlayamaz. Çalışan öğrencilerin dinlenme zamanını elinden alır. Uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanılamaz. Beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olamaz. Ulaşım olanaklarına ve iletişim teknolojilerine bağımlı hale getirebilir. Öğrenme sürecinde karşılaşılan öğrenme güçlükleri anında çözülemez ve buna bağlı olarak sorunlar ortaya çıkabilir. Öğrenci sayısındaki fazlalık nedeni ile öğrenci iletişimde sıkıntılar ortaya çıkabilir. Sınıf psikolojisinin kaybolması sonucunda kontrol mekanizmasında boşluklar oluşabilir. Hedef kitlenin gerekli teknik donanım ve beceri eksikliği söz konusu olabilir. Ülkemizi ele aldığımızda kitle iletişim araçlarının hızlı, hazırlıksız ve alt yapı eksikliği giderilmeden kullanılmasıyla sorunlar oluşabilir. Psiko-motor davranışların kazandırılmasında etkili değildir. Gelişen sistemlerle birlikte teknik bilgi ihtiyacı duyulabilir. Süreçte yaşanan teknik sorunlar öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Eğitim kalitesini düşürmektedir. Sürekli olarak gelişen yazılımlar güncellenmeye ihtiyaç duymaktadır. Bireysel çalışmaya yatkın olmayan bireyler için etkili bir öğretim süreci gerçekleşemez. Uzaktan eğitim sistemlerinin ilk yatırım maliyeti yüksektir, kimi zaman beklenenden bile daha yüksek olabilir. Donanım yetersizliğinden dolayı bireyde strese sebep olabilir. Değerlendirme sürecinde güvenilirlik oranı düşüktür. Eğitim sürecinde anında geribildirim olmaması öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir. Uzaktan eğitim sistemlerinde genellikle öğrenci destek hizmetleri yetersiz kalmaktadır.

Öğrencilerin büyük bir kısmı için sadece uzaktan eğitim uygulamaları etkili bir şekilde gerçekleştirilmemektedir. Bu sebeple öğretim sürecinin yüz yüze eğitimle desteklenmesi gerekmektedir (Ayvacı ve Ernas, 2013). Ayrıca uygulamalı dersler için sanal sınıfların ve simülasyonlarının oluşturulması oldukça zordur, oluşturulsa bile gerçeklik hissini vermeyebilir.

Uzaktan eğitimin uygulama boyutuna ilişkin olarak da pek çok sorun mevcuttur. Uzaktan eğitimde kullanılan sistemler bu sorunları gidermede yetersiz kalmaktadır. İleri derecede ders planlama ve yönetim süreci gerektirmektedir. Eğitim sürecinde

öğretmenin rolünü indirgemektedir. Öğretenin ders hâkimiyetini azaltmaktadır. Etkileşim olsa dahi sınırlı düzeyde gerçekleşebilmektedir.

Bu konuda dikkat çeken bir çalışma da öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bir çalışmadır. Bu çalışmanın sonucuna göre öğretim elemanları uzaktan eğitim ile ilgili yeterli bilgiye sahip değildir. Öğretim elemanlarının da görüşü yüz yüze eğitimin başarı oranını arttırdığı doğrultusundadır (Tuncer ve Tanaş, 2011). Ayrıca sözlü iletişimin gelişmesini engellemesi de dezavantajları arasındadır.

**Öz Düzenleme Eksikliği Olan Bireyler İçin Uygun Değildir:** Bağımsız öğrenme ve bireysel çalışma alışkanlığı uzaktan eğitim ile eğitim alan öğrenenlerin sahip olması gereken en önemli özelliklerdendir. Böyle bir sistemde eğitim alan öğrenen, eğitim sürecinin çok büyük bir bölümünde bir öğretmenin yönlendirmesinde değildir ve tek başınadır. Bundan dolayı öğrenen kendi eğitim sürecini kendisi yönetmek ve planlamak durumundadır. Bu yeteneklerden yoksun olan öğrenenlerin planlama ve kendi kendine çalışma noktasında problem yaşadıkları (Bartolome ve Steffens, 2015) ve uzaktan eğitimde başarısız oldukları görülmüştür (Kaya, 2002; Özarslan ve vd., 2007; Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; İşman, 2008).

**Teknoloji Okuryazarlık Eksikliği Olan Bireyler İçin Uygun Değildir:** Uzaktan eğitim teknoloji üzerine temellendiği için hem öğrenen hem de öğretmenlerin belirli bir düzeyde teknoloji okuryazarı olması gerekmektedir. Bilgisayar veya internet üzerinden alınan derslerde meydana gelebilecek teknik problemler, öğrenen ve öğretmeni eğitsel anlamda kısıtlayabilmekte (Kaya, 2002; İşman, 2008), teknoloji okuryazarlığı eksikliği neticesinde ders esnasında ortaya çıkan bu sorunların halledilmesi beklenenden daha fazla zaman alabilmektedir. Gerek asenkron (eşzamansız) ders materyalinin hazırlık sürecinde, gerekse de senkron (eşzamanlı) derslerin işleniş safhasında ortaya çıkan bu sorunlar ile baş etmeye çalışan paydaşların zamanı bu problemler ile beraber verimsizleşmektedir (Odabaş, 2003).

**Maliyetlidir:** Uzaktan eğitimin avantajları bölümünde maliyet konusu uzaktan eğitimin bir avantajı olarak bahsedilmiş olsa da alanyazında bu görüşe katılmayan araştırmacılar bulunmaktadır. Ally (2008)'e göre hem öğrenen hem de öğretmen internet, bilgisayar ve uzaktan eğitim için ihtiyaç duyulan ekipmanların maliyetini karşılama noktasında zorluk yaşayabilirler. Jones (1992)'a göre de örgün eğitim sistemleri için yapılması gerekli olan okulların inşası ve öğretmenin maaşlarının toplam maliyeti uzaktan eğitim için ihtiyaç duyulan stüdyoların kurulması, baskı makinelerinin alınması, etkili

materyal geliştirme maliyetlerinin yüksekliği gibi uzaktan eğitim giderlerinden daha fazla değildir. Jones bunların yanı sıra örgün eğitim için ana gider kalemini oluşturan bina ve laboratuvarların uzun vadede başka faaliyetler için de kullanılabileceğini savunmuştur. Tüm bu görüşler dikkate alındığında bir uzaktan eğitim programına kayıtlı öğrenen sayısının artışı ve teknolojik gelişmelere paralel olarak, bilgisayar ve bilgi iletişim altyapı giderlerinin fiyatlarının düşmesi ile uzaktan eğitimin verimliliği artacağı düşünülebilir.

***Öğrenme Materyali Kalitesi ve Öğretim Tasarımı Eksikliği Sorunları Vardır:***

Todhunter (2013)'a göre uzaktan eğitimde öğrenen kitlesine uygun ders ve içerik tasarımı olmadığı durumlarda uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumlar ortaya çıkmakta ve neticesinde eğitimin terk edilmesi durumu görülmektedir. Farklı uzaktan eğitim sistemleri incelendiğinde öğretim tasarımı problemlerinin çok fazla olduğu görülmüştür (Ally, 2008). Uzaktan eğitimde eğitim sürecini kontrol etmek için ağırlıklı olarak sınavlar ve ödevler kullanıldığından (Özmen, 2012) dolayı eğitim tasarımı yapılırken daha fazla dikkat edilmesi gerekmektedir. Eğitim sürecini daha fazla otonom hale getirmek ve öğretene dersin bütünü kontrolünü daha kolay sağlamak için hala çalışmalar devam etmektedir (Wiebe, Thompson ve Behrend, 2015). Bununla beraber uzaktan eğitime yapılan en büyük eleştirilerden birisi de uygulama gerektiren (laboratuvar, atölye) derslerin uzaktan eğitime uygun olmaması ve bundan dolayı beceri ve tutum kazandırma amaçlı derslerin uzaktan eğitim ile verilememesidir (Uşun, 2006). Uzaktan eğitimde ortaya çıkan materyal sorunlarının temelinde yüz yüze örgün eğitimde kullanılan materyallerin uzaktan eğitimde de kullanılmaya çalışılıyor olması yatıyor olabilir. Bu unsurların olduğu gibi uzaktan eğitime aktarılmaya çalışılması beraberinde sorunları da getirmektedir. Yine buna benzer şekilde yüz yüze eğitimde kullanılan geleneksel ölçme yöntemleri de uzaktan eğitimin doğasıyla örtüşmemektedir (Dündar, 2016). Teknolojinin de desteği ile uzaktan eğitimin kendi dinamiklerine uygun yeni eğitim materyalleri ve yöntemleri geliştirilmelidir.

Uzaktan eğitim için yapılan eleştirilerin bazıları da içerik hazırlama noktasındadır. Kaliteli içerik oluşturma süreci çok zahmetlidir (Ally, 2008) ve bu içeriğin hazırlanması safhasında bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gereklidir (Özmen, 2012). Öğrenme materyaline öğrenen gözünden bakılacak olursa yazılı materyaller ile çok fazla muhatap olan öğrenci bu materyalleri hem zaman kaybı olarak görmekte hem de bu materyaller ile çalışma konusunda isteksiz olmaktadır (Ally, 2008; İşman, 2008).

***Geri Bildirim Eksikliği Vardır:*** Uzaktan eğitime yapılan en büyük eleştirilerden bir tanesi de geribildirim eksikliğinin olmasıdır. Bu eksiklik kendini hem sosyal anlamda hem sağlıklı iletişim anlamında göstermektedir. Aynı zamanda dersin gidişatı hakkında öğrenenin bilgilendirilmemesi de diğer bir geri bildirim eksikliğidir. Uzaktan eğitim hakkında yapılan çalışmaların büyük bir kısmı da sözü geçen bu geribildirim eksikliğinin nasıl giderileceği üzerinedir (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016). Uzaktan eğitimde öğretene-öğrenen ile öğrenen- öğrenen arasındaki göz teması yokluğu ve aynı fiziksel ortamın paylaşılabilmesi etkileşim imkânlarını örgün eğitime kıyasla sınırlamaktadır (Uşun, 2006). Bununla beraber asenkron şeklinde tasarlanmış öğrenme ortamlarında paydaşlar arasındaki iletişim de asenkron olmakta, bunun sonucunda iletişimde zaman aşımı problemleri yaşanmaktadır (Ally, 2008). Yaşanan iletişim problemleri topluluk ve aidiyet hissinde azalma ile dışlanmışlık duygusunu beraberinde getirmekte, bu durum da öğrenende motivasyon kaybı, memnuniyet düşüklüğü gibi olumsuz durumları açığa çıkarmaktadır. Bunun neticesine öğrenme sürecinin sekteye uğraması hatta eğitim ortamının terk edilmesi durumu ortaya çıkmaktadır (Richardson ve Swan, 2003; Ilgaz ve Aşkar, 2009). Gunawardena (1995)'ya göre uzaktan eğitim ortamlarındaki bu iletişim problemleri teknik nedenlerden dolayı değil sosyal nedenlerden dolayıdır. Bu yüzden öğretim programları tasarlanırken bu hususlar göz önünde bulundurulmalıdır.

#### **2.1.9. Uzaktan Eğitimde Yeni İletişim Teknolojilerinin Rolü**

Teknoloji, uzaktan eğitimin en önemli ögesidir. Özellikle son otuz yıldır uzaktan eğitim sistemleri, merkezine teknolojiyi yerleştirmiştir. Eğitim sistemine teknolojinin dâhil olmasıyla ortaya çıkan eğitim teknolojisi sadece teknolojik aygıtları kullanmayı değil, aynı zamanda eğitilecek kitleye uygun farklı öğretim ve sunum yöntemlerini de içermektedir. Bu hizmetin teknolojik tabanlı başlıca sistemleri arasında 'çevrimiçi toplantı ve ders sunum araçları, video ve medya havuzu sistemleri, çevrimiçi kütüphane hizmetleri, öğrenci bilgi sistemleri, tek şifre yönetim servisleri, portal sayfaları, yük dağıtıcıları ve veri tabanı sistemleri gibi sistemler' vardır (Süral, 2015).

Eğitim kurumlarının temel amacı, bilgi üretmek ve üretilen bilgilerle bağlantılı teknolojik gelişmelere zemin hazırlamaktır. Bilgi üretiminin en önemli unsuru da var olan bilgilere en kısa yoldan ulaşmak ve ulaşılan bilgiyi en hızlı ve en kolay yoldan

kitlelere yaymaktır. Bütün bunların tek yolu ise bilgi ve iletişim teknolojilerinden geçmektedir (Alkan, Genç ve Tekedere, 2006).

Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi de teknolojiyle bağlantılı olarak şekillenmiştir. Bu eğitim sistemine ait çalışmalar ilk olarak mektupla başlamıştır. Mektubun ardından onu izleyen radyo, televizyon ve daha sonra bilgisayar ve teknolojisiyle uzaktan eğitim sistemleri en gelişmiş hale ulaşmıştır. Özellikle bilgisayar ve teknolojisinin bu sistemlere dâhil olması bu eğitim sürecine etkileşim ögesini kazandırmıştır. Eğitim alanında Web 2.0 ve sosyal medyanın yaygın olarak kullanılmaya başlanmasıyla birlikte yeni öğrenme kültürü ortaya çıkmıştır. Bu süreçte eğitmen ve eğitilenler bilgi ve kaynak paylaşımında aktif bir rol almıştır (Yüzer, 2013).

Uzaktan eğitim ilk olarak mektupla başlamış, ardından radyo ve televizyon teknolojilerini kullanarak tek yönlü iletişimi sağlama adına önemli gelişme kaydetmiştir. Daha sonra bilgisayar ve teknolojileri uzaktan eğitim sistemlerinin geliştirilmesinde en önemli araçlar haline gelmiştir. Özellikle etkileşim ve işbirliği ögesi bu sistemlerin yaygınlaşmasını sağlamıştır (Benson ve Samarawickrema, 2009). Ayrıca bireysel çalışma, bireyin kendi hazırbulunuşluk düzeyine göre istediği zaman istediği yerden öğrenmeye olanak tanıma, iki yönlü iletişim kurabilme gibi nitelikleri de yaygınlaşmasına katkıda bulunmuştur.

Uzaktan eğitimin gelişme nedenlerinden biri de yeni iletişim teknolojileridir (Bakioğlu ve Can, 2014). Özellikle bilgi paylaşım teknolojilerinde yaşanan hızlı ilerlemeler eğitimin çok hızlı bir şekilde yaygınlaşmasına sebep olmuştur. Son on yılda, Türkiye’de Anadolu Üniversitesi dışında farklı üniversiteler uzaktan eğitim sistemlerine büyük yatırımlar yapmış ve yeni programlar açılmıştır (Turkan ve Cihan, 2015).

Bilgi ve iletişim teknolojileri eğitim alanına önemli yenilikler getirmiştir. Öğrenme kaynaklarına kolay erişim sağlayan bu teknolojiler yaşam boyu öğrenmeyi olanaklı hale getirmiştir (Kesim, 2009). Diğer taraftan bu eğitim sürecinin teknoloji üzerine kurulu olması, eğitmen ve eğitim alan kişinin de belli bir seviyede teknoloji okuryazarı olmasını gerektirmektedir. Ayrıca iletişim kurabilen, fikirlerini analiz edebilen, eleştiri ve sorgulama yetenekleri gelişmiş vb. bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir (Cross, 2004). Aksi takdirde öğrenenler uzaktan eğitimin avantajlarından yararlanamaz.

Uzaktan eğitim modelinde eğitilen, teknolojiyle tanışarak sürece başlamaktadır. Öğrenme sürecini birden fazla ortamla destekleyen bu eğitim modeli, canlı dersler, çevrimiçi alıştırmalar, video aracılığıyla yayınlanan ders materyalleri gibi birçok

alternatif sunmaktadır. Ancak uzaktan eğitimde teknolojiyle ilgili aksaklıklar (dersle ilgili materyallere ulaşma sıkıntısı, eğitimi tamamlayamama vb.) ciddi sorunlara sebep olmaktadır.

Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler ile eğitim modellerinde yeni yöntemlerin kullanımı önem kazanmıştır. Bugün, yüz yüze eğitimin yanında bilgisayar ve destekli bir eğitim sunulması giderek yaygınlaşırken, e-öğrenme ve mobil öğrenme gibi uzaktan eğitim türleri de neredeyse tüm dünyada kullanılmaya başlanmıştır. Mobil cihazların ucuzlaması ve kullanıcı sayısının artmasıyla, mobil teknolojileri aracılığıyla her türlü veriye erişim kolaylaşmıştır. Dolayısıyla mekân sınırı ortadan kalkmış ve uzaktan eğitim modeli daha da yaygınlaşmıştır.

Uzaktan eğitim sistemleri öğrenen merkezlidir. Sanal ağlar üzerinden sunulan sosyal etkileşim ortamları asosyalleşme olgusunu yok etmeye çalışmaktadır (Garrison, 2000). Uzaktan eğitim platformları teknoloji tabanlı oluşturulmaktadır. Sanal kütüphaneler, sanal eğitim siteleri, üniversitelerin ön lisans, lisans, lisans sonrası gibi uzaktan eğitim bölümleri, online eğitim veren kişi ve kurumlar vb. bu platformlara örnektir (Rovai vd., 2008).

Son zamanlarda eğitim alanında simülasyonlar kullanılarak yaratılan sanal gerçeklik ortamları dikkat çekmektedir. Gerçek ortamın çeşitli teknoloji ve yazılımlar ile oluşturulduğu bu ortamlar uzaktan eğitimde de tercih edilmektedir. Buna örnek olarak yaratılan sanal alanlar üzerinden doktorun ilk ameliyatı deneyimini gerçekleştirmesi ya da pilotun ilk uçuş deneyimini yaşaması verilebilir. Bu bağlamda sanal gerçeklik, hem öğrenenler hem de öğretmenler açısından kullanışlı bir teknolojidir. Bu yeni teknoloji, öğretmenlerin yükünü hafifletmekte, aynı zamanda öğrenmeyi de ilgi çekici hale getirmektedir.

Kuşkusuz uzaktan eğitim sistemlerinde sanal gerçeklik çok faydalı olacaktır. Bundan dolayı bu sistemler gerçek ortamı yansıtmalı, aynı duyguyu verebilecek biçimde tasarlanmalıdır. Sanal sınıf yazılımları da bu konuda dikkat çeken başka bir unsurdur. Teknoloji aracılığıyla öğrenmenin önemli öğelerinden olan bu yazılımlar, uzaktan eğitimde karşılıklı etkileşim öğesini sağlamaktadır. Öğrenenler sınıf ortamına benzeyen bir ortamda ders içeriklerine erişebilmekte ve çevrimiçi olarak derslere katılmaktadır. Böylece hem öğrenenler hem öğretmenler hem de öğrenenler akranlarıyla gerçek bir sınıftaymış gibi etkileşim kurabilmektedir (Öztürk, 2014). Öğretmenler de materyal olarak kullandığı her türlü içeriği derse katılanlarla eşzamanlı olarak paylaşabilir.

Öğrenci etkileşimini kolaylaştıran bilgi ve iletişim teknolojilerinde eğitim açısından en dikkat edilmesi gereken unsur, sorgulama ve eleştiriye dayalı öğrenmenin içeriklere dâhil edilmesidir (Keegan, 1996). Ayrıca uzaktan eğitimde kullanılacak teknoloji de eğitim sürecinin her aşamasını etkilediğinden kritik bir önem taşımaktadır (Girginer ve Özkul, 2004).

Bireylerin yaşamını büyük ölçüde kolaylaştıran teknolojik araçlar eğitim alanıyla da bütünleştirilmelidir. Çünkü bu araçlar sayesinde zaman ve mekân sınırları ortadan kalkarak her koşulda eğitim sağlanabilmektedir. Daha etkili ve çekici hale gelen öğrenme ortamlarıyla ülke için daha nitelikli insan gücü ortaya çıkacaktır. Bu anlamda sanal gerçeklik ortamları da hayat boyu öğrenmeye yeni bir platform açmıştır. Günümüzde özellikle gelişmiş ülkeler eğitim sektöründe pay almak için teknik altyapıya önem vererek yenileme faaliyetlerini hızla sürdürmektedir (Öztürk, 2014).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim amacıyla kullanılması maliyeti düşürmüştür (Kenny, 2000). Materyal olarak kullanılan kitaplar bu süreçte eski önemini yitirmiştir. Daha kolay taşınabilir, daha fazla içeriği bünyesinde barındırabilen elektronik ortamlar tercih edilmektedir (Balaman, 2018).

Gelecekte eğitim sistemleri bir taraftan dijital gözlük, giyilebilir, robotların iletişimi, bütünleştirilmiş teknolojiler, akıllı şehirler gibi konulara odaklanacaktır. Diğer taraftan da bunları gerçekleştirebilmek için analitik düşünme, kendi eksikliklerini ya da yanlışlarını görebilme, gelişmelerden ve güncel bilgilerden yoksun kalmama, fikir bankaları, problemlere çözüm üretebilme gibi durumlarda aktif beyinlerin oluşturulması gerekecektir (Öztemel, 2018).

Uzaktan eğitimde yaygın olarak kullanılan teknolojiler iki tür öğrenme biçimini ortaya çıkarmıştır: mobil öğrenme ve hibrit öğrenme. Mobil öğrenme, öğrencilerin zaman ve mekândan bağımsız olarak hareket halindeyken öğrenmesini ifade etmektedir. Büyük ekranlı cep telefonları, MP3 ve MP4'ler, tabletler, dizüstü bilgisayarlar mobil öğrenmede kullanılan başlıca teknolojilerdir. Hibrit öğrenme ise geleneksel sınıfta teknoloji ile oluşturulan sınıf ortamlarının birbirine benzediği yeni bir öğrenme ortamıdır. Her iki yöntemin güçlü yanları birleştirilip yeni öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Hibrit öğrenme ortamları büyük eğitim uygulamalarında maliyeti en aza indirmektedir. Ayrıca fırsat eşitliği ve öğrenciye destek sağlama açısından büyük potansiyel taşımaktadır. Dolayısıyla gelecekte bu ortamların yaygınlaşması kaçınılmazdır (Yalın, 2008).

Teknolojinin yaygınlaşmasıyla birlikte uzaktan eğitim sistemlerinde mobil sistemler başat konuma gelecektir. Buna bağlı olarak da etkileşim sorunu ortadan kalkacak ve aynı örgün eğitim gibi uzaktan eğitim de eşzamanlı eğitim avantajına sahip olacaktır. Bireyler, mobil ağlar sayesinde istedikleri zaman, istedikleri yerde öğrenme sürecini gerçekleştirebilecektir (Öztürk, 2014).

#### **2.1.10. Türkiye’de Uzaktan Eğitim Sisteminin Sorunları**

Uzaktan eğitim sistemlerinde genel olarak yaşanan problemler şunlardır (Uşun, 2006): Öğrenci sayısının fazlalığı, uzaktan eğitim teknolojilerinin geliştirilmesine yönelik projenin olmayışı, hizmet içi ve kurumlar arası eğitim eksikliği, program hazırlama ve geliştirme sorunu, bütçe, kaynak ve donanım yetersizlikleri, öğrenci destek sisteminin sağlanamaması, kullanılan teknolojilerin etkileşime izin vermesi, uzaktan eğitim sisteminin kalitesizliği ve etkisizliği, öğrencileri motive etmekte yetersiz kalması, program değerlendirme çalışmalarının yapılmaması, uygulamada izlenen strateji, politika ve yaklaşımların eğitim sisteminin geliştirilmesini sınırlaması, kaliteli içeriğin üretilmemesidir.

Kaya’ya (2002) göre genel olarak eğitim sisteminde yaşanan sorunların temel nedenleri şunlardır: öğrenci nüfusunun fazla olması, öğretmenlerin sayısının az olması ve buna bağlı olarak bir öğretmene düşen öğrenci sayısının fazla olması, öğretmenlerin niteliği, okulların dengeli dağılmayışı, ebeveynlerin eğitimin önemini yeterince kavrayamaması.

Uzaktan eğitimde öğrencilerin çalışma durumu başarılarını etkilemektedir. Uzaktan eğitim faaliyetini gerçekleştirebilmek için gerekli temel faktörler şunlardır: teknolojik altyapı, teknik personel, öğretim üyesi, idari personel, alan uzmanları, ders içerikleri hazırlayabilecek donanımda personel. Bunlara sahip olmayan birimler istenilen başarıya ulaşamaz (Torkul, 2012).

Ülkemizde uzaktan eğitimde içerik geliştirme konusu en çok sıkıntı yaşanan alanlardan biridir. Bu anlamda içerik geliştirmenin bir ekip işi olduğu düşünülmeli ve üniversiteler, özel şirketler, sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapılmalıdır. Ayrıca uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretici etkileşimlerine hiç yer verilmemesi de öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretici merkezli basit etkinlikler öğrencilerin motivasyon düzeyini düşürmektedir (Uşun, 2006).

Uzaktan eğitimde kalite sürecini etkileyen faktörler; planlama, öğretmen yetiştirme, donanım, programlar, yayın ve araştırmalardır (Uşun, 2000). Uzaktan eğitim uygulamalarının daha kaliteli olabilmesi için telefon, e-posta, çoklu ortam kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca yönetim kesiminin de inancı ve desteği önem taşımaktadır. Öğrenci sayısının çok fazla olması uzaktan eğitim konusunu sürekli güncel tutmaktadır. Ancak bu sayının çokluğu uzaktan eğitim hizmetlerinin kalitesini olumsuz yönde etkileyen bir unsurdur (Adıyaman, 2002).

Çağın ihtiyacı olan bireyi topluma kazandırmada eğitimin önemi yadsınamaz. Ancak eğitimin devamlı olarak iş hayatına uyumlu hale getirilmesine yönelik reformlar, tüm eğitim sistemlerini krize sürüklemektedir. Bu durum da bireyin yaratıcı, özgür ve estetik gelişimini büyük ölçüde engellemektedir. Bu sebeple öncelikli olarak eğitime asıl işlevi kazandırılmalıdır. İşbirliğine dayalı oluşturulacak politikalar ile bireyin çok yönlü gelişimi desteklenmelidir (Sayılan ve Yıldız, 2005).

Eğitimin bir parçası olarak uzaktan eğitim, teknoloji politikası geliştirme zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu politikaya uygun olarak öneriler şunlardır: Her bireyin teknoloji okuryazarı olabilmesi ve bilgilendirilmesi için eğitimler verilmelidir. Teknolojinin eğitimde kullanılmasında rol alacak bireylerin görüş ve önerileri dikkate alınmalıdır. Bilinçli ve güvenli kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. Öğrencilerin eğitsel amaçlı teknolojik cihazları kullanması teşvik edilmelidir. Teknolojik yatırımlarda içeriğin geliştirilmesine özel bir bütçe ayrılmalıdır. Ayrıca süreçte öğrencinin aktif olacağı sistemler kullanılmalıdır (Tekin ve Polat, 2014).

Uzaktan eğitim sürecinde yalnız başına çalışan öğrenci cesaretini yitirebilir. Öğrencilerin büyük bir kısmı öğrenime devam etmemektedir. Bu durumu engelleyebilmek için öğrencilere devamlı olarak gelişme halinde olduklarını hissettirmek gerekmektedir. Ayrıca danışmanlık öğretmen sistemi oluşturularak da öğrencilerle etkili bir iletişim sağlanabilir. İyi bir iletişim kurulabilirse öğrenimi bırakma oranları da düşecektir (Şeren ve İvgin, 2010).

Eğitim alanına yönelik yapılan çalışmalarda öğrenme-öğretme sürecinde ne kadar çok duyu organına hitap edilirse öğrenmenin de büyük oranda kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır (Uşun, 2000). Bu açıdan düşünüldüğünde ülkemizdeki uygulamaların tek yönlü olması eğitim sürecini kalitesiz hale getirmektedir.

Uzaktan eğitim uygulamaları genellikle metin bazlı olarak gerçekleştirilmektedir. Oysa başarılı bir süreç için ses, hareketli ya da durağan görüntüye de yer vermek gerekmektedir. Sanal gerçeklik olarak adlandırılan teknolojiler ise hiç kullanılmamaktadır (Aydın, 2003).

Uzaktan eğitim alanıyla ilgili araştırmalar yeterli düzeyde değildir. Deneysel araştırmalar çok azdır ve var olan çalışmalar genellikle durumu betimlemektedir. Ülkemizde lisansüstü düzeyde uzaktan eğitim programları çok azdır. Kendini geliştirmek isteyen bireyler için sertifika programları da yaygınlık kazanmamıştır (Aydın, 2003).

Nicel olarak gerçekleştirilen bir çalışmada da Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamaları ve örgün eğitim karşılaştırıldığında uzaktan eğitimin çok daha gerilerde olduğu saptanmıştır (Cabı ve Ersoy, 2017).

Eğitimde değişme sürecinin etkililiği, değişen politika ve planların uygulanabilirliğine bağlıdır. Gelişmiş ülkeler bilgi birikiminden dolayı avantajlıyken, gelişmekte olan ülkelerde ise araştırma ve deneyimler oldukça kısıtlıdır (Karip, 1997). Uzaktan eğitim sadece eğitim alanını değil, kültürel, pedagojik, teknolojik, ekonomik ve birçok alanı da etkilemiştir. Bu nedenle uzaktan eğitim çalışmalarını başarılı yürüten gelişmiş ülkeler örnek alınarak vazgeçilemeyen hususlar ve stratejiler ulusal eğitimin hedefleri arasına konmalıdır (Metargem, 1991).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan eğitime talepler giderek artmaktadır. Bu sistemin geleneksel eğitimin yerini alması mümkün değildir. Çünkü geleneksel eğitimin pek çok avantajı vardır. Geleneksel eğitim ile uzaktan eğitim sistemlerinin birlikte verilmesi daha etkili bir eğitim süreci ortaya çıkaracaktır. Uzaktan eğitim, çalışanlar, fiziksel olarak engeli bulunanlar, kendini geliştirmek isteyen insanlar için gereklidir. Bu sistemi sağlayacak en önemli unsur, iletişim altyapısıdır. Altyapıda yaşanacak her türlü aksaklık eğitim sürecini etkilemektedir. Bu nedenle teknolojik altyapı devamlı geliştirilmeli, hızı arttırılmalıdır. Kablosuz bağlantı alanları da genişletilmelidir. Üniversiteler sadece uzaktan eğitim ile ders vermekle kalmayıp öğretim faaliyetlerini de değerlendirmelidir. Bu alanda artan rekabet üniversitelerin başarısını artıran bir faktör olmalıdır (Arat ve Bakan, 2011).

Türkiye’deki pek çok üniversite uzaktan eğitim ile ilgili proje ya da araştırma-geliştirme etkinlikleri gerçekleştirmektedir. Ancak ABD ile Avrupa’daki uygulamalar karşılaştırıldığında ülkemizdeki uygulamaların kalitesiz ve yetersiz olduğunu söylemek

mümkündür (Uşun, 2000). Dolayısıyla ülkemizde uzaktan eğitim uygulamaları ne öğretmenlere ne de öğrenenlere yeterli gelmemektedir.

Uzaktan eğitim, eğitimin küreselleşmesine neden olmuştur. Şehir ya da yurtdışına çıkmadan sanal üniversitelerden mezun olan bireyler için pek çok fırsat ve risk vardır. Kültürleşme süreci olarak eğitim bir yandan farklı kültürlerin tanınmasını sağlarken öte yandan yabancı kültürlerden etkilenmeye hatta onun misyoneri haline gelmeye de yol açmıştır. Bu olumsuz durumun önüne geçebilmek için sağlam ve tutarlı bir milli eğitim sistemi benimsenmelidir (Çınar, 2009).

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Sığın (2020) “Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi konusunda öğrenciler ve öğretim elemanları ne düşünüyor? Tek durumlu bir örnek olay çalışması” isimli çalışmasında, bir devlet üniversitesinde uzaktan eğitim ile işlenen Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerini veren öğretim üyeleri ve öğrenim gören öğrencilerin görüşleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin çoğunun ders materyalleriyle konu özeti ve videolarını izlemedikleri, öğretim üyelerine ders ile ilgili soru yöneltmedikleri, dersin yüz yüze işlenmesinin daha iyi olacağını savunduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin yarıdan fazlası uzaktan eğitim ile verilen dersten verim almadıklarını belirttikleri saptanmıştır. Bu sonuçların yanında çalışmaya katılan öğretim üyelerinin programlardaki öğrenci sayılarının yükselmesi neticesinde sınıf sayısının yetersiz kalması uzaktan eğitim sistemine geçmede önemli bir etken olduğunu belirttikleri ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin geleneksel sınıf ortamında, görsel ve yazılı materyallerle verilmesinin uzaktan eğitim ile verilmesine göre daha uygun olduğunu belirttikleri çalışma sonucunda tespit edilmiştir.

Palas-Bozkurt (2019) “Uzaktan eğitimde kullanılan videolu yöntemlerin ön lisans öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi” isimli çalışmasında videolu yöntemlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini uzaktan eğitimde kullanımı ile tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda uzaktan eğitim sistemi ile gerçekleştirilen video derslerin, görüntülü anlatım (akıllı tahta) ile gerçekleştirilen video derslere göre öğrenci başarısını anlamlı derecede olumlu etkilediği saptanmıştır. Ayrıca çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin video dersleri kullanmaya yönelik olumlu görüşler dile getirdikleri ve kullanılmayı destekledikleri tespit edilmiştir.

Erfidan (2019) “Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir üniversitesi örneği” isimli çalışmasında, asenkron ortak derslerin uzaktan eğitim tasarımı ve geliştirilmesi süreçleri ile bu aşamalar hakkında üniversite öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda uzaktan eğitim yolu ile öğrenim gören öğrencilerin asenkron olarak verilen ortak derslere yönelik memnuniyet ortalamalarının kısmen düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Görüşmeler yolu ile elde edilen verilere göre ise öğrencilerin çoğunluğunun uzaktan eğitim sistemini dezavantajlı buldukları fakat ortak derslerde uzaktan eğitimden faydalanmasından memnun oldukları saptanmıştır.

Arslan (2019) “Web tabanlı uzaktan eğitim deneyimi ve verimliliği analizi: İstanbul üniversitesi örneği” isimli çalışmasında, uzaktan eğitimden yararlanan öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrencilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitimi öncelikli seçmelerinin sebepleri arasında işlerine engel teşkil etmeyen uygun bir eğitim biçimi olduğu ve uzaktan eğitimin avantajlarından faydalandıkları belirlenmiştir. Çalışmada bu sonucun yanında öğrencilerin öğretim üyeleri ile belirli aralıklarla yüz yüze görüşme talepleri de önemli bir sonuç olarak belirlenmiştir.

Sinecan (2019) “Türk dili dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” isimli çalışmasında, Türk Dili dersinin uzaktan eğitim yolu ile öğretiminin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin cinsiyetine ve öğrenim türüne bağlı içerik ve genel değerlendirme algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilirken, sunum kalitesi algılarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin kişisel bilgisayarın ve internetinin olması uzaktan eğitim derslerinin bütün düzeylerini anlamlı kıldığı belirlenmiştir.

Kokoç (2019) “Uzaktan eğitim öğrencilerinin bağımlılık düzeylerinin akıllı telefon bağımlılıkları, öz-düzenleme ve öz-yeterlik becerileri ile ilişkisinin modellenmesi” isimli çalışmasında, uzaktan eğitim yolu ile öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bağımlılık seviyelerinin akıllı telefon bağımlılıkları, öz-düzenleme ve öz-yeterlik becerileri ile ilişkisini modellemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda uzaktan eğitim ortamları ile öğrenci bağıllığını (davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağıllık) belirleyen faktörlerin öz-düzenleme ve akıllı telefon bağımlılığından oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada uzaktan eğitim ortamlarındaki öğrenci bağıllığı üzerinde etkisi en yüksek olan faktörün öz-düzenleme olduğunu, akıllı telefon

bağımlılığının ise aracılık etkisiyle öz-düzenlemenin uzaktan eğitim ortamlarındaki öğrenci bağlılığını açıklama oranını arttırdığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre uzaktan eğitim alan öğrencilerin öz düzenleme becerileri arttıkça akıllı telefon bağımlılıklarının düşeceği ve uzaktan eğitim ortamlarındaki öğrenci bağımlılıklarının yükseleceği ifade edilmiştir.

Yıldırım (2018) “Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları, etkileşim ve gezinme örüntülerinin ilişkisel çözümlenmesi” isimli çalışmasında, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin etkinliklerini kullanım sıklığına göre etkileşimleri ve katılımlarına göre gezinme davranışlarının kümelenmesi, etkileşim ve gezinme kümelerine göre akademik başarının değişiminin ve etkileşim verilerinin akademik başarıyı tatmin etme seviyesini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, uzaktan eğitimde sınırlı, canlı ders ve değerlendirme odaklı etkileşimleri bulunan öğrencilerin kayıtlı olduğu programa ve derslere göre etkileşim düzeylerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada etkileşim kümelerinin öğreticilerinin derste kullandığı bileşenlerle ilişkili olduğu da belirlenmiştir. Öğrencilerin gezinme davranışlarına bağlı olarak öğrencilerin yoğunluğunun uzaktan eğitim ile verilen dersleri düzenli takip ettiği, kiminin rastgele, kiminin değerlendirme odaklı, kiminin ise tartışma odaklı gezindiği ve gezinme davranışlarına dayalı olarak akademik başarılarında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir.

Baz (2016) “Web tabanlı bir uyarlanabilir çevrimiçi öğrenme ortamının harmanlanmış öğretim modeline uygun olarak tasarlanması ve öğrenci başarısına etkisi” isimli çalışmasında, çevrimiçi öğrenme ortamları, harmanlanmış öğrenme ve web tabanlı ortam kavramlarını birlikte ele alarak öğrenci başarısına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, Web tabanlı uyarlanabilir çevrimiçi öğrenme ortamları konusunda öğrencilerin yoğunluğunun olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada uyarlanabilir çevrimiçi öğrenme ortamı ilkelerine göre tasarlanan eğitim yazılımının harmanlanmış öğrenme ortamı ile birlikte kullanıldığı deney grubu ile uzman tarafından hazırlanan bilgisayar sunumları ve materyallerle kontrol grubu arasında akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Balaman (2015) “Web tabanlı uzaktan eğitimin meslek yüksekokulu öğrencilerinin internet programcılığı 2 dersindeki akademik başarılarına etkisi” isimli çalışmasında, Web Tabanlı Öğretimin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, uzaktan eğitim ile öğrenim gören

öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılık puanlarının, uzaktan eğitim ile öğrenim görmeyen öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen web tabanlı öğrenme hakkında genel olarak olumlu görüşlerinin olduğu belirlenmiştir.

Akkağıt (2014) “Benzeşim ve animasyon Kullanılan web tabanlı öğretimin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin “Elektrik ve Manyetizma” ünitesindeki başarılarına etkisi” isimli çalışmasında web tabanlı öğrenmenin öğrencilerin “Elektrik ve Manyetizma” ünitesindeki başarısına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, geleneksel yöntemle göre benzeşim ve animasyon kullanılan web tabanlı öğrenmenin, öğrenci başarısını daha çok arttırdığı belirlenmiştir. Bunun yanında çalışmada öğrencilerin, geliştirilen eğitim aracını genel olarak iyi düzeyde buldukları da belirlenmiştir.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Araştırmanın üçüncü bölümü olan yöntem bölümünde araştırmada tercih edilen model, araştırmaya dâhil edilen evren ve bu evren içerisinde belirlenen örneklem, araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılan veri toplama araçları, süreç içerisinde araştırma verilerinin nasıl toplandığı ve analiz edildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine araştırmanın cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, internet kullanım durumu ve pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenlerine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemekte amaçlanmıştır. Araştırmanın ifade edilen amaçlarına ulaşmak için nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, bir örneklemdeki bireylerin verilerinin bir ve birden fazla değişkene göre nasıl dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Tarama modeli kullanılan araştırmalarda evrenin tamamından veri toplamak yerine, evrenin belirli bir bölümünden yani belirli bir örnekleminden veri toplanabilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2020).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise evrende yer alan öğretmen adayları arasından olasılığa dayalı örneklem türlerinden olan “Basit Seçkisiz Örneklem” yöntemi (Keser Özmentar, 2018) ile belirlenen 202 öğretmen oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örneklem yönteminde evrendeki tüm kişiler, araştırmaya dahil olabilmek için eşit şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 3.1.

*Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları*

| <b>Cinsiyet</b> | <b>n</b>   | <b>Yüzde (%)</b> |
|-----------------|------------|------------------|
| Kadın           | 114        | 56.4             |
| Erkek           | 88         | 43.6             |
| <b>Toplam</b>   | <b>202</b> | <b>100</b>       |

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının %56.4'ünün kadın (n = 114), % 43.6'sının ise erkek (n = 88) olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.2.

*Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıfa Göre Dağılımları*

| <b>Öğrenim Görülen Sınıf</b> | <b>n</b>   | <b>Yüzde (%)</b> |
|------------------------------|------------|------------------|
| 1                            | 46         | 22.8             |
| 2                            | 43         | 21.3             |
| 3                            | 59         | 29.2             |
| 4                            | 54         | 26.7             |
| <b>Toplam</b>                | <b>202</b> | <b>100</b>       |

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının %22.8'inin birinci sınıf (n = 46), % 21.3'ünün ikinci sınıf (n = 43), % 29.2'sinin üçüncü sınıf (n = 59) ve % 26.7'sinin ise dördüncü sınıfta (n = 54), öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 3.3.

*Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Durumuna Göre Dağılımları*

| <b>Durum</b>        | <b>n</b>   | <b>Yüzde (%)</b> |
|---------------------|------------|------------------|
| Kullanmam           | -          | -                |
| Ara Sıra Kullanırım | 39         | 19.3             |
| Kullanırım          | 76         | 37.6             |
| Çok Sık Kullanırım  | 87         | 43.1             |
| <b>Toplam</b>       | <b>202</b> | <b>100</b>       |

Tablo 3.3 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının %19.3'ünün interneti ara sıra kullandığı (n = 39), % 37.6'sının interneti genellikle kullandığı (n=76), % 43.1'inin ise interneti çok sık kullandığı (n = 87) anlaşılmaktadır.

Tablo 3.4.

*Öğretmen Adaylarının Pandemi Sürecinden Önce Herhangi Bir Uzaktan Eğitim Programına Katılım Durumuna Göre Dağılımları*

| <b>Durum</b>  | <b>n</b>   | <b>Yüzde (%)</b> |
|---------------|------------|------------------|
| Katıldım      | 66         | 32.7             |
| Katılmadım    | 136        | 67.3             |
| <b>Toplam</b> | <b>202</b> | <b>100</b>       |

Tablo 3.4 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının %32.7'sinin pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katıldığı (n = 66), %67.3'ünün ise pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılmadığı (n = 136) anlaşılmaktadır.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmacı İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilere veri toplama araçlarını Dünya'da ve Türkiye'de yaşanan Covid-19 salgını nedeni ile online olarak Google Forms aracılığı ile iletilmiştir. Google Forms aracılığı ile toplanan veriler ilk aşamada Microsoft Excel ardından SPSS 25 paket programına aktarılmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının ilkinin araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişisel özelliklerinin belirlemeye yarayan maddelerin yer aldığı “Kişisel Bilgi Formu” oluşturmaktadır. İkincisini ise Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman (2014) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Ölçeği” oluşturmaktadır.

#### 3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu dört maddeden oluşturulmuştur. Bunlar öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, internet kullanım durumu ve pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumlarını belirlemeye yönelik maddelerdir.

### 3.4.2. Uzaktan Eğitim Ölçeği

Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman (2014) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Ölçeği” dört alt boyuttan ve 18 maddeden oluşmaktadır (Ek-1). Ölçek beşli likert tipinde olup, yanıtlar Hiçbir Zaman Katılmıyorum, Nadiren Katılıyorum, Bazen Katılıyorum, Genellikle Katılıyorum, Her Zaman Katılıyorum şeklindedir.

Araştırmada uzaktan eğitim ölçeği ile toplanan verilerin yapısının faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla KMO ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Ayrıca ölçek maddelerinin faktör yük aralığı ve açıklanan varyans bilgilerine ilişkin yapılan analizlere ait bulgular aşağıda Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5.  
Uzaktan eğitim ölçeği faktör analizi verileri

| Ölçek                 | Faktörler                                       | Madde Sayısı | Faktör Yük Aralığı | Açıklanan Varyans |
|-----------------------|-------------------------------------------------|--------------|--------------------|-------------------|
| Uzaktan Eğitim Ölçeği | 4                                               | 18           | .322 - .747        | 59.64             |
|                       | KMO: .791; Bartlett: 2284.449; df: 153; p: .000 |              |                    |                   |

Yapılan faktör analizi neticesinde dört faktörlü uzaktan eğitim ölçeğine ait on sekiz maddenin faktör yüklerinin “.322” ile “.747” arasında değiştiği belirlenmiştir. Uzaktan eğitim ölçeğinin her bir maddesini faktör yük değerinin “.30” un üzerinde olması gerekmektedir. Bunun gerekçesi maddenin her iki faktörde de yer alma durumunun olabilmesi nedeni ile karmaşıklık yaratmasıdır (Kalaycı, 2017, s. 330). Uzaktan eğitim ölçeğine ilişkin faktör yük değerlerinin incelendiğinde ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin gerekli olan koşulu ( $> 0.30$ ) sağladıkları görülmüştür.

Ölçek verilerinin toplam varyansın %59.64’ünün açıklamakta olduğu görülmüştür. Ölçeğin açıklaması gereken toplam varyans değerinin alanyazında %52 ve üzerinde olması gerektiğini (Henson ve Roberts, 2006, s.402) belirten kaynakların yanında açıklanan varyans değerinin tek faktörlü yapılarda en az %30 olması tavsiye eden kaynaklarda mevcuttur (Büyüköztürk, 2020; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Karagöz, 2019). Araştırmada kullanılan uzaktan eğitim ölçeğinin ulaşılan açıklanan toplam varyans değerinin, toplam varyans değeri için gereken koşulunun yerine getirildiği şeklinde kabul edilmiştir.

Uzaktan eğitim ölçeğinin yapılan çalışma için elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının “.88” olduğu belirlenmiştir. Cronbach’s Alfa değeri 0-1 arasında değişmektedir. Cronbach’s Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği “.00-.40” arası olduğunda ölçek güvenilir değil, “.40-.60” arası olduğunda düşük güvenilirlikte, “.60-.80” arası olduğunda oldukça güvenilir ve “.80-1.00” arası olduğunda ise ölçek yüksek derecede güvenilir olarak değerlendirilmektedir (Kalaycı, 2017, s. 405). Bu bağlamda araştırmada kullanılan uzaktan eğitim ölçeğine ait veriler yüksek derecede güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS 25. Paket programına işlenmiş ve analiz edilmiştir. Analiz yapılırken araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak şu analiz teknikleri kullanılmıştır:

- Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?” alt problemi için öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.
- Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?” alt problemi için öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Aritmetik ortalama hesaplanırken puan aralıkları ölçüt olarak belirlenmiştir. Aralık genişliğinin, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 2002) formülü ile hesaplanması göz önünde tutularak, araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; “1.00-1.79: Hiçbir Zaman Katılmıyorum”, “1.80-2.59: Nadiren Katılıyorum”, “2.60-3.39: Bazen Katılıyorum”, “3.40- 4.19: Genellikle Katılıyorum” ve “4.20-5.00; Her Zaman Katılıyorum” şeklindedir.
- Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemi için öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler “Bağımsız Örneklem t-Testi” aracılığıyla analiz edilmiştir.

- Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşleri öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemi için öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)i” aracılığıyla analiz edilmiştir
- Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşleri internet kullanım durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemi için öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” aracılığıyla analiz edilmiştir
- Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşleri pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemi için öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler “Bağımsız Örneklem t-Testi” aracılığıyla analiz edilmiştir.

Araştırmada Bağımsız Örneklem t-Testi’nin yapılabilmesi için bir takım ön koşulların yerine getirilmiş olması gerekmektedir. Bu koşullar: “Ortalamalar karşılaştırılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine”, “Bağımsız Örneklem t-Testi’ne dâhil edilecek grupların varyanslarının eşit olmasına” ve “her bir verinin diğer veriden bağımsız olduğu” koşuluna uyup uymadıklarıdır (Can, 2019, s. 116). İfade edilen koşullar yapılan araştırmanın cinsiyet ve pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenleri için sağlandığından “Bağımsız Örneklem t-Testi” kullanılmıştır.

Araştırmada ANOVA testinin kullanıldığı değişkenlerde, ANOVA neticesinde anlamlı fark bulunduğunda, bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden “Tukey HSD” testi tercih edilmiştir. Tukey HSD testi varyansın eşit olması ölçütüne uygun olması ve grupların farklı örneklem sayısına sahip olmalarının engel teşkil etmemesi nedeniyle tercih edilmiştir.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR ve YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde veri toplama araçları ile toplanan verilerin analiz edilmesi neticesinde elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir. Bulgular sunulurken araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin boyutlarının veriliş sırasına göre maddeler halinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri cevapların frekans ve yüzde değer hesaplamaları verilmiştir.

##### 4.1.1. Kişisel Uygunluk Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?” alt problemine ilişkin araştırmada kullanılan nicel veri toplama aracı olan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Kişisel Uygunluk” alt boyutuna ait maddelere ilişkin araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların frekans ve yüzde hesaplamaları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.1.

*Ölçeğin 1. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| Düzy                      | f   | %    |
|---------------------------|-----|------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 9   | 4.5  |
| Nadiren Katılıyorum       | 13  | 6.4  |
| Bazen Katılıyorum         | 94  | 46.5 |
| Genellikle Katılıyorum    | 70  | 34.7 |
| Her Zaman Katılıyorum     | 16  | 7.9  |
| Toplam                    | 202 | 100  |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Kişisel Uygunluk” alt boyutuna ait “Kişisel işlerimin yoğunluğundan dolayı uzaktan eğitim benim için uygundur.” olan birinci maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının %4.5’inin Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:9), % 6.4’ünün Nadiren Katılmıyorum (f:13),

% 46.5'inin Bazen Katılıyorum (f:94), %34.7'sinin Genellikle Katılıyorum (f:70), %7.9'unun ise Her Zaman Katılıyorum (f:16) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.2.

*Ölçeğin 2. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| Düzy                      | f   | %    |
|---------------------------|-----|------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 7   | 3.5  |
| Nadiren Katılıyorum       | 20  | 9.9  |
| Bazen Katılıyorum         | 74  | 36.6 |
| Genellikle Katılıyorum    | 85  | 42.1 |
| Her Zaman Katılıyorum     | 16  | 7.9  |
| Toplam                    | 202 | 100  |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Kişisel Uygunluk” alt boyutuna ait “Uzaktan eğitim yaşam stilime uygundur.” olan ikinci maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının %3.5'inin Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:7), % 9.9'unun Nadiren Katılmıyorum (f:20), % 36.6'sının Bazen Katılıyorum (f:74), % 42.1'inin Genellikle Katılıyorum (f:85), % 7.9'unun ise Her Zaman Katılıyorum (f:16) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3.

*Ölçeğin 3. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| Düzy                      | f   | %    |
|---------------------------|-----|------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 8   | 4    |
| Nadiren Katılıyorum       | 31  | 15.3 |
| Bazen Katılıyorum         | 105 | 52   |
| Genellikle Katılıyorum    | 46  | 22.8 |
| Her Zaman Katılıyorum     | 12  | 5.9  |
| Toplam                    | 202 | 100  |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Kişisel Uygunluk” alt boyutuna ait “Uzaktan eğitim ihtiyaç duyduğum eğitimler için uygun bir alternatiftir.” olan üçüncü maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının %4'ünün Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:8), % 15.3'ünün Nadiren Katılmıyorum (f:31), %52'sinin Bazen Katılıyorum (f:105), %22.8'inin Genellikle Katılıyorum (f:46), %5.9'unun ise Her Zaman Katılıyorum (f:12) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.4.

*Ölçeğin 4. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| Düzy                      | f   | %    |
|---------------------------|-----|------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 4   | 2    |
| Nadiren Katılıyorum       | 17  | 8.4  |
| Bazen Katılıyorum         | 100 | 49.5 |
| Genellikle Katılıyorum    | 48  | 23.8 |
| Her Zaman Katılıyorum     | 33  | 16.3 |
| Toplam                    | 202 | 100  |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Kişisel Uygunluk” alt boyutuna ait “Uzaktan eğitim zaman kaybetmeksizin eğitim alabilmemi sağlamaktadır.” olan dördüncü maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının % 2’sinin Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:4), % 8.4’ünün Nadiren Katılmıyorum (f:17), %49.5’inin Bazen Katılıyorum (f:100), % 23.8’inin Genellikle Katılıyorum (f:48), %16.3’ünün ise Her Zaman Katılıyorum (f:33) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.5.

*Ölçeğin 5. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| Düzy                      | f   | %    |
|---------------------------|-----|------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 3   | 1.5  |
| Nadiren Katılıyorum       | 5   | 2.5  |
| Bazen Katılıyorum         | 94  | 46.5 |
| Genellikle Katılıyorum    | 67  | 33.2 |
| Her Zaman Katılıyorum     | 33  | 16.3 |
| Toplam                    | 202 | 100  |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Kişisel Uygunluk” alt boyutuna ait “İstediğim zamanda istediğim yerden derse katılma esnekliğine ihtiyacım var.” olan beşinci maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının %1.5’inin Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:3), % 2.5’inin Nadiren Katılmıyorum (f:5), %46.5’inin Bazen Katılıyorum (f:94), %33.2’sinin Genellikle Katılıyorum (f:67), %16.3’ünün ise Her Zaman Katılıyorum (f:33) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.6.

*Ölçeğin 6. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| <b>Düzy</b>               | <b>f</b> | <b>%</b> |
|---------------------------|----------|----------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 13       | 6.4      |
| Nadiren Katılıyorum       | 7        | 3.5      |
| Bazen Katılıyorum         | 90       | 44.6     |
| Genellikle Katılıyorum    | 72       | 35.6     |
| Her Zaman Katılıyorum     | 20       | 9.9      |
| Toplam                    | 202      | 100      |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Kişisel Uygunluk” alt boyutuna ait “Eğitim almak için üniversite kampüsüne gitmek benim için zordur.” olan altıncı maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının % 6.4’ünün Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:13), % 3.5’inin Nadiren Katılmıyorum (f:7), % 44.6’sının Bazen Katılıyorum (f:90), %35.6’sının Genellikle Katılıyorum (f:72), % 9.9’unun ise Her Zaman Katılıyorum (f:20) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Yukarıda öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Kişisel Uygunluk” boyutuna ilişkin frekans ve yüzde değerlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Aşağıda 4.1.2 başlığı altında ise öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Etkililik” boyutuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde değerlerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

#### 4.1.2. Etkililik Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?” alt problemine ilişkin araştırmada kullanılan nicel veri toplama aracı olan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Etkililik” alt boyutuna ait maddelere ilişkin araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların frekans ve yüzde hesaplamaları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.7.

*Ölçeğin 7. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| <b>Düzy</b>               | <b>f</b> | <b>%</b> |
|---------------------------|----------|----------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 10       | 5        |
| Nadiren Katılıyorum       | 35       | 17.3     |
| Bazen Katılıyorum         | 90       | 44.6     |
| Genellikle Katılıyorum    | 66       | 32.7     |
| Her Zaman Katılıyorum     | 1        | .5       |
| Toplam                    | 202      | 100      |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Etkililik” alt boyutuna ait “Uzaktan eğitim öğretim uygulamaları açısından öğrenciyi daha aktif hale getirir.” olan yedinci maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının % 5’inin Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:10), % 17.3’ünün Nadiren Katılmıyorum (f:35), %44.6’sının Bazen Katılıyorum (f:90), %32.7’sinin Genellikle Katılıyorum (f:66), %5’inin ise Her Zaman Katılıyorum (f:1) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.8.

*Ölçeğin 8. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| <b>Düzy</b>               | <b>f</b> | <b>%</b> |
|---------------------------|----------|----------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 11       | 5.4      |
| Nadiren Katılıyorum       | 27       | 13.4     |
| Bazen Katılıyorum         | 62       | 30.7     |
| Genellikle Katılıyorum    | 90       | 44.6     |
| Her Zaman Katılıyorum     | 12       | 5.9      |
| Toplam                    | 202      | 100      |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Etkililik” alt boyutuna ait “Uzaktan eğitim kişiler için iyi bir öğrenme fırsatı sunar.” olan sekizinci maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının %5.4’ünün Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:11), % 13.4’ünün Nadiren Katılmıyorum (f:27), % 30.7’sinin Bazen Katılıyorum (f:62), %44.6’sının Genellikle Katılıyorum (f:90), % 5.9’unun ise Her Zaman Katılıyorum (f:12) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.9.

*Ölçeğin 9. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| <b>Düzy</b>               | <b>f</b> | <b>%</b> |
|---------------------------|----------|----------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 15       | 7.4      |
| Nadiren Katılıyorum       | 30       | 14.9     |
| Bazen Katılıyorum         | 89       | 44.1     |
| Genellikle Katılıyorum    | 62       | 30.7     |
| Her Zaman Katılıyorum     | 6        | 3        |
| Toplam                    | 202      | 100      |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Etkililik” alt boyutuna ait “Uzaktan eğitim öğrencinin kendi hızında öğrenmesini sağlar.” olan dokuzuncu maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının %7.4’ünün Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:15), % 14.9’unun Nadiren Katılmıyorum (f:30), % 44.1’inin Bazen Katılıyorum (f:89), %30.7’sinin Genellikle Katılıyorum (f:62), % 3’ünün ise Her Zaman Katılıyorum (f:6) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.10.

*Ölçeğin 10. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| <b>Düzy</b>               | <b>f</b> | <b>%</b> |
|---------------------------|----------|----------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 12       | 5.9      |
| Nadiren Katılıyorum       | 12       | 5.9      |
| Bazen Katılıyorum         | 43       | 21.3     |
| Genellikle Katılıyorum    | 119      | 58.9     |
| Her Zaman Katılıyorum     | 16       | 7.9      |
| Toplam                    | 202      | 100      |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Etkililik” alt boyutuna ait “Uzaktan eğitim öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır.” olan onuncu maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının %5.9’unun Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:12), % 5.9’unun Nadiren Katılmıyorum (f:12), % 21.3’ünün Bazen Katılıyorum (f:43), % 58.9’unun Genellikle Katılıyorum (f:119), % 7.9’unun ise Her Zaman Katılıyorum (f:16) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.11.

*Ölçeğin 11. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| <b>Düzy</b>               | <b>f</b> | <b>%</b> |
|---------------------------|----------|----------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 16       | 7.9      |
| Nadiren Katılıyorum       | 42       | 20.8     |
| Bazen Katılıyorum         | 74       | 36.6     |
| Genellikle Katılıyorum    | 62       | 30.7     |
| Her Zaman Katılıyorum     | 8        | 4        |
| Toplam                    | 202      | 100      |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Etkililik” alt boyutuna ait “Uzaktan eğitim geleneksel eğitimden etkilidir.” olan on birinci maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının %7.9’unun Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:16), % 20.8’inin Nadiren Katılmıyorum (f:42), % 36.6’sının Bazen Katılıyorum (f:74), %30.7’sinin Genellikle Katılıyorum (f:62), % 4’ünün Her Zaman Katılıyorum (f:8) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Yukarıda öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Etkililik” boyutuna ilişkin frekans ve yüzde değerlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Aşağıda 4.1.3 başlığı altında ise öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Öğreticilik” boyutuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde değerlerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

#### 4.1.3. Öğreticilik Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?” alt problemine ilişkin araştırmada kullanılan nicel veri toplama aracı olan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Öğreticilik” alt boyutuna ait maddelere ilişkin araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların frekans ve yüzde hesaplamaları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.12.

*Ölçeğin 12. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| <b>Düzy</b>               | <b>f</b> | <b>%</b> |
|---------------------------|----------|----------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 5        | 2.5      |
| Nadiren Katılıyorum       | 16       | 7.9      |
| Bazen Katılıyorum         | 44       | 21.8     |
| Genellikle Katılıyorum    | 77       | 38.1     |
| Her Zaman Katılıyorum     | 60       | 29.7     |
| Toplam                    | 202      | 100      |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Öğreticilik” alt boyutuna ait “Eğitimimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.” olan on ikinci maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının % 2.5’inin Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:5), % 7.9’unun Nadiren Katılmıyorum (f:16), % 21.8’inin Bazen Katılıyorum (f:44), % 38.1’inin Genellikle Katılıyorum (f:77), % 29.7’sinin ise Her Zaman Katılıyorum (f:60) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.13.

*Ölçeğin 13. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| <b>Düzy</b>               | <b>f</b> | <b>%</b> |
|---------------------------|----------|----------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 7        | 3.5      |
| Nadiren Katılıyorum       | 20       | 9.9      |
| Bazen Katılıyorum         | 51       | 25.2     |
| Genellikle Katılıyorum    | 83       | 41.1     |
| Her Zaman Katılıyorum     | 41       | 20.3     |
| Toplam                    | 202      | 100      |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Öğreticilik” alt boyutuna ait “Uzaktan eğitime nazaran geleneksel eğitimde fikirler, anında ve daha anlaşılır bir şekilde ifade edilmektedir.” olan on üçüncü maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının % 3.5’inin Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:7), % 9.9’unun Nadiren Katılmıyorum (f:20), % 25.2’sinin Bazen Katılıyorum (f:51), % 41.1’inin Genellikle Katılıyorum (f:83), % 20.3’ünün ise Her Zaman Katılıyorum (f:41) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.14.

*Ölçeğin 14. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| <b>Düzy</b>               | <b>f</b> | <b>%</b> |
|---------------------------|----------|----------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 13       | 6.4      |
| Nadiren Katılıyorum       | 11       | 5.4      |
| Bazen Katılıyorum         | 72       | 35.6     |
| Genellikle Katılıyorum    | 65       | 32.2     |
| Her Zaman Katılıyorum     | 41       | 20.3     |
| Toplam                    | 202      | 100      |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Öğreticilik” alt boyutuna ait “Uzaktan eğitime nazaran geleneksel eğitimle daha etkili bir öğrenme sağlanır.” olan on dördüncü maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının % 6.4’ünün Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:13), % 5.4’ünün Nadiren Katılmıyorum (f:11), %35.6’sının Bazen Katılıyorum (f:72), %32.2’sinin Genellikle Katılıyorum (f:65), %20.3’ünün ise Her Zaman Katılıyorum (f:41) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.15.

*Ölçeğin 15. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| <b>Düzy</b>               | <b>f</b> | <b>%</b> |
|---------------------------|----------|----------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | -        | -        |
| Nadiren Katılıyorum       | -        | -        |
| Bazen Katılıyorum         | 37       | 18.3     |
| Genellikle Katılıyorum    | 125      | 61.9     |
| Her Zaman Katılıyorum     | 40       | 19.8     |
| Toplam                    | 202      | 100      |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Öğreticilik” alt boyutuna ait “Öğrenmek için yüz yüze iletişime ihtiyaç duyarım.” olan on beşinci maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının %18.3’ünün Bazen Katılıyorum (f:37), %61.9’unun Genellikle Katılıyorum (f:125), %19.8’inin ise Her Zaman Katılıyorum (f:40) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Yukarıda öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Öğreticilik” boyutuna ilişkin frekans ve yüzde değerlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Aşağıda 4.1.4 başlığı altında ise öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Yatkınlık” boyutuna ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde değerlerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

#### 4.1.4. Yatkinlık Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerinin dağılımı nasıldır?” alt problemine ilişkin araştırmada kullanılan nicel veri toplama aracı olan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Yatkınlık” alt boyutuna ait maddelere ilişkin araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların frekans ve yüzde hesaplamaları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.16.

*Ölçeğin 16. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| Düzy                      | f   | %    |
|---------------------------|-----|------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 11  | 5.4  |
| Nadiren Katılıyorum       | 10  | 5    |
| Bazen Katılıyorum         | 51  | 25.2 |
| Genellikle Katılıyorum    | 124 | 61.4 |
| Her Zaman Katılıyorum     | 6   | 3    |
| Toplam                    | 202 | 100  |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Yatkınlık” alt boyutuna ait “Verilen görevleri ertelemeyi alışkanlık haline getirmiş bir kişiyim.” olan on altıncı maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının % 5.4’ünün Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:11), % 5’inin Nadiren Katılmıyorum (f:10), % 25.2’sinin Bazen Katılıyorum (f:51), % 61.4’ünün Genellikle Katılıyorum (f:124), % 3’ünün ise Her Zaman Katılıyorum (f:6) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.17.

*Ölçeğin 17. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| Düzy                      | f   | %    |
|---------------------------|-----|------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 11  | 5.4  |
| Nadiren Katılıyorum       | 22  | 10.9 |
| Bazen Katılıyorum         | 67  | 33.2 |
| Genellikle Katılıyorum    | 92  | 45.5 |
| Her Zaman Katılıyorum     | 10  | 5    |
| Toplam                    | 202 | 100  |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Yatkınlık” alt boyutuna ait “Çoğunlukla verilen görevleri yarım bırakırım.” olan on yedinci maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının % 5.4’ünün Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:11), % 10.9’unun Nadiren Katılmıyorum (f:22), % 33.2’sinin Bazen Katılıyorum (f:67),

%45.5'inin Genellikle Katılıyorum (f:92), % 5'inin ise Her Zaman Katılıyorum (f:10) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.18.

*Ölçeğin 18. Maddesine İlişkin Öğretmen Adaylarının Yanıtlarının Dağılımları*

| Düzy                      | f   | %    |
|---------------------------|-----|------|
| Hiçbir Zaman Katılmıyorum | 17  | 8.4  |
| Nadiren Katılıyorum       | 23  | 11.4 |
| Bazen Katılıyorum         | 70  | 34.7 |
| Genellikle Katılıyorum    | 87  | 43.1 |
| Her Zaman Katılıyorum     | 5   | 2.5  |
| Toplam                    | 202 | 100  |

Araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Yatkınlık” alt boyutuna ait “Ödevlerimi yapmak için son ana kadar beklerim.” olan on sekizinci maddesine araştırmaya katılım gösteren öğretmen adaylarının % 8.4’ünün Hiçbir Zaman Katılmıyorum (f:17), % 11.4’ünün Nadiren Katılmıyorum (f:23), % 34.7’sinin Bazen Katılıyorum (f:70), % 43.1’inin Genellikle Katılıyorum (f:87), % 2.5’inin ise Her Zaman Katılıyorum (f:5) düzeyinde cevap verdiği anlaşılmaktadır.

Yukarıda öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin kullanımına ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde değerlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Aşağıda 4.2 başlığı altında ise öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin kullanımına ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir. Bulgular verilirken araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin boyutlarının veriliş sırasına göre maddeler halinde, katılımcı öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma hesaplamaları verilmiştir.

#### 4.2.1. Kişisel Uygunluk Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?” alt problemine ilişkin “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Kişisel Uygunluk” alt boyutuna ait maddelere ilişkin araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değer hesaplamaları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.19.

*Öğretmen Adaylarının Ölçeğin Kişisel Uygunluk Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| No    | Maddeler                                                                    | $\bar{X}$ | ss   |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|------|
| 1     | Kişisel işlerimin yoğunluğundan dolayı uzaktan eğitim benim için uygundur.  | 3.35      | .887 |
| 2     | Uzaktan eğitim yaşam stilime uygundur.                                      | 3.41      | .900 |
| 3     | Uzaktan eğitim ihtiyaç duyduğum eğitimler için uygun bir alternatiftir.     | 3.11      | .876 |
| 4     | Uzaktan eğitim zaman kaybetmeksizin eğitim alabilmemi sağlamaktadır.        | 3.44      | .930 |
| 5     | İstediğim zamanda istediğim yerden derse katılma esnekliğine ihtiyacım var. | 3.60      | .841 |
| 6     | Eğitim almak için üniversite kampüsüne gitmek benim için zordur.            | 3.39      | .947 |
| GENEL |                                                                             | 3.38      | .697 |

Araştırmaya katılan öğretmen adayları araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Kişisel Uygunluk” alt boyutuna ait ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde, görüşlerinin ölçeğin “Kişisel Uygunluk” alt boyutunun “Kişisel işlerimin yoğunluğundan dolayı uzaktan eğitim benim için uygundur.” olan 1. Maddesine “Bazen Katılıyorum ( $\bar{x} = 3.35$ )”, “Uzaktan eğitim yaşam stilime uygundur.” olan 2. Maddesine “Genellikle Katılıyorum ( $\bar{x} = 3.41$ )”, “Uzaktan eğitim ihtiyaç duyduğum eğitimler için uygun bir alternatiftir.” olan 3. Maddesine “Bazen Katılıyorum ( $\bar{x} = 3.11$ )”, “Uzaktan eğitim zaman kaybetmeksizin eğitim alabilmemi sağlamaktadır” olan 4. Maddesine “Genellikle Katılıyorum ( $\bar{x} = 3.44$ )”, “İstediğim zamanda istediğim yerden derse katılma esnekliğine ihtiyacım var” olan 5. Maddesine “Genellikle Katılıyorum ( $\bar{x} = 3.60$ )”, “Eğitim almak için üniversite kampüsüne gitmek benim için zordur.” olan 6. Maddesine “Bazen Katılıyorum ( $\bar{x} = 3.39$ )”, düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

“Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Kişisel Uygunluk” alt boyutuna ilişkin yukarıda verilen bulgular incelendiğinde ölçeğin “İstedğim zamanda istediğim yerden derse katılma esnekliğine ihtiyacım var.” olan 5. maddesinde öğretmen adaylarının ortalamasının diğer maddelere göre yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin “Uzaktan eğitim ihtiyaç duyduğum eğitimler için uygun bir alternatiftir.” olan 3. maddesinde öğretmen adaylarının ortalamasının diğer maddelere göre düşük olduğu da görülmektedir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Kişisel Uygunluk” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin genel ortalamasının “Bazen Katılıyorum ( $\bar{X} = 3.38$ )” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin olumlu görüşlerinin ortalamasının üzerinde başka bir ifade ile yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Yukarıda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Kişisel Uygunluk” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Aşağıda 4.2.2 başlığı altında ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Etkililik” alt boyutuna ilişkin ortalamaları ve standart sapma değerlerine ait bilgiler bulunmaktadır.

#### 4.2.2. Etkililik Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?” alt problemine ilişkin “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Etkililik” alt boyutuna ait maddelere ilişkin araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değer hesaplamaları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.20.

*Öğretmen Adaylarının Etkililik Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| No    | Maddeler                                                                         | $\bar{X}$ | ss   |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|------|
| 7     | Uzaktan eğitim öğretim uygulamaları açısından öğrenciyi daha aktif hale getirir. | 3.06      | .847 |
| 8     | Uzaktan eğitim kişiler için iyi bir öğrenme fırsatı sunar.                       | 3.32      | .967 |
| 9     | Uzaktan eğitim öğrencinin kendi hızında öğrenmesini sağlar.                      | 3.07      | .933 |
| 10    | Uzaktan eğitim öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır.                         | 3.57      | .940 |
| 11    | Uzaktan eğitim geleneksel eğitimden etkilidir.                                   | 3.02      | .997 |
| GENEL |                                                                                  | 3.20      | .608 |

Araştırmaya katılan öğretmen adayları araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Etkililik” alt boyutuna ait ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde, görüşlerinin ölçeğin “Etkililik” alt boyutunun “Uzaktan eğitim öğretim uygulamaları açısından öğrenciyi daha aktif hale getirir.” olan 7. maddesine “Bazen Katılıyorum ( $\bar{x} = 3.06$ )”, “Uzaktan eğitim kişiler için iyi bir öğrenme fırsatı sunar.” olan 8. maddesine “Bazen Katılıyorum ( $\bar{x} = 3.32$ )”, “Uzaktan eğitim öğrencinin kendi hızında öğrenmesini sağlar.” olan 9. maddesine “Bazen Katılıyorum ( $\bar{x} = 3.07$ )”, “Uzaktan eğitim öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır.” olan 10. maddesine “Genellikle Katılıyorum ( $\bar{x} = 3.57$ )”, “Uzaktan eğitim geleneksel eğitimden etkilidir.” olan 11. maddesine “Bazen Katılıyorum ( $\bar{x} = 3.02$ )” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

“Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Etkililik” alt boyutuna ilişkin yukarıda verilen bulgular incelendiğinde ölçeğin “Uzaktan eğitim öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır.” olan 10. maddesinde öğretmen adaylarının ortalamasının diğer maddelere göre yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin “Uzaktan eğitim geleneksel eğitimden etkilidir.” olan 11. maddesinde öğretmen adaylarının ortalamasının diğer maddelere göre düşük olduğu da görülmektedir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Etkililik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin genel ortalamasının “Bazen Katılıyorum ( $\bar{x} = 3.20$ )” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin olumlu görüşlerinin kişisel uygunluk alt boyutunda olduğu gibi ortalamanın üzerinde başka bir ifade ile yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Yukarıda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Etkilik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Aşağıda 4.2.3 başlığı altında ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Öğreticilik” alt boyutuna ilişkin ortalamaları ve standart sapma değerlerine ait bilgiler bulunmaktadır.

#### **4.2.3. Öğreticilik Boyutuna İlişkin Bulgular**

Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?” alt problemine ilişkin “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Öğreticilik” alt boyutuna ait maddelere ilişkin

araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değer hesaplamaları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.21.

*Öğretmen Adaylarının Ölçeğin Öğreticilik Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| No    | Maddeler                                                                                                       | $\bar{X}$ | ss    |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------|
| 12    | Eğitimimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.                                    | 3.85      | 1.018 |
| 13    | Uzaktan eğitime nazaran geleneksel eğitimde fikirler, anında ve daha anlaşılır bir şekilde ifade edilmektedir. | 3.65      | 1.022 |
| 14    | Uzaktan eğitime nazaran geleneksel eğitimle daha etkili bir öğrenme sağlanır.                                  | 3.44      | 1.075 |
| 15    | Öğrenmek için yüz yüze iletişime ihtiyaç duyarım.                                                              | 4.01      | .619  |
| GENEL |                                                                                                                | 3.76      | .724  |

Araştırmaya katılan öğretmen adayları araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Öğreticilik” alt boyutuna ait ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde, görüşlerinin ölçeğin “Öğreticilik” alt boyutunun “Eğitimimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.” olan 12. maddesine “Genellikle Katılıyorum ( $\bar{X} = 3.85$ )”, “Uzaktan eğitime nazaran geleneksel eğitimde fikirler, anında ve daha anlaşılır bir şekilde ifade edilmektedir.” olan 13. maddesine “Genellikle Katılıyorum ( $\bar{X} = 3.65$ )”, “Uzaktan eğitime nazaran geleneksel eğitimle daha etkili bir öğrenme sağlanır.” olan 14. maddesine “Genellikle Katılıyorum ( $\bar{X} = 3.44$ )”, “Öğrenmek için yüz yüze iletişime ihtiyaç duyarım.” olan 15. maddesine “Genellikle Katılıyorum ( $\bar{X} = 4.01$ )” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

“Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Öğreticilik” alt boyutuna ilişkin yukarıda verilen bulgular incelendiğinde ölçeğin “Öğrenmek için yüz yüze iletişime ihtiyaç duyarım.” olan 15. maddesinde öğretmen adaylarının ortalamasının diğer maddelere göre yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin “Uzaktan eğitime nazaran geleneksel eğitimle daha etkili bir öğrenme sağlanır.” olan 14. maddesinde öğretmen adaylarının ortalamasının diğer maddelere göre düşük olduğu da görülmektedir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Öğreticilik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin genel ortalamasının “Genellikle Katılıyorum ( $\bar{X} = 3.76$ )” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin olumlu

görüşlerinin kişisel uygunluk ve etkililik alt boyutlarında olduğu gibi ortalamanın üzerinde başka bir ifade ile yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Yukarıda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Öğreticilik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Aşağıda 4.2.4 başlığı altında ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Yatkınlık” alt boyutuna ilişkin ortalamaları ve standart sapma değerlerine ait bilgiler bulunmaktadır.

#### 4.2.4. Yatkınlık Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?” alt problemine ilişkin “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Yatkınlık” alt boyutuna ait maddelere ilişkin araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değer hesaplamaları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.22.

*Öğretmen Adaylarının Ölçeğin Yatkınlık Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| No    | Maddeler                                                             | $\bar{X}$ | ss   |
|-------|----------------------------------------------------------------------|-----------|------|
| 16    | Verilen görevleri ertelemeyi alışkanlık haline getirmiş bir kişiyim. | 3.51      | .859 |
| 17    | Çoğunlukla verilen görevleri yarım bırakırım.                        | 3.24      | .933 |
| 18    | Ödevlerimi yapmak için son ana kadar beklerim.                       | 3.20      | .972 |
| GENEL |                                                                      | 3.34      | .793 |

Araştırmaya katılan öğretmen adayları araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Yatkınlık” alt boyutuna ait ilişkin görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde, görüşlerinin ölçeğin “Yatkınlık” alt boyutunun “Verilen görevleri ertelemeyi alışkanlık haline getirmiş bir kişiyim.” olan 16. maddesine “Genellikle Katılıyorum ( $\bar{x} = 3.51$ )”, “Çoğunlukla verilen görevleri yarım bırakırım.” olan 17. maddesine “Genellikle Katılıyorum ( $\bar{x} = 3.24$ )”, “Ödevlerimi yapmak için son ana kadar beklerim.” olan 18. maddesine “Bazen Katılıyorum ( $\bar{x} = 3.20$ )” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

“Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Yatkınlık” alt boyutuna ilişkin yukarıda verilen bulgular incelendiğinde ölçeğin “Verilen görevleri ertelemeyi alışkanlık haline getirmiş bir kişiyim.” olan 16. maddesinde öğretmen adaylarının ortalamasının diğer maddelere göre yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin “Ödevlerimi yapmak için son ana

kadar beklerim.” olan 18. maddesinde öğretmen adaylarının ortalamasının diğer maddelere göre düşük olduğu da görülmektedir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları araştırmada kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Yatkınlık” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin genel ortalamasının “Genellikle Katılıyorum ( $\bar{X} = 3.34$ )” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin olumlu görüşlerinin kişisel uygunluk, etkililik ve öğreticilik alt boyutlarında olduğu gibi ortalamanın üzerinde başka bir ifade ile yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Yukarıda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Yatkınlık” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Aşağıda ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin geneline ve boyutlarına ilişkin ortalamalarının ve standart sapma değerlerinin geneline ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 4.23.

*Öğretmen Adaylarının Ölçeğin Boyutlarına ve Geneline İlişkin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| Boyutlar         | $\bar{X}$ | ss   |
|------------------|-----------|------|
| Kişisel Uygunluk | 3.38      | .697 |
| Etkililik        | 3.20      | .608 |
| Öğreticilik      | 3.76      | .724 |
| Yatkınlık        | 3.34      | .793 |
| GENEL            | 3.41      | .401 |

Araştırmaya katılım gösteren sosyal bilgiler öğretmen adayları araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin boyutlarına ve geneline ilişkin görüşlerinin ortalamasının ölçeğin “Kişisel Uygunluk” alt boyutunda “Bazen Katılıyorum ( $\bar{X} = 3.38$ )”, “Etkililik” alt boyutunda “Bazen Katılıyorum ( $\bar{X} = 3.20$ )”, “Öğreticilik” alt boyutunda “Genellikle Katılıyorum ( $\bar{X} = 3.76$ )” ve “Yatkınlık” alt boyutunda “Bazen Katılıyorum ( $\bar{X} = 3.34$ )” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin tercih edilmesine yönelik görüşlerinin genel ortalamasının da “Genellikle Katılıyorum ( $\bar{X} = 3.41$ )” düzeyinde olduğu Tablo 4.23’ün incelenmesi ile anlaşılmaktadır.

“Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin boyutlarına ve geneline ilişkin yukarıda verilen bulgular incelendiğinde diğer boyutlara göre en yüksek ortalamanın “Öğreticilik” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Ayrıca “Uzaktan Eğitim Ölçeği” nin “Etkililik” alt boyutunun ortalamasının diğer boyutlara göre biraz düşük olduğu da görülmektedir.

Yukarıda öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Aşağıda 4.3 başlığı altında ise sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitime dair öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre “Bağımsız Örneklem t-Testi” verileri bulunmaktadır.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.24.

*Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Görüşlerinin Analizi*

| Alt Boyutlar     | Cinsiyet | n   | $\bar{x}$ | ss   | t     | p          |
|------------------|----------|-----|-----------|------|-------|------------|
| Kişisel Uygunluk | Kadın    | 114 | 3.39      | .718 | .320  | .75        |
|                  | Erkek    | 88  | 3.36      | .672 |       |            |
| Etkililik        | Kadın    | 114 | 3.21      | .668 | .188  | .85        |
|                  | Erkek    | 88  | 3.20      | .524 |       |            |
| Öğreticilik      | Kadın    | 114 | 3.88      | .746 | 2.779 | <b>.00</b> |
|                  | Erkek    | 88  | 3.60      | .664 |       |            |
| Yatkınlık        | Kadın    | 114 | 3.36      | .794 | .378  | .70        |
|                  | Erkek    | 88  | 3.32      | .795 |       |            |
| <b>GENEL</b>     | Kadın    | 114 | 3.45      | .431 | 1.486 | .13        |
|                  | Erkek    | 88  | 3.36      | .356 |       |            |

\* p < .05

Tablo 4.24 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre “Bağımsız Örneklem t-Testi” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin “Kişisel Uygunluk” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t_{\text{kişisel uygunluk}} = .320$ ;  $p_{\text{kişisel uygunluk}} = .75$ ;  $p > .05$ ). Bu bulguya göre

araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Kişisel Uygunluk” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.24 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre “Bağımsız Örneklem t-Testi” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin “Etkililik” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t_{\text{etkililik}} = .188$ ;  $p_{\text{etkililik}} = .85$ ;  $p > .05$ ). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Etkilik” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.24 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre “Bağımsız Örneklem t-Testi” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin “Öğreticilik” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t_{\text{öğreticilik}} = 2.779$ ;  $p_{\text{öğreticilik}} = .00$ ;  $p < .05$ ). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Öğreticilik” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre “Öğreticilik” alt boyutunda bulunan anlamlı farklılığın kadın öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.24 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre “Bağımsız Örneklem t-Testi” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin “Yatkınlık” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t_{\text{yatkınlık}} = .378$ ;  $p_{\text{yatkınlık}} = .70$ ;  $p > .05$ ). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Yatkınlık” alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.24 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin cinsiyet

değişkenine göre “Bağımsız Örneklem t-Testi” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t_{\text{genel}} = 1.486$ ;  $p_{\text{genel}} = .13$ ;  $p > .05$ ). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin kullanımına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Yukarıda öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitime dair öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre “Bağımsız Örneklem t-Testi” verilerine yer verilmiştir. Yukarıda öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve standart sapma değerlerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Aşağıda 4.4 başlığı altında ise sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitime dair öğretmen adaylarının görüşlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre “ANOVA” verileri bulunmaktadır.

#### **4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşleri öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.25.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Görülen Sınıf Değişkenine Göre Görüşlerinin Analizi

|                         | Sınıf | n   | $\bar{x}$ | ss   | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ort. | F      | p           |
|-------------------------|-------|-----|-----------|------|-------------------|-----------------|--------------|--------|-------------|
| <b>Kişisel Uygunluk</b> | 1     | 46  | 3.33      | .549 | Gruplar Arası     | .534            | .178         | .363   | .78         |
|                         | 2     | 43  | 3.32      | .517 | Grup İçi          | 97.170          | .491         |        |             |
|                         | 3     | 59  | 3.41      | .824 | Toplam            | 97.704          |              |        |             |
|                         | 4     | 54  | 3.44      | .788 |                   |                 |              |        |             |
|                         | T     | 202 | 3.38      | .697 |                   |                 |              |        |             |
| <b>Etkililik</b>        | 1     | 46  | 3.14      | .522 | Gruplar Arası     | 1.118           | .373         | 1.007  | .39         |
|                         | 2     | 43  | 3.26      | .475 | Grup İçi          | 73.306          | .370         |        |             |
|                         | 3     | 59  | 3.13      | .639 | Toplam            | 74.424          |              |        |             |
|                         | 4     | 54  | 3.30      | .724 |                   |                 |              |        |             |
|                         | T     | 202 | 3.20      | .608 |                   |                 |              |        |             |
| <b>Öğreticilik</b>      | 1     | 46  | 4.22      | .515 | Gruplar Arası     | 14.331          | 4.777        | 10.386 | <b>.00*</b> |
|                         | 2     | 43  | 3.76      | .373 | Grup İçi          | 91.069          | .460         |        |             |
|                         | 3     | 59  | 3.63      | .773 | Toplam            | 105.400         |              |        |             |
|                         | 4     | 54  | 3.51      | .852 |                   |                 |              |        |             |
|                         | T     | 202 | 3.76      | .724 |                   |                 |              |        |             |
| <b>Yatkınlık</b>        | 1     | 46  | 3.75      | .499 | Gruplar Arası     | 11.033          | 3.678        | 6.301  | <b>.00*</b> |
|                         | 2     | 43  | 3.37      | .771 | Grup İçi          | 115.578         | .584         |        |             |
|                         | 3     | 59  | 3.16      | .902 | Toplam            | 126.612         |              |        |             |
|                         | 4     | 54  | 3.17      | .778 |                   |                 |              |        |             |
|                         | T     | 202 | 3.34      | .793 |                   |                 |              |        |             |
| <b>GENEL</b>            | 1     | 46  | 3.55      | .307 | Gruplar Arası     | 1.246           | .415         | 2.635  | .051        |
|                         | 2     | 43  | 3.41      | .276 | Grup İçi          | 31.223          | .158         |        |             |
|                         | 3     | 59  | 3.34      | .469 | Toplam            | 32.470          |              |        |             |
|                         | 4     | 54  | 3.37      | .454 |                   |                 |              |        |             |
|                         | T     | 202 | 3.41      | .401 |                   |                 |              |        |             |

\* p&lt;.05

Tablo 4.25 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre “ANOVA” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde öğrenim görülen sınıf değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin “Kişisel Uygunluk” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{\text{kişisel uygunluk}} = .363$ ;  $p_{\text{kişisel uygunluk}} = .78$ ;  $p > .05$ ). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Kişisel Uygunluk” alt boyutunda öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.25 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre “ANOVA” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde öğrenim görülen sınıf değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin “Etkililik” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{\text{etkililik}} = 1.007$ ;  $p_{\text{etkililik}} = .39$ ;  $p > .05$ ). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Etkililik” alt boyutunda öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.25 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre “ANOVA” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde öğrenim görülen sınıf değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin “Öğreticilik” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F_{\text{öğreticilik}} = 10.386$ ;  $p_{\text{öğreticilik}} = .00$ ;  $p < .05$ ). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Öğreticilik” alt boyutunda öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından birbirine benzer olmadığı söylenebilir. Öğreticilik boyutunda bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi neticesinde anlamlı farklılığın birinci sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile ikinci sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında; birinci sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile üçüncü sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında ve birinci sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile dördüncü sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.25 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre “ANOVA” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde öğrenim görülen sınıf değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin “Yatkınlık” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F_{\text{yatkınlık}} = 6.301$ ;  $p_{\text{yatkınlık}} = .00$ ;  $p < .05$ ). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Yatkınlık” alt boyutunda öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından birbirine benzer olmadığı söylenebilir. Yatkınlık boyutunda bulunan anlamlı farklılığın

hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi neticesinde anlamlı farklılığın öğreticilik boyutunda olduğu gibi birinci sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile üçüncü sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında ve birinci sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile dördüncü sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.25 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre “ANOVA” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde öğrenim görülen sınıf değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{\text{genel}} = 2.635$ ;  $p_{\text{genel}} = .051$ ;  $p > .05$ ). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Yukarıda öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitime dair öğretmen adaylarının görüşlerinin öğrenim görülen sınıf değişkenine göre “ANOVA” verilerine yer verilmiştir. Aşağıda 4.5 başlığı altında ise sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitime dair öğretmen adaylarının görüşlerinin internet kullanım durumuna göre “ANOVA” verileri bulunmaktadır.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşleri internet kullanım durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.26.

*Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Durumu Değişkenine Göre Görüşlerinin Analizi*

|                         | Durum | n   | $\bar{x}$ | ss    | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Kareler Ort. | F     | p                         |
|-------------------------|-------|-----|-----------|-------|-------------------|-----------------|--------------|-------|---------------------------|
| <b>Kişisel Uygunluk</b> | 1     | 39  | 3.46      | .792  | Gruplar Arası     | .341            | .171         | .349  | .70                       |
|                         | 2     | 76  | 3.34      | .731  | Grup İçi          | 97.363          | .489         |       |                           |
|                         | 3     | 87  | 3.38      | .623  | Toplam            | 97.704          |              |       |                           |
|                         | T     | 202 | 3.38      | .697  |                   |                 |              |       |                           |
| <b>Etkililik</b>        | 1     | 39  | 2.94      | .774  | Gruplar Arası     | 5.092           | 2.546        | 7.307 | <b>.00*</b><br><b>1-2</b> |
|                         | 2     | 76  | 3.38      | .502  | Grup İçi          | 69.332          | .348         |       |                           |
|                         | 3     | 87  | 3.17      | .566  | Toplam            | 74.424          |              |       |                           |
|                         | T     | 202 | 3.20      | .608  |                   |                 |              |       |                           |
| <b>Öğreticilik</b>      | 1     | 39  | 3.81      | .899  | Gruplar Arası     | .495            | .247         | .469  | .62                       |
|                         | 2     | 76  | 3.80      | .719  | Grup İçi          | 104.905         | .527         |       |                           |
|                         | 3     | 87  | 3.70      | .641  | Toplam            | 105.400         |              |       |                           |
|                         | T     | 202 | 3.76      | .724  |                   |                 |              |       |                           |
| <b>Yatkınlık</b>        | 1     | 39  | 3.24      | 1.002 | Gruplar Arası     | .504            | .252         | .398  | .67                       |
|                         | 2     | 76  | 3.37      | .665  | Grup İçi          | 126.108         | .634         |       |                           |
|                         | 3     | 87  | 3.37      | .797  | Toplam            | 126.612         |              |       |                           |
|                         | T     | 202 | 3.34      | .793  |                   |                 |              |       |                           |
| <b>GENEL</b>            | 1     | 39  | 3.36      | .507  | Gruplar Arası     | .322            | .161         | .998  | .37                       |
|                         | 2     | 76  | 3.46      | .340  | Grup İçi          | 32.147          | .162         |       |                           |
|                         | 3     | 87  | 3.39      | .398  | Toplam            | 32.470          |              |       |                           |
|                         | T     | 202 | 3.41      | .401  |                   |                 |              |       |                           |

\* p < .05; 1. Ara Sıra Kullanırım; 2. Genellikle Kullanırım; 3. Çok Sık Kullanırım

Tablo 4.26 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin internet kullanım durumu değişkenine göre “ANOVA” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde internet kullanım durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin “Kişisel Uygunluk” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{\text{kişisel uygunluk}} = .349$ ;  $p_{\text{kişisel uygunluk}} = .70$ ;  $p > .05$ ). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Kişisel Uygunluk” alt boyutunda internet kullanım durumu değişkeni açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.26 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin internet kullanım durumu değişkenine göre “ANOVA” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde internet kullanım durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen

adaylarının görüşlerinin “Etkililik” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $F_{\text{etkililik}} = 7.307$ ;  $p_{\text{etkililik}} = .00$ ;  $p < .05$ ). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Etkililik” alt boyutunda internet kullanım durumu değişkeni açısından birbirine benzer olmadığı söylenebilir. Etkililik boyutunda bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi neticesinde anlamlı farklılığın genellikle internet kullandığını belirten sosyal bilgiler öğretmen adayları ile interneti ara sıra kullandığını belirten sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.26 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin internet kullanım durumu değişkenine göre “ANOVA” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde internet kullanım durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin “Öğreticilik” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{\text{öğreticilik}} = .469$ ;  $p_{\text{öğreticilik}} = .62$ ;  $p > .05$ ). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Öğreticilik” alt boyutunda internet kullanım durumu değişkeni açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.26 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin internet kullanım durumu değişkenine göre “ANOVA” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde internet kullanım durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin “Yatkınlık” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{\text{yatkınlık}} = .398$ ;  $p_{\text{yatkınlık}} = .67$ ;  $p > .05$ ). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Yatkınlık” alt boyutunda internet kullanım durumu değişkeni açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.26 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin internet kullanım durumu değişkenine göre “ANOVA” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde internet kullanım durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $F_{\text{genel}} = .998$ ;  $p_{\text{genel}} = .37$ ;  $p > .05$ ). Elde edilen bu bulgu doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin

kullanımına ilişkin görüşlerinin internet kullanım durumu değişkeni açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Yukarıda öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitime dair öğretmen adaylarının görüşlerinin internet kullanım durumuna göre “ANOVA” verilerine yer verilmiştir. Aşağıda 4.5 başlığı altında ise sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitime dair öğretmen adaylarının görüşlerinin pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumuna göre “Bağımsız Örneklemeler t-Testi” verileri bulunmaktadır.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminin uzaktan eğitim yolu ile yapılmasına ilişkin görüşleri pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” alt problemine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.27.

*Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Katılma Durumlarına Göre Görüşlerinin Analizi*

| Alt Boyutlar     | Durum      | n   | $\bar{x}$ | ss   | t      | p           |
|------------------|------------|-----|-----------|------|--------|-------------|
| Kişisel Uygunluk | Katıldım   | 66  | 3.36      | .724 | -.307  | .75         |
|                  | Katılmadım | 136 | 3.39      | .685 |        |             |
| Etkililik        | Katıldım   | 66  | 3.13      | .622 | -1.231 | .22         |
|                  | Katılmadım | 136 | 3.24      | .600 |        |             |
| Öğreticilik      | Katıldım   | 66  | 3.46      | .663 | -4.239 | <b>.00*</b> |
|                  | Katılmadım | 136 | 3.90      | .710 |        |             |
| Yatkınlık        | Katıldım   | 66  | 3.10      | .786 | -3.173 | <b>.00*</b> |
|                  | Katılmadım | 136 | 3.47      | .771 |        |             |
| <b>GENEL</b>     | Katıldım   | 66  | 3.27      | .364 | -3.435 | <b>.00*</b> |
|                  | Katılmadım | 136 | 3.48      | .403 |        |             |

\*p <.05

Tablo 4.27 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre “Bağımsız Örneklemeler t-Testi” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin “Kişisel

Uygunluk” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t_{\text{kişisel uygunluk}} = -.307$ ;  $p_{\text{kişisel uygunluk}} = .75$ ;  $p > .05$ ). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Kişisel Uygunluk” alt boyutunda pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkeni açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.27 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre “Bağımsız Örneklem t-Testi” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin “Etkililik” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $t_{\text{etkililik}} = -1.231$ ;  $p_{\text{etkililik}} = .22$ ;  $p > .05$ ). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Etkililik” alt boyutunda pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkeni açısından birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.27 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre “Bağımsız Örneklem t-Testi” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin “Öğreticilik” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t_{\text{öğreticilik}} = -4.239$ ;  $p_{\text{öğreticilik}} = .00$ ;  $p < .05$ ). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Öğreticilik” alt boyutunda pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir. Ayrıca pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre “Öğreticilik” alt boyutunda bulunan anlamlı farklılığın pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım göstermeyen öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.27 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre “Bağımsız Örneklem t-Testi” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin “Yatkınlık” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t_{\text{yatkınlık}} = -3.173$ ;  $p_{\text{yatkınlık}} = .00$ ;  $p < .05$ ). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin “Yatkınlık” alt boyutunda pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir. Ayrıca pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre “Yatkınlık” alt boyutunda bulunan anlamlı farklılığın pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım göstermeyen öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.27 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre “Bağımsız Örneklem t-Testi” bulguları yer almaktadır. Bulgular analiz edildiğinde pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin genel ortalaması açısından anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $t_{\text{genel}} = -3.435$ ;  $p_{\text{genel}} = .00$ ;  $p < .05$ ). Bu bulguya göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkeni açısından birbirine benzemediği söylenebilir. Ayrıca pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre bulunan anlamlı farklılığın pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım göstermeyen öğretmen adayları lehine olduğu belirlenmiştir.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan yola çıkılarak araştırmanın sonuçlarına, sonuçların ilgili alanyazın ile tartışılmasına ve araştırma sonuçları doğrultusunda önerilerine yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin kişisel uygunluk boyutuna ilişkin olarak istedikleri zamanda istedikleri yerden derse katılma esnekliğine ihtiyaçlarının olmasından dolayı yüksek bir katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Uzaktan eğitimin esneklik sağlanmasından kaynaklı olarak elde edilen bu sonucun öğretmen adayları tarafından olumlu karşılandığı söylenebileceği gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin olumlu görüşlerinin ortalamanın üzerinde başka bir ifade ile yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin kişisel uygunluk boyutuna ilişkin olarak uzaktan eğitimin ihtiyaç duydukları eğitimler için bir alternatif olduğuna dair görüşe katılımın diğer maddelere göre düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının yüz yüze eğitime alternatif olarak uzaktan eğitimi görmedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca elde edilen uzaktan eğitimin ihtiyaç duyan eğitim faaliyetlerinin alternatifi olmayacağı sonucu yüz yüze eğitimin öneminin korunduğunu ve yüz yüze eğitime olan ihtiyacın sürdüğünün bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin olarak uzaktan eğitim öğrenmenin kalıcı olmasını sağladığı düşüncelerinden dolayı yüksek bir katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Uzaktan eğitimin öğrenme üzerinde kalıcılığı sağlamada iyi derecede etkili olduğunu düşünen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının böyle bir görüşe sahip olmaları uzaktan eğitim sürecinde çeşitli çevirim içi kaynakların kullanım olanağı olmasından kaynaklı olabileceği söylenebilir. Etlican (2012) bu konuda uzaktan eğitim sürecinde tek bir online sistemi kullanmak yeterli olmadığını belirtmiştir. Ayrıca Etlican (2012) klasik sınıf ortamlarında yardımcı kitap, defter, rapor, plan, sınıf içi tartışmalarda yapılan beyin fırtınası gibi uygulamalar gerçekleştirildiğine göre uzaktan eğitim sürecinde de benzer şekilde yardımcı uygulamalara ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Bunlar forumlar, sosyal ağ siteleri,

wikiler, bloglar gibi uygulamalardır. Bu sebeple uzaktan eğitim sürecinde sadece kullanılan web sitesi değil, buna alternatif olabilecek başkada web siteleri oluşturulmalı ve öğrencilere önerilmelidir. Özellikle de bu süreçte bloglar oluşturulabilir. Böylelikle öğrencilerin ve öğretmenin ders konularına ve eğitim süreciyle ilgili yaşadığı problemler ortak bir platform üzerinde birleştirilmiş olacaktır. Potter'a (2004; akt. Kafadar, 2020) göre öğretmen, öğrencinin ihtiyaç ve beklentilerini anlamalıdır. Bu nedenle bu gibi siteler öğrenciyi tanıma, ihtiyaç ve sorunlarını öğrenme açısından faydalı olabilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin olarak uzaktan eğitim ile verilen eğitim-öğretim uygulamalarında öğrencilerin daha aktif olduğuna ilişkin görüşe katılımın uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin genel ortalamının altında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının eğitim-öğretim faaliyetlerinde uzaktan eğitimde öğrenenlerin pasif durumda olduklarını düşüncelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Chao, Saj ve Tessier (2006) uzaktan eğitim sürecinde ders içeriklerinde çeşitliliğin sağlanmasının uzaktan öğrenme sürecinin niteliğini arttırdığını belirtmiştir. Bu durum sağlanması halinde öğrencilerin uzaktan öğrenme sürecinde aktif olarak öğrenme kabiliyetlerinde artışların yaşanacağı söylenebilir.

Çevirim içi öğrenme ortamlarının yüz yüze olmamasına, başka bir ifade ile sanal bir ortamda öğrenme faaliyetlerinin yürütülmesine rağmen etkileşimli öğretme-öğrenme süreci sağlaması yönünden yüz yüze öğrenme ortamlarına yakın öğrenme ortamlarıdır (Rourke, 2001; Shi ve Morrow, 2006). Buna bağlı olarakta birçok araştırmacı (Hillman, Willis ve Gunawardena, 1994; Yılmaz ve Keser, 2015; Zhang, 2003) uzaktan eğitim yolu ile oluşturulan öğrenme ortamlarında öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşiminin, uzaktan eğitim sürecinin niteliğini ve beğenirliğini yükselttiğini, öğrenme için devam eden sürecin sürdürülmesinde ve uzaktan eğitim ile yapılan faaliyetler sonucu gerçekleşen öğrenmelerin özümsemesinde etkili olduğunu ileri sürmektedirler (Cavanaugh, 2005; Offir, Lev ve Bezale, 2008; Palloff ve Pratt, 2007; Zucker ve Kozma, 2003). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin dikkatleri dağılmadan izleyebilecekleri ideal video süresinin 10-15 dakika olması Khan (2012) gerçeğini dikkate almaları öğrenmenin daha kapsamlı gerçekleşmesini sağlayabilir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin öğreticiliğine ilişkin olarak öğrenmek için yüz yüze iletişime ihtiyaç duyduklarına ilişkin görüşlerinin diğer maddelere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç uzaktan eğitimin kişisel

uygunluk ve etkililiğine ilişkin elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ayrıca uzaktan eğitimin öğrenmek için yüz yüze alternatif olmadığı, öğrenmek için yüz yüze eğitimin gerekliliği daha açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmen adayları uzaktan eğitime nazaran geleneksel eğitimde fikirler, anında ve daha anlaşılır bir şekilde ifade edildiğine dair görüşlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun oluşmasında uzaktan eğitimin teknolojik yapısından kaynaklanabileceği gibi yüz yüze eğitimde göz iletişimin, sosyal iletişimin daha etkili olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin genel ortalamasının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından birbirine yakın olduğu başka bir ifade ile birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca elde edilen bu sonuç cinsiyetin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etki etmediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim ölçeğinin kişisel uygunluk boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından kişisel uygunluk boyutunda birbirine yakın olduğu başka bir ifade ile birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca elde edilen bu sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin kişisel uygunluk boyutunda cinsiyetin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etki etmediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim ölçeğinin etkililik boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından etkililik boyutunda birbirine yakın olduğu başka bir ifade ile birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca elde edilen bu sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin

etkililik boyutunda cinsiyetin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etki etmediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim ölçeğinin öğreticilik boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından öğreticilik boyutunda birbirine benzemediği şeklinde değerlendirilebilir. Elde edilen bu sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin öğreticilik boyutunda cinsiyetin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğu şeklinde de değerlendirilebilir. Ayrıca da araştırmada cinsiyet değişkenine göre uzaktan eğitim ölçeğinin öğreticilik alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin öğreticiliğine yönelik olumlu görüşlerinin yüksekliği nedeni ile anlamlı farklılığın kadın sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine şeklinde değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim ölçeğinin yatkınlık boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından yatkınlık boyutunda birbirine yakın olduğu başka bir ifade ile birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca elde edilen bu sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin yatkınlık boyutunda cinsiyetin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etki etmediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin genel ortalamasının pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumuna değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkeni açısından birbirine benzemediği şeklinde değerlendirilebilir. Elde edilen bu sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan

eğitim programına katılım durumunun sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğu şeklinde de değerlendirilebilir. Ayrıca da araştırmada pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım göstermeyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşlerinin yüksekliği nedeni ile anlamlı farklılığın pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım göstermeyen sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine şeklinde değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim ölçeğinin kişisel uygunluk boyutunda pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkeni açısından kişisel uygunluk boyutunda birbirine yakın olduğu başka bir ifade ile birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca elde edilen bu sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin kişisel uygunluk boyutunda pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumunun sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etki etmediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim ölçeğinin etkililik boyutunda pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkeni açısından etkililik boyutunda birbirine yakın olduğu başka bir ifade ile birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca elde edilen bu sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin etkililik boyutunda pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumunun sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etki etmediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim ölçeğinin öğreticilik boyutunda pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkeni açısından öğreticilik boyutunda birbirine benzemediği şeklinde değerlendirilebilir. Elde edilen bu sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin öğreticilik boyutunda pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumunun sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca araştırmada pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre uzaktan eğitim ölçeğinin öğreticilik alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşlerinin yüksekliği nedeni ile anlamlı farklılığın pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım göstermeyen sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine şeklinde de değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim ölçeğinin yatkınlık boyutunda pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkeni açısından yatkınlık boyutunda birbirine benzemediği şeklinde değerlendirilebilir. Elde edilen bu sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin yatkınlık boyutunda pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumunun sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca araştırmada pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım durumu değişkenine göre uzaktan eğitim ölçeğinin yatkınlık alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşlerinin yüksekliği nedeni ile anlamlı farklılığın pandemi sürecinden önce herhangi bir uzaktan eğitim programına katılım göstermeyen sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine şeklinde de değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin genel ortalamasının öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından birbirine yakın olduğu başka bir ifade ile birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca elde edilen bu sonuç öğrenim görülen sınıfın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etki etmediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim ölçeğinin kişisel uygunluk boyutunda öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından kişisel uygunluk boyutunda birbirine yakın olduğu başka bir ifade ile birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca elde edilen bu sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin kişisel uygunluk boyutunda öğrenim görülen sınıfın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etki etmediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim ölçeğinin etkililik boyutunda öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından etkililik boyutunda birbirine yakın olduğu başka bir ifade ile birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca elde edilen bu sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin etkililik boyutunda öğrenim görülen sınıfın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etki etmediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim ölçeğinin öğreticilik boyutunda öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıf

değişkeni açısından öğreticilik boyutunda birbirine benzemediği şeklinde değerlendirilebilir. Elde edilen bu sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin öğreticilik boyutunda öğrenim görülen sınıfın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğu şeklinde de değerlendirilebilir. Ayrıca araştırmada öğrenim görülen sınıf değişkenine göre uzaktan eğitim ölçeğinin öğreticilik alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın sosyal bilgiler öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile ikinci sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında; birinci sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile üçüncü sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında ve birinci sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile dördüncü sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim ölçeğinin yatkınlık boyutunda öğrenim görülen sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından yatkınlık boyutunda birbirine benzemediği şeklinde değerlendirilebilir. Elde edilen bu sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin yatkınlık boyutunda öğrenim görülen sınıfın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğu şeklinde de değerlendirilebilir. Ayrıca araştırmada öğrenim görülen sınıf değişkenine göre uzaktan eğitim ölçeğinin yatkınlık alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın sosyal bilgiler öğretmenliği birinci sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile üçüncü sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında ve birinci sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile dördüncü sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin genel ortalamasının internet kullanım durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin internet kullanım durumu değişkeni açısından birbirine yakın olduğu başka bir ifade ile birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca elde edilen bu sonuç internet kullanım durumunun sosyal

bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etki etmediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim ölçeğinin kişisel uygunluk boyutunda internet kullanım durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin internet kullanım durumu değişkeni açısından kişisel uygunluk boyutunda birbirine yakın olduğu başka bir ifade ile birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca elde edilen bu sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin kişisel uygunluk boyutunda internet kullanım durumunun sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etki etmediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim ölçeğinin etkililik boyutunda internet kullanım durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin internet kullanım durumu değişkeni açısından etkililik boyutunda birbirine benzemediği şeklinde değerlendirilebilir. Elde edilen bu sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin etkililik boyutunda internet kullanım durumunun sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etkili olduğu şeklinde de değerlendirilebilir. Ayrıca araştırmada internet kullanım durumu değişkenine göre uzaktan eğitim ölçeğinin etkililik alt boyutunda belirlenen anlamlı farklılığın genellikle internet kullandığını belirten sosyal bilgiler öğretmen adayları ile interneti ara sıra kullandığını belirten sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim ölçeğinin öğreticilik boyutunda internet kullanım durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan öğretimin kullanımına ilişkin görüşlerinin internet kullanım durumu değişkeni açısından öğreticilik boyutunda birbirine yakın olduğu başka bir ifade ile birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca elde edilen bu

sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin öğreticilik boyutunda internet kullanım durumunun sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etki etmediği şeklinde de değerlendirilebilir.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin kullanımına ilişkin görüşlerinin uzaktan eğitim ölçeğinin yatkınlık boyutunda internet kullanım durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin kullanımına ilişkin görüşlerinin internet kullanım durumu değişkeni açısından yatkınlık boyutunda birbirine yakın olduğu başka bir ifade ile birbirine benzerlik gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca elde edilen bu sonuç uzaktan eğitim ölçeğinin yatkınlık boyutunda internet kullanım durumunun sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin kullanımına ilişkin görüşleri üzerinde etki etmediği şeklinde de değerlendirilebilir.

## 5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler sunulmuştur:

- Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitime ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Belirlenen görüşler kapsamında eğitim politikası belirleyicilerinin uzaktan eğitim süreci ile ilgili düzenlemeler yapması önerilebilir.
- Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin olarak uzaktan eğitim ile verilen eğitim-öğretim uygulamalarında öğrencilerin daha aktif olduğuna dair sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuç dikkate alınarak uzaktan eğitim platformlarından eğitim-öğretim faaliyetleri yapılırken öğretmenlerin öğrencileri sürece daha aktif bir şekilde katılmaları sağlamaları gerekmekte olduğu önerilebilir.
- Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime alternatif olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda yüz yüze eğitim ile öğretim faaliyetlerinin yapılması için kapsamlı çalışmalar yapılması önerilebilir.
- Araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. Eğitim fakültesinin farklı

programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri alınarak kapsamlı ve karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

- Araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırma yapılan süreçte pandemi şartlarının olması nedeniyle yoğun bir şekilde kullanılan uzaktan eğitim platformları sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yanında mevcut özel ve kamu okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri açısından da değerlendirilebilir.



## KAYNAKÇA

- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 92-97.
- Akça, Ö. (2006). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin iletişim engelleri ile ilgili öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkağıt, Ş. F. (2014). *Benzeşim ve animasyon kullanılan web tabanlı öğretimin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin “Elektrik ve Manyetizma” ünitesindeki başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aktaş, C. (2007). *Yeni medyanın geleneksel medya ile karşılaştırılması*. G. Erol (Ed). *Medya Üzerine Çalışmalar* içinde (112-121), İstanbul: Beta Yayınevi.
- Alkan, C. (1977). Eğitim teknolojisi açısından Türk eğitim politikası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(1), 31-47.
- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alkan, M., Genç, Ö. ve Tekedere, H. (2006). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanımı için alt yapı ihtiyaçları ve yeni iletişim teknolojileri. *Elektrik, Elektronik, Bilgisayar Mühendislikleri Eğitimi*, 1, 177-181.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2011). *Going the distance: Online education in the United States, 2011*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950. doi:10.1049/el.2012.2018
- Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online learning. T. Anderson & F. Elloumi (Ed.), *Theory and practice of online learning* içinde (Second Edi, 15-44. ss.). Edmonton: AU Press.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D. ve Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. *Akademik Bilişim 2011*, 2-4 Şubat, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Amundsen, C. (1993). The evolution of theory in distance education. Keegan D. (Ed.), *Theoretical principles of distance education* içinde (55-71). London: Routledge.
- Arat, T. ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Arends, R. (2012). *Learning to teach* (9th Edition). New York: McGraw-Hill Higher Education.

- Arslan, V. (2019). *Web tabanlı uzaktan eğitim deneyimi ve verimliliği analizi: İstanbul üniversitesi örneği*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Avşar, İ. İ. (2011). Moodle ile temel bilgi teknolojileri dersinin uygulama süreci. *Akademik Bilişim 2011, 2-4 Şubat*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 183-190.
- Ayvacı, H.Ş. ve Ernas S.E. (2013). Fizik II dersinin uzaktan eğitimle işleniş süreci ve bu sürecin öğretmen adaylarının görüşleri ile değerlendirilmesi. *1. International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium Handbook*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, 25-30.
- Bakioğlu, A. ve Can, E. (2014). *Uzaktan eğitimde kalite ve akreditasyon*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Balaman, F. (2015). *Web tabanlı uzaktan eğitimin meslek yüksekokulu öğrencilerinin internet programcılığı 2 dersindeki akademik başarılarına etkisi*. Doktora tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Balaman, F. (2018). Web tabanlı uzaktan eğitim ile geleneksel eğitimin internet programcılığı 2 dersi kapsamında karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1173-1200.
- Bartolome, A., & Steffens, K. (2015). Are moocs promising learning environments? *Comunicar*, 22(44), 91-99.
- Baz, F. Ç. (2016). *Web tabanlı bir uyarlanabilir çevrimiçi öğrenme ortamının harmanlanmış öğretim modeline uygun olarak tasarlanması ve öğrenci başarısına etkisi*. Doktora tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Hatay.
- Beginbetova, K. (2015). *Uzaktan eğitimde öğretim elemanı ve öğrencilerin memnuniyet düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Benson, R., & Samarawickrema, G. (2009). Addressing the context of e-learning: Using transactional distance theory to inform design. *Distance Education*, 30(1), 5-21.
- Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 1(3), 26-50.
- Bohl, O., Schellhase, J., Sengler, R., & Winand, U. (2002). The Sharable Content Object Reference Model (SCORM)-A critical review. *International Conference on Computers in Education*, 950-951.

- Borich, G. D. (2014). *Effective teaching methods: Research-based practice* (8th edit). India: Pearson Education.
- Bozkurt, A. (2018). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bunker, E. (2003). The history of distance education through the eyes of the international council for distance education. M. G. Moore & W. G. Anderson (Ed.), *Handbook of distance education* içinde (49-66). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (27.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, E. ve Ersoy, H. (2017). Yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının incelenmesi: Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 419-429.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cavanaugh, J. (2005). Teaching online-A time comparison. *Online journal of distance learning administration*, 8(1), 1-11.
- Chao, T., Saj, T., & Tessier, F. (2006). Establishing a quality review for online courses. *Educause Quarterly*, 29(3), 32-39.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Clark, R. E. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*, 42, 21-29.
- Cross, T. L. (2004). Technology and unseen world of gifted students. *Gifted Child Today*, 27(4), 14-63.
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, gelecek ve eğitim. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(1), 14-30.
- Çoban, S. (2013). *Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi*. İstanbul: XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dabaj, F., & İşman, A. (2004). Communication Barriers in Distance Education: Text-Based Internet-Enabled Online Courses. *Online Submission*, 1(2), 1-21.

- Demiray, E. (2013). Uzaktan eğitim ve kadın eğitiminde uzaktan eğitimin önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 155-168.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, S. (2006). Uzaktan eğitime ve bilgisayar destekli eğitime genel bir bakış. *Akademik Bilişim 2006, 9-11 Şubat*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dündar, M. S. (2016). *Akran değerlendirmesinin uzaktan eğitimde kullanımı ve akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Eby, G. (2013). *Uzaktan eğitim ortamlarının tasarımı: Yazılım mühendisliği yaşam döngüsü yaklaşımı*. Ankara: Kültür Ajans.
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ersoy, A. F. ve Acartürk, C. (2006). Uluslararası çevrimiçi yükseköğretim ve Türkiye'nin durumu: Üniversite bilgi işlemlerine öneriler. *Akademik Bilişim Pamukkale Üniversitesi, Denizli*.
- Etlican, G. (2012). *X ve Y Kuşaklarının online eğitim teknolojilerine karşı tutumlarının karşılaştırılması*. Doktora tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Garrison, D. R. (1993). Quality and access in distance education: Theoretical considerations. Keegan D. (Ed.), *Theoretical principles of distance education* içinde (8-19). London: Routledge.
- Garrison, D. R. (2003). Self-directed learning and distance education. M. G. Moore & W. G. Anderson (Ed.), *Handbook of distance education* içinde (161-168. ss.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st Century: A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1-17.
- Girginer, N. ve Özkul, A. E. (2004). Uzaktan eğitimde teknoloji seçimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), 155-164.
- Gökçe, A.T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.

- Gökmen, Ö. F., Duman, İ. ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51.
- Gujjar, A. A., & Malik, M. A. (2007). Preparation of instructional material for distance teacher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(1), 55-63.
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Jl. of Educational Telecommunications*, 1(3), 147-166.
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2003). Distance education. D. Jonassen (Ed.), *Handbook for research on educational communications and technology* in (pp. 355-396).
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, R. O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *inet-tr 2010 Türkiye’de İnternet Konferansı*. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Hansch, A., Hillers, L., McConachie, K., Newman, C., Schildhauer, T., & Schmidt, P. (2015). Video and Online Learning: Critical Reflections and Findings from the Field. *HIIG Discussion Paper Series*, No. 2015-02. doi:10.2139/ssrn.2577882
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological measurement*, 66(3), 393-416.
- Hızal, A. (1983). Uzaktan eğitim süreçleri ve yazılı gereçler. *Distance Education Precess and printed Tools*, 1-22.
- Hillman, D. C., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. Oldenburg: BIS Bibliotheks.
- Ilgaz, H. ve Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(1), 27-35.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O. ve Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Akademik Bilişim 2010, 10-12 Şubat*, Muğla Üniversitesi.

- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- İşman, A., Barkan, M. ve Demiray, U. (2003). Online distance education book. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*.
- İşman, A., Demiray, U. ve Barkan, M. (Eds.). (2005). *Distance Education: The Winds of Change*. Sempati.
- Johnson, J. L. (2003). *Distance education: The complete guide to design, delivery, and improvement*. New York: Teachers College Press.
- Jones, D. (2005). Computing by Distance Education: Problems and Solutions. 139-146. <http://cg-pan.cgu.edu.au> (01.11.2020).
- Jones, J. I. B. (1992). *Distance education: a cost analysis*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Iowa State University, Curriculum and Instruction Department.
- Kafadar, T. (2020). Sosyal bilimlerde uzaktan eğitimin planlanması ve sosyal bilimler programlarının analizi. (Ed. E.Koçoğlu), *Sosyal bilimlere uzaktan eğitimde bakış* içinde (69-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Kalaycı, Ş. (2017). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2016). Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59(4), 441-450.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, S. (2008). *Temel kavramlar ve kuramsal temeller. İnternet temelli eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (1997). *Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi 2*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keegan, D. (1986). Interaction and communication. *The foundations of distance education* içinde (89-107). Kent, UK: Croom Helm.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. Psychology Press.
- Kember, D. (1996). *Open learning courses for adults : A model of student progress*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Kenny, A. (2000). Untangling the Web - Barriers and Benefits for Nurse - an Australian Perspective. *Nurse Education Today*, 20, 381-388.
- Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1/2), 21-35.

- Keser Özmantar, Z. (2018). Örneklem yöntemleri ve örneklem süreci. (Eds. K. Beycioğlu, N.Özer, Y.Kondakçı), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* içinde (88-110). Ankara: Pegem Akademi.
- Kesim, M. (2009). Creativity and Innovation in Learning: The Changing Roles of ICT. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10(3), 80-88.
- Khan, S. B. (2012). Effects of staff training and development unprofessional abilities of university teachers in distance learning systems. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(2), 87-94.
- Koçoğlu, E. ve Aydemir, H. (2020). Sosyal bilimlerde uzaktan eğitimin kavramsal açıdan analizi. (Ed. E.Koçoğlu), *Sosyal bilimlere uzaktan eğitimde bakış* içinde (1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Kokoç, M. (2019). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin bağımlılık düzeylerinin akıllı telefon bağımlılıkları, öz-düzenleme ve öz-yeterlik becerileri ile ilişkisinin modellenmesi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Metargem (Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi), (1991). *Türkiye’de Bilgisayar Destekli Eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Moore, M. G. (1987). University distance education of adults. *Tech Trends*, 32(4), 13-18.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. *Theoretical principles of distance education* içinde (20-35). London: Routledge.
- Nizam, F. (2004). Eğitim-Öğretimde Kitle İletişim Araçlarının Kullanım Olanakları ve Avantajları. *KATÜ Akademik Bilişim*, 1-17.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Offir, B., Lev, Y., & Bezalel, R. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 51(3), 1172-1183.
- Özarslan, M., Kubat, B. ve Bay, Ö. F. (2007). Uzaktan eğitim için entegre ofis dersi’nin web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi. *Akademik Bilişim 2007*, 31 Ocak-2 Şubat, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.

- Özen, E. ve Baran, H. (2019). Uzaktan eğitimde yönelimler: 2016-2018 yılları arasında Proquest veri tabanında yayınlanan tezlerin içerik analizi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 28-40.
- Özmen, B. (2012). *Sosyal ağ destekli uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30.
- Öztürk, M. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitimde teknolojiye ilişkin yeni eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 272-288.
- Palas-Bozkurt, E. (2019). *Uzaktan eğitimde kullanılan videolu yöntemlerin ön lisans öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2003). *The virtual student: a profile and guide to working with online learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom* (2nd. ed.) San Francisco, CA: Josey Bass.
- Pope, J. (2014). What are MOOCs good for? *MIT Technology Review*, 118(1), 68-71.
- Relan, A., & Gillani, B. B. (1997). Web-based instruction and the traditional classroom: Similarities and differences. B. H. Khan (Ed.), *Web-Based Instruction* içinde (41-47).
- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *JALN*, 7(1), 68-88.
- Rosenberg, M. (2001). *E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in The Digital Age*. Newyork: McGraw-Hill.
- Rourke, L. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of distance education*, 14(2), 51-70.
- Rovai, A. P., Ponton, M. K., & Baker, J. D. (2008). *Distance learning in higher education*. New York: Teachers College.
- Sánchez-Vera, M.-M., León-Urrutia, M., & Davis, H. (2015). Challenges in the creation, development and implementation of MOOCs: Web science course at the University of Southampton. *Comunicar*, 22(44), 37-44.
- Sayılan, F. ve Yıldız, A. (2005). *Yaşam boyu öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Schlosser, C. A., & Anderson, M. L. (1994). *Distance education: Review of the literature*. Ames, IA: Iowa Distance Education Alliance. (ERIC No. ED382159).

- Shi, S., & Morrow, B. V. (2006). E-Conferencing for instruction: What works? *EDUCAUSE Quarterly*, 29(4), 42-49.
- Sığın, S. (2020). *Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi konusunda öğrenciler ve öğretim elemanları ne düşünüyor? Tek durumlu bir örnek olay çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance. Foundations of distance education* (Sixth Edit). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sinecan, F. (2019). *Türk dili dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Süral, İ. (2015). Açık ve uzaktan öğrenmede teknolojik altyapının oluşturulması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 81-95.
- Şakar, A. N. (1997). *Anadolu üniversitesi uzaktan öğretimde bilgi sistemi*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şen, B., Atasoy, F. ve Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi uygulaması. *Akademik Bilişim 2010, 10–12 Şubat*, Muğla Üniversitesi.
- Şeren, A. ve İvgin, H. (2010). *Uzaktan eğitimde ders notu yazma ilkeleri*. Ankara: MRK Baskı.
- Taşpınar, M. (2015). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Tekin, A. ve Polat, E. (2014). Eğitimde teknoloji politikaları: Türkiye ve bazı ülkeler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1254-1266.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Timuçin, E. (2010). Bilişim teknolojileri öğretim yöntemleri. Şahin S. (Ed.), *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi özel öğretim yöntemleri I-II içinde* ( 95–136. ss.). Ankara: Pegem Akademi.
- Todhunter, B. (2013). LOL - limitations of online learning - are we selling the open and distance education message short? *Distance Education*, 34(2), 232–252.
- Tomei, L. A. (2010). *Designing instruction for the traditional, adult, and distance learner: a new engine for technology-based teaching*. Hershey, PA: Information Science Reference.

- Torkul, O. (2012). Uzaktan eğitim ve Türkiye’de yaygınlaşması önündeki engeller. *Eğitime Bakış*, 8(23), 42-44.
- Töremen, F. (2010). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2011). The evaluation of academicians’ views on distance education programs (The Samples of Fırat and Tunceli Universities). *Elementary Education Online*, 10(2), 776-784.
- Turkan, Y. ve Cihan, A. (2015). Açık ve uzaktan öğrenmenin Türkiye’ye katkısı ve ülkemizde bu alandaki karar alma-uygulama süreçlerinin kritik başarı faktörleri kapsamında değerlendirilmesi. *Istanbul Journal of Open and Distance Education*, 1(2).
- Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye’de bilgisayar destekli öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Varol, A. ve Türel, Y. K. (2003). Çevrimiçi uzaktan eğitimde iletişim modülü. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 34-42.
- Verduin, J. R., & Clark, T. A. (1994). *Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları* (Çev.Maviş İ). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. (Orijinal yayın tarihi, 1991)
- Wedemeyer, C. A. (1975). Implications of open learning for independent study. *10th ICCE Conference*, 15 Mayıs, Brighton, Birleşik Krallık. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED112766.pdf>
- Welker, J., & Berardino, L. (2005). Blended learning: Understanding the middle ground between traditional classroom and fully online instruction. *Journal of educational technology systems*, 34(1), 33-55.
- Wiebe, E., Thompson, I., & Behrend, T. (2015). MOOCs from the viewpoint of the learner: A response to perna et al. (2014) . *Educational Researcher*, 44(4), 252-254.
- Woolfit, Z. (2015). The effective use of video in higher education. *Business Education Forum*, 54(4), 1-49.
- Yalın, H. (2008). *İnternet temelli eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yates, C., & Bradley, J. (2000). *Basic education at a distance: World review of distance education and open learning*. Routledge, Florence, KY, USA.
- Yıldırım, D. (2018). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları, etkileşim ve gezinme örüntülerinin ilişkisel çözümlemesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E. ve Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 3(3), 365-370.
- Yılmaz, R. ve Keser, H. (2015). İşlemsel uzaklık algısı ve uzaktan eğitim uygulamalarına yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 37-59.
- Yolcu, H. H. (2015). Harmanlanmış (karma) öğrenme ve uygulama esasları. *International Journal of Social Science*, 33, 255-260.
- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., & Schroeder, U. (2014). Video-based learning: A critical analysis of the research published in 2003-2013 and future visions. The Sixth International Conference on Mobile, Hybrid, and On-line Learning, 112-119.
- Yurdakul, B. (2015). Uzaktan eğitim. Demirel Ö. (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yüzer, V. T. (2013). *Uzaktan Öğrenmede etkileşimlilik: ortaya çıkışı, kullanılan teknolojiler ve bilgi akışı*. Ankara: Kültür yayınları.
- Zhang, A. M. (2003). *Transactional distance in web-based college learning environments: Toward measurement and theory construction* (pp. 1-234). Virginia Commonwealth University.
- Zucker, A., & Kozma, R. (2003). *The virtual high school: teaching generation V*. New York: Teachers College Press.

## EKLER

### Ek-1. Uzaktan Eğitim Ölçeği

Bu ölçek İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda yürütülmekte olan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretiminin Uzaktan Eğitim Yolu İle Yapılmasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Sizlerden edinilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız bizim için önemlidir. Şimdiden değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU  
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Tez Danışmanı

İdris BULUT  
İnönü Üniversitesi  
Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### **KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

**1- Lütfen kişisel bilgilerinize eksiksiz cevap veriniz.**

**Cinsiyetiniz**

Kadın ( )

Erkek ( )

**Öğrenim Gördüğünüz Sınıf**

1 ( )

2 ( )

3 ( )

4 ( )

**İnternet Kullanma Durumunuz**

Kullanmam ( ) Ara Sıra Kullanırım ( ) Kullanırım ( ) Çok Sık Kullanırım ( )

**Pandemi Sürecinden Önce Herhangi Bir Uzaktan Eğitim Programına Katılım Durumunuz**

Katılmadım ( )

Katıldım ( )

## II. BÖLÜM.

| No |                                                                                                                | Hiçbir Zaman<br>Katılmıyorum | Nadiren<br>Katılıyorum | Bazen<br>Katılıyorum | Genellikle<br>Katılıyorum | Her Zaman<br>Katılıyorum |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------|----------------------|---------------------------|--------------------------|
|    | <b><i>Kişisel Uygunluk</i></b>                                                                                 |                              |                        |                      |                           |                          |
| 1  | Kişisel işlerimin yoğunluğundan dolayı uzaktan eğitim benim için uygundur.                                     |                              |                        |                      |                           |                          |
| 2  | Uzaktan eğitim yaşam stilime uygundur.                                                                         |                              |                        |                      |                           |                          |
| 3  | Uzaktan eğitim ihtiyaç duyduğum eğitimler için uygun bir alternatiftir.                                        |                              |                        |                      |                           |                          |
| 4  | Uzaktan eğitim zaman kaybetmeksizin eğitim alabilmemi sağlamaktadır.                                           |                              |                        |                      |                           |                          |
| 5  | İstediğim zamanda istediğim yerden derse katılma esnekliğine ihtiyacım var.                                    |                              |                        |                      |                           |                          |
| 6  | Eğitim almak için üniversite kampüsüne gitmek benim için zordur.                                               |                              |                        |                      |                           |                          |
|    | <b><i>Etkililik</i></b>                                                                                        |                              |                        |                      |                           |                          |
| 7  | Uzaktan eğitim öğretim uygulamaları açısından öğrenciyi daha aktif hale getirir.                               |                              |                        |                      |                           |                          |
| 8  | Uzaktan eğitim kişiler için iyi bir öğrenme fırsatı sunar.                                                     |                              |                        |                      |                           |                          |
| 9  | Uzaktan eğitim öğrencinin kendi hızında öğrenmesini sağlar.                                                    |                              |                        |                      |                           |                          |
| 10 | Uzaktan eğitim öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktadır.                                                       |                              |                        |                      |                           |                          |
| 11 | Uzaktan eğitim geleneksel eğitimden etkilidir.                                                                 |                              |                        |                      |                           |                          |
|    | <b><i>Öğreticilik</i></b>                                                                                      |                              |                        |                      |                           |                          |
| 12 | Eğitimimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.                                    |                              |                        |                      |                           |                          |
| 13 | Uzaktan eğitime nazaran geleneksel eğitimde fikirler, anında ve daha anlaşılır bir şekilde ifade edilmektedir. |                              |                        |                      |                           |                          |
| 14 | Uzaktan eğitime nazaran geleneksel eğitimle daha etkili bir öğrenme sağlanır.                                  |                              |                        |                      |                           |                          |
| 15 | Öğrenmek için yüz yüze iletişime ihtiyaç duyarım.                                                              |                              |                        |                      |                           |                          |
|    | <b><i>Yatkınlık</i></b>                                                                                        |                              |                        |                      |                           |                          |
| 16 | Verilen görevleri ertelemeyi alışkanlık haline getirmiş bir kişiyim.                                           |                              |                        |                      |                           |                          |
| 17 | Çoğunlukla verilen görevleri yarım bırakırım.                                                                  |                              |                        |                      |                           |                          |
| 18 | Ödevlerimi yapmak için son ana kadar beklerim.                                                                 |                              |                        |                      |                           |                          |