



**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOSTRES
DÜZEYLERİ İLE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUM VE
GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Fatih ÇIKAR

Eskişehir 2025

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOSTRES
DÜZEYLERİ İLE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUM VE
GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Fatih ÇIKAR

DOKTORA TEZİ

Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Hıdır KARADUMAN

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ocak 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Fatih ÇIKAR'ın Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknostres Düzeyleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tezi 16/01/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim dalında Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman):	Prof. Dr. Hıdır KARADUMAN	
Üye:	Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE	
Üye:	Prof. Dr. Yusuf Levent ŞAHİN	
Üye:	Prof. Dr. Erol KOÇOĞLU	
Üye:	Doç. Dr. Döndü ÖZDEMİR	

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOSTRES DÜZEYLERİ İLE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Fatih ÇIKAR

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ocak 2025

Danışman: Prof. Dr. Hıdır KARADUMAN

Araştırma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının teknostres düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni benimsenmiştir. Nicel boyutta ilişkisel tarama modeli kullanılmış, elde edilen bulguları derinlemesine açıklamak için nitel boyutta olgu bilim deseni uygulanmıştır. Araştırma, 2023-2024 akademik yılında uzaktan eğitim uygulayan üniversitelerin sosyal bilgiler bölümlerinde öğrenim gören 712 öğretmen adayından oluşan bir örneklem grubuyla gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler, “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği”, “Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş Ölçeği” ve “Teknostres Düzeyleri Ölçeği” ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları ile teknostres düzeyleri arasında orta şiddette negatif bir korelasyon olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime olumlu yaklaşımları, teknostres düzeylerinin azalmasına katkıda bulunurken, uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile tutumları arasında güçlü ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Nitel analiz bulguları ise öğretmen adaylarının uzaktan eğitim teknolojileriyle etkileşimlerinde yaşadıkları zorlukları ve bu zorlukların stres seviyeleri üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bu ilişkiler, uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmen adaylarının teknoloji ile etkileşimlerinin, eğitimdeki başarı ve tutumlarını doğrudan etkileyebileceğini ve teknostresin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını etkileyen değişkenlerden biri olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, Öğretmen adayları, Uzaktan eğitim, Tutum, Teknostres

ABSTRACT

INVESTIGATION OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES' TECHNOSTRESS LEVELS AND THEIR ATTITUDES AND OPINIONS TOWARDS DISTANCE EDUCATION IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Fatih ÇIKAR

Department of Turkish and Social Sciences Education

Anadolu University, Graduate Education Institute, January 2025

Supervisor: Prof. Dr. Hıdır KARADUMAN

The study aims to examine the technostress levels of Social Studies teacher candidates and their attitudes and opinions toward distance education based on different variables. An explanatory sequential mixed-methods design was used. In the quantitative part, a correlational survey model was applied, while in the qualitative part, a phenomenological design was used to explain the findings in more depth. The study was conducted with 712 teacher candidates studying in Social Studies departments at universities offering distance education during the 2023–2024 academic year. Quantitative data were collected through the “Attitude Scale Towards Distance Education,” the “Scale for Opinions on Distance Education,” and the “Technostress Levels Scale.” Qualitative data were gathered using a semi-structured interview form. The results showed a moderate negative link between teacher candidates' attitudes toward distance education and their technostress levels. Positive attitudes toward distance education helped reduce technostress, while a strong positive link was found between their opinions and attitudes. The qualitative findings pointed out the difficulties teacher candidates faced with distance education technologies and how these challenges affected their stress levels. These connections suggest that technology use in distance education can directly impact teacher candidates' success and attitudes. Also, technostress is one of the factors that shape their attitudes toward distance education.

Keywords: Social studies, Teacher candidates, Distance education, Attitude, Technostress

TEŞEKKÜR

Bu doktora tezi sürecinde destek ve katkılarını esirgemeyen kıymetli insanlara teşekkürlerimi sunmak isterim.

Bu tezin her aşamasında engin bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden değerli danışman hocam Prof. Dr. Hıdır KARADUMAN'a, samimiyeti ve yol göstericiliği için en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde değerlendirmeleri, yapıcı eleştirileri ve önerileriyle çalışmama katkı sağlayan değerli jüri üyelerinden, Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE, Prof. Dr. Yusuf Levent ŞAHİN Doç. Dr. Döndü ÖZDEMİR hocalarıma akademik bakış açılarını paylaşarak bana yeni ufuklar açtıkları için minnettarım. Ayrıca, akademik yolculuğum boyunca bilgi ve tecrübelerinden faydalanma fırsatı bulduğum değerli hocam Prof. Dr. Erol KOÇOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatım boyunca her zaman yanımda olan ve desteğini hissettiğim sevgili eşim Tuba ÇIKAR'a sonsuz teşekkür ederim. Onun sabrı, anlayışı ve motivasyonu, bu zorlu sürecin her anında benimleydi.

Beni bugüne getiren, maddi manevi destekleriyle her zaman yanımda olan annem ve babama, gösterdikleri sevgi ve fedakârlık için minnettarım.

Bu uzun ve zorlu süreçte destek olan herkese şükranlarımı sunar, bu tezin tüm katkı sağlayanların emeğiyle şekillendiğini belirtmek isterim.

Fatih ÇIKAR

Eskişehir,2025

.../.../20....

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Fatih ÇIKAR

.../.../20....

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken Fatih ÇIKAR (ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından ChatGPT (çeviri) desteği aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Fatih ÇIKAR

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Sınırlılıklar.....	5
1.5 Tanımlar.....	5
2 ALANYAZIN	7
2.1 Eğitim ve Teknoloji.....	7
2.2 Sosyal Bilgiler Eğitimi.....	8
2.2.1 Sosyal bilgiler eğitiminin tarihsel gelişimi.....	10
2.2.1.1 Dünyada sosyal bilgilerin gelişimi	10
2.2.1.2 Türkiye’de sosyal bilgilerin gelişimi	11
2.3 Sosyal Bilgiler Eğitiminin Amaçları.....	13

2.4 Sosyal Bilgiler Eğitiminin Önemi	15
2.5 Uzaktan Eğitim.....	16
2.5.1 Uzaktan eğitimin tarihçesi	18
2.5.2 Uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin farklılıkları	20
2.5.3 Uzaktan eğitim modelleri.....	21
2.5.3.1 Eş zamanlı (senkron) eğitim modeli	22
2.5.3.2 Eş zamansız (asenkron) eğitim modeli.....	22
2.5.3.3 Karma eğitim modeli	22
2.5.4 Uzaktan eğitimin avantajları.....	23
2.5.5 Uzaktan eğitimin dezavantajları	24
2.6 Acil Uzaktan Eğitim.....	25
2.6.1 Acil uzaktan eğitimde yaşanan zorlular	26
2.6.2 Uzaktan eğitime yönelik bakış.....	27
2.6.3 Acil uzaktan eğitimde sosyal bilgiler dersi.....	29
2.7 Stres Kavramı.....	31
2.8 Teknostres Kavramı.....	32
2.8.1 Teknostresin boyutları	35
2.8.1.1 Tekno-iş yükü	35
2.8.1.2 Tekno-işgal	36
2.8.1.3 Tekno-karmaşıklık.....	36
2.8.1.4 Tekno-güvensizlik	36
2.8.1.5 Tekno-belirsizlik	37
2.8.2 Teknostresin sebepleri.....	37
2.8.3 Teknostresin sonuçları	38
2.8.4 Teknostres yönetimi	39
2.8.5 Eğitimde teknostres	40

2.9 İlgili Araştırmalar	42
2.9.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar	42
2.9.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar	45
3 YÖNTEM	49
3.1 Araştırmanın Modeli	49
3.1.1 Nicel boyutun modeli.....	50
3.1.2 Nitel boyutun modeli	50
3.2 Evren ve Örneklem	51
3.2.1 Nicel katılımcılar	52
3.2.1 Nitel Katılımcılar	53
3.3 Veri Toplama Araçları	54
3.3.1 Nicel veri toplama aracı	54
3.3.1.1 Kişisel bilgi formu	54
3.3.1.2 Uzaktan eğitim tutum ölçeği (UETÖ)	54
3.3.1.3 Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ölçeği.....	54
3.3.1.4 Teknoloji destekli öğrenme ortamında teknostres düzeyleri ölçeği.....	55
3.3.2 Nitel veri toplama aracı.....	55
3.3.2.1 Yarıyapılandırılmış görüşme formu	55
3.4 Araştırma Verilerinin Analizi	57
3.4.1 Nicel bulguların analizi	57
3.4.2 Nitel bulguların analizi.....	60
4 BULGULAR.....	61
4.1 Nicel Verilere İlişkin Bulgular	61
4.1.1 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanımı ve uzaktan	

eğitim ile ilgili görüşlere yönelik bulgular	61
4.1.2 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demografik özelliklere göre uzaktan eğitime yönelik tutum, uzaktan eğitime yönelik görüş ve teknostres düzeylerine ilişkin bulgular.....	65
4.1.3 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanımı ve uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerine göre uzaktan eğitime yönelik tutum, uzaktan eğitime yönelik görüş ve teknostres düzeylerine ilişkin bulgular	86
4.1.4 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum, uzaktan eğitime yönelik görüş ve teknostres düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular.....	109
4.2 Nitel Verilere İlişkin Bulgular.....	111
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	136
5.1 Sonuçlar	136
5.1.1 Nicel verilere ilişkin sonuçlar	136
5.1.1.1 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demografik özelliklere göre uzaktan eğitime yönelik tutum, uzaktan eğitime yönelik görüş ve teknostres düzeylerine yönelik sonuçlar.....	136
5.1.1.2 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanım ve uzaktan eğitime yönelik görüşlerine göre uzaktan eğitime yönelik tutum, uzaktan eğitime yönelik görüş ve teknostres düzeylerine yönelik sonuçlar	140
5.1.1.3 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar.....	146
5.1.2 Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar.....	147

5.2 Tartışma	151
5.4.1 Demografik özelliklere göre uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres düzeyleri	151
5.4.2 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanım ve uzaktan eğitime yönelik görüşlerine göre uzaktan eğitime yönelik tutum, uzaktan eğitime yönelik görüş ve teknostres düzeylerine yönelik sonuçlar	156
5.4.3 Uzaktan eğitime yönelik tutum ve teknostres ilişkisi	160
5.3 Öneriler	162
5.3.1 Uzaktan eğitimin altyapısının güçlendirilmesi	162
5.3.2 Öğrenci ve öğretmenlere yönelik eğitimler	162
5.3.3 Uzaktan eğitim materyallerinin geliştirilmesi.....	163
5.3.4 Uzaktan eğitimde etkileşim ve iş birliğinin artırılması	163
5.3.5 Kriz dönemlerinde uzaktan eğitim stratejilerinin geliştirilmesi	163
5.3.6 Gelecekteki araştırmalar için öneriler.....	164
KAYNAKÇA.....	165
EKLER	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Araştırmanın Nicel boyutuna katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin dağılımı (f=712)	52
Tablo 3.2. Araştırmanın Nicel boyutuna katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin dağılımı (f=20)	53
Tablo 3.3. Güvenirlilik analizi	57
Tablo 3.4. Normallik analizi	58
Tablo 4.1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internete erişim durumu.....	61
Tablo 4.2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internete erişim aracı	61
Tablo 4.3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanım amacı	62
Tablo 4.4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti en çok kullandıkları zaman .	62
Tablo 4.5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanma süresi.....	63
Tablo 4.6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pandemi ve depremden önce uzaktan eğitim kullanma durumu	63
Tablo 4.7. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden memnuniyet durumu	64
Tablo 4.8. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden bilgi edinme durumu	64
Tablo 4.9. Yaşa göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi	65
Tablo 4.10. Yaşa göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düzeyi	66
Tablo 4.11. Yaşa göre teknostres düzeyi	67
Tablo 4.12. Öğrenim görülen üniversiteye göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi	68
Tablo 4.13. Öğrenim görülen üniversiteye göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düzeyi.....	69

Tablo 4.14. Öğrenim görülen üniversiteye göre teknostres düzeyi	70
Tablo 4.15. Sınıfa göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi	71
Tablo 4.16. Sınıfa göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düzeyi	71
Tablo 4.17. Sınıfa göre teknostres düzeyi	73
Tablo 4.18. Cinsiyete göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi.....	74
Tablo 4.19. Cinsiyete göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düzeyi.....	74
Tablo 4.20. Cinsiyete göre teknostres düzeyi	75
Tablo 4.21. Yaşanılan yere göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi	76
Tablo 4.22. Yaşanılan yere göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düzeyi	77
Tablo 4.23. Yaşanılan yere göre teknostres düzeyi.....	78
Tablo 4.24. Aile tipine göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi	78
Tablo 4.25. Aile tipine göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düzeyi	79
Tablo 4.26. Aile tipine göre teknostres düzeyi	81
Tablo 4.27. Medeni hale göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi	81
Tablo 4.28. Medeni hale göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düzeyi	82
Tablo 4.29. Medeni hale göre teknostres düzeyi.....	83
Tablo 4.30. Gelir durumuna göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi	84
Tablo 4.31. Gelir durumuna göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düzeyi.....	85
Tablo 4.32. Gelir durumuna göre teknostres düzeyi	86
Tablo 4.33. İnternete erişime göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi	87
Tablo 4.34. İnternete erişime göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düzeyi	87
Tablo 4.35. İnternete erişime göre teknostres düzeyi	88
Tablo 4.36. İnternete erişim aracına göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi	89
Tablo 4.37. İnternete erişim aracına göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düzeyi ..	90
Tablo 4.38. İnternete erişim aracına göre teknostres düzeyi.....	91
Tablo 4.39. İnterneti kullanım amacına göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi	91

Tablo 4.40. İnterneti kullanım amacına göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düzeyi.....	93
Tablo 4.41. İnterneti kullanım amacına göre teknostres düzeyi	94
Tablo 4.42. İnternetin en çok kullanıldığı zamana göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi	95
Tablo 4.43. İnternetin en çok kullanıldığı zamana göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düzeyi.....	96
Tablo 4.44. İnternetin en çok kullanıldığı zamana göre teknostres düzeyi.....	97
Tablo 4.45. İnterneti kullanma süresine göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi.....	98
Tablo 4.46. İnterneti kullanma süresine göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düzeyi.....	99
Tablo 4.47. İnterneti kullanma süresine göre teknostres düzeyi	100
Tablo 4.48. Pandemi ve deprem öncesine uzaktan eğitimi kullanma durumuna göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi	100
Tablo 4.49. Pandemi ve deprem öncesine uzaktan eğitimi kullanma durumuna göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düzeyi	101
Tablo 4.50. Pandemi ve deprem öncesine uzaktan eğitimi kullanma durumuna göre teknostres düzeyi	102
Tablo 4.51. Uzaktan eğitimden memnun olma durumuna göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi	103
Tablo 4.52. Uzaktan eğitimden memnun olma durumuna göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düzeyi.....	104
Tablo 4.53. Uzaktan eğitimden memnun olma durumuna göre teknostres düzeyi	104
Tablo 4.54. Uzaktan eğitimden bilgi edinme durumuna göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi	106

Tablo 4.55. Uzaktan eğitimden bilgi edinme durumuna göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerin düzeyi.....	107
Tablo 4.56. Uzaktan eğitimden bilgi edinme durumuna göre teknostres düzeyi.....	108
Tablo 4.57. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres düzeyleri arasındaki ilişki	109
Tablo 4.58. Uzaktan eğitime yönelik genel görüşlerin dağılımı	111
Tablo 4.59. Uzaktan eğitimin kişiliğe, yaşam tarzına ve eğitim ihtiyaçlarına uygunluğu	114
Tablo 4.60. Uzaktan eğitimi tercih etmeye yönlendiren temel motivasyonlar	115
Tablo 4.61. Uzaktan eğitim sürecinde motivasyonu arttıran ve azaltan faktörler ile motivasyonu koruma yöntemleri	117
Tablo 4.62. Uzaktan eğitim sürecinde kendini öğrenci olarak tanımlama.....	119
Tablo 4.63. Görevleri planlama, zaman yönetimi ve ders materyalleriyle etkileşim konusundaki yaklaşım.....	120
Tablo 4.64. Uzaktan eğitimin öğrenme sürecine etkileri	122
Tablo 4.65. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciyi daha aktif hale getirme potansiyeli	124
Tablo 4.66. Uzaktan eğitimin eğitimde fırsat eşitliğini sağlaması.....	125
Tablo 4.67. Yüz yüze etkileşimin ve geleneksel eğitim metotlarının, uzaktan eğitimle karşılaştırıldığında eğitime olan katkısı.....	127
Tablo 4.68. Uzaktan eğitimin öğreticilik yönündeki zorluklar ve avantajları	129
Tablo 4.69. Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar ve başa çıkma yöntemleri	131
Tablo 4.70. Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımında stres faktörleri ve başa çıkma stratejileri.....	133

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1. Açıklayıcı sıralı/(sıralı nicel-nitel) karma yöntemler araştırması deseni 50



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
İTU	: İhtiyaçlar – Tedarik Edilenler Uyuşmazlığı
NCSS	: Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies)
TDK	: Türk Dil Kurumu
UETÖ	: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği
YAYKUR	: Yaygın Yükseköğretim Kurumu
YTU	: Yetenekler – Talepler Uyuşmazlığı

1 GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemi, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmaya ilişkin kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Eğitim sistemi içerisinde yükseköğretim, mesleki eğitim ve bilimsel araştırmaların yapıldığı, akademik derecelerin verildiği üniversiteler ve diğer kuruluşlar tarafından verilmekte olan hizmeti ifade etmektedir. Bu hizmet, ülke ekonomisinin kendi sanayisinin desteklenmesi ve nitelikli işgücü ihtiyacının karşılanması açısından kritik bir role sahiptir. Ayrıca yükseköğretimin demokratik toplumsal yapılar oluşturmak ve bireylere kişisel gelişim fırsatları sağlamak gibi amaçları vardır (Bergan ve Demian, 2010). Kariyer edinimi ve bilgi üretimi için eğitim sistemlerinin merkezi olan yükseköğretim, toplumsal ve küresel değişimlerden etkilenmekte, toplumsal gelişmeye bağlı olarak yeni sorunlar, beklentiler ve fırsatlarla karşı karşıya kalmaktadır (Alkan, 1987). Bu bağlamda, sosyal bilgiler eğitimi, toplumsal ve küresel değişimleri anlama, yorumlama ve bu değişimlere uyum sağlama becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır.

Yükseköğretimin dinamik yapısı, özellikle sosyal bilgiler eğitimi gibi toplumsal değişimleri merkeze alan alanlarda, sürekli olarak kendini yenileme gereksinimini ortaya çıkartmaktadır. Bu gerekliliğin temel itici gücünü teknolojik gelişmeler oluşturmaktadır. Bilim ve teknolojinin gelişimi, 21. yüzyılda eğitim hizmetlerinin dönüşümünü hızlandırmakta ve bireylere yaşam boyu öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu dönüşümün önemli bileşenlerinden biri olan uzaktan eğitim uygulamaları, teknolojik gelişmelerin etkisiyle eğitim sisteminde giderek daha yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

Uzaktan eğitim en genel haliyle, öğrencilerin coğrafi olarak ayrılmış ortamlarda yer aldığı öğrenme-öğretme sürecini olarak tanımlanmaktadır (Harry vd., 1993; Morabito, 1999). Günümüz eğitim sisteminde yaygın olarak kullanılan bir yöntem olan uzaktan eğitim, gelecekte daha da önem kazanması beklenen bir eğitim biçimi olarak değerlendirilmekte ve araştırmacılar tarafından çeşitli boyutlarıyla incelenmektedir.

Uzaktan eğitim, farklı koşul ve beklentilere sahip bireylere eğitim fırsatları sunma açısından dünya çapında yaygınlaşmaktadır. Bu eğitim yaklaşımı, eğitimde

erişilebilirlik ve esneklik gibi avantajlar sunarken, beraberinde yeni araştırma alanlarını da gündeme getirmektedir. Özellikle sosyal bilgiler eğitimi gibi vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi, toplumsal katılımın sağlanması ve değerlerin aktarılması gibi etkileşim gerektiren hedefleri olan bir alanda, uzaktan eğitimin etkililiğinin araştırılması önem kazanmaktadır.

Nitekim öğretmenlerin okul ve sınıf ortamı olmadan öğretim hizmetlerini sunmakta oldukları uzaktan eğitim sürecinde, eğitim sistemlerinin uzaktan öğretim yetkinliklerini değerlendirme fırsatı ortaya çıkmaktadır (Hodges vd., 2020; Moorhouse vd., 2020). Uzaktan eğitimin temel özellikleri olan mekânsal esneklik, içerik erişilebilirliği ve öğrenen özerkliği, sosyal bilgiler öğretiminin temel hedeflerinden olan eleştirel düşünme ve bağımsız karar verme becerilerinin geliştirilmesi açısından yeni araştırma alanları oluşturmaktadır.

Bu süreçte, uzaktan eğitim sisteminin kalitesini etkileyen faktörlerden biri olarak teknoloji kullanımı öne çıkmaktadır. Araştırmalar, teknolojinin sunduğu imkânların yanında, bireylerde stres gibi duygu durumların yaşanmasına sebep olabildiğini ortaya koymaktadır (Çoklar vd., 2016).

Sosyal bilgiler eğitimi, dijital vatandaşlık ve teknoloji okuryazarlığı gibi çağın gerektirdiği becerileri kazandırma amacı taşımaktadır. Bu bağlamda özellikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, öğrencilerine rehberlik ederken kendi teknolojik stres düzeylerini yönetme kapasiteleri de önemlidir. Teknolojik gelişmeler, eğitimde dönüşüm fırsatlarını artırırken, bu sürecin sosyal bilgiler gibi etkileşim odaklı alanlarda ne derece etkili olduğu tartışılmaya açıktır. Uzaktan eğitim ortamlarında, sosyal bilgiler eğitiminin temel amacı olan etkin vatandaş yetiştirme hedefi, öğretmen adaylarının bu yeni paradigmaya uyum sağlamasını gerektirmektedir.

Uzaktan eğitimin gerektirdiği yoğun teknoloji kullanımı, öğretmen ve öğrencilerde teknostres olgusunun incelenmesini önemli bir araştırma konusu haline getirmiştir. Kınıcı ve Özgür (2022) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin teknoloji kullanım saati arttıkça teknostres düzeylerinin düştüğü belirlemiştir. Alanyazındaki çalışmalar, farklı sosyoekonomik yapılar ve coğrafi bölgelerdeki öğrencilerin de uzaktan eğitim sırasında benzer zorluklarla karşılaştığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecindeki deneyimlerinin ve bu sürece yönelik tutumlarının, teknostres düzeyleriyle ilişkisini incelemek önem kazanmaktadır.

Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecindeki deneyimleri, karşılaştıkları zorlukların bu süreçte yönelik tutumları ve teknostres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, hem mevcut eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmek hem de gelecekteki uzaktan eğitim uygulamalarını şekillendirmek açısından kritik öneme sahiptir. Bu araştırma, sosyal bilgiler eğitiminin dijital çağdaki dönüşümünü anlamak ve bu dönüşüme yön vermek adına önemli bulgular sunma potansiyeline sahiptir.

Bu düşünceden hareketle araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknostres düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin araştırılması amaçlanmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının teknostres düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir:

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının teknostres düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşleri arasındaki ilişki nedir ve bu değişkenler farklı demografik özelliklere göre nasıl bir farklılık göstermektedir?

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki alt amaçları belirlenmiştir:

1.Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey) ile;

a) Uzaktan eğitime yönelik tutumları,

b) Teknostres düzeyleri,

c) Uzaktan eğitim sürecindeki akademik performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital yeterlilik düzeyleri ile;

a) Uzaktan eğitime yönelik tutumları,

b) Teknostres düzeyleri,

c) Uzaktan eğitim sürecindeki akademik performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının;

a) Uzaktan eğitime yönelik tutumları ile teknostres düzeyleri,

b) Teknostres düzeyleri ile akademik performansları,

c) Uzaktan eğitime yönelik tutumları ile akademik performansları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanımı ve uzaktan eğitimle ilgili görüşleri nelerdir?

5. Uzaktan eğitimin, öğretmen adaylarının kişisel, mesleki ve eğitsel süreçlerine etkileri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Uzaktan eğitim, öğrenme süreçlerine mekânsal ve zamansal esneklik kazandırarak eğitimde fırsat eşitliğini artırma potansiyeline sahiptir. Ancak, bu modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin ve öğretmen adaylarının dijital becerilere sahip olması, teknolojik altyapının yeterli olması ve pedagojik yaklaşımların uzaktan eğitime uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Bozkurt, 2020). Eğitim ortamlarında teknolojinin artan kullanımı, bireylerin bilgiye erişimini kolaylaştırırsa da, bu sürecin getirdiği teknostres (teknoloji kullanımına bağlı stres), özellikle öğretmen adayları açısından önemli bir sorun haline gelmiştir (Salanova vd., 2013).

Öğretmen adayları, hem öğrencilik süreçlerinde hem de mesleki gelişimlerinde dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilmek zorundadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları, onların gelecekteki mesleki rollerini de doğrudan etkilemektedir (Koehler ve Mishra, 2009). Literatürde, teknoloji entegrasyonu becerilerinin, onların uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirleyen temel faktörlerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Fadhilam ve Habib, 2023). Ancak, özellikle acil uzaktan eğitim süreçlerinde yaşanan ani değişimler, öğretmen adaylarının dijital pedagojik yeterliliklerini ve teknoloji kullanım becerilerini test etmektedir (Hodges vd., 2020).

Teknostresin eğitime etkileri üzerine yapılan önceki araştırmalar, bu faktörün öğrencilerin akademik başarılarını ve psikolojik iyi oluşlarını olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir (Kıncı ve Özgür, 2022). Öğretmen adayları için ise teknostres, ders planlama, öğrenciyle etkileşim ve dijital öğrenme materyallerini

kullanma süreçlerinde zorlanmalarına neden olabilmektedir (Çoklar vd., 2016). Ancak, bu konuda yapılan çalışmalar genellikle öğrencilerin bireysel teknostres deneyimlerine odaklanmış olup, öğretmen adaylarının deneyimlerine dair detaylı araştırmalar sınırlıdır.

Bu çalışma, literatürdeki bu boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ve teknostres düzeylerini detaylı bir şekilde analiz ederek, bu faktörler arasındaki ilişkileri incelemektedir. Sosyal Bilgiler eğitimi, eleştirel düşünme, problem çözme ve toplumsal farkındalık geliştirme gibi etkileşim gerektiren becerileri içermektedir (Hazer, 2011). Bu nedenle, bu alanda öğretmen adaylarının uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi, eğitimde dijital dönüşüm süreçlerinin daha etkili hale getirilmesi açısından önemlidir.

Sonuç olarak, bu araştırma:

1. Öğretmen adaylarının teknostres düzeylerini ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarını analiz ederek, bu faktörlerin öğretmen yetiştirme süreçlerine etkisini ortaya koyacaktır.
2. Teknostresin mesleki gelişim sürecine etkisini değerlendirerek, öğretmen adaylarının teknolojik adaptasyon sürecine yönelik öneriler sunacaktır.
3. Sosyal Bilgiler eğitimi bağlamında uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarını inceleyerek, uzaktan eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2023 yılında yaşanan 6 Şubat depreminden etkilenen 11 ilde bulunan üniversitelerden, 2023-2024 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitim yapılmasına karar verilen ve Sosyal Bilgiler bölümü olan İnönü Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sütçü İmam Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi'nde eğitim almakta olan, sosyal bilgiler öğretmen adayları ile sınırlıdır. Araştırma ayrıca veri toplama aracından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Teknolojik araçlar yardımı ile öğretimin normal eğitim ortamlarından başka bir yerde yürütüldüğü formal öğrenme yöntemidir (Moore ve Kearsley, 1996).

Tutum: Belirli bir nesne ya da kavrama karşı tutarlı bir biçimde davranmaya yönelik kalıcı, öğrenilmiş bir yatkınlık durumudur (Altmann, 2008).

Teknostres: Bireyin teknoloji kaynaklı sebeplerden dolayı stres sürecini yaşamasıyla endişe, kaygı, korku, öfke, tedirginlik gibi stres tepkilerini vermeleri teknostres olarak adlandırılmaktadır (Weil ve Rosen, 1997).

Acil Uzaktan Eğitim: Eldeki herhangi bir tür çevrimdışı ve/veya çevrimiçi kaynağı kullanmaktan başka seçeneğin olmadığı, planlanmamış bir uzaktan eğitim türüdür (Bond vd., 2021).



2 ALANYAZIN

Bu bölümde sosyal bilgiler dersinin tanımı, tarihi, amaç ve önemine, uzaktan eğitim ve teknostres konularıyla ilgili alanyazındaki kavramsal ve kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1 Eğitim ve Teknoloji

Eğitim; bireyin, toplumun ve dünyanın gelişimi için önemli kabul edilmektedir. Eğitim, birçok faktörden gelişen, çok boyutlu bir olgudur (Al Şensoy ve Sağsöz, 2015). Teknoloji eğitim gelişiminin önemli bir yönü olarak kabul edilmektedir. Teknoloji; bilimsel yöntemlerle elde edilen bilgileri sistematik bir şekilde günlük hayata aktaran, insan-bilgisayar etkileşimini düzenleyip kullanmaktadır (Alkan, 2005).

Teknoloji; edinilen bilgileri eğitim ortamlarına ve insanların günlük yaşamına aktaran köprüdür. Eğitim ve teknoloji arasında bir etkileşim olduğu söylenebilir (Erden ve Uslupehlivan, 2019). Bilim ve teknolojinin gelişmesi eğitimin de gelişmesine yol açmıştır denilebilir. Özellikle eğitim düzeyi yüksek bir toplumda bilim ve teknolojiye yeni buluşlar yapılmış ve oldukça gelişmiş bir toplum haline gelmiştir (Delserteys vd., 2010).

Alkan'a (2005) göre teknolojiye büyük değişim ve gelişmeler eğitim alanında da büyük gelişmelere neden olmuştur. Teknolojinin gelişmesi eğitimde kullanılan materyal yelpazesini genişletmiş ve eğitim ortamından daha fazla bilgi alınmasını sağlamıştır. Teknolojik gelişmeler eğitimi üç şekilde etkilemektedir. Birincisi, yeni teknolojilerle yaşayan bireylere bu doğrultuda gerekli faydaları elde etme olanağı sağlamaktır, ikincisi bu yeteneklere sahip nitelikli eleman yetiştirmek ve son olarak da yeni teknoloji olanaklarından yararlanmaktır.

Yurdakul'un (2011) belirttiği gibi teknolojiyi eğitime entegre etmek bu bağlamda önemlidir. Eğitimde teknoloji entegrasyonu; bu, birden çok değişkenin idari, kurumsal ve eğitimsel olarak dikkate alınması ve teknolojinin bir eğitim ortamına yerleştirilmesi gereken karmaşık bir süreçtir.

Elvan ve Mutlubaş'a (2020) göre günümüzde eğitim teknolojisinin en büyük gücü öğrenmeyi kolaylaştırması, öğretim sürecini destekleyip zenginleştirilmesi ve sınırları ortadan kaldırmasıdır. Teknolojiyi eğitime entegre etme sürecinde, öğretim elemanının pedagojisi, kullanılacak teknolojik kaynaklar ve bilgi birikimi, uygulama seçimi

önemlidir, ancak süreç, bireyin düşünme yeteneğinin gelişimine katkıda bulunur ve aynı zamanda bireyin Teknolojiyi öğrenmesini sağlamaktadır. Eğitimde problemlere çözüm bulmak ve öğrenmek için kullanılmaktadır.

Bugünkü duruma bakıldığında teknoloji ve eğitimin bir bütünün parçası olduğu söylenebilir. Bu nedenle teknolojinin eğitim sistemine entegre edilmesi çok önemlidir. Bu durum özellikle sosyal bilgiler eğitimi açısından da önemlidir. Sosyal bilgiler, bireylerin toplumsal olayları anlama, değerlendirme ve çözüm üretme becerilerini geliştiren bir alan olarak, teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmayı gerektirir (Er ve Yolcuoğlu, 2020). Teknoloji, sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilere interaktif öğrenme ortamları sunarak tarihsel olayları canlandırma, coğrafi mekanları görselleştirme ve tartışma ortamları yaratma gibi birçok imkanı sağlamaktadır (Uzal, 2023). Ayrıca, dijital kaynaklar ve teknolojik araçlar, sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Gelen, 2002). Teknolojiyi eğitime entegre etme ve eğitim programlarına katılma nedenleri şunlardır (Balcı ve Eşme, 2001'den akt. Bacanak vd., 2003);

- Eğitim teknoloji aracılığıyla verilmekte ve bireyler yaşamları boyunca teknolojiye uyum sağlamaktadır.
- Eğitim, modern yaşam ve teknoloji ile o kadar iç içedir ki, tek başına düşünülememektedir.
- Teknoloji, bireylerin zeka ve yeterliğin gelişimine katkıda bulunmaktadır.
- Teknoloji, eleştirel düşünmeyi geliştirerek bireyin yaratıcılığını geliştirmeye yardımcı olmaktadır.
- Teknoloji, dersler arasındaki boşluğu doldurmaktadır.

2.2 Sosyal Bilgiler Eğitimi

Eğitimin ülkemizde en yaygın tanımı, kişisel yaşam deneyimlerine ve yaşam tarzına dayalı olarak insanların davranış ve davranışlarını bilinçli ve gönüllü olarak değiştirme sürecidir (Bilen, 1996). Sönmez'e (2005) göre eğitim, bireyin istediği hayatı yaşayabilmesi, sosyal hayata ayak uydurabilmesi ve içinde yaşadığı çevreden yararlanabilmesi için gerekli davranışların kazandırılmasında etkili bir rol oynamaktadır. Eğitime bir amaç vermek için çeşitli felsefi sistemler eğitimi farklı

şekillerde tanımlamıştır. Psikolojik yöntemlere göre bile farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu noktada idealistler, realistler, Marksistler ve pragmatistler farklı şekillerde kendi doğru tanımlarını ve yaklaşımlarını yapmışlardır, örneğin idealistler eğitimi tanrıya ulaşma süreci amacıyla yapılan etkinlikler, realistler insana toplumun değerlerine göre yaşam sürme sürecine, Marksistler üretimde bulunarak çelişkiyi en aza indirme, pragmatistler yaşantılar yoluyla bireyde istenilen yönde davranış değişikliği oluşturma süreci, varoluşçular ise insan özgürlüğünü her şeyden üstün tutarak kendi bireyselliğini geliştirme olarak ele almışlardır. .

Eğitim, insanlık tarihi kadar eskidir. Senemoğlu'nun (2005) belirttiği gibi, modern toplumumuzda eğitimle iç içe olmayan bir insan tasavvur etmek zordur. Eğitim, insanlık tarihinin başından sonuna kadar devam etmektedir. Okulların damgasını vurduğu kurumsallaşmış eğitim aslında kişinin doğumuyla başlamaktadır. Eğitimin nihai amacı, bilgiye ulaşmanın yolunu bilen, bu bilgiyi düzenleyebilen ve düzenlediği bilgilerden yeni bilgiler ortaya çıkarabilen insan yetiştirmektir. Hayatla doğrudan ilgili sosyoloji dersleri, okuldaki sosyal hayatla doğrudan ilgili, öğrenilen bilgileri uygulayabilen ve hatta geçmiş bilgi formlarını arayabilen bir ders olmasıyla karakterize edilmektedir

Eğitim, bireyin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişimi için gerekli kuralların bireyle uyum içinde oluşturulması ve öğrenilmesi sürecidir ve bunları her zaman ve her yerde çevrelerindeki etkileşimlerle istenilen yönde geliştirmelidir. Kısaca eğitim, en genel anlamıyla, kişinin kendi bilişsel modellerinde deneyim, gözlem ve deneyim yoluyla istenen davranış değişikliklerini yaratma sürecidir. Erden (2000) bu tanıma göre eğitimin üç temel özelliğinden bahsetmektedir;

1. Eğitim bir süreçtir.
2. Bilinçli ve istendik davranışlarda farklılaşma sonucunda eğitim sonucunda davranış değişikliği oluşur.
3. Davranış değişikliği ömür boyu sürececek bir sonuçtur.

İnsanları belirli bir amaca göre geliştirme sanatı olarak tanımlanabilecek eğitim, insanlara ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve anlayışı kazandırarak kişiliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak olarak da tanımlanabilir (TDK, 2011). İyi vatandaş yetiştirme amacı, sosyal bilgiler geleneğinde yerleşiktir. Yiğen ve Dündar'a (2020) göre, iyi ve etkili vatandaşlar yetiştirmek sosyal araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Sosyalleşme, sosyal bilgilerin ortaya çıkma nedenini ifade etmektedir. Sosyal bilgilerin içeriği nedeniyle toplumun üretmek istediği ideal vatandaş tipini geliştirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Kaya ve Öner, 2017). 20. yüzyılda sağlıklı insan ve sağlıklı yurttaşlar yetiştirmeyi amaçlayan sosyoloji, 21. yüzyılda etkili yurttaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Üsküplü, 2019). Ancak bu koşullar toplumdan topluma farklılık göstermekte ve gelişmektedir. Sosyalleşme ve kültürel değerlerin devamı yoluyla bilgi, yetenek ve değerler genç nesillere aktarılabilir (Yazıcı, 2014).

Sosyal bilgiler alanı, sosyal bilgiler öğretim programının eğitime katkısını, topluma nasıl entegre edileceğini, bireyin hukuka ve yaşadığı ülkeye karşı hak ve ödevlerinin neler olduğunu, kendisine karşı yükümlülüklerinin neler olduğunu, neler yapabileceğini oluşturmaktadır (Sözer, 1998). Yeşilyaprak'ın (2006) belirttiği gibi, eğitimin amaçlarından biri, bireyin topluma dışarıdan bakması, yani edilgen görevler yerine aktif görevler alması değil, uygulama yoluyla eğitim sürecine katılmasıdır.

Öğrencilere toplum yaşamına uyum sağlamaları için gerekli olan bir dizi tutum ve davranış kazandırmak için bilgi, beceri ve değerler kazandırmak ve yapılandırılmış araştırmalar yoluyla toplumsal sorunlara çözüm üretmek için tasarlanmış bir eğitim programı olarak tanımlanabilir. Yani öğrencilerin eğitim düzeylerine göre disiplinler arası bilginin toplamını oluşturan sosyal bilimler eğitimi azaltmaktır (Öztürk vd., 2012).

Topluma hizmet için yetiştirilen bireyler, kendilerini topluma hazırlayan, toplumdan bilgi, tutum ve beceriler edinen, edilgen bir konumdan bilgi, tutum ve beceriler edinen, bilgi üreten ve ona ulaşmanın yolunu bulan bireylerdir. Eğitimin en büyük amaçlarından biri, çevresindeki olay ve durumları anlayan, haklarını bilen, haklarını bilen ve bu haklara saygı duyan insanlar yetiştirmektir (Çetinkaya, 2018).

2.2.1 Sosyal bilgiler eğitiminin tarihsel gelişimi

Sosyal bilgiler eğitiminin tarihsel açıdan gelişimi Türkiye’de ve dünyada farklılık göstermiştir. Bu açıdan bakılarak sosyal bilgiler eğitiminin tarihsel açıdan gelişim sürecini dünyada ve Türkiye’de olarak ayrı ayrı incelemek yerinde olacaktır.

2.2.1.1 Dünyada sosyal bilgilerin gelişimi

Sosyal bilgiler öğretiminin temelleri, insanların tarihi ile başlar, çünkü insanlar hayatta kalmak için doğal ortamların yanı sıra sosyal ortamlara da ihtiyaç duymaktadırlar.

Dönmez'e (2003) göre insan, yeme içmenin yanı sıra kendini savunma, iletişim ve çeşitli duyguları edinme gibi becerileri de yaşadığı çevrede doğal olarak kazanmaktadır. Tek bir kişinin tüm bu faaliyetleri tek başına yapması mümkün değildir. Bu bağlamda sosyal bilimler ve sosyal bilgilerin bir konu olmamasına rağmen insanlık kadar eski olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler eğitimi beşeri bilimlerde başladı ve 19. yüzyılın başlarından itibaren kullanımda kavramsallaştırılmıştır. Sosyal bilgiler dersleri ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde okutulmaya başlandı ve sosyal bilgilerle ilgili tüm gelişmeler Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies-NCSS) tarafından üstlenilmiştir. Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi aynı zamanda Amerikan Sosyal Bilimler Projesi'nin düzenleyicisidir. Bu özelliği ile bu kurulun sosyal araştırma tanımları önemli görülmekte ve sosyal araştırma yapanlar tarafından kullanılmaktadır. Bu tanım şu şekildedir: Sosyal bilgiler, sanat, edebiyat ve sosyal bilimleri disiplinler arası vatandaşlık yaklaşımıyla birleştiren bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimleri, psikoloji, din, sosyoloji ve sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden uygun ve ilgili içeriklerinden alınan sistematik ve eşgüdümlü bir faaliyet alanı sağlamaktadır (Tay, 2005).

Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi'ne (1993) göre, sosyal bilgilerin birincil amacı, birbirine bağımlı bir dünyada çok kültürlü demokratik bir toplumun vatandaşları olarak gençlerin kamu yararı için bilinçli, rasyonel kararlar alma yeteneğini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

2.2.1.2 Türkiye'de sosyal bilgilerin gelişimi

Sosyolojik eğitim disiplini söz konusu olduğunda, eğitim tarihi içindeki yeri kadim tarihe dayanan tarihsel bir alanı kapsamaktadır. İnan'a (2019) göre sosyal bilgiler eğitimi, ülkenin sosyolojik gerçekliğinin bir parçası olarak geçmişe birçok gönderme içermektedir. İlköğretim tarih öğretiminin bir parçasını da içeren sosyal bilgiler eğitimi, aynı zamanda çocuklara tarihin ilk öğretildiği dönemdir. Sosyal bilgiler öğretim programı kapsamındaki ilk unsurların 1869 yılından itibaren Osmanlı İmparatorluğu döneminde öğretilmeye başlandığı görülmektedir. Okul, yıllar içinde günümüz sosyal bilgiler müfredatının konu alanları olan Coğrafya, Tarih-i Osmani ve Tarih-i Umumi gibi dersleri açmıştır. 1904 yılında II. Abdülhamid döneminde, bugün sosyal bilgiler

konularını içeren sıbyan mekteplerinin müfredatına Muhtasar Tarihi-i Osmani adlı bir konu eklenmiştir.

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte sosyal bilgiler öğretim programı geliştirilmiş ve program içindeki yeri sağlamlaştırılmıştır. Sosyal bilgiler dersleri, özellikle Kurtuluş Savaşı'nın yeni nesillere anlatılmasında, tarihsel ve milli bilincin inşa edilmesinde Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarından itibaren önemini korumuştur. Bunlar günümüz sosyal bilgiler öğretim programının temel amaçlarından birini oluşturmaktadır. Kurtuluş Savaşı'nın zorlu yıllarını öğrencilere benimsetmeyi ve yorumlamayı öğreten eğitim meclisinde sosyal bilgiler içeriğine yer verilmektedir. Bu çerçevede 1926 yılında eğitim programına tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri dâhil edilmiştir (Çalıkan, 2019).

Öztürk'ün (2009) belirttiği gibi 1968 yılında hazırlanan programda bazı yıllarda (1926, 1936, 1948) ilköğretimde yurttaşlık, tarih ve coğrafya dersleri ayrı ayrı okutulmaya başlanmıştır. Ancak 1960 yılında Amerikan eğitim sisteminden ilham alan disiplinler arası bir eğitim biçimi popüler hale gelmiştir. Dolayısıyla sosyal bilgiler eğitimi de bu durumdan etkilenmektedir. Bu değişikliğin bir sonucu olarak, sosyal bilgiler dersleri 1968 yılından itibaren ilkokul müfredatına girmiştir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretimi 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulmaktadır. 1998'de sosyal araştırma başka bir değişikliğe uğramıştır. Bu değişime paralel olarak sosyal bilgiler dersleri 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır.

8. sınıf sosyal bilgiler müfredatının bir bölümünü içerirken, eğitim diğer aşamalarda değişiklik göstermektedir. Bu durumda sekizinci sınıf sosyal bilgiler dersi Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarından Cumhuriyet dönemine kadar olan dönemi kapsamaktadır. Bunun dışında bu dersin içeriğinde Atatürk ilke ve inkılâpları anlatılmaktadır. Dersin adı Sosyal Bilgiler değil, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin içinde yer almaktadır (Çalıkan, 2019).

Daşcıoğlu ve Şimşek'e (2014) göre 2004 yılında Türk eğitim sisteminde sistematik ve metodolojik değişiklikler olmuştur. Buna bağlı olarak, davranışçı düşünce okulundan yapılandırmacı düşünce okuluna bir geçiş olmuştur. Yapılandırmacı düşünce ekolüne geçişle birlikte sosyoloji derslerinde eğitim teknikleri ile ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde değişiklikler olmuştur. Bugün de aynı yaklaşım devam etmektedir. 2017 yılında da benzer değişiklikler yapılmış ve çeşitli alanlarda farklı sosyal bilgiler dersleri açılmıştır.

Bu tarihsel süreçte sosyal bilgiler eğitimi örgün eğitim sistemi içinde genellikle yüz yüze olarak gerçekleşmiş ve 1960'lı yılların ikinci yarısında uzaktan eğitimin ilk deneyimlerinden biri olan 1966 yılında kurulan Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) ile özellikle yükseköğretimde öğretim mektupla yapılır. Eğitim kurumlarının matematik, Türkçe ve sosyal bilgiler gibi bölümlerinde, öğrencilere posta yoluyla bildiriler gönderilmekte ve öğrencilerin ait olduğu okulun resmi müfredatı uzaktan da olsa uygulanmaktadır (Yavuz vd., 2020).

2.3 Sosyal Bilgiler Eğitiminin Amaçları

Bu ders, öğrencilere tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi alanlarında bilgi ve beceri kazandırmak ve öğretmek için tasarlanmış sosyal bilgiler temelli bir derstir. Toplumla uyum içinde yaşamak ve kişisel sosyalleşme müfredatın gerekçelerinden biridir. Bu ders öğrencilere kendilerine, ailelerine, çevrelerine ve içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamayı öğretir. Sosyal bilgiler dersleri de toplumun kültürel değerlerini diğer nesillere aktarmayı amaçlamaktadır (Doğanay, 2003).

Aslan'ın (2016) belirttiği gibi, sosyal araştırmanın amaçları temelde bireyin içinde yaşadığı topluma göre değişmektedir. Sosyal bilimlerin ve beşeri bilimlerin temelinde, bireylere yetenekleri ölçüsünde bilgi ve beceri kazandırma anlayışı yatmaktadır. Sosyal Bilimler Ulusal Konseyi'ne göre eşit ve adil bir kişiliğe sahip olmak, sosyal bilgiler öğretim programının hedefleriyle, vatandaşlık bilgi, beceri ve gelişimini desteklemek, aktif bireyler olarak topluma katılımlarını sağlamak ve bireylerin entelektüel gelişimini desteklemek ile ilgilidir.

Kişilerin kendilerine, çevrelerine, hukuka ve içinde yaşadıkları çevreye karşı yükümlülüklerinin ve sorumluluklarının bilincinde olmaları bu dersin önemini ifade etmektedir. Çocukların çevrelerinde aktif vatandaşlar olarak bilgi edinmelerini ve öğrenme sürecine katılmalarını sağlamak, sosyal bilgilerin ortaya çıkmasının nedeni olan sosyalleşme ve sosyal bilgilerin ortaya çıkış amacı olan iyi ve etkili vatandaşlar yetiştirme misyonu ile ilgilidir (Öztürk, 2009).

Çalışkan'a (2009) göre, sosyal bilgiler dersleri bireyleri ve onların yaşamlarını ele aldığından, nitelikli insan yetiştirmek ve insan yaşamını bir disiplin haline getirmek insanlık tarihi boyunca eğitimin temel amaçlarından biri olmuştur. Sosyal bilgiler dersi bunun gerçekleşmesi için en önemli araçlardan biridir. Üretken ve katılımcı, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik tasarlanmış bir sosyal bilgiler

eğitimi, insanı ve yaşamı odağına almaktadır. Sosyal bilgiler dersleri, toplumda yaşayan insanların gereksinimleri ile toplumun disiplininden beklentilerini dengelemede farklı bir statüye sahip olup, öğrencilere gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmada diğer derslerden farklılık göstermektedir.

Pek çok insanın günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri bazı sorunlara çözüm üretebilmeleri, sosyal bilgiler öğretimini doğru yapmakla ilgilidir. Farklı bir anlatımla iyi bir sosyal eğitim alabilen insan, vatanını seven, kendi hakkını koruyan, başkalarının haklarına saygı duyan insandır. Ayrıca aldığı iyi eğitim sayesinde çevresinde meydana gelen herhangi bir sosyal olayı birçok yönden değerlendirebilmektedir. Bu tür becerileri edinebilmek ve olaylara farklı bir açıdan bakabilmek derse ayrı bir değer katmaktadır (Ata, 2009).

Ambarlı'ya (2010) göre geçmişte bilgiye erişim ve bilgiye erişim önemliyken, günümüzde edinilen bilgileri yorumlayıp yapılandırmak ve bu bilgilere dayalı olarak yeni bilgilere kapı aralamak teknolojik anlamda gelişmişlik ve yeniliğe açık ülke olmakla mümkün olmaktadır.

Günlük hayatta karşılaşılabilecek sorunlara çözüm üretebilmek sosyal bilgiler öğretiminin temel amaçlarından biridir (Hanaylı vd., 2020). Deveci'ye (2005) göre içinde yaşanan toplumlarda sosyal bilgiler eğitiminin amaçlarına ulaşmayı amaçlayan sosyal bilgiler dersleri, öğrencilerin içinde yaşadıkları çevre ve topluluklarla iç içedir. Bu ders ile öğrencilere kültürel miras, anayasa hukuku, siyasi süreç, temel bilgiler ve haklar beyannamesi kazandırılarak iyi bir vatandaş olarak hazırlanmaları amaçlanmaktadır. Evrensel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde bu ders, bireyleri demokratik değerler üzerinden hazırlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (1998), sosyal bilgiler öğretim programının amaçlarını sosyal bilgiler programının kazanımlarını 4 ana başlık altında toplamıştır:

1. Yurttaşlık görev ve sorumlulukları açısından,
2. Bireyler ve içinde yaşadıkları çevre ile olan etkileşimleri açısından,
3. Potansiyelini geliştirmek için yaşadığı dünyayı, çevreyi ve ülkeyi bu şekilde anlamak bakımından,
4. Ekonomik hayata uyum sağlama ve içsel potansiyeli değerlendirme açısından dört kategoriye ayrılabilir.

Akçay’a (2008) göre, karar verme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, geleceğin etkili vatandaşlarının sosyal bilgiler dersleri aracılığıyla kazanabilecekleri bir diğer önemli hedeftir. Bir insanın kişiliğinin oturtulabileceği, sağlam bir karakter yapısının oluşturulabileceği, sağlam bir değer yapısının oluşturulabileceği yadsınamamaktadır. Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi; hayat içinde eğitim, sağlıklı, güçlü ve aktif bir birey olarak kişisel gelişimde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler dersinin en önemli amacı, onurlu geçmişinden güvenilir ve özverili bir milletin ibretlerini alarak, geleceğini vatandaşlık görev ve sorumluluklarını yerine getirebilecek bireyler olarak şekillendirmektir (Ambarlı, 2010).

2.4 Sosyal Bilgiler Eğitiminin Önemi

Öğrencilik hayatına erken yaşta başlayan çocuklar için bazı bilgiler çok önemlidir. Doğanay’ın (2003) belirttiği gibi, geçmişten aktarılan bilgilerle gelecekte topluma kazandırılacak kişilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler küçük yaşta öğretilen bir derstir. Bu ders aracılığıyla çocukların sosyal hayata bakış açıları oluşturulmaya çalışılmaktadır. Sosyal bilgiler derslerinin ortaya çıkma nedenlerinden biri, bireyin toplumla birlikte hareket etmesini, bireysellikten topluma geçişini sağlamaktır. Sosyalleşme, toplumun sahip olduğu kültürel değerlerin devamını sağlama, toplum içinde karşılaşabilecekleri yaşama karşı çıkma, bireylerin zorluklar karşısında bilgi, beceri, değer ve çözüm yolları edinme sürecidir.

Sosyal bilgiler dersinin amacı, eleştirel düşünebilen sorumlu vatandaşlardan oluşan yetkin bir toplumda toplumla etkin bir şekilde nasıl ilgilenileceğini öğretmektir. Dersin amacı, bireyin hukuka, çevresine, içinde yaşadığı topluma, ailesine ve en önemlisi kendisine karşı sorumluluklarının bilincinde olmasını sağlamaktır (Sözer, 1998).

Sözer’in (2008) belirttiği gibi sosyal bilgiler dersi, toplumsal olaylara ilgi duyan bireylerin toplumda yer bulmasını sağlayan, sosyal ilişkileri sağlıklı bir şekilde geliştirmeye değer veren bir derstir. Sosyal bilgiler dersleri, değişen dünya koşullarında karar verebilen, problem çözebilen, aldığı bilgi ve yöntemleri kullanabilen, duyarlı ve faydalı vatandaşlar yetiştirmek üzere tasarlanmıştır. Sosyoloji derslerinin ortaya çıkış amacının iyi ve etkili vatandaş yetiştirmek olduğu, ortaya çıkış sebebinin ise sosyalleşme olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi içeriği gereği ideal vatandaş yetiştirme misyonunu üstlenmektedir. Toplumdan topluma değişmekle birlikte 20.

yüzyılda sosyal araştırmanın amacı iyi insan ve iyi vatandaş yetiştirmek iken, 21. yüzyılda sosyal araştırmanın öncelikli amacı etkili vatandaş yetiştirmek olmuştur.

2.5 Uzaktan Eğitim

Toplumlar sosyal yaşamın oluşumuna katkıda bulunan üretici güçlerde temel bir dönüşümden geçmektedir. Bilgi toplumu, bilim ve eğitim de dahil olmak üzere insan yaşamının tüm alanları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Eğitim ortamı, bilgi ve eğitim kaynaklarına, bilgi ve iletişim teknolojilerine, teknik araçlara dayalı eğitim programlarının, bilgi aktarımını sağlayan bilgi ve telekomünikasyon ağlarının zorunlu kullanımıyla uygulanması olan e-öğrenmeyi yaygın olarak uygulamaya ve dağıtmaya başlamıştır ve eğitim kaynakları ve eğitim ortamındaki tüm katılımcıların etkileşimini düzenlemektedir. Elektronik eğitim türlerinden biri de yirmi birinci yüzyılın başından itibaren popülerlik kazanan uzaktan eğitimidir (Guseynova, 2019).

Uzaktan eğitim öğretmenler ile öğrencilerin eğitim sırasında fiziksel olarak ayrılması ve öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişimini kolaylaştırmak için çeşitli teknolojilerin kullanılmasının temel unsurlar olduğu bir eğitim biçimi olarak tanımlanmaktadır (Simonson ve Berg, 2016).

Bu eğitim biçiminin temel avantajı kolaylık ve esnekliktir. Uzaktan eğitim, öğrencilere çalışılan materyalin büyük bir kısmının bilgi teknolojisi aracılığıyla teslim edilmesini sağlayan bir dizi teknolojidir. Uzaktan eğitim, telekomünikasyon teknolojileri ve internet kaynaklarına dayalı yeni bir eğitim şeklidir. Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenciler arasında sistematik bir etkileşim uygulayan etkileşimli bir formdur, ancak asıl vurgu öğrencilerin bağımsız faaliyetlerine yapılmaktadır. Uzaktan eğitim bir sürekli eğitim şekli olarak düşünülebilir (Shaidullina vd., 2017).

Uzaktan eğitim, iletişimin temelde farklı bir yolu ve farklı bir öğrenme çerçevesidir. Bir eğitimci uzaktan öğrenmede öğrencilerle canlı yayınlarda hiç bir araya gelmeyebilirken, gerekirse onları yalnızca bir sohbette takip edebilmektedir (Bozkurt ve Sharma, 2020). Uzaktan öğrenmenin en önemli yönü, bir öğrencinin performansının ayrıntılı bir şekilde izlenmesidir ve bu, onun kendi becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Bakhov vd, 2021).

Uzaktan eğitim yirmi birinci yüzyılın bağımsız bir eğitim şeklidir ve tam zamanlı ve yarı zamanlı öğrenmenin yenilikçi bir bileşeni olarak hareket edebilmektedir. Aynı

zamanda ne tür bilgi, beceri ve yeteneklere ihtiyaç duyduklarını bilen öğrencilerin katılımını teşvik eden yeni bir eğitimsel bilgi ortamı yaratmaktadır. Uzaktan eğitim, çok çeşitli geleneksel ve yeni bilgi teknolojilerinin ve öğrenme materyalinin ve diyalog bilgilerinin bağımsız olarak çalışılması ve dağıtımı için kullanılan teknik araçların kullanımına dayanan, bütüncü-hümanist bir eğitim biçimi olarak tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitimde öğrenme süreci öğrencilerin ve eğitimcilerin bulunduğu yere, zamana ve eğitim kurumuna bağlı değildir (Guseynova vd., 2019).

Uzaktan eğitim, öğrencilerin ve öğretmenlerin internet teknolojileri aracılığıyla zamandan ve mekândan bağımsız olarak bir araya gelerek eğitim almalarını sağlayan ve günümüzde yaygın olarak kullanılırken, bu yöntem özellikle çevrimiçi ders sayısının ve bu derslere kayıt olan öğrenci sayısının arttığı yükseköğretim kurumları için geçerlidir (Wei ve Chou, 2020). Bu durum uzaktan eğitimin isteyerek yapılmasıyken, 2020 yılında yaşanan Covid-19 salgını gibi nedenlerle uzaktan eğitime zorunluluk sebebiyle de acil olarak geçilmiştir. Bu süreçte uzaktan eğitimle ilgili hemen her şey sil baştan hazırlanır hale gelmiştir.

Uzaktan eğitim ile ilgili eğitim almamış veya deneyim yaşamamış olan eğitimciler, yaşanan bu mecburi durumda eğitim vermekte zorlanmışlardır. Eğitim verenler hazırlık eksikliği nedeniyle yeni teknikleri uygulamaya duygusal veya bilişsel olarak hazır olamamışlardır. Öte yandan öğrencilerin büyük çoğunluğunun da önceden uzaktan eğitim deneyiminin olmaması acil uzaktan eğitimde birçok zorluklarla karşı karşıya kalınmasına sebep olmuştur. Huber ve Helm'e (2020) göre pandemi sırasındaki çevrimiçi öğrenme ve öğretme, geçmiş dönemlerden birçok açıdan farklılık göstermektedir. Okulların kapalı olması nedeniyle sürekli eğitim hizmetlerinde kaybedilen zamanı telafi etmek için birçok ülke çözüm olarak uzaktan öğrenmeye başvurmuştur. Bazı ülkeler yalnızca web sitelerine kaynak ekleme yoluna giderek daha fazla öğeyi kullanıma sunmuş fakat çevrimiçi dersler sunamamışlardır. Acil uzaktan eğitim döneminde altyapı ve araçlara aşinalığın olmaması, öğrenme sunumunun başarısını (ve zorluklarını) etkileyen temel faktörler öne çıkmıştır (Ilaltdinova vd, 2021). Özellikle internet bağlantısı güçlü olan ülkeler uzaktan eğitimi etkili bir şekilde sunabilirken, bağlantısı zayıf olan ülkeler tüm öğrencilere adil bir şekilde ulaşmayı büyük ölçüde başaramamışlardır (Jenkins ve Savedra, 2022).

Bu anlatılanlar uzaktan eğitimin bilerek ve isteyerek talep edilmesi ile salgın hastalık gibi tüm ülkelerin eğitim sistemini etkileyen zorunlu hallerde kullanılan uzaktan eğitim yöntemi arasında oldukça önemli farklılıkların ortaya çıkmasına sebep olduğunu gösterir niteliktedir.

2.5.1 Uzaktan eğitimin tarihçesi

Son zamanlarda özellikle mevcut yeni teknolojiler nedeniyle uzaktan eğitimde bir patlama yaşanmış olsa da, uzaktan eğitimin kökeni 1700'lü yıllara kadar uzanmaktadır (Sadeghi, 2019). Uzaktan eğitimin tarihi genel olarak beş net dönemde ele alınabilir. Bu dönemlerin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Demiray ve İşman, 2001):

1. Yazışma öncesi eğitim dönemi. Yazışmalı eğitim sistemlerinin kurulması ve kurulmasından önce eğitim sürecindeki eksikliklerin giderilmesine yönelik bazı eğitim faaliyetlerini içermektedir. Hristiyan kilisesinde kullanılan öğretim yaklaşımıdır, farklı eğitim ve öğretim yöntemlerini ve modern uzaktan eğitimin bazı temel kavramlarını göstermektedir. Küçük ve büyük gruplar halinde yüz yüze öğretim verilmiştir. Öğretmen ve öğrenilenlerin aynı anda mevcut olması gerekiyordu, buna artık eşzamanlı iletişim adı verilmektedir. Ancak dağınık bir topluluğa eğitim verme zorluğuyla karşı karşıya kalan St. Paul, bir uzaktan eğitim yöntemi geliştirmiştir. Bireysel kilise gruplarına mektuplar yazmış ve yerel kilise büyüklerinden, cemaatleri ibadet için toplandıklarında bunları onlara okumalarını istemiştir. Bu yönüyle kullanılan modern uzaktan eğitimin öğretmenleri ve çalışma grubuyla olan benzerlik göstermektedir.

2. Yazışmalı eğitim sistemlerinin yoğun olarak uygulandığı dönem. Yazışmalı eğitim sistemleri amacını gerçekleştirmek için kitap, gazete, rehber kitap veya diğer basılı ortamlar gibi basılı materyalleri posta yoluyla dağıtımda yaygın olarak kullanmıştır. 1800'lü yıllara kadar uzanan bu yöntem Kanada, Yeni Zelanda, Avustralya, Çin ve ABD'de insanların birbirlerinden uzak yaşadığı yerlerde yazışmalı eğitim programları geliştirilmiştir.

3. Öğretim amaçlı radyo ve televizyonun yayın yaparak tek yönlü iletişim dönem. Bu dönemde radyo ve televizyon yayıncılığı basılı materyalin yanı sıra ders materyallerinin görsel ve işitsel olması açısından da işlevsel olarak kullanılmıştır.

3. *Çift yönlü iletişim, ses ve etkileşim dönemi.* Öğretmenler ve öğrenciler arasında iki yönlü ses ve görüntü ile bu gelişen teknolojiler sayesinde, eğitimciler uzaktan eğitime daha fazla etkileşim katabilmektedir.

4. *Uzaktan eğitimin sunumunda beşinci dönem.* Bilgisayar ve diğer teknolojik sistemler aracılığıyla bütünleşen uydu ve geleceğin teknolojileri kullanılarak öğretimin yapılmasıdır. Radyo, televizyon, videokaset, bilgisayar, uydu ve fiber optik gibi telekomünikasyon teknolojileri, iletişim ve elektronik endüstrisindeki gelişmelerle eğitimcilere yardımcı olmaktadır.

Erken uzaktan eğitim derslerinde birinci ve ikinci nesil iletişim teknolojileri kullanılmıştır. İlk nesil (1850-1960) ağırlıklı olarak tek bir teknolojidir ve baskı, radyo ve televizyondan oluşmuştur. Radyo ve televizyon gibi yeni medyalar ortaya çıktıkça, bu yeni teknolojiler uzaktan eğitim verme yöntemlerine entegre edilmiştir. İkinci nesil (1960-1985) uzaktan eğitim derslerinde bilgisayar olmadan birden fazla teknoloji kullanılmıştır. İkinci nesilde uzaktan eğitim vermek için kullanılan medya, ses kasetlerini, televizyonu, videokasetlerini, faksı ve baskıyı içermiştir. Britanya Açık Üniversitesi'nin kurulması (1969), uzaktan eğitim teknolojilerine karma medya yaklaşımı sunarak uzaktan eğitimin verilmesinde önemli bir gelişmeye işaret etmiştir. Öğrenme materyalleri (metin, ses ve görseller) öğrencilere posta yoluyla gönderilmekte ve radyo ve televizyon yayınlarıyla desteklenmiştir (Sadeghi, 2019).

1969'da Birleşik Krallık'ta İngiliz Açık Üniversitesi'nin kurulması, iyi tasarlanmış dersler aracılığıyla basılı eğitime destek olmak için teknolojinin kullanılmasının başlangıcı olarak görülmüştür. Amerika Birleşik Devletleri uzaktan eğitim pazarına girmekte yavaş davranmış ve girdiğinde, kendi ihtiyaçlarına özgü bir uzaktan eğitim biçimi ortaya çıkmıştır. Bazı ülkelerin ekonomik sorunları veya gelişmekte olan ülkelerin büyük okuma yazma bilmeme sorunları olmadan, Amerika Birleşik Devletleri yine de sunum ekonomisi sorunları yaşamıştır. Bilim, matematik ve yabancı dil alanlarındaki öğretmen eksikliği, kırsal okullara yönelik devlet zorunluluklarıyla birleşince, 1980'lerin sonlarında Teksas'taki TI-IN ağı ve Oklahoma Eyalet Üniversitesi'nde uydu aracılığıyla sunulanlar gibi ticari kursların hızla büyümesine elverişli bir iklim yaratmıştır (AECT, 2024). Almanya da uzaktan eğitim noktasında öncü ülkeler arasında yer almaktadır. Uzaktan eğitim uygulamalarının temelleri 1856 yılında atılmış, "Tele Colleg", "Schulfernsehen", "Fern Universität" ve "Deutsch

Institut Fur Fernstudien” gibi uzaktan eğitim kurumları günümüze kadar gelmiştir. Fransa’da yazışmalı uzaktan eğitim hizmetlerinin 1930’lu yıllarda ağırlıklı olarak özel kurumlar tarafından başlatıldığı ve devletin bu uygulamaları desteklediği görülmektedir (Kırık, 2014).

Türkiye, uzaktan eğitime ilk adımını 1927 yılında atmıştır. Özellikle eğitim kurumlarının maddi açıdan yetersiz olması uzaktan eğitimin gelişmesine olanak sağlamıştır. Zamanla sistem ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinde aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kırık, 2014).

2.5.2 Uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin farklılıkları

Uzaktan eğitimin gelişi, yoğun hayatları ve sınırlı esnekliği olan öğrencilerin kaliteli bir eğitim almasını mümkün kılmıştır. Geleneksel sınıf içi öğretimin aksine, uzaktan eğitim, tek bir internet bağlantısı üzerinden dünya çapında dersler sunmayı mümkün kılmıştır. Geleneksel eğitime göre birçok avantaja sahip olmasına rağmen, uzaktan öğretimin sınırlı toplumsal sinerjiler de dahil olmak üzere hala dezavantajları vardır. Yine de, uzaktan eğitim birçok öğrencinin bir derece elde etmek için izlediği yol gibi görünmektedir. Uzaktan ve yüz yüze eğitim birçok özelliği paylaşmaktadır. Öğrencilerin derse katılmaları, ders konusunu öğrenmeleri, ödev teslim etmeleri ve grup projelerini tamamlamaları gereklidir. Öğretmenler ise ders programı oluşturmak, öğretim kalitesini en üst düzeye çıkarmak, sınıf sorularını yanıtlamak, öğrencileri öğrenmeye motive etmek ve ödevleri notlandırmak zorundadır. Bu temel benzerliklere rağmen, iki yöntem arasında birçok fark vardır (Paul ve Jefferson, 2019).

Teknolojik ilerlemeyle birlikte, öğrenciler artık her yerden ve her zaman erişebilecekleri kaliteli programlar istemektedir. Bu talepler nedeniyle, uzaktan eğitim iş profesyonelleri, evde kalan ebeveynler ve diğer benzer nüfuslar için uygulanabilir, çekici bir seçenek haline gelmesine sebep olmaktadır. Esneklik ve erişime ek olarak, program seçimi ve zaman verimliliği gibi diğer birçok yüz değeri avantajı, uzaktan öğrenmenin çekiciliğini artırmaktadır (Wladis vd, 2015).

Geleneksel eğitimde dersler, soru-cevap, tartışma ve anlatım şeklinde öğretmeye devam eden öğretmenlerin önderliğinde yürütülür ve nasıl ölçülüp değerlendirileceğine karar vermek öğretmene kalmıştır. Öğretmenler bilgiyi öğrencilere aktarmakla sorumludur ve öğrencilerden bilgi üretmeleri, araştırmaları ve sorgulamaları beklenmemektedir. Geleneksel eğitimde bireysel farklılıklar göz ardı edilmekte ve çoğunlukla sınıf içi

öğrenme varsayılmaktadır. Her öğrencinin aynı bireysel özelliklere, aynı çalışma süresine ve aynı niteliklere sahip olduğu varsayılmaktadır. Tüm öğrencilerin belirli bir süre içinde aynı konuyu çalışabilecekleri varsayılmaktadır. Uzaktan eğitim ise öğrencilerin kişiselleştirilmiş öğrenmelerini destekleyen, eğitimin bireysel farklılıklara göre verilmesini sağlayan, öğrenci merkezli bir eğitim şeklidir. Uzaktan eğitim sistemleri çok eski çağlardan bu yana çeşitli araç ve teknolojiler yardımıyla uygulansa da internet teknolojisinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte farklı ortamlardaki kişilerin eğitime katılımını sağlamakta ve eğitimin kaliteli bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır. Ancak bu şekilde eğitim sistemindeki sorunlar belli bir kapsamda çözülebilmektedir (Güler, 2024).

Uzaktan eğitim ile geleneksel eğitim modelleri karşılaştırılacak olursa (Gülbahar, 2009):

- Uzaktan öğrenme etkinliklerinden zaman ve mekân sınırlaması yoktur, öğrencilere dünyanın öbür ucundaki bir eğitmenin sınıfında ders dinleme fırsatı sunmaktadır.
- Uzaktan öğrenme eğitimleri için internete bağlı bir bilgisayarın bulunması yeterlidir. Eğitim masrafları önemli ölçüde azalmaktadır.
- Video, animasyon ve simülasyon gibi materyaller aracılığıyla etkileşim sağlamaktadır.
- Bilgi, proje paylaşımı ve tartışma ortamları sayesinde hızlı bir iletişim sunmaktadır

Uzaktan eğitim incelendiğinde sanal ortamlarda sosyal etkileşimin az olması bir sınırlılık olarak değerlendirilmekte olup, eğitim için gerekli teknolojik araçların e-öğrenme ortamında sağlanması ve bu araçların kullanılabilmesinin gerekliliği dezavantajları olarak görülebilir (Kör vd., 201).

2.5.3 Uzaktan eğitim modelleri

Uzaktan eğitim modelleri iletişim türüne göre üç gruba ayrılabilir. Bunlar senkron ve asenkron uzaktan eğitim ve hibrit eğitim modelleridir (Kırıçoğlu ve Yıldırım, 2024). Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenen ve öğretmenlerin gerçek zamanlı olarak iletişim kurabildiği modele senkron eğitim, bu iletişimin gerçek zamanlı olarak gerçekleştirilemediği modele ise asenkron eğitim yani asenkron eğitim adı verilmektedir.

2.5.3.1 Eş zamanlı (senkron) eğitim modeli

Eş zamanlı çevrimiçi öğrenmenin temel güçlü yönleri gerçek zamanlı kişilerarası iletişim, doğal dil kullanımı ve anında geri bildirimdir (Blau vd., 2017). Bu nitelikler, çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme arasındaki farkı bu şekilde azaltabilmekte ve kişiselleştirme duygusu sağlayabilmektedir. Öğrenciler için öğrenme deneyimi, olumlu sonuçlar ve performans türü önemlidir. Eş zamanlı bir çevrimiçi ortamda öğretildiklerinde pratik becerileri daha iyi edinirler, anlamlı ve düşünceli katkılar üretmek gibi bilişsel başarı ise eş zamanlı olmayan ortamlarda daha yüksektir (Fabriz vd., 2021). Ayrıca, eşzamanlı öğrenme öğrencilerin bağlılığını ve görev motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Hrastinski, 2008). Aynı zamanda, yüz yüze ortamlara benzer şekilde, sınıfta ilgisiz katılımın tehlikesi (örneğin, pasif dinleme veya öğretmenin dersini izleme, sohbette akran ifadelerini sessizce okuma) dikkate alınmalıdır (Smith ve Smith, 2014). Eş zamanlı öğrenmenin bir diğer zorluğu, yeterli kalitede canlı uzak ortamlarda katılıma izin vermesi gereken teknik altyapıyla ilgilidir (Xie vd., 2005).

2.5.3.2 Eş zamansız (asenkron) eğitim modeli

Asenkron ortamlar, zamansal ve coğrafi olarak bağımsızdır ve daha bireysel tabanlı ve kendi hızında ve daha az eğitime bağımlı olarak tanımlanır (Fabriz vd., 2021). Ancak, materyal zenginliği ve doğallığı açısından bazı zorluklar taşımaktadır (Blau vd., 2017). Bu durum, eşzamanlı öğrenme ortamlarının yüz yüze eşzamanlı öğrenme ortamlarına göre daha az doğal ve daha az zengin olmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle yaşanan durum daha yüksek bilişsel yüke, daha fazla iletişim belirsizliğine ve daha düşük aktivasyona yol açabilmektedir ve eşzamansız öğretim öğrencilerin kendi hızlarında zaman ve mekandan bağımsız olarak çalışmasını sağlasa da tüm öğrenciler bu potansiyel avantajdan yararlanmak için gereken stratejilere sahip olmamasından zorluklar yaşanmasına sebep olabilmektedir (van der Keylen vd., 2020). Ayrıca, öğrencilerin akademik çalışmaları gerçekleştirebilmeleri ve öğrenme aktivitelerini başarıyla tamamlayabilmeleri için güçlü teknolojik becerilerle donatılmaları gerekir (Kim vd., 2019).

2.5.3.3 Karma eğitim modeli

Teknolojinin hızla gelişmesi ve teknolojik avantajlar, yüz yüze eğitimde senkron ve asenkron uzaktan eğitim modellerini benimseyen hibrit bir eğitim modeli ortaya

çıkarmıştır. Bu modelde öğrenenler internet üzerinden canlı derslere katılmakta, e-posta listeleri ve sohbet oturumları gibi platformlardan diledikleri zaman eş zamansız olarak materyallere ulaşabilmekte ve sınıf ortamında teknolojinin kullanımıyla etkili öğrenme sağlanmaktadır (Latchman vd., 2001).

2.5.4 Uzaktan eğitimin avantajları

Son yıllarda, eğitim kurumlarında uzaktan öğrenmeye artan bir ilgi gösterilmiştir, bu yöntemle sağlanan avantajlar arasında fiziksel ve zamansal sınırların olmaması, materyale erişim kolaylığı ve planlama esnekliği ve çözümün maliyet etkinliği yer almaktadır. Ayrıca uzaktan öğrenme hem öğrenci kazanımları hem de öğrenci performansı için yararlı olmaktadır. Ancak, uzaktan eğitimden optimum sonuçları elde etmek için öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları gerekmektedir (Aldossary, 2021; Altun vd, 2021). Uzaktan eğitimin avantajları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Sadeghi, 2019).

Eğitimin Zamana ve Mekana Bağlı Olmaması: Uzaktan eğitimin en iyi yanı, her yerden ve her zaman öğrenmenin sağlanabilmesidir. Yaşanan yer ile eğitim verilen yerin ayrı yerlerde olması uzaktan eğitimde bir zorluk oluşturmamaktadır. Eğitim uluslararası bir birim tarafından verilse bile, farklı bir ülkenin vatandaşları eğitim materyallerine kolaylıkla erişebilmekte ve sunulan eğitim olanağından yararlanabilmektedir.

Ekonomik Tasarruf Sağlanması: Herhangi bir eğitim programı için, uzaktan eğitim kademesinin ücreti, normal eğitim ücretinden çok daha uygun olabilmektedir. Ekonomik açıdan uygun seçenekler arayan öğrenciler uzaktan eğitim programına devam edebilmektedirler. Seçilen öğrenim kurumuna gitmek için aynı şehirde veya aynı ülkede yaşamak zorunda olunmamaktadır. Bilgisayar ve internet bağlantısının olduğu her yerde eğitim alınabilmektedir. Farklı bir anlatımla uzaktan eğitim merkezlerinde verilen dersler geleneksel eğitim merkezlerinde verilen derslere göre daha ucuzdur.

Eğitim Verenlerin Kuruma Gitmeleri Gerekmemesi: Uzaktan eğitimde eğitim alanların eğitim kurumuna gitmelerine gerek olmadığı gibi, aynı zamanda eğitim verenlerin de eğitim kurumuna gitmelerine gerek olmamakta, evlerinden veya teknolojik alt yapının en uygun yerden uzaktan eğitimi vermeleri mümkün olabilmektedir.

Seçme Esnekliği: Öğrenciler geleneksel bir öğrenme yolunu izliyorsa, okulun müfredatıyla tutarlı, yerleşik bir çalışma planını takip etmelidirler. Ancak farklı uzaktan

eğitim türleri, öğrencilerin düzenli bir çalışma programı takip etmeden çalışma programlarını kendi kolaylıklarına göre ayarlamalarına olanak tanımaktadır. Uzaktan eğitim programları, onlara öğrenme sürecinden kopuk olsalar bile çalışma derslerini seçme esnekliği sağlamaktadır.

Zamandan Tasarruf: Eğitim kurumuna gidip gelme sırasında oldukça önemli bir zaman kaybı oluşmaktadır. Uzaktan eğitimde ders materyalleri internet aracılığıyla kişisel bilgisayara ulaşırken yeterli zamanı olmayan öğrenciler, bir seçenek olarak uzaktan eğitime yönelebilir ve evlerinin rahatlığında eğitimlerine devam edebilmektedirler.

Nitelik Geliştirme: Öğrenciler uzaktan eğitim ile kazandıkları zamanı kendilerini geliştirmede kullanabilmekte ve böylece alınan eğitimle birlikte daha nitelikli hale gelebilmektedirler.

2.5.5 Uzaktan eğitimin dezavantajları

En sık belirtilen olumsuzluklar arasında teknolojik zorluklar ve buna bağlı olarak sistemin açılabilmesi, öğretim kalitesinin düşük olması, uygulanabilir disiplinlerin öğretilmemesi, ders, iletişim, temas ve internet eksikliği yer almaktadır (Altun vd., 2021). Ayrıca, teknolojinin kötüye kullanılması, başarılı teknoloji tabanlı eğitimlerin etkili öğretim yöntemlerine uyarlanması ve öğrenmenin ölçme ve değerlendirme sürecini yönetmedeki kötü uygulamalar da uzaktan eğitimin olumsuz yönleridir (Opanasenko ve Novikova, 2023). Uzaktan eğitimin dezavantajları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Sadeghi, 2019).

Yüksek Dikkat Dağılımı Olasılığı; Yüz yüze etkileşim için bir öğretim üyesinin ve bekleyen ödevlerle ilgili sürekli hatırlatmalarda bulunabilecek sınıf arkadaşlarının bulunmaması, farklı bir anlatımla alışıldık sınıf ortamının bulunmaması öğrencilerde dikkat dağınıklığının oluşmasına sebep olabilmektedir. Uzaktan eğitimin takip edildiği ortamdan kaynaklanan uyarıcıların olması da dikkat dağılması açısından negatif sonuçları olan önemli bir etkidir.

Karmaşık Teknoloji: Uzaktan eğitim programından eğitim almak isteyen öğrencilerin bilgisayar, web kamerası ve sabit internet bağlantısı dahil olmak üzere bir dizi ekipmana sahip olması gerekmektedir. Dersler internet üzerinden verildiği için öğrenciler ve öğretmenler arasında fiziksel bir temas bulunmamaktadır. Teknolojiye olan bu aşırı bağımlılık, uzaktan eğitimin büyük bir dezavantajıdır. Herhangi bir yazılım veya

donanım arızası durumunda ders oturumu durma noktasına gelmekte ve bu durum öğrenme sürecini kesintiye uğratabilmektedir. Üstelik uzaktan eğitimde kullanılan teknolojinin karmaşık doğası, çevrimiçi eğitimi yalnızca bilgisayar ve teknolojiye meraklı öğrencilerle sınırlandırmaktadır.

Sosyal Etkileşimin Olmaması: Uzaktan eğitimde öğrenciler genellikle yalnız çalışmaktadırlar. Geleneksel bir sınıfa katılmanın getirdiği sosyal fiziksel etkileşimi kaçıran öğrenciler kendilerini izole edilmiş hissedebilmektedirler. Dersleri sözlü olarak uygulama imkânları da bulunmamaktadır. Uzaktan eğitim, öğrencileri yalnızca çevrimiçi tabanlı sınıflar ve öğrenme materyalleriyle sınırlamaktadır. Öğrenciler sohbet odaları, tartışma panoları, e-postalar ve/veya video konferans yazılımı aracılığıyla etkileşime girebilseler de, deneyim geleneksel bir kampüs deneyimiyle karşılaştırılamamaktadırlar.

Eğitmenlerle İletişimde Kalma Zorluğu: Öğrenciler geleneksel bir sınıftayken ödevlerde veya dersle ilgili sorular sorarsa, dersten önce veya sonra eğitmenle konuşmak veya farklı bir zamanda toplantılar planlamak genellikle oldukça kolaydır. Ancak öğrenciler uzaktan eğitim alırken eğitmenleriyle iletişime geçmekte daha fazla zorluk yaşamaktadırlar. Her ne kadar e-posta gönderme gibi yöntemler izlenebilmesine rağmen, bu durum yüz yüze olan görüşme kadar etkili olamamaktadır.

İş Piyasalarında Uzaktan Eğitimle Alınan Derecelerin Kabul Görmesi: Bir eğitim konusu ile ilgili uzaktan eğitim ile alınmış olan belge veya belgelerin iş piyasalarında kabul görmemesi, bunun yerine örgün eğitim kurumundan alınmış olan diplomanın daha geçerli olması da uzaktan eğitimin dezavantajlarından biri olarak dile getirilebilir.

2.6 Acil Uzaktan Eğitim

Küresel olarak 2020'nin ilk dönemi eğitimde bir dönüm noktası olmuştur. Covid-19 salgını, çevrimiçi eğitime geçmek zorunda kalmanın benzeri görülmemiş durumuna yol açmıştır. Başlangıçta acil uzaktan öğretim olarak kabul edilen uygulama (Hodges vd., 2020), öğretimi ve öğrenme sürecini köklü bir şekilde etkilemiş, eğitimin her seviyesindeki öğrenciler üzerinde önemli bir etki yaratmıştır (Bond, 2021; Marinoni vd., 2020).

Acil uzaktan eğitimin özelliği, eldeki herhangi bir tür çevrimdışı ve/veya çevrimiçi kaynağı kullanmaktan başka seçeneğin olmadığı, planlanmamış bir uygulama olmasıdır

(Bond vd., 2021). Acil uzaktan eğitimde en önemli unsurlardan biri öğrencilerle karşılıklı etkileşim olarak ortaya çıkmıştır. Uzun süredir izolasyonda kalan öğrencilerin sadece eğitim ihtiyaçlarının değil sosyal ihtiyaçlarının da karşılanması önem taşırken, öğrencilerle etkili iletişim için canlı ders yazılımlarının kullanılmasının şart olduğu anlaşılmıştır. Bu noktada canlı ders anlatımının öğrencilerle etkili iletişim kurmanın en önemli araçlarından biri olduğu, canlı ders anlatımının tek başına yeterli olmadığı ve öğretim elemanının etkileşimi sağlayacak unsurları ders tasarımına entegre etmesi gerektiği ifade edilebilmektedir (Durak ve Çankaya, 2020).

2.6.1 Acil uzaktan eğitimde yaşanan zorluklar

Olağanüstü koşullar altında öğrenme platformunun değiştirilmesi ve öğrenme etkinliklerinin yenilikçi yöntemler kullanılarak sürdürülmesi olumlu sayılabilir. Ayrıca öğrenme uygulamalarının zaman ve mekân açısından esnekliği de bir avantaj olarak algılanmaktadır. Ancak bu değişimin ani oluşu ciddi zorlukları da beraberinde getirmektedir. Uzaktan eğitim teknolojik altyapıyı ve dikkatle hazırlanmış bir planlamayı gerektirmektedir. Bu şartların hızlı bir şekilde sağlanmasındaki imkânsızlıklar acil uzaktan eğitimin önemli zorlukları arasındadır (Dağgöl ve Akçayoğlu, 2023).

Acil uzaktan eğitime geçilmesine sebep olan koşullar herkesi, özellikle de öğrencileri doğrudan etkilemektedir. Bu dönemlerde tedbir amaçlı okulların zorunlu olarak kapatılması ve eğitime ara verilmesi öğrencilerin gelişimi açısından önemli bir eksiklik oluşturmaktadır. Normal dönemde eğitim sisteminde var olan fırsat eşitsizlikleri bu dönemlerde daha da kötüleşmektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler bu beklenmedik duruma hazırlıksız yakalanmaktadır. Okulların beklenmedik ve süresiz olarak kapatılması, öğretmenlerin görevlerine nasıl devam edecekleri ve öğrenmeye devam etmek için öğrencileriyle nasıl bağlantı kuracakları konusunda kafalarının karışmasına neden olmaktadır. Normal zamanlarda bile belli bir öğrenme süreci gerektiren uzaktan eğitim platformlarına geçiş öğretmenler için stresli ve kafa karıştırıcı olmaktadır. Okulların kapanmasının ardından çocuklarının evde öğrenmesi için süreci daha kolay ve konforlu hale getirmek isteyen ebeveynler de uzaktan ve evde eğitime hazırlıksız yakalanmaktadır. Sınırlı eğitim fırsatlarına ve kaynaklara sahip ebeveynler için bu durum daha da zorlayıcı olmaktadır (Bayzan, 2023).

2.6.2 Uzaktan eğitime yönelik bakış

Uzaktan eğitim, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci iletişimini kolaylaştıran çeşitli internet herhangi tabanlı teknolojilerden birini kullanan öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimleri içermektedir. Öğrenenlere, internet üzerinden dijital cihazlara erişebildikleri sürece istedikleri zaman ve istedikleri yerden eğitim sürecine katılma olanağı sağlamaktadır. Uzaktan eğitim sayesinde dünyanın her yerinden öğrencilere birçok üniversitenin hibrit ve büyük ölçekli etkileşimli derslerine açık erişim sağlanmaktadır (Marjerison vd., 2020).

Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler, derslerin canlı olarak öğretildiği, anında soru sorma ve tartışma gibi öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin desteklendiği yüz yüze eğitim için çevrimiçi öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlamıştır. Uzaktan eğitim modeli, öğrenme yöntemlerinde çeşitlilik sağlama, zaman ve mekân açısından esneklik, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanıma ve düşük maliyet gibi birçok avantaja sahip olmasına rağmen, geleneksel sınıf öğrenimine bir alternatif olarak değerlendirilmemektedir. Bunun nedenleri, uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısının nispeten düşük olması ve bu uygulamaların öğrenci çıktıları üzerindeki avantajları, dezavantajları ve etkilerinin ölçülmesindeki zorluktur (Koca vd., 2024). Bu zorluğun sebebi uzaktan eğitime geçişin gerekliliği ile ilgilidir.

2020 yılında tüm dünyayı etkileyen Covid-19 salgını, 2023 yılında yaşanan 6 Şubat depremleri gibi felaketler sırasında eğitimin aksamaması için yönelmiş olan uzaktan eğitim, zorunlu olarak tercih edilmiş bir yöntemdir. Tüm eğitim sistemini etkileyen bu felaketler sonrasında uygulanan zorunlu veya acil uzaktan eğitim uygulamasında yaşanan zorluklar önceki uzaktan eğitim uygulamalarından farklı olmuştur. Bu farklar aşağıdaki şekilde açıklanmıştır (Tekin, 2024);

- Uzaktan eğitimde mesafe ve acil uzaktan eğitim Türkçede aynı kelimeyle temsil edilirken İngilizcede acil uzaktan eğitimde mesafe sadece fiziksel mesafe değil aynı zamanda psikolojik ve etkileşimli mesafe anlamına da gelmektedir.
- Uzaktan eğitim bir seçenek iken, acil uzaktan eğitimin ortaya çıkması bir zorunluluktur.
- Uzaktan eğitim kalıcı çözümler sağlamaya odaklanırken, acil uzaktan eğitim mevcut duruma yönelik geçici önlemler üzerinde çalışmaktadır.

- Uzaktan eğitim planlı ve sistemlidir. Acil uzaktan eğitim, kriz durumlarında eğitimi canlı tutmaya çalışmaktadır.

Hodges vd. (2020), acil uzaktan eğitimin çevrimiçi eğitimle aynı seviyeye getirilemeyeceğini açıklamış ve çevrimiçi eğitimin detaylı planlanmış zorunlu olmayan eğitim planı çerçevesinde olmasına rağmen, kurtarma planı kapsamında acil uzaktan eğitimin zorunlu olduğunu ifade etmiştir. Ancak acil uzaktan eğitim ile çevrimiçi öğrenme arasında dikkate alınması gereken gerçek farklılıkları aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır (Akalın, 2024):

- Acil uzaktan eğitim, eğitim faaliyetlerinin durma noktasına gelmemesi için acilen oluşturulan ve duruma göre değişen bir modeldir. Acil durum nedeniyle acil uzaktan eğitim, öğretimi sağlamak için çeşitli araç ve yöntemleri kullanabilir, dolayısıyla çevrimiçi öğrenme gibi uzun vadeli planlama gerektirmemektedir.
- Acil uzaktan eğitim, gelecekteki çevrimiçi öğrenim için güvenli bir ortam öngören bir plan değil; deprem, kasırga, kasırga ve diğer doğal afetler ve savaşlar gibi durumlarda mevcut eğitim ihtiyaçlarına en kalıcı çözümleri yaratmayı amaçlayan bir plandır.
- Araştırmacılar, “remote” kelimesinin özel olarak seçilmiş bir kelime olduğunu ve çevrimiçi öğrenmeden farklı olduğunu vurgulamışlardır. Bunun nedeni, kelimenin “uzaktan” olmasına rağmen fiziksel iletişimin sürdürüldüğünü ima etmesi ve radyo, televizyon gibi karar vericilerin yalnızca çevrimiçi sistemlere güvenmemesi, sorunlara uygun çözümlere yer vermesidir. Kısacası acil uzaktan eğitim, sınırları net olan çevrimiçi uzaktan eğitim değildir (Hodges vd. 2020).

Acil olarak uygulanan uzaktan eğitim sadece teknik bir durum değildir, aynı zamanda farklı pedagojik zorlukları da içermektedir. Covid-19 pandemisi döneminde zorunlu ve acil olarak uygulanan uzaktan eğitimin sadece teknolojik altyapıyla değil zihinsel dönüşümle de desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır (Deniz ve Bağçeci, 2022).

Acil uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde etkili olmuştur. Kaban (2021) yaptığı araştırmada Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.6.3 Acil uzaktan eğitimde sosyal bilgiler dersi

Türkiye’de 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde başlayan Covid-19 salgını eğitim faaliyetlerini ciddi şekilde etkilemiştir. Sürekli eğitim ve öğretim faaliyetleri için uzaktan eğitim, Türkiye’de tüm eğitim kademelerinde zorunlu ders haline gelmiştir (Yıldırım, 2022).

Uzaktan eğitim yoluyla öğretilen derslerden biri de sosyal bilgilerdir. Sosyal bilgiler dersleri ilköğretimde dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar dört düzeyde okutulmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin sözlü bir ders olması, onun birçok dinamiği bünyesinde barındırmasını sağlamaktadır. Örneğin; Sosyal Bilgiler dersinin içeriği öğrenme alanında görsel içeriğe sahiptir ve bu nedenle bu dersin öğretilmesinde çeşitli görsel materyallerin kullanılması gerekmektedir. Sosyal Bilgiler, çalışma alanı nedeniyle ders materyali üretimine elverişlidir. Uzaktan eğitim dersleri için tasarlanan ders materyallerinin aynı ortamda bulunmayan öğretmen ve öğrenciler tarafından doldurulması bazı eksikliklere yol açmaktadır. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler derslerinin uzaktan eğitim sürecinde hem olumlu hem de olumsuz etkilendiği görülebilir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, bireylerin demokratik bir ülke vatandaşı olmalarını ve fikir edinmelerini sağlayacak şekilde sosyal hayata ilişkin öğretim materyallerinin amaç, ortam, içerik, uyarıcı, yöntem, öğrenci etkinlikleri, düzeltme, pekiştirme ve geri bildirim açısından işlevsel bütünlüğü olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlar dikkate alındığında sosyal bilgiler derslerinin uzaktan eğitim sürecinde hem avantajları hem de dezavantajları bulunmaktadır (Özkan-Korkmaz, 2023).

Uzaktan eğitimin avantajları ve bu avantajların sosyal bilgiler derslerini nasıl etkilediği şu şekildedir (Uşun, 2006):

- Yaşam boyu öğrenme fırsatları sunarak sosyal bilgiler derslerini yaşam boyu öğrenme deneyimi haline getirmektedir.
- Ülkelerin kalkınmasını teşvik ederek ihtiyaçlarını belirlemektedir.
- Bağımsız ve kişisel öğrenme fırsatları sunarak, sosyal bilgiler derslerinin kişisel olarak keşfedilmesine olanak tanımakta ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersleri için kişisel ürünler yaratmalarına yardımcı olmaktadır.

- Öğrenme görevlerinin bireylere devredilmesiyle bireylerin bağımsız karar vermeleri sağlanmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi alan öğrenciler dersle ilgili kendi araştırmalarını yaparak öğrenme sorumluluğunu üstlenmektedirler.
- Eğitim sürecini zenginleştirerek sosyal bilgiler derslerinin geleneksel eğitim ortamından uzaklaşmasına yardımcı olmaktadır.
- Uzaktan eğitimin düşük maliyeti, sosyal bilgiler derslerinin altyapı ihtiyaçlarının düşük maliyetle tamamlanmasına olanak sağlamaktadır.
- Uzaktan eğitimde eğitim içeriklerinin kolaylıkla güncellenebilmesi, sosyal bilgiler derslerinin ne zaman ve nerede olursa olsun güncellemeye ihtiyaç duyulduğunda anında güncellenmesini kolaylaştırmaktadır.

Uzaktan eğitimin avantajları ve sosyal bilgiler derslerine etkisi şu şekildedir (Ağır, 2007):

- Öğretmen ve öğrencilerin belirli bir mekana ihtiyaç duymadan eğitim faaliyetlerine devam edebilmelerini sağlamaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi de diğer dersler gibi mekansız olarak eğitime devam edebilmektedir.
- Öğrenciler her an eğitim alma olanağına sahiptir ve sosyal öğrenme herhangi bir süre sınırlaması olmaksızın her an gerçekleştirilebilmektedir.
- Eğitimi her yaştan birey için erişilebilir hale getirerek sosyal bilgilerin her yaştan öğrenciye ulaşmasını sağlamaktadır.
- Görsel-işitsel tasarımlar oluşturarak ve eğitimde teknolojinin kullanılmasını sağlayarak sosyal bilgiler derslerinin görsel-işitsel alanında sorun yaşanmamasını sağlamaktadır.
- Uzaktan eğitim ile bilgiye erişme ve bilginin paylaşılması daha kolay hale gelmektedir, sosyal bilgiler de böylelikle bilgi çeşitliliğinin ve paylaşımının daha kolay yapıldığı bir ders olmaktadır.
- Zengin bir öğrenme ortamı, daha fazla kişinin sosyal bilgiler derslerinden yararlanmasına olanak tanımaktadır.
- Geleneksel derslere devam edemeyen veya erişimde zorluk yaşayan engelli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak düzenlemeleri sağlamakta ve bu öğrencilerin sosyal bilgiler derslerini tamamlamalarına yardımcı olmaktadır.

Uzaktan eğitimin ve sosyal bilgiler dersine yönelik dezavantajları aşağıdaki gibidir (Eygü ve Karaman, 2013):

- Bilişsel alana uygun derslerde etkili olmasına rağmen duyuşsal ve psikomotor davranışların edindirilmesinde etkili değildir, böylece sosyal bilgiler dersinin duyuşsal ve psikomotor yanları uzaktan eğitimle sekteye uğramaktadır.
- Öğrencilerin bireysel çalışmaya alışkın olmadığı durumlarda öğrenciyi başarısızlığa itebilmektedir.
- Derslerin zamana bağlı olmadan yapılması öğrencilerin dinlenmesi gereken durumlarda derste olmalarını gerektirebilmektedir.
- Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin ve paylaşımın sınırlı olması bireylerin özellikle de sosyal bilgiler dersinde kazandırılması hedeflenen sosyalleşmelerine olumsuz etki gösterebilmektedir
- Uzaktan eğitimin, ders materyalleri teknoloji tabanlı olduğu için ders anında teknik arızaların yaşanmasına sebep olabilmektedir.

2.7 Stres Kavramı

Stres kelimesi Latince “esstrictia” kelimesinden türemiştir. 17. yüzyılda günlük hayatta bela, bela, felaket anlamlarında kullanılıyordu. Sonraki yüzyıllarda bu olgunun anlamı değişti. İnsanın psikolojik yapısı için kullanılır ve stres, zorluk gibi çağrışımları vardır. Bu bağlamda stres, kişinin psikolojik yapısının zor durumlar nedeniyle bozulmasına karşı koymak için kullanılmaya başlanmıştır (Basha, 2016).

Stres, biyolojide merkezi bir kavramdır ve artık psikolojik, fizyolojik, sosyal ve hatta çevresel alanlarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte, stres kavramı stresli uyaran, stres faktörü, stres tepkisi ve stres etkisi dahil olmak üzere stres sisteminin farklı unsurlarını ifade etmek için kullanılmaktadır (Lu vd., 2021).

Stres başlangıçta vücudun herhangi bir zararlı uyarana karşı spesifik olmayan tepkisi olarak tanımlanmıştır. Daha sonra kavram, ‘stres etkeni’ ile ‘stres tepkisi’ arasında ayırım yapılarak rafine edilmiştir. Stres etkeni, homeostazisi tehdit eden bir uyaran olarak kabul edilir ve stres tepkisi, homeostaziye yeniden sağlamayı amaçlayan organizmanın tepkisidir (Koolhaas vd., 2011).

Stres; bireyin davranışlarını ve başkalarıyla olan ilişkilerini etkileyen bir kavramdır. Stres tek başına ortaya çıkan bir kavram değildir. Stresin oluşması için çevredeki değişikliklerin bireyi etkilemesi ve dolayısıyla stres üretmesi beklenir. Bazı kişiler bu değişimlerden çok etkilenirken bazıları ise daha az etkilenmektedir. Bu durum bireylerde farklı düzeylerde strese neden olabilmektedir. Stresin gelişmesi için vücut sistemlerinin aktivasyonu ve bireysel vücutta biyokimyasal değişiklikler gereklidir (Pehlivan, 1995).

Stres; sisteme giren ve çıkan nesne veya bilgilerin; çok fazla olması, yetersiz olması veya farklılık göstermesi, dengenin bozulduğunun ve yeniden ayarlanması gerektiğinin bir işareti olarak değerlendirilebilir. Bu değerlendirmede stres, olumsuz durumlar meydana geldiğinde kişinin vücudunun tepki verdiği belirtiler olarak tanımlanmaktadır. Uyum sürecinin sağlanabilmesi için strese neden olan faktörlerin ortadan kaldırılması arzu edilmektedir (Özgan, 2011).

2.8 Teknostres Kavramı

Teknostres, Anglo-Sakson literatüründen ortaya çıkan bir kavramdır. Anderson (1985) teknostresi, iş ortamına yüksek teknolojinin getirilmesiyle ortaya çıkan stres ve buna eşlik eden psikosomatik bozukluk olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda yüksek teknoloji terimi ofis teknolojisini ifade etmektedir. Anderson, bu tür teknolojilerin, makinenin dikte ettiği ritimlerle çalışarak, monitöre bakmanın yarattığı gerginlikle, bu yeni teknolojilere hakim olamayan bireylerin özgüvenini kaybetmesi ve yerine başkası geçilme korkusu yaşaması nedeniyle strese neden olduğunu belirtmiştir.

Ancak teknostres teriminin ortaya çıkışı, bunu yeni bilgisayar teknolojileriyle sağlıklı bir şekilde baş edememenin neden olduğu modern bir hastalık olarak tanımlayan Brod'a (1984) atfedilmektedir. Brod'a göre bu hastalık, bilgisayar teknolojisini kabul etme mücadelesi ve bilgisayar teknolojisiyle aşırı özdeşleşme şeklinde kendini göstermektedir. 1980'lerin sonu ve 1990'ların başında teknostres kavramının gelişimini ele alan üç yayın yapılmıştır. Birincisi Caro ve Sethi'nin (1985) katkısı, ikincisi bilgisayar problemi ölçeğinin Hudiburg (1989) tarafından doğrulanması ve üçüncüsü Kupersmith'in (1992) kütüphanecilerden oluşan bir örneklem üzerinde yaptığı çalışmadır. 1985'e gelindiğinde, teknolojinin işyerindeki rolünün net bir şekilde tanımlanması ihtiyacı, hem Kuzey Amerika'da hem de Avrupa'da önemli bir tartışma konusu olmuştur.

Caro ve Sethi (1985) bu bağlamda çalışmalarını yayınlayarak teknolojinin rolünü Prometheus'un zincirlenmesine benzetmişlerdir. Buna göre teknoloji kurumlara faydalar getirebildiği gibi olumsuz etkiler de getirebilmektedir. Bu nedenle kontrol edilmesi veya düzenlenmesi gerekmektedir. Bu çerçevede teknostres, çalışanın bireysel özelliklerine, başa çıkma mekanizmalarına veya uyum kapasitelerine bağlı olarak yaşadığı bir deneyimdir. Caro ve Sethi'ye (1985) göre bu tanım iki alt kavrama atıfta bulunmaktadır: Bunlar, bireyin işleyişini ve örgütsel etkinliğe katkısını olumlu yönde etkileyen faydalı stres olarak tanımlanan tekno-östress ve örgütsel etkinliğe katkı sağlayan bir stres türü olan tekno-sıkıntıdır ve bireyin işlevleri üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır ve sonuç olarak genel örgütsel etkililiği engellemektedir.

Yıllar sonra tekno-östress ve tekno-sıkıntı terimleri Tarafdar vd. (2019) tarafından ele alınmış ve bireylerin bu zorluklarla motive olduklarını, bu zorluklar onların becerilerini geliştirmeye yönlendireceğini belirtmişlerdir. Tarafdar vd. (2019), tekno-sıkıntıyı, bireylerin sistemi kullanırken karşılaştıkları olumsuz stresi somutlaştıran bir olgu olarak nitelendirmiş, teknolojinin tehdit edici ve baş etme yeteneklerinin ötesinde baskı oluşturan bir durum olarak değerlendirmişlerdir.

Hudiburg (1989) tarafından önerilen Bilgisayar Sorunu Ölçeği, teknostresin ilk ölçümlerinden biri olması nedeniyle kavramın geliştirilmesinde önemli bir ilerleme olmuştur. Spesifik olarak, insan-bilgisayar etkileşiminden kaynaklanan bilgisayarla ilgili stresin bir değerlendirmesi olarak, bunun bilgisayar kaygısı veya bilgisayarlara yönelik tutumlarla ilgili olmayan özel bir stres türü olduğunu da göstermektedir (Ballance ve Rogers, 1991).

Vold'un (1987) çalışması, teknolojinin çalışanların tutumları, stres düzeyleri ve zihinsel iş yükü üzerindeki etkisini tanıyan ilk çalışmalar arasında olmasına rağmen, Kupersmith'in (1992) katkısı, mikro bilgisayarların piyasaya sürülmesinden sonra kütüphanecilerin farklı algılarını derlemesi açısından dikkate değerdir. Bu, bir kavram olarak teknostresin ve aşırı bilgi yüklemesi, rol çatışması, örgütsel faktörler ve tükenmişlik değişkenleriyle olası ilişkisinin ilk ampirik değerlendirmelerinden birini oluşturmaktadır. Kupersmith'in (1992), teknolojilerin ürettiği rahatsızlığı ortadan kaldırmak için hem bireysel hem de örgütsel eylem ve stratejiler ortaya koymuş, teknostres faktörlerinin geliştiğini ve artık yalnızca bilgisayardan değil, aynı zamanda diğer teknoloji türlerinden de kaynaklandığını belirtmiştir.

Weil ve Rosen (1997) teknostresi (Brod'un önerdiği gibi) bir hastalık olarak görmemekte, teknolojinin doğrudan veya dolaylı olarak tutumlar, düşünceler, davranışlar veya vücut fizyolojisi üzerinde neden olduğu olumsuz etkiler olarak tanımlamaktadır. Weil ve Rosen üç tür profil tanımlamıştır: Bunlar hevesli benimseyenler, tereddütlü benimseyenler ve direnenlerdir. Birinci grup, yeni teknolojiyi takip etmeyi seven ve olumlu tutuma sahip kişilerden oluşmaktadır. İkinci grup ise teknolojiye şüpheyile yaklaşan, satın almadan veya kullanmadan önce kanıtlanmış teknolojiyi görmeyi tercih eden insanlardan oluşmaktadır. Son olarak direnişçiler, korkutuldukları, tehdit edildikleri veya onu kullanmaktan utandıkları için teknolojiyle temastan kaçınan, farklı bir anlatımla teknolojiye karşı bir dizi olumsuz tutum sergileyenlerdir.

Riedl (2013) bunu biyolojik bir bakış açısıyla, doğrudan insan etkileşiminden kaynaklanan bir olgu olarak kavramsallaştırırken, aynı zamanda bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) organizasyonlarda uygulanmasına ve genel olarak toplumda her yerde bulunmasına ilişkin algılardan, duygulardan ve düşüncelerden kaynaklanmaktadır.

Salanova vd. (2013), teknostresi, gelecekte BİT kullanımı veya kullanım tehdidiyle ilişkili olumsuz bir psikolojik durum olarak tanımlamaktadır. Bu deneyim kaygı, zihinsel yorgunluk, şüphecilik ve verimsizlik duygularıyla ilişkilidir. Benzer şekilde yazarlar, teknostresin iki farklı ancak birbiriyle ilişkili psikolojik deneyimi içeren bir semsiye etkisi olduğunu bildirmektedir: Bunlar teknostres ve tekno-bağımlılıktır. Teknostres, BİT kullanımındaki kaygı, zihinsel yorgunluk, şüphecilik ve verimsizlik faktörlerini içermektedir. Tekno-bağımlılık, teknolojiyi her yerde ve her zaman aşırı bir şekilde kullanmaya yönelik kontrol edilemeyen bir zorlamadan kaynaklanan bir teknostres deneyimi olarak tanımlanmaktadır. Farklı bir anlatımla kötüye kullanım anlamına gelmektedir. Bu kavram iş bağımlılığıyla yakından ilişkilidir, ancak bunun gerçekten bir tekno-bağımlılık mı, yoksa bir tekno-dayatma mı olduğunu sormak yerinde olacaktır, çünkü birey teknolojilerin kendisine değil, daha çok iş bağımlılığını dayatan işe bağımlıdır.

Teknostresin başka bir kavramsallaştırması, Sellberg ve Susi (2014) tarafından önerilmiş olup, teknostresi sürekli yüksek bilişsel talep ve fizyolojik uyarılma durumu olarak tanımlamaktadır. Bu durum, zamanla işyerindeki bilgi ve süreçleri anlama,

içgörü kazanma ve kontrol etme becerilerinde bir düşüş yaşayan kişilerde gözlemlenebilir. Dolayısıyla teknostres, kullanılabilirliği olmayan ve/veya kullanımı için yetersiz organizasyonel gereklilikler ve koşullar içeren teknolojiyle etkileşimin bir sonucudur. Teknostres kavramı halen geliştirilme aşamasındadır. Şartlar; teknolojik tükenmişlik sendromu veya tekno-sosyal riskler (Oliveri ve Pélissier, 2019) gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Teknolojik tükenme sendromu, teknolojik baskının görünür sonucu ve iş ortamında çalışanlar arasında teknolojinin artan varlığı olarak tanımlanmaktadır. Teknolojinin günlük iş hayatında her yerde bulunmasının yarattığı hem fizyolojik hem de psikolojik bir durum olarak kendini göstermektedir. Teknolojik tükenmişlik sendromu yaşayan kişiler artık günlük yaşamlarında teknolojinin varlığı karşısında kontrol, uyum, bypass veya direnç stratejilerini uygulayamamaktadır. Yazarlar tekno-sosyal riskleri “bir çalışanın, bilgi ve iletişim teknolojilerinin görevlerinin yerine getirilmesinde merkezi bir rol oynadığı bir durumda çalışması sırasında maruz kaldığı tüm fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar” olarak tanımlamaktadır (Oliveri ve Pélissier, 2019). Yazara göre bilgi obezitesi, ilgisiz ve düşük kaliteli içeriğin alınması vb. gibi tekno-sosyal riskler doğası gereği bilgilendiricidir. Bilgisayar araçlarına hâkim olmama, hiper bağlantının sosyal zorunluluğu, siber suç korkusu ve diğerleri teknolojiktir. Meslektaşlar arasındaki karşılıklı anlayışsızlık, çeşitli hayal kırıklıkları, siber taciz, dijital rahatsızlık, özel ve profesyonel alanlar arasındaki sınırı yönetmenin zorluğu ilişkisel niteliktedir. Kalıcı yorgunluk, bilgi hızına yetişememe, işteki performansın düşmesi, bağımlılıkların gelişmesi vb. fiziksel tipte ve son olarak kontrol ve baskı hissi, yoksunluk hissi durumlarıdır. Teknostresin incelenmesi, birey üzerindeki etkisi ve işyerindeki yaşam kalitesi algısı üzerindeki etkisi nedeniyle uygulayıcılar ve araştırmacılar arasında giderek daha önemli hale gelmektedir (El Kıassı ve Jahıdı, 2023).

2.8.1 Teknostresin boyutları

Teknostresin tekno-işgal, tekno-aşırı yük, teknobelirsizlik, tekno-iş güvencesizliği ve tekno-karmaşıklık olmak üzere beş boyutu bulunmaktadır (Taraftdar vd., 2011):

2.8.1.1 Tekno-iş yükü

Çalışanların görevlerini yüksek hızda yerine getirmelerine ve işe daha fazla zaman harcamalarına neden olan iş oranında ve miktarında bir artışı ifade etmektedir (Taraftdar vd., 2007). Çalışanların bilgi teknolojilerini özümsemesi gereken bilgi hacmi,

kavrayışın ötesinde olabilmekte; böylece olumsuz sonuçlara ve bireysel sağlık üzerinde zararlı etkilere neden olabilmektedir. Örneğin, üniversite ortamında, çeşitli cihazlar (dizüstü bilgisayarlar, telefonlar, e-postalar ve anlık mesajlaşma) arasında sık sık geçiş yapmak ve çeşitli iş görevlerini yerine getirmek, çalışanın zihninin özümlediği bilgileri işlemek için yeterli zamana ihtiyacı olması nedeniyle görev kalitesini ve verimliliğini azaltmaktadır (Ingusci vd., 2021).

2.8.1.2 Tekno-işgal

Teknolojik işgal, bireyin kişisel hayatının bilgi işlem teknolojileri tarafından yaygın bir şekilde istila edilmesidir, bu nedenle iş ve özel hayat arasındaki sınırlar bulanıklaşmaktadır (La Torre vd., 2020). Teknolojik işgal, iş-yaşam dengesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Mahapatra ve Pati (2018), teknolojik işgalin çalışanların refahı ile olumsuz bir ilişkisi olduğunu bulmuştur.

2.8.1.3 Tekno-karmaşıklık

Teknolojik karmaşıklık, bir çalışanın kendini yetersiz hissetmesine neden olan yeni teknolojinin yüksek karmaşıklığıdır (Barber ve Santuzzi, 2015). Daha karmaşık cihazlar ve yazılımlar, cihazın nasıl çalıştığını anlamaya çalışırken daha fazla hayal kırıklığına yol açmakta ve bireyleri moralsizleştirmektedir. Bu durum bir organizasyonu olumsuz etkilemektedir, çünkü çalışanlar hayal kırıklığına uğradığında ve moralsiz olduğunda performansları ve üretkenlikleri düşmektedir. Teknolojinin bir görevi yerine getirmek veya işe dahil etmek için çok karmaşık olduğu algılandığında, bir çalışan performansı ve refahı olumsuz etkileyen tekno-karmaşıklık adı verilen tekno-stres faktörünü deneyimleyebilmektedir (Day vd., 2012).

2.8.1.4 Tekno-güvensizlik

Tekno-güvensizlik, çalışanların işlerini kaybedebileceklerinden ve yeni bilgi sistemleriyle veya daha iyi donanımlı veya teknolojik olarak daha yetenekli çalışanlarla yerlerinin doldurulacağından korktuklarında yaşadıklarını dikkate almaktadır (İbrahim ve Yusoff, 2015). Bu nedenle, çalışanlar iyi sonuçlar üretmeye odaklanmak yerine zamanlarının çoğunu otomasyon nedeniyle işlerini kaybetme korkusu yaşayarak geçirmektedirler (Harunavamwe ve Ward, 2022).

2.8.1.5 Tekno-belirsizlik

Sürekli gelişen ve hızla değişen teknoloji, sistemi kullanan bireylere uzmanlaşma ve sistemi tam olarak anlama olanağı sağlamamaktadır. Bu sebeplerden dolayı sistemi kullanan kişiler, karşılaştıkları yeni sistemleri yenileriyle değiştirmek zorunda kalmakta ve kullanıcıların öğrendiği bilgiler geçersiz hale gelmektedir. Kullanıcılar ilk dönemde duruma hevesli olsalar da sonraki yıllarda güncellemeler yüzünden her zaman heveslerini kaybetmekte ve strese girmektedirler (Tarafdar vd., 2007).

2.8.2 Teknostresin sebepleri

Teknolojik baskı, teknolojinin gelişmesiyle birlikte öğretmenlerin bu konuda yetersiz kalması, teknolojinin eğitimde gerektiği gibi aktif olarak kullanılamaması ve bunun sonucunda baskı oluşması durumunu ifade etmektedir. Enis'e (2005) göre teknolojik stresin nedenleri kişisel yetersizlik, deneyim eksikliği, teknolojinin ortamda hızla ilerlemeye devam etmesi gibi faktörlerden kaynaklanan stresli durumlar olarak ortaya çıkabilmektedir.

Öğretmen açısından değerlendirildiğinde teknoloji stresinin nedenleri arasında kişisel nedenler, eğitimle ilgili nedenler, sağlıkla ilgili nedenler, teknolojiyle ilgili nedenler ve zamana bağlı nedenler yer almaktadır (Çoklar vd., 2016). Öğretmenlerin teknolojik stresinin temel nedenleri teknolojinin gelişmesi, teknoloji kullanımının tam olarak öğrenilememesi, zaman kullanımında yaşanan sorunlar ve teknolojik gelişmeler karşısında öğrencilere daha fazla yardımcı olma zorunluluğu şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Al-Fudail ve Mellor, 2008).

Teknolojik stresin nedenleri arasında bilgi ve iletişim teknolojisi yöntemlerinin kullanımının yeterliliği yani bu teknolojik yöntemlerin kullanımındaki bilgi eksikliği ve teknolojik gelişmelere ilişkin eğitim eksikliğinin önemli olduğu söylenebilir. Günümüzde stres birçok farklı kaynaktan gelmektedir. Özellikle bilim, teknolojik araştırmalar, olumlu ve olumsuz ekonomik değişimler vb. strese neden olabilmektedir. Özellikle günümüz şartlarında incelendiğinde teknolojinin stresin gelişiminde etkisi çok büyük olabilmektedir. Teknolojinin insan hayatına girmesiyle birlikte insanların işlerinin çoğunu teknoloji aracılığıyla tamamlamaya çalıştıkları söylenebilir. Bu durumun bireylerin teknolojiye ve getirdiği kolaylıklara aşırı derecede bağımlı hale gelmesine yol açabileceği düşünülebilir. İnsanların teknolojiye ve yarattığı fırsatlara bu kadar bağlı olmalarının nedeni, aslında pek çok farklı alan veya disiplinde yetersiz

kaldıkları için kestirme yollara başvurmaları olabilmektedir. Ancak bunun nedeni, önlerine çıkan fırsatları doğru değerlendirip değerlendirmeye çalışmaları ve bu nedenle fazla çaba harcamadan istediklerini elde etmeyi hedeflemeleri olabilmektedir (Yıldız, 2023).

Teknolojinin hangi durumlarda, hangi amaçla kullanıldığı da önemli bir sorudur. Teknoloji, doğrudan teknoloji derslerinde kullanıldığında ve teknolojiyi kullanan herkesin bu teknik çalışmalar konusunda derinlemesine bilgi sahibi olması durumunda stres yaratmayabilir. Daha ziyade bireylerin kendilerini daha iyi anlamalarına, daha doğru tanımlamalarına, kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri, kendilerini daha rahat hissedebilecekleri ortamlar yaratmalarına ve daha özgüvenli insanlar yetiştirmelerine yardımcı olacaktır. Ancak bahsettiğimiz teknolojilerin ve teknolojik gelişmelerin başka bir eğitim dersinde kullanılması düşünülürse aynı etkiyi istenilen düzeyde sağlayamayabilirler (Yıldız, 2023).

2.8.3 Teknostresin sonuçları

Bilgisayar sistemlerinin uzun süreli kullanımı nedeniyle teknolojik strese maruz kalan bireyler diğer insanlarla aynı tepkileri verememekte; bilgisayar sistemlerine benzer otomatik tepkiler göstermektedir. Teknoloji alanındaki uzmanlar, bilgisayarların ve bu sistemler üzerinde çalışan kullanıcıların, kişi ve kuruluşlarla olan ilişkilerinde başkalarının hızlı ve dikkatli tepki vermesini beklediklerini ancak yine de bilgisayarlar gibi duygusal açıdan kusurlu olmaktadır. Bu kullanıcıların özel yaşamlarında arama yaparken beklemeye alındıklarında veya kullandıkları bilgisayarda sistem geç yanıt verdiğinde sinirlendikleri ve paniğe kapıldıkları gözlemlenmiştir. Teknoloji stresinin belirtilerinde bazı durumlar arasında bilgisayar sistemi üzerinde çalışırken hata yaparsanız veri kaybetme korkusu, öfke, başkalarına karşı düşmanca tepkiler, sabır sorunları, yorgunluk ve sinirlilik yer almaktadır (Çalışkan, 2022).

Teknostresin etkileri duygusal, psikolojik ve fiziksel etkiler olarak üçe ayrılmaktadır. Fiziksel tarafta ise teknik stres, tansiyon artışı, göğüs ağrısı, boyun ağrısı, baş ağrısı ve sırt ağrısı gibi semptomların ortaya çıkmıştır. Teknostres, diğer grupların duygusal etkisini ifade etmektedir; sinirlilik, kaygı, bilgisayar sistemlerinde normalden daha fazla zaman geçirme gibi davranışlar, iş ortamında diğer meslektaşların yanında olma isteksizliği ve iş hayatı arasında bir mola verme isteği olarak görülmektedir. Araştırmalar, teknolojik stresin psikolojik belirtilerinin, verilerin bilgisayarlarda

depolanması, sınıflandırılması ve korunmasından kaynaklanan aşırı bilgi yüklemesi, teknolojiye yüksek bağımlılık, belirsizlik ve motivasyon eksikliği olduğunu göstermektedir (Yener, 2018).

2.8.4 Teknostres yönetimi

Teknostres, kullanıcıların bilgi teknolojileri ve sistemlerini kullanma ve öğrenmeyle baş edememeleri nedeniyle yaşadıkları strestir. Kullanıcının işyerinde bilgi sistemleri ve uygulamaları ile bilgisayar, akıllı telefon ve tablet gibi cihazları kullanarak görev ve sorumluluklarının yerine getirilmesiyle ilgilidir. Sürekli güncelleme, artan karmaşıklık, bilgi eksikliği, zaman ve mesafenin ilgisizliği, bilgi teknolojisi ve sistemleri ile ilgili uygulama ve programların rutinlerindeki değişiklikler, kullanıcı teknoloji stresinin nedenleri arasında yer almaktadır. Bu faktörlerden kaynaklanan teknostres, iş tatmininin azalması, verimliliğin azalması, örgütsel bağlılığın azalması, çalışanların tükenmişliği ve artan yorgunluk gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmesi nedeniyle önemli bir yönetim olgusudur. Bu nedenle teknolojik stresin işletmeler üzerindeki olumsuz etkisini azaltacak yaklaşımların desteklenmesine ihtiyaç vardır (Pirkkalainen vd., 2019).

Teknolojik stres faktörlerinin (teknolojik aşırı yükleme, teknolojik müdahale, teknolojik karmaşıklık, teknolojik güvensizlik ve teknolojik belirsizlik) etkisini azaltmak için organizasyonel önlemler gereklidir. Teknolojik stresi azaltma potansiyeli taşıyan bu önlemleri teknolojik stresi önleyici yani önleyici olarak tanımlamakta ve teknolojik destek sağlamak, teknolojik okuryazarlığı teşvik etmek, teknolojik katılımı teşvik etmek ve yeniliği desteklemek olarak sıralanabilmektedir (Taraftdar vd., 2011).

Teknik destek sağlamak, bilgi teknolojisinin kullanımına ilişkin sorunları yanıtlamak ve çözmek için yardım ve teknik destek sağlamak anlamına gelmektedir. Kullanıcı memnuniyeti yüksektir çünkü bu desteği sağlayan rehberlik hizmetleriyle kullanıcılar çözüme daha hızlı ulaşabilmektedir. Ayrıca erişilebilirlik, teknik karmaşıklık ve teknik belirsizlik gibi stres yaratan faktörlerin etkisini etkili bir şekilde azaltabilmektedir. Aşağıdaki uygulamalar teknik stres yönetimine olumlu katkı sağlamaktadır (Eker, 2021; Taraftdar vd., 2011; Torres, 2021):

Teknoloji okuryazarlığının kolaylaştırılması: Kullanıcılara bilgi teknolojisini kullanma ve öğrenme konusunda destek olmak amacıyla bilgi paylaşımı, eğitim, dokümantasyon, kullanım kılavuzu gibi uygulamalar sunmaktadır. Bu tür uygulamalar, teknik

karmaşıklığı ve hataları azaltarak kullanıcının öğrenmesini artıran ve verimliliği artıran uygulamalardır.

Teknoloji katılımının kolaylaştırılması: Bilgi teknolojisinin benimsenmesi ve geliştirilmesi sürecine kullanıcı katılımıdır. Kullanıcıların planlama aşamasından itibaren yeni teknolojiler sürecine dahil olması teknolojik karmaşıklığı azaltacak, bu süreçlere katkıları ise teknolojik belirsizliği azaltacaktır.

Yenilikçi desteği: Kullanıcıları yeni teknolojileri ve fikirleri denemeye ve öğrenmeye teşvik eden uygulamaları içerir. Bu uygulamalar kullanıcılar arasında destekleyici ilişkiler oluşturur, risk almayı teşvik eder ve yeni uygulamaları öğrenmek için genel bir atmosfer yaratır. Kullanıcıları bu şekilde teşvik ederek teknik karmaşıklık ve teknik güvensizlik azaltılacaktır.

2.8.5 Eğitimde teknostres

1990'lı yıllardan itibaren bilgi ve iletişim teknolojisinin hızla gelişmesi tüm meslek gruplarını hızla etkilemiştir. Günümüz eğitimcilerinden teknolojiyi öğrenme ortamlarına olumlu ve etkili bir şekilde entegre etmeleri beklenmektedir (Graham vd., 2009). Eğitimin kalitesini artırmak amacıyla bu öğretim tekniklerinin öğrenme sürecinin farklı boyutlarında etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. BİT'in eğitim sürecinde benimsenmesi, öğretim teknolojisinin sınıfta öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılması ve öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil edilmesiyle sağlanmaktadır. Kalıcı öğrenmeyi teşvik ederek öğrenci performansını artırmaktadır (Vandeyar, 2015).

Teknoloji kullanımının derslere olan ilginin ve katılımın artmasına yol açması nedeniyle eğitim teknolojisi reformlarına duyulan ihtiyaç önem kazanmıştır (Longman, 2013). Bugün dünya ülkelerinin eğitim politikalarına bakıldığında geleneksel öğretmen merkezli öğretim yönteminin yerini öğrenci merkezli öğretim yöntemine bıraktığı görülmektedir. Son olarak; öğrencilerin ders etkinliklerine aktif olarak katıldığı ve öğrenme sorumluluğunu üstlendiği işbirlikçi öğrenme ortamlarının oluşturulması ihtiyacı, eğitimde teknoloji kullanımının öneminin artmasında bir etken haline gelmektedir (Akgün, 2019).

Eğitim teknolojilerinin öğrenme ortamlarında kullanılması eğitimciler için ek iş yükü ve zorluklar yaratmaktadır. Öğretmenler sürekli olarak teknolojik ve pedagojik gelişmelere ayak uydurmaya çalışmaktadır (Tarus vd., 2015). Ayrıca öğretmenlerin çoğunlukla

eğitim teknolojisini derse hazırlık, sunum ve öğrencilerin ilgisini çekme aracı olarak gördüklerini tespit edilmiştir (Munyengabe vd., 2017).

Teknolojik gelişmeleri öğrenme ortamına entegre edebilmek için öğretmenlerin bilgisayar okuryazarlıklarını ve bilişsel yeteneklerini geliştirmeleri gerekmektedir (Graham vd., 2012). Eğitimde yeniliğe ulaşmak için öğretmenlerin teknolojik sınıf öğretimine uyum sağlama becerisi çok önemlidir (Koh vd., 2017). Teknolojinin öğrenme ortamlarına entegrasyonuna yönelik tasarlanan eğitim politikalarının öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu görülmektedir (Voet ve De Wever, 2017).

Sürekli değişen eğitim teknolojilerine uyum sağlamak, öğretmenlerin teknolojik baskıyla karşı karşıya kalmalarının nedenlerinden biridir. Nitelikli öğretmenlerin öğretim alanında teknik bilgiye sahip olmaları ve öğrencilerin ilgi ve isteklerini karşılayan uygun öğrenme materyallerini tasarlama ve düzenleme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bilgi ve iletişim çağında yenilik; çağa ayak uydurmak ve güncellemek için eğitimin gerekliliğı nedeniyle, öğretmenlerin teknik eğitim alanında mesleki gelişimlerine önem verilmesi gerekmektedir (Pineida, 2011).

Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için teknolojik stresi azaltabilecek gerekli değişkenlerin belirlenmesi önemlidir (Dong vd., 2020). Öğrenme ortamlarındaki teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme, eğitimin tüm paydaşlarını etkilediğı gibi öğretmenlerin algılarını da şekillendirmektedir. Teknolojiye yönelik kaygı ve motivasyon kaybının, BİT kullanma isteğinin azalması gibi olumsuz sonuçları olduğu görülmektedir (Sabzian ve Gilakjani, 2013).

Teknoloji ve eğitimin bütünleştirilmesi sürecinde, eğitim alanındaki araştırmalar açısından araştırmacılar özellikle teknolojik biliş, teknofobi, bilgisayar kaygısı ve teknolojik stres gibi kavramlarla ilgilenmektedir. Teknostresin diğer kavramlardan daha geniş bir bağlamda ele alınması gerekmektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde; şekildeki bu değişkenlerin eğitim alanında teknolojik stresi etkileyen temel faktörler olduğu görülmektedir (Taraşdar vd., 2007).

Öğrencilerin teknolojiye öğretmenlere göre daha hızlı ve daha organik adapte oldukları göz önüne alındığında, eğitimcilerin mesleki teknik öğretim alanında becerilerini geliştirmelerine yönelik eğitimler düzenlenmesi ve bilinçlendirme kampanyalarının hızlandırılması gerektiğı konusunda görüş birliğı bulunmaktadır. Eğitimcilerin teknolojiyi kabul etmelerinin ve olumlu algılamalarının desteklenmesi bu sürecin

kalitesinin artırılmasında önemli rol oynamaktadır. Teknolojik stresin önlenmesine yönelik araştırmaların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasının uzun vadede öğrenme ortamlarının kalitesi üzerinde olumlu etki yaratacağı ileri sürülmektedir (Semiz ve İnce, 2011).

Özellikle Covid-19 salgını bağlamında yüz yüze eğitim ortamından çevrimiçi uzaktan eğitim ortamına geçişle birlikte ortaya çıkan korku ve kaygı hali, öğretmenlerin rolünü değiştirmiş ve sorumluluklarını artırmıştır. Uzaktan eğitim sırasında ortaya çıkan teknolojik stresin kaynaklarının ortaya çıkarılmasıyla sürecin etkililiğinden yararlanılacağı düşünülmektedir (Rodicio-García vd., 2021).

2.9 İlgili Araştırmalar

Sosyal bilgiler eğitimi ve teknostres ile uzaktan eğitim konularında yapılan araştırmalar, bu alanlardaki mevcut durumu anlamaya ve çözüm yolları geliştirmeye yönelik önemli katkılar sağlamaktadır. Yurt içinde gerçekleştirilen çalışmalar, özellikle teknostresin öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkilerini ve uzaktan eğitim sürecindeki adaptasyon sorunlarını incelemiştir. Uzaktan eğitimde teknolojik yeterlilik ve erişim gibi unsurların, teknostresin artmasında önemli bir faktör olduğu vurgulanmıştır. Yurt dışında ise teknostresin çeşitli boyutları, özellikle uzaktan eğitimde motivasyon ve katılım üzerindeki etkileri, derinlemesine araştırılmıştır. Bu çalışmalar, teknostresin bireylerin eğitim süreçlerine katılımını ve bu süreçlerden elde ettikleri faydayı önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, teknostresin azaltılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesi ve uzaktan eğitimin daha etkili hale getirilmesi için hem ulusal hem de uluslararası düzeyde daha fazla araştırma yapılması gerektiği ifade edilmektedir.

2.9.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar

Bariş (2015) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında Namık Kemal Üniversitesi Tekirdağ Değirmenaltı Yerleşkesinde öğrenim gören 282 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Çoklar ve arkadaşlarının (2016) çalışması, eğitim teknolojilerinin yoğun kullanımının öğretmenlerde teknostres düzeylerini artırdığını göstermiştir. Araştırmada, teknolojik

karmaşıklık ve yetersiz teknik destek gibi faktörlerin, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

Kirali ve Alıcı (2016) yapmış oldukları araştırmayı İstanbul ilinde bir vakıf üniversitesinde yürütmüşlerdir. Araştırmaya 198'i erkek, 140'ı kız toplam 338 öğrenci katılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyet ve internet bağlantısına sahip olma durumu ile uzaktan eğitime yönelik algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Başka bir çalışma, Kıncı ve Özgür (2022) tarafından gerçekleştirilmiş olup, uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştıkları teknik ve altyapı eksikliklerinin, teknostres düzeylerini artırdığına dikkat çekmiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için eğitimlerin artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Talan (2022) araştırmasında üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik memnuniyet algılarını incelemiştir. Araştırmaya Güneydoğu Anadolu bölgesinde bulunan bir üniversitede eğitim almakta olan 2224 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitim derslerini ilgi çekici buldukları ve dersleri uzaktan eğitimle almalarının öğrenmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Çalışkan ve Çoklar (2022) öğretmen adaylarının teknostres düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılı, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi son sınıfında öğrenim gören 484 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının teknostres düzeyleri ile alt boyutları olan öğrenme-öğretme süreci odaklı, mesleğe yönelik, teknik konu odaklı, kişisel kaynaklı ve sosyal odaklı alt boyutlarında orta düzeyli bir teknostrese sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Dikeç (2023) uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasını 2021-2022 eğitim öğretim yılında ön lisans kademesinde olan öğrenciler ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin orta seviyenin biraz üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Yıldız (2023) biyoloji öğretmenlerinin teknostres düzeylerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmaya 99 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin teknostres düzeyinde kıdem, teknoloji kullanım süresi ve eğitim amaçlı teknoloji kullanım süresinin etkili olduğu, teknoloji kullanım süresi ve eğitim amaçlı teknoloji

kullanım süresi arttıkça teknostres düzeyinin azaldığı, kıdem arttıkça da teknostres düzeyinin arttığı tespit edilmiştir.

Kılıç (2023) sınıf öğretmenlerinin teknostres düzeyini incelediği araştırmasına 215 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, hizmet süresi ile teknostres düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Karadeniz (2023) okullardaki teknostres düzeyini incelediği araştırmasına 129 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaş, eğitim düzeyi ve idari görev değişkenleri ile anlamlı bir farklılık bulunmazken, cinsiyet, tecrübe ve bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili hizmet için eğitim alıp almama durumuna göre teknostres düzeyi arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Özata (2023) öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki teknostres düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 278 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan eğitim sürecinin tekno-aşırı yük, tekno-istila, tekno-belirsizlik, tekno-karmaşa boyutunda stresi artırdığı; tekno-güvensizlik boyutunda ise kısmen artırdığı, uzaktan eğitim teknolojileri basit ve anlaşılır olmaktan uzak, sürekli güncellenen ve kişinin kendine güvensizliğini besleyen, toplumdaki statüsünü azaltan bir özellikte olduğu belirlenmiştir.

Soy (2023) beden eğitimi öğretmenlerinin teknostres algı düzeyini araştırmak amacıyla yapmış olduğu çalışmaya 1920 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucuna beden eğitimi öğretmenlerinin teknostres düzeyinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Şener (2024) Covid-19 sürecinde ön lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelediği araştırmasına 353 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim modeline yönelik tutumlarının genel anlamda orta düzeyde olduğu, bölümler bazında bazı bölümler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bilişim teknolojileri kullanma yeterlilik düzeyinin iyi olduğu, uzaktan eğitime katılırken internet bağlantısı sorunları yaşadığı, bilişim teknolojik araçlarına sahip olma durumunun iyi, öğrenci ailelerinin maddi gelir düzeylerinin kısmen düşük olduğu belirlenmiştir.

Tüfekçi (2024) öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelediği araştırmasına 134 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitime

yönelik tutum düzeyi ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Akalın (2024) Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya 66 ortaokulda görev yapan 186 öğretmen, bu okullara devam eden 316 öğrenci ve 561 veli katılmıştır. Araştırma sonucunda pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına genellikle aynı öğrencilerin katıldığı, motivasyonları düşük olan öğrencilerin dersleri okuldaki kadar ciddiye almadıkları belirlenmiştir.

Öz (2024) Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimin sosyal bilgiler dersine yansımalarını incelemiştir. Araştırmaya 23 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecinde bağlantı sorunları, teknolojik araç ve altyapı yetersizliği, dijital okuryazarlık becerilerinde yetersizlik olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

2.9.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar

Ragu-Nathan ve arkadaşları (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma, teknostresin iş tatmini ve performans üzerindeki etkilerini incelemiş ve eğitim sektöründe bu faktörlerin daha belirgin olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle teknolojik karmaşıklık ve yetersiz eğitim, teknostresin temel nedenleri olarak belirtilmiştir.

Ayyagari, Grover ve Purvis'in (2011) çalışması, teknolojik stres faktörlerinin iş performansı üzerindeki olumsuz etkilerini analiz etmiş ve bu etkilerin eğitim sektöründe de benzer şekilde görüldüğünü belirtmiştir. Çalışma, teknolojik değişimlere uyum sağlama kapasitesinin artırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Ellis ve Goodyear'ın (2019) çalışması, çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımı ve yönetimi sırasında karşılaşılan teknostres faktörlerini ele almıştır. Araştırmada, uzaktan eğitim platformlarının kullanıcı dostu olmamasının, öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

Moorhouse ve Kohnke'nin (2020) yaptığı araştırma, acil uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin artırılmasının önemine odaklanmıştır. Araştırmada, uzaktan eğitimin başarısının, öğretmenlerin dijital araçlara olan hâkimiyeti ile doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmıştır.

Shim ve Lee (2020) Güney Koreli öğrencilerin acil uzaktan eğitime yönelik görüşlerini inceledikleri araştırmaya 393 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre derslere katılım için en yaygın ortam ve yöntem öğrenci evleri ve kişisel dizüstü bilgisayarlar olduğu, öğrencilerin, acil durum uzaktan öğretiminin rahat eğitim ortamları, sorunsuz etkileşimler ve verimli zaman kullanımı gibi bazı olumlu özelliklerine dikkat çektikleri, ağ yetersizlikleri, tek taraflı etkileşimler ve azalan konsantrasyonun öğrencilerin şikayetlerinin olduğu, öğrencilerin iyileştirme için belirledikleri alanlar, ağ stabilizasyonu, kayıtlı ders paylaşımı ve etkileşimlerin sağlanması gerektiği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, üniversite öğrencilerinin eğitim ortamlarının önemli olduğu ve etkileşim kalitesinin öğretmenlere ve kullanılan teknolojiye bağlı olarak değişebileceği sonucuna varmıştır.

Elfirdoussi vd. (2020) Fas'ta Covid-19 pandemisi döneminde yükseköğretimde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları araştırmaya 3037 öğrenci 231 akademisyen katılmıştır. Araştırma sonucunda hem öğrencilerin hem akademisyenlerin uzaktan eğitime göre geleneksel öğrenme yönteminin daha etkili olduğu, öğretimlerin yüz yüze şekilde olması gerektiği yönünde görüşlerin olduğu belirlenmiştir.

Bir diğer çalışma, Bond ve arkadaşları (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma, pandemi döneminde uzaktan eğitimde karşılaşılan zorlukları ele almış ve bu süreçte teknostresin, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkilediğini göstermiştir. Özellikle altyapı eksikliklerinin, öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki deneyimlerini sınırladığı belirtilmiştir.

Zagkos vd. (2022) Covid-19 salgını sırasında yunan üniversitelerinde acil uzaktan eğitime ilişkin üniversite öğrencilerinin tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmaya 807 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, özellikle laboratuvar eğitimi söz konusu olduğunda, yüz yüze öğretimin uzaktan eğitimle değiştirilemeyeceği şeklinde tutumlarının olduğu, aynı zamanda uzaktan öğrenmenin öğretmenler ve öğrenciler arasındaki pedagojik ilişkileri zayıflatığı, öğrencilerin dijital donanım eksikliği ve teknolojik altyapının gelişmemesi nedeniyle daha da kötüleşen eğitim eşitsizliklerinin yaşandığı tespit edilmiştir.

Fabia (2024) acil çevrimiçi derslerinde öğrencilerin memnuniyet düzeyini incelemiştir. Filipinler'de yapılan araştırmaya 25 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen acil çevrimiçi öğrenme dersinin öğrencilerin memnuniyetini, etkinliğini ve

başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Öğrenciler, sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle etkileşimlerinden ve ders içeriğinden memnun oldukları ve çevrimiçi görevleri bağımsız olarak gerçekleştirme ve önceden kaydedilmiş videolar aracılığıyla konuya hakim olma yeteneklerine güvendiklerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Lampropoulos ve Admiraal (2024) yaptıkları araştırmada ilköğretimde acil uzaktan öğrenme ile geleneksel öğrenme modellerini karşılaştırmışlardır. Yunanistan’da yapılan araştırmaya 114 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeyi özellikle ilgi çekici, eğlenceli ve etkileşimli bulmadığı, iletişim ve etkileşim eksikliği nedeniyle sosyal izolasyon hissettiği, daha eğlenceli ve etkileşimli buldukları ve öğrenmeyi, odaklanmayı, anlamayı ve daha iyi performans göstermeyi kolaylaştırdığı için geleneksel öğrenmeyi çevrimiçi öğrenmeye tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin sınıf atmosferini ve aktif olarak katılım ve özgürce iletişim kurma yeteneğini çok değerli buldukları, öğrenirken çalışmaya zaman ayırmanın, ödevlerini tamamlamanın ve sorularına cevap almanın daha kolay olduğunu, dezavantajlarına rağmen çevrimiçi öğrenmenin gelecekte daha yaygın olarak kullanılabileceğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde, teknostresin öğretmen adayları ve eğitimciler üzerindeki etkisinin küresel bir sorun olduğu görülmektedir. Genel olarak, araştırmalar uzaktan eğitimin sağladığı esneklik ve erişilebilirliğe rağmen, teknolojik altyapı eksiklikleri, pedagojik adaptasyon zorlukları ve bireylerin dijital yeterlilik düzeylerinin teknostresi artıran temel faktörler olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar, özellikle pandemi ve 6 Şubat depremleri sonrası uygulanan acil uzaktan eğitimin öğretmen adaylarının teknostres düzeylerini belirgin şekilde artırdığını ortaya koymaktadır. Teknik destek yetersizlikleri, bireylerin öz-düzenleme becerileri ve dijital pedagojik yeterlilikler teknostresi doğrudan etkileyen unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Uluslararası araştırmalarda ise teknostresin yalnızca altyapı eksikliklerinden kaynaklanmadığı, aynı zamanda eğitim sürecinde kullanılan teknolojiye yönelik pedagojik uyum eksikliğinin de önemli bir faktör olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle Batı ülkelerinde yapılan çalışmalar, etkili öğrenme yönetim sistemleri ve interaktif içeriklerin öğrencilerin teknostresini azaltmada kritik bir rol oynadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, yurt içi ve yurt dışı araştırmalar, teknostresin eēitim sūreçlerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için teknik altyapının gūçlendirilmesi, öğretmen adaylarına yönelik dijital pedagojik eēitimlerin artırılması ve psikolojik destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiēini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, uzaktan eēitimin sürdürülebilir ve etkili hale gelmesi için sadece teknolojik yatırımlar deēil, bireysel ve kurumsal adaptasyon sūreçleri de göz önünde bulundurulmalıdır.



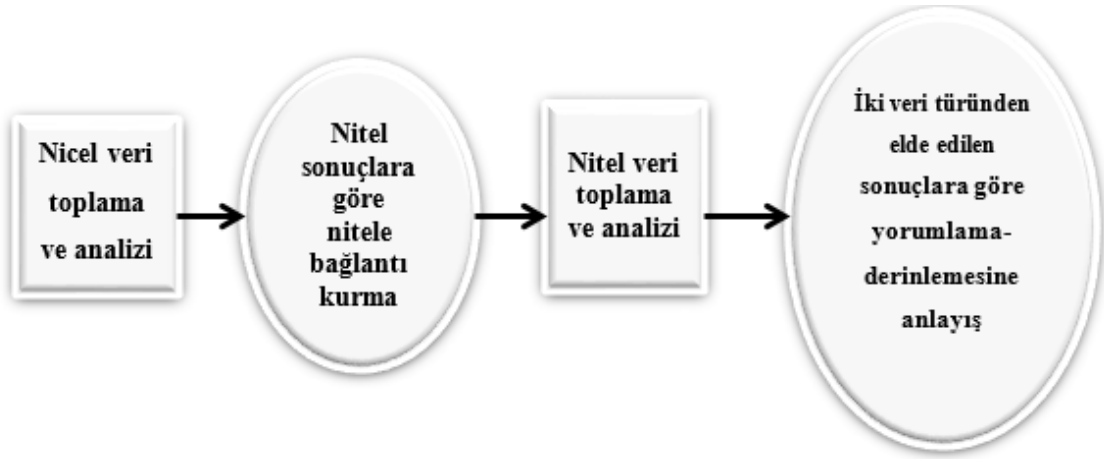
3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve araştırma verilerinin analizi, geçerlik ve güvenirliği ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknostres düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem ile aynı olayı incelenmek için nitel ve nicel verilerin aynı anda fakat bağımsız olarak kullanılmaktadır. Bu yöntem ile birbirine yakın ya da tutarlı sonuçların varlığını test etme görüşü hâkimdir. Bir yöntemden elde edilen bulguların detaylandırılması, sunulması, artırılması ve açıklığa kavuşturulmasında diğer yöntemin sonuçları kullanılabilir. İki yöntemin sıralı bir zaman içinde yapıldığı ve nitel verilerin çalışmanın nicel boyutunun gelişimine yardımcı olmak amacıyla kullanımıdır. Bu araştırma, karma yöntem desenlerinden ‘Açıklayıcı Sıralı Desen’ ile yürütülmüştür. Açıklayıcı sıralı desen, önce nicel verilerin toplanıp analiz edilmesini, ardından nitel verilerin toplanarak nicel bulguların daha ayrıntılı açıklanması için kullanılmasını içeren bir karma yöntem desendir (Creswell ve Plano Clark, 2018). Araştırmada kullanılan ilk yöntem, farklı bir yöntem kullanılarak araştırılacak yeni hipotezler veya araştırma soruları üretilmesine yol açmaktadır. Ayrıca araştırmanın farklı bileşenleri için farklı yöntemler kullanarak, çalışmanın kapsamını genişletmektir (Baki ve Gökçek, 2012).

Karma model, araştırmanın karmaşık bir yapıya sahip olması nedeniyle tercih edilmiştir. Nicel bulgular genel bir yapı sunarken, nitel bulgular bu yapıdaki ayrıntıları derinlemesine açıklamaktadır. Bu bağlamda, açıklayıcı sıralı desen, araştırma sorularına uygun bir çözümleme imkânı sunmaktadır (Şekil 3.1).



Şekil 3.1. *Açıklayıcı sıralı/(sıralı nicel-nitel) karma yöntemler araştırması deseni*

3.1.1 Nicel boyutun modeli

Araştırmada nicel boyutta öncelikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknostres düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşleri çeşitli değişkenler açısından ilişkisel tarama modeli ile nicel olarak incelenmiştir. Bu modelin seçilmesinin nedeni büyük bir örneklem kullanılarak, örneklemde yer alan bireylerin özelliklerinin belirlenmesi ve ölçme araçlarında yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayalı olmasıdır. Tarama modeli gerçekleşen veya gerçekleşmesi mümkün olan olayların, nesnelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, yordamaya ve açıklamaya çalışan betimsel çalışmalara verilen addır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya ikiden fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan çalışmadır (Karasar, 2006). Araştırmada Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknostres düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma düzeylerinin belirlenmesinin yanında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknostres, uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşleri arasındaki ilişki ilişkisel tarama modeli ile incelenmiştir.

3.1.2 Nitel boyutun modeli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) yaklaşımı tercih edilmiştir. Olgubilim, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini anlamaya odaklandığı için bu çalışmada uygun bir yaklaşım olarak seçilmiştir (Creswell, 2014). Uzaktan eğitim süreci, özellikle teknostres, pedagojik uygulamalar ve motivasyon gibi

unsurlar açısından bireylerin öznel deneyimlerini anlamayı gerektiren bir olgu olduğundan, bu yöntem tercih edilmiştir. Olgubilim yaklaşımı, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik deneyimlerini derinlemesine incelemeye ve bu deneyimlerin bağlamsal anlamlarını ortaya çıkarmaya olanak tanımaktadır.

Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, hem araştırmanın önceden belirlenmiş sorular doğrultusunda sistematik bir şekilde ilerlemesini hem de katılımcıların görüşlerini serbestçe ifade etmelerine olanak tanıyan esnek bir yapıyı bir araya getirdiği için tercih edilmiştir (Creswell, 2014). Görüşme soruları, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve çözüm önerilerini anlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu sorular, uzaktan eğitimin pedagojik boyutları, teknolojik altyapı sorunları, motivasyon faktörleri ve teknostres ile ilişkili konuları kapsamaktadır. Soruların geliştirilmesinde uzman görüşleri alınmış ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında, katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade etmeleri teşvik edilmiş ve gerektiğinde ek sorularla derinlemesine bilgiler elde edilmiştir.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, İnönü Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sütçü İmam Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi'ndeki tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Ancak araştırmanın amacı doğrultusunda, bu üniversitelerde öğrenim gören 712 Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ise çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Örneklem belirleme sürecinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belirlenen kriterleri karşılayan bireylerin araştırmaya dâhil edilmesini sağlayan, araştırmalarda sıkça tercih edilen bir yöntemdir (Patton, 2015). Bu çalışmada ölçüt olarak şunlar belirlenmiştir:

1. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programına kayıtlı olmak,
2. Araştırmaya dâhil edilen beş üniversitede öğrenim görüyor olmak,
3. Uzaktan eğitim sürecine aktif olarak katılım sağlamış olmak.

Bu yöntem, çalışmanın sadece konuyla doğrudan ilişkili bireyleri içermesini sağlayarak, verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Ölçütleri karşılamayan bireyler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Bu araştırma, teknostres ve uzaktan eğitime yönelik tutumları incelerken, konuyla ilgili doğrudan deneyime sahip öğretmen adaylarından veri toplamayı amaçladığı için ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Böylece, rastgele bir seçim yerine araştırmanın bulgularını destekleyecek nitelikte bir örneklem oluşturulmuş, elde edilen verilerin daha tutarlı ve anlamlı olması sağlanmıştır (Creswell, 2014).

Örneklem büyüklüğü belirlenirken, alanyazındaki benzer çalışmalar dikkate alınmış ve istatistiksel analizler için yeterli temsil gücüne sahip bir dağılım oluşturulmuştur.

3.2.1 Nicel katılımcılar

Araştırmanın nicel boyutunda verilerin toplanması amacıyla ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen, İnönü Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sütçü İmam Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesinde eğitim almakta olan 712 öğrenci araştırmanın nicel boyutu için çalışma gurubunu oluşturmaktadır (Tablo 3.1)

Tablo 3.1

Araştırmanın Nicel Boyutuna Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerinin Dağılımı (F=712)

		f	%
Yaş	18-20	344	48,3
	21-23	276	38,8
	24 ve üzeri	92	12,9
Öğrenim görülen üniversite	İnönü Üniversitesi	161	22,6
	Adıyaman Üniversitesi	137	19,2
	Mustafa Kemal Üniversitesi	141	19,8
	Sütçü İmam Üniversitesi	133	18,7
	Gaziantep Üniversitesi	140	19,7
Sınıf	1. sınıf	173	24,3
	2. sınıf	171	24,0
	3. sınıf	207	29,1
	4. sınıf	161	22,6
Cinsiyet	Erkek	359	50,4
	Kadın	353	49,6
Yaşanan yer	Köy	67	9,4
	İlçe/Kasaba	223	31,3
	İl	132	18,5
Aile Tipi	Büyükşehir	290	40,7
	Çekirdek aile	486	68,3
	Geniş aile	161	22,6
	Diğer	65	9,1
Medeni hal	Evli	38	5,3
	Bekar	674	94,7
Gelir durumu	Gelir giderden az	516	72,5
	Gelir gidere denk	158	22,2
	Gelir giderden fazla	38	5,3

Tablo 3.1’de yer alan verilere göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının %48,3’ü 18-20, 38,8’i 21-23 yaşları arasındadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 22,6’sı İnönü Üniversitesinde, 19,8’i Mustafa Kemal Üniversitesinde, %19,7’si Gaziantep Üniversitesinde, %19,2’si Adıyaman Üniversitesinde, %18,7’si ise Sütçü İmam Üniversitesinde eğitim almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından %29,1’i 3., %24,3’ü 1., %24’ü 2. Sınıftadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından %50,4’ü erkek, %59,6’sı kadındır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından %40,7’si büyükşehirde, %31,3’ü ilçe/kasabada, %18,5’i ilde yaşamaktadır. %68,3’ünün ailesi çekirdek, %22,6’sının ailesi geniş aile tipindedir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından %94,7’si bekar ve %72,5’nin geliri giderinden azdır.

3.2.1 Nitel Katılımcılar

Araştırmanın nicel boyutunda veri toplama amacıyla İnönü Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesinde, Gaziantep Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitelerinde her sınıf düzeyinden 1 kişi olmak üzere öğrenim gören 20 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 3.2

Araştırmanın Nitel Boyutuna Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerinin Dağılımı (f=20)

		f
Öğrenim görülen üniversite	İnönü Üniversitesi	5
	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	5
	Gaziantep Üniversitesi	5
	Adıyaman Üniversitesi	5
	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	5
Sınıf	1. Sınıf	5
	2. Sınıf	5
	3. Sınıf	5
	4. Sınıf	5
Cinsiyet	Erkek	10
	Kadın	10

Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesi amacıyla araştırmaya 20 öğrenciden görüşleri alınmış, çalışma gurubunda bulunan öğrencilerin araştırmanın evreninde bulunan üniversitelerden, her sınıf düzeyinde ve cinsiyet açısından eşit olacak şekilde veriler elde edilmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel bıyutlar için ayrı veri toplama aracı hazırlanmıştır.

3.3.1 Nicel veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Korucuk (2023) tarafından geliştirilmiş olan Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği, Yıldırım vd., (2014) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri Ölçeği ve Baş vd., (2021) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Teknoloji Destekli Öğrenme Ortamında Teknostres Düzeyleri Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1.1 Kişisel bilgi formu

Araştırmada öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinin yanında internet kullanımı ve uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla toplam 16 soru sorulmuştur (Ek 4).

3.3.1.2 Uzaktan eğitim tutum ölçeği (UETÖ)

Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının tespit edilmesi amacıyla Korucuk (2023) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, 32 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır ve 5'li likert tipindedir (Ek 4). Korucuk (2023) tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin alt boyutlarından bilişsel alan alt boyutunda açıklanan varyans %32.12 olarak bulunurken, duyuşsal alan alt boyutunda %10.01 ve Davranışsal Alan alt boyutunda %8.03, ölçek toplamında ise %51.16 şeklinde olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri CFI=.92, GFI=.86, AGFI=.86, RMSEA=.05, SRMR=.10, TLI=.91, $\chi^2/sd=1.971$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla alt boyutlar ile ölçek toplamına korelasyon analizi yapılmış, alt boyutlar ve ölçek toplamı arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alfa analizi yapılmış; bilişsel alan boyutu için 0.90, duyuşsal alan boyutu için 0.91, davranışsal alan boyutu için 0.86 ve ölçek toplamı için 0.94 olarak belirlenmiştir (Tablo 3.3).

3.3.1.3 Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ölçeği

Uzaktan eğitim yöntemi ile öğrenim görmekte olan bireylerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Yıldırım vd. (2014) tarafından geliştirilmiş olan ölçek

18 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır ve 5’li likert tipindedir (Ek 4). Yıldırım vd. (2014) yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin alt boyutlarından kişisel uygunluk alt boyutunda %20,88, etkililik alt boyutunda %15,61, öğreticilik alt boyutunda %14,96, yatkınlık alt boyutunda 12,04, ölçek toplamında ise %63,51 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alfa analizi yapılmış; kişisel uygunluk alt boyutunda 0,862, etkililik alt boyutunda 0,818, öğreticilik alt boyutunda 0,807, yatkınlık alt boyutunda 0,799 olarak hesaplanmıştır (Tablo 3.3).

3.3.1.4 Teknoloji destekli öğrenme ortamında teknostres düzeyleri ölçeği

Üniversite öğrencilerinin teknoloji destekli öğrenme ortamında teknostres düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Wang vd. (2020) tarafından geliştirilmiş olan ölçek Baş vd. (2021) tarafından Türkçeye uyarlaması ve geçerlik – güvenirlik çalışması yapılmıştır (Ek 4). Toplam 13 madde ve 2 alt boyuttan oluşan ölçek 5’li likert tipindedir. Baş vd. (2021) tarafından yapılan Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri CFI=.98, GFI=.93, AGFI=.90, RMSEA=.07, SRMR=.04, TLI=.91, $\chi^2/sd=4,1$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alfa analizi yapılmış; yetenekler - talepler uyumsuzluğu alt boyutu için 0.84, ihtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutu için 0.88, ölçek toplamı için 0.88 olarak belirlenmiştir (Tablo 3.3).

3.3.2 Nitel veri toplama aracı

Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan yarıyapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel boyutta araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyodemografik özellikleri ile bilgiler alınmamış, görüşmelerde araştırmanın evreninde bulunan 5 üniversitenin, her sınıf düzeyinde ve cinsiyet açısından eşit olacak şekilde veriler elde edilmiştir.

3.3.2.1 Yarıyapılandırılmış görüşme formu

Araştırmacı ve katılımcının birlikte bulunduğu durumda, konuşma sürecine odaklanarak, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorularla bilgi toplama işlemine görüşme denmektedir. Görüşmeler, gözlemlememiz mümkün olmayan davranışlar, duygular veya insanların çevrelerini nasıl yansıttıklarını anlamak için önemlidir. Ayrıca, geçmişte yaşanmış ve tekrarlanmayacak olayları öğrenmek istediğimizde de görüşme yöntemine başvurulmaktadır (Merriam, 2013). Araştırmacı, katılımcılarla etkileşim

kurarak onların deneyimlerini, düşüncelerini, tutumlarını ve yaşadıkları olayları daha derinlemesine anlamaya çalışmaktadır. Görüşme süreci, araştırmanın amacına uygun verilerin elde edilmesini sağlamak ve araştırma sorularının yanıtlarını keşfetmek için önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Araştırma kapsamında, uzaktan eğitime yönelik öğretmen adayları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler için, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi, araştırmacının önceden belirlediği sorulara ek olarak, görüşme esnasında ortaya çıkan yeni konulara göre de soruların yönlendirilebildiği bir yaklaşımdır. Bu yöntem, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama yöntemidir (Güler vd., 2015). Araştırma kapsamında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünce ve görüşlerini elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Bu şekilde, katılımcılardan derinlemesine bilgi elde edilerek uzaktan eğitim ile ilgili konular daha iyi anlaşılmasına çalışılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik olarak hazırlanan görüşme formunda, bir bilgilendirme metni ve görüşme soruları bulunmaktadır. Tasarlanan görüşme formu, alan uzmanlarına sunularak geri bildirimler alınmıştır. Uzmanların dönütleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve sorular yeniden biçimlendirilmiştir. Öğrenci görüşme formunun son halinde, toplamda altı boyut (kişisel uygunluk ve motivasyon, öğrenci rolü ve zaman yönetimi, etkililik ve öğrenme süreci, yüz yüze etkileşim ve öğreticilik, karşılaşılan zorluklar ve çözüm stratejileri) on üç soru bulunmaktadır. Sorular, çalışmanın amacını net bir şekilde yansıtacak biçimde hazırlanmıştır. Formda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin derinlemesine görüşlerini açıklayabilecekleri sorular yer almaktadır. Hazırlanan formun depremden etkilenen ve halen uzaktan eğitim ile öğrenim gören 5 üniversitedeki sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 4. sınıf düzeyine uygulanması planlanmıştır. Depremden etkilenen ve halen uzaktan eğitimle eğitim öğretime devam eden üniversitelerde uygulandığından dolayı görüşmeler çevrimiçi olarak gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların rahat hissetmeleri sağlanmış ve etkili bir iletişim kurulması hedeflenmiştir.

Ayrıca her sınıf düzeyinde 1 kişiye uygulanmış ve burada cinsiyet eşitliğine dikkat edilmiştir. Her üniversiteden 2 kadın 2 erkek olmak üzere toplam 10 erkek 10 kadın sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır (Ek-4).

3.4 Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmanın nicel ve nitel boyutunda bulunan verilerin analizi farklı yöntemler ile yapılmıştır.

3.4.1 Nicel bulguların analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 24.0 istatistiksel veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyodemografik özelliklerinin, internet kullanımı ve uzaktan eğitim ile ilgili bilgilerinin dağılımını belirlemek amacıyla yüzde (%) ve frekans (f) analizi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik durumunu belirlemek amacıyla Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır (Tablo 3.3).

Tablo 3.3

Güvenirlik Analizi

Ölçek	Alt Boyut	Cronbach Alfa
Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	Bilişsel	0,984
	Duyuşsal	0,984
	Davranışsal	0,774
	UETÖ Toplam	0,988
Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşler Ölçeği	Kişisel Uygunluk	0,961
	Etkililik	0,957
	Öğreticilik	0,936
	Yatkınlık	0,943
	Ölçek Toplamı	0,953
Teknostres Ölçeği	Yetenekler-Talepler Uyuşmazlığı (YTU)	0,962
	İhtiyaçlar-Tedarik Edilenler Uyuşmazlığı (İTU)	0,964
	Ölçek Toplamı	0,974

Tablo 3.3'te yer alan verilere göre Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği (UETÖ), Korucuk (2023) tarafından geliştirilmiş olup, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Korucuk (2023) çalışmasında, ölçeğin güvenirlik düzeyi bilişsel alan boyutu için 0.90, duyuşsal alan boyutu için 0.91, davranışsal alan boyutu için 0.86 ve ölçek toplamı için 0.94 olarak belirlenmiştir. Bizim çalışmamızda ise Cronbach Alfa katsayıları bilişsel alan boyutu için 0.984, duyuşsal alan boyutu için 0.984, davranışsal alan boyutu için 0.774 ve ölçek toplamı için 0.988 olarak belirlenmiştir.

Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşler Ölçeği, Yıldırım vd. (2014) tarafından geliştirilmiş olup, kişisel uygunluk, etkililik, öğreticilik ve yatkınlık olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Yıldırım vd. (2014) çalışmasında, ölçeğin alt boyutlarının güvenirlik

katsayıları kişisel uygunluk için 0.862, etkililik için 0.818, öğreticilik için 0.807 ve yatkınlık için 0.799 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise kişisel uygunluk için 0.961, etkililik için 0.957, öğreticilik için 0.936, yatkınlık için 0.943 ve ölçek toplamı için 0.953 olarak hesaplanmıştır. Bizim çalışmamızda ise sırasıyla kişisel uygunluk alt boyutunda 0,961, etkililik alt boyutunda 0,957, öğreticilik alt boyutunda 0,936, yatkınlık alt boyutunda 0,943, ölçek toplamında ise 0,953 olarak hesaplanmıştır.

Teknoloji Destekli Öğrenme Ortamında Teknostres Düzeyleri Ölçeği, Wang vd. (2020) tarafından geliştirilmiş ve Baş vd. (2021) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Baş vd. (2021) tarafından yapılan çalışma kapsamında, ölçeğin güvenirlik katsayıları yetenekler-talepler uyumsuzluğu (YTU) için 0.84, ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu (İTU) için 0.88 ve ölçek toplamı için 0.88 olarak belirlenmiştir. Bizim çalışmamızda ise yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutu için 0.962, ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutu için 0.964, ölçek toplamı için 0.974 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.3'te yer alan verilere göre, bu çalışmada kullanılan tüm ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. Cronbach Alfa katsayısının 0.600 ile 0.800 arasında olması ölçeğin oldukça güvenilir, 0.800 ile 1.000 arasında olması ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007). Buna göre, araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirlik düzeylerinin önceki çalışmalarla uyumlu olduğu ve yüksek güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için çarpıklık ve basıklık analizi yapılmıştır (Tablo 3.4).

Tablo 3.4

Normallik Analizi

Ölçek	Alt Boyut	Min-Max	$\bar{x}$	Ss.	Çarpıklık	Basıklık
Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	Bilişsel	13,00-65,00	43,09	14,83	-0,592	-0,537
	Duyuşsal	15,00-75,00	47,93	17,33	-0,406	-0,726
	Davranışsal	4,00-20,00	11,81	3,93	-0,018	0,147
Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşler Ölçeği	Kişisel Uygunluk	6,00-30,00	18,68	7,31	-0,160	-1,030
	Etkililik	5,00-25,00	14,98	6,01	-0,188	-0,969
	Öğreticilik	4,00-20,00	12,02	4,76	0,034	-0,934
	Yatkınlık	3,00-15,00	7,91	3,71	0,390	-0,884
Teknostres Ölçeği	Yetenekler – talepler uyumsuzluğu	7,00-35,00	21,12	8,05	-0,065	-0,863

Tablo 3.4 (Devam)*Normallik Analizi*

Ölçek	Alt Boyut	Min-Max	$\bar{x}$	Ss.	Çarpıklık	Basıklık
Teknostres Ölçeği	İhtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu	6,00-30,00	17,14	7,24	0,160	-0,995

Tablo 3.4’te yer alan verilere göre uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık değerleri -0,726 ile 0,147, uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık değerleri -1,030 ile 0,390, teknostres ölçeği alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık değerleri -0,995 ile 0,160 arasında değişmektedir. çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Yapılan analiz sonucunda araştırma verilerinin normal dağılımda olduğunun belirlenmesi sebebiyle araştırmanın değişkenleri arasındaki anlamlılık durumunun tespit edilmesi amacıyla parametrik testler (t Testi ve Anova Testi) uygulanmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi (p) 0,05 olarak alınmıştır. Anlamlılıkların hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Post Hoc (Tukey) testi yapılmıştır. Bu çalışmada, araştırma değişkenlerinin normallik varsayımını sağladığı belirlenmiştir. Parametrik testler kapsamında, ANOVA sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunan durumlarda gruplar arasındaki farkları belirlemek için Tukey testi tercih edilmiştir. Tukey testi, tüm grupları ikili karşılaştırmalarla detaylı şekilde analiz ederek, gruplar arası farkların net olarak ortaya konulmasını sağlamıştır. Tukey testi, grupların varyanslarının eşit olduğu (homojen varyans) durumlarda güvenilir sonuçlar sağlar. Bu nedenle Tukey testi, varyansların homojen olduğu durumlarda güvenilir sonuçlar sunması ve çoklu karşılaştırmalarda Tip I hata oranını kontrol etmesi sebebiyle tercih edilmiştir. Sosyal bilimlerde sıkça tercih edilmesinin bir nedeni de, çok sayıda grup içeren çalışmalarda hata oranını dengelemesidir. Araştırmamızdaki grupların sayısı dikkate alındığında (örneğin farklı yaş grupları veya demografik değişkenler), Tukey testi, tüm gruplar arasındaki olası kombinasyonları ikili karşılaştırmalarla ele alarak detaylı analiz yapar. Tukey testi daha geniş kapsamlı karşılaştırmalar sunar ve analizlerin anlamlı farklılıkları hassas bir şekilde ortaya koymasına yardımcı olmaktadır. Tukey testi çoklu karşılaştırma düzeltmeleriyle daha güvenilir sonuçlar verir. Bu nedenle, grupların fazla olduğu çalışmalarda bu yöntem daha uygundur. Araştırmamızdaki demografik özellikler (yaş, cinsiyet vb.) açısından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknostres düzeyleri ile

uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşleri incelediği için, gruplar arasında detaylı ve güvenilir karşılaştırmalar yapmak gerekmiştir. Tukey testi, bu karşılaştırmaları etkin ve anlamlı şekilde yapmaya olanak tanımıştır. Bu test, çalışmada farklı yaş grupları ve diğer kategorik değişkenler arasındaki farkların detaylandırılmasında etkili bir araç olarak kullanılmıştır. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır.

3.4.2 Nitel bulguların analizi

Nitel verilerin bulguları değerlendirilirken araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknostres düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinden kodlama yapılmış ve yapılan kodlamalar frekans olarak tabolaştırılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknostres düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinden örnekler verilmesinde öğretmen adaylarının isimlerine yer verilmemiş, öğretmen adayı anlamına gelen 'ÖA' ve araştırmaya katılma sırasını ifade eden 1,2,3... şeklinde kodlama yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler, tematik analiz sürecine uygun olarak kodlanmış, kategorilere ayrılmış ve ana temalar belirlenmiştir. Analiz sürecinde Braun ve Clarke (2006) tarafından önerilen altı aşamalı tematik analiz yöntemi kullanılmıştır:

1. *Verilere aşinalık kazanma*: Görüşmelerin okunması ve tekrar dinlenmesi,
2. *İlk kodların oluşturulması*: Anlamlı veri birimlerinin belirlenmesi ve kodlanması,
3. *Temaların belirlenmesi*: Benzer kodların gruplandırılması,
4. *Temaların gözden geçirilmesi*: Kodların ve temaların uyumluluğunun değerlendirilmesi,
5. *Temaların tanımlanması ve adlandırılması*: Her temanın içeriğinin belirlenmesi,
6. *Raporlaştırma*: Temalar doğrultusunda bulguların sunulması.

Bu yöntem, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik deneyimlerini derinlemesine analiz etmeye ve bu deneyimlerin belirli temalar altında açıklanmasına olanak tanımaktadır.

4 BULGULAR

4.1 Nicel Verilere İlişkin Bulgular

4.1.1 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanımı ve uzaktan eğitim ile ilgili görüşlere yönelik bulgular

Tablo 4.1

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İnternete Erişim Durumu

		f	%
İnternete erişim	Sınırlı Ulaşım	389	54,6
	Sınırsız Ulaşım	323	45,4
	Toplam	712	100,0

Tablo 4.1'e göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internete erişim durumları incelendiğinde, 389 katılımcının (%54,6) sınırlı internet erişimine, 323 katılımcının (%45,4) ise sınırsız internet erişimine sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının internet erişiminde çeşitli sınırlılıklarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Bu durum, internet tabanlı eğitim materyallerine ve çevrim içi kaynaklara erişimde potansiyel zorluklar yaşanabileceğine işaret etmektedir.

Tablo 4.2

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İnternete Erişim Aracı

		f	%
İnternete Erişim Aracı	Akıllı telefon	353	49,6
	Tablet	207	29,1
	Bilgisayar	152	21,3
	Toplam	712	100,0

Tablo 4.2'de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internete erişim araçlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, 353 katılımcının (%49,6) akıllı telefon, 207 katılımcının (%29,1) tablet ve 152 katılımcının (%21,3) bilgisayar kullandığı görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının internete erişimde öncelikli olarak akıllı telefon tercih ettiği, bunu sırasıyla tablet ve bilgisayarın izlediği tespit edilmiştir. Mobil cihazların (akıllı telefon ve tablet) toplam kullanım oranının %78,7 olması, öğretmen adaylarının çoğunlukla taşınabilir cihazlar üzerinden internete erişim sağladığını göstermektedir.

Tablo 4.3*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İnterneti Kullanım Amacı*

		f	%
İnterneti Kullanım Amaçları	Sosyal medya amaçlı	104	14,6
	Dizi film izlemek amaçlı	54	7,6
	Oyun oynamak amaçlı	36	5,1
	İletişim amaçlı	157	22,1
	Güncel haber edinmek amaçlı	123	17,3
	Bilgi araştırmak amaçlı	106	14,9
	Mesleki bilgi edinmek amaçlı	64	9,0
	Diğer amaçlar için	68	9,6
	Toplam	712	100,0

Tablo 4.3'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanım amaçlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, öğrencilerin 157'sinin (%22,1) iletişim, 123'ünün (%17,3) güncel haber edinme, 106'sının (%14,9) bilgi araştırma, 104'ünün (%14,6) sosyal medya kullanma, 64'ünün (%9) mesleki bilgi edinme, 54'ünün (%7,6) dizi film izleme ve 36'sının (%5,1) oyun oynama amacıyla interneti kullandığı görülmektedir. Ayrıca 68 katılımcı (%9,6) diğer amaçlar için internet kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının interneti en çok iletişim (%22,1) ve bilgi edinmeye yönelik amaçlarla (güncel haber edinme %17,3, bilgi araştırma (%14,9) kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, mesleki gelişime yönelik internet kullanımının (%9) görece düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İnterneti En Çok Kullandıkları Zaman*

		f	%
İnternetin En Çok Kullanıldığı Zaman	Sabah-öğle arası	50	7,0
	Öğle-akşam arası	265	37,2
	Akşam-gece arası	333	46,8
	Gece-sabah arası	64	9,0
	Toplam	712	100,0

Tablo 4.4'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti en çok kullandıkları zaman dilimlerine ilişkin dağılım incelendiğinde, 333 katılımcının (%46,8) akşam-gece arası, 265 katılımcının (%37,2) öğle-akşam arası, 64 katılımcının (%9) gece-sabah arası ve 50 katılımcının (%7) sabah-öğle arası interneti kullandığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının internet kullanımının günün ikinci yarısında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Öğle-akşam ve akşam-gece arası toplam kullanım oranının %84 olması, internet kullanımının özellikle günün ikinci yarısında belirgin şekilde arttığını

göstermektedir. Buna karşın, sabah-öğle arası (%7) ve gece-sabah arası (%9) kullanım oranlarının görece düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının İnterneti Kullanma Süresi

		f	%
İnterneti Kaç Saat Kullanıyor	0-2 saat	55	7,7
	2-4 saat	162	22,8
	4-6 saat	294	41,3
	6-8 saat	139	19,5
	8-10 saat	30	4,2
	10 saat ve üzeri	32	4,5
	Toplam	712	100,0

Tablo 4.5'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günlük internet kullanım sürelerine ilişkin dağılım incelendiğinde, 294 katılımcının (%41,3) 4-6 saat, 162 katılımcının (%22,8) 2-4 saat, 139 katılımcının (%19,5) 6-8 saat, 55 katılımcının (%7,7) 0-2 saat, 32 katılımcının (%4,5) 10 saat ve üzeri, 30 katılımcının (%4,2) ise 8-10 saat arasında internet kullandığı görülmektedir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının en yüksek oranla (%41,3) 4-6 saat arasında internet kullandığı tespit edilmiştir. 2-6 saat arası internet kullanımının toplam oranı %64,1'dir. 0-2 saat arası kullananların oranı %7,7 iken, 8 saat ve üzeri kullananların toplam oranının %8,7 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Pandemi Ve Depremden Önce Uzaktan Eğitim Kullanma Durumu

		f	%
Pandemi ve Depremden Önce Uzaktan Eğitim Kullanma	Evet	136	19,1
	Hayır	576	80,9
	Toplam	712	100,0

Tablo 4.6'da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pandemi ve depremden önce uzaktan eğitim kullanma durumlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, 576 katılımcının (%80,9) uzaktan eğitim kullanmadığı, 136 katılımcının (%19,1) ise kullandığı görülmektedir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun pandemi ve deprem öncesi dönemde uzaktan eğitim deneyimine sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Yaklaşık her beş katılımcıdan sadece birinin (%19,1) bu dönemde uzaktan eğitim deneyimi olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimden Memnuniyet Durumu

		f	%
Uzaktan	Uzaktan eğitimden memnunum	293	41,2
Eğitimden	Uzaktan eğitimden memnun değilim	190	26,7
Memnuniyet	Kararsızım	229	32,2
	Toplam	712	100,0

Tablo 4.7’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden memnuniyet durumlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, 293 katılımcının (%41,2) memnun olduğu, 229 katılımcının (%32,2) kararsız olduğu ve 190 katılımcının (%26,7) memnun olmadığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden memnuniyet durumlarının farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların %41,2’sinin memnuniyet bildirmesine karşın, %58,9’unun ya kararsız olduğu ya da memnun olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.8

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimden Bilgi Edinme Durumu

		f	%
Uzaktan	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğreniyorum	285	40,0
Eğitimden	Uzaktan eğitimle kısmen öğreniyorum	261	36,7
Bilgi	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemiyorum	166	23,3
Edinme	Toplam	712	100,0

Tablo 4.8’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden bilgi edinme durumlarına ilişkin dağılım incelendiğinde, 285 katılımcının (%40) yeteri kadar öğrenebildiğini, 261 katılımcının (%36,7) kısmen öğrenebildiğini ve 166 katılımcının (%23,3) yeteri kadar öğrenemediğini belirtmişlerdir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının %76,7’sinin uzaktan eğitim yoluyla tam ya da kısmi düzeyde bilgi edinebildiği tespit edilmiştir. Buna karşın, katılımcıların yaklaşık dörtte birinin (%23,3) yeteri kadar öğrenemediğini belirttiği görülmektedir.

4.1.2 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demografik özelliklere göre uzaktan eğitime yönelik tutum, uzaktan eğitime yönelik görüş ve teknostres düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan analiz bulguları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4.9

Yaşa Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	18-20	344	3,343	1,162	2,064	0,128	1>3
	21-23	276	3,355	1,078			
	24 ve üzeri	92	3,090	1,226			
Duyuşsal	18-20	344	3,218	1,184	1,450	0,235	
	21-23	276	3,232	1,095			
	24 ve üzeri	92	3,005	1,218			
Davranışsal	18-20	344	3,028	1,026	5,714	0,003	
	21-23	276	2,964	0,924			
	24 ve üzeri	92	2,641	0,936			

Tablo 4.9’da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşlarına göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, bilişsel ($F=2,064$; $p=0,128$) ve duyuşsal ($F=1,450$; $p=0,235$) alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmadığı, davranışsal alt boyutta ise anlamlı bir farklılık olduğu ($F=5,714$; $p=0,003$) tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, bilişsel alt boyutta 18-20 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=3,343$), 21-23 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=3,355$) ve 24 ve üzeri yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=3,090$) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal alt boyutta ise 18-20 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=3,218$), 21-23 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=3,232$) ve 24 ve üzeri yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=3,005$) olarak saptanmıştır. Anlamlı farklılığın görüldüğü davranışsal alt boyutta 18-20 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=3,028$), 21-23 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=2,964$) ve 24 ve üzeri yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=2,641$) olarak tespit edilmiştir. Yapılan post-hoc analizi sonucunda, davranışsal alt boyuttaki anlamlı farklılığın 18-20 yaş grubu ile 24 ve üzeri yaş grubu arasında, 18-20 yaş grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, yaş değişkeninin uzaktan eğitime yönelik tutumun bilişsel ve duyuşsal boyutlarında belirleyici bir faktör olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, davranışsal boyutta 18-20 yaş grubundaki öğretmen adaylarının, 24 ve üzeri yaş grubundaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olması, yaşın davranışsal tutumlar üzerinde etkili bir değişken olabileceğini düşündürmektedir. Ancak bu bulgunun yorumlanmasında, araştırmanın kesitsel bir çalışma olması nedeniyle yaş grupları arasındaki farklılıkların zaman içindeki değişiminin gözlenemediği göz önünde bulundurulmalıdır.

Tablo 4.10

Yaşa Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Kişisel Uygunluk	18-20	344	3,116	1,254	1,225	0,294	
	21-23	276	3,170	1,154			
	24 ve üzeri	92	2,940	1,272			
Etkililik	18-20	344	3,124	1,224	3,623	0,027	2>3
	21-23	276	3,141	1,176			
	24 ve üzeri	92	2,772	1,162			
Öğreticilik	18-20	344	3,103	1,221	3,671	0,026	1>3
	21-23	276	2,974	1,149			
	24 ve üzeri	92	2,734	1,154			
Yatkınlık	18-20	344	2,743	1,274	4,040	0,018	1>3
	21-23	276	2,597	1,194			
	24 ve üzeri	92	2,344	1,165			

Tablo 4.10’da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşlarına göre uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, kişisel uygunluk alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($F=1,225$; $p=0,294$), etkililik ($F=3,623$; $p=0,027$), öğreticilik ($F=3,671$; $p=0,026$) ve yatkınlık ($F=4,040$; $p=0,018$) alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, kişisel uygunluk alt boyutunda 18-20 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=3,116$), 21-23 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=3,170$) ve 24 ve üzeri yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=2,940$) olarak belirlenmiştir. Etkililik alt boyutunda 18-20 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=3,124$), 21-23 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=3,141$) ve 24 ve üzeri yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=2,772$) olarak saptanmıştır. Öğreticilik alt boyutunda 18-20 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=3,103$), 21-23 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=2,974$) ve 24 ve üzeri yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=2,734$) olarak hesaplanmıştır. Yatkınlık alt

boyutunda ise 18-20 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=2,743$), 21-23 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=2,597$) ve 24 ve üzeri yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=2,344$) olarak tespit edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, etkililik alt boyutundaki anlamlı farklılığın 21-23 yaş grubu ile 24 ve üzeri yaş grubu arasında 21-23 yaş grubu lehine, öğreticilik ve yatkınlık alt boyutlarındaki anlamlı farklılıkların ise 18-20 yaş grubu ile 24 ve üzeri yaş grubu arasında 18-20 yaş grubu lehine olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, yaş değişkeninin uzaktan eğitime yönelik görüşlerin kişisel uygunluk boyutunda belirleyici bir faktör olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, etkililik, öğreticilik ve yatkınlık boyutlarında daha genç yaş gruplarının (18-20 ve 21-23), 24 ve üzeri yaş grubuna göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olması, yaşı bu boyutlardaki görüşler üzerinde etkili bir değişken olabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 4.11

Yaşa Göre Teknostres Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Yetenekler - talepler uyumsuzluğu	18-20	344	3,157	1,169	11,071	0,000	1>3
	21-23	276	3,006	1,103			
	24 ve üzeri	92	2,531	1,090			
İhtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu	18-20	344	2,973	1,257	6,933	0,001	1>3
	21-23	276	2,845	1,148			
	24 ve üzeri	92	2,451	1,106			

Tablo 4.11’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşlarına göre teknostres düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu ($F=11,071$; $p=0,000$) ve ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu ($F=6,933$; $p=0,001$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutunda 18-20 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=3,157$), 21-23 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=3,006$) ve 24 ve üzeri yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=2,531$) olarak belirlenmiştir. İhtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda ise 18-20 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=2,973$), 21-23 yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=2,845$) ve 24 ve üzeri yaş grubunun ortalaması ($\bar{x}=2,451$) olarak saptanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, her iki alt boyuttaki anlamlı farklılığın 18-20 yaş grubu ile 24 ve üzeri yaş grubu arasında, 18-20 yaş grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, 18-20 yaş grubundaki öğretmen adaylarının hem yetenekler-talepler uyumsuzluğu hem de ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu boyutlarında 24 ve üzeri yaş grubuna göre daha yüksek teknostres düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar, genç yaş grubundaki öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı sürecinde daha fazla uyumsuzluk yaşadıklarını göstermektedir.

Tablo 4.12

Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	İnönü Üniversitesi	161	3,315	1,172	1,477	0,207	
	Adıyaman Üniversitesi	137	3,464	1,063			
	Mustafa Kemal Üniversitesi	141	3,332	1,099			
	Sütçü İmam Üniversitesi	133	3,130	1,263			
	Gaziantep Üniversitesi	140	3,327	1,086			
Duyuşsal	İnönü Üniversitesi	161	3,061	1,182	2,333	0,054	
	Adıyaman Üniversitesi	137	3,367	1,087			
	Mustafa Kemal Üniversitesi	141	3,318	1,155			
	Sütçü İmam Üniversitesi	133	3,039	1,2447			
	Gaziantep Üniversitesi	140	3,208	1,077			
Davranışsal	İnönü Üniversitesi	161	2,952	1,035	1,338	0,254	
	Adıyaman Üniversitesi	137	3,029	0,917			
	Mustafa Kemal Üniversitesi	141	3,064	0,900			
	Sütçü İmam Üniversitesi	133	2,833	1,106			
	Gaziantep Üniversitesi	140	2,882	0,931			

Tablo 4.12’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, bilişsel ($F=1,477$; $p=0,207$), duyuşsal ($F=2,333$; $p=0,054$) ve davranışsal ($F=1,338$; $p=0,254$) alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, bilişsel alt boyutta İnönü Üniversitesi ($\bar{x}=3,315$), Adıyaman Üniversitesi ($\bar{x}=3,464$), Mustafa Kemal Üniversitesi ($\bar{x}=3,332$), Sütçü İmam Üniversitesi ($\bar{x}=3,130$) ve Gaziantep Üniversitesi ($\bar{x}=3,327$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Duyuşsal alt boyutta İnönü Üniversitesi ($\bar{x}=3,061$), Adıyaman Üniversitesi ($\bar{x}=3,367$), Mustafa Kemal Üniversitesi ($\bar{x}=3,318$), Sütçü İmam Üniversitesi ($\bar{x}=3,039$) ve Gaziantep Üniversitesi ($\bar{x}=3,208$) ortalamalarına sahip

oldukları saptanmıştır. Davranışsal alt boyutta ise İnönü Üniversitesi ($\bar{x}=2,952$), Adıyaman Üniversitesi ($\bar{x}=3,029$), Mustafa Kemal Üniversitesi ($\bar{x}=3,064$), Sütçü İmam Üniversitesi ($\bar{x}=2,833$) ve Gaziantep Üniversitesi ($\bar{x}=2,882$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitenin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında belirleyici bir faktör olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.13

Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Kişisel Uygunluk	İnönü Üniversitesi	161	3,093	1,284	2,586	0,673	
	Adıyaman Üniversitesi	137	3,172	1,191			
	Mustafa Kemal Üniversitesi	141	3,184	1,224			
	Sütçü İmam Üniversitesi	133	2,985	1,242			
	Gaziantep Üniversitesi	140	3,133	1,146			
Etkililik	İnönü Üniversitesi	161	2,995	1,298	0,826	0,509	
	Adıyaman Üniversitesi	137	3,190	1,129			
	Mustafa Kemal Üniversitesi	141	3,148	1,182			
	Sütçü İmam Üniversitesi	133	2,987	1,233			
	Gaziantep Üniversitesi	140	3,116	1,151			
Öğreticilik	İnönü Üniversitesi	161	3,062	1,319	1,224	0,299	
	Adıyaman Üniversitesi	137	3,124	1,135			
	Mustafa Kemal Üniversitesi	141	3,053	1,149			
	Sütçü İmam Üniversitesi	133	2,853	1,165			
	Gaziantep Üniversitesi	140	2,918	1,143			
Yatkınlık	İnönü Üniversitesi	161	2,598	1,314	0,139	0,968	
	Adıyaman Üniversitesi	137	2,647	1,212			
	Mustafa Kemal Üniversitesi	141	2,690	1,234			
	Sütçü İmam Üniversitesi	133	2,599	1,224			
	Gaziantep Üniversitesi	140	2,643	1,189			

Tablo 4.13'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, kişisel uygunluk ($F=2,586$; $p=0,673$), etkililik ($F=0,826$; $p=0,509$), öğreticilik ($F=1,224$; $p=0,299$) ve yatkınlık ($F=0,139$; $p=0,968$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, kişisel uygunluk alt boyutunda İnönü Üniversitesi ($\bar{x}=3,093$), Adıyaman Üniversitesi ($\bar{x}=3,172$), Mustafa Kemal Üniversitesi ($\bar{x}=3,184$), Sütçü İmam Üniversitesi ($\bar{x}=2,985$) ve Gaziantep Üniversitesi ($\bar{x}=3,133$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Etkililik alt boyutunda İnönü Üniversitesi ($\bar{x}=2,995$),

Adıyaman Üniversitesi ($\bar{x}=3,190$), Mustafa Kemal Üniversitesi ($\bar{x}=3,148$), Sütçü İmam Üniversitesi ($\bar{x}=2,987$) ve Gaziantep Üniversitesi ($\bar{x}=3,116$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Öğreticilik alt boyutunda İnönü Üniversitesi ($\bar{x}=3,062$), Adıyaman Üniversitesi ($\bar{x}=3,124$), Mustafa Kemal Üniversitesi ($\bar{x}=3,053$), Sütçü İmam Üniversitesi ($\bar{x}=2,853$) ve Gaziantep Üniversitesi ($\bar{x}=2,918$) ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Yatkınlık alt boyutunda ise İnönü Üniversitesi ($\bar{x}=2,598$), Adıyaman Üniversitesi ($\bar{x}=2,647$), Mustafa Kemal Üniversitesi ($\bar{x}=2,690$), Sütçü İmam Üniversitesi ($\bar{x}=2,599$) ve Gaziantep Üniversitesi ($\bar{x}=2,643$) ortalamalarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitenin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinde belirleyici bir faktör olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.14

Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Teknostres Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Yetenekler - talepler uyumsuzluğu	İnönü Üniversitesi	161	2,831	1,187	3,896	0,004	4>1
	Adıyaman Üniversitesi	137	3,094	1,124			
	Mustafa Kemal Üniversitesi	141	3,056	1,175			
	Sütçü İmam Üniversitesi	133	3,292	1,149			
	Gaziantep Üniversitesi	140	2,857	1,056			
İhtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu	İnönü Üniversitesi	161	2,796	1,206	1,855	0,117	
	Adıyaman Üniversitesi	137	2,805	1,198			
	Mustafa Kemal Üniversitesi	141	2,869	1,239			
	Sütçü İmam Üniversitesi	133	3,097	1,226			
	Gaziantep Üniversitesi	140	2,733	1,147			

Tablo 4.14’te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre teknostres düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ($F=3,896$; $p=0,004$), ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda ise anlamlı farklılık olmadığı ($F=1,855$; $p=0,117$) tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutunda İnönü Üniversitesi ($\bar{x}=2,831$), Adıyaman Üniversitesi ($\bar{x}=3,094$), Mustafa Kemal Üniversitesi ($\bar{x}=3,056$), Sütçü İmam Üniversitesi ($\bar{x}=3,292$) ve Gaziantep Üniversitesi ($\bar{x}=2,857$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. İhtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda ise İnönü Üniversitesi ($\bar{x}=2,796$), Adıyaman Üniversitesi ($\bar{x}=2,805$), Mustafa

Kemal Üniversitesi ($\bar{x}=2,869$), Sütçü İmam Üniversitesi ($\bar{x}=3,097$) ve Gaziantep Üniversitesi ($\bar{x}=2,733$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutundaki anlamlı farklılığın Sütçü İmam Üniversitesi ile İnönü Üniversitesi arasında, Sütçü İmam Üniversitesi lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, Sütçü İmam Üniversitesi öğretmen adaylarının yetenekler-talepler uyumsuzluğu boyutunda İnönü Üniversitesi öğretmen adaylarına göre daha yüksek teknostres düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.15

Sınıfa Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	1. sınıf	173	3,356	1,230	2,567	0,053	
	2. sınıf	171	3,491	1,003			
	3. sınıf	207	3,179	1,091			
	4. sınıf	161	3,258	1,220			
Duyuşsal	1. sınıf	173	3,133	1,244	2,838	0,037	2>1
	2. sınıf	171	3,419	1,044			
	3. sınıf	207	3,115	1,096			
	4. sınıf	161	3,128	1,222			
Davranışsal	1. sınıf	173	2,964	1,100	3,521	0,015	2>1
	2. sınıf	171	3,149	0,900			
	3. sınıf	207	2,844	0,900			
	4. sınıf	161	2,873	1,011			

Tablo 4.15'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, bilişsel alt boyutta anlamlı farklılık olmadığı ($F=2,567$; $p=0,053$), duyuşsal ($F=2,838$; $p=0,037$) ve davranışsal ($F=3,521$; $p=0,015$) alt boyutlarda ise anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, bilişsel alt boyutta 1. sınıf ($\bar{x}=3,356$), 2. sınıf ($\bar{x}=3,491$), 3. sınıf ($\bar{x}=3,179$) ve 4. sınıf ($\bar{x}=3,258$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Duyuşsal alt boyutta 1. sınıf ($\bar{x}=3,133$), 2. sınıf ($\bar{x}=3,419$), 3. sınıf ($\bar{x}=3,115$) ve 4. sınıf ($\bar{x}=3,128$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Davranışsal alt boyutta ise 1. sınıf ($\bar{x}=2,964$), 2. sınıf ($\bar{x}=3,149$), 3. sınıf ($\bar{x}=2,844$) ve 4. sınıf ($\bar{x}=2,873$) ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlardaki anlamlı farklılıkların 2. sınıf ile 1. sınıf arasında, 2. sınıf lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular değerdendirildiğinde, 2. sınıf öğretmen adaylarının duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarda 1. sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek tutum düzeyine sahip oldukları görölmektedir.

Tablo 4.16

Sınıfa Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Kişisel	1. sınıf	173	3,011	1,336	1,648	0,177	
Uygunluk	2. sınıf	171	3,268	1,084			
	3. sınıf	207	3,040	1,171			
	4. sınıf	161	3,156	1,273			
Etkililik	1. sınıf	173	2,988	1,344	2,847	0,037	2>3
	2. sınıf	171	3,310	1,057			
	3. sınıf	207	2,987	1,145			
	4. sınıf	161	3,075	1,237			
Öğreticilik	1. sınıf	173	3,188	1,328	3,902	0,009	1>4
	2. sınıf	171	3,127	1,077			
	3. sınıf	207	2,895	1,125			
	4. sınıf	161	2,820	1,195			
Yatkınlık	1. sınıf	173	2,721	1,334	1,575	0,194	
	2. sınıf	171	2,747	1,184			
	3. sınıf	207	2,506	1,189			
	4. sınıf	161	2,590	1,229			

Tablo 4.16’da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, kişisel uygunluk ($F=1,648$; $p=0,177$) ve yatkınlık ($F=1,575$; $p=0,194$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı, etkililik ($F=2,847$; $p=0,037$) ve öğreticilik ($F=3,902$; $p=0,009$) alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, kişisel uygunluk alt boyutunda 1. sınıf ($\bar{x}=3,011$), 2. sınıf ($\bar{x}=3,268$), 3. sınıf ($\bar{x}=3,040$) ve 4. sınıf ($\bar{x}=3,156$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Etkililik alt boyutunda 1. sınıf ($\bar{x}=2,988$), 2. sınıf ($\bar{x}=3,310$), 3. sınıf ($\bar{x}=2,987$) ve 4. sınıf ($\bar{x}=3,075$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Öğreticilik alt boyutunda 1. sınıf ($\bar{x}=3,188$), 2. sınıf ($\bar{x}=3,127$), 3. sınıf ($\bar{x}=2,895$) ve 4. sınıf ($\bar{x}=2,820$) ortalamalarına sahip oldukları görölmektedir. Yatkınlık alt boyutunda ise 1. sınıf ($\bar{x}=2,721$), 2. sınıf ($\bar{x}=2,747$), 3. sınıf ($\bar{x}=2,506$) ve 4. sınıf ($\bar{x}=2,590$) ortalamalarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, etkililik alt boyutundaki anlamlı farklılığın 2. sınıf ile 3. sınıf arasında 2. sınıf lehine, öğreticilik alt boyutundaki anlamlı farklılığın ise 1. sınıf ile 4. sınıf arasında 1. sınıf lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, 2. sınıf öğretmen adaylarının etkililik alt boyutunda 3. sınıf öğretmen adaylarına göre, 1. sınıf öğretmen adaylarının ise öğreticilik alt boyutunda 4. sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek görüş düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.17

Sınıfa Göre Teknostres Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Yetenekler - talepler uyumsuzluğu	1. sınıf	173	3,126	1,204	2,342	0,072	-
	2. sınıf	171	3,130	1,082			
	3. sınıf	207	2,963	1,139			
	4. sınıf	161	2,851	1,159			
İhtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu	1. sınıf	173	2,924	1,281	2,212	0,085	-
	2. sınıf	171	3,014	1,138			
	3. sınıf	207	2,783	1,196			
	4. sınıf	161	2,709	1,196			

Tablo 4.17’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre teknostres düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu ($F=2,342$; $p=0,072$) ve ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu ($F=2,212$; $p=0,085$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutunda 1. sınıf ($\bar{x}=3,126$), 2. sınıf ($\bar{x}=3,130$), 3. sınıf ($\bar{x}=2,963$) ve 4. sınıf ($\bar{x}=2,851$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. İhtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda ise 1. sınıf ($\bar{x}=2,924$), 2. sınıf ($\bar{x}=3,014$), 3. sınıf ($\bar{x}=2,783$) ve 4. sınıf ($\bar{x}=2,709$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının sınıf düzeyinin teknostres düzeylerinde belirleyici bir faktör olmadığı görülmektedir. Her ne kadar grupların ortalama puanları arasında sayısal farklılıklar gözlene de, bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, teknostres düzeyinin sınıf düzeyinden bağımsız olarak tüm öğretmen adayları arasında benzer düzeylerde yaşanabileceğini göstermektedir.

Tablo 4.18*Cinsiyete Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Bilişsel	Erkek	359	3,396	1,098	1,921	0,055
	Kadın	353	3,232	1,178		
Duyuşsal	Erkek	359	3,309	1,143	2,648	0,008
	Kadın	353	3,081	1,158		
Davranışsal	Erkek	359	3,049	0,958	2,634	0,009
	Kadın	353	2,856	0,998		

Tablo 4.18’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, bilişsel alt boyutta anlamlı farklılık olmadığı ($t=1,921$; $p=0,055$), duyuşsal ($t=2,648$; $p=0,008$) ve davranışsal ($t=2,634$; $p=0,009$) alt boyutlarda ise anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, bilişsel alt boyutta erkek öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,396$), kadın öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,232$) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal alt boyutta erkek öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,309$), kadın öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,081$) olarak saptanmıştır. Davranışsal alt boyutta ise erkek öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,049$), kadın öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,856$) olarak tespit edilmiştir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, erkek öğretmen adaylarının duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarda kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek tutum düzeyine sahip oldukları, bilişsel alt boyutta ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, uzaktan eğitime yönelik duyuşsal ve davranışsal tutumların cinsiyete göre farklılaşabildiğini göstermektedir.

Tablo 4.19*Cinsiyete Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Kişisel	Erkek	359	3,183	1,212	1,573	0,128
	Kadın	353	3,044	1,223		
Uygunluk	Erkek	359	3,181	1,180	2,146	0,032
	Kadın	353	2,988	1,219		
Öğreticilik	Erkek	359	3,052	1,170	1,055	0,292
	Kadın	353	2,958	1,209		
Yatkınlık	Erkek	359	2,747	1,250	2,442	0,015
	Kadın	353	2,521	1,211		

Tablo 4.19’da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, kişisel uygunluk ($t=1,573$; $p=0,128$) ve öğreticilik ($t=1,055$; $p=0,292$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı, etkililik ($t=2,146$; $p=0,032$) ve yatkinlik ($t=2,442$; $p=0,015$) alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, kişisel uygunluk alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,183$), kadın öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,044$) olarak belirlenmiştir. Etkililik alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,181$), kadın öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,988$) olarak saptanmıştır. Öğreticilik alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,052$), kadın öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,958$) olarak hesaplanmıştır. Yatkinlik alt boyutunda ise erkek öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,747$), kadın öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,521$) olarak tespit edilmiştir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, erkek öğretmen adaylarının etkililik ve yatkinlik alt boyutlarında kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek görüş düzeyine sahip oldukları, kişisel uygunluk ve öğreticilik alt boyutlarında ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.20

Cinsiyete Göre Teknostres Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Yetenekler - talepler uyumsuzluğu	Erkek	359	3,115	1,151	2,304	0,022
	Kadın	353	2,917	1,142		
İhtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu	Erkek	359	2,929	1,219	1,618	0,106
	Kadın	353	2,782	1,191		

Tablo 4.20’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre teknostres düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ($t=2,304$; $p=0,022$), ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda ise anlamlı farklılık olmadığı ($t=1,618$; $p=0,106$) tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutunda erkek öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,115$), kadın öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,917$) olarak belirlenmiştir. İhtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda

ise erkek öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,929$), kadın öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,782$) olarak saptanmıştır.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, erkek öğretmen adaylarının yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutunda kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek teknostres düzeyine sahip oldukları, ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.21

Yaşanılan Yere Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	Köy	67	2,816	1,230	5,184	0,002	3>1
	İlçe/Kasaba	223	3,389	1,073			
	İl	132	3,438	1,057			
	Büyükşehir	290	3,317	1,181			
Duyuşsal	Köy	67	2,600	1,221	7,197	0,000	2>1
	İlçe/Kasaba	223	3,313	1,079			
	İl	132	3,292	1,097			
	Büyükşehir	290	3,199	1,186			
Davranışsal	Köy	67	2,657	0,981	3,165	0,024	2>1
	İlçe/Kasaba	223	3,071	0,971			
	İl	132	2,947	0,953			
	Büyükşehir	290	2,934	0,994			

Tablo 4.21’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, bilişsel ($F=5,184$; $p=0,002$), duyuşsal ($F=7,197$; $p=0,000$) ve davranışsal ($F=3,165$; $p=0,024$) alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, bilişsel alt boyutta köy ($\bar{x}=2,816$), ilçe/kasaba ($\bar{x}=3,389$), il ($\bar{x}=3,438$) ve büyükşehir ($\bar{x}=3,317$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Duyuşsal alt boyutta köy ($\bar{x}=2,600$), ilçe/kasaba ($\bar{x}=3,313$), il ($\bar{x}=3,292$) ve büyükşehir ($\bar{x}=3,199$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Davranışsal alt boyutta ise köy ($\bar{x}=2,657$), ilçe/kasaba ($\bar{x}=3,071$), il ($\bar{x}=2,947$) ve büyükşehir ($\bar{x}=2,934$) ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda, bilişsel alt boyuttaki anlamlı farklılığın il ile köy arasında il lehine, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlardaki anlamlı farklılıkların ise ilçe/kasaba ile köy arasında ilçe/kasaba lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, köyde yaşayan öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarda diğer yerleşim yerlerinde

yaşayan öğretmen adaylarına göre daha düşük tutum düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.22

Yaşanılan Yere Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Kişisel Uygunluk	Köy	67	2,408	1,253	8,670	0,000	3>1
	İlçe/Kasaba	223	3,210	1,152			
	İl	132	3,220	1,183			
	Büyükşehir	290	3,155	1,230			
Etkililik	Köy	67	2,424	1,197	7,731	0,000	2>1
	İlçe/Kasaba	223	3,180	1,156			
	İl	132	3,156	1,160			
	Büyükşehir	290	3,132	1,217			
Öğreticilik	Köy	67	3,008	1,341	0,689	0,559	
	İlçe/Kasaba	223	3,028	1,125			
	İl	132	3,112	1,139			
	Büyükşehir	290	2,938	1,224			
Yatkınlık	Köy	67	2,413	1,235	1,264	0,286	
	İlçe/Kasaba	223	2,737	1,199			
	İl	132	2,611	1,245			
	Büyükşehir	290	2,618	1,256			

Tablo 4.22’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, kişisel uygunluk ($F=8,670$; $p=0,000$) ve etkililik ($F=7,731$; $p=0,000$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu, öğreticilik ($F=0,689$; $p=0,559$) ve yatkınlık ($F=1,264$; $p=0,286$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, kişisel uygunluk alt boyutta köyde yaşayanların ($\bar{x}=2,408$), ilçe/kasabada ($\bar{x}=3,210$), ilde ($\bar{x}=3,220$) ve büyükşehirde ($\bar{x}=3,155$) yaşayanlara göre daha düşük puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Etkililik alt boyutunda ise köyde yaşayanların ($\bar{x}=2,424$) puanları, ilçe/kasabada ($\bar{x}=3,180$), ilde ($\bar{x}=3,156$) ve büyükşehirde ($\bar{x}=3,132$) yaşayanların puanlarından düşük olduğu görülmektedir. Öğreticilik ($F=0,689$; $p=0,559$) ve yatkınlık ($F=1,264$; $p=0,286$) alt boyutlarında ise yaşanılan yere göre anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Öğreticilik alt boyutunda köy ($\bar{x}=3,008$), ilçe/kasaba ($\bar{x}=3,028$), il ($\bar{x}=3,112$) ve büyükşehir ($\bar{x}=2,938$) ortalamalarına sahiptir. Yatkınlık alt boyutunda köy ($\bar{x}=2,413$), ilçe/kasaba ($\bar{x}=2,737$), il ($\bar{x}=2,611$) ve büyükşehir ($\bar{x}=2,618$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, kişisel uygunluk ve etkililik alt boyutlarındaki anlamlı farklılıkların büyük yerleşim yerleri lehine olduğu, köyde yaşayan öğretmen adaylarının bu iki alt boyutta diğer yerleşim yerlerinde yaşayan öğretmen adaylarına göre daha düşük görüş düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Öğreticilik ve yatkınlık boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamış olması, bu alanlarda yaşanan yerin öğretmen adaylarının görüşlerini belirgin bir şekilde etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 4.23

Yaşanılan Yere Göre Teknostres Düzeyi

			N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Yetenekler	-	Köy	67	3,107	1,265	1,498	0,214	-
talepler		İlçe/Kasaba	223	3,130	1,094			
uyuşmazlığı		İl	132	2,907	1,083			
		Büyükşehir	290	2,960	1,190			
İhtiyaçlar	-	Köy	67	2,963	1,308	1,586	0,091	-
tedarik		İlçe/Kasaba	223	2,966	1,203			
edilenler		İl	132	2,707	1,166			
uyuşmazlığı		Büyükşehir	290	2,814	1,200			

Tablo 4.23'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre teknostres düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, yetenekler - talepler uyumsuzluğu ($F=1,498$; $p=0,214$) ve ihtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu ($F=1,586$; $p=0,091$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, yetenekler - talepler uyumsuzluğu boyutunda köy ($\bar{x}=3,107$), ilçe/kasaba ($\bar{x}=3,130$), il ($\bar{x}=2,907$) ve büyükşehir ($\bar{x}=2,960$) ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir. İhtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu boyutunda ise köy ($\bar{x}=2,963$), ilçe/kasaba ($\bar{x}=2,966$), il ($\bar{x}=2,707$) ve büyükşehir ($\bar{x}=2,814$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, her iki boyutta da anlamlı bir farklılık olmadığı; dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşadıkları yerin, teknostres düzeylerini belirgin bir şekilde etkilemediği görülmektedir. Bu bulgular, yaşam alanlarının teknostres üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını ve adayların genel olarak benzer düzeyde teknostres yaşadıklarını göstermektedir.

Tablo 4.24*Aile Tipine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	Çekirdek aile	486	3,376	1,147	2,177	0,114	
	Geniş aile	161	3,180	1,118			
	Diğer	65	3,195	1,125			
Duyuşsal	Çekirdek aile	486	3,249	1,165	1,873	0,154	
	Geniş aile	161	3,048	1,110			
	Diğer	65	3,160	1,179			
Davranışsal	Çekirdek aile	486	2,992	1,023	1,271	0,281	
	Geniş aile	161	2,880	0,898			
	Diğer	65	2,839	0,858			

Tablo 4.24'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile tipine göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, bilişsel ($F=2,177$; $p=0,114$), duyuşsal ($F=1,873$; $p=0,154$) ve davranışsal ($F=1,271$; $p=0,281$) alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, bilişsel alt boyutta çekirdek aile ($\bar{x}=3,376$), geniş aile ($\bar{x}=3,180$) ve diğer aile yapılarında ($\bar{x}=3,195$) yaşayan öğretmen adaylarının benzer ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Duyuşsal alt boyutta çekirdek aile ($\bar{x}=3,249$), geniş aile ($\bar{x}=3,048$) ve diğer aile yapılarında ($\bar{x}=3,160$) yaşayan öğretmen adaylarının puanları arasında belirgin bir fark olmadığı görülmektedir. Davranışsal alt boyutta ise çekirdek aile ($\bar{x}=2,992$), geniş aile ($\bar{x}=2,880$) ve diğer aile yapılarında ($\bar{x}=2,839$) yaşayan öğretmen adaylarının benzer ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, aile tipi değişkeninin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemediği görülmektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının aile yapılarından bağımsız olarak uzaktan eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.25*Aile Tipine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Kişisel Uygunluk	Çekirdek aile	486	3,188	1,221	3,534	0,030	1>2
	Geniş aile	161	2,894	1,186			
	Diğer	65	3,105	1,236			
Etkililik	Çekirdek aile	486	3,166	1,211	4,217	0,015	1>2
	Geniş aile	161	2,851	1,170			
	Diğer	65	3,055	1,157			

Tablo 4.25 (Devamı)*Aile Tipine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Öğreticilik	Çekirdek aile	486	3,034	1,201	0,578	0,561	
	Geniş aile	161	2,967	1,204			
	Diğer	65	2,881	1,064			
Yatkınlık	Çekirdek aile	486	2,700	1,272	2,351	0,096	
	Geniş aile	161	2,460	1,167			
	Diğer	65	2,585	1,079			

Tablo 4.25'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile tipine göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin düzeyine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, kişisel uygunluk ($F=3,534$; $p=0,030$) ve etkililik ($F=4,217$; $p=0,015$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın öğreticilik ($F=0,578$; $p=0,561$) ve yatkınlık ($F=2,351$; $p=0,096$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bulgular detaylı incelendiğinde, kişisel uygunluk alt boyutunda çekirdek ailede yaşayan öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3,188$) geniş ailede yaşayanlara ($\bar{x}=2,894$) göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer aile yapılarında yaşayan öğretmen adaylarının ise ($\bar{x}=3,105$) ortalamalarının geniş aileden yüksek ancak çekirdek aileden düşük olduğu görülmektedir. Etkililik alt boyutunda da benzer bir durum gözlemlenmiş olup, çekirdek ailede yaşayan öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3,166$) geniş ailede yaşayanlara ($\bar{x}=2,851$) kıyasla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Diğer aile yapılarında yaşayanların ortalaması ($\bar{x}=3,055$), geniş aileye göre yüksek, ancak çekirdek aileye göre düşük bulunmuştur. Öğreticilik alt boyutunda çekirdek aile ($\bar{x}=3,034$), geniş aile ($\bar{x}=2,967$) ve diğer aile yapıları ($\bar{x}=2,881$) arasında belirgin bir fark olmadığı görülmektedir. Yatkınlık alt boyutunda ise çekirdek aile ($\bar{x}=2,700$), geniş aile ($\bar{x}=2,460$) ve diğer aile yapılarında ($\bar{x}=2,585$) yaşayan öğretmen adaylarının benzer düzeyde yatkınlık gösterdiği belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, kişisel uygunluk ve etkililik alt boyutlarındaki anlamlı farklılıkların çekirdek aile lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, çekirdek ailede yaşayan öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi, geniş ailede yaşayanlara kıyasla daha uygun ve etkili buldukları görülmektedir. Ancak öğreticilik ve yatkınlık boyutlarında anlamlı bir fark bulunmaması, aile tipinin bu boyutlara etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.26*Aile Tipine Göre Teknostres Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Yetenekler - talepler uyumsuzluğu	Çekirdek aile	486	3,043	1,170	0,460	0,631	-
	Geniş aile	161	2,983	1,077			
	Diğer	65	2,912	1,179			
İhtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu	Çekirdek aile	486	2,868	1,231	0,079	0,924	-
	Geniş aile	161	2,830	1,122			
	Diğer	65	2,828	1,239			

Tablo 4.26’da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile tipine göre teknostres düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, yetenekler - talepler uyumsuzluğu ($F=0,460$; $p=0,631$) ve ihtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu ($F=0,079$; $p=0,924$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, yetenekler - talepler uyumsuzluğu alt boyutunda çekirdek aile ($\bar{x}=3,043$), geniş aile ($\bar{x}=2,983$) ve diğer aile yapılarında ($\bar{x}=2,912$) yaşayan öğretmen adaylarının benzer ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. İhtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda da çekirdek aile ($\bar{x}=2,868$), geniş aile ($\bar{x}=2,830$) ve diğer aile yapılarında ($\bar{x}=2,828$) yaşayan öğretmen adaylarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Yapılan analiz sonucunda, aile tipi değişkeninin öğretmen adaylarının teknostres düzeyleri üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının teknostres düzeylerinin aile yapılarından bağımsız olarak benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.27*Medeni Hale Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Bilişsel	Evli	38	3,209	1,119	-0,591	0,555
	Bekar	674	3,321	1,142		
Duyuşsal	Evli	38	3,125	1,069	-0,389	0,697
	Bekar	674	3,200	1,161		
Davranışsal	Evli	38	2,849	0,886	-0,672	0,502
	Bekar	674	2,959	0,988		

Tablo 4.27’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medeni hallerine göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, bilişsel ($t=-$

0,591; $p=0,555$), duyuşsal ($t=-0,389$; $p=0,697$) ve davranışsal ($t=-0,672$; $p=0,502$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, bilişsel alt boyutta evli öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3,209$) ve bekar öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3,321$) benzer ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Duyuşsal alt boyutta evli öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3,125$) ortalaması, bekar öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,200$) ile yakın düzeyde bulunmuştur. Davranışsal alt boyutta ise evli öğretmen adaylarının ($\bar{x}=2,849$) ortalaması, bekar öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,959$) ile benzer şekilde tespit edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, medeni hal değişkeninin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemediği görülmektedir. Bu bulgular, evli ve bekar öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumlarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.28

Medeni Hale Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Kişisel	Evli	38	3,162	1,175	0,251	0,802
Uygunluk	Bekar	674	3,111	1,222		
Etkililik	Evli	38	3,026	1,024	-0,308	0,758
	Bekar	674	3,088	1,212		
Öğreticilik	Evli	38	2,796	1,013	-1,113	0,266
	Bekar	674	3,017	1,198		
Yatkınlık	Evli	38	2,263	1,026	-1,911	0,056
	Bekar	674	2,656	1,243		

Tablo 4.28’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medeni hallerine göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin düzeyine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, kişisel uygunluk ($t=0,251$; $p=0,802$), etkililik ($t=-0,308$; $p=0,758$), öğreticilik ($t=-1,113$; $p=0,266$), ve yatkınlık ($t=-1,911$; $p=0,056$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bulgular detaylı incelendiğinde, kişisel uygunluk alt boyutunda evli öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3,162$) ve bekar öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3,111$) ortalamaları arasında belirgin bir fark gözlemlenmemiştir. Etkililik alt boyutunda evli öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3,026$) ortalaması bekar öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3,088$) ortalamasına yakın olup, bu boyutta da anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Öğreticilik alt boyutunda, evli öğretmen adaylarının ($\bar{x}=2,796$) ortalaması bekar öğretmen adaylarından ($\bar{x}=3,017$) daha düşük

olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Yatkinlık alt boyutunda, evli öğretmen adaylarının ($\bar{x}=2,263$) ve bekar öğretmen adaylarının ($\bar{x}=2,656$) ortalamaları arasındaki fark daha belirgin olmasına rağmen, bu fark yine istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Yapılan analiz sonucunda, medeni halin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin düzeylerini belirgin bir şekilde etkilemediği sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, evli ve bekar öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin genel olarak benzer olduğunu göstermektedir, ancak yatkinlık boyutunda evli öğretmen adaylarının daha düşük puanlar alması, bu grupların belki de uzaktan eğitim sistemlerine adaptasyon konusunda daha fazla zorluk yaşayabileceğini düşündürülebilir.

Tablo 4.29

Medeni Hale Göre Teknostres Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Yetenekler - talepler uyumsuzluğu	Evli	38	2,549	1,053	-2,592	0,010
	Bekar	674	3,044	1,150		
İhtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu	Evli	38	2,456	1,156	-2,105	0,036
	Bekar	674	2,879	1,206		

Tablo 4.29’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medeni hallerine göre teknostres düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, yetenekler - talepler uyumsuzluğu ($F=-2,582$; $p=0,010$) ve ihtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu ($F=-2,105$; $p=0,036$) boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, yetenekler - talepler uyumsuzluğu alt boyutunda evli öğretmen adaylarının ($\bar{x}=2,549$) ortalaması, bekar öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3,044$) ortalamasından düşük olduğu belirlenmiştir. İhtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda ise evli öğretmen adaylarının ($\bar{x}=2,456$) ortalaması, bekar öğretmen adaylarının ($\bar{x}=2,879$) ortalamasına kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür.

Yapılan analiz sonucunda, medeni halin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknostres düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediği belirlenmiştir. Bu bulgular, evli öğretmen adaylarının teknolojiyle ilişkili stres düzeylerinin, bekarlara göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, evli bireylerin teknoloji kullanımı konusunda daha deneyimli veya daha az baskı altında hissediyor olabileceklerini düşündürülebilir.

Tablo 4.30*Gelir Durumuna Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	Gelir giderden az	516	3,247	1,160	3,418	0,033	3>1
	Gelir gidere denk	158	3,483	1,067			
	Gelir giderden fazla	38	3,543	1,089			
Duyuşsal	Gelir giderden az	516	3,156	1,175	1,245	0,288	
	Gelir gidere denk	158	3,276	1,079			
	Gelir giderden fazla	38	3,395	1,183			
Davranışsal	Gelir giderden az	516	2,969	1,029	0,348	0,706	
	Gelir gidere denk	158	2,896	0,862			
	Gelir giderden fazla	38	2,980	0,789			

Tablo 4.30’da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gelir durumlarına göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, bilişsel ($F=3,418$; $p=0,033$) alt boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın, duyuşsal ($F=1,245$; $p=0,288$) ve davranışsal ($F=0,348$; $p=0,706$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bulgular detaylı incelendiğinde, bilişsel alt boyutta gelir giderden az olan öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3,247$), gelir gidere denk olanlardan ($\bar{x}=3,483$) ve gelir giderden fazla olanlardan ($\bar{x}=3,543$) düşük puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, gelir düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik bilişsel tutum düzeylerinin de iyileştiğini göstermektedir. Duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarında ise gelir seviyeleri arasında belirgin bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Duyuşsal boyutta, gelir giderden az olan öğretmen adaylarının ($\bar{x}=3,156$), gelir gidere denk olanlar ($\bar{x}=3,276$) ve gelir giderden fazla olanlar ($\bar{x}=3,395$) arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Davranışsal boyutta da, gelir giderden az olanlar ($\bar{x}=2,969$), gelir gidere denk olanlar ($\bar{x}=2,896$) ve gelir giderden fazla olanlar ($\bar{x}=2,980$) benzer düzeyde tutumlar sergilemişlerdir.

Yapılan analiz sonucunda, gelir düzeyinin bilişsel alt boyutta öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını etkilediği, ancak duyuşsal ve davranışsal boyutlarda gelirin bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, ekonomik koşulların öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik bilişsel yaklaşımlarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını, ancak duygusal ve davranışsal tutumlar üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.31*Gelir Durumuna Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Kişisel Uygunluk	Gelir giderden az	516	3,074	1,221	2,070	0,127	
	Gelir gidere denk	158	3,156	1,163			
	Gelir giderden fazla	38	3,478	1,373			
Etkililik	Gelir giderden az	516	3,090	1,223	0,718	0,488	
	Gelir gidere denk	158	3,022	1,127			
	Gelir giderden fazla	38	3,279	1,239			
Öğreticilik	Gelir giderden az	516	3,045	1,205	1,083	0,339	
	Gelir gidere denk	158	2,907	1,121			
	Gelir giderden fazla	38	2,868	1,252			
Yatkınlık	Gelir giderden az	516	2,752	1,274	8,898	0,000	1>2,3
	Gelir gidere denk	158	2,359	1,062			
	Gelir giderden fazla	38	2,193	1,101			

Tablo 4.31’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gelir durumlarına göre uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, kişisel uygunluk ($F=2,070$; $p=0,127$), etkililik ($F=0,718$; $p=0,488$) ve öğreticilik ($F=1,083$; $p=0,339$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı, yatkınlık ($F=8,898$; $p=0,000$) alt boyutunda ise anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, kişisel uygunluk alt boyutunda gelir giderden az ($\bar{x}=3,074$), gelir gidere denk ($\bar{x}=3,156$) ve gelir giderden fazla ($\bar{x}=3,478$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Etkililik alt boyutunda gelir giderden az ($\bar{x}=3,090$), gelir gidere denk ($\bar{x}=3,022$) ve gelir giderden fazla ($\bar{x}=3,279$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Öğreticilik alt boyutunda gelir giderden az ($\bar{x}=3,045$), gelir gidere denk ($\bar{x}=2,907$) ve gelir giderden fazla ($\bar{x}=2,868$) ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Yatkınlık alt boyutunda ise gelir giderden az ($\bar{x}=2,752$), gelir gidere denk ($\bar{x}=2,359$) ve gelir giderden fazla ($\bar{x}=2,193$) ortalamalarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, yatkınlık alt boyutundaki anlamlı farklılığın gelir giderden az olan grup ile gelir gidere denk ve gelir giderden fazla olan gruplar arasında, gelir giderden az olan grup lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, gelir giderden az olan öğretmen adaylarının yatkınlık alt boyutunda diğer gelir gruplarındaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek görüş düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.32*Gelir Durumuna Göre Teknostres Düzeyi*

			N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Yetenekler	-	Gelir giderden az	516	3,183	1,144	21,588	0,000	1>2,3
talepler		Gelir gidere denk	158	2,638	1,035			
uyuşmazlığı		Gelir giderden fazla	38	2,346	1,092			
İhtiyaçlar – tedarik		Gelir giderden az	516	3,033	1,207	22,516	0,000	1>2,3
edilenler		Gelir gidere denk	158	2,453	1,079			
uyuşmazlığı		Gelir giderden fazla	38	2,132	1,081			

Tablo 4.32’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gelir durumlarına göre teknostres düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, yetenekler-talepler uyuşmazlığı ($F=21,588$; $p=0,000$) ve ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyuşmazlığı ($F=22,516$; $p=0,000$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, yetenekler-talepler uyuşmazlığı alt boyutunda gelir giderden az ($\bar{x}=3,183$), gelir gidere denk ($\bar{x}=2,638$) ve gelir giderden fazla ($\bar{x}=2,346$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. İhtiyaçlar-tedarik edilenler uyuşmazlığı alt boyutunda ise gelir giderden az ($\bar{x}=3,033$), gelir gidere denk ($\bar{x}=2,453$) ve gelir giderden fazla ($\bar{x}=2,132$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, her iki alt boyuttaki anlamlı farklılığın gelir giderden az olan grup ile gelir gidere denk ve gelir giderden fazla olan gruplar arasında, gelir giderden az olan grup lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, gelir giderden az olan öğretmen adaylarının her iki alt boyutta da diğer gelir gruplarındaki öğretmen adaylarına göre daha yüksek teknostres düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

4.1.3 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanımı ve uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerine göre uzaktan eğitime yönelik tutum, uzaktan eğitime yönelik görüş ve teknostres düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres düzeylerinin internet kullanım ve uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan analiz bulguları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4.33*İnternete Erişime Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Bilişsel	Sınırlı Ulaşım	389	3,143	1,178	-4,469	0,000
	Sınırsız Ulaşım	323	3,522	1,058		
Duyuşsal	Sınırlı Ulaşım	389	3,022	1,185	-4,455	0,000
	Sınırsız Ulaşım	323	3,405	1,084		
Davranışsal	Sınırlı Ulaşım	389	2,880	1,034	-2,186	0,029
	Sınırsız Ulaşım	323	3,041	0,910		

Tablo 4.33'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internete erişim durumlarına göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, bilişsel ($t=-4,469$; $p=0,000$), duyuşsal ($t=-4,455$; $p=0,000$) ve davranışsal ($t=-2,186$; $p=0,029$) alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, bilişsel alt boyutta sınırlı ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,143$), sınırsız ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,522$) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal alt boyutta sınırlı ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,022$), sınırsız ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,405$) olarak saptanmıştır. Davranışsal alt boyutta ise sınırlı ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,880$), sınırsız ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,041$) olarak tespit edilmiştir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, sınırsız internet erişimine sahip öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarda sınırlı internet erişimine sahip öğretmen adaylarına göre daha yüksek tutum düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.34*İnternete Erişime Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Kişisel Uygunluk	Sınırlı Ulaşım	389	2,949	1,219	-3,995	0,000
	Sınırsız Ulaşım	323	3,312	1,191		
Etkililik	Sınırlı Ulaşım	389	2,948	1,225	-3,354	0,001
	Sınırsız Ulaşım	323	3,250	1,156		
Öğreticilik	Sınırlı Ulaşım	389	3,026	1,205	-0,527	0,598
	Sınırsız Ulaşım	323	2,979	1,172		
Yatkınlık	Sınırlı Ulaşım	389	2,680	1,237	1,060	0,290
	Sınırsız Ulaşım	323	2,581	1,232		

Tablo 4.34'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internete erişim durumlarına göre uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, kişisel uygunluk ($t=-3,995$; $p=0,000$) ve etkililik ($t=-3,354$; $p=0,001$) alt boyutlarında anlamlı

farklılıklar olduğu, öğreticilik ($t=-0,527$; $p=0,598$) ve yatkinlık ($t=1,060$; $p=0,290$) alt boyutlarında ise anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, kişisel uygunluk alt boyutunda sınırlı ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,949$), sınırsız ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,312$) olarak belirlenmiştir. Etkililik alt boyutunda sınırlı ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,948$), sınırsız ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,250$) olarak saptanmıştır. Öğreticilik alt boyutunda sınırlı ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,026$), sınırsız ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,979$) olarak hesaplanmıştır. Yatkinlık alt boyutunda ise sınırlı ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,680$), sınırsız ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,581$) olarak tespit edilmiştir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, sınırsız internet erişimine sahip öğretmen adaylarının kişisel uygunluk ve etkililik alt boyutlarında sınırlı internet erişimine sahip öğretmen adaylarına göre daha yüksek görüş düzeyine sahip oldukları, öğreticilik ve yatkinlık alt boyutlarında ise internete erişim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.35

İnternete Erişime Göre Teknostres Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Yetenekler - talepler uyumsuzluğu	Sınırlı Ulaşım	389	3,152	1,163	3,450	0,001
	Sınırsız Ulaşım	323	2,855	1,113		
İhtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu	Sınırlı Ulaşım	389	2,997	1,218	3,458	0,001
	Sınırsız Ulaşım	323	2,686	1,173		

Tablo 4.35’te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internete erişim durumlarına göre teknostres düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu ($t=3,450$; $p=0,001$) ve ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu ($t=3,458$; $p=0,001$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutunda sınırlı ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=3,152$), sınırsız ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,855$) olarak belirlenmiştir. İhtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda ise sınırlı ulaşımına sahip öğretmen adaylarının

ortalaması ($\bar{x}=2,997$), sınırsız ulaşımına sahip öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{x}=2,686$) olarak saptanmıştır.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, sınırlı internet erişimine sahip öğretmen adaylarının her iki alt boyutta da sınırsız internet erişimine sahip öğretmen adaylarına göre daha yüksek teknostres düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.36

İnternete Erişim Aracına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	Akıllı telefon	353	3,276	1,175	0,407	0,666	-
	Tablet	207	3,350	1,103			
	Bilgisayar	152	3,357	1,113			
Duyuşsal	Akıllı telefon	353	3,094	1,173	2,756	0,064	-
	Tablet	207	3,311	1,121			
	Bilgisayar	152	3,273	1,148			
Davranışsal	Akıllı telefon	353	2,926	1,009	1,185	0,306	-
	Tablet	207	3,040	0,986			
	Bilgisayar	152	2,898	0,912			

Tablo 4.36’da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internete erişim araçlarına göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, bilişsel ($F=0,407$; $p=0,666$), duyuşsal ($F=2,756$; $p=0,064$) ve davranışsal ($F=1,185$; $p=0,306$) alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, bilişsel alt boyutta akıllı telefon ($\bar{x}=3,276$), tablet ($\bar{x}=3,350$) ve bilgisayar ($\bar{x}=3,357$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Duyuşsal alt boyutta akıllı telefon ($\bar{x}=3,094$), tablet ($\bar{x}=3,311$) ve bilgisayar ($\bar{x}=3,273$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Davranışsal alt boyutta ise akıllı telefon ($\bar{x}=2,926$), tablet ($\bar{x}=3,040$) ve bilgisayar ($\bar{x}=2,898$) ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının internete erişim araçlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarında belirleyici bir faktör olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.37*İnternete Erişim Aracına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Kişisel Uygunluk	Akıllı telefon	353	3,002	1,250	2,983	0,051	
	Tablet	207	3,219	1,161			
	Bilgisayar	152	3,231	1,205			
Etkililik	Akıllı telefon	353	2,940	1,223	5,181	0,006	2>1
	Tablet	207	3,243	1,169			
	Bilgisayar	152	3,207	1,167			
Öğreticilik	Akıllı telefon	353	3,069	1,231	2,017	0,134	
	Tablet	207	3,017	1,163			
	Bilgisayar	152	2,839	1,115			
Yatkınlık	Akıllı telefon	353	2,564	1,211	2,353	0,096	
	Tablet	207	2,791	1,269			
	Bilgisayar	152	2,588	1,232			

Tablo 4.37’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internete erişim araçlarına göre uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, kişisel uygunluk ($F=2,983$; $p=0,051$), öğreticilik ($F=2,017$; $p=0,134$) ve yatkınlık ($F=2,353$; $p=0,096$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı, etkililik ($F=5,181$; $p=0,006$) alt boyutunda ise anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, kişisel uygunluk alt boyutunda akıllı telefon ($\bar{x}=3,002$), tablet ($\bar{x}=3,219$) ve bilgisayar ($\bar{x}=3,231$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Etkililik alt boyutunda akıllı telefon ($\bar{x}=2,940$), tablet ($\bar{x}=3,243$) ve bilgisayar ($\bar{x}=3,207$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Öğreticilik alt boyutunda akıllı telefon ($\bar{x}=3,069$), tablet ($\bar{x}=3,017$) ve bilgisayar ($\bar{x}=2,839$) ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Yatkınlık alt boyutunda ise akıllı telefon ($\bar{x}=2,564$), tablet ($\bar{x}=2,791$) ve bilgisayar ($\bar{x}=2,588$) ortalamalarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, etkililik alt boyutundaki anlamlı farklılığın tablet ile akıllı telefon arasında tablet lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, tablet kullanan öğretmen adaylarının etkililik alt boyutunda akıllı telefon kullanan öğretmen adaylarına göre daha yüksek görüş düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.38*İnternete Erişim Aracına Göre Teknostres Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Yetenekler - talepler uyumsuzluğu	Akıllı telefon	353	3,087	1,157	10,305	0,000	2>3
	Tablet	207	3,166	1,111			
	Bilgisayar	152	2,652	1,114			
İhtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu	Akıllı telefon	353	2,899	1,194	7,095	0,001	2>3
	Tablet	207	3,011	1,207			
	Bilgisayar	152	2,545	1,187			

Tablo 4.38’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internete erişim araçlarına göre teknostres düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu ($F=10,305$; $p=0,000$) ve ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu ($F=7,095$; $p=0,001$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutunda akıllı telefon ($\bar{x}=3,087$), tablet ($\bar{x}=3,166$) ve bilgisayar ($\bar{x}=2,652$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. İhtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda ise akıllı telefon ($\bar{x}=2,899$), tablet ($\bar{x}=3,011$) ve bilgisayar ($\bar{x}=2,545$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, her iki alt boyuttaki anlamlı farklılığın tablet ile bilgisayar arasında tablet lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, tablet kullanan öğretmen adaylarının her iki alt boyutta da bilgisayar kullanan öğretmen adaylarına göre daha yüksek teknostres düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.39*İnterneti Kullanım Amacına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	Sosyal medya amaçlı	104	3,567	1,129	1,490	0,168	
	Dizi film izlemek amaçlı	54	3,397	0,981			
	Oyun oynamak amaçlı	36	3,271	1,252			
	İletişim amaçlı	157	3,259	1,168			
	Güncel haber edinmek amaçlı	123	3,237	1,161			
	Bilgi araştırmak amaçlı	106	3,163	1,138			
	Mesleki bilgi edinmek amaçlı	64	3,500	1,093			
	Diğer amaçlar için	68	3,221	1,130			

Tablo 4.39*İnterneti Kullanım Amacına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Duyuşsal	Sosyal medya amaçlı	104	3,380	1,192	0,995	0,424	
	Dizi film izlemek amaçlı	54	3,249	1,029			
	Oyun oynamak amaçlı	36	3,250	1,216			
	İletişim amaçlı	157	3,127	1,185			
	Güncel haber edinmek amaçlı	123	3,123	1,165			
	Bilgi araştırmak amaçlı	106	3,065	1,110			
	Mesleki bilgi edinmek amaçlı	64	3,381	1,154			
	Diğer amaçlar için	68	3,162	1,145			
Davranışsal	Sosyal medya amaçlı	104	3,286	1,050	3,302	0,002	1>6
	Dizi film izlemek amaçlı	54	3,111	0,969			
	Oyun oynamak amaçlı	36	2,910	1,058			
	İletişim amaçlı	157	2,826	0,940			
	Güncel haber edinmek amaçlı	123	2,982	1,045			
	Bilgi araştırmak amaçlı	106	2,851	0,913			
	Mesleki bilgi edinmek amaçlı	64	3,012	0,897			
	Diğer amaçlar için	68	2,684	0,885			

Tablo 4.39’da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanım amaçlarına göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, bilişsel ($F=1,490$; $p=0,168$) ve duyuşsal ($F=0,995$; $p=0,424$) alt boyutlarda anlamlı farklılık olmadığı, davranışsal ($F=3,302$; $p=0,002$) alt boyutta ise anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, davranışsal alt boyutta sosyal medya amaçlı ($\bar{x}=3,286$), dizi film izlemek amaçlı ($\bar{x}=3,111$), oyun oynamak amaçlı ($\bar{x}=2,910$), iletişim amaçlı ($\bar{x}=2,826$), güncel haber edinmek amaçlı ($\bar{x}=2,982$), bilgi araştırmak amaçlı ($\bar{x}=2,851$), mesleki bilgi edinmek amaçlı ($\bar{x}=3,012$) ve diğer amaçlar için ($\bar{x}=2,684$) ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda, davranışsal alt boyuttaki anlamlı farklılığın sosyal medya amaçlı kullananlar ile bilgi araştırmak amaçlı kullananlar arasında, sosyal medya amaçlı kullananlar lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, interneti sosyal medya amaçlı kullanan öğretmen adaylarının davranışsal alt boyutta bilgi araştırmak amaçlı kullanan öğretmen adaylarına göre daha yüksek tutum düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.40*İnterneti Kullanım Amacına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Kişisel Uygunluk	Sosyal medya amaçlı	104	3,324	1,314	1,303	0,246	-
	Dizi film izlemek amaçlı	54	3,170	1,075			
	Oyun oynamak amaçlı	36	3,213	1,252			
	İletişim amaçlı	157	2,988	1,216			
	Güncel haber edinmek amaçlı	123	3,133	1,200			
	Bilgi araştırmak amaçlı	106	2,948	1,167			
	Mesleki bilgi edinmek amaçlı	64	3,310	1,334			
Etkililik	Diğer amaçlar için	68	3,027	1,141	1,061	0,387	-
	Sosyal medya amaçlı	104	3,225	1,323			
	Dizi film izlemek amaçlı	54	3,207	1,111			
	Oyun oynamak amaçlı	36	3,111	1,224			
	İletişim amaçlı	157	2,972	1,185			
	Güncel haber edinmek amaçlı	123	3,127	1,215			
	Bilgi araştırmak amaçlı	106	2,928	1,151			
Öğreticilik	Mesleki bilgi edinmek amaçlı	64	3,284	1,264	2,954	0,005	1>3
	Diğer amaçlar için	68	3,000	1,095			
	Sosyal medya amaçlı	104	3,377	1,233			
	Dizi film izlemek amaçlı	54	3,134	1,094			
	Oyun oynamak amaçlı	36	2,632	1,234			
	İletişim amaçlı	157	2,984	1,212			
	Güncel haber edinmek amaçlı	123	3,008	1,202			
Yatkınlık	Bilgi araştırmak amaçlı	106	2,892	1,113	3,002	0,004	1>4
	Mesleki bilgi edinmek amaçlı	64	3,066	1,248			
	Diğer amaçlar için	68	2,691	1,025			
	Sosyal medya amaçlı	104	2,978	1,353			
	Dizi film izlemek amaçlı	54	2,883	1,205			
	Oyun oynamak amaçlı	36	2,482	1,303			
	İletişim amaçlı	157	2,499	1,172			
	Güncel haber edinmek amaçlı	123	2,808	1,256			
	Bilgi araştırmak amaçlı	106	2,428	1,128			
	Mesleki bilgi edinmek amaçlı	64	2,531	1,334			
	Diğer amaçlar için	68	2,417	1,063			

Tablo 4.40'ta sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanım amaçlarına göre uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, kişisel uygunluk ($F=1,303$; $p=0,246$) ve etkililik ($F=1,061$; $p=0,387$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı, öğreticilik ($F=2,954$; $p=0,005$) ve yatkınlık ($F=3,002$; $p=0,004$) alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, öğreticilik alt boyutunda sosyal medya amaçlı ($\bar{x}=3,377$), dizi film izlemek amaçlı ($\bar{x}=3,134$), oyun oynamak amaçlı ($\bar{x}=2,632$), iletişim amaçlı ($\bar{x}=2,984$), güncel haber edinmek amaçlı ($\bar{x}=3,008$), bilgi araştırmak amaçlı ($\bar{x}=2,892$), mesleki bilgi edinmek amaçlı ($\bar{x}=3,066$) ve diğer amaçlar için ($\bar{x}=2,691$) ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Yatkınlık alt boyutunda ise sosyal medya amaçlı ($\bar{x}=2,978$), dizi film izlemek amaçlı ($\bar{x}=2,883$), oyun oynamak

amaçlı ($\bar{x}=2,482$), iletişim amaçlı ($\bar{x}=2,499$), güncel haber edinmek amaçlı ($\bar{x}=2,808$), bilgi araştırmak amaçlı ($\bar{x}=2,428$), mesleki bilgi edinmek amaçlı ($\bar{x}=2,531$) ve diğer amaçlar için ($\bar{x}=2,417$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, öğreticilik alt boyutundaki anlamlı farklılığın sosyal medya amaçlı kullananlar ile oyun oynamak amaçlı kullananlar arasında, sosyal medya amaçlı kullananlar lehine; yatkinlık alt boyutundaki anlamlı farklılığın ise sosyal medya amaçlı kullananlar ile iletişim amaçlı kullananlar arasında, sosyal medya amaçlı kullananlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.41

İnterneti Kullanım Amacına Göre Teknostres Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Yetenekler - talepler uyumsuzluğu	Sosyal medya amaçlı	104	3,199	1,251	2,196	0,033	2>3
	Dizi film izlemek amaçlı	54	3,228	1,079			
	Oyun oynamak amaçlı	36	2,564	1,234			
	İletişim amaçlı	157	3,046	1,095			
	Güncel haber edinmek amaçlı	123	3,135	1,149			
	Bilgi araştırmak amaçlı	106	2,836	1,092			
	Mesleki bilgi edinmek amaçlı	64	2,946	1,176			
	Diğer amaçlar için	68	2,885	1,114			
İhtiyaçlar - tedarik edilenler uyumsuzluğu	Sosyal medya amaçlı	104	3,070	1,274	2,262	0,028	5>1
	Dizi film izlemek amaçlı	54	2,982	1,234			
	Oyun oynamak amaçlı	36	2,579	1,324			
	İletişim amaçlı	157	2,813	1,162			
	Güncel haber edinmek amaçlı	123	3,077	1,213			
	Bilgi araştırmak amaçlı	106	2,616	1,132			
	Mesleki bilgi edinmek amaçlı	64	2,755	1,207			
	Diğer amaçlar için	68	2,733	1,139			

Tablo 4.41’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanım amaçlarına göre teknostres düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu ($F=2,196$; $p=0,033$) ve ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu ($F=2,262$; $p=0,028$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutunda sosyal medya amaçlı ($\bar{x}=3,199$), dizi film izlemek amaçlı ($\bar{x}=3,228$), oyun oynamak amaçlı ($\bar{x}=2,564$), iletişim amaçlı ($\bar{x}=3,046$), güncel haber edinmek amaçlı ($\bar{x}=3,135$), bilgi araştırmak amaçlı ($\bar{x}=2,836$), mesleki bilgi edinmek amaçlı ($\bar{x}=2,946$) ve diğer amaçlar için ($\bar{x}=2,885$) ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. İhtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda ise sosyal medya amaçlı ($\bar{x}=3,070$), dizi film izlemek amaçlı

($\bar{x}$ =2,982), oyun oynamak amaçlı ($\bar{x}$ =2,579), iletişim amaçlı ($\bar{x}$ =2,813), güncel haber edinmek amaçlı ($\bar{x}$ =3,077), bilgi araştırmak amaçlı ($\bar{x}$ =2,616), mesleki bilgi edinmek amaçlı ($\bar{x}$ =2,755) ve diğer amaçlar için ($\bar{x}$ =2,733) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutundaki anlamlı farklılığın dizi film izlemek amaçlı kullananlar ile oyun oynamak amaçlı kullananlar arasında, dizi film izlemek amaçlı kullananlar lehine; ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutundaki anlamlı farklılığın ise güncel haber edinmek amaçlı kullananlar ile sosyal medya amaçlı kullananlar arasında, güncel haber edinmek amaçlı kullananlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.42

İnternetin En Çok Kullanıldığı Zamana Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	Sabah-öğle arası	50	2,689	1,309	5,712	0,001	3>1
	Öğle-akşam arası	265	3,331	1,100			
	Akşam-gece arası	333	3,396	1,117			
	Gece-sabah arası	64	3,315	1,163			
Duyuşsal	Sabah-öğle arası	50	2,599	1,345	5,228	0,001	4>1
	Öğle-akşam arası	265	3,189	1,110			
	Akşam-gece arası	333	3,265	1,125			
	Gece-sabah arası	64	3,328	1,225			
Davranışsal	Sabah-öğle arası	50	2,580	0,963	2,925	0,033	3>1
	Öğle-akşam arası	265	2,973	1,002			
	Akşam-gece arası	333	3,008	0,972			
	Gece-sabah arası	64	2,879	0,926			

Tablo 4.42’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti en çok kullandıkları zamana göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, bilişsel (F=5,712; p=0,001), duyuşsal (F=5,228; p=0,001) ve davranışsal (F=2,925; p=0,033) alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, bilişsel alt boyutta sabah-öğle arası ($\bar{x}$ =2,689), öğle-akşam arası ($\bar{x}$ =3,331), akşam-gece arası ($\bar{x}$ =3,396) ve gece-sabah arası ($\bar{x}$ =3,315) ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Duyuşsal alt boyutta sabah-öğle arası ($\bar{x}$ =2,599), öğle-akşam arası ($\bar{x}$ =3,189), akşam-gece arası ($\bar{x}$ =3,265) ve gece-sabah arası ($\bar{x}$ =3,328) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Davranışsal alt boyutta ise sabah-

öğle arası ($\bar{x}=2,580$), öğle-akşam arası ($\bar{x}=2,973$), akşam-gece arası ($\bar{x}=3,008$) ve gece-sabah arası ($\bar{x}=2,879$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, bilişsel ve davranışsal alt boyutlardaki anlamlı farklılığın akşam-gece arası kullananlar ile sabah-öğle arası kullananlar arasında, akşam-gece arası kullananlar lehine; duyuşsal alt boyuttaki anlamlı farklılığın ise gece-sabah arası kullananlar ile sabah-öğle arası kullananlar arasında, gece-sabah arası kullananlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.43

İnternetin En Çok Kullanıldığı Zamana Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Kişisel Uygunluk	Sabah-öğle arası	50	2,510	1,367	5,330	0,001	3>1
	Öğle-akşam arası	265	3,069	1,182			
	Akşam-gece arası	333	3,225	1,185			
	Gece-sabah arası	64	3,198	1,299			
Etkililik	Sabah-öğle arası	50	2,472	1,299	4,860	0,002	3>1
	Öğle-akşam arası	265	3,102	1,181			
	Akşam-gece arası	333	3,160	1,182			
	Gece-sabah arası	64	3,103	1,214			
Öğreticilik	Sabah-öğle arası	50	2,875	1,453	3,315	0,020	3>4
	Öğle-akşam arası	265	3,059	1,175			
	Akşam-gece arası	333	3,062	1,153			
	Gece-sabah arası	64	2,586	1,149			
Yatkınlık	Sabah-öğle arası	50	2,487	1,392	2,020	0,110	-
	Öğle-akşam arası	265	2,750	1,224			
	Akşam-gece arası	333	2,617	1,226			
	Gece-sabah arası	64	2,370	1,163			

Tablo 4.43'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti en çok kullandıkları zamana göre uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, kişisel uygunluk ($F=5,330$; $p=0,001$), etkililik ($F=4,860$; $p=0,002$) ve öğreticilik ($F=3,315$; $p=0,020$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu, yatkınlık ($F=2,020$; $p=0,110$) alt boyutunda ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, kişisel uygunluk alt boyutunda sabah-öğle arası ($\bar{x}=2,510$), öğle-akşam arası ($\bar{x}=3,069$), akşam-gece arası ($\bar{x}=3,225$) ve gece-sabah arası ($\bar{x}=3,198$) ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Etkililik alt boyutunda sabah-öğle arası ($\bar{x}=2,472$), öğle-akşam arası ($\bar{x}=3,102$), akşam-gece arası ($\bar{x}=3,160$) ve gece-sabah arası ($\bar{x}=3,103$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Öğreticilik alt

boyutunda ise sabah-öğle arası ($\bar{x}=2,875$), öğle-akşam arası ($\bar{x}=3,059$), akşam-gece arası ($\bar{x}=3,062$) ve gece-sabah arası ($\bar{x}=2,586$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, kişisel uygunluk ve etkililik alt boyutlarındaki anlamlı farklılığın akşam-gece arası kullananlar ile sabah-öğle arası kullananlar arasında, akşam-gece arası kullananlar lehine; öğreticilik alt boyutundaki anlamlı farklılığın ise akşam-gece arası kullananlar ile gece-sabah arası kullananlar arasında, akşam-gece arası kullananlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.44

İnternetin En Çok Kullanıldığı Zamana Göre Teknostres Düzeyi

			N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Yetenekler talepler uyumsuzluğu	-	Sabah-öğle arası	50	3,026	1,233	3,379	0,018	2>4
		Öğle-akşam arası	265	3,141	1,122			
		Akşam-gece arası	333	2,990	1,136			
		Gece-sabah arası	64	2,643	1,207			
İhtiyaçlar tedarik edilenler uyumsuzluğu	-	Sabah-öğle arası	50	3,093	1,295	3,019	0,029	1>4
		Öğle-akşam arası	265	2,937	1,198			
		Akşam-gece arası	333	2,825	1,176			
		Gece-sabah arası	64	2,497	1,272			

Tablo 4.44'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti en çok kullandıkları zamana göre teknostres düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu ($F=3,379$; $p=0,018$) ve ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu ($F=3,019$; $p=0,029$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutunda sabah-öğle arası ($\bar{x}=3,026$), öğle-akşam arası ($\bar{x}=3,141$), akşam-gece arası ($\bar{x}=2,990$) ve gece-sabah arası ($\bar{x}=2,643$) ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. İhtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda ise sabah-öğle arası ($\bar{x}=3,093$), öğle-akşam arası ($\bar{x}=2,937$), akşam-gece arası ($\bar{x}=2,825$) ve gece-sabah arası ($\bar{x}=2,497$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutundaki anlamlı farklılığın öğle-akşam arası kullananlar ile gece-sabah arası kullananlar arasında, öğle-akşam arası kullananlar lehine; ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutundaki

anlamlı farklılığın ise sabah-öğle arası kullananlar ile gece-sabah arası kullananlar arasında, sabah-öğle arası kullananlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.45

İnterneti Kullanma Süresine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	0-2 saat	55	2,670	1,211	6,125	0,000	6>1,2
	2-4 saat	162	3,214	1,178			
	4-6 saat	294	3,343	1,136			
	6-8 saat	139	3,447	0,976			
	8-10 saat	30	3,582	1,170			
	10 saat ve üzeri	32	3,849	1,053			
Duyuşsal	0-2 saat	55	2,404	1,219	9,305	0,000	6>1,2,3
	2-4 saat	162	3,100	1,166			
	4-6 saat	294	3,213	1,146			
	6-8 saat	139	3,340	0,985			
	8-10 saat	30	3,607	1,131			
	10 saat ve üzeri	32	3,873	1,072			
Davranışsal	0-2 saat	55	2,591	1,042	2,222	0,051	-
	2-4 saat	162	3,015	1,043			
	4-6 saat	294	2,924	1,018			
	6-8 saat	139	3,086	0,817			
	8-10 saat	30	2,983	0,991			
	10 saat ve üzeri	32	2,922	0,753			

Tablo 4.45'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanma sürelerine göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, bilişsel ($F=6,125$; $p=0,000$) ve duyuşsal ($F=9,305$; $p=0,000$) alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu, davranışsal ($F=2,222$; $p=0,051$) alt boyutta ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, bilişsel alt boyutta 0-2 saat ($\bar{x}=2,670$), 2-4 saat ($\bar{x}=3,214$), 4-6 saat ($\bar{x}=3,343$), 6-8 saat ($\bar{x}=3,447$), 8-10 saat ($\bar{x}=3,582$) ve 10 saat ve üzeri ($\bar{x}=3,849$) ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Duyuşsal alt boyutta 0-2 saat ($\bar{x}=2,404$), 2-4 saat ($\bar{x}=3,100$), 4-6 saat ($\bar{x}=3,213$), 6-8 saat ($\bar{x}=3,340$), 8-10 saat ($\bar{x}=3,607$) ve 10 saat ve üzeri ($\bar{x}=3,873$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, bilişsel alt boyuttaki anlamlı farklılığın 10 saat ve üzeri kullananlar ile 0-2 saat ve 2-4 saat kullananlar arasında, 10 saat ve üzeri kullananlar lehine; duyuşsal alt boyuttaki anlamlı farklılığın ise 10 saat ve üzeri kullananlar ile 0-2 saat, 2-4 saat ve 4-6 saat kullananlar arasında, 10 saat ve üzeri kullananlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.46*İnterneti Kullanma Süresine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi*

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Kişisel Uygunluk	0-2 saat	55	2,294	1,250	7,047	0,000	6>1
	2-4 saat	162	3,049	1,213			
	4-6 saat	294	3,172	1,192			
	6-8 saat	139	3,213	1,135			
	8-10 saat	30	3,428	1,180			
Etkililik	10 saat ve üzeri	32	3,589	1,269	6,261	0,000	6>1
	0-2 saat	55	2,331	1,209			
	2-4 saat	162	2,984	1,192			
	4-6 saat	294	3,146	1,198			
	6-8 saat	139	3,225	1,13098			
Öğreticilik	8-10 saat	30	3,367	1,14961	2,803	0,016	2>6
	10 saat ve üzeri	32	3,463	1,14996			
	0-2 saat	55	3,091	1,471			
	2-4 saat	162	3,128	1,211			
	4-6 saat	294	2,989	1,179			
Yatkınlık	6-8 saat	139	3,038	1,089	2,840	0,521	
	8-10 saat	30	2,950	0,992			
	10 saat ve üzeri	32	2,289	1,053			
	0-2 saat	55	2,546	1,351			
	2-4 saat	162	2,654	1,233			
	4-6 saat	294	2,681	1,246			
	6-8 saat	139	2,640	1,1920			
	8-10 saat	30	2,644	1,145			
	10 saat ve üzeri	32	2,229	1,211			

Tablo 4.46’da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanma sürelerine göre uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, kişisel uygunluk ($F=7,047$; $p=0,000$), etkililik ($F=6,261$; $p=0,000$) ve öğreticilik ($F=2,803$; $p=0,016$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu, yatkınlık ($F=2,840$; $p=0,521$) alt boyutunda ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, kişisel uygunluk alt boyutunda 0-2 saat ($\bar{x}=2,294$), 2-4 saat ($\bar{x}=3,049$), 4-6 saat ($\bar{x}=3,172$), 6-8 saat ($\bar{x}=3,213$), 8-10 saat ($\bar{x}=3,428$) ve 10 saat ve üzeri ($\bar{x}=3,589$) ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Etkililik alt boyutunda 0-2 saat ($\bar{x}=2,331$), 2-4 saat ($\bar{x}=2,984$), 4-6 saat ($\bar{x}=3,146$), 6-8 saat ($\bar{x}=3,225$), 8-10 saat ($\bar{x}=3,367$) ve 10 saat ve üzeri ($\bar{x}=3,463$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Öğreticilik alt boyutunda ise 0-2 saat ($\bar{x}=3,091$), 2-4 saat ($\bar{x}=3,128$), 4-6 saat ($\bar{x}=2,989$), 6-8 saat ($\bar{x}=3,038$), 8-10 saat ($\bar{x}=2,950$) ve 10 saat ve üzeri ($\bar{x}=2,289$) ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, kişisel uygunluk ve etkililik alt boyutlarındaki anlamlı farklılığın 10 saat ve üzeri kullananlar ile 0-2 saat kullananlar arasında, 10 saat ve üzeri

kullananlar lehine; öğreticilik alt boyutundaki anlamlı farklılığın ise 2-4 saat kullananlar ile 10 saat ve üzeri kullananlar arasında, 2-4 saat kullananlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4.47

İnterneti Kullanma Süresine Göre Teknostres Düzeyi

			N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Yetenekler talepler uyumsuzluğu	-	0-2 saat	55	3,340	1,182	3,805	0,002	1>6
		2-4 saat	162	3,153	1,198			
		4-6 saat	294	3,030	1,144			
		6-8 saat	139	2,902	1,063			
		8-10 saat	30	2,762	1,118			
		10 saat ve üzeri	32	2,402	1,032			
İhtiyaçlar tedarik edilenler uyumsuzluğu	-	0-2 saat	55	3,312	1,173	6,321	0,000	1>6
		2-4 saat	162	3,046	1,211			
		4-6 saat	294	2,848	1,209			
		6-8 saat	139	2,729	1,132			
		8-10 saat	30	2,539	1,242			
		10 saat ve üzeri	32	2,031	0,997			

Tablo 4.47’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanma sürelerine göre teknostres düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu ($F=3,805$; $p=0,002$) ve ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu ($F=6,321$; $p=0,000$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutunda 0-2 saat ($\bar{x}=3,340$), 2-4 saat ($\bar{x}=3,153$), 4-6 saat ($\bar{x}=3,030$), 6-8 saat ($\bar{x}=2,902$), 8-10 saat ($\bar{x}=2,762$) ve 10 saat ve üzeri ($\bar{x}=2,402$) ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. İhtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda ise 0-2 saat ($\bar{x}=3,312$), 2-4 saat ($\bar{x}=3,046$), 4-6 saat ($\bar{x}=2,848$), 6-8 saat ($\bar{x}=2,729$), 8-10 saat ($\bar{x}=2,539$) ve 10 saat ve üzeri ($\bar{x}=2,031$) ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, her iki alt boyuttaki anlamlı farklılığın 0-2 saat kullananlar ile 10 saat ve üzeri kullananlar arasında, 0-2 saat kullananlar lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, günlük internet kullanım süresi daha az olan öğretmen adaylarının her iki alt boyutta da daha yüksek teknostres düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.48

Pandemi ve Deprem Öncesine Uzaktan Eğitimi Kullanma Durumuna Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Bilişsel	Evet	136	3,504	1,071	2,155	0,032
	Hayır	576	3,270	1,153		
Duyuşsal	Evet	136	3,318	1,137	1,376	0,169
	Hayır	576	3,167	1,159		
Davranışsal	Evet	136	2,904	0,814	2,640	0,552
	Hayır	576	2,964	1,018		

Tablo 4.48’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pandemi ve deprem öncesinde uzaktan eğitimi kullanma durumlarına göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, bilişsel alt boyutta anlamlı farklılık olduğu ($t=2,155$; $p=0,032$), duyuşsal ($t=1,376$; $p=0,169$) ve davranışsal ($t=2,640$; $p=0,552$) alt boyutlarda ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, bilişsel alt boyutta pandemi ve deprem öncesinde uzaktan eğitimi kullananların ortalaması ($\bar{x}=3,504$), kullanmayanların ortalaması ($\bar{x}=3,270$) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal alt boyutta kullananların ortalaması ($\bar{x}=3,318$), kullanmayanların ortalaması ($\bar{x}=3,167$) olarak saptanmıştır. Davranışsal alt boyutta ise kullananların ortalaması ($\bar{x}=2,904$), kullanmayanların ortalaması ($\bar{x}=2,964$) olarak görülmektedir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, pandemi ve deprem öncesinde uzaktan eğitimi kullanan öğretmen adaylarının bilişsel alt boyutta kullanmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek tutum düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.49

Pandemi ve Deprem Öncesine Uzaktan Eğitimi Kullanma Durumuna Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Kişisel	Evet	136	3,246	1,270	1,409	0,159
	Hayır	576	3,083	1,205		
Uygunluk	Evet	136	3,034	1,173	-0,550	0,583
	Hayır	576	3,097	1,210		
Öğreticilik	Evet	136	2,996	1,152	-0,094	0,925
	Hayır	576	3,007	1,199		
Yatkınlık	Evet	136	2,306	1,155	-3,476	0,001
	Hayır	576	2,712	1,241		

Tablo 4.49’da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pandemi ve deprem öncesinde uzaktan eğitimi kullanma durumlarına göre uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, yatkinlık alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ($t=-3,476$; $p=0,001$), kişisel uygunluk ($t=1,409$; $p=0,159$), etkililik ($t=-0,550$; $p=0,583$) ve öğreticilik ($t=-0,094$; $p=0,925$) alt boyutlarında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, kişisel uygunluk alt boyutunda pandemi ve deprem öncesinde uzaktan eğitimi kullananların ortalaması ($\bar{x}=3,246$), kullanmayanların ortalaması ($\bar{x}=3,083$) olarak belirlenmiştir. Etkililik alt boyutunda kullananların ortalaması ($\bar{x}=3,034$), kullanmayanların ortalaması ($\bar{x}=3,097$) olarak saptanmıştır. Öğreticilik alt boyutunda kullananların ortalaması ($\bar{x}=2,996$), kullanmayanların ortalaması ($\bar{x}=3,007$) olarak görülmektedir. Yatkinlık alt boyutunda ise kullananların ortalaması ($\bar{x}=2,306$), kullanmayanların ortalaması ($\bar{x}=2,712$) olarak belirlenmiştir.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, pandemi ve deprem öncesinde uzaktan eğitimi kullanmayan öğretmen adaylarının yatkinlık alt boyutunda kullanan öğretmen adaylarına göre daha yüksek görüş düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.50

Pandemi ve Deprem Öncesine Uzaktan Eğitimi Kullanma Durumuna Göre Teknostres Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	t	p
Yetenekler - talepler uyumsuzluğu	Evet	136	2,549	1,087	-5,376	0,000
	Hayır	576	3,128	1,137		
İhtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu	Evet	136	2,325	1,106	-5,841	0,000
	Hayır	576	2,982	1,196		

Tablo 4.50’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pandemi ve deprem öncesinde uzaktan eğitimi kullanma durumlarına göre teknostres düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu ($t=-5,376$; $p=0,000$) ve ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu ($t=-5,841$; $p=0,000$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutunda pandemi ve deprem öncesinde uzaktan eğitimi kullananların ortalaması ($\bar{x}=2,549$), kullanmayanların ortalaması ($\bar{x}=3,128$) olarak belirlenmiştir. İhtiyaçlar-tedarik edilenler

uyuşmazlığı alt boyutunda ise kullananların ortalaması ($\bar{x}=2,325$), kullanmayanların ortalaması ($\bar{x}=2,982$) olarak saptanmıştır.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, pandemi ve deprem öncesinde uzaktan eğitimi kullanmayan öğretmen adaylarının her iki alt boyutta da kullanan öğretmen adaylarına göre daha yüksek teknostres düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.51

Uzaktan Eğitimden Memnun Olma Durumuna Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	Uzaktan eğitimden memnunum	293	3,997	0,850	188,978	0,000	1>2,3
	Uzaktan eğitimden memnun değilim	190	2,330	1,169			
	Kararsızım	229	3,260	0,752			
Duyuşsal	Uzaktan eğitimden memnunum	293	3,933	0,886	247,315	0,000	1>2,3
	Uzaktan eğitimden memnun değilim	190	2,094	1,008			
	Kararsızım	229	3,166	0,777			
Davranışsal	Uzaktan eğitimden memnunum	293	3,375	0,929	79,179	0,000	1>2,3
	Uzaktan eğitimden memnun değilim	190	2,333	1,048			
	Kararsızım	229	2,928	0,667			

Tablo 4.51’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden memnun olma durumlarına göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, bilişsel ($F=188,978$; $p=0,000$), duyuşsal ($F=247,315$; $p=0,000$) ve davranışsal ($F=79,179$; $p=0,000$) alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, bilişsel alt boyutta uzaktan eğitimden memnun olanların ortalaması ($\bar{x}=3,997$), memnun olmayanların ortalaması ($\bar{x}=2,330$) ve kararsızların ortalaması ($\bar{x}=3,260$) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal alt boyutta memnun olanların ortalaması ($\bar{x}=3,933$), memnun olmayanların ortalaması ($\bar{x}=2,094$) ve kararsızların ortalaması ($\bar{x}=3,166$) olarak saptanmıştır. Davranışsal alt boyutta ise memnun olanların ortalaması ($\bar{x}=3,375$), memnun olmayanların ortalaması ($\bar{x}=2,333$) ve kararsızların ortalaması ($\bar{x}=2,928$) olarak görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda, tüm alt boyutlardaki anlamlı farklılığın uzaktan eğitimden memnun olanlar ile memnun olmayanlar ve kararsızlar arasında, memnun olanlar lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, uzaktan eğitimden memnun olan öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarda diğer gruplara göre daha yüksek tutum düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.52

Uzaktan Eğitimden Memnun Olma Durumuna Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Kişisel Uygunluk	Uzaktan eğitimden memnunum	293	3,906	0,9325	243,740	0,000	1>2,3
	Uzaktan eğitimden memnun değilim	190	1,977	1,020			
	Kararsızım	229	3,044	0,877			
Etkililik	Uzaktan eğitimden memnunum	293	3,855	0,915	247,307	0,000	1>2,3
	Uzaktan eğitimden memnun değilim	190	1,941	0,997			
	Kararsızım	229	3,049	0,871			
Öğreticilik	Uzaktan eğitimden memnunum	293	3,128	1,193	3,516	0,030	1>2
	Uzaktan eğitimden memnun değilim	190	2,837	1,467			
	Kararsızım	229	2,987	0,873			
Yatkınlık	Uzaktan eğitimden memnunum	293	2,867	1,358	16,276	0,000	1>2
	Uzaktan eğitimden memnun değilim	190	2,228	1,211			
	Kararsızım	229	2,675	0,985			

Tablo 4.52’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden memnun olma durumlarına göre uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, kişisel uygunluk ($F=243,740$; $p=0,000$), etkililik ($F=247,307$; $p=0,000$), öğreticilik ($F=3,516$; $p=0,030$) ve yatkınlık ($F=16,276$; $p=0,000$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, kişisel uygunluk alt boyutunda uzaktan eğitimden memnun olanların ortalaması ($\bar{x}=3,906$), memnun olmayanların ortalaması ($\bar{x}=1,977$) ve kararsızların ortalaması ($\bar{x}=3,044$) olarak belirlenmiştir. Etkililik alt boyutunda memnun olanların ortalaması ($\bar{x}=3,855$), memnun olmayanların ortalaması ($\bar{x}=1,941$) ve kararsızların ortalaması ($\bar{x}=3,049$) olarak saptanmıştır. Öğreticilik alt boyutunda memnun olanların ortalaması ($\bar{x}=3,128$), memnun olmayanların ortalaması ($\bar{x}=2,837$) ve kararsızların ortalaması ($\bar{x}=2,987$) olarak görülmektedir. Yatkınlık alt boyutunda ise memnun olanların ortalaması ($\bar{x}=2,867$), memnun olmayanların ortalaması ($\bar{x}=2,228$) ve kararsızların ortalaması ($\bar{x}=2,675$) olarak belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, kişisel uygunluk ve etkililik alt boyutlarındaki anlamlı farklılığın uzaktan eğitimden memnun olanlar ile memnun olmayanlar ve kararsızlar arasında, memnun olanlar lehine; öğreticilik ve yatkınlık alt boyutlarındaki anlamlı farklılığın ise memnun olanlar ile memnun olmayanlar arasında, memnun olanlar lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, uzaktan eğitimden memnun olan öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarda daha yüksek görüş düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.53

Uzaktan Eğitimden Memnun Olma Durumuna Göre Teknostres Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Yetenekler - talepler uyumsuzluğu	Uzaktan eğitimden memnunum	293	3,173	1,183	5,145	0,006	1>2
	Uzaktan eğitimden memnun değilim	190	2,846	1,357			
	Kararsızım	229	2,960	0,863			
İhtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu	Uzaktan eğitimden memnunum	293	2,961	1,283	1,902	0,150	
	Uzaktan eğitimden memnun değilim	190	2,786	1,359			
	Kararsızım	229	2,780	0,934			

Tablo 4.53'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden memnun olma durumlarına göre teknostres düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu ($F=5,145$; $p=0,006$), ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda ise anlamlı farklılık olmadığı ($F=1,902$; $p=0,150$) görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutunda uzaktan eğitimden memnun olanların ortalaması ($\bar{x}=3,173$), memnun olmayanların ortalaması ($\bar{x}=2,846$) ve kararsızların ortalaması ($\bar{x}=2,960$) olarak belirlenmiştir. İhtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda ise memnun olanların ortalaması ($\bar{x}=2,961$), memnun olmayanların ortalaması ($\bar{x}=2,786$) ve kararsızların ortalaması ($\bar{x}=2,780$) olarak saptanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutundaki anlamlı farklılığın uzaktan eğitimden memnun olanlar ile memnun olmayanlar arasında, memnun olanlar lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, uzaktan eğitimden memnun olan öğretmen adaylarının yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt

boyutunda memnun olmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek teknostres düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.54

Uzaktan Eğitimden Bilgi Edinme Durumuna Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Bilişsel	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğreniyorum	285	4,013	0,867	212,111	0,000	1>2,3
	Uzaktan eğitimle kısmen öğreniyorum	261	3,262	0,768			
	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemiyorum	166	2,200	1,133			
Duyuşsal	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğreniyorum	285	3,919	0,926	236,752	0,000	1>2,3
	Uzaktan eğitimle kısmen öğreniyorum	261	3,155	0,756			
	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemiyorum	166	2,018	1,035			
Davranışsal	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğreniyorum	285	3,368	0,961	80,458	0,000	1>2,3
	Uzaktan eğitimle kısmen öğreniyorum	261	2,936	0,663			
	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemiyorum	166	2,268	1,052			

Tablo 4.54’te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden bilgi edinme durumlarına göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, bilişsel ($F=212,111$; $p=0,000$), duyuşsal ($F=236,752$; $p=0,000$) ve davranışsal ($F=80,458$; $p=0,000$) alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, bilişsel alt boyutta yeteri kadar öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}=4,013$), kısmen öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}=3,262$) ve yeteri kadar öğrenemeyenlerin ortalaması ($\bar{x}=2,200$) olarak belirlenmiştir. Duyuşsal alt boyutta yeteri kadar öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}=3,919$), kısmen öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}=3,155$) ve yeteri kadar öğrenemeyenlerin ortalaması ($\bar{x}=2,018$) olarak saptanmıştır. Davranışsal alt boyutta ise yeteri kadar öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}=3,368$), kısmen öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}=2,936$) ve yeteri kadar öğrenemeyenlerin ortalaması ($\bar{x}=2,268$) olarak görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda, tüm alt boyutlardaki anlamlı farklılığın uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenenler ile kısmen öğrenenler ve yeteri kadar öğrenemeyenler arasında, yeteri kadar öğrenenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular değerlendirildiğinde,

uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenen öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarda diğer gruplara göre daha yüksek tutum düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.55

Uzaktan Eğitimden Bilgi Edinme Durumuna Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerin Düzeyi

		N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Kişisel Uygunluk	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğreniyorum	285	3,916	0,961	247,075	0,000	1>2,3
	Uzaktan eğitimle kısmen öğreniyorum	261	3,015	0,834			
	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemiyorum	166	1,893	1,042			
Etkililik	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğreniyorum	285	3,883	0,934	273,808	0,000	1>2,3
	Uzaktan eğitimle kısmen öğreniyorum	261	3,018	0,817			
	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemiyorum	166	1,821	0,981			
Öğreticilik	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğreniyorum	285	3,145	1,233	6,166	0,002	1>3
	Uzaktan eğitimle kısmen öğreniyorum	261	3,020	0,836			
	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemiyorum	166	2,741	1,508			
Yatkınlık	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğreniyorum	285	2,894	1,398	19,252	0,000	1>3
	Uzaktan eğitimle kısmen öğreniyorum	261	2,651	0,891			
	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemiyorum	166	2,165	1,272			

Tablo 4.55'te sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden bilgi edinme durumlarına göre uzaktan eğitime yönelik görüş düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, kişisel uygunluk ($F=247,075$; $p=0,000$), etkililik ($F=273,808$; $p=0,000$), öğreticilik ($F=6,166$; $p=0,002$) ve yatkınlık ($F=19,252$; $p=0,000$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, kişisel uygunluk alt boyutunda yeteri kadar öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}=3,916$), kısmen öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}=3,015$) ve yeteri kadar öğrenemeyenlerin ortalaması ($\bar{x}=1,893$) olarak belirlenmiştir. Etkililik alt boyutunda yeteri kadar öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}=3,883$), kısmen öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}=3,018$) ve yeteri kadar öğrenemeyenlerin ortalaması ($\bar{x}=1,821$) olarak saptanmıştır. Öğreticilik alt boyutunda yeteri kadar öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}=3,145$), kısmen öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}=3,020$) ve yeteri kadar öğrenemeyenlerin ortalaması

($\bar{x}=2,741$) olarak görülmektedir. Yatkinlık alt boyutunda ise yeteri kadar öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}=2,894$), kısmen öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}=2,651$) ve yeteri kadar öğrenemeyenlerin ortalaması ($\bar{x}=2,165$) olarak belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, kişisel uygunluk ve etkililik alt boyutlarındaki anlamlı farklılığın yeteri kadar öğrenenler ile kısmen öğrenenler ve yeteri kadar öğrenemeyenler arasında, yeteri kadar öğrenenler lehine; öğreticilik ve yatkinlık alt boyutlarındaki anlamlı farklılığın ise yeteri kadar öğrenenler ile yeteri kadar öğrenemeyenler arasında, yeteri kadar öğrenenler lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgular değerlendirildiğinde, uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenen öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarda daha yüksek görüş düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.56

Uzaktan Eğitimden Bilgi Edinme Durumuna Göre Teknostres Düzeyi

			N	$\bar{x}$	Ss.	F	p	Anlamlı Fark
Yetenekler - talepler uyumsuzluğu	-	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğreniyorum	285	3,087	1,210	1,713	0,181	
		Uzaktan eğitimle kısmen öğreniyorum	261	3,029	0,864			
		Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemiyorum	166	2,880	1,404			
İhtiyaçlar tedarik edilenler uyumsuzluğu	-	Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğreniyorum	285	2,904	1,304	0,404	0,667	
		Uzaktan eğitimle kısmen öğreniyorum	261	2,813	0,929			
		Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemiyorum	166	2,841	1,407			

Tablo 4.56’da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden bilgi edinme durumlarına göre teknostres düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu ($F=1,713$; $p=0,181$) ve ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu ($F=0,404$; $p=0,667$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutunda yeteri kadar öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}=3,087$), kısmen öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}=3,029$) ve yeteri kadar öğrenemeyenlerin ortalaması ($\bar{x}=2,880$) olarak belirlenmiştir. İhtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutunda ise yeteri kadar öğrenenlerin ortalaması

($\bar{x}$ =2,904), kısmen öğrenenlerin ortalaması ($\bar{x}$ =2,813) ve yeteri kadar öğrenemeyenlerin ortalaması ($\bar{x}$ =2,841) olarak saptanmıştır.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden bilgi edinme durumlarının teknostres düzeylerinde belirleyici bir faktör olmadığı görülmektedir.

4.1.4 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum, uzaktan eğitime yönelik görüş ve teknostres düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.57’de yer almaktadır.

Tablo 4.57

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Görüş ve Teknostres Düzeyleri Arasındaki İlişki

	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Bilişsel (1) r	,906**	,765**	,817**	,805**	,464**	,372**	,308**	,238**
t	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Duyuşsal (2) r		,773**	,870**	,869**	,358**	,384**	,309**	,237**
t		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Davranışsal (3) r			,682**	,697**	,667**	,651**	,534**	,505**
t			,000	,000	,000	,000	,000	,000
Kişisel (4) r				,920**	,309**	,403**	,271**	,209**
t				,000	,000	,000	,000	,000
Etkililik (5) r					,288**	,423**	,311**	,244**
t					,000	,000	,000	,000
Öğreticilik (6) r						,699**	,575**	,574**
t						,000	,000	,000
Yatkınlık (7) r							,584**	,610**
t							,000	,000
Yetenekler - (8) r								,841**
talepler t								,000
uyuşmazlığı (8)								

Tablo 4.57’de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres düzeyleri arasındaki Pearson korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, tüm korelasyon katsayılarının pozitif yönlü ve 0,001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Korelasyon katsayıları (r) 0,237 ile 0,920 arasında değişmektedir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, bilişsel alt boyut ile duyuşsal alt boyut arasında pozitif yönlü, çok yüksek düzeyde ve anlamlı

bir ilişki ($r=0,906$; $p<0,001$), bilişsel alt boyut ile davranışsal alt boyut arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,765$; $p<0,001$), duyuşsal alt boyut ile davranışsal alt boyut arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,773$; $p<0,001$) olduğu saptanmıştır.

Uzaktan eğitime yönelik görüş alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, kişisel uygunluk ile etkililik alt boyutu arasında pozitif yönlü, çok yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,920$; $p<0,001$), kişisel uygunluk ile öğreticilik alt boyutu arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,309$; $p<0,001$), kişisel uygunluk ile yatkınlık alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,403$; $p<0,001$), etkililik ile öğreticilik alt boyutu arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,288$; $p<0,001$), etkililik ile yatkınlık alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,423$; $p<0,001$), öğreticilik ile yatkınlık alt boyutu arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,699$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiştir.

Teknostres alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu ile ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutu arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,841$; $p<0,001$) olduğu görülmektedir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüş alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, bilişsel alt boyut ile kişisel uygunluk alt boyutu arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,817$; $p<0,001$), bilişsel alt boyut ile etkililik alt boyutu arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,805$; $p<0,001$), duyuşsal alt boyut ile kişisel uygunluk alt boyutu arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,870$; $p<0,001$), duyuşsal alt boyut ile etkililik alt boyutu arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,869$; $p<0,001$), davranışsal alt boyut ile öğreticilik alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,667$; $p<0,001$), davranışsal alt boyut ile yatkınlık alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,651$; $p<0,001$) olduğu saptanmıştır.

Uzaktan eğitime yönelik tutum alt boyutları ile teknostres alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, bilişsel alt boyut ile yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutu arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,308$; $p<0,001$), bilişsel alt boyut ile ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutu arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,238$; $p<0,001$), duyuşsal alt boyut ile

yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutu arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,309$; $p<0,001$), duyuşsal alt boyut ile ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutu arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,237$; $p<0,001$), davranışsal alt boyut ile yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,534$; $p<0,001$), davranışsal alt boyut ile ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,505$; $p<0,001$) olduğu görülmektedir.

Uzaktan eğitime yönelik görüş alt boyutları ile teknostres alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğreticilik alt boyutu ile yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,575$; $p<0,001$), öğreticilik alt boyutu ile ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,574$; $p<0,001$), yatkınlık alt boyutu ile yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,584$; $p<0,001$), yatkınlık alt boyutu ile ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyutu arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,610$; $p<0,001$) olduğu saptanmıştır.

Bu bulgular değerlendirildiğinde, en yüksek ilişkinin görüş alt boyutlarından kişisel uygunluk ile etkililik arasında ($r=0,920$), en düşük ilişkinin ise görüş alt boyutlarından etkililik ile öğreticilik arasında ($r=0,288$) olduğu görülmektedir. Genel olarak tutum ve görüş alt boyutları arasındaki ilişkilerin, teknostres alt boyutlarıyla olan ilişkilerden daha güçlü olduğu belirlenmiştir.

4.2 Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile görüş ve tutumlarının belirlenmesi amacıyla 13 açık uçlu soru sorulmuş, elde edilen veriler kodlanarak tablolastırılmıştır.

Tablo 4.58

Uzaktan Eğitime Yönelik Genel Görüşlerin Dağılımı

Kod		f
Uzaktan eğitime ilişkin genel görüşler	Zaman ve maddi tasarruf sağlaması	2
	Zorunlu haller için uygun	2
	Derslerin hiç işlenmemesinden iyi	1
	Vizyonuma uygun	1

Tablo 4.58*Uzaktan Eğitime Yönelik Genel Görüşlerin Dağılımı*

Kod		f
Uzaktan eğitime ilişkin genel görüşler	Olumsuz	Yüz yüze eğitim kadar verimli olmaması
		Sosyalleşme olmaması
		Eğitimin niteliğinin düşmesi
		Teknik sorunlar yaşanması
	Olumlu ve olumsuz yönleri var	

Tablo 4.58'e göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 6'sı uzaktan eğitimin olumlu bir uygulama olduğunu belirtirken, 12'si olumsuz, 3'ü ise uzaktan eğitimin avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

ÖA5: *“Zaman açısından çok avantajlı ve pratik”*

ÖA11: *“Zaman, maddi tasarruf açısından uzaktan eğitim tercih edilmeli. Covid ve deprem sürecinde yaşayıp deneyimledim”*

ÖA14: *“Zoraki durumlarda kullanılması veya vakitsizlikten kaynaklı durumlarda kullanılması bakımından oldukça yararlı olduğunu düşünüyorum. Örneğin çalışmalar gidip kurs alamadığı veya eğitiminin yarıda kalmaması için uzaktan eğitim alması ve pandemi dönemindeki süreçte salgın hastalık durumlarında deneyimlediğimizde aslında ne kadar önemli bir öğrenme şekli olduğunu görmüş olduk”*

ÖA3: *“Pandemi döneminde ilk denemiştım uzaktan eğitimi hiç ders görmemekten iyiydi uzak tan eğitim ve üniversite de uzaktan eğitim gördüm derslere o saatte giremesem de sistemde ders hocanın anlattığı şekilde kalıyor ve istediğim zaman izleyebiliyorum”*

ÖA2: *“Gerek üniversitedeki aldığım uzaktan eğitimlerle, gerekse yaşam boyu öğrenme bünyesinde aldığım eğitimlerle öğrenmenin yer zaman mekan fark etmeden erişilebilir ve faydalanabilir olmasının vizyonuma, hayattaki bakış açıma çok fayda sağladığını söyleyebilirim”*

ÖA17: *“Uzaktan eğitim genel olarak hayatımızın her alanında olan teknoloji ile birlikte daha çok ortaya çıkmaktadır. Ancak uzaktan eğitimin çok verimli olmadığı veya olmayacağı kanısındayım. Çünkü uzaktan eğitim ile aldığım eğitim ve öğretimler yüz yüze eğitim kadar etkili olmadı. Uzaktan eğitimde disiplin eksikliği olduğunu*

düşünüyorum. Ayrıca uzaktan eğitim ile öğrenimini sürdüren insanların okul disiplini fiziki ortamın avantajlarından yararlanamadığını gördüm”

ÖA7: *“Uzaktan eğitimin avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Örneğin; bana göre avantajı rahat bir ortamda kendini baskılamadan eğitim alabilme şansını sunuyor. Dezavantajı ise çok fazla sosyal ortama girilmediği için bir süreden sonra sorun yaratmaya başlayabiliyor. Lisede pandemi döneminde uzaktan eğitimi deneyimlemiştim bu sayede görüşlerim şekillendi”*

ÖA12: *“Uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri bulunmakta ama olumlu yönü daha fazla çünkü günümüz dünyası hızlı ilerlemekte ve bunu her zaman örgün eğitimle yakalayamıyoruz uzaktan eğitim bu fırsatı bize sağlıyor ancak genel anlamda ulaşılabilir olmasına rağmen eğitimin niteliğinde düşüş olduğunu düşünüyorum”*

ÖA20: *“Uzaktan eğitim hakkında genel görüşlerim maalesef pek olumlu değil. Deprem sonrası uzaktan eğitime geçmek zorunda kaldığımızdan beri sürekli teknik sorunlarla ve internet bağlantısı problemleriyle uğraşıyorum. Bu sorunlar, dersleri takip etmeyi zorlaştırıyor ve çoğu zaman derslerden kopmama neden oluyor. Yüz yüze etkileşimin eksikliği de büyük bir dezavantaj, hocalarımla ve arkadaşlarımla doğrudan iletişim kuramamak, öğrenme sürecimi olumsuz etkiliyor. Deprem sonrası yaşadığımız stres ve belirsizlik de bu durumu daha da kötüleştiriyor. Kısacası, uzaktan eğitim süreci benim için oldukça zorlu ve motivasyonumu düşük tutan bir deneyim oldu”*

ÖA4: *“Uzaktan eğitimde öğrenciler için bazı durumlarda avantaj sağlarken bazı durumlarda dezavantajları olabiliyor. Ama bu dezavantajları göz önünde bulundurmazsak uzaktan eğitim mükemmel bir uygulamadır”*

Uzaktan eğitim konusunda olumlu görüşlerini belirten sosyal bilgiler öğretmen adayları uzaktan eğitimin zaman ve maddi yönden tasarruf sağladığını, zorunlu hallerde derslerin hiç işlenmemesindenense bu şekilde işlenebileceğini ve kendi eğitim vizyonuna uygun olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim konusunda olumsuz görüşlerini belirten sosyal bilgiler öğretmen adayları çoğunlukla uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığını üzerinde durularken, uzaktan eğitim ile eğitimin kalitesinin düştüğü, sosyalleşme olmadığı ve uzaktan eğitimin teknik sorunlar sebebiyle aksamasından dolayı uygun olmadığını belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ayrıca uzaktan eğitimin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 4.59*Uzaktan Eğitimin Kişiliğe, Yaşam Tarzına Ve Eğitim İhtiyaçlarına Uygunluğu*

Kod		f
Uzaktan eğitimin kişiliğinize, yaşam tarzınıza ve eğitim ihtiyaçlarınıza uygunluğu	Uygun	Kişilik
		Yaşam tarzı
		Eğitim ihtiyaçları
	Uygun değıl	Kişilik
		Yaşam tarzı
		Eğitim ihtiyaçları

Tablo 4.59’a göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarından çoğunluğu uzaktan eğitimin kişilik yapılarına ve yaşam tarzlarına uygun olduğunu belirtirken, eğitim ihtiyaçlarını karşılama konusunda uzaktan eğitimin uygun olmadığını vurgulamışlardır. Bu konuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

ÖA2: “Yapı itibariyle bilgiye aç ve açık bir birey olduğum için edindiğim zamansız ve faydaları bilgileri edinme ve bu bilgileri yayma açısından çok uygun buluyorum”

ÖA7: “Uzaktan eğitimin benim kişiliğime ve yaşam tarzıma uygun olduğunu düşünüyorum çünkü ben sosyal ortamlarda bulunmayı pek fazla seven biri değilim bu yüzden pandemi döneminde uzaktan eğitime maruz kalmak beni beklendiğı kadar kötü etkilememişti”

ÖA15: “Bilişim teknolojilerini ve bunlarla ilgili araç ve envanterleri hayatımın her alanında kullanmaya çalışırım ve bundan büyük bir zevk alırım. Uzaktan eğitim ile de bu şekilde istediğim yerden eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmem benim için oldukça iyidir. Ayrıca kişisel işlerim, kampüse gitmenin benim için zor olması harici işlerimden dolayı uzaktan eğitimin benim yaşam tarzıma oldukça uygun olduğunu düşünmekteyim”

ÖA18: “Uzaktan eğitim, kişiliğime ve yaşam tarzıma oldukça uygun. Esneklik sunması, kendi hızımda öğrenmeme ve yoğun programımı daha iyi yönetmeme yardımcı oluyor. Eğitim ihtiyaçlarım açısından, çeşitli kaynaklara kolayca erişim sağlayarak geniş bir öğrenme deneyimi sunuyor. Ancak, sosyal etkileşim eksikliği bazen zorlayıcı olabiliyor. Öz disiplin ve zaman yönetimi gerektiren bir yapımda olduğum için, uzaktan eğitim bu açıdan bana uyuyor ve verimli olabiliyor”

ÖA1: “Uzaktan eğitim ekonomik açıdan avantajlı olabilir fakat zamanın çoğı tablet, telefon veya bilgisayar başında geçiyor ve yüz yüze eğitime göre daha az sosyalleşme imkanı oluyor”

ÖA6: “Köyde yaşadığım için okula ulaşımında sıkıntılar çekiyordum, ama diğer yandan da yaşadığım yerde internet iyi çekmediği için derslere her zaman katılamıyordum. Benim için sıkıntı oluyordu”

ÖA14: “Çalışan bir birey olarak her gün 8-5 gitmem gereken bir işim var var bundan dolayı kendim için gerekli eğitim ve kursları örgün almam mümkün değil bu gibi benimle aynı durumda olsun kişiler için gerçekten çok faydalı oluyor”

ÖA16: “Uzaktan eğitim aldığım süreçte zamanımın çoğu ekran başında geçiyordu bu da benim sosyal hayatımı zaman zaman etkiliyordu çünkü derslere girmem gerektiği için sevdiğim bazı aktiviteleri ertelemek zorunda kalıyordum. Ulaşım açısından kolaylık sağlamasına rağmen ekran başında uzun zaman geçirmek baş ağrısı ve göz yorgunluğu gibi sorunlara da sebep oluyordu”

Sosyal bilgiler öğretmen adayları uzaktan eğitimin kişilik yapılarına ve yaşam tarzlarına uygun olduğunu belirtirlerken, eğitim ihtiyaçları için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları özellikle acil olarak başvurulacak uzaktan eğitim uygulamalarında yaşam koşullarından kaynaklanan teknolojik alt yapı sorunlarının da uzaktan eğitimin verimli olmasını engellediği belirtmektedirler.

Tablo 4.60

Uzaktan Eğitimi Tercih Etmeye Yönlendiren Temel Motivasyonlar

	Kod	f
Uzaktan eğitimi tercih etmeye yönlendiren temel motivasyonlar	Zaman ve mekan zorunluluğu olmaması	9
	Zorunluluk halinde eğitimin devam etmesi	7
	Eğitime ve ders içeriklerine hızlı ulaşma	2
	Yaşam koşullarına uygunluk	1
	Avantajı yok	1

Tablo 4.60’a göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 9’u kendisini uzaktan eğitime yönlendiren temel motivasyonun uzaktan eğitimin zaman ve mekan zorunluluğunun olmaması, 7’si zorunluluk hallerinde uzaktan eğitim uygulamaları ile eğitimin devam etmesi, 2’i eğitime ve ders içeriklerine hızlı ulaşılması, 1’i yaşam koşullarına uygunluk olduğunu belirtirken, 1’i ise uzaktan eğitimin bir

avantajının olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

ÖA18: *“Uzaktan eğitimin uygunluğunun sağladığı avantajlar arasında, esnek zaman yönetimi ve mekân bağımsızlığı öne çıkıyor. Kendi hızımda öğrenebilmek, yoğun programımı dengelememe yardımcı oluyor. Ayrıca, çeşitli online kaynaklara ve kurslara erişim kolaylığı, eğitim kalitesini artırıyor. Temel motivasyonlarım, zaman ve mekân esnekliği ile kendimi geliştirme fırsatlarının çeşitliliği. Bu sayede, farklı alanlarda bilgi edinmek ve kişisel gelişimimi desteklemek mümkün hale geliyor”*

ÖA17: *“Uzaktan eğitim benim için uygun olmadığı için uzaktan eğitimi zorunlu haller dışında tercih etmiyorum. Ancak son yıllarda yaşadığımız covid 19 salgını ve deprem felaketi nedeni ile zorunlu olarak uzaktan eğitime yönelmiş durumdayım. Uzaktan eğitime katılımlarım benim için bir motivasyon kaynağı yoktur. Ben yüzü yüze eğitim konusunda kendimi daha fazla motive ediyorum. Uzaktan eğitimin benim için bir heyecanı yoktur”*

ÖA15: *“Uzaktan eğitimin benim yaşamıma uygunluğu ile kendi eğitim ve öğretim hayatımın dışında sürdürdüğüm işlerde bana oldukça kolaylık sağlıyor. Her gün belirli saatlerde eğitim alabilmem için belirli bir zaman da belirli bir mesafe yolu gitmemek benim için oldukça motive edici bir durumdur. Ders ile ilgili konu ve envanterlere dijital olarak ayrıca ulaşabilmekte beni ayrıca motive etmektedir”*

ÖA7: *“Çok fazla aktif bir yaşantısı olmayanlar için avantajlı bir sistem olduğunu düşünüyorum, beni uzaktan eğitime yönlendiren temel unsur da bu olabilir”*

ÖA7: *“Hiç bir avantajı olduğunu düşünmüyorum”*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarını uzaktan eğitime yönelmelerindeki temel motivasyonlar arasında uzaktan eğitimin genel özelliğinden kaynaklı olan zaman ve mekan zorunluluğunun olmaması, eğitime ve ders içeriklerine ulaşmanın kolay oluşu ve uzaktan eğitim modelinin yaşam koşullarına uygunluk olduğu görülürken, acil olarak uygulanan uzaktan eğitim modelinin de etkisi ile eğitimin kesintisiz devam ediyor olması sosyal bilgiler öğretmen adayları için önemli bir motivasyon aracı olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.61

Uzaktan Eğitim Sürecinde Motivasyonu Arttıran ve Azaltan Faktörler ile Motivasyonu Koruma Yöntemleri

Kod		f
Uzaktan eğitim sürecinde motivasyonu arttıran ve azaltan faktörler ile motivasyonu koruma yöntemleri	Motivasyonu arttıran	İçeriklere ulaşma kolaylığı
		4
		Zaman ve mekana bağlı olmaması
		3
		Yaşam koşullarına uygunluk
	Motivasyonu azaltan	3
		Zaman planlaması yapabilmek
		2
		Teknolojik imkanlar
		2
	Motivasyonu koruma	Sosyalleşmemek
		5
		Teknolojik yetersizlikler
	Motivasyonu koruma	4
		Uzaktan eğitimin verimli olmadığını düşünmek
		3
	Motivasyonu koruma	Yaşam koşulları
		2
		Aile, arkadaş ve Öğretmenlerin desteği
	Motivasyonu koruma	2
		Plana bağlı kalmaya çalışmak
	Motivasyonu koruma	1
		Stres yönetimi
	Motivasyonu koruma	1
		1

Tablo 4.61'e göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 4'ü ders içeriklerine ulaşmanın kolay olması uzaktan eğitim sürecinde kendisini motive ettiğini belirtirken, 3'ü uzaktan eğitimin zaman ve mekana bağlı olmamasının, 3'ü yaşam koşullarına uygunluğun, 2'si zaman planlaması yapabilmenin, 2'si teknolojik imkanların uzaktan eğitim sürecinde kendisini motive ettiğini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 5'i sosyalleşmemenin uzaktan eğitim sürecinde kendisinin motivasyonunu düşürdüğünü belirtirken, 4'ü teknolojik yetersizliklerin, 3'ü uzaktan eğitimin verimli olmadığını düşünmenin, 2'si ise yaşam koşullarının uzaktan eğitim almaya uygun olmamasının uzaktan eğitim sürecinde motivasyonunu düşürdüğünü belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 2'si uzaktan eğitim sürecinde aile, arkadaş ve öğretmenlerinin desteğinin, 1'i zaman ve ders planlarına bağlı kalmaya çalışmanın, 1'i ise stres yönetiminin uzaktan eğitim sürecinde motivasyonunu korumasına yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarından basılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

ÖA3: “Kendi cihazımdan dersleri kaçırmadan katılmak ve istediğim soruyu hocaya sormak benim motivasyonu mu artırıyordu”

ÖA9: “Mekan ve zamandan daha bağımsız olması motivasyonumu arttırırken aktif katılımın az olması kişilerarası ilişkiyi sekteye uğratması ve sosyalleşmeyi kısıtlaması motivasyonumu düşürüyor”

ÖA12: “Motivasyonumu konfor alanımda evimde veya işimde rahatça girmek artırırken, sınıf ortamından uzaktan olmak tek taraflı olarak anlamaya çalışmak bazı

durumlarda olumsuz etkilemekte. Ancak çalışan biri veya dışarıya çıkma konusundan zamanı olmayan biri olarak çok artıları oluyor hayatımda”

ÖA18: “Uzaktan eğitim sürecinde motivasyonumu artıran önemli faktörlerden biri düzenli çalışma planları yapmaktır. Belirli bir program dahilinde ders çalışmak ve hedefler belirlemek, bana süreç üzerinde kontrol sağladığım hissini veriyor. Ayrıca, öğretmenlerimle ve sınıf arkadaşlarımla sıkı iletişim halinde olmak da motivasyonumu yüksek tutmamı sağlıyor. Sorularıma hızlı yanıt almak ve destek aldığımı hissetmek, öğrenme sürecini daha değerli kılıyor. Motivasyonumu korumak için ise düzenli aralıklarla dinlenmeyi ve stres yönetimi tekniklerini uygulamayı önemiştir. Ayrıca, kendime çalışma hedeflerine ulaştığımda küçük ödüller belirleyerek kendimi motive etmeyi tercih ediyorum. Bu yöntemler, uzaktan eğitim sürecinde başarılı ve istikrarlı bir şekilde ilerlememi sağlıyor”

ÖA10: “Zamanı planlayabilmek istediğim aralıklar da eğitim alma fırsatı motivasyonumu artırırken. Sınıf ortamından uzak kalmak zaman zaman motivasyonumu azaltabiliyor”

ÖA19: “Motivasyonumu korumak ve artırmak için çeşitli yöntemler geliştirdim. Günlük ve haftalık çalışma planları yaparak derslerime düzenli bir şekilde çalışmayı başardım. Bu planlama, zamanımı verimli kullanmamı sağladı ve motivasyonumu yüksek tutmama yardımcı oldu. Online eğitim platformlarını ve dijital not alma uygulamalarını kullanarak ders materyallerine ve notlarıma kolayca erişebildim. Bu teknolojik araçlar, öğrenme sürecimi destekledi ve motivasyonumu artırdı. Ayrıca, kısa molalar vererek zihinsel yorgunluğu azaltmaya çalıştım. Hobilerimle ilgilenmek ve açık havada yürüyüş yapmak gibi aktiviteler, stresi azaltarak motivasyonumu korumama yardımcı oldu. Bu yöntemler, uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığım zorluklara rağmen motivasyonumu yüksek tutarak eğitimime devam etmemi sağladı”

ÖA1: “O dönemde bir sınav öğrencisi olarak uzaktan eğitim görmem daha az verimli olacağını düşünmek benim motivasyonumu düşürürken, öğretmenlerimizin her zaman bizi destekleyip moral vermesiyle motive oluyordum”

Sosyal bilgiler öğretmen adayları uzaktan eğitimin temel yapısından kaynaklanan ders içeriklerine ulaşma kolaylığı, zaman ve mekana bağlı olmadan eğitim alabilme gibi sebeplerle uzaktan eğitim sürecinde motive olabilirlerken, bu sürecin ani olması ve uzaktan eğitime geçişin acil olarak uygulanmasından kaynaklı olarak teknolojik

yetersizlikler, uzaktan eğitime isteyerek yönelmediği için uzaktan eğitimin verimli olmadığını düşünmek gibi etkenlerden dolayı uzaktan eğitime yönelik motivasyonları düşmektedir.

Tablo 4.62

Uzaktan Eğitim Sürecinde Kendini Öğrenci Olarak Tanımlama

	Kod	f
Uzaktan eğitim sürecinde kendini öğrenci olarak tanımlama	İstekli	11
	İsteksiz	4
	Zorunlu	3
	Stressiz	2

Tablo 4.62'ye göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 11'i uzaktan eğitim sürecinde kendisini istekli olarak tanımlarken, 4'ü isteksiz, 3'ü zorunlu, 2'si ise stressiz olarak tanımlamışlardır. Bu konuda sosyal bilgiler öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

ÖA16: “*Ders çalışma anlamında daha fazla sorumluluğumun olduğunu biliyordum ve bu nedenle sürekli olarak deneme ve soru çözüyordum, bazen öğretmenimizin sosyal medyadan gönderdiği önemli soruları çözerek derste sınıfla birlikte kontrol ediyorduk. Ben azimli ve kararlı bir şekilde sınava kadar çalışmalarımı sürmüştüm*”

ÖA18: “*Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci olarak kendimi disiplinli, öz-motivasyon sahibi ve teknolojiye hakim biri olarak tanımlarım. Düzenli çalışma alışkanlıklarım var ve öğrenme sürecinde aktif olarak yer alarak sorumluluk sahibi davranıyorum. Teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak öğrenme materyallerine erişim sağlıyor ve iletişim araçlarını verimli bir şekilde kullanarak öğretmenlerimle ve sınıf arkadaşlarımla etkileşimde bulunuyorum*”

ÖA20: “*Uzaktan eğitim sürecinde kendimi maalesef pek başarılı bir öğrenci olarak tanımlayamıyorum. Teknik sorunlar, motivasyon eksikliği ve dikkat dağınıklığı, derslerde verimli olmamı engelliyor. Disiplinli ve düzenli çalışma alışkanlıklarını oluşturmakta zorlanıyorum. Hocalarımla ve arkadaşlarımla doğrudan iletişim kuramamak da öğrenme sürecimi olumsuz etkiliyor. Genel olarak, uzaktan eğitim sürecinde kendimi sık sık yetersiz ve başarısız hissediyorum*”

ÖA1: “*Uzaktan eğitim sürecindeyken ben bir sınav öğrencisiydim ve üniversite sınavına hazırlanıyordum. Bu nedenle eğitim uzaktan da olsa yüz yüze de olsa ders çalışmam*

gerektiğinin ve daha fazla çaba sarf etmem gerektiğinin farkındaydım bu sebeple eğitim uzmanımın da yardımlarıyla bu süreci en iyi şekilde yönetmeyi başardığımı düşünüyorum”

ÖA11: *“Konfor artıyor ev ortamında ders dinlemek büyük avantaj. Kendimi daha mutlu hissediyorum”*

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde eğitimlerinin kesintiye uğramaması gerekliliğinin bilincinde olarak uzaktan eğitime katılmada istekli olarak davranırlarken, yaşadıkları zorluklar ve uzaktan eğitimin verimli olmayacağı gibi düşüncelerden dolayı kendilerini isteksiz ve zorunlu hissetmektedirler.

Tablo 4.63

Görevleri Planlama, Zaman Yönetimi ve Ders Materyalleriyle Etkileşim Konusundaki Yaklaşım

	Kod	f
Görevleri planlama, zaman yönetimi ve ders materyalleriyle etkileşim konusundaki yaklaşım	Görev planlaması	14
	Zaman yönetimi	14
	Ders materyalleriyle etkileşim sağlıyor	5
	Ders materyalleriyle etkileşim sağlamıyor	3
	Bazen	3
	Kötü	1

Tablo 4.63’e göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 14’ü uzaktan eğitim sürecinde görev planlaması yapabildiğini, yine 14’ü zaman yönetimini yapabildiğini, 5’i ders materyallerine etkileşim sağlayabildiğini, 3’ü ders materyalleriyle etkileşim sağlayamadığını, 3’ü görevleri planlama, zaman yönetimi ve ders materyalleriyle etkileşim konusunda bazen başarılı olduğunu, 1’i ise bu konularda kötü olduğunu belirtmiştir. Bu konuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

ÖA1: *“Planlı hareket etmenin zaman yönetimiyle doğrudan ilişkili olduğunu düşündüğüm için planlı hareket ediyordum. Sadece online derslerle kalmayıp kendi soru bankalarım ve konu anlatım kitapları yardımıyla bilgilerimi pekiştiriyordum”*

ÖA15: *“Uzaktan eğitimde belirli bir zaman ve yol gitmek zorunda olmadığım için daha esnek bir eğitim ve öğretim imkanı sunduğu için derslere katılımı ve eğitim saatlerini iyi bir şekilde planlayabiliyorum. Ayrıca ders materyallerinin yeterli düzeyde olması ile ders öncesinde konuların ve araçların sisteme yüklenmesi ve buradan hocalarım ve arkadaşlarım ile etkili bir şekilde iletişime geçebiliyorum”*

ÖA12: “Görevleri planlama ve zaman yönetimi açısından son derece verimli olmakta bunun sebebi esnekliği ve ulaşılabilirliğidir. Ancak materyallerle etkileşim örgün eğitime göre daha geride kalmakta buda uzaktan eğitimin eksi yönü olarak kendini göstermekte”

ÖA13: “Planlı bir insanın zamanı yönetim için plan gerekli. Ders materyallerine ulaşım yüz yüze eğitimde mümkün. Uzaktan eğitimde internet erişimi olmayan birçok arkadaşım var maalesef”

ÖA17: “Uzaktan eğitimde verilen görevleri düzenli bir şekilde planlarım planlı bir insan olduğum için çalışmalarım her zaman planlıdır bu konuya dikkat etmeye çalışırım. Uzaktan eğitim zaman yönetimi konusunda avantajlıdır. Zaman konusunda bir sıkışıklık yaşamıyorum evden eğitimime katıldığım için zamanımı yönetme konusunda bir sorun yaşamıyorum. Ders materyalleri ile etkileşimim yetersiz kalıyor. Deprem bölgesinde yaşadığım için alt yapı sorunları çok olmaktadır. Mobil ağlar ile de çevrim içi sisteme girmek maliyetli ve sınırlı olmaktadır”

ÖA18: “Görevleri planlama konusunda, haftalık veya günlük olarak çalışma programı oluştururum ve öncelikli görevlere odaklanırım. Zaman yönetimi ise belirlediğim zaman dilimlerinde düzenli çalışmayı ve mola vererek dengeli bir yaklaşımı içerir. Ders materyalleriyle etkileşimde ise çevrimiçi platformları aktif kullanırım, öğretmenlerin paylaştığı materyalleri düzenli takip ederim ve derslerde aktif katılım sağlamaya özen gösteririm. Bu yöntemler, uzaktan eğitim sürecinde etkin bir şekilde ilerlememi sağlıyor”

ÖA19: “Uzaktan eğitim sürecinde görevleri planlama, zaman yönetimi ve ders materyalleriyle etkileşim konusundaki yaklaşımım maalesef biraz düzensiz. Depremden sonra yaşadığımız belirsizlik ve stres, derslerime tam anlamıyla odaklanmamı zorlaştırdı”

ÖA20: “Görevleri planlama, zaman yönetimi ve ders materyalleriyle etkileşim konusundaki yaklaşımım oldukça düzensiz ve verimsiz. Plan yapmaya çalışsam da, bu planlara uymakta zorlanıyorum. Zaman yönetimi konusunda da büyük sıkıntılar yaşıyorum; genellikle derslere son dakika çalışıyor ve sık sık erteleme yapıyorum. Ders materyalleriyle etkileşimde de sorunlar yaşıyorum; notlarımı düzenli tutamıyorum ve dijital araçları etkin bir şekilde kullanamıyorum. Bu düzensizlik, öğrenme sürecimi olumsuz etkiliyor ve sürekli bir stres altında hissetmeme neden oluyor”

Sosyal bilgiler öğretmen adayları uzaktan eğitimin zamanını planlıyor olmalarından okula gidip gelme gibi zaman kaybedecekleri bir konu olmamasından dolayı görev planlaması ve zaman yönetimi yapabildiklerini belirtirlerken, bazıları ders materyalleri ile etkileşimde sorun yaşadıklarını belirtmektedirler.

Tablo 4.64

Uzaktan Eğitimin Öğrenme Sürecine Etkileri

Kod		f
Uzaktan eğitimin öğrenme sürecine etkileri	Olumlu	Zaman ve mekana bağlı olmaması
		İstekli olan için verimli
		Planlama yapılabilmesi
		Eğitimin kesilmemesini sağlaması
		Tekrar imkanının olması
		En güncel bilgiye ulaşma
	Olumsuz	Tam öğrenmenin olmaması
		Anında dönüt alınamaması
		Teknolojik sorunlar yaşanması
		Motivasyon sorunları yaşanması

Tablo 4.64’e göre sosyal bilgiler öğretmen adayları uzaktan eğitimin öğrenme sürecine olumlu ve olumsuz katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

ÖA17: “Uzaktan eğitimin öğrenme sürecindeki olumlu tek etkisi zaman konusudur. İstedğim yerden hemen derse bağlanmak kolaylık sağlar bu süreçte. Ancak genel olarak olumsuz etkileri vardır. Kalıcı öğrenme konusunda yüz yüze eğitim fiziki ortamdaki bilgi alışverişi benim öğrenmemi daha etkili hale getirdiği için uzaktan eğitim öğrenme sürecimi zora sokmaktadır. Geleneksel eğitim benim eğitim ve öğretim sürecimi daha aktif hale getirir. Uzaktan eğitimin öğrenme sürecime sıkıcı bir etkisi vardır”

ÖA3: “Tabi ki de yüz yüze gibi etkili olamıyordu ama çalışmak isteyen için uzaktan eğitim etkiliydi”

ÖA6: “Yüz yüze eğitime göre daha verimsiz fakat pandemi döneminde hiç ders işleyememekten daha iyidir diye dönüşüyorum, en azından müfredattan çok fazla geri kalmamıştım”

ÖA13: “Uzaktan eğitim ile öğrenmek mümkün hatta dersleri kaydedip tekrar izleyebilmek büyük avantaj”

ÖA2: “Bilginin her gün çoğaldığı ve değiştiği bir çağda yaşıyoruz. Bu sebeple, bu zamana adapte olabilmek için uzaktan eğitimin olmazsa olmaz bir gereksinim olduğunu düşünüyorum. Günlük hayatımda bir zaman oluşturup edinmem gereken bilgileri kısa ve etkili bir şekilde uzaktan eğitimle tamamlıyorum”

ÖA19: “Ancak, uzaktan eğitimde yüz yüze etkileşimin eksikliği, öğrenme sürecimi olumsuz etkiledi. Hocalarım ve arkadaşlarımla doğrudan iletişim kuramamak, derslerde anlamadığım konuları hemen sorma fırsatını kaybetmememe neden oldu. Bu durum, bazen konuları tam olarak anlamamı zorlaştırdı ve derslere olan ilgimi azalttı”

ÖA1: “Anında dönüt ve düzeltme alamadığım için eğitim sürecimi pek olumlu etkilediğini söyleyemem. Sadece, o süreçte uzaktan eğitimden en iyi verimi almaya çalıştım”

ÖA18: “Uzaktan eğitimin öğrenme sürecime olan etkileri çeşitlidir. Pozitif yönleriyle, esneklik sağlar ve kendi çalışma saatlerimi belirleme özgürlüğü verir. Ders materyallerine çevrimiçi erişim sayesinde kaynaklara daha kolay ulaşırım. Ayrıca, teknolojiyi aktif olarak kullanarak interaktif öğrenme deneyimleri yaşarım. Ancak, uzaktan eğitimin bazı zorlukları da vardır. Örneğin, fiziksel sınıf ortamının eksikliği bazen motivasyonu etkileyebilir ve teknik sorunlar derslere katılımı zorlaştırabilir. Sonuç olarak, uzaktan eğitim hem avantajlar hem de zorluklar sunar ve bu süreçte adaptasyon ve disiplin önemlidir”

Sosyal bilgiler öğretmen adayları uzaktan eğitimin zaman ve mekana bağlı olmamasından, planlama yapılabilmesinden, tekrarlama imkanlarından, en güncel bilgilere ulaşılabilmesi bakımından eğitim sürecine olumlu katkılarının olduğunu belirtirlerken, uzaktan eğitim alma konusunda istekli olanlar için de verimli olacağını belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre uzaktan eğitim ile tam öğrenme olamaması, anında dönüt alınamaması, teknolojik sorunlar yaşanması ve motivasyon eksikliğinden dolayı uzaktan eğitimin öğrenme sürecine olan katkısı olumsuz yöndedir.

Tablo 4.65**Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciyi daha aktif hale getirme potansiyeli**

	f
Ödev verme	3
Teknolojik imkanları kullanma	3
Öğretmen öğrenci iletişimi	3
Dikkatin korunması	1
Disiplinli olmak	1
Eşit fırsat sunulması	1
Öğrencinin bireysel çalışabilmesi	1
Teknolojik sorunlar	2
Uzaktan eğitim bu konuda yeterli değil	5

Tablo 4.65'e göre uzaktan eğitimde öğrenciyi daha aktif hale getirmek amacıyla ödev verme, teknolojik imkanları kullanma, öğretmen öğrenci iletişimi, dikkatin korunması, disiplinli davranma, eşit fırsatlar sunulması, öğrencinin bireysel çalışabilmesi gibi yöntemlerle öğrenci daha aktif hale getirilebilirken, Teknolojik sorunlar ve uzaktan eğitimin yapısından dolayı uzaktan eğitimde öğrenci aktif hale getirilememektedir. Bu konuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazıları görüşleri aşağıdaki gibidir:

ÖA1: “Bu süreçte öğrencilerin dersten kopmasını önlemek amacıyla daha fazla ödevlendirme yapıyordu, aynı zamanda derse katılım oranının artırılması konusunda daha disiplinli davranılıyordu”

ÖA2: “İnteraktif uzaktan eğitimleri öğrencilere sunarak, onların katılımlarını maksimum düzeye yükselterek kalıcı eğitim ve edinim potansiyeline ulaşabileceğimiz düşünüyorum”

ÖA14: “Karşılıklı konuşma derse katılım ve online olması toplu olarak ders olmadı daha aktif katılım sağlar diye düşünüyorum”

ÖA6: “Çoğu öğretmen derse katılım konusunda disiplin gösteriyordu, fakat bazı öğrenciler buna rağmen yine de katılmıyordu”

ÖA20: “Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciyi daha aktif hale getirme potansiyelinin oldukça sınırlı olduğunu düşünüyorum. Teknik sorunlar, internet erişimi problemleri ve dijital okuryazarlık eksiklikleri, öğrencilerin aktif katılımını engelliyor. Hocalar ve öğrenciler arasında yüz yüze etkileşim olmaması, derslere olan ilgiyi ve motivasyonu azaltıyor. Bu şartlar altında, öğrencilerin aktif bir şekilde katılım göstermesi ve öğrenme sürecine dahil olması oldukça zor. Bu durum, uzaktan eğitimin etkili olmasını engelliyor”

ÖA8: “Daha aktif hale getirmek için öncelikle herkese eşit fırsat sunulmalı en başta”

ÖA15: “Uzaktan eğitim süreci kesinlikle öğrenciyi daha aktif hale getirir. Çünkü öğrenci daha fazla bireysel çalışmak zorunda. Ben sınıf ortamından bir çok arkadaşım ile değil evde kendi odamda bilgisayar ya da tabletim ile bireysel olarak eğitim ve öğretim görüyorum. Böylece daha fazla sorumluluk duygum artıyor. Bu durum ise benim süreçte daha aktif olmamı sağlıyor. Eksiklerimi görüp onların üzerine düşmemi sağlıyor. Uzaktan eğitim ile daha fazla sorumluluk aldığımı hissediyorum bu sayede öz denetimimin geliştiğini fark ediyorum”

ÖA12: “Öğrenci bu süreçte örgün kadar aktif olamıyor bu konuda uzaktan eğitim geride kalıyor”

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşüne göre uzaktan eğitimde öğrencinin daha aktif hale getirilmesi için öğretmenler tarafından ödevlendirme, teknolojik imkanların daha aktif kullanılması, öğretmen öğrenci iletişiminin artırılması gibi yöntemler uygulanırken, teknolojik sorunlar ve uzaktan eğitimin yapısal özellikleri sebebiyle öğrencilerin daha aktif hale gelmesi oldukça zordur.

Tablo 4.66

Uzaktan Eğitimin Eğitimde Fırsat Eşitliğini Sağlaması

		f
Uzaktan eğitimin eğitimde fırsat eşitliğini sağlaması	Sağlamıyor (Teknolojik yetersizlikler)	14
	Sağlıyor	6

Tablo 4.66’ya göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 14’ü uzaktan eğitimin eğitimde fırsat eşitliğini sağlamadığını, 6’sı ise sağladığını düşünmektedirler. Bu konuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

ÖA1: “Uzaktan eğitimin eğitimde eşitliği sağladığını düşünmüyorum, çünkü herkesin internete ulaşma imkanı aynı olmayabilir, bulunduğu yerden internet çekmeyebilir veya bağlantı kopukluğu nedeniyle derse tam katılım sağlayamayabilir”

ÖA7: “Uzaktan eğitim herkese fırsat eşitliği sağlamıyor çünkü insanlar bazı durumlarda sunulan fırsatlardan yararlanamıyor. İnternet bulma veya uzaktan eğitime dahil olmak için gereken cihazlara sahip olma konusunda eksiklik yaşayan birçok kişi oluyor”

ÖA18: “Uzaktan eğitimin fırsat eşitliği sağlama konusundaki etkililiğini değerlendirirken, coğrafi ve ekonomik engelleri aşma potansiyeli olduğu gibi teknolojik altyapı eksiklikleri ve öğretim eşitsizlikleri gibi zorlukların da olduğunu görüyoruz. Esasen, uzaktan eğitim, her öğrencinin eğitimde fırsat eşitliği sağlamak için potansiyel sunsa da, bu hedefe ulaşmak için teknolojik destek, eğitim materyallerine erişim ve öğrenci destek sistemlerinin güçlendirilmesi gereklidir”

Öa20: “Uzaktan eğitimin eğitimde fırsat eşitliği sağlama konusunda pek etkili olduğunu düşünmüyorum. İnternet erişimi ve teknolojik araçlara sahip olma konusunda ciddi eşitsizlikler var. Maddi durumu iyi olmayan öğrenciler, gerekli teknolojik donanımlara ve stabil internet bağlantısına sahip olamıyor. Bu durum, bu öğrencilerin derslere erişimini kısıtlıyor ve eğitimde fırsat eşitliğini olumsuz etkiliyor. Dijital okuryazarlık seviyelerindeki farklılıklar da uzaktan eğitimin etkili olmasını zorlaştırıyor. Sonuç olarak, uzaktan eğitim fırsat eşitliği sağlamada yetersiz kalıyor”

ÖA15: “Yüz yüze eğitime göre fırsat eşitliği konusunda daha avantajlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü günümüzde neredeyse herkesin bilgisayar tablet ya da bir akıllı telefonu ve bunlara evinde mobil ya da ortak alanlarda bağlanacağı çevrim içi online ağlar mevcut. Bu teknolojik ekipmanlar artık daha az maliyetler ile elde edilebiliyor. Bu sayede üniversite okumak için başka illerden gelen kalacak yer sorunu yaşayan yeme içme barınma ihtiyaçlarında ortaya çıkan sorunlar gibi bir çok sorun yaşayan eğitim hayatının bir kısmını ise bunları sağlamak için harcayan öğrenci arkadaşlarım bu sayede fırsat eşitliğini sağlamış olurlar. İmkani olanın rahat edip mutlu olduğu daha kaliteli bir imkan ile eğitimini aldığı, imkanı kısıtlı olanın ise zorla geçindiği yüz yüze eğitim hayatındaki bu eşitsizliğin uzaktan eğitim ile ortadan kalktığını düşünüyorum”

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğu uzaktan eğitimin eğitimde eşitliği sağlamada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin eğitimde fırsat eşitliği sağlamada yetersiz olduğunu düşünen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamı bu şekilde düşünmelerinin sebebinin her öğrencinin uzaktan eğitim için gerekli olan teknolojik araç ve gereçlere sahip olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Tablo 4.67

Yüz Yüze Etkileşimin ve Geleneksel Eğitim Metotlarının, Uzaktan Eğitimle Karşılaştırıldığında Eğitime Olan Katkısı

	Kod	f
Yüz yüze etkileşimin ve geleneksel eğitim metotlarının, uzaktan eğitimle karşılaştırıldığında eğitime olan katkısı	Yüz yüze etkileşim ve geleneksel eğitim metotları	Öğrenmenin kalıcı olması
		5
		Odaklanmanın kolay olması
		2
		Sosyalleşme ve aktiflik
		1
		Eğitim materyalleri ile etkileşim
		1
		İletişimin sağlanabilmesi
		1
		Zaman ve mekandan bağımsız olması
		5
		Tasarruflu olması
		2
Uzaktan eğitim		Tekrar yapılabilmesi
		2
		Modern olması
		2
		Teknolojik imkanlardan yararlanılması
		1
		Eğitimin kesilmemesi
		1
		Planlanabilir olması
		1
		Kendi potansiyelini gösterebilme
		1
		Bireysel sorumluluk
		1
		Kaynak fazlalığı
		1

Tablo 4.67’ye göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarından çoğunluğunun yüz yüze etkileşimin ve geleneksel eğitim metotlarının, uzaktan eğitimle karşılaştırıldığında eğitime olan katkısının fazla olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

ÖA1: “Uzaktan eğitim her ne kadar hem ekonomik açıdan hem de zaman tasarrufu yönünden avantajlı olsa da, yüz yüze eğitimin birçok yönden uzaktan eğitimden daha etkili ve daha verimli olduğunu düşünüyorum”

ÖA2: “Geleneksel eğitim metotlarında ezberci bir eğitim sisteminin hakim olduğunu görüyoruz. Yüz yüze etkileşimde faydalı da olsa pek çok dikkat dağıtıcı etkenin olabileceğini düşünüyorum. Uzaktan eğitimde ise teknolojinin veriminden yararlanarak, öğrenme sürecinin içerisine interaktif bir şekilde dahil olarak daha verimli ve motive şekilde eğitime katkısı olduğunu düşünüyorum”

ÖA7: “Çoğu durumlarda yüz yüze eğitim ve geleneksel eğitim metotları, uzaktan eğitime kıyasla daha verimli olabiliyor çünkü derslerle ve materyallerle daha çok etkileşim içinde olmak alınan verimi daha çok yüksek hale getirebiliyor”

ÖA10: “Bireysel sorumluluk alma konusunda ve her yerde istediğim anda eğitime ulaşabilmem açısından geleneksel metotlara göre oldukça başarılı bir katkısı bulunmaktadır”

ÖA11 : “Sosyalleşme, aktiflik ve eşitlik sağlanması açısından örgün eğitim tercih edilmeli. Zaman tasarrufu esneklik ve maddiyat açısından uzaktan eğitim tercih edilebilir”

ÖA15: “Yüz yüze eğitimdeki kullanılan metotların benim için daha sıkıcı olduğunu düşünüyorum. Kitaba bağlı genellikle öğretmen merkezinde devam eden bir eğitim ve öğretim sürecinin gerçekleşmesi beni Sınıf ortamının kalabalık olması dikkat dağınıklığı ve genellikle geleneksel yöntemlerin kullanıldığı yüz yüze eğitim benim öğretim faaliyetlerim açısından pek de verimli değildir. Ancak uzaktan eğitim ile çağımızın vazgeçilmez bir parçası olan teknolojiyi kullanmayı öğrenme, ders içeriklerini tekrar etme, dijital platformları kullanmayı öğrenerek eğitim ve öğretim faaliyetlerimi daha eğlenceli yaparak daha fazla katkı sağladığımı düşünüyorum”

ÖA18: “Yüz yüze etkileşim ve geleneksel eğitim metotlarının uzaktan eğitimle karşılaştırıldığında eğitime olan katkılarını şu şekilde değerlendiriyorum: Yüz yüze etkileşim, öğretmenlerimle ve sınıf arkadaşlarımla doğrudan iletişimde olmamı sağlayarak anlık geri bildirim alabilme ve derinlemesine tartışmalar yapabilme fırsatı sunar. Bu etkileşimler, öğrenme sürecimi daha zengin ve bağlamsal hale getirirken, sosyal becerilerimi de geliştirmeme yardımcı olur. Ayrıca, fiziksel sınıf ortamı motivasyonumu artırır ve ders içeriğini daha etkili şekilde kavramama olanak tanır. Öte yandan, uzaktan eğitim teknolojik altyapının güçlü olduğu durumlarda esneklik sağlar ve kendi hızımda öğrenme imkanı sunar. Çevrimiçi platformlar aracılığıyla geniş bir kaynak yelpazesi erişimine olanak tanır ve zaman ve mekân kısıtlamalarını ortadan kaldırabilir. Ancak, teknik sorunlar veya internet bağlantı problemleri gibi zorluklar bazen öğrenme deneyimimi olumsuz etkileyebilir. Her iki yöntemin de farklı avantajları ve zorlukları bulunmakla birlikte, her biri benim öğrenme sürecime katkı sağlama açısından önemli rol oynar ve deneyimimi zenginleştirir”

ÖA20: “Yüz yüze etkileşim ve geleneksel eğitim metotları, uzaktan eğitimle karşılaştırıldığında eğitime çok daha fazla katkı sağlıyor. Hocalarımla ve arkadaşlarımla doğrudan iletişim kurabilmek, derslerde anlamadığım konuları hemen sorabilmek ve geri bildirim almak, öğrenme sürecimi çok daha etkili hale getiriyor. Uzaktan eğitimde bu imkanlar olmadığı için, derslere olan ilgim ve motivasyonum ciddi şekilde azalıyor. Teknik sorunlar ve etkileşim eksikliği, uzaktan eğitimi oldukça verimsiz

kılıyor. Geleneksel eğitim metotları, uzaktan eğitimle kıyaslandığında çok daha başarılı ve etkili”

Sosyal bilgiler öğretmen adayları uzaktan eğitimin eğitime olan katkı sağladığı faktörlerin yoğunlukta olduğunu düşünmektedirler. Uzaktan eğitimin eğitime olan katkıları arasında zamandan ve mekandan bağımsız olması, tasarruflu olması, tekrarların yapılabilmesi, modern olması, teknolojik imkanlardan yararlanılması, eğitimin kesilmemesi, planlanabilir olması, öğrencinin kendi potansiyelini gösterebilmesi, öğrencinin bireysel sorumluluk alabilmesi ve kaynak fazlalığı gibi faktörler dile getirilirken, yüz yüze etkileşim ve geleneksel eğitim metotları öğrenmenin daha kalıcı olması, odaklanmanın kolay olması sosyalleşme ve öğrenci aktifliğinin sağlanabilmesi, eğitim materyallerine ulaşma ve iletişimin sağlanması gibi faktörlerin öne çıktığı görülmektedir.

Tablo 4.68

Uzaktan Eğitimin Öğreticilik Yönündeki Zorluklar ve Avantajları

Kod		f
Uzaktan eğitimin öğreticilik yönündeki zorluklar ve avantajları	Avantajları	Zaman ve mekandan bağımsız olması
		9
		Tekrarlanabilir olması
	Zorlukları	5
		Zorunluluk halinde uygulanabilmesi
		1
		Teknolojik yetersizlikler
		14
		Öğretmen öğrenci etkileşiminin sınırlı olması
		2
		Öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyiminin olmaması
		1
		Eğitim uygulamasının zorlaşması
		1
		Öğrencilerin derslere katılamaması
		1

Tablo 4.68’e bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin öğreticilik açısından avantajlarını zaman ve mekandan bağımsız olması ve tekrarlanabilir olması, zorluklarını ise teknolojik yetersizlikler, öğretmen öğrenci arasındaki etkileşimin sınırlı olması, öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda deneyimlerinin olmaması, ders sırasında uygulama sorunlarının yaşanması, öğrencilerin derslere katılmaması gibi durumların bulunduğu görülmektedir. Bu konuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

ÖA1: “Uzaktan eğitimde özellikle internete ulaşım da zorluk çeken öğrenciler derslerden geri kalma gibi olumsuzluklar yaşayabilirler ya da bazı öğrenciler ders ekranın giriş yaptıktan sonra dersi dinlemeyip başka şeylerle uğraşabiliyorlar. Bunlar uzaktan eğitimin verimsiz olmasına sebep olan başlıca etkenlerdir. Avantajlı yanı ise

öğrenciler ulaşım araçlarında zaman kaybetmeksizin derse katılıp geri kalan zamanlarını ise doğru bir şekilde planlayabilme imkanına sahip olabilirler”

ÖA4: *“Öğretmenler için zorluğu bu konuda eğitim alamadıklarından biraz zayıf böylesi bir uygulama için öğretmenlerimizin bir eğitim alması gerektiğini düşünüyorum”*

ÖA6: *“Bazen sistem öğrenciyi bir anda dersten atabiliyordu, bağlantı sorunları olduğunda öğretmenin sesi gelmeyebiliyordu. Hatta bazı öğrenciler ders ekranına girdikten sonra dersi dinlemeyip oyun oynuyorlardı bence uzaktan eğitim avantajdan çok dezavantaja sahip”*

ÖA7: *“Uzaktan eğitimde öğrenen ve öğreten birbiriyle daha az etkileşim içinde olduğundan bilgiler kalıcı olmuyor bu uzaktan eğitimin dezavantajlarından biridir. 7/24 eğitim hakkı sunduğundan uzaktan eğitim bu yönden avantajlıdır”*

ÖA13: *“Uzaktan eğitimin avantajı deprem salgın hastalık gibi durumlarda eğitime ulaşma imkanı sunmasıdır. Fakat erişim imkanı kısıtlıdır”*

ÖA15: *“Öğreticilik ile ilgili en önemli zorluk uzaktan eğitim uygulamaları, teknoloji kullanım düzeyi, ders içerikleri gibi konularda yetersiz kalınması ve gerekli bilgi beceri donanımına sahip olunmaması çok büyük zorluklara neden olmaktadır. Eğer uzaktan eğitim konusunda yetersiz bir öğretici olursa bu eğitim yüz yüze eğitimden daha kötü bir hal alır etkili ve verimli bir eğitim öğretim gerçekleşmez. Ancak teknolojik donanımına sahip ders içeriklerini bilen uzaktan eğitim platformlarını etkin bir şekilde kullanarak buradan öğrenciler ile iletişime geçebilen öğretmenler ile uzaktan eğitim çok daha etkili bir sürece dönüşebilir”*

ÖA18: *“Uzaktan eğitimin öğreticilik yönündeki zorlukları, teknik sorunlar ve öğrenci motivasyonunu koruma konusundaki zorluklar olarak özetlenebilir. Teknik sorunlar, internet bağlantıları veya teknik araçlardaki aksaklıklar derslerin düzenli işlenmesini engelleyebilir. Öğrencilerin ev ortamındaki dikkat dağınık unsurlar ve sosyal bağ kurma eksikliği de öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişim kurmasını zorlaştırabilir. Bununla birlikte, uzaktan eğitimin esneklik ve çeşitli öğretim materyalleri sunma avantajları da bulunmaktadır. Öğrenciler, kendi hızlarında öğrenme fırsatına sahip olabilirler ve çevrimiçi platformlar aracılığıyla geniş bir kaynak yelpazesıyla etkileşimde olabilirler”*

ÖA19: “Uzaktan eğitimin öğreticilik yönündeki zorlukları, avantajlarından çok daha fazla. Teknik sorunlar ve internet bağlantısı problemleri, derslerin akışını sürekli kesintiye uğrattıyor. Hocalarımla ve arkadaşlarımla doğrudan etkileşimde bulunamamak, derslerde anlamadığım konuları anında soramamak ve geri bildirim almakta zorlanmak, öğrenme sürecimi ciddi şekilde olumsuz etkiliyor. Motivasyon eksikliği ve dikkat dağınıklığı da uzaktan eğitimin verimliliğini azaltıyor. Esneklik ve dijital kaynaklara erişim gibi avantajlar, bu zorluklar karşısında yetersiz kalıyor ve uzaktan eğitimi etkili kılmıyor”

Sosyal bilgiler öğretmen adayları uzaktan eğitimin zorlukları konusunda özellikle teknolojik yetersizliklerin etkili olduğunu belirtirken, uzaktan eğitimin yapısal özelliklerinden olan zaman ve mekandan bağımsız olması, derslerin tekrarlanabilir olması ve zorunluluk hallerinde uygulanabilir olmasının uzaktan eğitimin avantajlarından olduğu yönünde görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 4.69

Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar Ve Başa Çıkma Yöntemleri

Kod		f
Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan zorluklar ve başa çıkma yöntemleri	Zorluklar	Teknolojik sorunlar
		12
		Motive olamamak
		4
		Sağlık sorunları
		3
		Öğretmen öğrenci iletişiminin sınırlı olması
		2
		Öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda eğitiminin olmaması
		1
	Başa çıkma yöntemleri	Öğrencilerin derse katılmaması
		1
		Odaklanamama
		1
		Bireysel sorumluluk alma
		1
		Planlama yapamama
		1
		Süreci yönetmeyi öğrenerek
		3
	Başa çıkma yöntemleri	Ders aralarında hareket ederek
		1
		Dersleri tekrar izleyerek
		1
		Aile desteğiyle
		1
	Başa çıkma yöntemleri	Yeni teknolojik araç temin ederek
		1
	Başa çıkma yöntemleri	Arkadaşlardan destek alarak
		1
	Başa çıkma yöntemleri	Araştırma yaparak
		1

Tablo 4.69’a göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde en yoğun olarak teknolojik sorunlar, motive olamamak, sağlık sorunları yaşamışlar ve bu sorunlar ile başa çıkmak adına kendilerince çözüm yolları bulmaya çalışmışlardır. Bu konuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri aşağıda yer almaktadır:

ÖA1: “Bazen sisteme giriş yaparken sistem hata veriyordu veya bağlantıda sorun çıkabiliyordu, ayrıca uzun süre ekran başında kalmak baş ağrısı ve gözlerde yorgunluk gibi sorunlara neden olabiliyordu ama bunu ders aralarında hareket ederek veya birkaç dakika temiz hava alarak önlemeye çalışıyordum”

ÖA2: “Genellikle internet bağlantı problemleri ile ilgili sıkıntılar yaşadım fakat dersi tekrardan izleyebilme özelliği sayesinde süreçten geri kalmadım”

ÖA6: “O dönemde üniversite sınavına hazırlanıyordum ve sınav stresi, motivasyon kaybı gibi sorunları sık sık yaşıyordum. Bu sorunların üstesinden öğretmenlerimin ve ailemin bana moral ve destek vermesiyle geldim”

ÖA7: “Benim uzaktan eğitim sürecinde rastladığım temel sorun İnternet bağlantısı ve teknolojik sorunlardı. O dönem yeni cihazlar almak zorunda kalarak bu sorunları çözmeye çalıştım”

ÖA9: “Genelde teknoloji ile aram pek olmadığından ders içeriğine erişim noktasında ve uzaktan eğitime bağlantıyı nasıl sağlayacağım konusunda sıkıntı çektim. Arkadaşlarım yolu ile çözdüm. Bence bu konuda sürece başlamadan öğrenciler bilgilendirilmeli”

ÖA15: “Bilişim ağları ile ilgili sorunlardır. Malum bulunduğum ilde ve çevre illerde büyük bir deprem yaşadık. Bu depremden dolayı yer altı sistemleri internet ve mobil ağlarda da önemli sorunlar meydana geldi. Bir süre hiçbir şekilde internet yoktu sonrasında ise internet ağı deprem öncesi gibi olmadı sık sık kesilmeler yaşanıyor. Bundan dolayı Materyaller ne kadar iyi olursa olsun internet ve uzaktan eğitime bağlanacak çevrim içi ağ yoksa teknolojik araçlar hiçbir işe yaramayacaktır. Yani en fazla yaşadığım zorluk internet sorunudur diyebilirim”

ÖA18: “Uzaktan eğitim sürecinde başlıca karşılaştığım zorluklar teknik problemler, motivasyon dalgalanmaları ve sosyal izolasyon oldu. Teknik sorunlar internet bağlantısı veya platform erişiminde yaşadığım aksaklıklarla sıkça karşılaşmama sebep oldu. Motivasyon dalgalanmalarını ise evde dikkat dağıtıcı unsurların etkisiyle yaşadım ve bunun üstesinden gelmek için düzenli çalışma rutinleri ve hedefler belirlemeye çalıştım. Sosyal izolasyon ise fiziksel sınıf ortamının eksikliğiyle kendini gösterdi; bu durumu çevrimiçi tartışma forumlarına katılarak ve sanal grup çalışmaları düzenleyerek telafi etmeye çalıştım. Bu zorluklarla başa çıkarken esnek olmayı,

problemleri çözmek için çeşitli yöntemler denemeyi ve süreci olumlu bir şekilde yönetmeyi öncelikli hedeflerim arasına koydum”

ÖA20: “Uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığım en önemli zorluklar, internet bağlantısı ve teknik altyapı sorunları oldu. Bağlantının sık sık kesilmesi ve teknik sorunlar, dersleri takip etmeyi çok zorlaştırdı. Bu sorunlarla başa çıkmak için belirli saatlerde ders çalışmayı denedim, ancak bu her zaman mümkün olmadı ve genellikle teknik aksaklıklar yaşamaya devam ettim. Bu da sürekli olarak derslerden kopmama ve bilgileri tam olarak anlayamamama neden oldu. Yüz yüze etkileşimin eksikliği de büyük bir problem yarattı. Hocalarımla ve arkadaşlarımla doğrudan iletişim kuramamak, derslerde anlamadığım konuları anında sormamak ve geri bildirim almakta zorlanmak, öğrenme sürecimi ciddi şekilde olumsuz etkiledi. Motivasyon eksikliği ve dikkat dağınıklığı da diğer önemli zorluklardı. Evde ders çalışmak ve dikkatimi toplamak çok zor oldu, bu da verimli bir şekilde çalışmamı engelledi. Bu zorluklarla başa çıkmak için bazı stratejiler denedim, ancak çoğu zaman yeterli olmadı ve uzaktan eğitim süreci benim için oldukça zor ve stresli geçti”

Sosyal bilgiler öğretmen adayları yaşadıkları bu sorunlar ile başa çıkabilmek için uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları yönetebilmeyi öğrenme eğiliminde olmuşlar, ders aralarında hareket ederek sağlık sorunlarını, dersleri tekrar izleyerek, yeni teknolojik araç gereç temin ederek ve arkadaşlarından destek alarak teknolojik sorunları, araştırma yaparak öğretmen öğrenci etkileşiminin sınırlı olmasından dolayı yaşadıkları sorunlar ile başa çıkmaya çalışmışlardır.

Tablo 4.70

Uzaktan Eğitim Sürecinde Teknoloji Kullanımında Stres Faktörleri Ve Başa Çıkma Stratejileri

Kod		f
Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımında stres faktörleri ve başa çıkma stratejileri	İnternetin kesilmesi	11
	Ders videolarında kesilme olması	2
	Eğitim alınan platformdan kaynaklı sorunlar	2
	Elektrik kesilmesi	1
	Sürekli internet kullanımı sebebiyle diğer işlerin aksaması	1
	Şebeke olmaması	1
	Motive olamama	1
	Belirsizlik olması	1
	Teknolojik gelişmelere ayak uydurama	1

Tablo 4.70*Uzaktan Eğitim Sürecinde Teknoloji Kullanımında Stres Faktörleri Ve Başa Çıkma Stratejileri*

Kod		f
Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımında stres faktörleri ve başa çıkma stratejileri	Arkadaşlardan yardım alarak	2
	Teknoloji bilgisiyle	1
	Başa çıkma stratejileri	1
	Odaklanmaya çalışarak	1
	Ders dışında internet kullanmayarak	1
	Farklı bir teknolojik araç kullanarak	1

Tablo 70'e göre sosyal bilgiler öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı sırasında en yoğun olarak internetin kesilmesi sorununu yaşamışlar ve yaşadıkları sorunları çözebilmek adına arkadaşlarından yardım istemişlerdir. Bu konuda sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

ÖA1: “Örneğin sisteme giriş yapamadığım durumlarda öğretmenim ve arkadaşlarımla iletişime geçerek durumu düzeltmeye çalışıyordum. Bence bu süreçte en önemli şeylerden biri de diğer öğrencilerle grup kurarak mesaj yoluyla onlarla sürekli iletişimde olmaktı. Süreci ne kadar iyi yönetmeye çalışmış olsam da uzaktan eğitim bana göre avantajdan çok dezavantaja sahip bir eğitim şeklidir bundan dolayı ben yüz yüze eğitimin daha etkili bir eğitim şekli olduğunu düşünüyorum”

ÖA2: “Teknoloji kullanımı öncesinde kullanacağım teknolojinin özelliklerini o teknolojiyi kullanmadan önce hakim olmaya çalışırım ve bu şekilde akışım olumsuz etkilenmez ve anında müdahale edebilirim”

ÖA7: “Uzaktan eğitim döneminde teknoloji ve İnternetle çok fazla etkileşim içinde olduğum için geri kalan işlerim aksıyordu bu da strese neden oluyordu. Bu durumla eğitim dışında internet kullanımını azaltmaya çalışarak başa çıkmaya çalıştım”

ÖA8: “Tekrardan belirtmek isterim ki uzaktan eğitim eğitim değildir. Teknoloji kullanımı sırasında en büyük sorunum şebeke olmasaydı. Açıkçası beni cidden strese sokuyordu”

ÖA12: “Teknoloji kullanımı sırasında stres düşük oluyor ancak azda olsa internet ve benzeri durumların kesintiye uğraması stres oluşturuyor bu durumu şartları elimden gelenin en iyisine çıkararak stres seviyemi düşürüyorum”

ÖA16: “Teknoloji kullanımında bağlantı kopukluğu veya siteyle ilgili sorunlar yaşadığımda ailemden veya sosyal medya üzerinden arkadaşlarımdan yardım alıyordum”

ÖA17: “Teknolojik gelişmelere ayak uydurma, mevcut öğrenme yöntemlerimin yenisi ile başa çıkmada yaşadığım sorunlar, uzaktan eğitim sürecindeki materyallerin derse entegrasyonu ve iletişim süreçlerinde bir çok stres yaşıyorum. Bu stresler ile başa çıkmak için okumalar araştırmalar yapıyorum. Daha planlı ve programlı çalışmaya gayret gösteriyorum. Hedef ve kazanımlara en etkili şekilde ulaşmaya çalışıyorum. Ayrıca uzaktan eğitim ülkemizin içinde bulunduğu sosyo ekonomik durum alt yapı ve gerekli bilgi beceri için yeterli olmadığı için tam anlamı ile etkili bir şekilde uygulanamıyor. Tam anlamı ile bu süreç uygulanırsa çok etkili ve güzel bir eğitim ve öğretim sistemidir”

ÖA18: “Teknoloji kullanımı sırasında yaşadığım stres genellikle internet bağlantısı veya platform sorunlarıyla ilgili oluyor. Özellikle ders veya çalışma anlarında beklenmedik teknik aksaklıklar beni tedirgin edebiliyor. Bu tür durumlarda öncelikle sakin kalmaya ve sorunu hızlıca tanımlamaya çalışıyorum. Eğer sorunu çözmekte zorlanırsam, teknik destek alarak veya farklı bir cihaz veya internet ağı kullanarak çözüm arıyorum. Genellikle birkaç dakika içinde sorunu çözebiliyorum ve derslerime devam edebiliyorum”

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımından dolayı yaşamış oldukları sorunlar arasında en yoğun olanı internetin kesilmesidir. İnternetin kesilmesine bağlı olarak ders videolarında donmalar yaşanmış ve ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adayları bu süreçte, eğitim alınan platform kaynaklı sorunlar, elektrik kesilmesi, sürekli internet kullanımından dolayı diğer işlerinin aksaması, şebeke sorunları, motive olamama, belirsizlik olması, teknolojik gelişmelere ayak uyduramama gibi stres faktörlerinden olumsuz etkilenmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde yaşamış oldukları stres ile başa çıkabilmek için arkadaşlarından yardım almışlar, kendi teknoloji bilgilerini kullanmışlar, derslerine odaklanmaya çalışmışlar, ders dışında internet kullanmamışlar ve gerekli olması durumunda farklı bir teknolojik araç kullanmışlardır.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından yola çıkarak ulaşılan sonuçlara, bu sonuçların alanyazındaki ilgili araştırmalarla karşılaştırılmasına ve araştırmayı geliştirmek için uygulanabilecek önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuçlar

5.1.1 Nicel verilere ilişkin sonuçlar

5.1.1.1 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demografik özelliklere göre uzaktan eğitime yönelik tutum, uzaktan eğitime yönelik görüş ve teknostres düzeylerine yönelik sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşı ile uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından bilişsel ve duyuşsal arasında anlamlı farklılık bulunmazken ($p>0,05$), davranışsal alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yaşı 18-20 arası olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının davranışsal alt boyutu puan ortalaması ($\bar{x}=3,028$), yaşı 21-23 arası olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının davranışsal alt boyut puan ortalaması ($\bar{x}=2,964$), yaşı 24 ve üzeri ($\bar{x}=2,641$) olarak belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşı ile uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeği alt boyutlarından etkililik, öğreticilik ve yatkınlık arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yaşı 21-23 arası olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkililik alt boyut puan ortalaması ($\bar{x}=3,141$), yaşı 24 ve üzeri olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamasından ($\bar{x}=2,772$) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yaşı 18-20 arası olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğreticilik alt boyut puan ortalaması ($\bar{x}=3,103$), yaşı 24 ve üzeri olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamasından ($\bar{x}=2,734$) daha yüksek olduğu görülmüş olup; yaşı 18-20 arası olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yatkınlık alt boyut puan ortalaması ($\bar{x}=2,743$), yaşı 24 ve üzeri olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{x}=2,344$) daha olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşı ile teknostres ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yaşı 18-20 arası olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyut puan ortalaması, yaşı 24 ve üzeri olan ($\bar{x}=2,531$) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu

görülmüştür. Yaşı 18-20 arası olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyut puan ortalaması, yaşı 24 ve üzeri olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kıncı ve Özgür (2022) ise öğretmenlerin yaşları arttıkça teknostres düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının devam ettikleri üniversite ile uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutları ve ölçek toplamında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının devam ettiği üniversite ile uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının devam ettiği üniversite ile teknostres ölçeği alt boyutlarından İhtiyaçlar – tedarik edilenler alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutu arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sütçü İmam Üniversitesinde olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yetenekler-talepler alt boyut puan ortalaması, İnönü Üniversitesinde olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamalarında daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ile uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından duyuşsal ve davranışsal alt boyutları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. 2. sınıfta olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal alt boyutu puan ortalaması 1. Sınıfta olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu saptanmış olup; 2. sınıfta olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının davranışsal alt boyutu puan ortalaması 1. Sınıfta olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ile uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği alt boyutlarından etkililik ve öğreticilik alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. 2. sınıfta olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkililik alt boyutu puan ortalaması, 3. Sınıfta olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. 1. sınıfta olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğreticilik alt boyutu puan ortalaması, 4. Sınıfta olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ile teknostres ölçeği alt boyutlarından yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutu arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyeti ile uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından duyuşsal ve davranışsal alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal alt boyutu puan ortalaması, kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının davranışsal alt boyutu puan ortalaması kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyeti ile uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği alt boyutlarından etkililik ve yatkınlık alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkililik alt boyutu puan ortalaması, kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yatkınlık alt boyutu puan ortalaması, kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyeti ile teknostres ölçeği alt boyutlarından yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş olup; erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yetenekler-talepler alt boyut puan ortalaması, kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarından daha olduğu saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşadığı yer ile uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. İlde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel alt boyutu puan ortalaması köyde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. İlçe/kasabada yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal alt boyutu puan ortalaması köyde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlçe/kasabada yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının davranışsal alt boyutu puan ortalaması köyde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşadıkları yer ile uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği alt boyutlarından kişisel uygunluk ve etkililik alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunduğu görülmüştür. İlde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının

kişisel uygunluk alt boyutu puan ortalaması, köyde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İlçe/kasabada yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkililik alt boyutu puan ortalaması, köyde yaşayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşadığı yer ile teknostres ölçeği alt boyutlarından yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutu arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile tipi ile uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından davranışsal arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile tipi ile uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği alt boyutlarından kişisel uygunluk ve etkililik alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiş olup, ailesi çekirdek aile tipinde olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişisel uygunluk alt boyutu puan ortalaması, ailesi geniş aile tipinde olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ailesi çekirdek aile tipinde olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkililik alt boyutu puan ortalaması ise ailesi geniş aile tipinde olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile tipi ile teknostres ölçeği alt boyutları istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medeni hali ile uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medeni hali ile uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği alt boyutların arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medeni hali ile teknostres ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmakla birlikte; bekâr sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yetenekler-talepler alt boyut puan ortalaması, evli sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bekâr sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ihtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyut puan ortalaması ise evli sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alt boyut puan ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gelir durumu ile uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından bilişsel arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Geliri giderinden fazla olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel alt boyutu puan ortalaması geliri giderinden az sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gelir durumu ile uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği alt boyutlarından yatkinlik alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Geliri giderinden az olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yatkinlik alt boyutu puan ortalaması, geliri giderine denk ve geliri giderinden fazla olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamasına göre daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gelir durumu ile teknostres ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Geliri giderinden az olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyut puan ortalaması, geliri giderine denk ve geliri giderinden fazla olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Geliri giderinden az olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ihtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyut puan ortalaması, geliri giderine denk ve geliri giderinden fazla olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

5.1.1.2 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanım ve uzaktan eğitime yönelik görüşlerine göre uzaktan eğitime yönelik tutum, uzaktan eğitime yönelik görüş ve teknostres düzeylerine yönelik sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internete erişme durumu ile uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. İnternete sınırsız ulaşan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel alt boyutu puan ortalaması internete sınırlı ulaşımı olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnternete sınırsız ulaşımı olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal alt boyutu puan ortalaması internete sınırlı ulaşımı olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İnternete sınırsız ulaşımı olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının davranışsal alt boyutu puan ortalaması internete sınırlı ulaşımı olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internete erişme durumu ile uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği alt boyutlarından kişisel uygunluk ve etkililik alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmakla birlikte, internete sınırsız ulaşabilen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişisel uygunluk alt boyutu puan ortalaması, internete sınırlı ulaşabilen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnternete sınırsız ulaşabilen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkililik alt boyutu puan ortalaması ise internete sınırlı ulaşabilen sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internete erişme durumu ile teknostres ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. İnternete sınırlı ulaşabilen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yetenekler-talepler uyumsuzluğu ve ihtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyut puan ortalamaları, interneti sınırsız kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alt boyut puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internete erişim aracı ile uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internete erişim aracı ile uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği alt boyutlarından etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. İnternete tablettten ulaşan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkililik alt boyutu puan ortalamasının, internete akıllı telefondan ulaşan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internete erişime aracı ile teknostres ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. İnternete tablettten giren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yetenekler-talepler uyumsuzluğu ve ihtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyut puan ortalamalarının, internete bilgisayardan giren sosyal bilgiler öğretmen adayların alt puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanma amacı ile uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından davranışsal arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. İnternete sosyal medyayı kullanma amacıyla kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının davranışsal alt boyutu puan ortalaması interneti bilgi araştırmak

amacıyla kullananlara katılımcıların alt boyut puanına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanma amacı ile uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği alt boyutlarından öğreticilik ve yatkınlık alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İnternete sosyal medyaya girmek için kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğreticilik alt boyutu puan ortalaması, interneti oyun oynamak amacıyla kullanan öğretmen adaylarının alt boyut puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiş olup; internete sosyal medyaya girmek için kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yatkınlık alt boyutu puan ortalamasının, interneti iletişim amacıyla kullanan öğretmen adaylarının puan ortalamasına göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanım amacı ile teknostres ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. İnterneti dizi film izlemek amacıyla kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyut puan ortalaması, interneti oyun oynama amacıyla kullananlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnterneti güncel haber edinmek amacıyla kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ihtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyut puan ortalaması, interneti sosyal medyaya girmek amacıyla kullananlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanma zamanı ile uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiş olup; interneti akşam-gece arası kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel alt boyutu puan ortalaması interneti sabah-öğle arası kullananlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İnterneti gece-sabah kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal alt boyutu puan ortalaması interneti sabah-öğle arası kullananlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnterneti akşam-gece arası kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının davranışsal alt boyutu puan ortalaması interneti sabah-öğle arası kullananlara göre daha yüksek düzeyde bir sonuç tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanma zamanı ile uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği alt boyutlarından kişisel uygunluk, etkililik ve öğreticilik alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İnterneti akşam-gece arasında kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişisel uygunluk alt boyutu puan

ortalaması, interneti sabah-öğle arası kullananlara göre, interneti akşam-gece arasında kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkililik alt boyutu puan ortalaması, interneti sabah-öğlen arası kullananlara göre, interneti akşam-gece arasında kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğreticilik alt boyutu puan ortalaması, interneti gece-sabah arası kullananlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanım zamanı ile teknostres ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. İnterneti öğle-akşam arası kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyut puan ortalaması, interneti gece-sabah arası kullananlara göre, interneti sabah-öğle arası kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ihtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyut puan ortalaması ise interneti gece-sabah arası kullananlardan daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanma süresi ile uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından bilişsel ve duyuşsal arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. İnterneti 10 saat ve üzeri kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel alt boyutu puan ortalamasının interneti 0,2 saat ve 2-4 saat arası kullananların puan ortalamasına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnterneti 10 saat ve üzeri kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal alt boyutu puan ortalamasının ise interneti 0-2 saat, 2-4 saat ve 4-6 saat arası kullananların puan ortalamalarına göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanma süresi ile uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği alt boyutlarından kişisel uygunluk, etkililik ve öğreticilik alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. İnterneti 10 saat ve üzeri kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişisel uygunluk alt boyutu puan ortalamasının, interneti 0-2 saat arası kullananlarını puan ortalamalarına göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiş olup; interneti 10 saat ve üzeri kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkililik alt boyutu puan ortalamasının, interneti 0-2 saat arası kullananlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İnterneti 2-4 saat arası kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğreticilik alt boyutu puan ortalaması, interneti 10 saat ve üzeri kullananlara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının interneti kullanım süresi ile teknostres ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık görülmüştür. İnterneti 0-2 saat arası kullanan sosyal

bilgiler öğretmen adaylarının yetenekler-talepler uyumsuzluğu ve ihtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyut puan ortalamalarının, interneti 10 saat ve üzeri kullanan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pandemi ve deprem öncesinde uzaktan eğitimi kullanma durumu ile uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından bilişsel alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Pandemi ve deprem öncesinde uzaktan eğitimi kullanan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel alt boyutu puan ortalamasının bu dönemlerden önce uzaktan eğitimi kullanmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pandemi ve deprem öncesinde uzaktan eğitimi kullanma durumu ile uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği alt boyutlarından yatkınlık alt boyutu arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Pandemi ve deprem öncesinde uzaktan eğitim kullanmayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yatkınlık alt boyutu puan ortalamasının, bu dönemlerden önce uzaktan eğitimi kullanan katılımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pandemi ve deprem öncesinde uzaktan eğitimi kullanma durumu ile teknostres ölçeği alt boyutları arasında da anlamlı farklılık belirlenmiştir. Pandemi ve deprem öncesinde uzaktan eğitimi kullanmamış olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yetenekler-talepler uyumsuzluğu ve ihtiyaçlar – tedarik edilenler uyumsuzluğu alt boyut puan ortalamalarının, pandemi ve deprem öncesinde uzaktan eğitimi kullanmış olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden memnun olma durumu ile uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimden memnun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel alt boyutu puan ortalaması, uzaktan eğitimden memnun olmayan ve kararsız olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde belirlenmiştir. Uzaktan eğitimden memnun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal alt boyutu puan ortalaması, uzaktan eğitimden memnun olmayan ve kararsız olanlara göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimden memnun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının davranışsal alt boyutu puan ortalaması ise uzaktan eğitimden

memnun olmayan ve kararsız olanlara göre daha yüksek düzeyde puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden memnun olma durumu ile uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimden memnun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişisel uygunluk alt boyutu puan ortalaması, uzaktan eğitimden memnun olmayan ve bu konuda kararsız olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde belirlenmiştir. Uzaktan eğitimden memnun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkililik alt boyutu puan ortalaması, uzaktan eğitimden memnun olmayan ve bu konuda kararsız olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Uzaktan eğitimden memnun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğreticilik alt boyutu puan ortalaması, uzaktan eğitimden memnun olmayanlara göre, uzaktan eğitimden memnun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yatkınlık alt boyutu puan ortalamasının ise uzaktan eğitimden memnun olmayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden memnun olma durumu ile teknostres ölçeği alt boyutlarından yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimden memnun olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yetenekler-talepler uyumsuzluğu alt boyut puan ortalaması, uzaktan eğitimden memnun olmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden bilgi edinme durumu ile uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenebiliyorum diyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilişsel alt boyutu puan ortalaması kısmen öğreniyorum diyenlere ve uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemiyorum diyenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenebiliyorum diyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının duyuşsal alt boyutu puan ortalaması kısmen öğreniyorum diyen ve uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemiyorum diyenlerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenebiliyorum diyen sosyal bilgiler öğretmen adaylarının davranışsal alt boyutu puan

ortalaması kısmen öğreniyorum diyen ve uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemiyorum diyenlere göre daha yüksekdüzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimden memnun olma durumu ile uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeği alt boyutlarından kişisel uygunluk, etkililik ve öğreticilik arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrendiğini belirten sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişisel uygunluk ve etkililik alt boyutlarının puan ortalaması, kısmen öğrendiğini ve yeteri kadar öğrenemediğini belirten öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrendiğini belirten sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğreticilik alt boyutu puan ortalamasının ise uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemediğini belirten katılımcıların puan ortalamalarına göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle bilgi edinme durumu ile teknostres ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

5.1.1.3 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları ve teknostres düzeyleri arasında pozitif yönlü ve düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Korelasyon katsayıları (r), 0,237 ile 0,920 arasında değişmekte olup, tüm ilişkiler $p<0,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde:

Bilişsel ve duyuşsal alt boyutlar arasında pozitif yönlü, çok yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,906$; $p<0,001$),

Bilişsel ve davranışsal alt boyutlar arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,765$; $p<0,001$),

Duyuşsal ve davranışsal alt boyutlar arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,773$; $p<0,001$) olduğu saptanmıştır.

Benzer şekilde, uzaktan eğitime yönelik görüşlerin alt boyutları arasında da anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir:

Kişisel uygunluk ile etkililik alt boyutları arasında pozitif yönlü, çok yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki ($r=0,920$; $p<0,001$),

Kişisel uygunluk ile öğreticilik alt boyutları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,309$; $p<0,001$),

Kişisel uygunluk ile yatkınlık arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=0,403$; $p<0,001$) olduğu belirlenmiştir.

Teknostres düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumlar arasındaki ilişkiler de dikkate değerdir:

Yetenekler - talepler uyumsuzluğu ile uzaktan eğitime yönelik tüm tutum ve görüş alt boyutları arasında anlamlı pozitif ilişkiler tespit edilmiştir ($r=0,238$ ile $r=0,841$ arasında).

İhtiyaçlar - tedarik edilenler uyumsuzluğu ile de benzer şekilde anlamlı ilişkiler gözlemlenmiştir.

Bu bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin teknostres düzeyleri ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir. En yüksek ilişkinin görüş alt boyutlarından kişisel uygunluk ile etkililik arasında ($r=0,920$), en düşük ilişkinin ise görüş alt boyutlarından etkililik ile öğreticilik arasında ($r=0,288$) olduğu tespit edilmiştir.

5.1.2 Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim hakkındaki genel görüşlerine bakıldığında uzaktan eğitimin dezavantajlarının olduğu, bu sebeple de yüz yüze eğitimin yerini tutmayacağı yönündeyken, acil olarak uygulanmasının gerekli olduğu durumlarda eğitimin kesintiye uğramasındansa uygulanabilecek bir yöntem olduğu yönündedir.

Uzaktan eğitimin zaman ve mekan fark etmeksizin uygulanıyor olması sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ev ortamından derslere katılabiliyor olmalarından dolayı yaşam tarzlarına uygun olmakla birlikte, sosyalleşme imkanının sınırlı olması sebebiyle kişilik yapılarına uygun olmadığı belirlenmiştir. Uzaktan eğitim özellikle çalışan öğrenciler

için zaman tasarrufu sağlaması bakımından beğenilmektedir. Uzaktan eğitimin eğitim ihtiyacını karşıladığını belirten sosyal bilgiler öğretmen adayları teknolojik araçlara olan aşinalıklarından dolayı böylesi bir kanıda olurlarken, yine teknolojik olumsuzluklar ve yüz yüze eğitimin daha verimli olmasından dolayı uzaktan eğitimin eğitim ihtiyaçlarını karşılamakta yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin eğitim ihtiyaçlarını karşılaması konusundaki görüşlerine bakıldığında teknolojik imkanlar konusuna değinmeleri acil uzaktan eğitimde teknostres yaşadıkları anlamına geldiği düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları acil uzaktan eğitimin zorunluluk halinden kaynaklandığı ve mevcut durumun uzaktan eğitime yönelmek adına etkili bir motivasyon aracı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ayrıca uzaktan eğitiminin genel avantajları arasında olan ekonomik olma, zaman ve mekan fark etmeksizin eğitim alabilme, yaşam koşullarına uygunluk, eğitime kolay ulaşma gibi etkenlerin de uzaktan eğitime yönelme konusunda etkili olduğunu düşünmektedirler. Sosyal bilgiler öğretmenleri uzaktan eğitime yönelmeleri konusunda teknolojik imkanların da etkili olduğunu, bu imkanların uzaktan eğitime yönelme motivasyonu olduğunu belirterek teknostres olgusunun uzaktan eğitime yönelmede belirleyici faktörlerden biri olduğunu düşünmektedirler.

Acil uzaktan eğitim ile normal uzaktan eğitim şartlarının birbirine eşit olmaması, öğrencilerin isteyerek ve önceden planlama yaparak uzaktan eğitim almamalarından dolayı uzaktan eğitime yönelik görüşleri olumsuz bir hal almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ani gelişen felaketler sonrası aile uzaktan eğitime yönelmelerinde teknolojik imkansızlıklar yaşamakta ve yaşadıkları teknostres de onların uzaktan eğitime yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde kendilerini istekli, isteksiz, zorunlu, stressiz gibi tanımlamışlardır. Uzaktan eğitimde öğrenciler eğitimlerinin kesintiye uğramaması konusunda bilinçli durumdadırlar. Bu sebeple aniden yaşanan uzaktan eğitim sürecinde derslerinden geri kalmamak, sınavlarında başarısız olmamak için uzaktan eğitim sürecinde istekli davranmışlardır. Öğrencilerin eğitimin aksamaması konusundaki bilinçlerinin olması, onların stres yaşamamalarını da sağlarken, teknolojik imkanların yeterli olması durumunda teknostres de yaşamamakta, teknolojik araçları kullanarak uzaktan eğitim sürecini daha etkin bir şekilde değerlendirebilmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmen adayları uzaktan eğitimde daha planlı olarak hareket edebilmelerinden dolayı görev planlaması ve zaman yönetimi yapabilmektedirler. Uzaktan eğitim ile zaman kaybı yaşamayan sosyal bilgiler öğretmen adayları bu avantajı derslerine yoğunlaşarak değerlendirmektedirler. Bu yönü ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumlarının olumlu olduğu söylenebilirken, deprem bölgesinde yalamalarından kaynaklı olarak teknolojik sorunlardan dolayı ders materyalleriyle etkileşim konusunda sorunlar yaşamaktadırlar.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre uzaktan eğitim zaman ve mekana bağlı olmadığından, zaman ve ders planlarının yapılabilmesinden, tekrar imkanının olmasından ve eğitimin kesilmemesini sağlamamasından dolayı eğitim sürecini olumlu yönde etkilerken, tam öğrenmenin olmaması, anında dönüt alınamaması, motivasyonun sağlanamaması gibi konulardan dolayı eğitim sürecini olumsuz etkilemiştir. Ayrıca yaşanan teknolojik sorunlar sebebiyle öğrencilerin teknostres yaşamalarına sebep olmasından dolayı öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumlarının olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır.

Uzaktan eğitimin yapısal özellikleri öğrencilerin derslerde daha aktif olmasını engellemektedir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin daha aktif olabilmeleri için öğretmenler tarafından ödev verme, iletişimin artırılması, disiplinli davranmak gibi yöntemler uygulanmakla birlikte özellikle ani olan uzaktan eğitim uygulaması sebebiyle teknolojik imkanlarda yaşanan aksaklıklar öğrencilerin daha aktif olmasını engellemektedir. Öğrencilerin teknolojik yetersizliklerden dolayı yaşamış oldukları teknostres, onların uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Teknolojik yetersizlikler aniden geçilen acil uzaktan eğitim eğitimde fırsat eşitliğini engelleyecek bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Önceden planmış bir şekilde uzaktan eğitim alınması uzaktan eğitim için gerekli olan teknolojik araç ve gereçlerin yeterli bir şekilde temin edilmektedir. Bu haliyle uzaktan eğitim eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilecek bir fırsat olarak görülebilirken, aniden yaşanan afetler sonrası geçilen acil uzaktan eğitimde teknolojik altyapının tam olarak temin edilmesindeki aksaklıklar uzaktan eğitimin eğitimde fırsat eşitliğini sağlayamamasına sebep olmaktadır. Teknolojik yetersizliklerden dolayı acil uzaktan eğitimin eğitimde fırsat eşitliğini sağlayamaması, öğrencilerin teknostres yaşamalarına ve uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin olumsuz şekilde etkilenmesine sebep olmaktadır.

Uzaktan eğitimin yapısı ve teknolojik imkanlardan yararlanmanın etkisi ile yüz yüze etkileşim ve geleneksel eğitim metotlarına göre uzaktan eğitimin eğitime katkı sağlayan bir uygulamadır. Bu yönüyle bakıldığında teknolojik sorunlar yaşanması ile ortaya çıkan teknostres yaşanmaması halinde uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerin olumlu olduğu görülmektedir. Teknostres özellikle ani geçilen acil uzaktan eğitim sürecinde olumsuz bir faktör olarak uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutum düzeyinin düşmesine sebep olurken, teknolojik olanakların sağlanması halinde teknostres yaşanmamakta ve uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumlar pozitif hale gelmektedir.

Uzaktan eğitimin öğreticilik açısından en önemli zorluğu teknolojik araç ve gereçlerdeki yetersizlik olarak görülmektedir. Uzaktan eğitimin zaman ve mekan sorunu olmadan uygulanabilmesi ve derslerin tekrarlanabilir olması uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüş düzeyinin olumlu olmasını sağlamaktadır. Buna karşılık salgın hastalık, deprem gibi zorunlu hallerde aniden geçilen acil uzaktan eğitimde teknolojik altyapının oluşturulamaması sebebiyle yaşanan teknostres öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler açısından yaşanan en önemli sorun teknolojik sorunlardır. Öğrenciler bu sorunlar ile başa çıkabilmek için çoğunlukla kendileri bir yöntem geliştirmek zorunda kalmışlar, eğitim kurumundan bir destek almamışlardır. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan teknolojik sorunlar o dönem için öğrencilerin teknostres yaşamalarına sebep olmuş durumdadır.

Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımı konusunda en önemli zorluk internetin kesilmesi olarak görülmekle birlikte öğrenciler oldukça farklı sebeplerden dolayı bu süreçte stres yaşamış durumdadırlar. Öğrencilerin yaşadıkları stres durumu ile başa çıkabilmek için takip ettikleri stratejiler ise kendi çabaları ile buldukları çözümlerden ibarettir. Uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımından dolayı stres yaşıtan faktörlerin fazla, başa çıkma stratejilerinin sayıca az olması, öğrencilerin bu süreci teknostres yaşayarak geçirdikleri ve bunun da uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumlarına olumsuz bir şekilde yansıdığı görülmektedir.

5.2 Tartışma

5.4.1 Demografik özelliklere göre uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres düzeyleri

Araştırma sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demografik özelliklerin (yaş, cinsiyet, medeni durum, gelir düzeyi vb.) uzaktan eğitime yönelik tutumlar, görüşler ve teknostres düzeyleri üzerinde belirgin (anlamlı) bir etkisi olduğu saptanmıştır. Özellikle yaş, cinsiyet, medeni durum ve gelir düzeyinin bu değişkenler üzerindeki etkisi, literatürdeki benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, yaş değişkeni uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres düzeyleri üzerinde anlamlı farklılıklar göstermektedir. Tablo 4.9, 4.10 ve 4.11'e göre, genç öğretmen adayları (18-20 yaş grubu) uzaktan eğitime yönelik bilişsel ve duyuşsal tutum açısından daha olumlu değerlendirmeler yaparken, 24 yaş ve üzeri adayların tutumlarında daha düşük puanlar elde edilmiştir. Bununla birlikte, davranışsal boyutta genç bireylerin daha yüksek puanlar alması, onların dijital platformları aktif kullanma eğiliminde olmalarıyla açıklanabilir. Uzaktan eğitime yönelik görüşler açısından, 18-20 yaş grubundaki bireylerin özellikle etkililik ve kişisel uygunluk boyutlarında daha olumlu değerlendirmeler yaptığı, ancak öğreticilik ve yatkınlık boyutlarında yaş ilerledikçe daha temkinli ve eleştirel bir yaklaşım sergilendiği gözlemlenmiştir. Yaş değişkenine göre teknostres düzeyleri incelendiğinde, özellikle yetenekler - talepler uyumsuzluğu boyutunda genç bireylerin daha yüksek teknostres yaşadığı belirlenmiştir. Bu durum, genç bireylerin teknolojiye yatkın olmalarına rağmen, uzaktan eğitim sürecinde akademik gereklilikler ile bireysel yeterlilikleri arasında yaşanan uyumsuzluk nedeniyle daha fazla stres hissettikleri ile açıklanabilir. Bu bulgu, yaş ilerledikçe bireylerin teknolojik ortamlara olan uyumlarının azalsa da akademik beklentileri yönetme konusundaki deneyimlerinin artmasıyla teknostres düzeylerinin daha düşük olabileceğini öne süren araştırmalarla paralellik göstermektedir (Salanova vd., 2013; Venkatesh ve Morris, 2000).

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenim görülen üniversitenin uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.12 ve 4.13). Bu bulgu, üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinde benzer teknolojik altyapı ve eğitim politikalarına sahip olabileceğini gösterebilir. Ayrıca, adayların tutumlarının üniversitelerden ziyade bireysel veya çevresel faktörlerden etkilenebileceği

söylenabilir. Araştırmadaki bulgulara göre, uzaktan eğitimin genel olarak uygulamanın yapıldığı tüm üniversitelerde benzer şekilde algılanabileceği ve öğrencilerin bu uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin büyük ölçüde bireysel veya çevresel faktörlere bağlı olabileceği düşünülebilir.

Elde edilen sonuçlara göre, Tablo 4.12 ile Tablo 4.13'te görülen tutum ve görüş düzeylerinin de üniversiteler arasında farklılık göstermemesi ile tutarlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca, bu bulgular, üniversiteler arasında teknolojik altyapı veya eğitim desteği bakımından ciddi bir fark olmadığını da gösterebilir. Öğretmen adaylarının kişisel uygunluk boyutunda benzer görüşler ifade etmesi, uzaktan eğitimin bireysel ihtiyaçları karşılama düzeyinin genel olarak kabul görebileceğine işaret etmektedir. Bu bulguya ek olarak, farklı alt boyutlardaki puan ortalamalarının genellikle birbirine yakın olduğu görülmektedir. Örneğin, kişisel uygunluk alt boyutunda Adıyaman Üniversitesi ve Mustafa Kemal Üniversitesi öğrencilerinin puanlarının nispeten yüksek olması, bu üniversitelerde sağlanan öğrenme desteği veya öğrenci profili gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir. Ancak, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, ilerleyen çalışmalarda daha derinlemesine analizler yapılması önerilebilir.

Ancak teknostres düzeyi açısından yetenekler - talepler uyumsuzluğu boyutunda farklılıklar gözlemlenmiştir. Tablo 4.14 verileri, Sütçü İmam Üniversitesi öğrencilerinin bu boyutta en yüksek teknostres düzeyine ($\bar{x}=3,292$), İnönü Üniversitesi öğrencilerinin ise en düşük düzeye ($\bar{x}=2,831$) sahip olduğunu göstermektedir. Bu farklılık, üniversitelerin sunduğu teknik altyapı ve dijital destek hizmetlerinin öğrencilerin teknostres seviyelerini etkileyebileceğini şeklinde düşünülebilir. Benzer şekilde, Karadeniz (2023) çalışmasında, öğretmen adaylarının üniversitelerindeki dijital olanakların teknostres düzeylerini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerde farklılıklar tespit edilmiştir. Tablo 4.15'e göre, özellikle duyuşsal ($F=2,838$; $p=0,037$) ve davranışsal ($F=3,521$; $p=0,015$) alt boyutlarda anlamlı farklar bulunmuştur. Bulgulara göre, 2. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik daha olumlu bir yaklaşım geliştirdiği söylenebilir. Bu durum, 2. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimde kullanılan dijital araçlara ve pedagojik yöntemlere daha aşina olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye yeni başlamış olmasının, dijital ortamlara ve

uzaktan eğitim süreçlerine uyum sağlamalarını zorlaştırdığı söylenebilir. Ancak bu farklar, yalnızca sınıf düzeyi ile değil, öğrencilerin bireysel özellikleri, teknolojiye erişim imkanları ve önceki deneyimleri ile de ilişkili olabilir.

Uzaktan eğitime yönelik görüşler açısından ise, etkililik ve öğreticilik balt boyutlarında alt sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının üst sınıf düzeyindeki adaylara göre daha yüksek görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.16'daki verilere, özellikle 2. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitimin verimliliği ve öğreticiliği konusundaki deneyimlerinin daha olumlu olabileceği düşünülebilir. Uzaktan eğitime yönelik görüş düzeyi yüksek olan katılımcıların olduğu sınıf düzeylerinin dijital araçlarla çalışma alışkanlığı edinmiş olmaları, onların uzaktan eğitimi daha etkili bulmalarını sağlamış olabilir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ise uzaktan eğitim sürecine yönelik daha eleştirel bir yaklaşım geliştirdiği düşünülebilir; bu durum, yüz yüze eğitimin getirdiği kazanımları uzaktan eğitimle kıyaslamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Ancak teknostres düzeyleri açısından sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Teknostres düzeylerinin sınıf düzeyleri arasında ciddi farklar göstermemesi, öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitim sistemine benzer şekilde adapte olabileceği anlamına gelebilir. Ancak, bu adaptasyonun teknoloji destek sistemleri ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun eğitim politikaları ile daha fazla desteklenmesi gerektiği önerilebilir. Sınıf düzeyine göre ortaya çıkan bulgular, öğrencilerin eğitim süreci boyunca uzaktan eğitim deneyimlerinin arttıkça tutumlarının daha olumlu hale geldiğini göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres düzeyleri sonuçlarına göre, cinsiyet değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik tutum ve teknostres düzeylerinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Tablo 4.18 ve 4.20 verilerine göre, erkek adayların duyuşsal ve davranışsal tutumlarının kadın adaylara göre daha yüksek olduğu, ancak bilişsel tutum açısından anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Bu durum, erkek adayların uzaktan eğitimin sosyal ve pratik yönlerine daha fazla uyum sağladığı ile açıklanabilir. Erkek bireylerin teknolojiyi daha yoğun bir şekilde kullanmaları, özellikle davranışsal boyutta daha yüksek puanlar almalarına neden olmuş olabilir. Bilişsel boyutta ise her iki cinsiyet arasında benzerliklerin olması, genel olarak uzaktan eğitime yönelik algıların cinsiyetten bağımsız bir şekilde şekillendiğini gösterebilmektedir. Teknoloji kullanımı ile ilgili (kaygı, tutum gibi) bazı araştırmalarda

cinsiyete göre farklılaştığına yönelik çalışmalar (Broos, 2005; Cockburn, 1992; Volman vd., 2005) bulunmasa da, bu farklılığın kişilere cinsiyetlerine göre sunulan imkanlardan (Reinen ve Plomp, 1997) ve içinde yaşadıkları sosyal ve kültürel değerlerden (Hearn ve Husu, 2011) kaynaklandığı söylenebilir.

Teknostres açısından, erkek öğretmen adaylarının “yetenekler - talepler uyumsuzluğu” alt boyutunda kadınlara kıyasla daha yüksek stres düzeyine sahip olduğu görülmüştür ($t=2,304$; $p=0,022$). Bu bulgu, erkeklerin teknolojiyle daha fazla etkileşimde bulunmalarının, onlara yönelik beklentileri artırarak stres düzeylerini yükseltebileceğini göstermektedir.

Yaşanılan yere göre uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüş düzeylerine göre il/ilçe/Kasabada yaşayanların köyde yaşayanlara göre tutum ve görüş düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitime erişim ve kullanım konularında bölgesel farklılıkların rol oynayabileceğine işaret etmektedir. Şehirde ve ilçede yaşayan bireylerin, daha iyi altyapıya sahip olmaları nedeniyle uzaktan eğitim süreçlerine daha olumlu bir tutum geliştirdikleri söylenebilir. Bununla birlikte, köyde yaşayan bireylerin bilişsel ve duyuşsal boyutlardaki düşük puanları, onların teknolojik imkânlar ve dijital eğitim materyallerine erişim konusundaki sınırlamalarını yansıtıyor olabilir. Çalışmadaki nitel bulgular da bu sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Özellikle köyde yaşayan adayların, uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları teknik sorunlar ve internet bağlantısı eksikliği gibi faktörlerden bahsetmeleri, bu gruptaki olumsuz tutumları açıklayabilir. Buna karşın, şehirde ve ilçede yaşayan adaylar, uzaktan eğitimin sağladığı esnekliğin ve teknolojik imkanların avantajlarını daha fazla vurgulamışlardır. Yaşanılan yer ile teknostres düzeyleri arasında belirli bir faktör olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmaya göre, aile tipine göre uzaktan eğitime yönelik tutum ve teknostres düzeyleri arasında önemli bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, aile tipi değişkeninin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca teknolojik stresin bireysel deneyimlerden kaynaklanabileceğini ve aile yapısının bu durum ile ilişkili olmayabileceği gösterilebilir. Çalışmadaki Tablo 4.25’ e göre, görüş düzeyinde kişisel uygunluk ve etkililik alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Çekirdek ailedeki katılımcıların geniş ailede yaşayanlara göre daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Tutum ve

teknostreste anlamlı farklılık olmasa da yine çekirdek ailede yaşayan katılımcılar lehine bir sonuç ortaya çıktığı görülmüştür. Çekirdek ailelerde teknolojik araçlara erişim ve kullanımın daha yaygın olmasıyla ve daha fazla bireysel destek ve teknolojik erişim imkanlarına sahip olabilmesi ile geniş ailelerde yaşayan öğretmen adaylarının ise uzaktan eğitime yönelik daha olumsuz görüşlere sahip olması, bu ailelerde teknolojik altyapının yetersizliği veya aile içi destek mekanizmalarının farklılık göstermesiyle açıklanabilir. Bununla ilgili olarak, evde birden fazla öğrenci bulunması durumunda teknolojik cihazların paylaşımı gibi sorunlar, Demirdağ ve Akış, (2024) çalışmasında değinilmiştir.

Medeni durum değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Ayrıca benzer olarak Jena ve Mahanti (2014) akademisyenlerde teknostres üzerinde medeni durum açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını ifade etmişlerdir.

Ancak teknostres düzeyi açısından bakıldığında evli bireylerin bekarlara göre teknostres düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, evli bireylerin teknoloji kullanımına yönelik sabit bir rutine sahip olmaları, daha az baskı ve daha fazla deneyime sahip olmaları gibi faktörlerin teknostres düzeylerini azaltabilecekleri düşünülmektedir.

Gelir durumu, eğitim düzeyi gibi diğer demografik faktörler de uzaktan eğitime yönelik tutumları şekillendirmektedir. Daha yüksek gelir düzeyine sahip bireylerin teknolojik araçlara erişimlerinin kolaylaşması, teknostres seviyelerinin azalmasını sağlarken; düşük gelir gruplarındaki bireylerin bu süreçte daha fazla zorluk yaşadığı görülmüştür (Tablo 4.30-4.32). Teknolojik cihazlara erişim, kaliteli internet bağlantısı ve dijital kaynaklara ulaşım konusundaki yetersizlikler, bu gruptaki sosyal bilgiler öğrenen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını olumsuz etkilemiştir. Ancak görüş düzeyinin yatkinlık alt boyutundaki geliri az olanın yüksek olanlara lehine bir sonucun çıkması, geliri giderinden az olan katılımcıların eğitim ve kariyer hedeflerine ulaşma konusunda daha motive olmaları ve uzaktan eğitime daha fazla yatkinlık göstermeleri ile açıklanabilir. Diğer yandan, geliri yüksek olan öğrenciler, diğer eğitim fırsatlarına daha fazla erişim sağlayabildikleri için uzaktan eğitime daha az yatkinlık gösterebilirler.

Genel olarak geliri yüksek olanların daha olumlu tutum, görüş sergileyip daha az teknostres yaşamaları özellikle teknolojik araçlara erişimin uzaktan eğitime yönelik

olumlu bir yaklaşımlı geliştirmede kritik bir rol oynadığını belirten Hodges ve diğerlerinin (2020) bulgularını desteklemektedir. Bu bulgular, eğitimde fırsat eşitliği önemini açıısından önemli gömrülebilir.

5.4.2 Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanım ve uzaktan eğitime yönelik görüşlerine göre uzaktan eğitime yönelik tutum, uzaktan eğitime yönelik görüş ve teknostres düzeylerine yönelik sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internet kullanımı ve uzaktan eğitime yönelik görüşleri incelendiğinde, internet kullanımının uzaktan eğitime yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlar üzerinde etkili olduğu görölmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmının, uzaktan eğitim süreçlerinde internet erişimi ve kalitesinin kritik bir rol oynadığını vurguladığı görölmüşür. İnternet erişim araçlarının çeşitliliği ve kalitesi, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını şekillendirmiştir. Örneğin, dizüstü bilgisayar veya tablet gibi daha işlevsel cihazlarla erişim sağlayan öğrencilerin uzaktan eğitime dair daha olumlu görüşlere sahip oldukları görölmüşür. Buna karşın, yalnızca akıllı telefon üzerinden erişim sağlayan öğrencilerin hem teknostres düzeyleri yüksek çıkmış hem de uzaktan eğitime yönelik tutumları olumsuz etkilenmiştir.

İnternete erişime göre uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres düzeyleri arasında benzerlikler olduğu görölmektedir. İnternete sınırsız erişimi olanların tutumları sınırlı erişim sağlayanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmen adaylarının internet erişim durumları, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve teknostres düzeyleri üzerinde anlamlı farklılıklara yol açtığı görölmektedir. Sürekli ve kesintisiz internet erişimine sahip olan bireylerin, uzaktan eğitime daha olumlu yaklaştıkları ve teknostres seviyelerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, internet erişimindeki kesintilerin ve yetersizliklerin, öğrencilerin uzaktan eğitim süreçlerindeki deneyimlerini olumsuz etkilediğini ve teknostres düzeylerini artırdığını göstermektedir. Nitekim Duman ve Oğuz'un (2023) eğitim alanında yaptıkları teknostres konulu araştırmaların sistematik analizinde, teknolojik altyapı eksikliklerinin teknostresin temel kaynaklarından biri olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla, internet erişiminin sürekliliği ve kalitesi, uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumun oluşmasında ve teknostresin azaltılmasında kritik bir faktör olduğu söylenebilir.

İnternete erişim aracına göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyinde belirleyici bir faktör olamdığı belirlenmiştir. İnternete erişim aracı ile uzaktan eğitime yönelik

görüşler ölçeği alt boyutlarından etkililik alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiş olup tablet kullananların akıllı telefon kullananlar lehine bir sonuç çıktığı görülmüştür. Bu durum, daha ergonomik ve kullanıcı dostu cihazların, çevrimiçi öğrenme süreçlerinde kullanıcı deneyimini iyileştirerek etkili olabileceği düşünülebilir. İnterneti kullanım aracına göre teknostres düzeyi alt boyutlarının hepsinde ise internete tablettten girenlerin, bilgisayardan internete bağlananlara göre daha fazla teknostres yaşadıkları görülmüştür. Bilgisayar kullanıcılarının daha düşük teknostres yaşaması, cihazın kapsamlı kullanım özelliklerinin daha iyi algılanması ile ilişkili olabilir.

İnterneti kullanım amacına göre uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres düzeyi analiz edildiğinde, belirgin farklılıkların olduğu görülmektedir. Tablo 4.39'a göre, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumları, bilişsel ve duyuşsal boyutlarda anlamlı farklılık göstermezken, davranışsal boyutta anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F=3,302$; $p=0,002$). Sosyal medya amaçlı internet kullanan bireylerin ($\bar{x}=3,286$), bilgi araştırmak amaçlı kullanan bireylere ($\bar{x}=2,851$) kıyasla daha yüksek davranışsal tutum sergiledikleri görülmektedir. Bu durum, sosyal medya kullanımının öğrencilerin çevrimiçi etkileşim ve katılımını artırarak uzaktan eğitime daha olumlu bakmalarına neden olabilir. Tablo 4.40'a göre, uzaktan eğitime yönelik görüşlerde kişisel uygunluk ve etkililik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmazken, öğreticilik ($F=2,954$; $p=0,005$) ve yatkınlık ($F=3,002$; $p=0,004$) alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sosyal medya amaçlı kullanan bireylerin öğreticilik ($\bar{x}=3,377$) ve yatkınlık ($\bar{x}=2,978$) düzeylerinin, bilgi araştırmak ve mesleki bilgi edinmek amaçlı kullanan bireylerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özellikle sosyal medya kullanımının, daha fazla öğretici içerik ve bilgiye ulaşmayı desteklediği söylenebilir. Bu, sosyal medyanın bilgi paylaşımı ve etkileşimli öğrenme ortamları sağlamasıyla da açıklanabilir. Tablo 4.41'de ise internet kullanım amacına göre teknostres düzeyi değerlendirildiğinde, yetenekler-talepler uyumsuzluğu ($F=2,196$; $p=0,033$) ve ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu ($F=2,262$; $p=0,028$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Sosyal medya amaçlı kullanan bireylerin teknostres düzeylerinin ($\bar{x}=3,199$), bilgi araştırmak ($\bar{x}=2,836$) ve mesleki bilgi edinmek amaçlı kullananlara ($\bar{x}=2,946$) kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gülcan ve Abdüsselam, (2021) çalışmasında interneti en çok sosyal medya amacıyla kullandığını belirtmesi bu çalışmadaki sosyal medya kullanımı ile ilgili bulguları destekler niteliktedir. Bu bulgular, bireylerin internet kullanım amacının, teknostres düzeylerini etkileyebileceğini

ortaya koyabilmektedir. Özellikle, sosyal medya veya haber edinme amacıyla yoğun internet kullanımı, bireylerin teknolojiden beklentileri ve bu beklentilere ulaşmadaki zorluklar arasında uyumsuzluklar yaratabilir. Bununla birlikte, oyun oynama gibi daha eğlence odaklı kullanımların, daha düşük teknostres seviyeleriyle ilişkilendirilmesi, bu tür faaliyetlerin bireyler için daha rahatlatıcı olabileceğini göstermektedir.

Bu sonuçlar, internet kullanım amacının uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Literatürde, sosyal medya kullanımının akademik süreçlerde dikkat dağınıklığına ve verimsizliğe yol açtığı, dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinde bilişsel yükü artırarak teknostres seviyesini yükselttiği ile ilgili çalışmalar (Aydın ve Kaya, 2022; Çelik ve Şahin, 2021). Benzer şekilde, bilgi araştırma ve akademik amaçlı internet kullanımının, bireylerin uzaktan eğitime yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir (Bozkurt, 2020; Hodges vd., 2020). Bu bağlamda, öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin artırılması ve internet kullanım alışkanlıklarının akademik başarıya yönelik yönlendirilmesi, uzaktan eğitimin daha etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlayacaktır.

İnternetin en çok kullanıldığı zamana göre tutum, görüş ve teknostres düzeylerinin alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Tutum ve görüş düzeyindeki alt boyutlar arasındaki ilişkilere bakılacak olursa akşam ve sonrası saatlerde interneti kullanan katılımcıların gündüz sabah saatlerinde kullananlara göre olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır. Özellikle akşam ve gece kullanımının, bireylerin daha verimli çalışma alışkanlıkları geliştirdiği bir zaman dilimi olduğu düşünülebilir. İnterneti daha geç saatlerde kullanan öğretmen adaylarının daha yüksek bilişsel tutum puanlarına sahip olmaları, bu zaman dilimlerinde öğrencilerin daha rahat ve odaklanmış olabileceklerini, dolayısıyla uzaktan eğitime daha olumlu yaklaşıtlarını düşündürmektedir. Bu durum, gece ve akşam saatlerinde yapılan uzaktan eğitim etkinliklerinin önemini ortaya koyması açısından önemli olabilir.

İnterneti kullanma zamanına göre teknostres düzeyinde de anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiş olup; internet kullanım zamanının teknostres üzerinde etkili olabileceği görülmektedir. Gün içinde daha yoğun internet kullanan bireylerin, teknolojik beklentiler ve yetenekler arasında daha fazla uyumsuzluk hissettiği söylenebilir. Ancak

akşam saatlerinde internet kullanımında bu durumun daha düşük olması, bireylerin daha sakin bir ortamda teknolojiyle etkileşim kurabilmeleriyle açıklanabilir.

İnterneti kullanma süresine göre uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmadaki bulgular göre online süreyi en fazla kullanan katılımcıların tutum ve görüşlerinin interneti az sürede kullananlara göre lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Ayrıca teknostres düzeyinde ise yine süre olarak interneti daha fazla kullanan öğretmen adaylarının teknostres seviyeleri daha az kullananlara göre daha az stres yaşadıkları belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak Ennis (2005) teknostresin farklı değişkenlerden etkilenebileceğini belirtmiştir. Çoklar ve Bozyiğit (2021) teknostresin öğrenim görülen sınıf düzeyi ve internet kullanım süresinin teknostres üzerinde etkisi olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Pandemi ve deprem öncesine uzaktan eğitimi kullanma durumuna göre uzaktan eğitime yönelik tutum, görüş ve teknostres düzeyleri alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Acil durumlardan önce uzaktan eğitim kullanan öğretmen adaylarının tutum ve görüşlerinde, bu dönemlerden önce kullanmayanlara göre daha olumlu sonuçlar evrdiği görülmektedir. Ayrıca acil uzaktan eğitim sürecinden önce uzaktan eğitimi kullanan katılımcıların teknostres düzeyleri, kullanmayan katılımcılara göre daha düşük çıkmıştır. Uzaktan eğitimi deneyimlememiş bireylerin, teknolojik beklentiler ve gereksinimler arasındaki uyumsuzluğu daha fazla hissettiği söylenebilir. Daha önce uzaktan eğitim deneyimi yaşamış bireylerin, bu sürece daha kolay adapte olabilmesi ve dolayısıyla olumlu tutum ve görüşlerin artmasına, teknostres düzeylerinin ise düşmesini nedeni olarak görülebilir. Ancak, uzaktan eğitimi kullanmamış bireylerin yaşadığı teknostresin, altyapı eksiklikleri ve dijital araçlara erişimdeki kısıtlılıklarla da ilişkili olabileceği unutulmamalıdır. Duman ve Oğuz (2023) yaptığı çalışmada uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun pandemi sonrasında arttığı ve teknostresin ise en çok bu dönemde yine arttığına değinmiştir.

Uzaktan eğitimden memnun olma ve uzaktan eğitimden bilgi edinme durumlarına bakılacak olursa sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu iki durumda tutum, görüş ve teknostres düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimden memnunun ve yeteri kadar bilgi edinebiliyorum diyen katılımcıların tutum ve görüşlerinin olumlu olduğu teknostres seviyelerinin ise düşük olduğu belirlenmiştir.

Uzaktan eğitimden bilgi edinme durumu ise ilgili alanyazında farklı sonuçlu çalışmaların olduğu görülmektedir. Gölpek Sarı vd. (2024) yaptıkları araştırmada uzaktan eğitimde bilgi edinme ve bilgiye ulaşma ile ilgili bir sonuç elde etmediklerinden bahsetmektedirler. Ancak, bizim bulgularımız ile benzerlik gösteren çalışmalarda vardır; teknostres ve teknolojiyi kullanma niyetinin araştırıldığı bir çalışmada, TPACK ve okul desteğinin teknostres üzerinde anlamlı etkileri olduğu sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir (Joo vd., 2016). Sonuçlardaki bu farklılığın, araştırmaların çalışma gruplarını oluşturan öğretmenlerin çalışma koşulları ve eğitim sistemi farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir.

5.4.3 Uzaktan eğitime yönelik tutum ve teknostres ilişkisi

Araştırma, uzaktan eğitime yönelik tutumların, teknostres düzeyleri ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumların teknostres düzeylerini azalttığı, olumsuz tutumların ise teknostres düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir. Özellikle, uzaktan eğitimin esnekliği ve erişilebilirliği, olumlu tutumların temel belirleyicisi olmuştur (Tablo 4.57 ve nitel veriler). Bu bulgu, teknolojik yeterlilik algısı ile stres düzeyi arasındaki ilişkiye dikkat çeken Weil ve Rosen'in (1997) teknostres teorisini destekler niteliktedir. Bu çalışmada, uzaktan eğitim süreçlerinde teknolojik araçlara yönelik olumlu bir algı geliştirilmesinin, teknostresi azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Aynı zamanda bu bulgu, özellikle acil uzaktan eğitim sürecinde teknolojik adaptasyonun önemine dikkat çeken literatürle uyumludur (Hodges vd., 2020). Sosyal bilgiler eğitimi gibi etkileşim odaklı bir alanda, öğretmen adaylarının teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma becerilerinin artırılması, uzaktan eğitimin başarısı için kritik bir öneme sahiptir.

Eğitim sürecinde teknolojinin zorunlu olarak kullanıldığı durumlarda, bireylerin teknolojiyi benimseme düzeyleri, yaşadıkları stres seviyesini doğrudan etkilemektedir. Bu durum, özellikle Covid-19 pandemisi ve 6 Şubat depremleri sonrasında uygulanan acil uzaktan eğitim süreçlerinde belirgin hale gelmiştir. Bu bağlamda, planlanmamış eğitim süreçlerinde bireylerin teknolojiyle olan etkileşiminin nasıl iyileştirilebileceği üzerine stratejiler geliştirilmesi gerekmektedir. Pozitif bir eğitim deneyimi, bireylerin teknolojiye yönelik algılarını iyileştirirken, bu durum teknostresin azalmasını sağlamaktadır.

Araştırmada özellikle yetenekler-talepler uyumsuzluğu ve ihtiyaçlar-tedarik edilenler uyumsuzluğu boyutlarında, teknostresin uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumları artırdığı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknolojiye uyum sağlama çabalarının, öğretim materyallerinin karmaşıklığı ile birleştiğinde stres düzeylerini artırdığı anlaşılmıştır.

Özellikle, teknik destek eksikliği ve dijital araç kullanımında yaşanan zorluklar, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemiştir. Bu bulgu, Çoklar ve arkadaşlarının (2016) teknostres üzerine yaptığı çalışmalarla uyum göstermektedir. Bunun yanı sıra, uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşlere sahip olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının daha düşük teknostres seviyelerine sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, bireylerin teknolojiye olan algılarının ve yeterlilik duygularının, teknostresin etkilerini hafifletmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Teknostresin bireysel öğrenme performansı üzerindeki olumsuz etkileri, uzaktan eğitim süreçlerinin yeniden tasarlanmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle kullanıcı dostu arayüzler ve etkili teknik destek hizmetleri, teknostres seviyelerini azaltmak ve uzaktan eğitimin verimliliğini artırmak açısından kritik öneme sahiptir.

Araştırmada uzaktan eğitime yönelik tutumların ve teknostrese etkileri:

Olumlu Tutumların Etkisi:

Uzaktan eğitimi destekleyen katılımcılar, derslere istedikleri zaman erişebilme ve bireysel çalışma olanaklarından dolayı daha az stres yaşamışlardır. Özellikle teknik destek ve erişim kolaylığı gibi etmenler teknostresi azılttığı görülmüştür. Ancak, altyapı sorunları ve teknolojik materyal eksiklikleri bu olumlu görüşleri sınırlamıştır.

Olumsuz Tutumların Etkisi:

Uzaktan eğitime karşı olumsuz görüşler, özellikle teknolojik beceri yetersizliği, teknolojik araçların karmaşıklığı ve yüz yüze etkileşim eksikliği gibi faktörler nedeniyle artmıştır. Bu durum, öğrencilerin sosyal bilgiler gibi etkileşim odaklı bir derste motivasyon kaybı yaşamalarına yol açmıştır.

Sonuç ve Değerlendirme:

Bu ilişki, uzaktan eğitimde teknolojik stres faktörlerinin azaltılması gerektiğini ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarına rehberlik edecek mekanizmaların önemini vurgulamaktadır.

5.3 Öneriler

5.3.1 Uzaktan eğitimin altyapısının güçlendirilmesi

Araştırma sonuçları, teknolojik altyapı yetersizliklerinin öğretmen adaylarının teknostres seviyelerini artırdığını ve uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumlara yol açtığını ortaya koymuştur. Bu nedenle:

Üniversitelerin, öğrencilere teknolojik cihaz desteği sağlaması önerilmektedir. Özellikle dizüstü bilgisayar ve tablet gibi eğitim araçlarının erişimini kolaylaştıracak projeler geliştirilebilir.

İnternet erişim sorunlarının çözülmesi için, özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin kullanımına sunulacak ücretsiz veya düşük maliyetli internet paketleri sağlanmalıdır.

Uzaktan eğitim platformlarının daha kullanıcı dostu bir yapıya sahip olması sağlanmalı, teknik sorunlar için 7/24 destek veren birimlerin oluşturulması önerilmektedir.

5.3.2 Öğrenci ve öğretmenlere yönelik eğitimler

Araştırmada, uzaktan eğitime yönelik tutum ve teknostres arasındaki ilişki vurgulanmıştır. Bu bağlamda:

Teknolojik yeterlilik eğitimleri: Öğretmen adaylarının dijital araçları daha etkin kullanabilmeleri için uygulamalı eğitim programları düzenlenmelidir. Örneğin, öğrenim sürecinde kullanılan yazılımlar ve çevrimiçi platformların detaylı olarak tanıtıldığı atölye çalışmaları düzenlenebilir.

Stres yönetimi ve motivasyon artırıcı eğitimler: Teknostresi azaltmaya yönelik psikolojik destek programları ve stres yönetimi eğitimleri önerilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin uzaktan eğitimde motivasyonlarını artıracak teknikler (örneğin, zaman yönetimi becerileri) kazanmaları sağlanmalıdır.

5.3.3 Uzaktan eğitim materyallerinin geliştirilmesi

Uzaktan eğitim süreçlerinde kullanılan materyallerin erişilebilirlik ve içerik açısından daha etkili olması sağlanmalıdır. Bu kapsamda:

Eğitim materyallerinin hem çevrimdışı hem de çevrimiçi erişilebilir olması, teknik sorunlarla karşılaşan öğrencilerin derslere katılımını artırabilir.

Video tabanlı içeriklerin sadeleştirilmesi ve gereksiz bilgi yükünden arındırılması önerilmektedir. Aynı zamanda, ders materyallerinin mobil cihazlarla uyumlu hale getirilmesi sağlanmalıdır.

5.3.4 Uzaktan eğitimde etkileşim ve iş birliğinin artırılması

Sosyal bilgiler eğitiminin etkileşim odaklı yapısı göz önüne alındığında, öğrenciler arasındaki iş birliğini ve sosyalleşmeyi destekleyecek yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır:

Sanal sınıf ortamlarında grup çalışmaları, tartışma forumları ve ortak proje çalışmaları gibi etkinliklerin artırılması önerilmektedir.

Öğrenci ve öğretim üyeleri arasında daha sık geri bildirim mekanizmalarının kurulması, derslerin interaktif hale gelmesine katkı sağlayacaktır.

5.3.5 Kriz dönemlerinde uzaktan eğitim stratejilerinin geliştirilmesi

Covid-19 pandemisi ve 6 Şubat depremi sonrası süreçlerde uzaktan eğitimin yoğun şekilde kullanılması, kriz dönemleri için özel stratejilere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda:

Acil durumlar için standart bir uzaktan eğitim protokolü hazırlanmalı ve uygulamaya geçirilmelidir. Bu protokol, hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmalıdır.

Deprem gibi felaketlerden etkilenen bölgelerde öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri için çevrimdışı kaynakların artırılması (örneğin, USB belleklerde taşınabilir materyaller) sağlanmalıdır.

5.3.6 Gelecekteki araştırmalar için neriler

Bu araştırma, sosyal bilgiler ğretmen adaylarının teknostres düzeylerini ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler şunlardır:

Farklı bölümlerdeki ğretmen adayları veya diğer öğrenciler üzerinde benzer çalışmalar yapılarak, teknostres ve uzaktan eğitim tutumları arasındaki ilişki daha geniş bir ereveve incelenebilir.

Karma yöntemle yapılan araştırmalarda nitel verilerin daha derinlemesine analiz edilmesi, uzaktan eğitimde yaşanan bireysel deneyimlerin anlaşılmasını sağlayabilir.

Kriz dönemlerinde eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamak adına, uzaktan eğitim sistemlerinin etkinliğini ölçen uzun vadeli çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- AECT. History of distance education. <https://members.aect.org/edtech/ed1/13/13-02.html> (Erişim Tarihi: 14.03.2024)
- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Akalın, M. F. (2024). *Covid-19 (koronavirüs) pandemi döneminde uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Akçay, R. C. (2008). Sosyal bilgiler eğitiminin amaçları ve işlevleri açısından değerlendirilmesi ve ders dışı etkinlikleri kapsayan bir model önerisi. O. Yaşar (Haz.). Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu: 16 Mayıs 2008. Çanakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Akgün, F. (2019). Öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri ve teknostres algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 40-66.
- Al Şensoy, S. ve Sağsöz, A. (2015). Eğitim yapılarında öğrenci odaklı tasarım. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 1311-1332.
- Aldossary, K. (2021). Online distance learning for translation subjects: tertiary level instructors'and students'perceptions in Saudi Arabia. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3), 95-109.
- Al-Fudail, M. and Mellar, H. (2008). Investigating Teacher Stress When Using Technology. *Computers & Education*, 51(3), 1103-1110.
- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim - uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Altmann, T. K. (2008). Attitude: A concept analysis. *Nursing Forum*, 43(3), 144-150.

- Altun, T., Akyıldız, S., Gülay, A. ve Özdemir, C. (2021). Investigating education faculty students' views about asynchronous distance education practices during COVID-19. *Psycho Educ. Res. Rev.* 10, 34–45.
- Ambarlı, A. (2010). *Türkiye’de cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programları (değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Selçuk Üniversitesi.
- Anderson, A. (1985). Technostress: another Japanese discovery. *Nature*, 317(6032), 6.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten günümüze sosyal bilgiler. D. Dilek (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitimi* içinde (3-48). Pegem Akademi.
- Ata, B. (2009). ‘Sosyal bilgiler ünitesi’ kavramı üzerine düşünceler. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1* içinde (ss. 25-42). Pegem Akademi.
- Ayyagari, R., Grover, V., and Purvis, R. (2011). Technostress: Technological antecedents and implications. *MIS Quarterly*, 35(4), 831-858.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., and Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 191-196.
- Bakhov, I., Opolska, N., Bogus, M., Anishchenko, V. and Biryukova, Y. (2021). Emergency distance education in the conditions of COVID-19 pandemic: Experience of Ukrainian universities. *Education Sciences*, 11(7), 364, 1-21.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, B. ve Eşme, İ. (2001). Teknoloji eğitimi. Yeni Binyılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu (ss. 214-220). İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Ballance, C. T. and Rogers, S. U. (1991). Psychology of computer use: xxiv. *Psychological Reports*. 69, 539-542.
- Barber, L. K., and Santuzzi, A. M. (2015). Please respond ASAP: workplace telepressure and employee recovery. *J. Occup. Health Psychol.* 20, 172–189.

- Barış, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Basha, E. (2016). *Kosova savaşı gazilerinin depresyon anksiyete ve stres düzeylerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Baş, M., Balaban, F. ve Balcı, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin teknoloji destekli öğrenme ortamında teknostres düzeyleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik-güvenirlilik çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, (87), 451-470.
- Bayzan, Ş. (2023). Parent opinions on distance education practices in the emergency remote education period in Turkey. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 6(2), 273-294.
- Berg, G. A. and Simonson, M. (2016). Distance learning. *Encyclopedia Britannica*, 7.
- Bergan, S. and Damian, R. (2010). *Higher education for modern societies-competences and values*. Council of Europe Higher Education series, No: 15, Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/higher-education-for-modern-societies-competences-and-values/168075dddb>
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. Aydan.
- Blau, I., Weiser, O., and Eshet-Alkalai, Y. (2017). How do medium naturalness and personality traits shape academic achievement and perceived learning? An experimental study of face-to-face and synchronous e-learning. *Research in Learning Technology*, 25, 1-25.
- Bond, M. (2021). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191-247.
- Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I. and Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 1-24.

- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Bozkurt, A., and Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian journal of distance education*, 15(1), i-vi.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brod, C. (1984). *Technostress: The human cost of the computer revolution*. Addison Wesley Publishing Company.
- Broos, A. (2005). Gender and information and communication technologies (ICT) anxiety: Male self-assurance and female hesitation. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 21-31.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Caro, D. H. J. and Sethi, A. S. (1985). Strategic management of technostress : The chaining of Prometheus. *Journal of Medical Systems*, 9(5-6), 291-304.
- Cockburn, C. (1992). The circuit of technology: gender, identity and power. *Consuming technologies: Media and information in domestic spaces*, 33-42.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Çalıklan Ö. (2019). *2017-2018 yeni sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 5. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre gerçekleştirilme düzeyinin belirlenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Çalışkan, H. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 57-70.

- Çalışkan, M. (2022). *Öğretmen adaylarının teknostres düzeylerinin belirlenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çalışkan, M. ve Çoklar, A. N. (2022). Öğretmen adaylarının teknostres düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 341-354.
- Çetinkaya, M. (2018). Topluma hizmet uygulamaları etkinliklerinin öğretmen adaylarının sosyal becerileri ve öz yeterlik inanç düzeylerine etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 623-635.
- Çoklar, A. N. ve Bozyiğit, R. (2021) Determination of technology attitudes and technostress levels of geography teacher candidates. *International Journal of Geography and Geography Education*, (44) 102-111.
- Çoklar, A., Efilti, E., Şahin, Y. L. ve Akçay, A. (2016). Determining the reasons of technostress experienced by teachers: a qualitative study. *Turkish online journal of qualitative inquiry*, 7(2), 71-96.
- Dağgöl, G. D., ve Akçayoğlu, D. İ. (2023). From emergency remote teaching to remote online education: challenges, benefits and differences in EFL setting. *Kastamonu Education Journal*, 31(1), 48-59.
- Daşcıoğlu, K. ve Şimşek, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitiminin müfredatı. S. İnan, (Editör). *Öğretmen ve öğretmen adayları için sosyal bilgiler eğitimine giriş kavramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde. (23-35). Anı Yayıncılık.
- Day, A., Paquet, S., Scott, N., and Hambley, L. (2012). Perceived information and communication technology (ICT) demands on employee outcomes: the moderating effect of organizational ICT support. *J. Occup. Health Psychol.* 17, 473-491.
- Delserieys, A., Boilevin, J. M., Brandt-Pomares, P., Givry, D. and Martin, P. (2010). Enseignement intégré de science et technologie, quels enjeux?. *Review of science, mathematics and ICT education*, 4(2), 9-28.
- Demiray, U. ve İşman, A. (2001). History of distance education. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 88-108.

- Demirdağ, S. ve Akış, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(2), 195-212.
- Deniz, S. ve Bağçeci, B. (2022). Investigation of teachers' attitudes towards distance education in terms of various variables, E. *International Journal of Educational Research*, 13(6), 45-64.
- Deveci, H. (2005). Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 159-166.
- Dikeç, Z. (2023). *Uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri, uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin beklentileri ve topluluk hissine ilişkin algılarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2003). Sosyal bilgiler öğretimi. C. Öztürk, D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (15-46). PegemA.
- Dong, Y., Xu, C., Chai, C. and Zhai, X. (2020). Exploring the structural relationship among teachers' technostress, technological pedagogical content knowledge, computer selfefficacy and school support. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(2), 147-157.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. C. Şahin, (Edt). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu sosyal bilgiler İçinde*. (31-41). Gündüz Eğitim ve Yay.
- Duman, B., ve Oğuz, T. (2023). Eğitim alanında yapılan teknostres konulu araştırmalar üzerine sistematik bir analiz. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 195-210.
- Durak, G. ve Çankaya, S. (2020). Emergency distance education process from the perspectives of academicians. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 159-174.
- Eker, İ. (2021). *Teknostres ile sanal kaytarma arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- El K1assı, J. and Jahıdı, R. (2023). Technostress: A concept analysis. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, 4(3-1), 154-169.
- Elfirdoussi, S., Lachgar, M., Kabaili, H., Rochdi, A., Goujdami, D. and El Firdoussi, L. (2020). Assessing distance learning in higher education during the COVID-19 pandemic. *Education Research International*, 2020(1), 8890633.
- Ellis, R. ve Goodyear, P. (2019). *The education ecology of universities: Integrating learning, strategy and the academy*. Routledge.
- Elvan, D. ve Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 100-109.
- Enis, L. A. (2005). Much of what I found out about technostress and librarians. *Computers in Librarians*, 25(8), 10-12.
- Ennis, L. A. (2005). The evolution of technostress. *Computers in libraries*, 25(8), 10-12.
- Er, K., & Yolcuoğlu, İ. G. (2020). Toplumsal teknolojik gelişmeler açısından sosyal bilimlerin işlevi ve toplumla etkileşimi. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 11(42), 55-86.
- Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Alkım.
- Erden, M. K. ve Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 109-126.
- Eygü, H. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- Fabia, J. N. V. (2024). Students satisfaction, self-efficacy and achievement in an emergency online learning course. *Research in Learning Technology*, 32.

- Fabriz, S., Mendzheritskaya, J., and Stehle, S. (2021). Impact of synchronous and asynchronous settings of online teaching and learning in higher education on students' learning experience during COVID-19. *Frontiers in psychology*, 12, 733554.
- Fadhilam, M. and Habib, A. (2023). Impact de l'intégration des TIC sur la motivation des étudiants. *International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM)* 11(02):4593-4607.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100-119.
- Gölpek Sarı, F., Sürmelioğlu, Y. ve Seferoğlu, S. S. (2024) Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile teknostres düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Computers in Education*, 7(2), 50-70
- Graham, C. R., Borup, J. and Smith, N. B. (2012). Using tpack as a framework to understand teacher candidates' technology integration decisions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(6), 530–546.
- Graham, R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St Clair, L. and Harris, R. (2009). Measuring the tpack confidence of inservice science teachers. *TechTrends*, 53(5), 70-79.
- Guseynova, E. (2019). Experience of distance education implementation. *SHS Web of Conferences* 69, 00049, 1-5.
- Gülbahar, Y. (2009), *E-öğrenme*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Gülcan, S. ve Abdüsselam, M. S. (2021) Yetişkinlerde internet kullanımında ve bu süreçte oluşan eğilimlerin incelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(2), 186-193.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Güler, O. B. (2024). *Uzaktan eğitime yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri üzerine bir meta-sentez çalışması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

- Hanaylı, G., Öztürk, A. A., Baysan, S. ve Vural, R. (2020). Sosyal bilgilerin doğası, anlamı ve nasıl öğretildiği üzerine bir durum çalışması: Öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 210-238.
- Harry, K., John, M. and Keegan, D. (Eds.). (1993). *Distance Education: New Perspectives* (1st ed.). Routledge.
- Harunavamwe, M. and Ward, C. (2022). The influence of technostress, work–family conflict, and perceived organisational support on workplace flourishing amidst COVID-19. *Frontiers in psychology*, 13, 921211.
- Hazer, N. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eleştirel düşünme yeterlilik düzeyleri (Malatya ili örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Hearn, J. and Husu, L. (2011). Understanding gender: Some implications for science and technology. *Interdisciplinary Science Reviews*, 36(2), 103-113.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. and Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly*, 31(4), 51-55.
- Huber, S. G. and Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises-reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270.
- Hudiburg, R. A. (1989). Psychology of Computer use : vii. measuring technostress: computer related stress. *Psychological Reports*, 64(3), 767-772.
- Ibrahim, H. and Yusoff, Y. M. (2015). User characteristics as antecedents of techno stress towards EHRM: from experts' views. *Proc. Soc. Behav. Sci.* 172, 134–141.
- Ilaltdinova, E. Y., Frolova, S. V. and Sergeeva, T. N. (2021). Institutional identity of pedagogical education: Problems and development trends. *Perspektivy Nauki i Obrazovania Perspectives of Science and Education*, 50(2), 70-87.

- Ingusci, E., Signore, F., Giancaspro, M. L., Manuti, A., Molino, M. and Russo, V. (2021). Workload, techno overload, and behavioral stress during COVID-19 emergency: the role of job crafting in remote workers. *Front. Psychol.* 12:655148.
- İnan, S. (2019). Sosyal bilgiler eğitimi: nedir, ne zaman ve neden?. S. İnan (Ed.), *Sosyal Bilgiler Eğitime Giriş: Kavramlar, Yaklaşımlar ve Etkinlikler* içinde (ss. 1-21). Anı Yayıncılık.
- Jena, R. K. and Mahanti, P. K. (2014). An empirical study of technostress among Indian academicians. *International Journal of Education and Learning*, 3(2), 1-10.
- Jenkins, R., Savedra, J. (2022). *Apprentissage à distance et systèmes d'éducation résilients: six modules de ressources pour guider les pouvoirs publics.* <https://blogs.worldbank.org/fr/voices/six-modules-de-ressources-pour-guider-les-pouvoirs-publics>
- Joo, Y. J., Lim, K. Y. and Kim, N. H. (2016). The effects of secondary teachers' technostress on the intention to use technology in South Korea. *Computers & Education*, 95, 114-122.
- Kaban, A. (2021). University students' attitudes towards distance education. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(3), 311-322.
- Karadeniz, H. (2023). *Okullarda teknolojik liderlik ile teknostres ilişkisi: istanbul ilinde bir araştırma.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, E., & Öner, G. (2017). 100. yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-25.
- Kılıç, E. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin dijital materyal oluşturma öz yeterlilikleri, teknostres düzeyleri ve dijital yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.

- Kıncı, C. ve Özgür, H. (2022). Öğretmenlerin teknostres düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi: Edirne ili örneği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 1106-1132.
- Kıralı, F. N. ve Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(30), 55-83.
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Kırıçoğlu, S. ve Yıldırım, M. (2024). Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde senkron, asenkron ve hibrit yapılmış derslerde veri madenciliği ile öğrenci performans analizi. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 12(1), 89-111.
- Kim, H. J., Hong, A. J. and Song, H. D. (2019). The roles of academic engagement and digital readiness in students’ achievements in university e-learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-18.
- Koca, F., Kılıç, S. ve Dadandı, İ. (2024). Attitudes towards distance education and academic life satisfaction: The mediation role of academic self-efficacy and moderator role of gender. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(2), 713-734.
- Koehler, M. J. and Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koh, J. H. L., Chai, C. S. and Lim, W. Y. (2017). Teacher professional development for tpack21cl: Effects on teacher ICT integration and student outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, 55(2), 172–196.
- Koolhaas, J. M., Bartolomucci, A., Buwalda, B., de Boer, S. F., Flügge, G., Korte, S. M., and Fuchs, E. (2011). Stress revisited: a critical evaluation of the stress concept. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 35(5), 1291-1301.
- Korucuk, M. (2023). Uzaktan eğitim tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1133-1156.

- Kör, H., Çataloğlu, E. ve Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 12(2), 267-279.
- Kupersmith, J. (1992). Technostress and the reference librarian. *Reference Services Review*, 20(2), 750.
- La Torre, G., De Leonardis, V. and Chiappetta, M. (2020). Technostress: how does it affect the productivity and life of an individual? Results of an observational study. *Publ. Health* 189, 60–65.
- Lampropoulos, G. and Admiraal, W. (2024). Comparing Emergency Remote Learning with Traditional Learning in Primary Education: Primary School Student Perspectives. *Open Education Studies*, 6(1), 20220215.
- Latchman, H., Salzmann, C., Gillet, D. and Kim, J. (2001). Learning on demand-a hybrid synchronous/asynchronous approach. *IEEE Transactions on Education*, 44(2), 1-17.
- Longman, S. M. D. (2013). *A comparison of the perceptions of technostress experienced by teachers versus technology used by teachers in elementary education in a southeastern school district*. [Unpublished Doctoral dissertation]. Southeastern Louisiana University.
- Lu, S., Wei, F. and Li, G. (2021). The evolution of the concept of stress and the framework of the stress system. *Cell stress*, 5(6), 76-85.
- Mahapatra, M., and Pati, S. P. (2018). “Technostress creators and burnout: a job demands-resources perspective,” in *Proceedings of the 2018 ACM SIGMIS Conference on Computers and People Research* (New York, NY: Association for Computing Machinery), 70–77.
- Marinoni, G., Van’t Land, H. and Jensen, T. (2020). The impact of Covid-19 on higher education around the world. *IAU global survey report*, 23(1), 1-17.
- Marjerson, R. K., Rahman, J. M. and Li, Z. (2020). Students’ attitudes towards distance education: A comparative study between Sino-foreign cooperative universities and typical universities in China. *Journal of Instructional Pedagogies*, 25, 1-22.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: S. Turan). Nobel Yayıncılık
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1998). Millî eğitim bakanlığı tebliğler dergisi. Ankara: MEB <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/62-1998>
- Moore, M. G. and Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Wadsworth.
- Moorhouse, B. L. and Kohnke, L. (2020). Blended learning during COVID-19: Teachers' experiences and perspectives. *Journal of Online Learning Research*, 6(3), 127-143.
- Moorhouse, B. L., Lee, J. and Herd, S. (2020). Providing remote school-based professional support to teachers during school closures caused by the covid-19 pandemic. *Learning: Research and Practice*, 7(1), 5-19.
- Morabito, M. G. (1999). *Online Distance Education: Historical Perspective and Practical Application*. [Unpublished Doctoral Thesis]. American Coastline University.
- Munyengabe, S., Yiyi, Z., Haiyan, H. and Hitimana, S. (2017). Primary teachers' perceptions on ICT integration for enhancing teaching and learning through the implementation of One Laptop Per Child program in primary schools of Rwanda. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7193-7204.
- NCSS (National Council For The Social Studies). (1993). *The Social Studies Professional*. 28 Washington DC.
- Oliveri, N. and Pélissier, N. (2019). Repenser les dispositifs numériques des organisations au prisme des risques technosociaux (rts) Identification, évaluation, prévention. *Les Cahiers du numérique*, 15(4), 87-111.
- Opanasenko, Y. and Novikova, V. (2023). L'enseignement à distance dans l'enseignement supérieur. L'expérience de la pandémie de COVID-19 et de la guerre en Ukraine. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (68).

- Öz, H. (2024). *Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimin sosyal bilgiler dersine yansımaları: Fenomonolojik bir çalışma (Muğla ili örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Özata, Ş. (2023). *Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki teknostres düzeylerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Malazgirt ilçesi örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özgan, M. (2011). *Çalışma yaşamı stresi ile alkol kullanımı arasındaki ilişki: maden çalışanları üzerinde yapılan bir araştırma*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özkan-Korkmaz, N. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi: demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde. (ss. 1-31). Pegem Akademi.
- Öztürk, C., Keskin, S. C. ve Otluoğlu, R. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Paul, J. and Jefferson, F. (2019). A comparative analysis of student performance in an online vs. face-to-face environmental science course from 2009 to 2016. *Frontiers in Computer Science*, 1, 472525.
- Pehlivan, İ. (1994). Stresle başa çıkmada bireysel ve örgütsel stratejiler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(2), 803-815.
- Pineida, F. O. (2011). Competencies for the 21st century: Integrating ICT to life, school and economical development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 28, 54–57.
- Pirkkalainen, H., Salo, M., Tarafdar, M. and Makkonen, M. (2019). Deliberate or Instinctive? Proactive and reactive coping for technostress. *Journal of Management Information Systems*, 36(4), 1179-1212.

- Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S., & Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical validation. *Information Systems Research*, 19(4), 417-433.
- Reinen, I. J. and Plomp, T. (1997). Information technology and gender equality: a contradiction in terminis?. *Computers & Education*, 28(2), 65-78.
- Riedl, R. (2013). On the biology of technostress: literature review and research agenda. *ACM SIGMIS database: the DATABASE for advances in information systems*, 44(1), 18-55.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de Deus, M. P. and Mosquera-González, M. J. (2021). Technostress in Spanish University Teachers During the Covid-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 617650-617650.
- Sabzian, F. and Gilakjani, A. P. (2013). Teachers' attitudes about computer technology training, professional development, integration, experience, anxiety, and literacy in English language teaching and learning. *International Journal of Applied Science and Technology*, 3(1), 67–75.
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.
- Salanova, M., Llorens, S. and Cifre, E. (2013), The dark side of technologies: Technostress among users of information and communication technologies. *International Journal of Psychology*, 48, 422-436.
- Sellberg, C. and Susi, T. (2014). Technostress in the office: a distributed cognition perspective on human–technology interaction. *Cognition, Technology & Work*, 16(2), 187-201.
- Semiz, K. ve Ince, M. L. (2011). Adaptation and validation of teachers' knowledge of teaching and technology, technology integration self-efficacy and outcome expectations questionnaires for preservice PE teachers. 16th Annual ECSS Congress Book of Abstracts, 49, Liverpool, England.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim – kuramdan uygulamaya*. Gazi.

- Shaidullina, R. M., Amirov, A. F., Muhametshin, V. S. and Tyncherov, K. T. (2017). Designing Economic Socialization System in the Educational Process of Technological University. *European journal of contemporary education*, 6(1), 149-158.
- Shim, T. E. and Lee, S. Y. (2020). College students' experience of emergency remote teaching due to COVID-19. *Children and youth services review*, 119, 105578.
- Smith, D. and Smith, K. (2014). The case for 'passive' learning--the 'silent' community of online learners. *European Journal of Open, Distance and e-learning*, 17(2), 86-99.
- Soy, S. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin teknostres algıları ile web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Sönmez, V. (2005). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Anı Yayınları.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Anadolu Üniversitesi.
- Sözer, E. (2008). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Anadolu Üniversitesi.
- Şener, A. (2024). *Koronavirüs (covid 19) pandemi süresince önlisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics. (sixthed)*. Allyn & Bacon/Pearson Education. 6. Basımdan Çeviri: Mustafa Baloğlu, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Talan, T. (2022). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 537-558.
- Tarafdar, M., Cooper, C. L. and Stich, J. (2019). The technostress trifecta - technoeustress, techno distress and design : Theoretical directions and an agenda for research. *Information Systems Journal*, 29(1), 6-42.

- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S. and Ragu-Nathan, T. S. (2007). The impact of technostress on role stress and productivity. *J. Manage. Inf. Syst.* 24, 301–328.
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, T. S., and Ragu-Nathan, B. S. (2011). Crossing to the dark side. *Communications of the ACM*, 54(9), 113–120.
- Tarus, J. K., Gichoya, D. and Muumbo, A. (2015). Challenges of implementing e-learning in Kenya: A case of Kenyan public universities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1), 120–141.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Tekin, G. (2024). *Pandemi dönemi acil uzaktan eğitimde bilişim etiğine ilişkin bilişim teknolojileri öğretmenlerinin algıları*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Torres, C. C. (2021). Adaptation and Validation of Technostress Creators and Technostress Inhibitors Inventories in a Spanish-Speaking Latin American Country. *Technology in Society* (66), 1-14.
- Tüfekçi, H. (2024). *Spor yöneticisi adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, dijital okuryazarlık düzeyine etkisinin araştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Munzur Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel Yayınları.
- Uzal, B. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla sanal kent müzesi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: Denizli kent müzesi örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Pamukkale Üniversitesi.
- Üsküplü, Z. D. Y. (2019). *Eğitim sosyolojisi açısından 21. yüzyıl becerileri Türkiye’de çocuk üniversiteleri modeli*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Van der Keylen, P., Lippert, N., Kunisch, R., Kühlein, T. and Roos, M. (2020). Asynchronous, digital teaching in times of COVID-19: a teaching example from general practice. *GMS journal for medical education*, 37(7), 1-8.

- Vandeyar, T. (2015). Policy intermediaries and the reform of e-Education in South Africa. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 344–359.
- Venkatesh, V. And Morris, M. G. (2000). Why don't men ever stop to ask for directions? Gender, social influence, and their role in technology acceptance and usage behavior. *MIS Quarterly*, 24(1), 115-139.
- Voet, M. and De Wever, B. (2017). Towards a differentiated and domain-specific view of educational technology: An exploratory study of history teachers' technology use. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1402–1413.
- Vold, M. A. (1987) New technology in the office: Attitudes and consequences, *Work & Stress*, 1 (2), 143-153.
- Volman, M., Van Eck, E., Heemskerk, I. and Kuiper, E. (2005). New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education. *Computers & Education*, 45(1), 35-55.
- Wang, X., Tan, S. C. and Li, L. (2020). Measuring university students' technostress in technology-enhanced learning: Scale development and validation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 96-112.
- Wei, H.-C. and Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: Do perceptions and readiness matter ? *Distance Education*, 41(1), 48–69.
- Weil, M.M. and Rosen, L.D. (1997) *Technostress coping with technology @Work @Home @Play*. John Wiley & Sons Inc, Hoboken.
- Wladis, C., Conway, K. M. and Hachey, A. C. (2015). The online STEM classroom-who succeeds? An exploration of the impact of ethnicity, gender, and non-traditional student characteristics in the community college context. *Commun. Coll. Rev.* 43, 142–164.
- Xie, K. U. I., Debacker, T. K. and Ferguson, C. (2005). Extending the traditional classroom through online discussion: The role of student motivation. *Journal of educational computing research*, 34(1), 67-89.
- Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş. ve Karaman, S. (2020). Salgın sürecinde Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının acil uzaktan öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49, 129-154.

- Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 209-223.
- Yener, S. (2018). Psikolojik rahatlık algısının otantik liderliğin sinizmin üzerindeki etkisinde aracı rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13(1), 1-14.
- Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. 14. Baskı, Nobel Yayınları.
- 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*, 3(3), 365-370.
- Yıldırım, Y. (2022). Uzaktan eğitim kapsamında işlenen sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci ve veli değerlendirmeleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 249-272.
- Yıldız, C. (2023). *Biyoloji öğretmenlerinin teknostres düzeylerinin belirlenmesi: Diyarbakır ili örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Yiğen, V. ve DüNDAR, R. (2020). Sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirme rolüne yönelik öğretmen adaylarının algıları. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(2), 131-146.
- Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 397-408.
- Zagkos, C., Kyridis, A., Kamarianos, I., Dragouni, K. E., Katsanou, A., Kouroumichaki, E., ... and Stergianopoulos, E. (2022). Emergency remote teaching and learning in Greek universities during the COVID-19 pandemic: The attitudes of university students. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 3(1), e02207.

EKLER

Ek 1 Etik Kurul İzin Formu

Evrak Kayıt Tarihi: 15.02.2024	Protokol No: 697991	Tarih: 26.02.2024
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknostres Düzeyleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN
TEZ YAZARI:	Fatih ÇIKAR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof. Dr. Saime ÖNCE
(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı -İkt. ve İdari Bil. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Tebhiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL (Açıköğretim Fak.)

Ek 2 Araştırma İzin Dilekçesi



ANADOLU
ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM
ENSTİTÜSÜ

ARAŞTIRMA İZNİ BAŞVURU DİLEKÇESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ (ARAŞTIRMA İZNİ İÇİN)

Aşağıda bilgilerimin olduğu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli izinlerin alınmasını talep ediyorum.

Gereğinizi bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Öğrenci ve Danışman Bilgileri

Adı-Soyadı

Fatih ÇIKAR

Öğrenci Numarası

Tez Danışmanı

Doç Dr. Hidir KARADUMAN

Anabilim/Anasanat Dalı

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Programı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı

Lisansüstü Eğitim Türü

☐ Yüksek Lisans

☒ Doktora / Sanatta Yeterlik

Araştırma Bilgileri

Tez Başlığı

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknostres Düzeyleri ile
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ve Görüşlerinin Çeşitli
Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırma Verilerinin Toplanacağı

2023-2024 Eğitim-Öğretim Bahar Dönemi

Öğretim Yılı/Yılları/Dönem/Dönemleri

Araştırma Yapılacak Kurumun Adı:

Mustafa Kemal Üniversitesi

Sütçü İmam Üniversitesi

Adıyaman Üniversitesi

İnönü Üniversitesi

Gaziantep Üniversitesi

Araştırma/Veri Toplama Araçlarının Türü:

Anket, Görüşme

Araştırma/Veri Toplama Araçlarının

Öğretmen Adayları (Üniversite Öğrencileri)

Uygulanacağı Kişiler:

02.5.2024

Fatih ÇIKAR

EKLER:

- Öğrenciye Ait Araştırma İzin Dilekçesi (İmzalı ve güncel tarihli örnekte)
- Araştırmada Kullanılacak Veri Toplama Araçları
- Gönüllü Katılım Formları (Tam veri toplama araçlarına yönelik olarak formlar eklenmelidir.) Örnek Katılım Kabul Formu
- Veri Toplama Araçları Baskısına Ait İse Ölçme Aracını Geliştiren Kişiden Alınmış Kullanım İzni Belgesi
- Araştırma Önerisi İçeriği- Tez Önerisi İçeriği
- Çalışma Takvimi
- Araştırmacı ve Danışman İletişim Bilgileri (Adres, Telefon, e-posta adresi)
- Araştırma Okul Listesi
- Etik Kurul Karar Belgesi

Ek 3 Araştırma Uygulama İzin Belgeleri

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 21.05.2024-736109



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-50235129-605--443504
Konu : Fatih ÇIKAR'ın Uygulama İzin Talebi

20/05/2024

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü, 26470
TEPEBAŞI/ESKİŞEHİR

İlgi : 08/05/2024 tarihli ve 730510 sayılı yazınız,

İlgi yazınız gereği, Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Fatih ÇIKAR'ın, Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN'ın danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknostres Düzeyleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulama isteği uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Nusret AKPOLAT
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : E-92512750-100-442781
Konu : Uygulama İzin Talebi (Fatih ÇIKAR)

17/05/2024

REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13/05/2024 tarihli ve E.440607 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği, Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Fatih ÇIKAR'ın, Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN'ın danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknostres Düzeyleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışmasını Fakültemizde uygulama isteği Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr. Süleyman Nihat ŞAD
Dekan

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 22.05.2024-736753



T.C.
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : E-39281331-044-383859
Konu : Anket İzni (Fatih ÇIKAR)

21/05/2024

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 08/05/2024 tarihli ve E-63784619-605-730510 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda bahsi geçen "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknostres Düzeyleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi bünyesinde uygulama yapılma talebi gönüllülük esasına göre Rektörlüğümüz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerini arz ederim.

Prof. Dr. Veysel EREN
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 06.06.2024-743420



T.C.
KAHRAMANMARAS SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
ÖĞrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-55545571-044-317433
Konu : Fatih ÇIKAR'ın Uygulama İzin Talebi

06.06.2024

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Anadolu Üniversitesi Yunus Emre Kampüsü, 26470 TEPEBAşI/ESKİşEHİR

İlgi : a) 08.05.2024 tarihli ve 730510 sayılı yazınız.
b) niversitemiz EĞitim Fakültesi Dekanlığının 03.06.2024 tarihli ve 316852 sayılı yazısı.

İlgi yazı gereği, niversiteniz Lisansüstü EĞitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler EĞitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler EĞitimi Doktora Programı Ğrencisi Fatih ÇIKAR'ın Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Ğretmen Adaylarının Teknostres Düzeyleri ile Uzaktan EĞitime Yönelik Tutum ve Görüşlerinin eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında 2023-2024 EĞitim-Ğretim Yılı Bahar Döneminde niversitemiz EĞitim Fakültesi lisans programı öğrencilerine uygulama yapması Rektörlüğümüzce uygun grlmştir. Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. İrfan Ersin AKINCI
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 23.05.2024-737691



T.C.
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik



Sayı : E-16357079-605-147354
Konu : Fatih ÇIKAR'ın Uygulama İzin
Talebi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 08.05.2024 tarihli ve 730510 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden, Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Fatih ÇIKAR, Doç. Dr. Hıdır KARADUMAN' ın danışmanlığında "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknostres Düzeyleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğrencilerinden veri toplama talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Selcen YÜKSEL PERKTAŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 13.05.2024-732111



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük



Sayı :E-87841438-605-489926
Konu :Uygulama İzni

10.05.2024

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 08.05.2024 tarihli ve E-63784619-605- 730510 sayılı yazı

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Fatih Çıkar'ın, "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknostres Düzeyleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında Üniversitemizde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla anket çalışması yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Arif ÖZAYDIN
Rektör

Ek 3 Veri Toplama Araçları Kullanım İzni

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması (Ölçek İzni Hk.Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması (Ölçek İzni Hk.)

EC

embiya celik

Kime: Fatih ÇIKAR

13.02.2024 Sal 09:07

34.yıldırım (3).pdf
115 KB

Ölçeğimizi tabiki kullanabilirsiniz. Ancak Ölçeğin yapılandırılmış son hali malesef bende yok. Ancak ölçeği 5 li likert tipinde uygulayıp ortalama değerler üzerinden çalışmayı tamamlamıştık. İsterseniz sizde bu şekilde yapabilirsiniz. Ölçek maddeleri ekteki çalışmada yer almaktadır. İyi çalışmalar.

Fatih ÇIKAR < , 12 Şub 2024 Pzt, 23:52 tarihinde şunu yazdı:

Hocam Merhabalar..
Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı / Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında Doktora yapmaktayım. Tezimde geliştirmiş olduğunuz 'Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri' Ölçeğinizi izniniz ile kullanmak istiyorum.

ölçek kullanım izni

FB

Fatih Balaman

Kime: Fatih ÇIKAR

14.02.2024 Çar 15:07

teknostres ölçeği.docx
13 KB

Merhaba. Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek formu ektedir. Yine sorunuz olursa yapabileceğimiz, çekinmeden sorunuz. Başarılar dilerim

FÇ

Fatih ÇIKAR

Kime: Fatih Balaman

14.02.2024 Çar 15:10

Teşekkür ederim hocam. İyi günler dilerim..

...

Yanıtla

İlet

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Kullanım İzni Hk.



Fatih ÇIKAR

Kime:



12.02.2024 Pzt 23:28

Hocam Merhabalar..

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı / Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında Doktora yapmaktayım. Tezimde geliştirmiş olduğunuz Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğinizi izniniz ile kullanmak istiyorum.

Fatih ÇIKAR



MURAT KORUCUK <

Kime: Fatih ÇIKAR



13.02.2024 Sal 18:38

Hocam merhaba,

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeğimi çalışmanızda kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar dilerim.

Android için [Outlook](#) edinin

Ek 4 Veri Toplama Araçları

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ TEKNOSTRES DÜZEYLERİ İLE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUM VE GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Değerli meslektaşım,

Bu anket formu “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknostres Düzeyleri İle Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli doktora tez araştırmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Anket yoluyla elde edilen bilgiler bilimsel amaçlı bir çalışmada kullanılacak olup herhangi bir üçüncü şahıs veya kurumla paylaşılmayacaktır.

Anket formu dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere; ikinci bölümde Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlara; üçüncü bölümde Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlere; dördüncü bölümde Teknostres Düzeylerine; yer verilmiştir. Üç ankette toplam 57 madde bulunmaktadır. Anketi cevaplama süresinin yaklaşık 25-30 dakika süreceği tahmin edilmektedir. İlgili bölümleri eksik madde kalmayacak şekilde özenle doldurmanız araştırma açısından son derece önemlidir.

Gösterdiğiniz özen ve hassasiyet için çok teşekkür ederim.

Fatih ÇIKAR

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı /

Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı

Doktora Öğrencisi

Tel:

E-posta:

1. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler**Demografik Özellikler:**

Yaş	18-20	()
	21-23	()
	24 ve üzeri	()
Öğrenim Gördüğü Üniversite İnönü Üniversitesi		()
	Adıyaman Üniversitesi	()
	Mustafa Kemal Üniversitesi	()
	Sütçü İmam Üniversitesi	()
	Gaziantep Üniversitesi	()
Sınıf	1.Sınıf	()
	2. Sınıf	()
	3.Sınıf	()
	4.Sınıf	()
Cinsiyet	Erkek	()
	Kadın	()
Yaşanılan Yer	Köy	()
	İlçe/Kasaba	()
	İl	()
	Büyükşehir	()
Aile Tipi	Çekirdek Aile	()
	Geniş Aile	()
	Diğer	()
Medeni Hal	Evli	()
	Bekâr	()
Gelir Durumu	Gelir giderden az	()
	Gelir gidere denk	()
	Gelir giderden fazla	()

İnternet Kullanımı ve Uzaktan Eğitim İle İlgili Bilgiler		
İnternete Erişim	Sınırlı Ulaşım	()
	Sınırsız Ulaşım	()
İnternete Erişim Aracı	Akıllı telefonla erişim sağlıyor	()
	Tablet ile erişim sağlıyor	()
	Bilgisayarla erişim sağlıyor	()
İnterneti Kullanım Amacı	Sosyal medya amaçlı kullanıyor	()
	Dizi film izlemek amaçlı kullanıyor	()
	Oyun oynamak amaçlı kullanıyor	()
	İletişim amaçlı kullanıyor	()
	Güncel haber edinmek amaçlı kullanıyor	()
	Bilgi araştırmak amaçlı kullanıyor	()
	Mesleki bilgi edinmek amaçlı kullanıyor	()
	Diğer amaçlar için kullanıyor	()
İnternetin En Çok Kullanıldığı Zaman	En çok sabah-öğle arası kullanıyor	()
	En çok öğle-akşam arası kullanıyor	()
	En çok akşam-gece arası kullanıyor	()
	En çok gece-sabah arası kullanıyor	()
İnterneti Kaç Saat Kullanıyor	0-2 saat	()
	2-4 saat	()
	4-6 saat	()
	6-8 saat	()
	8-10 saat	()
	10 saat ve üzeri	()
Pandemi Ve Depremden Önce Uzaktan Eğitim Kullanma Durumu	Evet	()
	Hayır	()
Uzaktan Eğitimden Memnuniyet Durumu		
Uzaktan eğitimden memnunum		()
Uzaktan eğitimden memnun değilim		()
Kararsızım		()
Uzaktan Eğitimden Bilgi Edinme Durumu		
Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğreniyorum		()
Uzaktan eğitimle kısmen öğreniyorum		()
Uzaktan eğitimle yeteri kadar öğrenemiyorum		()

2. BÖLÜM: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği

		Hiçbir Zaman Katılmıyorum	Nadiren Katılmıyorum	Bazen Katılmıyorum	Genellikle Katılmıyorum	Her Zaman Katılmıyorum
Bilişsel Boyut ile İlgili İfadeler						
1.	Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarına kullanılan dijital platformlar vasıtasıyla ulaşabileceğimi kavradım.					
2.	Uzaktan eğitimde istediğim zaman ders kayıtlarını tekrar izleyebileceğimin farkındayım.					
3.	Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojik donanımlar (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) hakkında bilgim olduğumu düşünüyorum.					
4.	Uzaktan eğitimde kullanılan ders içeriklerinin farkındayım.					
5.	Uzaktan eğitimde istediğim yerde derslere katılabileceğimin farkındayım.					
6.	Uzaktan eğitimdeki ölçme-değerlendirme süreçleri hakkında bilgim olduğumu düşünüyorum.					
7.	Uzaktan eğitim sürecindeki uygulama-dijital platformların nasıl kullanılacağını farkındayım.					
8.	Uzaktan eğitimde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin nasıl sağlanacağını anladım.					
9.	Uzaktan eğitimde kullanılan uygulama/dijital platformlar hakkında bilgim olduğumu düşünüyorum.					
10.	Uzaktan eğitimde ders materyallerinin (kitap, not, slayt vb.) ders öncesinde uygulama-dijital platformlara yükleneceğini anladım.					
11.	Uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin nasıl sağlanacağını anladım.					
12.	Uzaktan eğitimde sınavların (vize/final) uzaktan yapılacağını farkındayım.					
13.	Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden daha ekonomik olduğunun farkındayım.					
Duyuşsal Boyut ile İlgili İfadeler						
1.	Uzaktan eğitim ile ihtiyacım olan mesleki bilgilere sahip olacağımı bilmek beni mutlu eder.					
2.	Uygulanan uzaktan eğitimin genel olarak yeterli olması hoşuma gider.					
3.	Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar faydalı olması beni mutlu eder.					
4.	Uzaktan eğitim derse yönelik güdülenme düzeyimi (motivasyonumu) artırır.					
5.	Uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci etkileşiminin yeterli düzeyde olduğuna inanırım.					

6.	Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitime göre daha fazla bireysel çalışmak zorunda olmak beni mutlu eder.					
7.	Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitimden daha fazla sorumluluk (öz-denetim, bireysel çalışma vb.) almak beni memnun eder.					
8.	Uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitime göre daha fazla öz-denetim (kendi öğrenmeni denetleme) yapmaktan memnun olurum.					
9.	Uzaktan eğitimde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin yeterli düzeyde olduğuna inanırım.					
10.	Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik ekipmanlarla ders işlemek hoşuma gider.					
11.	Uzaktan eğitim sürecindeki ölçme-değerlendirme süreçlerini severim.					
12.	Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik donanımlar (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) kullanmak bende olumlu duygular yaratır.					
13.	Uzaktan eğitimde kullanılan ders içerikleri beni memnun eder.					
14.	Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarına ilgili uygulama- dijital platformlar vasıtasıyla ulaşabilmek beni memnun der.					
15.	Uzaktan eğitimdeki uygulama/dijital platformları kullanmayı severim.					
Davranışsal Boyut ile İlgili İfadeler						
1.	Uzaktan eğitimde arkadaşlarım ile etkili iletişim kurabilirim.					
2.	Uzaktan eğitimde öğretim elemanı ile etkili iletişim kuramam.*					
3.	Uzaktan eğitimde derse aktif bir şekilde katılırım.					
4.	Uzaktan eğitim ile hedeflere ulaşmada (ders kazanımlarını <u>elde</u> etmede) yetersiz kalırım.*					

3. BÖLÜM: Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri Ölçeği

		Hiçbir Zaman Kahıyorum	Nadiren Kahıyorum	Bazen Kahıyorum	Genellikle Kahıyorum	Her Zaman Kahıyorum
Kişisel Uygunluk						
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.					
Etkililik						
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.					
Öğreticilik						
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.					
Yatıcılık						
16.	Verilen görevleri ertelemeyi alışkanlık haline getirmiş bir kişiyim.					
17.	Çoğunlukla verilen görevleri yarım bırakırım.					
18.	Odevlerimi yapmak için son ana kadar beklerim.					

□

4. BÖLÜM: Teknostres Ölçeği

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Teknoloji destekli öğrenmeye uyum sağlama konusunda kendimi stresli hissediyorum.					
Zamanımın ve çabalarımın sınırlı olması nedeniyle, teknoloji destekli öğrenmeyi etkili bir şekilde kullanmakta zorlanıyorum.					
Mevcut kabiliyetlerimle teknoloji destekli öğrenmenin yüksek beklentileriyle başa çıkmada kendimi stresli hissediyorum.					
Mevcut becerilerimle teknoloji destekli öğrenmenin getirdiği sürekli yeniliklere ayak uydurmayı zor görüyorum.					
Teknoloji destekli öğrenmenin gereksinimlerini karşılamak için, mevcut öğrenme alışkanlığımı ve tercihimini değiştirmede kendimi baskı altında hissediyorum.					
Teknoloji destekli öğrenme nedeniyle kendimi daha sıkı (çok) çalışma baskısı altında hissediyorum.					
Teknoloji destekli öğrenme nedeniyle kendimi daha hızlı (çabuk) çalışma baskısı altında hissediyorum.					
Teknoloji destekli öğrenme daha iyi akademik performans ihtiyaçlarımı karşılamada yararlı olmadığı için kendimi stresli hissediyorum.					
Teknoloji destekli öğrenme çalışmalarımı iyileştirmede pek de yararlı olmadığı için kendimi stresli hissediyorum.					
Teknoloji destekli öğrenmenin çalışmalarımın her alanını yaygın biçimde istila etmesinden rahatsızım.					
Teknoloji destekli öğrenmenin çok geniş bir çeşitlilik sunması sınırimi bozmaktadır.					
Teknoloji destekli öğrenmenin farklı modelleri eğitimimi karmaşık hale getirdiği için kendimi stresli hissediyorum.					
Okulumdaki teknoloji destekli öğrenmeye olan yüksek bağımlılık, çalışma düzenimi bozduğu için kendimi stresli hissediyorum.					

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Merhabalar,

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı / Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı'nda doktora öğrencisiyim. Doktora tez konusu olarak, *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknostres Düzeyleri İle Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* konusunu çalışıyorum. Çalışmamın temel amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının teknostres düzeylerinin uzaktan eğitime ilişkin tutum ve görüşleri dolayısıyla uzaktan eğitim performansları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerinin çeşitli değişkenler ile incelenmesi ve açıklanmasıdır.

Bu noktada sizinle yapacağımız görüşmeler Uzaktan Eğitime ilişkin görüşlerinizi ortaya koymada çok yararlı olacaktır.

Başlamadan önce aramızdaki konuşmaların gizli kalacağını ve adınızın araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacağını belirtmek istiyorum. Sizce bir sakıncası yoksa görüşmemizi ZOOM programı aracılığıyla kaydetmek istiyorum. Görüşmemiz yaklaşık 60 dakika sürecektir. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa cevaplamaya hazırım. Vereceğiniz yanıtlar için şimdiden teşekkür ederim.

Fatih ÇIKAR

SORULAR

Uzaktan Eğitime Genel Bakış:

1. Uzaktan eğitime ilişkin genel görüşleriniz nelerdir ve bu görüşleri hangi deneyimler veya gözlemler şekillendirdi? Açıklar mısınız?

Kişisel Uygunluk ve Motivasyon:

2. Uzaktan eğitimin kişiliğinize, yaşam tarzınıza ve eğitim ihtiyaçlarınıza uygunluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklar mısınız?
3. Bu uygunluğun sağladığı avantajlar ve sizi uzaktan eğitimi tercih etmeye yönlendiren temel motivasyonlar nelerdir? Açıklar mısınız?
4. Uzaktan eğitim sürecinde motivasyonunuzu ne artırıyor veya azaltıyor? Motivasyonunuzu korumak veya artırmak için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?

Öğrenci Rolü ve Zaman Yönetimi:

5. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci olarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?
6. Görevleri planlama, zaman yönetimi ve ders materyalleriyle etkileşim konusundaki yaklaşımınızı anlatabilir misiniz?

Etkililik ve Öğrenme Süreci:

7. Uzaktan eğitimin öğrenme sürecinize etkileri nelerdir? Açıklar mısınız?
8. Bu süreçte öğrenciyi daha aktif hale getirme potansiyelini nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklar mısınız?
9. Uzaktan eğitimin eğitimde fırsat eşitliği sağlama konusundaki etkililiğini nasıl değerlendiriyorsunuz ve neden? Açıklar mısınız?

Yüz Yüze Etkileşim ve Öğreticilik:

10. Yüz yüze etkileşimin ve geleneksel eğitim metotlarının, uzaktan eğitimle karşılaştırıldığında eğitiminize olan katkısını nasıl değerlendiriyorsunuz?
11. Uzaktan eğitimin öğreticilik yönündeki zorluklar ve avantajlar nelerdir? Açıklar mısınız?

Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Stratejileri:

12. Uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığınız en önemli zorluklar nelerdir ve bu zorluklarla nasıl başa çıktınız? Açıklar mısınız?
13. Özellikle, teknoloji kullanımı sırasında yaşadığınız stres durumları ve bu stresle başa çıkma stratejileriniz nelerdir? Açıklar mısınız?

Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

Katılımınız için teşekkür ederiz...